



VNIVERSITAT DE VALÈNCIA

UNIVERSIDAD DE VALENCIA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA BÁSICA

Programa de doctorado: Actividad humana y procesos psicológicos II.

TESIS DOCTORAL:

**La coeducación en un centro educativo:
análisis del patio escolar.**

Presentada por:

SANDRA MOLINES BORRÁS

Dirigida por:

ESTER BARBERÁ HEREDIA

Valencia, 2015.



VNIVERSITAT
DE VALÈNCIA

UNIVERSIDAD DE VALENCIA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA BÁSICA

Programa de doctorado: Actividad humana y procesos psicológicos II.

TESIS DOCTORAL:

**La coeducación en un centro educativo:
análisis del patio escolar.**

Presentada por:

SANDRA MOLINES BORRÁS

Dirigida por:

ESTER BARBERÁ HEREDIA

Valencia, 2015.

A qui s'ha pogut remoure com jo amb tots els temes afectats pel gènere.

A la meua família.

A Toni, per permetre'm imaginar que estàs prop de mi.

Al meu gran experiment Greta i Nil.

AGRADECIMIENTOS

El principal agradecimiento por la realización de este trabajo es para mi familia, sin mi “tribu”, constantemente pendiente y dispuesta a cuidar de Nil y Greta, este reto hubiese sido imposible de alcanzar. A Paco, Mónica y Nunilo por facilitarme una cobertura de vida entre algodones y por mantener siempre una gran disposición a mimar nuestra amistad.

A mi empresa Florida Universitària y, en especial, a mis compañeras y compañeros. Nunca hubiese imaginado que un trabajo pudiese reportar tanta satisfacción y tanto crecimiento personal y profesional como lo hace el mío. A mi alumnado de magisterio, por acoger el tema de la coeducación con un brillo especial en los ojos, por mostrar interés en esto y por devolverme tantas y tantas cosas, entre ellas, la confianza.

Quiero agradecer al centro CEIP Víctor Oroval i Tomàs por abrirme las puertas y las ventanas para la observación en todo momento, al profesorado por participar de modo abierto y sin miedos en la cumplimentación del cuestionario, así como al entusiasmo del alumnado en aportar sus opiniones y sugerencias, ellas son siempre una fuente de estudio de inmenso valor. Agradecimientos especiales para Inma por acompañarme en las observaciones y a Agustí por ser el mejor conserje con que un centro puede soñar y facilitarme tanto las cosas. Esta investigación le pertenece a cada una de las personas que de un modo u otro ha participado en este análisis.

Con mucho cariño agradecer a Carmen sus correcciones ortográficas y la lectura de mi trabajo. A Patricia por su supervisión en la recta final.

Por último, y no por ello menos importante, gracias por el acompañamiento, asesoramiento y cuidado de Ester Barberá: por su flexibilidad, atención, escucha, humildad, correcciones y sinceras aportaciones. Sin ella no hubiese podido gozar del proceso de elaboración de esta investigación ni, probablemente, hubiera aprendido todo lo que sé en estos momentos. Sus recomendaciones, comentarios y ánimos han sido vitales para poder llevar a cabo este trabajo con la ilusión y el entusiasmo que requería. Este trabajo es tan suyo como mío.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS.....	2
PRESENTACIÓN	8
BLOQUE I. INTRODUCCIÓN GENERAL	18
CAPÍTULO I: EL GÉNERO Y LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES.....	20
1.1. Volviendo al inicio: sexo y género	20
1.2. Mirando con diferentes lupas.....	25
1.3. Los anteojos feministas.....	31
1.4. El género y la escuela	36
1.4.1. El estado de la cuestión y la perspectiva de género en el ámbito educativo	39
1.5. La mirada internacional de la perspectiva de género.....	49
1.6. Las medidas de Igualdad de Oportunidades para conseguir Equidad	56
1.7. El género y la diversidad	71
CAPÍTULO 2: LA COEDUCACIÓN COMO HERRAMIENTA DE IGUALDAD	85
2.1. Antecedentes y orígenes del término	85
2.2. Marco normativo regulador actual	96
2.3. Tipos de escuelas: la escuela segregada, la escuela mixta y la escuela coeducativa.....	106
2.3.1. La escuela segregada.....	106
2.3.2. La escuela mixta.....	118
2.3.3. La escuela coeducativa.....	123
2.3.4. La coeducación dentro de la educación reglada.....	128
CAPÍTULO 3: EL PLAN COEDUCATIVO DE CENTRO.....	136
3.1. Definición de Plan Coeducativo.....	136
3.2. Áreas de intervención de un plan coeducativo	152
3.2.1. Área de formación del profesorado.....	153

3.2.2. Área de intervención dentro del aula.....	161
3.2.3. Área de intervención fuera del aula.....	166
3.2.4. Área de revisión del lenguaje.....	172
3.2.5. Área de revisión de materiales.....	178
3.2.6. Área de trabajo con las familias.....	184
3.3. Conclusiones.....	189
CAPÍTULO 4: MEDIR LA COEDUCACIÓN: UN RETO O UNA REALIDAD.....	192
4.1. Introducción.....	192
4.2. Principales buscadores.....	193
4.3. Algunas investigaciones o proyectos llevados a cabo con anterioridad.....	194
4.3.1. Medidas sobre la formación del profesorado relacionada con los términos: coeducación, sexo, género, perspectiva de género, sexismo e igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres.....	194
4.3.2. Medidas sobre las intervenciones coeducativas llevadas a cabo dentro del aula.....	197
4.3.3. Medidas sobre las intervenciones coeducativas llevadas a cabo fuera del aula.....	198
4.3.4. Medidas sobre el análisis del lenguaje sexista en las aulas.....	202
4.3.5. Medidas sobre análisis de materiales escolares con perspectiva de género.....	204
4.3.6. Medidas sobre la participación de las familias en pro de reducir el sexismo en el ámbito familiar.....	211
BLOQUE II: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	215
5.1. INTRODUCCIÓN GENERAL.....	215
5.2. Objeto de estudio.....	222
5.2.1. Hipótesis de partida.....	226
5.2.2. Objetivos.....	228
5.2.3. Cuestiones a las que pretende responder esta investigación.....	229
5.3. Descripción del CEIP Víctor Oroval i Tomàs.....	230
5.3.1. El Reglamento de Régimen Interno (RRI) del centro y el patio escolar.....	233

5.4. Diseño metodológico.....	234
5.4.1. Introducción	235
5.4.2. Muestra objeto de estudio	239
5.4.2. El patio de juegos como escenario de observación.....	242
5.4.4. La percepción del alumnado y del profesorado	254
BLOQUE III. RESULTADOS Y DESARROLLO ARGUMENTAL.....	274
CAPÍTULO 6: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	274
6.1. Resultados de la fase de observación del patio	274
6.1.1. Alumnado observado en el patio	275
6.1.2. Resultados de la observación en el patio	277
6.1.3. Análisis de los resultados de la observación en el patio	287
6.2. Resultados de la fase de encuesta dirigida al alumnado.....	289
6.2.1. Número de personas encuestadas por curso y sexo.....	290
6.2.2. Datos extraídos de las respuestas al cuestionario en 3º curso	292
6.2.3. Datos extraídos de las respuestas al cuestionario en 4º curso	305
6.2.4. Datos extraídos de las respuestas al cuestionario en 5ª curso	315
6.2.5. Datos extraídos de las respuestas al cuestionario en 6º curso	327
6.2.6. Análisis de resultados general en la fase de encuesta al alumnado.....	340
6.3. Resultados de la fase de encuesta dirigida al profesorado	346
6.3.1. Análisis de resultados general en la fase de encuesta al profesorado	368
6.4. Análisis de resultados conjunto: observación en el patio de juegos, cuestionario dirigido al alumnado y cuestionario dirigido al profesorado	371
BLOQUE IV. CONCLUSIONES	376
CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES	376
7.1. Limitaciones de la investigación	412
7.2. Propuesta de futuras investigaciones relacionadas con esta temática	413
ANEXO I.....	414

ANEXO II	417
ANEXO III	420
ANEXO IV	422
BLOQUE V. BIBLIOGRAFÍA	425

PRESENTACIÓN

Experimenté mi primer terremoto interno allá por el año 1997; hasta entonces, nunca había prestado especial atención a términos como el género, el sexo, la igualdad de oportunidades, etc. o, al menos, nunca había sentido la extraña sensación de que algo relacionado con la diferencia sexual no estaba bien. Gracias a un curso de créditos de libre opción de la Facultad de Psicología de Valencia, pude disfrutar e iniciar mi andadura en este largo camino de intentar cuestionarme el tipo de mujer que soy y el tipo de mujer que me gustaría ser.

En la vida de una persona, el poder llevar a cabo un análisis de introspección sobre el tipo de hombre o mujer que se es y poder valorar que gran parte de esa forma de expresar, entender y subjetivarse se aprende desde el mismo momento del nacimiento, supone una oportunidad que pocas personas privilegiadas como yo seguimos disfrutando todos los días. Digo pocas porque, desgraciadamente, no existen muchos entornos académicos y, por supuesto, extraacadémicos en donde se planteen cuestiones o conocimientos relacionados con esta temática. Una persona puede finalizar su trayectoria universitaria, sea cual sea su titulación superior, y no haber reflexionado en todos esos años sobre cómo afecta nuestro aprendizaje familiar, cultural o social en nuestro modo particular de concebirse como hombre o mujer. Este análisis puede parecer superficial o innecesario, pero yo lo considero fundamental para conseguir un grado óptimo de felicidad y de respeto para con nuestro entorno de relaciones personales.

Desde el momento en que fui tocada por el tema del género, me fue imposible abandonarlo; es más, nunca lo podré abandonar, ya que forma parte de mi vida y condiciona a diario el tiempo de la persona que soy y el valor que concedo a las cosas que me suceden.

Creencias acerca de quién soy, cómo soy, la forma particular en que me expreso, mis gustos, decisiones, relaciones y amores se encuentran absolutamente condicionados por el aprendizaje que, a lo largo de mi vida, he experimentado respecto de la reacción que se espera de mí en todos estos contextos. Desimpregnarse de estas expectativas resulta

un trabajo difícil y no puedo evitar cuestionarme si llega a ser un reto imposible de alcanzar en la vida adulta.

La familia¹ genera, desde el mismo momento de conocer la existencia de un embarazo, miles de ideas, fantasías y creencias respecto de cómo será ese niño o niña cuando nazca. Con toda probabilidad y de modo inconsciente, el entorno familiar preparará y diseñará las condiciones necesarias para que esa niña o niño acabe siendo de la forma en la que nos lo imaginamos y deseamos antes de haber nacido. De este modo, esta nueva criatura no partirá de cero cuando empiece a relacionarse con su mundo, puesto que el esperan un sin fin de condiciones y condicionantes invisibles. Estas expectativas deseadas, a su vez, no resultan simplemente especiales por el hecho de venir de una familia u otra, que también, sino que, independientemente del entorno socioeconómico, cultural, geográfico o académico estarán atravesadas por la variable del género. Se concebirán cosas distintas de los niños y de las niñas independientemente de sus diferencias individuales como seres únicos que son.

El aprendizaje del género se traslada de generación a generación tanto de un modo deliberadamente consciente, a través de los medios de información y comunicación social (películas, revistas, anuncios publicitarios, influencia de la moda, costumbres, modos de relación, roles en el proceso de enamoramiento, diferencias en la toma de decisiones, forma particular de transgredir normas, violencia, etc.), como también de un modo muy sutil y difícil de expresar a través de las expectativas familiares y sociales. Desde la tierna infancia, y casi desde el mismo momento de nacer, aprendemos y asumimos como natural que ellas y ellos deben pensar, comportarse y sentir de modo diferente, puesto que son seres sexuados y biológicamente distintos.

Esta diferencia se asumirá como natural a lo largo de la vida, y el incumplimiento o transgresión de algunos de los definidos como “estereotipos de género”, o características simplificadas y aceptadas socialmente asociadas a cada sexo, será vivido por la mayoría de personas del entorno como algo anormal y, por ello, fácilmente convertido en un problema.

¹ Se tratará el término en su acepción más generalista, no se especificará aquellas familias que de un modo particular transgreden la norma o el estereotipo.

El siguiente agente de socialización en la vida de una persona es la escuela². El entorno escolar, con mucha probabilidad, se encargará de enfatizar o acabar de normativizar, si cabe, el impacto de los aprendizajes relacionados con el género que hayan tenido los niños y niñas en sus familias. La escuela reproducirá las expectativas familiares y creará, a su vez, una serie de contextos y un mundo simbólico para ellas y ellos con el objetivo de que, desempeñar el rol de género “adecuado” y asumido socialmente, no suponga ningún problema. En estos espacios, cobrará vital importancia el impacto sutil del androcentrismo en los materiales y en el discurso escolar, es decir, se asumirá como natural la concepción sesgada de que el mundo se concibe sólo desde el punto de vista masculino, tomando como eje al hombre, su pensamiento, su historia, sus producciones, su cuerpo, su lenguaje, etc. y, en definitiva, aprenderemos a ordenar y a diferenciar en grado de relevancia los intereses masculinos de los femeninos, anteponiendo los primeros a los segundos. A través del androcentrismo, ellas y ellos irán asumiendo de un modo inconsciente, casi imperceptible, que el mundo fue creado por y para ellos y que ellas han ocupado históricamente, y lo siguen haciendo en muchas esferas de la sociedad, un papel secundario como cuidadoras y mantenedoras de la situación privilegiada de ellos. Por supuesto, no se comentarán (ya que siguen siendo invisibles en el mundo educativo³) las funciones y tareas realizadas históricamente por las mujeres relacionadas con el cuidado de la vida. La palabra cuidado aún hoy sigue siendo un término menospreciado, infravalorado y desprestigiado; a “cuidar” vinculamos el significado simbólico de no hacer nada, no trabajar, no requerir esfuerzo, no tener coste, cualquier persona lo puede hacer, etc.

De un modo natural, involuntario en la mayoría de ocasiones y apenas perceptible para casi todas las personas, percibiremos que lo normal se corresponde a que nuestro mundo y nuestras relaciones sean sexistas. Normalizaremos el sexismo y pasará desapercibido en la mayoría de sus expresiones; ocultaremos lo femenino o lo infravaloraremos sin apenas darnos ni cuenta, y las niñas aprenderán que su papel en los centros se relega a lo secundario, y que sus necesidades, las creadas basándose en su género desde el mismo momento de nacer, no son cubiertas del mismo modo ni con la misma intensidad que las

² Al igual que sucede con la familia, el texto en esta presentación se referirá a la escuela en su sentido más amplio y generalista.

³ Ver Estudio: López-Navajas A. “Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada” Revista de Educación, 363. Enero-abril 2014

de ellos. Valga para ello el ejemplo del lenguaje. Todo se nombra en masculino y, en nuestra mente, la persona simbólica se refiere a la de un hombre.

Del mismo modo, tanto en la familia como en la escuela, los niños y las niñas observarán que, en su entorno, las personas desarrollan funciones y asumen responsabilidades y trabajos condicionados por el hecho de ser hombre o mujer. Verán cómo la mayoría de ellos tienen asignados unos roles distintos a los de ellas y aprenderán que eso es lo normal. Cuando jueguen, desde edades muy tempranas, desarrollarán comportamientos distintos para interpretar papeles masculinos y femeninos e integrarán y asumirán que la masculinidad y la feminidad suponen dos polos de un mismo continuo que se sitúan en extremos distintos, y que esta forma dicotómica y particular de ordenar el mundo es normal e, incluso, necesaria. El argumento de que siempre fue así, que corresponde a lo natural y que no necesitamos modificar los escenarios, tendrá un gran peso cuando alguna pregunta desafortunada se produzca con el objetivo de cuestionar dicha situación.

A partir de esta presentación inicial, me pregunto quiénes y dónde empezamos a crear espacios de debate para modificar esta situación limitante y encorsetada que no facilita la vida de ninguna persona independientemente de su sexo de nacimiento.

A través de la formulación de diferentes leyes, los distintos gobiernos han intentado modificar este contexto social tan afectado por el histórico patriarcado cultural, pero la huella está tatuada en nuestra historia y la historia resulta muy difícil de reescribir y corregir.

Los esquemas del género reducen las posibilidades de las personas de expresar libremente su forma de ser y ver el mundo, puesto que se suponen barreras y fronteras que atraviesan las diferencias individuales y la idiosincrasia de cada cual. Tomar conciencia de que el sexismo se soporta con estructuras creadas, externas al propio ser y aprendidas desde el nacimiento, nos posibilita la conciencia de abrir una puerta hacia el desaprendizaje o, al menos, hacia la reflexión y confrontación de dichos pilares. A partir de su análisis, de la búsqueda de las fuentes y de su origen, podemos limitar su impacto y redefinirlas y cuestionarlas a nivel social o grupal. Esta es, a mi modo de entender la educación reglada, una de las responsabilidades de los centros educativos, los cuales

debieran tener en sus equipos de profesionales personas preparadas y cualificadas para dicho fin.

Si se pudieran distribuir las responsabilidades para terminar con el impacto de este tipo de injusticias, esto es, las causadas por el aprendizaje del género, con toda probabilidad asignaríamos algunas de ellas al profesorado que actualmente trabaja en los centros educativos. Cada vez que existe un problema de gran calado social (este lo ha sido en ciertos momentos históricos), siempre se recurre al argumento de responsabilizar a la educación como la sanadora de todos los problemas y, aunque esta idea pragmática y simplista sea verdad, carece de toda certeza en términos absolutos. Una problemática de estas dimensiones requiere de un esfuerzo colaborativo por parte de diferentes entes sociales y políticos, por no decir de la voluntad de miles de personas de conceder la importancia que verdaderamente merece suprimir cualquier tipo de injusticia social.

Mi experiencia laboral durante los últimos diez años se ha centrado, de uno u otro modo, en el estudio y en la puesta en marcha de intervenciones de cortes feministas en diferentes entornos. Empecé mi andadura redactando y presentando a la Consejería de Agricultura de Castilla-La Mancha una medida de acción positiva dirigida a un grupo de mujeres socias de Cooperativas Agrícolas de Las Pedroñeras (Cuenca). El objetivo de dicha acción consistía en empoderarlas para aumentar su participación en sus cooperativas a través de un plan de formación que comprendiera el acompañamiento y la capacitación en la prueba de acceso a un Ciclo formativo de Grado Superior y en la posterior realización del mismo en horario nocturno y con servicios y acompañamiento de guardería. Esta experiencia supuso para mí un primer aterrizaje de trabajo con un grupo de mujeres que intentaban superar su papel de madres y esposas en un entorno rural muy marcado y limitador en ese sentido. Tuve la oportunidad de impartir y compartir muchas horas de formación y mucho diálogo y conversaciones vitales para mi futuro como feminista de investigación-acción con este grupo de mujeres. Por su parte, ellas consiguieron empoderarse tras un largo proceso de trabajo e incrementar así su participación en la vida de sus cooperativas a través de la asunción de un papel más activo en la toma de decisiones de sus empresas.

Posteriormente, Fundació Florida formó parte de la Agrupación de Desarrollo de dos proyectos Equal, cuyo principal eje de interés era la inclusión de la perspectiva de género y la búsqueda de la Igualdad de Oportunidades entre mujeres y hombres desde

diferentes ámbitos. El proyecto Equal A.G. Metal pretendía facilitar la incorporación de las mujeres al sector metal, un sector altamente masculinizado. Con este objetivo se programaron diferentes actividades para reducir el impacto del estereotipo de género de los perfiles demandados por este sector, tanto dirigidas a las empresas como dirigidas a los centros de educación secundaria (charlas a familias y al equipo orientador del centro). Por otra parte, el proyecto Equal Dime pretendía fomentar la creación de empresas lideradas por mujeres en la Comarca de l’Horta Sud. En ambos proyectos, yo era una de las personas que participaba en las reuniones de dirección de los mismos y, como representante de Fundació Florida, encontré la ocasión de ampliar mi formación y de conocer el impacto de multitud de acciones encaminadas a modificar y reducir el sexismo existente a nivel social desde diferentes contextos.

Más tarde, con la aprobación de la Ley de Igualdad del año 2007, Fundació Florida obtuvo la concesión de un plan de dinamización de Planes de Igualdad dirigido a asociaciones empresariales de toda la Comunitat Valenciana en el que participé a través del diseño y presentación de charlas y jornadas informativas sobre dicha ley. Fruto de otros programas participados por la Dirección General de la Mujer se nos concedió también la posibilidad de impartir formación al equipo directivo y a las organizaciones sindicales de empresas interesadas en el diseño de diagnósticos de la situación y de Planes de Igualdad en sus organizaciones. Gracias a esta experiencia pude impartir cientos de horas de formación a todo tipo de personas; hombres y mujeres que ocupaban diferentes puestos de trabajo y en diferentes empresas, con niveles de estudios totalmente dispares y con un sistema de creencias respecto a la igualdad de oportunidades totalmente distinto. Pude aprender y comprender así que el sexismo no entiende de jerarquías ni de niveles culturales ni de sexos, afecta a todas las personas y es visible en todos los entornos.

Más tarde, en el año 2009, Florida Universitària inició sus estudios del Grado de Maestro/a de Educación Infantil y en 2010 se sumó el de Educación Primaria. Desde entonces, imparto la asignatura de Psicología de la Educación y dedico un 25% de mi tiempo a enseñar coeducación. Entiendo la coeducación como la herramienta clave que puede disminuir y corregir el impacto que el género provoca en las personas desde la infancia a través del análisis y la detección del sexismo en todas las áreas que afectan a un centro educativo. Hacer coeducación permite ponerse las “gafas del género” y, a

partir de ahí, mirar con ojos de investigadora que atiende a la influencia de éste en todo lo que se dice, se hace, se piensa y se siente. Esta nueva faceta como docente universitaria, así como de tutora de prácticas, me permite visitar muchos centros educativos y recoger las impresiones de mi alumnado cuando realiza las prácticas en los mismos. Tras conocer y sentir la importancia de la coeducación, mi alumnado se presenta como un observador ideal para analizar si existe una estrategia coeducativa en las aulas en las que ha podido estar, o si, por el contrario, no ha percibido ninguna sensibilidad sobre de estos temas. Desgraciadamente, los resultados son bastante desalentadores, ya que en la mayoría de ocasiones no se percibe ningún tratamiento especial respecto de la eliminación de los estereotipos del género, del androcentrismo o del sexismo en las aulas de educación infantil y primaria. Asimismo, también imparto un seminario de coeducación de 24 horas en el Máster de Educación Secundaria de Florida Universitària y tomo conciencia diariamente del desconocimiento general que posee este colectivo ante esta temática: nunca han oído hablar de coeducación, sexismo, esquemas de género, etc., y me pregunto cómo podrá afrontar estos temas en el alumnado adolescente.

Esta nueva mirada y este nuevo escenario se han convertido en lo que me apasiona, por lo que he adquirido un nuevo compromiso profesional y vital. Parto de unas impresiones fruto de la observación, del diálogo con maestras y maestros, de debates con el alumnado de 1º, 3º y 4º cursos del Grado de Educación Infantil y Primaria, de la lectura de memorias de prácticas que describen en las escuelas cómo se trabajan estos asuntos, etc. Y concluyo que, en la actualidad, queda mucho camino por recorrer y existe mucho desconocimiento por parte de los y las profesionales del mundo educativo respecto del currículum explícito y oculto que puedan estar transmitiendo en las aulas y que afecta a la perpetuación y crecimiento del sexismo.

Parto también y, en gran medida, de la realización de otra investigación llevada a cabo en la ciudad de Alzira (Valencia) en el año 2012 dentro del marco de la 'V Edició de la Beca d'investigació sobre Alzira des de la perspectiva de gènere'. Esta beca posee la intención de incentivar investigaciones cuyo foco de interés radique en el género y su impacto en la población de Alzira y ese año tuve la suerte de que me fuese concedida. A través de esta investigación pretendía conocer el estado de la situación actual de los centros educativos de la ciudad de Alzira respecto de la variable coeducación.

En dicho trabajo tuve la oportunidad de entrevistar a la mayoría⁴ de las personas que dirigen centros Educativos (desde el nivel infantil hasta secundaria) para conocer su percepción respecto de la coeducación en sus centros escolares. A modo de resumen, las principales conclusiones a las que llegué en este sentido fueron dos:

- Existe una falta de conocimientos, en general, respecto de lo que implica llevar a cabo un verdadero trabajo coeducativo, tanto a nivel directivo como por parte del profesorado en los centros.
- Las personas que dirigen centros educativos creen que sí trabajan de modo transversal la igualdad de oportunidades por el mero hecho de llevar a cabo acciones particulares el día 8 de marzo y el 25 de noviembre, y por integrar este principio, o uno semejante, en su PEC (Proyecto Educativo de Centro)

Por todo ello, partiré de la hipótesis de que, en la actualidad, se están desarrollando pocas iniciativas verdaderamente coeducativas en los centros y de que el profesorado y, por extensión el resto de comunidad educativa, no es consciente de esta situación, de sus causas ni de sus consecuencias.

Fruto de todas estas experiencias anteriores y de la lectura del libro ‘Balones fuera’, escrito por Marina Subirats y Amparo Tomé, decido emprender el intenso trabajo de investigar lo que sucede en el patio de juegos de una escuela. En este sentido, me atrae analizar la influencia en la ocupación y el uso del espacio que, de modo diferenciado, llevan a cabo las niñas y los niños ante la no intervención del profesorado en esos tiempos. Este análisis supone observar lo que hacen con sus cuerpos, sus movimientos, su toma de decisiones, sus alianzas, etc. cuando nadie les ve, o por lo menos, cuando nadie les dice lo que tienen que hacer o a qué o con quiénes tienen que jugar. En estos espacios existen multitud de normas implícitas y ejercicios de poder y control que, siendo difíciles de detectar y nombrar, afectan directamente al comportamiento del alumnado y al moldeamiento de sus voluntades y deseos.

Si bien es cierto que el profesorado cree no “ser sexista” cuando imparte clases y en sus relaciones con el alumnado, también es verdad que, normalmente, carece de los conocimientos suficientes y de la sensibilidad necesaria para percatarse de que muchas

⁴ Se entrevistaron 19 de un total de 21 personas.

de las acciones, que hace o deja de hacer, son reproductoras de sexismo. Pongo por ejemplo lo que ocurre en un patio escolar. El espacio del “recreo” supone, en la gran mayoría de los centros, un tiempo donde los niños y las niñas deciden libremente cómo y en qué divertirse. Apenas existe intervención por parte del profesorado en esas horas (salvo que exista algún conflicto) y no se piensa que ninguna situación especialmente injusta o insana se esté produciendo allí. El alumnado aprende y asume una serie de normas del patio sin que sean puestas en tela de juicio, formando parte así de la cultura escolar. Sin embargo, resulta general la apreciación de que, dependientemente del sexo del alumnado, el control de los espacios es distinto; sólo hay que observar superficialmente cualquier escuela en las horas del recreo.

La infraestructura, los recursos, la tradición y el poder monopolizador del fútbol en nuestra sociedad están condicionando el disfrute del tiempo de ocio entre el alumnado de educación primaria de nuestras escuelas. Es, por este motivo, que la presente investigación se centrará en el análisis de un patio escolar de un centro corriente, con un patio corriente y con profesorado que atiende a todos estos temas de forma corriente, es decir, sin llevar a cabo ninguna acción.

Para todo ello, se atenderá al concepto de coeducación como aquella intervención expresamente intencionada que se realiza en las escuelas para corregir y eliminar cualquier situación de desigualdad entre niñas y niños que se genere o permita por causas directamente relacionadas o indirectamente promovidas por el aprendizaje del género. Puesto que el entorno de la coeducación que se desarrollará en la presente investigación será el referente al alumnado de educación primaria, se contará con la participación de dicho alumnado y del profesorado del centro en cuestión.

El objetivo central de mi Tesis será el de conocer los posibles condicionantes que están influyendo en lo que ocurre con el alumnado de primaria en el patio de juegos del Colegio Público Víctor Oroval i Tomás⁵ de la población de Carcaixent. Todo ello teniendo en cuenta que el género supone el principal elemento diferenciador de dichos condicionantes. Aspectos como la elección o preferencia del juego, la ocupación del

⁵ El nombre del colegio es en valenciano y, en ahora en adelante, se nombrará o bien así o bien en su versión reducida, Víctor Oroval.

territorio o las propias creencias del profesorado respecto del sexismo en estos espacios serán la clave que permitirá conocer o desgranar en mayor medida las influencias ocultas que pueden estar afectando la convivencia de los niños y las niñas en dichos momentos.

A nivel metodológico, partiré de la observación no participante del patio. Registros sobre quiénes ocupan la mayor parte de espacios, con quiénes juegan, quiénes controlan y dominan las infraestructuras presentes o cómo se conforman con los espacios más pequeños serán las variables a tener en cuenta para la posterior extracción de conclusiones. Tal y como apuntan Marina Subirats y Amparo Tomé (2010):

La experiencia nos ha demostrado que la realidad, cuando se la interroga adecuadamente, habla a gritos, y muestra su funcionamiento sin ningún empacho, por lo menos en el caso de la observación de un fenómeno tan profundo y universal como es el sexismo. (p. 90)

Del mismo modo, dichos registros se acompañarán con cuestionarios dirigidos al profesorado y al alumnado para conocer sus impresiones y su sistema de creencias respecto de la situación que diariamente ocurre en la escuela en esos 30 minutos.

Esta Tesis se lleva a cabo con la confianza de que pueda provocar una profunda reflexión y un interesante debate entre el profesorado de esta escuela y que, algún día, viendo las fotografías del patio del año 2015, podamos pensar que era ridículo no desarrollar ninguna intervención.

BLOQUE I. INTRODUCCIÓN GENERAL

La presente investigación se estructura tras la sucesión de diferentes capítulos que se ordenarán de la siguiente manera:

Un primer capítulo de introducción general sobre los conceptos y las ideas que cimientan la necesidad de buscar la Igualdad de Oportunidades y la perspectiva de género para garantizar la equidad y el verdadero respeto por la diferencia. Se abordarán conceptos y teorías desde diferentes prismas y se configurarán como los materiales adecuados y necesarios para poder sostener los pilares básicos de esta investigación. Este primer capítulo se caracteriza por presentar un extenso abanico de información que va recorriendo aspectos de vital importancia en el tratamiento del género. Supone una mirada extensa y generalista que sirve como justificación de la decisión de iniciar la presente investigación en el contexto de la escuela.

Un segundo capítulo que se centra en el desarrollo y los orígenes de la coeducación. En él se llevará a cabo un recorrido histórico respecto de las tipologías de escuelas que se han ido sucediendo a lo largo de los tiempos, así como de las leyes que han dado soporte y financiación a las mismas. Se analizarán los cambios en las intenciones políticas de cada momento histórico en la configuración de los contenidos, currículum y prioridades educativas en relación a la educación de las niñas y de los niños. También se hará referencia a las principales leyes que, en la actualidad, regulan la obligatoriedad de hacer coeducación en las escuelas.

El tercer capítulo se centrará en el desarrollo del Plan Coeducativo de Centro (PCC), así como de cada una de las áreas de trabajo que lo comprenden. Así pues, se propondrán una serie de áreas de intervención y se explicarán los motivos por los cuales dichas áreas son necesarias.

El cuarto capítulo, titulado ‘Medir la coeducación, un reto o una realidad’, tratará de exponer algunas de las iniciativas que se han puesto en marcha en los últimos años con el objetivo de realizar diagnósticos en algunas de las áreas de un Plan coeducativo y que han colaborado de un modo u otro en el enriquecimiento metodológico de esta investigación.

El quinto capítulo hará referencia a la metodología de trabajo seguida. Se justificará la observación no participante como el mejor método a seguir para analizar el patio escolar y la realización de cuestionarios para conocer las opiniones y creencias tanto del alumnado de primaria observado como del profesorado.

El sexto capítulo corresponde al de la redacción de los resultados de la fase metodológica, tanto de los registros de observación como del tratamiento de datos extraídos de las encuestas.

El séptimo capítulo resumirá las conclusiones de la investigación una vez conocidos los resultados de la misma y aglutinando todo el compendio de conocimientos adquiridos a lo largo de este trabajo.

Por tanto, este trabajo se desarrolla con la ilusión de que pueda servir como herramienta práctica de análisis a un centro y de espejo a otras realidades educativas en donde se dan el mismo tipo de situaciones.

CAPÍTULO I: EL GÉNERO Y LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES

A lo largo de este capítulo se abordarán temas básicos para, posteriormente, poder entender el camino de la coeducación desde sus planteamientos originarios. Se atenderá a conceptos que indiscutiblemente deben estar presentes en los fundamentos de esta investigación.

1.1. VOLVIENDO AL INICIO: SEXO Y GÉNERO

Constantemente, buscamos información del entorno que nos ayude a reducir la incertidumbre con la que nos tenemos que acostumbrar a vivir. Por ello, necesitamos poder organizar la información que recogen nuestros sentidos y clasificar la misma atendiendo al vocabulario y al lenguaje específico que hemos aprendido y que nos permite definir nuestra existencia. Necesitamos, también, poder ordenar y conocer quiénes son las personas de las que nos rodeamos, con las que nos cruzamos por la calle o conviven en nuestro entorno. Una de las primeras ordenaciones que aprendemos a hacer desde la tierna infancia es la de determinar si una persona es un hombre o una mujer. Principalmente, este dato lo descubriremos por la apariencia física, pero, rápidamente, y de forma inconsciente e involuntaria, le asociaremos una serie de atributos que nos ayudarán a comprender su forma de interaccionar con su medio y de sentir e interpretar el mundo. Todo este proceso perceptivo es necesario y útil para reducir nuestros miedos a afrontar lo desconocido y nos permite adaptarnos a la sociedad que ha prefijado y prediseñado un orden a través del cual podamos organizar la información que nos reporta nuestro ambiente. Partiendo de este análisis introductorio, resulta interesante analizar cómo se produce esa atribución de características y conjunto de cualidades que las personas involuntariamente realizamos a los hombres y a las mujeres y que configura la base del estudio del sexo y del género de este capítulo.

Los términos sexo y género, en muchas ocasiones, se confunden e incluso se interpretan como sinónimos o semejantes. Sin embargo, en su diferencia se soporta el principal

objetivo que da razón de ser a esta investigación y que tantas luchas feministas ha provocado a lo largo de los tiempos.

Una de las principales informaciones de interés, cuando una mujer queda embarazada, suele ser el sexo del o la bebé; saber si ese nuevo ser nacerá niño o niña es un dato que despierta mucha inquietud y una gran expectativa entre la familia. Esta información que conseguimos gracias a instrumentos de tipo médico y de análisis genéticos y morfológicos, incluso antes del propio nacimiento, nos indican si ese nuevo ser tendrá unas determinadas estructuras morfológicas de su cuerpo que se asemejarán tanto física como funcionalmente a la de la mayoría de personas de su mismo sexo.

M^a Isabel Llanes (2010) clasifica el término sexo en tres campos: el sexo biológico, el sexo psicológico y el sexo social. El sexo biológico comprendería aspectos relacionados con los componentes cromosómicos, hormonales, gonadales y morfológicos del sujeto. Todos estos aspectos definen la corporeidad del individuo y lo condicionan en el desarrollo de sus órganos internos y externos. Por su parte, el sexo psicológico se refiere a las vivencias psíquicas que tiene cada persona como hombre o mujer y que muestra a las demás personas a través de la propia personalidad. Se relacionaría con el concepto de identidad sexual y se refiere a las características que se consideran propias de la masculinidad y femineidad en cada cultura. Por último, el sexo sociológico trata de definir cómo es percibida cada persona por el resto de sujetos de su entorno. Es el resultado de procesos histórico-culturales y, por ello, varía en todas las sociedades. Dentro de este campo englobaríamos las influencias de los roles y los estereotipos imperantes en un momento dado y que afectan y condicionan a los diferentes grupos de personas. En este campo también se incluiría el sexo registral o civil que se designa a un sujeto nada más nacer. El documento nacional de identidad del estado español tiene una casilla en donde se especifica el sexo sociológico, el cual se señala mediante las iniciales F o M (femenino o masculino).

Por otro lado, el término género fue aplicado al campo de la antropología y de la psicología a mitad de la década de los 50. Marta Lamas (2000) lo define de la siguiente forma:

El género se conceptualiza como el conjunto de ideas, representaciones, prácticas y prescripciones sociales que una cultura

desarrolla desde la diferencia anatómica entre mujeres y hombres, para simbolizar y construir socialmente lo que es propio de los hombres (lo masculino) y propio de las mujeres (lo femenino). (p. 2)

En un primer momento, y simplificando el ferviente debate existente y desarrollado respecto a estos dos conceptos, el sexo y el género se originarían principalmente por fenómenos totalmente distintos (lo natural/biológico y lo social/cultural). Así pues, no se trata de dos conceptos sinónimos, pero tampoco son antónimos.

Vinculado con lo comentado anteriormente y desde un punto de vista antropológico, es interesante nombrar el ensayo de Sherry Ortner (1972) desarrollado por Henrietta L. Moore (1996) para el estudio de las relaciones de poder entre los géneros y para el análisis de la universal subordinación femenina que las mujeres han sufrido a lo largo de la historia de la humanidad. Esta autora estima que resulta necesario buscar otra explicación diferente a la biológica entre los sexos que pueda dar respuesta a la premisa de que todas las culturas relacionan a la mujer con algo que todas las culturas subestiman. Llega a concluir que todas las sociedades reconocen y establecen una diferencia entre lo que es natural y lo que es cultural. Lo cultural siempre trata de controlar y ordenar lo natural, puesto que es concebido de orden superior. Según esta autora, Sherry Ortner sugiere que las mujeres siempre están asociadas simbólicamente con lo natural, y los hombres y lo masculino con lo cultural. Por esta razón y en virtud de su proximidad, el poder de lo cultural ejercerá un sistema de dominio y subordinación sobre lo natural. Los motivos que justifican esta asociación natural con las mujeres y lo femenino serían los siguientes:

- La mujer, dado que ser reproductor, se encuentra más cerca de la naturaleza. Los hombres, en contraposición, desarrollarán habilidades de creación cultural (tecnológicas, físicas, etc.) dada su imposibilidad de poder dar a luz.
- Su papel en la reproducción, y por ello, su asociación a lo natural, ha conllevado la asignación social de una serie de tareas y funciones sociales propias del ámbito doméstico y del cuidado mientras que ha delegado las funciones de orden político y público a los hombres.

Ortner, en este sentido, concluye que las mujeres no están más próximas que los hombres al orden natural de las cosas, pero existe una serie de construcciones y

categorías sociales simbólicas que determinan diferentes expectativas y valores para hombres y mujeres, y que sustentan las diferentes ideologías culturales sobre las que se asienta una sociedad. Marcela Lagarde (2005) en este sentido añadiría: “Somos las cuidadoras de todo el mundo; tenemos como función vital: dar la vida, protegerla, cuidarla, reproducirla y mantener a las personas concretas en las mejores condiciones posibles. Esa es la asignación de género de las mujeres” (p.45).

Desarrollando con más profundidad este punto y, tal y cómo afirman Alba Barbé, Sara Carro y Vidal (2014), el sistema sexo/género supone un sistema ampliamente aceptado en la cultura occidental que parte del supuesto de que, para que los cuerpos sean coherentes y tengan sentido, tiene que existir un sexo estable mostrado a través de un género estable (todo aquello considerado masculino expresa “hombre” y aquello considerado femenino expresa “mujer”), que se muestra jerárquicamente por un sistema patriarcal y, por oposición, a través de la heterosexualidad obligatoria. Conforman por ello un modelo interpretativo de la realidad y un modelo de organización social.

Esta distinción dicotómica engloba en sí misma un gran paquete de cualidades, actitudes, habilidades, deseos, creencias, posibilidades, etc. diferentes para cada sexo y, a su vez, para cada género. Configuran así lo que se espera “normal” en cada caso y con el paso de los tiempos y con la perpetuación histórica de este hecho, lo normal se convierte en la “norma” y la norma en algo inquebrantable y deseablemente estático y permanente.

La cultura define y clasifica a los sexos a través del género, y el género afecta a todo lo demás tanto en su ámbito de relaciones reales cómo simbólicas.

Tal y como apunta Nuria Varela (2005):

Los géneros están jerarquizados. El masculino es el dominante y el femenino el subordinado. Es el masculino el que debe diferenciarse del femenino para que se mantenga la relación de poder. Por eso a los muchachos, históricamente, se les ha pedido pruebas de virilidad. Y los peores insultos que pueden recibir los varones son todos los que sugieren en ellos “feminidad”: nena, gallina, nenaza, etc. (p. 183)

El género, al ser una construcción simbólica, posee multitud de implicaciones que afectan a la vida completa de las personas, la forma de sentir y demostrar la propia afectividad, el modo de estructurar el pensamiento, las estrategias de resolución de problemas y la toma de decisiones, el imaginario, las fantasías, los valores, etc. Todo ello abarca la forma en la que nos percibimos y sentimos al resto de personas. También los recursos materiales y simbólicos de los que disponemos, el espacio y el lugar que ocupamos en el mundo. En conclusión, implica la sensación de poder y control sobre la propia personalidad y sobre el entorno, y, en definitiva, las oportunidades de las que se dispone (Anna Freixas, 2001).

Tal y como apunta Victoria Sau (2004), el género refleja un concepto que, psicológicamente, contiene las siguientes características:

- ✓ En la especie humana sólo existen dos géneros (tantos como sexos). La transexualidad no altera la veracidad de esta premisa, puesto que en ese caso una persona de un género desea modificarlo por el otro. La única diferencia consiste en que, en este caso, el género se desliga del sexo y muestra sólo la parte cultural del problema.
- ✓ Los géneros, al igual que apuntaba Sherry Ortner, se encuentran jerarquizados. El masculino se presenta como el dominante y controlador del poder, y el femenino como el subordinado y al que se le priva de poder. En el sistema patriarcal, el masculino debe diferenciarse del femenino si desea mantener esa situación privilegiada, puesto que todo lo femenino resta valor y supone subordinación.
- ✓ La estructura y dinámica de los géneros es invariable en el tiempo y en el espacio. A pesar de los cambios y variaciones producidas a lo largo de la historia, la jerarquización y diferenciación anteriormente comentada permanece en el tiempo.
- ✓ Las relaciones de género son vinculantes; lo masculino y lo femenino son interdependientes. Los roles de género masculino y femenino están vinculados entre sí debido a sus diferencias, ya que sus funciones y tareas son complementarias y dependientes, aunque no recíprocas. La distinta dedicación y entrenamiento en cada una de esas tareas y funciones puede llegar a suponer un

desarrollo de habilidades y actitudes capaz de dar justificación a una mejor competencia en la aptitud y actitud hacia las mismas.

El planteamiento de las diferencias entre los conceptos sexo y género está estrechamente condicionado por las distintas corrientes que han ido imperando a lo largo del debate surgido en este campo. El determinismo biológico parte del supuesto de que las diferencias cromosómicas y hormonales entre los sexos determinan diferencias en cuanto a sus aptitudes y actitudes, así como al desarrollo de sus características de personalidad. En este sentido Henley (1985, citado en Esther Barberá, Isabel Martínez y Rosa Pastor, 1988) apunta que las hipótesis centrales de estas teorías se basan en las siguientes variables: diferencias en las tallas y pesos de los cerebros de hombres y mujeres, la diferente especialización hemisférica, el papel de las hormonas fetales y puberales, así como el impacto que otros rasgos genéticos ejercen sobre el desarrollo diferencial de los sexos. Existen innumerables libros y artículos que tratan de demostrar dichas distinciones sobre todo en poblaciones adultas sin atender a las influencias de la educación y de la socialización entre ellos y ellas. Verdaderamente no existen estudios científicos fiables que, atendiendo a estas variables y teniendo en cuenta el factor del condicionamiento social, puedan dar explicación de las diferencias mostradas en relación a las características de personalidad de mujeres y hombres (en el caso de que las hubiera). Las investigaciones tradicionales han cometido el error de concluir que las distinciones entre los sexos determinaban las diferencias existentes por los sexos y esto supone una visión extremadamente reduccionista de estas investigaciones (Elizabeth Aries, 1996).

1.2. MIRANDO CON DIFERENTES LUPAS

A lo largo de la historia las diferentes corrientes psicológicas han tratado de explicar y definir el desarrollo de estos dos conceptos atendiendo a sus principios básicos y a los paradigmas científicos en los que se basaban.

Los enfoques psicoanalíticos tratan de analizar la parte inconsciente del ser humano y su diferente influencia en los niños y las niñas. Tal y como apunta Maria Jesús Izquierdo

(1998), estas teorías, más que centrarse en las relaciones sociales que mantienen los sujetos desde y, sobre todo, en la infancia, ponen de relieve la importancia de cómo esas relaciones han marcado emocionalmente a las personas en su vida adulta. La autora explica el estudio del sufrimiento por parte de Freud, quien estimó que éste era origen del modo en que vivimos nuestros propios deseos, de la forma particular en que reprimimos nuestros propios impulsos y del modo concreto en que interpretamos las limitaciones que nos impone el mundo exterior y las normas y convenciones sociales, soportando así nuestras propias exigencias. Según estas teorías, la diferente relación que se establece con la madre supone parte determinante del posterior desarrollo mental y afectivo masculino y femenino. El complejo de Edipo, así como la envidia de no poseer pene por parte de las niñas son parte de los supuestos que Freud analizó en su obra para definir el mundo psíquico masculino y femenino. Sin restar valor a estos estudios, cabe destacar que estas corrientes estuvieron íntimamente condicionadas por el sexismo de la época y han sido fuertemente criticadas desde otros enfoques. El descubrimiento del mundo inconsciente y su impacto sobre la consciencia es un ámbito imprescindible a tener en cuenta en el desarrollo de la psicología; ahora bien, existen multitud de matices que se han ido modelando desde estas corrientes y que han modificado los supuestos de Freud iniciales en el desarrollo del género.

En este punto, resulta imprescindible desarrollar el término sexismo aparecido anteriormente. Moya (2003, citado en Yubero & Navarro 2010) define este término como el prejuicio basado en el género, introduce las actitudes sobre los roles y las responsabilidades considerados adecuados para hombres y mujeres, incluyendo también las creencias sobre las relaciones que deben mantener entre ellos. En este sentido, cabe distinguir dos tipos de sexismo: hostil y benevolente. El sexismo hostil hace referencia a la actitud, creencia o comportamiento que presupone que las mujeres poseen características negativas que las hacen inferiores a los hombres. El sexismo benevolente, más difícil de detectar e incluso promovido desde ciertos entornos clásicos y conservadores, corresponde a aquel que mantiene una posición estereotipada y limitada de la mujer y, por ello, le brinda todo su apoyo y ayuda. Este sexismo atribuye a las mujeres ciertas características y cualidades positivas: dulzura, sensibilidad, belleza, gusto por el cuidado, excelencia en la realización de ciertas tareas del ámbito doméstico, etc. Dicho sexismo está igualmente relacionado con la discriminación de género.

Por otro lado, y desde corrientes socio biológicas, el énfasis en los diferentes estudios realizados se centra en el análisis de los diferentes papeles que ellos y ellas tienen en la reproducción, en las tareas, trabajos y roles que, de modo diferente y dadas sus estructuras corporales, han asumido históricamente de modo distinto ambos sujetos. Según estas teorías, las diferencias entre los géneros estarían directamente condicionadas por su diferente biología.

Mientras, las teorías de la socialización, apoyadas mayoritariamente por corrientes feministas, tratan de separar y aislar el posible impacto de la biología, confiriendo un mayor protagonismo al aprendizaje del género, al impacto de los estereotipos y los roles sociales, al efecto de los modelos de referencia en la educación y, en definitiva, a la influencia de todos los agentes sociales que afectan desde el nacimiento de modo distinto a las niñas y a los niños, y que provocan que a la tierna edad de tres años ellas y ellos posean ya una plena identidad de género que se irá desarrollando y consolidando a lo largo de su vida.

Las teorías del aprendizaje ponen el acento de sus investigaciones y postulados en el impacto e influencia de los principales agentes de enseñanza del ser humano: la familia, la escuela y el grupo de iguales. Según estas teorías, el condicionamiento operante (o el aprendizaje a través de refuerzos y castigos) o la asociación de aquello que es deseable o reprimido de modo distinto en ambos sexos conformarían una fuente de aprendizaje vital para el desarrollo diferenciado en la expresión del comportamiento. Del mismo modo, la observación de los principales modelos de referencia y éxito masculino y femenino y su posterior tendencia a imitar desde la infancia, también provocarían distinciones entre los comportamientos de ellos y ellas que podrían afectar al desarrollo y a la creación de su identidad de género. Según Bandura, máximo representante del aprendizaje social, niñas y niños en la infancia se hallan totalmente influenciados/as por modelos de conducta tipificados para su sexo: películas, cuentos, la escuela, imágenes publicitarias, la televisión, etc. En todos estos medios se representará a los hombres y a las mujeres con características muy diferenciadas, y con actitudes, valores y roles totalmente en oposición. Por todo ello, cuando en la infancia se imiten todos estos modelos, se podrá en práctica y se ejercitará una serie de comportamientos y no otros, dependiendo de la identificación que se haya realizado previamente. En este sentido, es interesante tener en cuenta las aportaciones llevadas a cabo por Angelica Salvi del Pero

& Alexandra Bytchkova (2013) cuando realizan un estudio sobre el éxito académico de las chicas y de los chicos en relación a sus expectativas laborales y a su decisión de emprender estudios superiores. Concluyen que uno de los factores más importantes a tener en cuenta desde las instancias educativas reside en el diferente impacto de los modelos de identificación de ellos y ellas en ciertas áreas o campos laborales. Por tanto, se trata de una variable determinante en la elección del itinerario formativo posterior y no supone, por supuesto, ningún tipo de condicionante o habilidad innata.

Otro enfoque a tener en cuenta explica el procesamiento de la información, en donde se atiende a las variables del auto esquema y del esquema de género. Estas teorías intentan describir el desarrollo y funcionamiento de los estereotipos de género basándose en esquemas cognitivos que forman parte del autoconcepto. En este sentido, Esther Barberá, Isabel Martínez-Benlloch & Rosa Pastor (1988) apuntan que los esquemas, al igual que otras estructuras cognitivas, tales como los marcos de referencia (*frame*) o los guiones cognitivos (*scripts*), afectan a la diferente forma en que las personas respondemos a las demandas solicitadas ante una tarea. Dentro de estos esquemas, el mayor responsable del auto esquema personal corresponde a la identidad de género. Si partimos de la idea de que las personas integran la información sobre la base de esquemas previamente establecidos, es lógico pensar que la asignación y autoasignación social del género actuará desde muy pronto y que este hecho condicionará la selección, organización y el trabajo cognitivo y sensorial desde la infancia. De este modo, los conceptos que cada cual elabora sobre “masculinidad”, “feminidad” y “androginia” (variables todas ellas construidas según las influencias sociales y culturales) se convierten en guías normativas, evaluativas y prescriptivas de la conducta propia y ajena. Profundizando más extensamente en esta teoría se encuentran las aportaciones de (Sandra Bem, 1979 & Hazel Markus 1982, citados en Esther Barberá, Isabel Martínez & Rosa Pastor, 1988). Según la primera, el constructo que pasa a ocupar una posición central en esta teoría es el del “esquema de género”: dicho término se concibe como un continuo singular, con dos polos, en uno de cuyos extremos se ubicarían los sujetos tipificados sexualmente (altamente masculinos o altamente femeninos y, por ello, también denominados esquemáticos), mientras que en el extremo opuesto estarían los individuos con orientaciones de rol débiles (sujetos aesquemáticos en función del género o no tipificados sexualmente). La clasificación de estos dos tipos (esquemáticos y no esquemáticos) se basa en divergencias en cuanto a la disponibilidad cognitiva, que

se manifiestan tanto a nivel de discriminación perceptiva, asociativa o de memoria, como en lo que respecta a expectativas y creencias sobre la polaridad de los géneros. La segunda autora plantea la “Teoría del Autoesquema”. Esta teoría se centra en las posibles consecuencias cognitivas derivadas de tener o no claramente definida la identidad de género, se interesa, pues, en explorar las diferencias personales en relación a cómo se representa el género en el autoconcepto. Según esta autora, la formación de un esquema presupone desarrollar una fuerte selectividad estimular en un dominio particular, una buena estructuración de las características o atributos que integran ese dominio, así como la capacidad para saber utilizar eficientemente la información. Esta segunda autora realiza otra clasificación distinta a la dicotómica de Sandra Bem (sujetos esquemáticos y no esquemáticos) y determina cuatro grupos basándose en modos específicos de organizar la información referida al género: sujetos con esquema masculino, sujetos con esquema femenino, sujetos altos en androginia; es decir con desarrollo tanto de esquemas masculinos como femeninos y sujetos bajos en androginia, que no desarrollan ninguno de los dos.

Desde otros planteamientos y puntos de partida, es interesante tener en cuenta las aportaciones que hizo Foucault y que recogen Pelayo & Moro (2003) en el estudio de la identidad y del sexo. Foucault realiza un análisis de los conceptos de placer y de identidad. Este autor concibe la identidad como una variable que constriñe a los sujetos y que les limita en la búsqueda y la concepción de sus intereses y deseos. De esta manera, la identidad es una forma de opresión socialmente construida por los modelos y planteamientos de los últimos siglos. En sus obras, elabora una crítica a la aceptación de una definición del sexo que tenga que responder con coherencia a las diferentes manifestaciones que éste pueda tener: sexo anatómico, sexo jurídico, sexo social, sexo determinado a una orientación sexual heteronormativa, etc. Para este autor la sexualidad supone un campo de experiencias complejo en el que influyen multitud de variables y que se ha ido modificando con el tiempo (en la actualidad, no concebimos la sexualidad como se hacía en la época griega, romana o renacentista). Lo que sí que se ha creado desde el siglo XVIII respecto de la sexualidad, ha sido un discurso de verdad y ciencia totalmente afectado por la variable del poder. Foucault estudia la realidad del hermafroditismo y de la homosexualidad para romper con los discursos científicos deterministas y limitadores de la identidad y la orientación sexual; aboga por la idea de romper con la presunción de que existe un “sexo verdadero”, hombre o mujer, que

pueda responder o clasificar a todas las realidades humanas. Según Foucault, vivimos en una sociedad muy pobre y poco diversa respecto de las formas de sentir y expresar las emociones y los sentimientos, con categorías y análisis muy simples y limitadores, incapaces de concebir formas alternativas de expresión del deseo, del erotismo y de la sexualidad. Para el autor, estos conceptos son importantes en tanto en cuanto permiten el estudio de las relaciones entre las personas, más que el análisis simple de la vivencia física de la sexualidad.

Tamsin Spargo (2004) señala que: “Su análisis y estudio de las relaciones recíprocas entre el conocimiento, el poder y la sexualidad fue el catalizador intelectual más importante de la Teoría Queer” (p. 14). Al respecto, la misma autora define esta teoría como una colección de articulaciones intelectuales que critican el actual sistema sexo-género y que tratan el estudio de las relaciones entre el sexo, el género y el deseo sexual. El término engloba el análisis y la visibilidad de una serie de prácticas y prioridades críticas relacionadas con la identificación transexual, el sadomasoquismo y otros deseos posiblemente categorizados, aún hoy, como transgresores socialmente. Esta teoría, en palabras de la autora, “desestabiliza los supuestos sobre el ser y el hacer sexuado y sexual” (p. 53). En este sentido, cabe destacar las aportaciones llevadas a cabo por Mónica Taylor & Lesley Coia (2014), cuando incitan al profesorado a revisar sus propias prácticas docentes con el objetivo de tomar conciencia del modo en que desarrollamos en las aulas un modelo sexual heteronormativo que no comprende, en ningún caso, la aceptación de otros modos de existir y vivir la sexualidad.

Desde un enfoque más actual y más centrado en las teorías del desarrollo cognitivo, se analiza cómo los sujetos, desde la infancia, tienden a alcanzar las competencias necesarias y deseables más destacadas que les ayuden a integrarse mejor en un determinado grupo social, el grupo al que pertenecen. De este modo, los niños y las niñas de un modo inconsciente tenderían a desarrollar en mayor medida unas habilidades cognitivas u otras dependiendo del grupo sexual, étnico o cultural al que pertenecieran. De este modo, consiguen una mejor adaptación a la diferente clasificación y ordenamiento social que cada cultura previamente hubiera establecido. El máximo representante del “Aprendizaje cognitivo” es Kohlberg. Este autor utiliza el modelo de desarrollo de la inteligencia de Piaget y lo aplica a la adquisición del género. Según Kohlberg, ni la biología ni la cultura son las claves de la construcción del género,

sino que lo son la organización cognitiva del mundo social que realiza cada sujeto atendiendo a las pautas de su rol sexual. María Jayme y Victoria Sau (1996), analizando las aportaciones de este autor, clasifican una serie de etapas en el desarrollo infantil sobre la adquisición de la identidad sexual:

- Niñas y niños con dos años de vida: se produce el acto de autocalificación verbal de ser niño o niña.
- Niñas y niños con tres años de vida: pueden ya generalizar a otras personas su propia caracterización sexual, la cual es muy sencilla y se basa, principalmente, en aspectos físicos como vestidos, pelo y apariencia física en general. Las diferencias genitales son aún irrelevantes y no suponen un criterio básico de clasificación sexual. Si se modifica la apariencia externa, los sujetos tienden a pensar que se modifica el sexo, puesto que no conciben que éste sea una característica estable aún.
- Cuarto año de vida: la caracterización ya está prácticamente sistematizada; ya no presentan dudas en cuanto a la clasificación de muñecas y muñecos ni a la suya propia.
- Quinto año de vida: se produce una mayor seguridad sobre la propia identidad sexual y, de este modo, esto se constituye como un factor organizador estable de las actitudes psicosexuales en la infancia. Antes de esta edad y, según Kohlberg, no existe una total seguridad en la constancia de la identidad sexual.

1.3. LOS ANTEOJOS FEMINISTAS

A diferencia de los estudios mencionados en el punto anterior, las corrientes feministas han focalizado sus aportaciones en el análisis del entorno escolar con el objetivo de definir las diferentes variables que están condicionando el aprendizaje del género en el alumnado desde su escolarización. El análisis del currículum, la influencia de los estereotipos, del trato diferenciado por parte del profesorado a ambos sexos, del lenguaje, del simbólico icónico de los materiales escolares, la ocultación de los valores típicamente femeninos, el estudio del currículum oculto y su influencia en la creación de la identidad suponen una fuente inagotable de estudio que permite ir descubriendo,

paulatinamente, la diferente configuración mental y subjetiva de la identidad de género que se va aprendiendo e interiorizando en el entorno escolar.

Las investigaciones más actuales, abstrayéndose de la influencia de todas estas corrientes y de su evolución, tienden a concluir que existe un proceso continuo de interacción entre los factores biológicos y los sociales en los procesos que configuran la socialización de los hombres y de las mujeres, y que se desarrollan y enfatizan a lo largo de todo el ciclo vital. Por ello, resulta reduccionista simplificar todo al enfrentamiento entre lo biológico y lo cultural como si ambos no se crearan de modo interdependiente y se afectaran tanto estructural como funcionalmente. En este sentido, resulta imprescindible atender a los diferentes planteamientos de Judith Butler (1990), quien sostiene que la categoría de sexo también refleja una construcción cultural en la misma medida que el género. Según la autora, si aceptamos que el sexo no se reduce a concebirse como una realidad biológica y fisiológica, cromosómica, hormonal, teóricamente natural, sino que la dicotomía entre los sexos se define y crea a través de la influencia de la historia, de una construcción dicotómica variable y que los cambios supuestamente naturales del sexo se producen y modifican por discursos científicos, políticos y por el desarrollo y evolución del propio lenguaje, habremos de concluir que la categoría del sexo es una construcción cultural en la misma medida que la del género. Esta autora comparte la premisa de que el género se construye socialmente, pero también se crea como un estilo corporal propio, influenciado de forma muy intensa por los signos culturales conscientes e inconscientes de nuestra mente. De este modo, es imposible poder pensar que una sociedad pueda existir sin la influencia del género, puesto que dicho pensamiento ya está influido directamente por él.

Del mismo modo, Judith Butler defiende que la categoría del género representa una creación del sistema heteronormativo que no atiende a otras prácticas sexuales y considera necesaria la creación y aprobación de otras identidades que rompan con la ciegamente aceptada heteronormatividad. Dicho planteamiento implica un análisis más extenso del concepto del amor, del enamoramiento y de la familia en el que muchos centros de corte conservador y religioso se oponen a entrar. Hablar de heteronormatividad y querer luchar contra ella implica romper moldes insalvables para este tipo de centros y en relación a este tipo de ideologías. Esto implica revisar el discurso del profesorado y los materiales educativos, entre otras actuaciones, y

proporcionar al centro multitud de recursos en donde la estructura típica padre-madre pueda ser una más entre otras.

Marina Subirats (1999), añadiendo matices a este respecto, señala que:

Así, mientras es posible hacer la distinción teórica entre sexo y género, y analizar las características diferenciales de los géneros según las culturas, es imposible distinguir, en cada individuo, el sexo del género, puesto que el género es la forma social característica del sexo.
(p. 24)

A partir de ahí, y de las reflexiones filosóficas y antropológicas que se han llegado a hacer en el análisis de estos términos, podríamos llegar a pensar que venimos al mundo como seres humanos, y socialmente nos convertimos en hombres y mujeres y en lo que hemos acordado simbólicamente que representan ellos y ellas.

Como apunta Montserrat Moreno (1993), al igual que cada persona posee una imagen de la realidad enormemente influida por la ciencia y la tecnología de su tiempo, también guarda una imagen de lo que representa. Esta percepción se ha ido configurando a través de la socialización que ha ido teniendo, principalmente, por parte de la familia y, posteriormente, de la escuela, la cual constituye el principal marco de referencia de su yo. La imagen no surge de la nada ni parte de un punto neutro y tampoco depende de nuestros genes y nuestra biología, sino que nos la ofrece nuestra sociedad. De ahí que los sistemas educativos sean responsables del desarrollo y transformación o aceptación de los modelos de comportamiento que la sociedad ha designado como propios, en este caso, de modo distinto para ellos y para ellas.

En todo este debate filosófico y epistemológico (que va generando cierta controversia y evolución de los términos), es muy importante tener en cuenta las diferentes investigaciones y el seguimiento llevado a cabo en personas hermafroditas o que han nacido presentando estados de intersexualidad (genitalidad ambigua). Principalmente pacientes con el síndrome de Klinefelter (insensibilidad a los andrógenos y feminización testicular) y el síndrome de Turner (mujeres genéticas con síndrome androgenital). En este sentido, resultan fundamentales los estudios llevados a cabo por Money y Patricia Tucker (1975, citados en Fernández, 1998). En ambos casos, las investigaciones concluyen que el sexo cromosómico no siempre constituye el único

indicador ni el más válido para clasificar al paciente como hombre o mujer, cobran mucho mayor peso las variables del fenotipo y el tipo de educación recibida por parte de la familia y el entorno más cercano. Estos estudios médicos y psicológicos abren nuevos horizontes a la deconstrucción determinista del sexo y del género y ayudan a provocar nuevos debates en torno a la creación de la identidad. La labor social en estos casos va a consistir en hacer que la asignación de sexo masculino o sexo femenino extrauterinamente se convierta en la identidad del sujeto. La asignación será impuesta y la identidad se asumirá poco a poco. El sesgo del dimorfismo sexual frente al polimorfismo se muestra igualmente claro y determinante. Los sujetos ambiguos serán cambiados (corporal, psicológica y socialmente) hacia uno de los dos polos del dimorfismo sexual aparente. A partir de ahí, la familia se encargará de arropar al sujeto mediante el dimorfismo social múltiple (ropas azules frente a rosas; agujero en las orejas o no agujero; lenguaje: nombres, pronombres, adjetivos.) distinto para cada sexo, comportamientos y expectativas acordes con los estereotipos sexuales o de género específicos para cada sociedad, etc.

Cabe apuntar, en este sentido, el enfrentamiento llevado a cabo por el feminismo de la igualdad y el feminismo de la diferencia para explicar cómo se llega a desarrollar la concepción del hombre y de la mujer a través de la cultura. Para el feminismo de la igualdad, el patriarcado histórico que ha dominado en todas las sociedades ha sido el causante, principalmente a través de la influencia de los estereotipos de género, de la diferente concepción que hemos aprendido de lo que significa ser hombre o mujer y esta misma ha determinado la creación de la propia identidad de género. Sin embargo, para el feminismo de la diferencia, ser hombre y mujer implica que, dado que poseemos genitalidad distinta, estamos conformados de una naturaleza totalmente diferenciada. Para esta corriente, la igualdad no debiera implicar la asimilación de la mujer y de lo femenino al modelo patriarcal y androcéntrico, sino que las mujeres deberían desarrollar y valorar otra manera de estar y presentarse en el mundo, sin que por ello se validara el modelo actual basado y creado en lo masculino y en el hombre. Victoria Sau (2004) al respecto señala que:

El feminismo de la diferencia no admite que las estructuras patriarcales son susceptibles de transformación, a pesar de que los cambios que la igualdad consigue, aunque sean en el terreno práctico

y social, revierten luego en cambios en el pensamiento y en los sentimientos. (p.114)

Este feminismo ha sido duramente criticado puesto que ha generalizado que todos los hombres y todas las mujeres pertenecían a mundos totalmente diferenciados por el mero hecho de poseer una biología distinta. Silvia Tubert (2003), al respecto, señala que, en el plano colectivo, la necesidad de vernos iguales a nosotras y distintas a los hombres ha posibilitado muchos avances teóricos a lo largo de la historia como, por ejemplo, el análisis del sexismo y su capacidad de introducirse en nuestra mente e, incluso, incentivar a colectivos de mujeres en movimientos de reivindicación de la búsqueda de nuevas oportunidades. Pero, a la vez, ha imposibilitado que muchas mujeres se reconozcan en las generalizaciones llevadas a cabo por su análisis de la masculinidad y la feminidad. Esta autora, a la vez, se plantea si cabe una nueva perspectiva feminista que pueda conservar los aspectos positivos de la mirada del feminismo de la diferencia eliminado o reduciendo los aspectos negativos. Sería deseable desentrañar todo lo positivo y el avance que suponen las reflexiones en torno a estas dos formas de interpretar la lucha feminista antes que dar mayor protagonismo y relevancia a todos los aspectos que las separan y les provocan inmovilismo y lejanía.

Cabe mencionar en este apartado a Simone de Beauvoir como máxima representante del Feminismo Radical y como autora de su obra más influyente 'El segundo sexo' (1949). En este libro, y tras un análisis del desarrollo cultural e histórico de la humanidad, la autora llega a concluir que no se nace mujer, sino que se llega a serlo. Esta afirmación transformó el paradigma de los estudios de género e influyó en todas las investigaciones posteriores, puesto que desbancaba la idea de que el hombre y la mujer estaban supeditados absolutamente por mandatos naturales que no se podían modificar ni discutir. La autora no dice que la condición de hombre o mujer no venga condicionada por el sexo del nacimiento, lo que sí afirma, y ello supone su máxima aportación a los estudios de género, es que llegar a comportarse como una mujer y como lo que se espera de ella no es algo que venga dado por el nacimiento, sino que se encuentra totalmente condicionado e influido por la cultura. Sólo tras el moldeamiento de la cultura, una persona se convierte en mujer, entendiéndose como mujer una forma determinada de mostrarse al mundo en su manera de vestir, comportarse, sentir, actuar, comer, desear, trabajar, etc. Todas sus aportaciones conducen e influyen enormemente

en los estudios posteriores, puesto que, a partir de este momento, el hecho indiscutible de pensar y afirmar que “se nace mujer”, se puede discutir y desgranar. Del mismo modo, la autora también desarrolla la premisa de “se nace hombre” y, por ello, impregna a estas dos rotundas afirmaciones hasta el momento de un componente fundamental cultural en el cual un cambio y una transformación son posibles. La autora consigue abrir así una puerta a la posibilidad de cambio y conferir mayor importancia a las pautas culturales que a los condicionamientos biológicos. Según Martha Miranda (2011) en sus estudios sobre la más controvertida feminista del siglo XX, se destacan diferentes ideas sobre la construcción del género y de la mujer que resulta interesante reseñar en este punto: la mujer ha estado oprimida a lo largo de la historia y no se ha concebido ni mostrado como un sujeto en sí misma, sino como un objeto sexual construido a partir del hombre. Según ella, lo que configura las conductas y la naturaleza femenina no es su biología, sino la cultura, la cual ha relegado a las mujeres a un papel dependiente y pasivo con el que no puede igualarse al hombre. La autora exigía una igualdad radical entre mujeres y hombres con la negación de cualquier diferencia entre ambos, separaba completamente los conceptos de sexo y de género (afirmó que no solo el género es cultural, sino también el cuerpo), distinguía los ámbitos privados (adjudicados en exclusividad a las mujeres) y públicos (adjudicados para los hombres) y, en definitiva, determinaba que la familia patriarcal, la maternidad y el matrimonio eran uno de los principales impedimentos y obstáculos para la realización personal de las mujeres. Por último, hizo una exaltación y reivindicación de la homosexualidad y del lesbianismo como una opción de desarrollo de la propia sexualidad.

1.4. EL GÉNERO Y LA ESCUELA

Un nuevo punto de vista surge cuando relacionamos el debate sobre la construcción del género y su vinculación directa en el entorno escolar. El concepto creado por West y Zimmerman (1987), y acuñado como “Doing Gender”, parte del supuesto del género, no como un atributo de las personas, sino como lo que las personas hacen y dotan de significado provocando, por ello, una forma particular de interaccionar y una

direccionalidad particular en las mismas. Este modelo provoca la posibilidad de llevar a cabo un estudio más concreto respecto de cómo se hace género en las escuelas a través del análisis de las interacciones que allí se producen y del modo particular en que se transmiten la masculinidad y la feminidad. Desde este plano, cada centro afectado por cada entorno, situación socioeconómica de las familias, barrio, recursos de los que se dispone o nivel cultural de progenitores, entre otros, estaría creando un sistema o ideología de género que afectaría al modo en que los niños y niñas asumen dicha influencia en sus personalidades. Luisa Vega (2010), en su Tesis doctoral, apunta al respecto que: “En el plano individual, varones y mujeres acaban haciendo suyo, entre otras, el discurso socialmente construido, asumiendo el género como una categoría dicotómica y que reside en el interior de las personas” (p.47).

Según esta investigadora, caben tres estructuras de análisis en la teoría del “Doing Gender”:

- A) Análisis cultural: las personas están directamente influenciadas por la “ideología de género” existente en el entorno en el que viven. Dicha ideología comprende el conjunto de estereotipos, posiciones sociales, roles, ostentación del poder, jerarquía en la disponibilidad de los recursos, la toma de decisiones, etc. En este plano y a nivel educativo, sería interesante plantear un análisis que observe y determine el tipo de perfil social (nivel sociocultural de las familias, nivel económico, análisis del barrio en el que se ubica o diversidad geográfica de procedencia del alumnado) que existe en un determinado centro educativo para poder examinar las influencias del entorno en la transmisión de conocimientos, actitudes y creencias en la vida de las niñas y los niños. Cada centro responde a unas determinadas “tipologías” de alumnado, de familias y de profesorado que conforman su “identidad” y que es necesario conocer y tener en cuenta para el posible abordaje de cualquier medida que lleve a trabajar la igualdad de oportunidades.
- B) Análisis relacional: comprende el conjunto de relaciones de dependencia, independencia e interdependencia que se establece entre los hombres y las mujeres y entre las niñas y los niños. Comprende, asimismo, el análisis diferencial del trato que se muestra a las personas con dependencia del sexo.

En el ámbito educativo se trataría de analizar las relaciones que se establecen entre el alumnado, del alumnado con el profesorado, del profesorado entre sí, de las familias, etc. todo ello atravesado por la variable género. El objetivo de este análisis consistiría en extraer conclusiones respecto de las diferencias entre los procesos de socialización que están afectando y aprendiendo las niñas y los niños fruto de las relaciones y las interacciones producidas entre todas las personas que forman parte de la comunidad educativa.

- C) Análisis individual: en este sentido, desde la tierna infancia, hombres y mujeres acaban asumiendo las expectativas socialmente construidas de lo que significa ser de uno u otro sexo. Aprenden que lo que comprende ser de un sexo significa algo totalmente opuesto a lo que se entiende ser del otro sexo y que dicho conjunto de características vienen determinadas por algo interno e intrínseco en cada sujeto. En este sentido, y a nivel educativo, significaría estudiar la identidad del alumnado basándose en el análisis de su auto concepto. Significaría, también, poder aislar el conjunto de influencias que va generando el aprendizaje dicotómico de lo masculino y lo femenino en las aulas.

Lo que sí podemos afirmar con total seguridad es que los diferentes condiciones de las mujeres y de los hombres se encuentran interconectados y son interdependientes; actualmente, el papel que ostenta y desempeña un sexo determina el estilo de vida y las oportunidades del otro. Por ello, será interesante revisar en qué medida el sistema educativo y las escuelas son responsables y saben llevar a cabo actuaciones dirigidas a reducir el impacto del aprendizaje del género en las mentes y cuerpos infantiles. Actualmente, ya sabemos que la sociedad es sexista y que en las aulas se reproducen los modelos y las formas que imperan fuera de las escuelas. Por ello, ¿podremos hacer algo para reducir y eliminar las injusticias derivadas de estos aprendizajes?

El feminismo trata de poner de relieve y de proclamar la urgente necesidad de desarrollar estudios e investigaciones en este sentido que sirvan de justificación a la introducción de medidas de orden político que ayuden a paliar dicho escenario. Tal y como afirman Esperança Bosch y Victoria A. Ferrer (2003), en los años 60, los movimientos feministas o de liberación de la mujer se van organizando de manera masiva, surgiendo líderes empoderadas para hacer oír su voz para reivindicar y

denunciar situaciones de visible injusticia. Es, en esos tiempos, cuando se comienza a hablar de sexualidad, de derecho al aborto, de la imperiosa necesidad de ostentar poder, de nuevos modelos de familia o del amor entre mujeres. Todo esto escandalizará a los sectores más conservadores y religiosos de la sociedad (y, por ende, a sus escuelas), quienes adoptarán medidas más radicales de trato y educación para preservar sus principios y sus esquemas ideológicos. Así pues, aumentarán las campañas de desprestigio hacia estos movimientos y se enfatizará la venta de una imagen de la mujer siguiendo el estereotipo femenino de madre, esposa y ama de casa. Progresivamente, y a partir de los años 80, parte de dichos movimientos feministas inician o centran su atención en la búsqueda de la igualdad de oportunidades y en la valorización del ámbito “femenino” en las aulas, y, por ello, surge un interés en la realización de intervenciones o estudios coeducativos que puedan servir de guía de transformación a toda la comunidad educativa en las escuelas. Más adelante, en el siguiente capítulo, se analizará con más detalle dicho término y sus implicaciones a nivel teórico y práctico.

1.4.1. EL ESTADO DE LA CUESTIÓN Y LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

Una vez introducidos los términos de sexo y género, así como los diferentes enfoques y paradigmas que aún hoy siguen abiertos analizando la relación entre dichos términos, cabe pensar en su influencia en el ámbito educativo y en su desarrollo en las escuelas.

La inclusión de la perspectiva de género en el mundo científico y académico es un logro feminista del siglo XXI que provoca un nuevo ordenamiento de todo lo que se descubre y que obliga a revisar todo lo descubierto con anterioridad. La inclusión de la perspectiva de género establece un logro político que pretende afectar de modo transversal a todas las esferas sociales: sanitaria, económica, de medios de comunicación, distribución de recursos, etc. Este trabajo centrará el foco de interés en cómo afecta la instauración de la misma en materia educativa.

Tal y como afirma Aurelia Martín (2006), existen algunos conceptos asociados al término género y que pueden ayudar a comprender el estado de la cuestión y la perspectiva de género a nivel educativo:

- Las relaciones de género: aglutina el conjunto de relaciones de dominación, conflicto o igualdad que se establecen entre los géneros en una sociedad determinada. No existen relaciones de género *per se*, hay relaciones de género socialmente construidas. En este sentido, y tal y como afirma la autora, analizar las relaciones de género en una sociedad determinada, en un contexto educativo concreto, no consiste en insistir y apuntar reiteradamente las desigualdades entre niñas y niños, lo que podría llevarnos a paralizar la intervención y omitir cualquier iniciativa al respecto, sino se trata de estudiar, diagnosticar y analizar cómo se originan, se legitiman socialmente y se construyen simbólicamente las relaciones entre las personas a partir de las ideologías de género. Por ello, se trata, asimismo, de introducir la perspectiva de género en los diferentes análisis que se puedan poner en marcha en las escuelas: sobre las relaciones, sobre el rendimiento, sobre la participación de las familias, sobre el uso y disfrute de los espacios, etc.

- Los roles de género: se trata de actividades, funciones, comportamientos y tareas o trabajos que cada cultura asigna a cada sexo. Los roles van variando a lo largo de los tiempos y son directamente expresados de modo distintos por las distintas culturas. Están íntimamente afectados por los cambios económicos, políticos o religiosos que se van produciendo a lo largo de la Historia. Los roles de género resultan ser evidentes entre los dos y los cuatro años de edad, y son enseñados y aprendidos de un modo inconsciente a través de la imitación y la observación. En esta edad, las niñas y los niños comienzan a calificar las diversas actividades como masculinas o femeninas. Los procesos de escolarización pueden ayudar a consolidar estos roles si se carece de un análisis con perspectiva de género de cómo se trabajan los diferentes elementos curriculares, así de cómo se muestran y enseñan las diferentes actividades y representaciones de las personas.

- La estratificación de género: se refiere a las desigualdades entre hombres y mujeres y refleja la jerarquización social y la dominación masculina existente en la mayoría de sociedades. El androcentrismo presente en las escuelas favorece y perpetúa a lo largo de los tiempos dicha estratificación, puesto que relega a las mujeres y a todo lo femenino a un papel secundario o invisible en todas las

materias curriculares o de conocimiento. El impacto de esta diferente presunción de poder (presencia) afectaría, posteriormente, a una diferente creación de la identidad y a las expectativas de futuro en todos los ámbitos de desarrollo de la personalidad, la conducta y la emotividad.

- Los estereotipos de género: integran a todos aquellos elementos que asociamos de modo indiscriminado para identificar y adjetivar simplificadaamente a los individuos de nuestro entorno. Tienen mucha fuerza e influencia en nuestra percepción y se escapan a los análisis de la razón. El objetivo oculto de los estereotipos, en este sentido, se centraría en demostrar que los niños y las niñas poseen cualidades y características de personalidad, de motivación o de ejecución totalmente distintas y que es natural observarlas en cualquier entorno de relación y de aprendizaje. Los estereotipos de una sociedad no tienen porqué coincidir con los de otra, pero, en todas ellas, las personas que no se adaptan a los mismos se consideran, generalmente, personas anómalas, ya que la desviación del estereotipo de género suele estar socialmente condenada con la intención de mantener el orden sexual-generalizado imperante.
- La identidad de género: se trata del proceso de auto designación afectado por la designación social que se realiza sobre un sujeto respecto de su pertenencia a un género determinado. Dicha designación puede no ser estable y está condicionada por las prácticas sexuales de las personas y por la forma de percibirse a sí mismas. La omnipresencia europea, en nuestro caso, a pensar y enseñar en forma binaria y, por ello, conceptualizar el mundo en masculino y en femenino excluyendo otras posibilidades de identidad de género condiciona enormemente la percepción de la esencia humana y la libre expresión y designación individual. Del mismo modo, la heteronormatividad imperante en los centros educativos puede acarrear, del mismo modo, malestar entre el alumnado con estructuras familiares que se escapan a la tradicional formación “padre y madre”. La revisión con perspectiva de género de los mensajes emitidos al hablar del amor, de la familia, del deseo y la estima afectan en la forma de concebir las relaciones del alumnado y en la construcción de “lo normal” y, en consonancia, de lo reprochable o de lo que queda fuera o es sensible de padecer discriminación.

- El transgénero: referido a las personas, comportamientos y grupos que presentan divergencias o transgreden, de un modo u otro, los roles y los estereotipos de género duales más tradicionales. Algunas de estas personas se sienten distintas desde la infancia, y las escuelas, así como las familias, no suelen estar preparadas para entender y atender a su realidad y a sus necesidades.

De la misma forma, el estado de la cuestión actual pasa, en muchas ocasiones, por el intento de medir y evaluar cualitativa y cuantitativamente las diferencias entre los sexos respecto a su rendimiento cognitivo y relacionado con él; el estudio y evolución de los resultados académicos previsiblemente alcanzados por ellos y ellas. Resulta muy difícil extraer conclusiones sobre los estudios e investigaciones que se han llevado a cabo con el objetivo de extraer diferencias entre los resultados de hombres y mujeres al afrontar diferentes tareas cognitivas y que puedan ayudar a entender en mayor medida el impacto del género. El estado de la cuestión, en este sentido, y según Esther Barberá (2006), nos invita a pensar que:

- Entre las mujeres y hombres que comparten similitudes generacionales y ambientales hay más similitudes comportamentales y/o actitudinales que diferencias. A esto se suma el dato de que la variabilidad interindividual (de una persona a otra independientemente de su sexo) es mayor que la variabilidad observada entre grupos de mujeres y de hombres.
- Aunque se observen diferencias entre hombres y mujeres, dichos resultados no llegan a explicar las causas o variables que los están afectando o causando. Por ello, su grado de interpretación y las teorías a las que puedan dar soporte requieren que se matice dicha información.
- En la actualidad, el foco de interés de estos estudios se ha modificado. Resulta mucho más interesante para la ciencia descubrir e investigar sobre las causas que pueden estar generando dichas diferencias que los resultados cuantitativos y estadísticos que representan las mismas.

De otro modo, resulta interesante y cómico tener en cuenta diferentes libros de gran popularidad que tratan, una y otra vez, de mostrar diferencias en las ejecuciones o estilos de elección de hombres y mujeres, y que no tienen en cuenta factores de índole

social o del diferente impacto del aprendizaje y la práctica en ellos y ellas. Estos autores, así como la selección de sus análisis empíricos, siempre tratan de determinar que la diferente morfología cerebral de hombres y mujeres condiciona aspectos como, por ejemplo, la elección de los elementos de juego tal y como se apunta a continuación. Como ejemplo, sirva este párrafo extraído de uno de estos ridículos libros escritos por Baron-Cohen (2003):

Hay pruebas que demuestran que existen grandes diferencias entre los juegos de ambos sexos. Los chicos, ya desde muy temprana edad, están más interesados en los coches, camiones, aviones, pistolas y espadas; y los sonidos que emiten cuando juegan tienden a ser más apropiados a esta clase de juguetes (el sonido de un motor, de una sirena o de una pistola). Desde los dos años de edad demuestran un gran interés por los juegos de construcción y los juegos mecánicos, mientras que las niñas se inclinan por las muñecas, las joyas o los disfraces. (p.83)

La popularidad que puedan alcanzar estos libros, y la presunta rigurosidad de las investigaciones en que están basados, puede provocar un enmascaramiento respecto de las variables que verdaderamente están causando que las mujeres y los hombres respondan de forma diferente ante las diferentes pruebas de estos experimentos. Por ello, es necesario un análisis con perspectiva de género que pueda contrarrestar o rebatir la autenticidad de los mismos.

En definitiva, se trata de libros y estudios que alimentan la idea de la diferencia sexual y su inexorable asociación con la diferencia de actitudes y capacidades sin atender a la influencia de la interacción social, el efecto de los estereotipos, de las expectativas familiares, de la educación, de la experiencia, de los modelos y referentes, etc.

Cabe reseñar, en este sentido, que cualquier libro, investigación, publicación u opinión, viene directamente influido y determinado por la ideología subyacente que tenga y sostenga la persona que lo escribe. Si nos atenemos a textos con una visión cristiana de la construcción del sexo y del género, nos podremos encontrar con afirmaciones tan discriminatorias y denunciabiles como la expuesta en este párrafo por Garza (2009):

En el caso de una unión de homosexuales, no veo cómo se construya el bien común pues no aporta nada a la sociedad el que dos personas homosexuales vivan juntas ya que no es una unión fecunda... Incluso sería menos procedente el que puedan adoptar niños, pues antes de preguntarse si deben recibir niños como padres o tutores, debemos pensar en los niños, pues no conocemos qué sucede con la psicología y desarrollo del niño en una situación de este tipo y nadie puede hacer una experimentación que puede trastornar la vida a un ser indefenso. (p.27)

Atendiendo a la cita expuesta en el párrafo anterior, cabe pensar el modelo de relaciones, de amor, de sentimientos que se promoverán y se reprimirán en los contextos educativos dirigidos o tutelados por personas con estas ideologías.

Al respecto, Carol Jacklin (1981, citado en Isabel Martínez & Amparo Bonilla, 2000) plantea una serie de problemas metodológicos asociados al estudio y a las investigaciones cuyo objetivo es el de la extracción de diferencias entre mujeres y hombres en la realización de diferentes tareas de carácter cognitivo o de diferencias de personalidad. Se comentan al respecto, entre otras, las siguientes limitaciones:

- La dificultad para diferenciar la significación de un efecto y el tamaño de ese efecto.
- El problema de la dificultad de publicar estudios e investigaciones que no confirman la hipótesis de la desigualdad.
- La asunción de que las diferencias entre los sexos tienen una fuente innata.
- La falta de sensibilidad para detectar a priori que algunas pruebas o ejercicios introducen diferencias entre los sexos; por ejemplo, las mujeres suelen hacer aportaciones mayores en la redacción o expresión de auto informes.
- Es difícil contemplar la interacción resultante, en el caso de que la hubiera, del sexo del personal que investiga.
- Se tienden a generalizar resultados en las investigaciones de sujetos blancos, occidentales, de clase media, estudiantes de la universidad, etc. obviando la influencia cultural en el desarrollo de los procesos y productos psicológicos.

Por todo ello, y dado que el foco de interés del trabajo que aquí se presenta se centrará en el contexto educativo de las escuelas, tal y como defienden Anna Freixas & Marina Fuentes-Guerra (1994), el objetivo radica en crear actitudes y estrategias de “vigilancia” y sentido crítico en toda la comunidad educativa que capaciten en la oposición de un proceso de socialización tipificado y anacrónico. En este sentido cabe apostar por una intervención con perspectiva de género que tenga como principales elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje a:

- El sistema de comunicación empleado en el aula: el lenguaje oral y escrito utilizado, así como las omisiones llevadas a cabo.
- Los materiales propuestos, con la consecuente manifestación de la selección de determinados contenidos y/o omisión de otros.
- La interacción en clase: dinámica de funcionamiento en la que se incluya a todo el mundo y en la que se promueva el reconocimiento de las diferentes aportaciones y de la diversidad.
- La organización de la clase, así como la determinación de funciones y roles.
- La metodología utilizada, situando en un extremo aquella que garantiza la colaboración y cooperación de todo el alumnado o el sometimiento y control del alumnado con algún privilegio especial.
- El sistema de evaluación y los criterios de relevancia elegidos (los conocimientos, las actitudes, los afectos, etc.).

Siguiendo con las aportaciones de estas mismas autoras, para conseguir tales cambios dentro y fuera del aula, y como se hará especial hincapié en capítulos posteriores de la presente Tesis, es necesario que en los programas de formación del profesorado de cualquier especialidad y área se incluyan materias relacionadas con:

- El análisis y evolución de la estructura social de la propia cultura.
- El proceso de socialización de las personas y las variables intervinientes en el mismo.
- La historia y evolución del término coeducación.
- El desarrollo de los roles sexuales y el impacto de los estereotipos de género.
- La construcción de un diseño curricular coeducativo que pueda eliminar el androcentrismo en los materiales y el sexismo en las formas de pensar y actuar dentro del aula.

Todas estas pautas pueden conformar una primera inclusión de la perspectiva de género que pueda diseñar la capacidad de llevar a cabo un análisis de la realidad en donde la variable de estudio sea el modo en que transmitimos y enseñamos el género a las personas, a las niñas y a los niños en las escuelas.

De acuerdo con Vega Rodríguez (2007), la introducción de la perspectiva de género en las escuelas es una necesidad fundamental si se quiere dar respuesta a una serie de necesidades como las que se detallan a continuación:

- Necesidades de orden social: el avance formal y de presencia de mujeres en diferentes ámbitos ha sido notable en las últimas décadas, pero el cambio en las mentalidades de las personas respecto de lo que implica ser hombres y ser mujer sigue siendo menos notable y su papel en el ejercicio de la ciudadanía es vital.

- Necesidades de orden educativas: los obstáculos más fuertes con los que nos encontramos están arraigados en las mentalidades, sistemas de identidad y relaciones sociales. Las variables que participan de la construcción de los mismos están ligadas a los estereotipos de género, la forma y transmisión de los roles y la propia división del trabajo. Todos ellos se transmiten en las familias y se consolidan en las escuelas. El propio profesorado y el sistema de gestión escolar participan en su inclusión sin saberlo muchas veces. Dado que educar significa promover un desarrollo integral en las personas, es necesario revisar y superar las limitaciones impuestas por el género a través de un trabajo sistemático de la comunidad educativa (alumnado, familias y profesorado).

Tal y como indica Marina Subirats (1999) en este sentido, el reto educativo actual estriba en la posibilidad de introducir en la escuela tanto valores, comportamientos y sentimientos tradicionalmente considerados propios de las niñas, como los considerados propios de los niños, y conseguir que ambos tipos de valores, comportamientos y sentimientos los pongan en práctica libremente individuos de los dos sexos, sin que ninguno de ellos entrañe minusvaloración o creación de jerarquías.

Todo lo apuntado con anterioridad, nos lleva a considerar detenidamente los procesos de socialización del género, puesto que la escuela se configurará como uno de los contextos ideales para que se dé lugar dicha socialización.

Según desarrollan Yubero & Navarro (2010), la socialización nos permite investigar y explicar de qué modo se adquieren, desarrollan y reproducen algunos factores socioculturales en la construcción de la identidad y en las representaciones sociales de la masculinidad y la feminidad. Cuando hablemos de socialización, aunque el centro de interés sea el educativo y la escuela, también nos estaremos refiriendo, por supuesto, a la familia en primer lugar y, posteriormente, a los medios de comunicación, el grupo o comunidad de convivencia, el entorno político, económico, cultural, religioso, las representaciones sociales, etc. todas ellas dirigidas y encaminadas voluntaria o involuntariamente, conscientes o inconscientemente, para integrar con las mayores garantías posibles a nuevos individuos a la sociedad. Tal y como apuntan estos autores, la socialización humana comprende todo el conjunto de influencias (positivas y negativas) provenientes de las múltiples instancias sociales que actúan en la vida de las personas, creando a partir de ahí su experiencia social. En todo este proceso, la educación se configura como un elemento clave de aprendizaje para la inserción social, para el mantenimiento del orden y la permanencia de ciertas estructuras acordadas cultural, política e ideológicamente; pero también la educación supone la herramienta clave que puede generar un espíritu crítico en relación a las normas y valores impuestas, tratando por ello de transformar y modificar aquellos que no se consideren adecuados. Dado que el sexismo lo impregna todo, hasta nuestra mirada acostumbrada a interpretar como normal las diferencias entre mujeres y hombres en nuestro entorno, el contexto educativo (profesorado, dirección o familias) de un determinado tejido social puede no ser consciente de la multitud de fuentes socializadoras que están inculcando y transmitiendo estereotipos y roles a los niños y niñas. Por ello, será de vital importancia dotar de estrategias y recursos al profesorado para que tenga la capacidad de tomar conciencia de este hecho y, posteriormente, poder transformar y promover cambios en ese sentido.

El estudio de la masculinidad y la feminidad en la niñez y adolescencia, así como la crítica hacia la consideración de estos conceptos como unos constructos hegemónicos y únicos también ha sido una fuente de estudio de gran valor que ha posibilitado la apertura de nuevos frentes y de un planteamiento más abierto y multicausal de esta problemática (Emma Renold, 2004).

Leaper y Friedman (2007, citados por Yubero & Navarro, 2010) determinan que en los procesos de socialización se encuentran implicados varios sucesos:

- Los procesos socio-estructurales afectados, en este caso, por el sistema patriarcal. En dichos procesos y, tal y como se apuntaba con anterioridad la división del trabajo (ámbito público y privado), un criterio es que estructura, la sociedad, provoca un reparto desigual del poder y del estatus. Los niños y las niñas aprenden y asumen dichas influencias del entorno, y es muy probable que, por estos mismos procesos de socialización y por el impacto del modelado, reproduzcan dichas estructuras.
- Los procesos socio-interactivos que provocan las diferentes oportunidades y experiencias de ambos sexos desde la tierna infancia hasta la adolescencia. Estas prácticas tipificadas en función del género promoverán el desarrollo de diferencias en cuanto a las expectativas, preferencias, actitudes y también habilidades sociales.
- Los procesos cognitivo-emocionales que conformarán los esquemas de género de cada sexo y dentro de cada contexto. Gracias a estos, niños y niñas infieren significados y atribuyen consecuencias a los comportamientos propios y ajenos relacionados con el género. Esto sirve como regulador y modulador de su propia conducta.

Todo ello implica unas inercias en el sistema en donde las mismas variables que originan la desigualdad son reproducidas por los mismos sistemas y personas de modo inconsciente. Todos estos procesos afectan a la percepción y a la autopercepción y, por ello, son extremadamente difíciles de analizar y aislar en cada individuo. Una educación crítica, transformadora y constructivista, con la necesaria perspectiva de género, puede ayudar a poner de relieve esta situación y, a partir de ahí, reinventar otra vida, otro sistema de relaciones y otras formas de designarse e identificarse.

En este punto, se encuentra la importancia de que las instancias políticas educativas se alimenten de los hallazgos en las investigaciones y estudios sobre aspectos relacionados, tanto en lo referente a materias educativas como a cambios en las composiciones familiares. La participación de las familias en la educación de sus hijas e hijos está sufriendo diversas modificaciones, está en continua evolución y es sensible a diferentes tendencias mostradas en diferentes contextos (valga, por ejemplo, la

transformación en comunidad de aprendizaje que están teniendo muchas escuelas en la actualidad a la luz de las investigaciones sobre experiencias de éxito en educación), la tipología de familias en la actualidad también es más variada y diversa y todos estos factores deben ser tenidos en cuenta en los nuevos discursos políticos (Miriam E. David, 2004).

1.5. LA MIRADA INTERNACIONAL DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

Las agencias internacionales sobre desarrollo envían mensajes y directrices globales sobre los requerimientos o tendencias educativas y sobre las estrategias comunes a desarrollar para garantizar en un determinado intervalo de tiempo una mejora en las condiciones de vida de los grupos marginales o en situación de desventaja y desigualdad. Pero estas directrices no son entendidas, asumidas y adaptadas de igual modo en todos los países. Los niveles de concreción de las políticas pueden diferir por ello de unos países a otros dependiendo de, por ejemplo, su historia, los principales valores nacionales, las condiciones medioambientales o el nivel económico. (Blossing, Imsen & Moos, 2014).

En un marco de consideración más amplio y de ámbito internacional, según el Manual para la Perspectiva de Género en las políticas de empleo, de inclusión social y de protección social de la Comisión Europea⁶ (2008), para la inclusión de la perspectiva de género a nivel social se han de suceder o pasar estas cuatro etapas:

- El primer paso en la perspectiva de género es la **organización interna**, que desarrolle una conciencia y una integración general, y estableciendo unas bases estructurales y culturales para la igualdad de oportunidades. Esto incluye la formulación de objetivos y fines, la planificación, la elaboración de un presupuesto y la definición de responsabilidades y rendición de cuentas de los

⁶ <http://www.juntadeandalucia.es/institutodelamujer/ugen/node/599>

diferentes agentes implicados. También son necesarios recursos suficientes para su implementación.

- El segundo paso consiste en **aprender sobre las diferencias de género**. A la hora de establecer si la política de género aplicable es pertinente, debe observarse si resultará útil para el día a día de la población y si hay diferencias en la situación de las mujeres y los hombres en el campo específico en cuestión. Esto último requiere: 1) la disponibilidad de información estadística e indicadores desglosados por sexos, y 2) el análisis de esta información con el propósito de identificar diferencias de género y tendencias.
- Una vez establecido que la política de género resulta pertinente, con el propósito de soslayar posibles consecuencias negativas imprevistas y de impulsar la calidad y eficiencia de la propuesta, el tercer paso consiste en **evaluar el impacto de género**. Esto supone llevar a cabo una comparativa y un examen de la situación actual, así como de la tendencia de acuerdo con la evolución prevista como consecuencia de la introducción de la política propuesta. La meta de la evaluación del impacto de género consiste, pues, en identificar previamente a la implementación de la política en cuestión el impacto potencial que ésta tendrá sobre la situación tanto de las mujeres como de los hombres para contribuir con ello al logro de la igualdad y a la eliminación de las desigualdades. Fijar una serie de preguntas dirigidas a explorar la situación de las mujeres y los hombres con respecto a una determinada política constituye una útil forma de evaluar los posibles impactos del género.
- Cuando se acredita que la política en cuestión tiene un impacto negativo o, por lo general, neutral sobre la igualdad de género, resulta esencial identificar formas para rediseñar dichas políticas. Esto corresponde al cuarto paso de la perspectiva de género: **el rediseño de las políticas**. En algunos casos, no tiene porqué implicar cambios fundamentales, mientras que en otras áreas esta tarea puede llevarse a cabo de forma más compleja.

Siguiendo con un marco de desarrollo internacional en las Organizaciones no Gubernamentales, tal y como apunta Ana Delso (1999), podemos encontrar dos enfoques en la incorporación de la perspectiva de género. Por un lado, se sitúa el

enfoque de “Mujeres y desarrollo” (MED); en dicha estrategia se asimila trabajar para transformar las relaciones de género al trabajo exclusivo con mujeres o al trabajo con un enfoque de género en proyectos que incluyen acciones específicas para mujeres de distinto tipo: formativas, sanitarias, productivas, etc. Este enfoque pone el énfasis en la autonomía económica de las mujeres como condición necesaria para garantizar la igualdad. Otro enfoque mucho más profundo y de un nivel más avanzado, nacido a mediados de los años 80, es el enfoque denominado “Género y desarrollo” (GED). En este caso, se hace hincapié en la transformación de las relaciones de desigualdad entre mujeres y hombres con un enfoque y una concepción sistémica del problema y como sujetos de destino de las acciones a ambos géneros. Esta perspectiva supone que la transformación verdadera implica y requiere cambios en todos sus elementos, no sólo en la situación de las mujeres. Además, concibe a los géneros como construcciones culturales, históricas y aprendidas y, por ello, susceptibles de cambio y transformación. En dicho enfoque, analizar las relaciones de poder históricamente construidas entre los sexos resulta fundamental para reducir y eliminar ese sistema patriarcal generador de desigualdad e injusticia. Por todo ello, tal y como apunta la autora, es necesario modificar la división sexual del trabajo y la segregación horizontal y vertical que lo caracteriza, el acceso y control a los recursos y beneficios y la participación en el poder político y en la toma de decisiones en todos los niveles.

Según el enfoque GED, es necesario un debate sobre la subordinación de las mujeres y su vinculación con las metas del desarrollo. En este sentido, Milú Vargas (2006) apunta que las relaciones de género son relaciones de desigualdad frente al poder y frente a la distribución de espacios, recursos y riquezas, y frente a la desigual participación y representación de las mujeres en todos los espacios y contextos. Para la autora, los principales aspectos a considerar de este modo serían:

- El análisis de las relaciones de poder entre los sexos y su relación e impacto en el acceso diferenciado a los recursos y beneficios del desarrollo
- La transformación de las relaciones de género, de clase o de etnia que influyen como obstaculizadores para que las mujeres puedan disponer del uso y disfrute de los beneficios del desarrollo.
- El empoderamiento, entendido como el aumento de las capacidades y la autonomía de las mujeres, como principal estrategia de influencia y cambio

social con el objetivo de que las mujeres puedan acceder y controlar los recursos existentes, bien sean éstos de naturaleza material, económica, ideológica, simbólica, etc.

- La responsabilidad de plantear y estudiar la diferencia entre los sexos en relación a la identificación de sus necesidades y prioridades.
- La integración de la perspectiva de género en la totalidad de las políticas, planes y programas de desarrollo.

Tal y como se puede observar a partir de lo expresado en este punto, para poder iniciar cualquier estrategia que conduzca a la inclusión de la perspectiva de género, es necesario dotar de personal cualificado, recursos económicos y concreción de actuaciones a cada una de las esferas sociales. Si la inclusión de la perspectiva de género en todas las áreas relacionadas con la vida de las personas no es una prioridad política, seguiremos pensando que la igualdad formal está alcanzada (puesto que, sobre los papeles, está todo dicho), aunque continuaremos observando la igualdad real como una utopía. Esto sucederá no sólo en educación, sino también en sanidad, deportes, medios de comunicación, mercado de trabajo, etc. Sirva como ejemplo de todo lo argumentado con anterioridad, la concepción generalizada que existe sobre la igualdad de oportunidades en los países nórdicos y, en concreto, en Noruega. Tal y como afirma Huang (2009), los países nórdicos han alcanzado cuotas de igualdad en todas las esferas sociales, han conseguido minimizar el *gap* existente en la diferente presencia de hombres y mujeres en el mercado laboral, en la toma de decisiones en todos los niveles, han mejorado las condiciones de crianza, han igualado sus niveles académicos, etc. pero también es verdad que un análisis profundo y con perspectiva de género de dicha situación permite observar diferencias salariales entre ellas y ellos causadas por las diferentes motivaciones en el desarrollo de su carrera profesional. Este dato justifica la imperiosa necesidad de analizar cualquier realidad bajo la lupa del género, ya que sólo a través de este cristal podremos entender algunos aspectos de la realidad social en la que vivimos y entonces se podrá proyectar una sociedad mejor sin las desigualdades causadas por el diferente acceso a los recursos que, históricamente, han tenido ellas y ellos.

Los países nórdicos, al igual que Noruega en el párrafo anterior, suelen ser una fuente inagotable de ejemplos y discursos en pro de la igualdad y en relación a la calidad de su

sistema educativo. Aún así, cabe atender a algunas de las consideraciones que se expondrán a continuación, puesto que su trayectoria, así como la diferente evolución por la que han ido pasando sus políticas educativas, presentan también algunas áreas a observar desde un punto de vista crítico.

En el relación al punto anterior, interesa conocer las aportaciones de Anette Rasmussen & Leif Moos (2014) cuando reflexionan sobre los cambios acaecidos en las políticas educativas de Dinamarca. En este país (y en mi opinión en el mundo en general), las políticas económicas en muchas ocasiones no se han formulado en la misma dirección que las políticas sociales y, en concreto, las educativas. La tendencia a lo largo de los últimos 20 años es muy clara: diferentes parámetros económicos están regulando las instancias educativas, las cuales presentan en su ideario un fin más social y de inclusión que los ámbitos relacionados con lo económico. Mientras que las estrategias educativas han ido encaminadas a garantizar “a school for all” o, lo que es lo mismo, una escuela para todo el mundo: participativa, democrática e integradora. Con ello se pretende alcanzar una cultura del bienestar, de igualdad y de paz, por lo que las políticas económicas focalizan su atención en la generación de un modelo basado en la excelencia, la competitividad y la fuerza del trabajo. Estos dos discursos pueden darse en los mismos momentos culturalmente y, sin embargo, resultan contradictorios tanto en el fondo como en la forma. Por un lado, el discurso educativo garantiza la escolarización de los niños y las niñas y posibilita la creación de un ambiente totalmente caracterizado por la integración, la diversidad, la democracia y la adaptación a las necesidades particulares de las personas. Por otro lado, un modelo basado en los principios que rigen la vida económica de los mercados velará por un sistema encargado de identificar a las mejores personas en un área y desarrollar sus talentos al margen de todo lo dicho con anterioridad. Esto conlleva, pues, y dada la libertad de elección de centro de estudios de la familia, a una disminución en el número de escuelas públicas (entre 1990 y 1997 un total de 387 escuelas han sido cerradas) y en un aumento en el número de escuelas privadas y de centros o aulas especiales llamadas escuelas de talento que sí dan respuesta a los planteamientos que promulgan los intereses económicos y sobre los cuales se articulan leyes y se direccionan las estrategias y los recursos existentes. Las escuelas privadas cuentan con más margen y autonomía para poder decidir cómo hacer realidad su proyecto educativo y, por ello, de qué modo y

cómo resulta más adecuado trabajar los asuntos relacionados con la igualdad de oportunidades entre niños y niñas.

Respecto de la situación en el modelo finlandés cabe tener en cuenta la opinión de Sirkka Ahonen (2014) al hablar del modo en que ha ido evolucionando y se ha ido transformando el concepto anteriormente descrito de “School for all”. En este sentido, cabe señalar que el debate sobre la igualdad de oportunidades en este país se enfatizó hacia el final de la década de los 90. El eje central de dicho debate tenía como principal foco de interés la influencia que estaban teniendo las escuelas respecto de las leyes del mercado y del marketing, más propias de ámbitos relacionados con el mundo empresarial. Aunque Finlandia era, y sigue siendo, un ejemplo educativo en cuanto a resultados académicos, en estas décadas se empezó a desdibujar un mapa segregado de “escuelas buenas” y de “escuelas malas” que afectaba directamente la decisión por parte de las familias de matricular o no a sus hijas e hijos. Esta idea diferenciadora de tipos de escuelas no estaba en consonancia con la premisa de que el sistema educativo tenía que dotar de las mismas oportunidades a todos los niños y niñas en edad escolar. Dado que la financiación de las escuelas dependía de los presupuestos locales, se empezó a desdibujar un sistema en donde algunos lugares tenían variedad de recursos y una alta financiación y otros lugares, más empobrecidos, no podían dotar a sus escuelas de iguales recursos. Pronto las escuelas pasaron a ser un producto más dentro de un mercado influenciado directamente por las leyes del marketing y la comercialización. Las escuelas más prestigiosas podían seleccionar a su alumnado y, por ello, no garantizaban la igualdad de oportunidades en el acceso a dichos centros. Aunque, en la actualidad, el control sobre las entidades locales por parte del estado se ha intensificado, este sigue siendo un problema a resolver en las actuales políticas educativas y un reto a perseguir por las instituciones escolares. Aunque Finlandia sigue ostentando una imagen de calidad educativa a nivel internacional, también sigue teniendo problemas internos en este sentido que están directamente relacionados con la desigualdad social en el acceso a una formación excelente. El reto de las políticas educativas en su origen tuvo como principal meta el independizar las variables de nivel socioeconómico de las familias, status, poder adquisitivo o nivel de estudios de progenitores respecto del éxito académico y este reto, en la actualidad, aún no se ha logrado. Del mismo modo, existen diferencias significativas a favor de las chicas en relación a sus resultados académicos en el centro de Finlandia que cabe analizar y tener en cuenta si se quiere lograr una

mejora educativa de futuro. Cabe preguntarse también si a pesar de este dato (y tras el análisis con perspectiva de género de dichas diferencias) si ellas consiguen mejores puestos de trabajo, mayor remuneración, etc. y, a partir de ahí, desarrollar intervenciones dirigidas a mejorar dicha situación o a estudiar las barreras más o menos invisibles que puedan tener ellos y ellas en las escuelas y, por extensión, en el mercado de trabajo al que pretenden acceder en la edad adulta.

Otro de los países nórdicos analizados es Islandia. Los cambios producidos en la legislación educativa del año 2008 se caracterizaron por el énfasis y por la preocupación de la inclusividad en las escuelas como principios garantes de una “school for everyone”. Los informes PISA del año 2009 desprenden buenos indicadores respecto de otros países en relación a los criterios de calidad e igualdad en su sistema educativo. Aún así, existe una creciente preocupación relacionada con los cambios que afectan a las instituciones educativas, puesto que estos nada tienen que ver con las escuelas, sino que (tal y como ocurre a nivel mundial) están directamente relacionados y son dependientes de cambios y tendencias en la economía a nivel global. Para finalizar, cabe atender en mayor medida a aspectos más relacionados con la igualdad de oportunidades en relación al sexo y al género para poder asegurar que el camino que se recorre y que se está planeando en el futuro es acertado, suficiente y oportuno. (Anna Kristin, Sigur_ardóttir, Hafdís Gu:;jónsdóttir & Jóhanna Karlsdóttir, 2014).

Por su parte, la situación en Suecia presenta bastantes similitudes respecto del resto de países nórdicos, ya que todos ellos poseen un nexo común en su pretensión de crear, tras la II Guerra Mundial, un modelo de escuela democrática e igualitaria que promoviera en su alumnado una serie de principios y actitudes directamente relacionadas con la justicia, la paz y la ciudadanía activa. Por ello, y sin menospreciar los avances y logros alcanzados por estos países en la concepción y el diseño de unas políticas educativas garantes de estos valores, también están sujetas a una constante revisión y evaluación con el objetivo de conocer continuamente hacia dónde se desarrollan y hacia dónde evolucionan los movimientos sociales y las formas de vivir y pensar de las escuelas. En este sentido, existe una queja manifiesta por parte de las diferentes investigaciones estrechamente relacionadas con la política educativa que pone el acento en la desconexión que suele haber entre los diferentes estamentos promotores de legislación en materia educativa y los actores directos de esa legislación (en este caso, alumnado,

profesorado y familias). Una posible solución aportada por Ulf Blossing & Asa Söderström (2014) pasa por la eficiente utilización de las nuevas tecnologías para poder servir de nexo comunicativo entre estos dos roles: dirigentes políticos en materia educativa y profesionales a quienes van dirigidas dichas políticas. Por otro lado, y en consonancia con lo apuntado con anterioridad respecto del resto de países nórdicos, es interesante atender a las diferencias mostradas en los resultados académicos de chicos y chicas en el informe PISA en el año 2006, puesto que, tal y como va siendo representativo a nivel mundial, ellos obtuvieron como media una significativa menor puntuación que ellas en ciencias. Es este sentido, sería interesante un análisis con perspectiva de género para observar la influencia del género en los resultados de dichas pruebas estadísticas.

Desde otra perspectiva distinta, diferentes investigaciones de corte internacional están apostando por la generalización de una serie de instrumentos, como es el “mentoring” para conseguir un mayor empoderamiento por parte de las mujeres jóvenes que desean posicionarse en ambiente o campos tradicionalmente masculinos. En este sentido, se incluiría la perspectiva de género en procesos de acompañamiento y guía dirigidos a mujeres en particular con requerimientos específicos y con expectativas de futuro relacionadas con el liderazgo. Se trataría, por tanto, de evitar una relación paternalista entre un hombre que, posicionado en una esfera que les es propia por designación de género, enseñara o capacitara a una mujer joven que excepcionalmente ha conseguido posicionarse en áreas de dirección y poder. El “mentoring” o la mentorización con perspectiva de género supondrían una nueva forma de enriquecimiento en las relaciones de mando transformando así los estilos relacionales ya imperantes a altos niveles directivos (Margaret Grogan, 2004).

1.6. LAS MEDIDAS DE IGUALDAD DE OPORTUNIDADES PARA CONSEGUIR EQUIDAD

El concepto de “Igualdad” y de “Igualdad de Oportunidades”, así como su justificación e interpretación, ha ido evolucionando a lo largo de los tiempos.

La igualdad, en términos educativos, es un fenómeno del siglo XX. Anteriormente, la educación preparaba a las personas, que partían de una situación familiar, social y económicamente distinta a ejercer papeles en la vida acordes a su procedencia. Mismas situaciones de partida, mismos escenarios de igualdad. La igualdad era entendida a partir de la perpetuación de la situación de origen de las personas, las cuales debían ser tratadas y educadas de acuerdo a su estatus social, puesto que partían de diferentes necesidades y capacidades.

Wood (1987 citado en el informe de la Comisión Europea EURYDICE) establece cuatro grandes escenarios que se desarrollan en el siglo XX y que dan cobertura al concepto de Igualdad de Oportunidades:

- Igualdad de oportunidades en la vida
- Competencia abierta ante la escasez de oportunidades
- Desarrollo igualitario de diferentes capacidades
- Independencia entre el rendimiento escolar y el origen social

Según este autor, la educación no puede por sí misma garantizar la igualdad de oportunidades en la vida puesto que no modifica otros agentes externos, tales como las expectativas familiares y culturales o los ingresos económicos; la educación no puede compensar otras situaciones de desigualdad que afectan y condicionan de modo distinto la vida de los niños y de las niñas. Por lo tanto, no hace disminuir la competencia ya existente entre quienes parten de escasez de oportunidades sobre quienes disfrutan de una situación privilegiada.

Por otro lado, el desarrollo igualitario de diferentes capacidades como la experiencia llevada a cabo en Reino Unido a mediados del siglo XX, tampoco generó mayores niveles de igualdad entre el alumnado. En este caso, se partía de los resultados alcanzados en diferentes pruebas para dirigir a los y las estudiantes a diferentes centros de secundaria que, supuestamente, mejor podrían dar respuesta a sus capacidades intelectuales. Esta situación, en la práctica, generaba mayores niveles de desigualdad puesto que los centros más selectivos tenían mejores condiciones para garantizar mejores oportunidades en la vida para su alumnado.

La mejor opción, según este autor, radica en establecer programas de discriminación positiva (trato de favor a una persona o colectivo por poseer mayores dificultades de

acceso a un determinado espacio, recurso, conocimiento, etc.) entre el alumnado que parte de diferente origen social y, por ello, de menores oportunidades de triunfo en el sistema educativo. A través de estas medidas se podría conseguir una mayor independencia entre el rendimiento escolar y el origen social.

De este modo, surge el concepto de equidad, como un elemento compensador de desigualdades, y supone un valor de civismo que modera y regula los derechos y las libertades. La equidad es necesaria si se persigue una nueva legitimidad que distribuya con un nuevo ordenamiento la situación de hombres y mujeres, puesto que presupone que la modificación de uno de los dos sexos implica modificación en el otro. Dicho concepto conlleva medidas de corrección, reparación y recomposición de los derechos individuales.

En este sentido, la Ley Orgánica 3/2007 de 22 de marzo; para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, en su título I manifiesta que:

Artículo 11. Acciones positivas.

1. Con el fin de hacer efectivo el derecho constitucional de la igualdad, los Poderes Públicos adoptarán medidas específicas en favor de las mujeres para corregir situaciones patentes de desigualdad de hecho respecto de los hombres. Tales medidas, que serán aplicables en tanto subsistan dichas situaciones, habrán de ser razonables y proporcionadas en relación con el objetivo perseguido en cada caso.

2. También las personas físicas y jurídicas privadas podrán adoptar este tipo de medidas en los términos establecidos en la presente Ley.

Tal y como se observa en esta Ley Orgánica, el establecimiento de discriminación positiva a través de las medidas de acción positiva para conseguir la verdadera equidad es un principio válido y legal que se puede llevar a cabo en cualquier ámbito en donde se detecte la necesidad. Dado que la estrategia y objetivo último de aplicación de estas medidas supone reducir el impacto del sistema patriarcal en las mujeres, se podrían también llevar a cabo actuaciones o medidas encaminadas a favorecer que los hombres asumieran tareas o realizaran funciones “típicamente femeninas” a través de este tipo de acciones. Así, colaborarían para que las mujeres pudieran acceder y permanecer en mayor medida en el ámbito público o productivo. Sirvan como ejemplo en este sentido,

las medidas que algunas empresas llevan a cabo en sus planes de igualdad de oportunidades dentro del área de incorporación al empleo, al realizar discriminación positiva hacia el sexo menos representado (hombre o mujer) en los puestos de trabajo cuando se considera que dichos puestos se hallan especialmente masculinizados o feminizados (ocupados históricamente por personas de un sexo determinado). La segregación horizontal y vertical que existe en el mercado de trabajo afecta a las mujeres, ya que las relega a puestos de trabajo con menores salarios, con peores condiciones o sin un reconocimiento legal del mismo, independientemente de su nivel de estudios (Carole Leathwood & Bárbara Read, 2015). El desconocimiento social existente respecto de la justificación, que da sentido a las medidas de acción positiva, provoca en muchas situaciones movimientos en contra de la aplicación de las mismas, porque se suelen percibir como “situaciones injustas” que enmascaran una falsa búsqueda de igualdad de oportunidades. Por ello, es fundamental fomentar la idea de que, para garantizar una situación de igualdad real en la actualidad, se requiere necesariamente la corrección de situaciones de desigualdad anteriores y una de las medidas correctoras a implantar en este sentido son las medidas de discriminación positiva; con ellas, se produce un mayor acercamiento hacia la equidad entre ambos sexos.

Un segundo modelo que trata de entender el concepto de la igualdad de oportunidades en la educación es el propuesto por Halsey et al. (1980 citado en el informe de la Comisión Europea EURYDICE). En este caso, parte de tres categorías diferenciadas:

1. Las oportunidades formales que proporciona un estado a nivel estructural y legal en base al acceso y participación en el sistema educativo.
2. Las oportunidades reales, que son las que dependerán más estrechamente de la situación de origen y de las condiciones particulares de esa familia para poder aprovechar las oportunidades formales.
3. Los resultados educativos, es decir, el verdadero aprovechamiento de las oportunidades formales atendiendo a las particulares oportunidades reales.

Según este autor, el reto social y político consiste en garantizar igualdad entre todos los grupos sociales, sea cual sea su situación de origen y sus recursos de partida.

El tercer paradigma, y más actual sobre la igualdad de oportunidades, parte de la existencia de tres pilares básicos que afectan a la búsqueda de la equidad entre los sexos Booth & Bennet (2002 citados en el informe de la Comisión Europea EURYDICE):

- A. La igualdad de trato partiendo de las prácticas de no discriminación.
- B. La discriminación positiva, lo que permite desarrollar acciones dirigidas a las niñas/mujeres para corregir la situación de desigualdad de oportunidades de origen que arrastran históricamente ellas frente a ellos.
- C. La transversalidad de género (*mainstreaming de género*), es decir, las directrices específicas para integrar la perspectiva de género en el gobierno, las políticas y la cultura de las instituciones. Uno de los objetivos de este principio en la educación incluye una similar tasa de escolarización en niñas y en niños, y unos mismos índices de finalización de estudios, la igualdad estructural en la profesión docente y la eliminación del sexismo en los currículums escolares y en la formación del profesorado (Neimanis, 2001).

Aún así, todos los modelos propuestos con anterioridad van a ser dependientes de la concepción sobre la igualdad que ostente una determinada cultura, por su historia y por su idiosincrasia gubernamental.

Un tema que resulta muy interesante introducir es el que desarrolla Pauline Musset (2012) en el informe ‘School choice and equity’ en los países de la OECD (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico). El debate sobre la libre elección de centro surgió en la década de los 50 con la publicación de Milton Friedman ‘The role of Government in Education’. En dicho informe se realiza un análisis exhaustivo sobre la evolución, las repercusiones y las consecuencias del establecimiento del principio de elección libre de los centros por parte de las familias en relación a si dicha medida ha supuesto un aumento o una disminución de la igualdad de oportunidades y la equidad en los diferentes países en los que se ha desarrollado esta medida. Quienes defienden este modelo aluden a la idea de que este sistema permite un mejor acceso a la formación de alto nivel y permite a todo tipo de alumnado elegir la escuela que mejor se adapta a sus necesidades particulares, mientras que quienes critican este modelo pasan por aludir a la falta de igualdad de oportunidades en las condiciones de partida de algunos sujetos respecto de otros y al determinismo al que se ve sometida una persona dependiendo de la familia que tenga o de los recursos

económicos de los que disponga. Según estas premisas, esto genera una brecha mayor (quienes tengan acceso a escuelas con determinadas características y servicios inexorablemente gozarán de unas mayores expectativas laborales de futuro). La escuela deja, por ello, de ser la institución garante de la cohesión social, de la inclusión y la diversidad y se convierte en una entidad segregadora. En realidad, tres son las razones que justifican la libre elección de centros:

- La necesidad de introducir los mecanismos del mercado para reducir las ineficiencias del sistema educativo. Bajo este prisma, la educación es concebida como un servicio en el cual las familias son las principales consumidoras.
- El saber que el sector público educativo tiene problemas porque funciona como un monopolio. Ante la incapacidad de premiar o castigar el trabajo realizado en las aulas hay centros que pueden presentar bajos niveles de calidad o rendimiento y, por ello, limitar las posibilidades de cierto alumnado de poder alcanzar el éxito en su itinerario académico.
- Legitimar y posibilitar que las familias tengan libertad de elección en la selección del centro educativo de sus hijas/os puesto que, de este modo, elegirán uno más acorde a su estilo de vida y sistema de valores y creencias.

Los sectores en contra de este sistema de escolarización aluden a la idea de que la asignación por parte del estado utilizando los criterios de proximidad a la residencia habitual familiar presentan más garantías de equidad entre el alumnado y disminuyen la brecha de las desigualdades en las escuelas. La designación de centro por proximidad es más común en los niveles de primaria que secundaria en la mayor parte de países, así es como funciona en: Finlandia, Francia, Alemania, Grecia, Corea, Noruega, Estados Unidos y Suiza. Por otro lado, la mayoría de países combina la asignación geográfica con una cierta permisividad en la elección libre por parte de las familias. En 23 de los 33 países de la OECD las familias pueden elegir otro centro al asignado si quedan plazas disponibles. Existen muchos matices en cada país a la hora de regular tanto la libre elección de las familias, como la libre elección de los centros de establecer mecanismos de selección entre el potencial alumnado. Dichos criterios pueden estar en controversia a lo que teóricamente promulgan las leyes de educación de dichos países (valga como ejemplo la permisividad en España de financiar con dinero público las escuelas segregadas de chicos o chicas). Por ello, es este un debate interesante a estudiar

y una fuente de investigación de gran valor e interés para las instituciones educativas y para los gobiernos de todos los países.

Por otro lado, y ahondando en mayor medida en el concepto de transversalidad de género, resulta interesante nombrar las aportaciones desarrolladas por el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (1999) sobre el desarrollo del *mainstreaming de género*. Este trabajo se inicia con la definición de un nuevo término dentro del campo de la igualdad de oportunidades que, hasta el momento, se ha estado desarrollando en este punto: el concepto de igualdad de género. Dicho término responde a la definición de la visión, empoderamiento y búsqueda de la participación de ambos sexos en todas las esferas de la vida pública y privada. En este sentido, cabe apuntar, como se reiterará más adelante, que la igualdad de género es el término opuesto a la desigualdad de género, no a la diferencia de género, y dirige todos sus esfuerzos en la promoción de la plena participación de las mujeres y los hombres en la sociedad. Siguiendo con el principal hilo conductor de este punto, el concepto de *mainstreaming de género* como concepto acuñado por primera vez, surgió con posteridad a la Tercera Conferencia Mundial de Naciones Unidas sobre mujeres (Nairobi, 1985). En este sentido, resulta interesante atender a la definición del término que realizan el Grupo de Expertos del Consejo de Europa (1999, citados en Pilar Aznar & Paz Cánovas, 2008):

El *mainstreaming de género* significa la organización (la reorganización), la mejora, el desarrollo y la evaluación de los procesos políticos, de modo que una perspectiva de igualdad de género se incorpore en todas las políticas, a todos los niveles y en todas las etapas por los actores normalmente involucrados en la adopción de medidas políticas. (p. 55)

Dicho término implicaba a todos los países y órganos de la ONU a formular y poner en práctica una política y estrategia global sobre la igualdad de oportunidades de las mujeres e incorporar en sus planes a medio plazo declaraciones, objetivos, programas y otros importantes documentos políticos. Dicha medida, como garante de la búsqueda de la equidad, implicaba, por ello, el análisis de los efectos producidos tanto en los hombres como en las mujeres de cualquier medida e iniciativa política que se estuviera pensando poner en marcha. Este modelo, como estrategia de fortalecimiento de la búsqueda de la igualdad de oportunidades, consigue extraer el tema de la igualdad de

género de su aislamiento a través de la involucración de nuevos actores y nuevos escenarios (todos los escenarios) en la construcción de una sociedad más equilibrada.

Por otro lado, las políticas de género aplicadas en las últimas décadas determinan y afectan al conjunto de directrices, toma de decisiones, objetivos y medidas adoptadas por las instituciones públicas, con relación al fomento de la igualdad entre mujeres y hombres y a la mejora de la situación socio-económica, política y cultural de la mujer. Tal y como afirma Emanuela Lombardo (2004), las políticas de género de la Unión Europea pueden analizarse basándose en el “Dilema Wollstonecraft”. Según este dilema, los dos caminos que las mujeres han seguido para conseguir una ciudadanía plena han resultado no sólo contradictorios sino insuficientes para lograr su objetivo. A continuación se describirán dichas tendencias, así como sus limitaciones:

- ✚ La primera tendencia busca asimilar los mismos derechos de los hombres en las mujeres. Parte del supuesto de que hombres y mujeres deben ser iguales. La principal limitación de este modelo es obviar que el sistema patriarcal está instaurado y afecta a la propia definición de los derechos y las libertades. El contenido de la ciudadanía no se ha transformado para acomodar la experiencia histórica-social de las mujeres junto a la de los hombres y, por ello, este modelo asimila a las mujeres dentro del paradigma masculino, pero no lo transforma ni genera la creación de un nuevo espacio para la convivencia.

- ✚ El segundo modelo lucha por el reconocimiento de las diferencias; parte del supuesto de que ellas poseen habilidades, intereses y necesidades que requieren una ciudadanía distinta de la que tienen los hombres. La principal limitación de este modelo radica en que, solicitar dicho reconocimiento en un sistema patriarcal, sustentado por una división sexual del trabajo, puede significar incluir a las mujeres como mujeres, pero no como ciudadanas plenas, dado que el patrón de vida masculino resulta ser la norma y atraviesa todo lo demás. La norma está basada en el grupo social privilegiado y define al grupo oprimido como una excepción.

En el debate entre estas dos posturas, que siguen constituyéndose como insuficientes para conseguir la equidad, están algunas de las más fervientes defensoras de la

educación mixta y la educación segregada que más adelante se desarrollará en el capítulo II de la presente Tesis.

Por otro lado, la UNESCO distingue la “igualdad de género” en comparación con la “equidad de género” y establece una diferencia entre ellas a tener en cuenta:

La igualdad de género, igualdad entre hombres y mujeres, implica que todos los seres humanos, hombres y mujeres, son libres para desarrollar sus aptitudes personales y tomar sus propias decisiones sin ningún tipo de limitación basada en estereotipos, en una división rígida de los roles de género o en prejuicios... La equidad de género significa que el trato a hombres y mujeres ha de ser imparcial, de acuerdo con sus respectivas necesidades. El trato puede ser el mismo o puede ser diferente, pero ha de ser equivalente en lo que se refiere a derechos, prestaciones, obligaciones y oportunidades (UNESCO, 2000, p. 5)

Tal y como se cuestiona Santos (2000), si la educación es para todas las personas un derecho y un deber, habrá que definir qué se entiende por derecho y qué se presume que integra el deber. De momento, sabemos que el derecho comporta el disfrute de un pupitre y una silla, la presencia en el aula de un profesor o una profesora cada hora, un refugio durante cinco o siete horas al día y un certificado, en el mejor de los casos. El deber comporta la obligatoriedad en la asistencia a todas las clases. Ese es el deber y derecho que hemos regulado socialmente. Por tanto, no se han desarrollado los conceptos de justicia, equidad, apoyo, igualdad de oportunidades reales, etc. Las familias no saben reclamar nada mejor y a los gobiernos no les interesa invertir en una educación de valores que prepare a la ciudadanía en la asunción de un papel más activo y crítico en el escenario social. Cabe preguntarse, por ello, si las chicas y las mujeres están en equidad en este reparto de educación.

En este sentido, debemos destacar las palabras de Carmen Jiménez (2008), cuando afirma que, históricamente, las mujeres no han sido ni son equitativamente tratadas, tanto en el ordenamiento jurídico como en la interpretación de la ley, si bien con importantes diferencias entre los países desarrollados y en vías de desarrollo. Formular leyes y no dotar a las mismas de los recursos económicos, personales, administrativos,

etc. para llevarlas a cabo, es no conferirles prioridad ni credibilidad en ninguno de los casos. Entre la igualdad real (la que nos demuestran los datos estadísticos de presencia de hombres y mujeres en todas las esferas de la vida) y la igualdad formal (la aprobada legalmente) existe un abismo en el caso del género, y es inminente la necesidad de abordarlo con acciones integradas que doten de contenido a la igualdad de hecho en la vida cotidiana.

Desde otro punto de vista, existen colectivos de hombres vinculados a asociaciones feministas de ámbito estatal (AHIGE), que tienen como principal objetivo incorporar a los hombres a la reivindicación por la igualdad de género. Desde estas organizaciones se impulsa el trabajo por el cuestionamiento personal y social de los roles y los estereotipos tradicionales que generan una masculinidad con valores negativos para las personas. En este sentido, reclaman unas políticas de igualdad especialmente dirigidas también a los hombres. Según estos supuestos, el proceso de socialización que viven los niños desde la infancia requiere de unas medidas concretas de trabajo que posibiliten, al igual que con las niñas, la intervención en las aulas para disminuir el impacto del aprendizaje del género. Se trata de trabajar la propia asunción de la masculinidad y del sexismo, y de analizar cómo afecta el patriarcado a la vida de los hombres y a las relaciones de cada hombre a nivel individual. Tal y como afirma Fernández (2013), se trata de concentrar esfuerzos en la promoción y desarrollo de los beneficios que el cambio comportaría en los propios hombres: descarga de ciertas responsabilidades, autonomía personal, mejora en la gestión de las emociones, participación de una ética del cuidado, mayor calidad en las relaciones sociales de pareja, mejor salud física y emocional, mejor sexualidad, etc. Según este autor, las diferentes políticas de género han ido evolucionando y transformándose atendiendo a los diferentes avances que se sucedían a nivel social. Destaca, por ello, una serie de etapas a tener en cuenta:

1. En un primer momento, se establecen políticas centradas exclusivamente en las mujeres. Se trata de garantizar un escenario de igualdad formal (mismos derechos y oportunidades de acceso al mundo público) que suponga un sostén estructural de todas las iniciativas llevadas a cabo para eliminar cualquier tipo de discriminación hacia las mujeres.

2. Un segundo escenario en donde se recoge y amplia con más detalle el concepto de igualdad de oportunidades. De manera más proactiva, los poderes públicos comienzan a diseñar acciones positivas dirigidas a las mujeres como estrategia fundamental para compensar y para conseguir dicha igualdad.
3. Una tercera etapa en donde se ponen en marcha iniciativas para conseguir el “*mainstreaming de género*” en todas las acciones públicas. Se trata de analizar el impacto de cada intervención política analizando si ha modificado y cómo lo ha hecho la situación de origen de los hombres y de las mujeres. Desde los colectivos feministas de hombres (como el citado con anterioridad) se realiza una crítica respecto de la aplicación de este principio. Si bien en su origen y definición trata de medir el impacto tanto de hombres y de mujeres, en la realidad los esfuerzos y recursos han focalizado el trabajo mayoritario en analizar el impacto de las diferentes medidas aplicadas sólo de las mujeres. Estas asociaciones de hombres tratan de desmontar la idea de que la problemática del género sea una preocupación única y exclusiva del sexo femenino, ya que consideran de vital importancia analizar y aplicar medidas concretas de trabajo dirigidas hacia los hombres.

Estas iniciativas parten del supuesto de que las personas son el producto de ideologías patriarcales y de relaciones de dominación asentadas históricamente. Tratan de reivindicar la idea de que todas las personas son víctimas de sus propios procesos de socialización de género y que es imposible conseguir una verdadera equidad si desde el ámbito público no se generan debates, reflexiones y medidas para analizar cómo dicho escenario afecta de modo diferente a los hombres y a las mujeres. Los niños, desde la infancia, requieren medidas expresas de intervención que les ayuden a paliar los efectos del aprendizaje del género. Dichas medidas son igual de importantes que las dirigidas hacia las niñas, por lo que es necesaria una mirada y análisis dual, y unas políticas específicas también para los hombres.

Tras tener en cuenta los diferentes estudios que ya se poseen sobre sociología, antropología y psicología, resulta gratuito y relativamente sencillo afirmar que, actualmente, las personas en la sociedad del siglo XXI somos libres para elegir nuestro destino. Ya sabemos que, en las sociedades patriarcales e históricamente desiguales,

dichas desigualdades e injusticias acaban “normalizándose” y las propias personas que ostentan el poder y las que son sometidas por el mismo acaban asumiéndolo e integrándolo en su identidad como propio. Este mecanismo de opresión interiorizada atraviesa el género de las personas y dificulta su toma de conciencia y, por ello, su cambio y lucha por la equidad. De ahí la importancia de visibilizarlo desde todos los estamentos públicos a través de campañas de sensibilización e intervención.

Poniendo el acento en otro punto de vista, es interesante contar con las aportaciones llevadas a cabo por María Elósegui (2010) respecto de la necesaria educación en la corresponsabilidad si se desea alcanzar una situación de equidad entre los dos sexos. El planteamiento sobre el que trabaja la autora parte de la necesidad de plantear como reto, en primera instancia, el del reparto equilibrado entre las personas que conviven en una familia, de las tareas domésticas y de cuidado. La autora plantea que para conseguir un verdadero estado del bienestar, la legislación laboral, las políticas fiscales y la organización de los derechos sociales tienen que incidir directamente en las elecciones y el modo de organización de vida de las ciudadanas y ciudadanos. Según ella, existe una estrecha relación entre los derechos productivos y los reproductivos, y el problema fundamental para la verdadera igualdad entre los sexos es la conciliación de la vida personal, laboral y familiar. Según el informe publicado por el Ministerio de Trabajo y Asuntos sociales en 2007, las mujeres que trabajan el mismo número de horas que los hombres en el mercado laboral dedican casi el triple de horas de trabajo que ellos en el ámbito doméstico. Ellas son también las que se dedican en mayor medida al cuidado de hijas e hijos menores, aun invirtiendo el mismo número de horas que ellos en el trabajo remunerado fuera del hogar. Así pues, un aspecto resulta completamente evidente: el modelo de referencia que están viviendo, aprendiendo y asumiendo como propio de su género los niños y las niñas está injustamente repartido y no es equilibrado en cuanto a dedicación y especialización en número de horas. Educar en la corresponsabilidad es, por ello, una de las funciones vitales que han de asumir los centros educativos si desean abordar diferentes iniciativas, todas ellas encaminadas a conseguir la tan anhelada igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres.

En este sentido, cabe añadir las reflexiones llevadas a cabo por Rachel T. Hare-Mustin y Jeanne Marecek (1994) en las que se ponen en tela de juicio los conceptos de complementariedad, reciprocidad e igualdad en los roles sexuales y en la división del

trabajo entre los sexos. Estas autoras ponen de manifiesto cómo socialmente hemos creado o asimilado los ideales culturales de la individualidad, la independencia y el logro, asociándolos únicamente a acontecimientos que tienen lugar en la esfera de la vida pública y no a actividades relacionadas con la esfera privada. Tradicionalmente, hemos situado a los hombres en la esfera de la vida pública y, por ello, la división del trabajo favorece la consecución masculina de estos ideales culturales. Resulta muy típico observar cómo el trabajo invisible y no reconocido de las mujeres posibilita el logro profesional y masculino de los hombres, puesto que permite flexibilidad total en el rendimiento empresarial condicionando por ello la disponibilidad total femenina para las tareas del ámbito doméstico. Por todo ello, la división convencional del trabajo no es recíproca, ya que no genera oportunidades equitativas ni equivalentes entre ambos sexos.

Desde otro paradigma, pero muy fuertemente vinculado con las ideas expuestas anteriormente, cabe mencionar las aportaciones que Milú Vargas (2006) hace al relacionar el concepto de desarrollo y el de equidad. Según la autora, el desarrollo provoca equidad, puesto que sus logros no pueden distribuirse sin justicia. Del mismo modo, define una serie de principios a tener en cuenta en este sentido:

- El desarrollo corresponde a un derecho de los seres humanos inalienable que permite la total realización de todos los derechos humanos y el goce y disfrute de todas las libertades fundamentales.
- El desarrollo es de carácter más amplio y general que el crecimiento económico; también supone que las personas puedan responsabilizarse y dirigir sus propios destinos, y puedan enriquecer y hacer prosperar todas sus posibilidades.
- El desarrollo está totalmente dirigido a satisfacer las necesidades vitales de las personas: salud, educación, vivienda, alimento, etc. en relación a sus derechos humanos.
- El desarrollo es responsable con las generaciones futuras; tiene en cuenta el impacto ecológico y el respeto medioambiental del planeta. Si el desarrollo no es sostenible, no es desarrollo; para ser exitoso ha de garantizar su continuidad.
- El desarrollo no implica sólo un problema de los países pobres, afecta a todos los gobiernos y a todas las sociedades.

- El desarrollo pasa por el empoderamiento de las personas pobres y, en especial, de las mujeres que viven en situaciones de pobreza e inferioridad.
- El desarrollo conlleva la plena participación en la toma de decisiones de las personas en los asuntos que les afectan.
- El desarrollo implica y tiene como consecuencia la equidad de género.

Conviene añadir a este punto una de las reflexiones más interesantes de Marina Subirats (1998) acerca de la destrucción de los géneros para conseguir la equidad. Según esta autora, la igualdad y la libertad no serán posibles mientras la vida de los seres humanos se considere condicionada y determinada por el hecho de pertenecer a uno u otro sexo, mientras el sexo implique diferentes posibilidades de acceso al saber, al poder, y al uso y disfrute de los recursos existentes. Aún hoy no podemos separar a las personas de la influencia de sus prescripciones y mandamientos sociales; por ello, no somos capaces de descubrir y adivinar si realmente existen diferencias entre hombres y mujeres; más allá de las que están determinadas por una biología y genética diferentes. Por ello, y como afirma la autora, mientras persistan los géneros no conseguiremos eliminar las fronteras y barreras de la libertad y de la creatividad humana. Hombres y mujeres seguirán viendo limitados sus deseos y sus sueños de transgredir lo impuesto como norma social desde el mismo momento de nacer, y continuarán aceptando la negación al acceso a determinadas experiencias, actitudes y posibilidades. La desaparición del género masculino y femenino no ha de basarse en la eliminación de uno de ellos, sino en la fusión de ambos para simplemente convertirse en posibilidades humanas, en contextos equitativos.

En este sentido, resulta de vital importancia diferenciar y matizar bien los conceptos de igualdad y diferencia, ya que no deben ser entendidos como opuestos sino como complementarios. La búsqueda de la igualdad parte de un principio: existen grupos sociales que están jerarquizados, con lo que tenemos a unos grupos en una situación dominante y a otros en una situación dominada. Para conseguir la igualdad, los sujetos pertenecientes al grupo dominado, deben poder acceder a las posiciones y oportunidades del grupo dominante, lo que les exige también a los grupos dominados una transformación personal e individual y una nueva aceptación de normas. Este paso o cambio de situación (extremadamente difícil de dar) provoca también que el grupo dominado quiera mantener parte de sus experiencias o situaciones valerosas que la

nueva situación provoca tengan que modificar, y este grupo se revela a perpetuar dichas diferencias y singularidades. Por ello, para poderse dar, la búsqueda de la igualdad requiere, necesariamente, la desaparición de la valoración negativa sobre lo que se considera diferente. Si lo que se considera distinto puede acarrear diferente jerarquía de poder, es muy difícil que se consiga asumir la igualdad de oportunidades. Para que la diferencia, sea cual sea su origen o naturaleza, deje de ser la base sobre la cual se justifica y legitima una jerarquía de poder, ha de producirse una valoración social positiva de esa diferencia. Y, para que esto ocurra, tanto el género masculino (que ya lo está) como el femenino tienen que poder universalizarse, es decir, cualquier sujeto debe poder tener acceso a las actitudes y valores de ambos géneros. No sólo las mujeres, sino también los hombres tienen que poder desear y asumir los roles que antes fueron adjudicados socialmente a las mujeres. A partir de esta idea de Marina Subirats, es de imaginar el trabajo necesario que deberá llevarse a cabo socialmente y, en concreto, desde las aulas por eliminar cualquier tipo de androcentrismo y por poner en valor todas aquellas funciones, destrezas, actividades, etc. realizadas históricamente por las mujeres, relacionadas casi todas ellas con el cuidado y que socialmente están menospreciadas o infravaloradas.

Siguiendo con el dilema abierto entre los conceptos de igualdad y diferencia, la autora matiza los términos de la siguiente forma:

La reivindicación de la diferencia no se opone a la de igualdad, sino que constituye su prolongación: es la reivindicación de una forma de igualdad que no obligue a los individuos que en algún momento ocuparon una posición dominada a metamorfosearse hasta confundirse con aquellos que ocuparon una posición dominante, sino que les permita -si quieren- tener las mismas oportunidades sin tener que negar sus características diferenciales. (p. 45)

Esta concepción de igualdad no tiene que comportar uniformidad entre las personas, sino respecto y valor por lo diferente. Para que pueda darse resulta vital que existan unas condiciones formales que permitan a las mujeres ocupar puestos que tradicionalmente no les estaban asignados por su género y que, cuando los ocupen y puedan disfrutar de ellos, no tengan que asimilarse a ningún estilo ya prescrito con

anterioridad o copiar ningún modelo de comportamiento, sino que puedan crear el suyo propio o transformar y crear uno nuevo conjuntamente con los hombres.

Cierra este punto una de las aportaciones realizadas por Elena Simó (1999) directamente relacionada con la búsqueda de la equidad. La autora sostiene que para conseguir la equidad entre mujeres y hombres se necesita construir una democracia vital y una cultura del pacto. A continuación desarrollaré con más detenimiento ambos conceptos. Por una parte, la democracia vital implica un compromiso ético para el progreso de una ciudadanía social que atienda a los aspectos directamente relacionados con lo familiar (o el ámbito privado del cuidado y de los afectos) y a la sociedad cívico-ocupacional, es decir, el ámbito de lo público (justicia y contrato). Por otro lado, la cultura del pacto consistiría en una disposición positiva que toda sociedad tiene para tratar la resolución de conflictos (por la convivencia entre las personas) desde una óptica del reconocimiento del poder que todas las partes ostentan y de una redefinición y modificación de esas partes como legítimas, simétricas y equivalentes. Estos dos principios se asientan en la premisa de que en todo tipo de conflicto, sea cual sea su naturaleza y contexto, tiene o se ve afectado en su base por conflictos de género (en todos los contextos hay hombres y mujeres directa o indirectamente). Esta variable ha sido comúnmente omitida u ocultada históricamente y, en la actualidad, por el pensamiento social y político, ya que han dominado el androcentrismo y el patriarcado en los mismos. Hasta donde han llegado, las diferentes luchas y revoluciones conocidas, así como las experiencias democráticas resultantes, pueden considerarse insuficientes y parciales. Su impacto ha modificado sobre todo la situación de una parte de la población. La carencia más importante de éstas ha sido la de no tener en cuenta que la vida transcurre en dos ámbitos: el relacional-familiar y el socio-político, y que por eso mismo, los cambios políticos deben centrarse y afectar a ambos si de verdad se desea una mejora en la vida de las personas y de las sociedades. Es entonces cuando cobra sentido una verdadera democracia vital y una realista equidad entre hombres y mujeres.

1.7. EL GÉNERO Y LA DIVERSIDAD

Tradicionalmente, en España y dentro del sistema educativo, el concepto de diversidad hacía referencia al trabajo con aquellas personas que tenían algún tipo de discapacidad.

Los diferentes avances médicos, psicológicos y pedagógicos han propiciado, principalmente, que el concepto de personas que requieren atención diversa se ampliara. Así pues, el concepto de “diversidad” engloba a colectivos que no sólo eran fuente de estudio de la psicología de las diferencias individuales y de las necesidades educativas especiales (personas con altas capacidades intelectuales), sino también a personas de diferente edad, cultura de origen, personalidad, etc. y, por supuesto, género. Para la atención de todas ellas, el sistema educativo se ha servido de las denominadas “adaptaciones curriculares” y ha flexibilizado, tanto en contenidos como en metodologías, el desarrollo competencial que deberá lograrse dentro de las aulas.

Tal y como apuntaba Elena Simó (1999) en el punto anterior, la democracia vital requiere o se caracteriza por la diversidad. El reconocimiento de la diversidad bien entendida puede llegar a ser la fuente de la aceptación de la igualdad y de la diferencia. Ahora bien, la anulación o la ocultación de las diferencias grupales, nacionales e individuales, en la búsqueda de una igualdad que persigue homogeneización y que no ha podido ser bien desarrollada, ha producido en ciertos sectores un gran número de conflictos, frustraciones, tragedias e injusticias. La aplicación de las políticas de igualdad requiere el reconocimiento paritario para hacer justicia; requiere mecanismos de compensación y de escucha y aceptación de las diversas necesidades individuales y grupales. Un planteamiento o una intervención igualitarista pueden ser absolutamente discriminatorios si no se analizan con detalle la situación y el recorrido del grupo subordinado y, por supuesto, si no se tiene en cuenta su voz y su presencia en la toma de decisiones que afectarán a su situación actual. Para que las mujeres puedan disfrutar con verdadero sentido de los cambios sociales acaecidos en los últimos años necesitan un proceso de empoderamiento para poder sentirse partícipes con voz y no sólo con voto de ciertos ambientes de representación en donde se hable y se trate de sus necesidades. Tal vez, de ese modo, se consigan verdaderos cambios en sanidad, urbanismo, educación o medio ambiente y, tal vez, desde esta perspectiva, todos estos ámbitos atiendan de igual forma a las necesidades de mujeres y de hombres, puesto que actualmente aún no lo hacen.

Las transformaciones sociales, tecnológicas y culturales provocan que el concepto y el tratamiento de la diversidad sea un constructo vivo, en continuo cambio y modificación. En este sentido atendiendo a las aportaciones realizadas por Gross, Davies & Diab

(2013), podemos observar cómo estos autores al hablar de diversidad entienden que deberíamos hablar de diversidades en términos mucho más amplios. Ellos fusionan los conceptos de género, identidad religiosa y educación y llevan a cabo una serie de reflexiones de estos campos en las que concluyen que se debe atender a la interdependencia de los tres aspectos si no queremos obtener consideraciones o análisis sesgados de cada uno de los términos independientemente. Su interrelación afecta el estudio de cada uno de ellos por lo que la diversidad aumenta en su complejidad a la hora de afrontar cualquier análisis en este sentido.

Del mismo modo cabe atender a las reflexiones llevadas a cabo por Elondou, Makki & Sarah Giroux (2009) cuando hablan de la importancia de tener en cuenta los factores socioeconómicos característicos de un país para poder hablar con mayor rigor sobre la diversidad en el sexo y el género. La construcción social del género es distinta en cada país y se ve directamente influida por factores vinculados con las desigualdades y exclusiones sociales. Es importante tener en cuenta, por ello, que al hablar de mujeres africanas o de mujeres del tercer mundo, no lo podemos hacer como si ellas fuesen una categoría única y homogénea dentro de un mismo grupo, puesto que su diversidad intra-grupo puede llevar al establecimiento de unas políticas incoherentes o que se responda débilmente a sus necesidades particulares y concretas.

Por otro lado, el diferente planteamiento ideológico que sustenta cada centro educativo, también provoca diferentes abordajes del concepto de diversidad, ya que, tal y como está estructurada la política educativa actual, permite a algunos centros concertados y privados delimitar de modo muy riguroso el concepto de diversidad y excluir a ciertos colectivos de la entrada en sus aulas (sirva de ejemplo el caso de la escuela segregada que se desarrollará más ampliamente en el capítulo II de esta Tesis).

Cabe resaltar, en este punto, que atender a la diversidad del alumnado significa atender a las diversas necesidades educativas que pueda plantear dicho alumnado. Podríamos delimitar el concepto de necesidades educativas a todos aquellos recursos, trato, metodologías o sistemas de evaluación, entre otros, que una persona requiere de forma particular o grupal para acceder a los conocimientos teóricos, prácticos, actitudinales o de carácter social considerados mínimos para garantizar su adecuada inserción e integración activa en su contexto social y cultural. Las dos grandes finalidades del sistema educativo son la autonomía y la integración social y cada persona y cada centro

requiere de unos recursos distintos para conseguir estos dos principios en su alumnado, puesto que las condiciones de partida individuales y grupales de cada centro aparecen radicalmente distintas. En este sentido, resulta fundamental que cada escuela pueda realizar un análisis de qué tipologías o qué barreras especiales posee el alumnado escolarizado en las mismas para conseguir la autonomía y la integración en la edad adulta. Los antiguos modelos de integración escolar apostaban por excluir o separar al alumnado con necesidades educativas especiales para garantizar un trabajo individual capaz de compensar su retraso o inadaptación en cualquier área. Actualmente, existe una apuesta mucho más fuerte y contundente por incluir a este tipo de alumnado en las aulas ordinarias combinando adaptaciones curriculares particulares en los ritmos y contenidos académicos, pero otorgando más valor a la convivencia en el grupo de iguales. De esta manera, se defiende el supuesto de que la inclusión de la diversidad en el aula favorece a todo el colectivo y optimiza los resultados de todo el alumnado.

Según Pujolás (2001), el reto escolar está en encontrar la forma de entender y trabajar la heterogeneidad (conseguir que alumnado diferente aprenda de un modo colaborativo y cooperativo que les permita maximizar sus posibilidades y reducir sus dificultades), más que organizar y controlar la homogeneidad (para separarlos “justamente”).

Según este autor, atender bajo este concepto a la diversidad del alumnado significa:

- Evaluar sus necesidades educativas desde las más inespecíficas a las más específicas. Esto significa delimitar qué conocimientos, destrezas y actitudes deben y son capaces de adquirir para poder ser personas autónomas y para poder estar integradas en su medio.
- Ofrecer una respuesta educativa a dichas necesidades. También, proporcionar las oportunidades de aprendizaje más adecuadas que posibiliten al alumnado desarrollar al máximo los conocimientos, destrezas y actitudes que necesitan para conseguir el suficiente grado de autonomía e integración que requieren.

Atendiendo a estas reflexiones y a los dos tipos de actuaciones que el autor plantea, si un centro educativo desea y apuesta por trabajar la diversidad y la inclusión en las aulas, requiere la realización de una detección de necesidades respecto del aprendizaje del género en el alumnado. Una vez analizada dicha información y extraídas las pertinentes conclusiones al respecto, se debe desarrollar un plan de acción coeducativo capaz de

solucionar y dar respuesta a las diferentes problemáticas que el sexo y el género estén provocando de diferente modo en toda la comunidad educativa.

Si bien es verdad que la mayoría de centros no integran en sus necesidades educativas especiales las referidas al género, también es cierto que la gran mayoría de escuelas proponen en sus Proyectos Educativos de Centro (PEC) garantizar la igualdad de oportunidades entre los sexos y reducir la discriminación social aún existente. Por ello, debemos ser conscientes de la existencia de cierta contradicción entre la definición de diversidad e inclusión que podemos encontrar en los centros y en sus proyectos e intenciones educativas, y la prioridad o dotación de recursos que les suelen conferir para lograr dichos principios.

Es necesario, también, tener en cuenta que no todos los factores de diversidad requieren la misma respuesta educativa; mientras que algunos deberán ser promovidos y recompensados, otros deberán ser compensados y reducidos. A tal efecto Muñoz y Alsinet (1990 citados en Pujolàs, 2001) clasifican los tipos de factores en:

- Factores de diversidad que hay que potenciar: los producidos, por ejemplo, por diferentes valores culturales, intereses, motivaciones y capacidades del alumnado (alumnado con talentos o intereses más desarrollados en una materia determinada como música, matemáticas, literatura, educación física o dibujo). Estos factores responden a la idiosincrasia de cada persona y se trataría de una diversidad que se debería potenciar y estimular.
- Factores de diversidad que se deben combatir: aquellos que se derivan de las necesidades educativas especiales relacionadas con, por ejemplo, el diferente ritmo de aprendizaje, el diferente proceso de desarrollo físico, motor, cognitivo o social, o de desigualdades que tienen un origen sexista, etc. En este caso, la diversidad, en vez de conferir riqueza en las aulas, lo que hace es generar situaciones de desigualdad y, por ello, requieren intervención a corto, medio y largo plazo.

Tal y como afirma Tiana (2008), los sistemas educativos actuales se enfrentan a importantes retos a lo largo del siglo XXI: aumentar el éxito escolar y el nivel formativo de toda la población, mantener la permanencia en el sistema educativo a lo largo de

todas las etapas del sistema reglado, convertir en realidad el discurso político-pedagógico sobre la necesidad del aprendizaje a lo largo de toda la vida, favorecer la cohesión social en unos entornos cada vez más plurales, diversos y complejos, promover la interculturalidad, y proporcionar a toda la ciudadanía, al margen de sus condiciones sociales y familiares de partida, las mejores oportunidades reales de conseguir más y mejor educación.

El conocimiento de otras personas, otras culturas, religiones, realidades y en consecuencia, necesidades, formas de pensar y de actuar, son objeto del trabajo de la diversidad. La producción social del género es, por tanto, inseparable de otras de las categorías de la diferencia y de la diversidad como son la raza, la sexualidad, la clase, nacionalidad, habilidad, etc. (Williams, 2012). Las diferentes estrategias de trabajo desarrolladas en la actualidad apuestan por concebir la diversidad como una variable que aporta riqueza al sistema educativo y que ayuda y favorece la disminución y la exclusión social a la que puedan ser más sensibles determinados grupos sociales. Podemos considerar poblaciones en riesgo de exclusión; a aquellas personas o grupos que poseen algún tipo de problemática (personal, física, psicológica o social) que obstaculiza su plena participación y ejercicio de la ciudadanía activa.

Según Buades, Díe y Luisa Melero (2012), para tratar la diversidad en el sistema educativo podemos partir al menos de dos visiones distintas del mismo:

- ❖ Una primera visión basada en la neutralidad de la escuela. Desde esta premisa se parte de que el resultado de la educación depende, principalmente, de las variables vocación y capacidades naturales del alumnado. Según esta visión la escuela certifica lo que cada persona “es” y ha demostrado en su trayectoria académica; esto es, la escuela acredita lo que la persona “se merece”. Desde esta posición, la escuela trata a todas las personas por igual, ofreciendo a todo el alumnado las mismas oportunidades de desarrollo. Se presupone, por ello, independiente de lo que ocurre en la sociedad y resulta inmune a las desigualdades y problemas sociales.
- ❖ Una segunda visión concibe la educación como un proceso de socialización cuyo fin es la adaptación de cada individuo en la sociedad, es decir, ofrece la capacitación de cada persona para que atienda a las necesidades e intereses de la

sociedad. Lo hace de manera diferenciada, a través de la asignación y reparto de roles y mediante la distribución de estatus. Según esta visión, la escuela “domestica” a las personas en el sistema social preestablecido y, por ello, esta institución siempre refleja la sociedad en la que se inserta. De este modo, la escuela nunca aparece como neutra, sino que es inminentemente interesada y responde a los intereses de los grupos hegemónicos en cada cultura.

Tal y como se desprende de estas dos visiones, se condicionan totalmente las posibles intervenciones que se puedan poner en marcha para conseguir eliminar cualquier discriminación y, a partir de ese punto, promover la diversidad como una fuente de riqueza de una sociedad determinada. La primera visión del sistema educativo no atiende a la influencia del origen social de las personas, puesto que no considera que influya en su rendimiento. Bajo este enfoque, no existen las influencias de los estereotipos ni los roles de género en las aulas puesto que la escuela es neutra y no le afecta el sexismo. Por el contrario, la segunda visión acepta que la escuela reproduce las diferencias sociales (y, con ellas, las del género) previas a la incorporación del alumnado al sistema educativo y en consecuencia reproduciría los condicionantes de los estereotipos y roles de género que existirían en la educación familiar y social. Según esta visión, si la sociedad es androcéntrica y sexista, la escuela reproduce dicho esquema, ya que se ve totalmente influida e imbuida por él, y el sistema social está organizado para reproducir, por separado, privilegios y desigualdades.

Desde un planteamiento feminista y de reivindicación del cambio social, partiríamos de una tercera visión del sistema educativo. Un sistema educativo en donde la comunidad educativa puede transformar el orden social imperante a través de su influencia en la forma de pensar, actuar y sentir de los niños y las niñas. Desde este punto de vista, la coeducación se podría utilizar como la herramienta y el laboratorio necesarios para corregir las desigualdades y posibilitar la riqueza que la diversidad sexual aporta a las aulas. En esta perspectiva, la escuela surge como uno de los agentes potencialmente mejor preparados y diseñados para redefinir el orden social y posibilitar el libre desarrollo del potencial de cada individuo.

Asimismo, existe la reivindicación de incluir el mundo de lo afectivo y de los sentimientos como objeto de estudio y de saber en las escuelas. El modo y la expresión sentimentales también caracterizan y clasifican a las personas en función de su género y,

por ello, abordarlas en el aula promoverá el verdadero trabajo de la diversidad. Se trata no sólo de afrontar la diversidad en la plasmación de lo que las diferentes personas hacen y han hecho a lo largo de la historia, sino también lo que las personas sienten y han sentido mientras lo llevaban a cabo. Concebir al ser humano como un sistema que siente, piensa y actúa resulta mucho más enriquecedor que no sólo valorar a los individuos por sus aportaciones o actos, e implica de este modo hacer visible un ámbito oculto o infravalorado en el currículum escolar.

A tal efecto, existen ciertas ventajas y ciertos inconvenientes del agrupamiento escolar homogéneo (en nuestro caso, haría referencia a la defensa de la escuela segregada donde el agrupamiento del alumnado se establece en función de su sexo: escuela de niñas o escuela de niños) y heterogéneo (escuela mixta y/o coeducativa, que integra a personas de ambos sexos en una misma aula) del alumnado y de las condiciones que ambos grupos defienden en su respectivo trabajo de la diversidad.

La siguiente tabla, basada en las aportaciones de Pujolàs (2001), trata de resumir y esquematizar lo dicho con anterioridad y sustenta el debate y la disputa en la defensa de ambos tipos de escuelas:

	VENTAJAS	INCONVENIENTES	CONDICIONES QUE DEBEN DARSE PARA FAVORECER LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD
Agrupamiento homogéneo	<p>Facilita la intervención del profesorado porque se dirige a un grupo de alumnado que comparte las mismas características sexuales.</p> <p>Si las características del alumnado son mayoritariamente “positivas”, el clima del aula puede ser muy favorable para el estudio y muy motivador y el grupo puede generar un ambiente de una alta autoestima y empoderamiento.</p>	<p>Es difícil hacer grupos homogéneos porque no se pueden tener en cuenta todos los factores de diversidad (el sexo y el género se construyen de forma diferente y, en este sentido, se asimilarían como uno).</p> <p>Si las características del alumnado son mayoritariamente “negativas”, el clima del aula puede ser muy poco favorable para el estudio y poco motivador, y el grupo puede favorecer una baja autoestima de sus miembros.</p> <p>Son menos realistas ya que el entorno social es heterogéneo.</p> <p>Esconde de alguna forma más o menos encubierta “diferencias” y no permite interacciones positivas entre alumnado diferente. Evitar este condicionamiento es de vital importancia si se pretende conseguir educar en tolerancia, respeto, solidaridad y cooperación.</p>	<p>El agrupamiento homogéneo puede ser útil para la atención a la diversidad: si se usa de forma ocasional y con una finalidad muy concreta, y no de forma permanente.</p> <p>En una escuela mixta o coeducativa podemos separar al grupo de niñas y de niños si queremos desarrollar alguna medida de discriminación positiva puntual o alguna acción concreta que pueda generar mayores beneficios de forma temporal.</p>

Agrupamiento heterogéneo	<p>Es más fácil hacer grupos intencionadamente heterogéneos (teniendo en cuenta los diferentes factores de diversidad).</p> <p>Son más ajustados a la realidad: el entorno social en realidad es heterogéneo, mujeres y hombres conviven en nuestra sociedad.</p> <p>No esconde las diferencias y posibilita interacciones positivas entre alumnado diferente, las cuales, si se dan, permiten educar en la tolerancia, el respeto, la solidaridad y la cooperación.</p>	<p>Dificultan la intervención del profesorado: resulta más difícil atender a todo el alumnado y el profesorado tiende a dirigirse a quienes se encuentran en un término medio.</p> <p>Puede provocar desmotivación y una baja autoestima en cierto alumnado.</p>	<p>El agrupamiento heterogéneo favorecerá la atención a la diversidad del alumnado, si se consigue que todo el grupo pueda aprender más y mejor. Esto es más posible en la medida que:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se reduzca el número de personas por grupo. - El grupo pueda ser atendido por más de una persona. - Se adecue el currículum (se revisen todos los materiales para que integren y representen a todas las personas) a las características de todo el alumnado. - Se cambie la metodología y se revise aquella que promueve la equidad entre los sexos y aquella que no lo hace.
---------------------------------	--	--	--

Esther Barberá (2005) afirma que el principio de diversidad se sustenta en el reconocimiento y la valoración de la variabilidad tanto individual como intergrupales y considera que esta heterogeneidad de rasgos, intereses, deseos, capacidades o caracteres físicos no tiene por qué suponer un problema, más bien debería enriquecer a una

sociedad. Así, se proporciona un valor añadido, puesto que posibilita un mayor abanico de posibilidades en cuanto a la diferenciación en sus propuestas y opiniones. Desde la perspectiva individual, el reconocimiento de la diversidad implica que las personas deben ser valoradas y respetadas por lo que son, y sus aportaciones y contribuciones a cualquier esfera no tienen por qué ser prejuizadas por sus orígenes étnicos, creencias religiosas, ideologías políticas, sexo, edad u orientación sexual. Desde la perspectiva grupal, valorar la diversidad significa, ante todo, reconocer que las identidades individuales están afectadas por múltiples factores que reflejan la pluralidad de roles y grupos de referencia y pertenencia. Así pues, cuando se hace referencia a la innovación educativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje, siempre se atiende al respecto y al favorecimiento de la diversidad, lo cual provoca, inexorablemente, espacios de mayor apertura y enriquecimiento. Por este hecho, el reconocimiento de la diversidad (tal y como se apuntaba cuando se hablaba de la equidad) considera necesario, para asegurar en sus múltiples facetas el derecho a la igualdad, un trato diferenciado partiendo de las necesidades concretas de los individuos. En este sentido, si las niñas y los niños se presentan y muestran en las escuelas con diferentes comportamientos, actitudes, pensamientos, asociados a sus aprendizajes del género deberían poder ser sensibles a diferentes ámbitos de intervención, al igual que las niñas y los niños con alguna otra característica.

Tal y como apunta la autora, el genérico “mujer” resulta ser excesivamente amplio para poder dar respuesta como colectivo a la singularidad de cada caso. Se reconoce en mayor medida la pluralidad masculina que la femenina; a las mujeres se las suele clasificar como un grupo que comparte multitud de características por su pertenencia a su grupo de adscripción sexual. Por ello, el análisis de la diversidad realizado desde la perspectiva de género debe cruzarse con otras dimensiones centrales para poder analizar e investigar sus características y necesidades. Desde este prisma, se aboga por un enfoque de la diversidad que contenga un compromiso de justicia social, la valoración positiva de la variedad humana y la consideración única e individual de las personas. A partir de estas premisas, la diversidad de género apuesta por los valores potenciales que las mujeres pueden aportar a la sociedad y a cualquier organización. Como personas diversas con una historia de vida diferente, con una educación y proceso de socialización distinto al de los hombres, pueden aportar una nueva visión y una forma distinta de ordenamiento social en la que puedan tener cabida todas las personas. Se

trata, pues, de no sólo permitir la entrada o de aceptar su participación en diferentes ambientes, sino de modificar dichos escenarios y crear unos nuevos en los que ninguna persona, por su condición social, tenga que tolerar la compañía de ninguna otra. Se trata de modificar el suelo sobre el que se asientan las costumbres, los derechos y las libertades en la expresión de las relaciones, sean estas de corte social, político, económico o sanitario. Siguiendo con las aportaciones llevadas a cabo por Esther Barberá y su grupo de investigación, las estrategias seguidas para acometer dicho cambio se han ido alcanzando y han focalizado sus intereses en diferentes ámbitos dependiendo de su objetivo prioritario. A continuación, se presentará en una tabla la diferente conceptualización, punto de partida y estrategias acometidas con el fin de garantizar la igualdad de oportunidades dentro del paradigma de la diversidad de género.

Estrategias	Fundamentación conceptual	Punto de partida	Objetivo	Procedimientos
Igualdad Formal	El esfuerzo se centra en la segmentación de acciones diferenciadas para las mujeres.	Los derechos de ciudadanía de las mujeres.	Dar cabida, en pie de igualdad, a las mujeres en la organización.	Asegurar la Igualdad de oportunidades en el punto de partida.
Igualdad Material				Asegurar la Igualdad de oportunidades en la meta a conseguir.
Diversidad de género	El esfuerzo se pone en crear espacios inclusivos.	Los valores potenciales que aportan las mujeres a la organización en un momento de cambio transformacional.	Reestructuración social para todas las personas.	Las medidas a tomar son para todas las personas, mujeres y hombres, ya que hay que aprovechar todos los potenciales para beneficiar al cambio global.

Por todo ello, cabe preguntarse: ¿qué características posee una escuela que se autodefine como inclusiva? De acuerdo con diferentes autoras (entre las cuales cabe señalar a Stainback, Susan Stainback y Jackson: 1992; Alison Ford, Linda Daver y Roberta Schnorr: 1992 citadas en Pujolàs, 2001), las características que definen a un centro inclusivo son:

- ❖ Atender a la totalidad del alumnado independientemente de que sus necesidades estén vinculadas o no a alguna discapacidad.
- ❖ Asumir el criterio de que todas las niñas y los niños necesitan ser y sentirse incluidos en la vida escolar y social de la que participan las personas de su entorno más inmediato (amistades, vecindad, familia, etc.).
- ❖ Partir de la idea de que los centros escolares, independientemente de la etapa (infantil, primaria o secundaria), han de ayudar a crear comunidad, facilitando y promoviendo la autonomía e interdependencia del alumnado.
- ❖ El profesorado de educación especial, logopedas, fisioterapeutas, etc. han de colaborar codo con codo con el profesorado de las distintas áreas curriculares para garantizar una intervención de mayor calidad.
- ❖ Dar una mayor importancia a la enseñanza y aprendizaje de contenidos actitudinales, de valores y normas relacionadas con las diferencias culturales, familiares o sexuales para el logro de situaciones no discriminatorias.
- ❖ Promover la inclusión en la escuela para facilitar su inclusión en la sociedad, como miembros valiosos de la misma, para facilitar su participación activa en un mundo rico en matices, diverso y democrático.

Tal y como opina Juana Colom (2007), debemos dotar al alumnado de los conocimientos reales del devenir de la humanidad, analizando su contexto histórico, cultural y socioeconómico con el propósito de conocer las raíces de su realidad histórica y ayudarles así a configurar su propia identidad. La coeducación puede ser esa herramienta de capacitación para trabajar la diversidad sexual y del género de todas las culturas, de todas las historias, de todas las personas.

La posición social de la mujer ha cambiado en los últimos 30 años de forma considerable. El acceso al mercado de trabajo, una mayor participación en la toma de decisiones sociales, políticas y empresariales y una mayor presencia y éxito a nivel educativo y en los centros de educación superior, entre otras cosas, han supuesto una

aproximación y una mayor toma de conciencia de las posibilidades que las mujeres tienen en cuanto a sus características y habilidades personales. Sin menospreciar estos avances y éxitos, cabe decir que, a nivel social, dichas transformaciones ocurren de modo muy lento y no son pocas las barreras y dificultades, e incluso retrocesos en muchas ocasiones, a las que se han de ver expuestas. La escuela o cualquier centro educativo se encuentra condicionado por las dinámicas sociales, y la sociedad sigue funcionando a partir de presupuestos y referentes androcéntricos. Por ello, la coeducación sigue siendo, en la mayoría de los casos, una meta a conseguir más que un objetivo cubierto y alcanzado a nivel educativo (Anna Escofet, Pilar Heras, J.Mª. Navarro & Rodríguez, 1998).

Esta Tesis pretende ser un referente más para colaborar en el deseado cambio en las escuelas. Hacer coeducación es una estrategia, una actitud; se trata de un objetivo y, ante todo, es una necesidad si lo que se pretende es conseguir avanzar en el camino hacia el respeto, la equidad y la igualdad de oportunidades en todas las personas.

Las cuestiones de la diversidad, así como las de la equidad, se deben abordar con el fin de garantizar que todos los niños y las niñas cuenten con las mismas oportunidades de éxito en la escuela. Mantener la mente abierta y cohesionar el trabajo de muchas personas desde muchas perspectivas (psicológicas, pedagógicas, sociológicas, humanistas, sexuales, etc.) supone el requisito imprescindible para transformar la escuela en un lugar más habitable para el conjunto de la ciudadanía (Elizabeth J. Meyer, 2010).

A continuación, en el siguiente capítulo, se desglosará el término coeducación y se estudiarán sus orígenes, así como la amplitud de su terminología.

CAPÍTULO 2: LA COEDUCACIÓN COMO HERRAMIENTA DE IGUALDAD

Aunque el término “Coeducación” se ha comentado en el capítulo anterior, es en este apartado donde cobrará sentido su desarrollo y evolución histórica atendiendo a los diferentes cambios y transformaciones por las que ha ido pasando dicho concepto.

2.1. ANTECEDENTES Y ORÍGENES DEL TÉRMINO

La escuela supone uno de las principales agentes de socialización junto a la familia y al grupo de iguales. Los contenidos, metodologías, valores e intenciones que allí se presentan y trabajan han tenido a lo largo de la historia, y tienen, en la actualidad, un gran poder e influencia en la vida de las personas. En el presente trabajo se atenderá a la escuela no sólo como proveedora de conocimientos y de saberes, sino como portadora de creencias, ideologías y como ente que influye en las formas de pensar, sentir y actuar del alumnado. El profesorado, así como la escuela, que cualquier persona haya gozado o sufrido a lo largo de su trayectoria académica han condicionado o influido en gran medida el tipo de persona que se es y el lugar que actualmente ocupamos en el mundo.

Las situaciones y vivencias que ocurren en el ámbito escolar son uno de los principales condicionantes del desarrollo personal, social y profesional, puesto que, en nuestra cultura, la media de horas que pasa una persona desde su infancia en un centro educativo supone un alto porcentaje de ocupación de su tiempo diario total. Las relaciones personales que allí se establecen son recordadas a lo largo de toda la vida y el impacto de muchas de las vivencias de nuestra infancia y pubertad, repercuten en gran medida en nuestra valoración respecto de nuestro desarrollo, autoestima y grado de felicidad infantil y juvenil. “La escuela es un lugar privilegiado para expresar el malestar y el sufrimiento de infantes y adolescentes, y también es un lugar privilegiado para expresar la escucha y el cuidado” (Charo Altable, 2010, p.101).

Por tanto, se tiene que analizar los diferentes cambios en las estructuras, contenidos, relaciones, derechos y libertades que se han ido sucediendo a nivel legislativo, y su impacto social en los centros educativos, puesto que estos cambios han afectado de un modo u otro en las formas de enseñar y de aprender de los niños y de las niñas.

Socialmente se han producido muchos avances en el aseguramiento de unas mejores condiciones de vida, salud y seguridad en todas las culturas. Ahora bien, el impacto de la historia en todas ellas es una huella tatuada en las estructuras formales y de pensamiento colectivo que requieren de esfuerzos e intenciones políticas claras para su transformación. En este sentido, la educación reglada supone un instrumento básico e imprescindible que históricamente todos los gobiernos han manejado con el objetivo de trasladar a las aulas el tipo de ciudadanía que necesitaban para garantizar armonía social. El modo de hacerlo ha sido diverso, principalmente, a través de leyes que regulaban el establecimiento de ciertos currículums o contenidos; de la dotación de mayor o menor presupuesto para llevar a cabo lo que se dictaba legalmente según la concesión de mayor peso a ciertas materias y no a otras; de las libertades de los centros en permitir un trato diferenciado a las personas; de prohibir la entrada a determinados colectivos por cualquier razón (sexo, origen social, estatus económico, etc.); de la dotación sesgada de recursos humanos a unos centros y no a otros; o del establecimiento de un perfil u otro de profesorado.

El término “Coeducación” surge como una necesidad de corregir las desigualdades sociales que han existido a lo largo de todos los tiempos entre mujeres y hombres y, más concretamente, entre niñas y niños en los centros educativos. Desde un punto de vista oficial, se pueden encontrar atisbos de mención a este término con la proclamación de la II República, pero no podemos olvidar que anteriormente ya existían experiencias e intenciones educativas relacionadas con una búsqueda de igualdad social entre niñas y niños en la Institución Libre de Enseñanza a partir de 1876.

La partícula “Co”, que acompaña al término “Educación”, viene a significar en latín unión o compañía. Por ello, semánticamente, el término también podría hacer referencia a la educación de personas pobres con personas ricas, de personas con alguna capacidad restringida con personas sin ninguna capacidad restringida, alumnado de misma edad con alumnado de edades distintas, etc. Ahora bien, el término ha ido evolucionando con el tiempo y se ha ido focalizando en la educación conjunta de niños y niñas en un

mismo centro escolar y la lucha por la eliminación de cualquiera de las situaciones injustas que pueda acarrear esta unión entre los dos sexos.

La Real Academia de la Lengua Española (RAE), a su vez, define el término como: “Educación que se da juntamente a jóvenes de ambos sexos”. Esta definición podría perfectamente valer de igual modo para la educación mixta. Sin embargo, más adelante, se desarrollarán con más detalle las principales diferencias entre estas dos formas de educar que actualmente son las que mayoritariamente cohabitan en los centros educativos.

Desde sus primeras proclamaciones, la coeducación se alzó como uno de los temas más perseguidos por la escuela tradicional y por la Iglesia, que entendían que posibilitar a la mujer los mismos derechos y obligaciones educativas que al hombre era un insulto a los principios naturales de Dios.

Tal y como afirma Marina Subirats (1994), la coeducación designa una cierta manera de entender la educación de niños y niñas: los partidarios y partidarias de ésta han sido, en cada época, aquellas personas que creían que hombres y mujeres debían educarse conjuntamente y recibir igual educación. El quid de la cuestión gira siempre en torno a la conveniencia de que los hombres y mujeres reciban una misma educación, partiendo de unos mismos derechos y de unas mismas libertades. Sin embargo, el concepto de “educación igual” no se mantiene de modo homogéneo en el tiempo, se va modificando de manera que coeducación no ha designado exactamente el mismo modelo educativo en todas las etapas históricas. La evolución del concepto de coeducación ha ido en paralelo con el cambio de posiciones de las mujeres en la sociedad. En muchos momentos, se le ha considerado inadecuado y aun ridículo. El principal argumento contrario a la coeducación que se puede observar a lo largo de la historia (y que aún perdura en las escuelas segregadas), radica en que si las mujeres y los hombres y, en este caso, las niñas y los niños son naturalmente distintos, fisiológicamente seres conformados con diferente biología, deben aprender culturalmente cosas distintas puesto que sus mentes también lo son y en consecuencia sus formas de pensar y sus capacidades de aprender unos contenidos u otros.

Santos (1984) responsabiliza del trato diferenciado del hombre y de la mujer, a nivel histórico en las escuelas, al discurso machista de la fuerza y de la naturaleza; dado que,

según este discurso, el hombre se ubica como superior y más fuerte que la mujer, merece otros escenarios de posibilidades y una situación de privilegio que se sostiene relegando a la mujer al “hecho sublime de la maternidad” y, por ello, a recibir unos saberes en las escuelas especializados en esos menesteres.

La definición del término ha ido evolucionando e introduciendo matices importantes para dar respuesta a las necesidades que se pretenderían cubrir. Tal y como ya se comentó en el capítulo 1 de este trabajo, la introducción de la idoneidad de incorporar medidas de acción positiva es un buen ejemplo de ello. Estas medidas tratan de corregir situaciones de desigualdad que requieren de la implantación de condiciones especiales para poder dar una verdadera solución a la situación de injusticia. Si los niños y las niñas poseen diferentes necesidades para alcanzar la igualdad y el protagonismo en las escuelas, deberían aplicarse actuaciones correctoras distintas en ambos casos. Estas medidas son concebidas temporalmente, puesto que se parte de la premisa de que una vez solucionada la situación de partida dejaría de tener sentido y sería discriminatorio perpetuar su aplicación. Hacer discriminación positiva consiste en tratar diferente a las personas con diferentes necesidades y eso, en definitiva, es hacer justicia social.

Por esta razón, y para comprender las etapas por las que ha ido pasando nuestro sistema educativo respecto de la conveniencia o no de la coeducación, resulta necesario hacer un breve recorrido histórico que permita situar las variaciones en los patrones socialmente aceptados relativos a la educación de las mujeres

En este punto, y dado que el análisis con el que se introduce esta investigación es referente al concepto de la coeducación, cabe destacar una definición para garantizar una mayor comprensión del trabajo que aquí se presenta. Más adelante, en puntos posteriores se desarrollará con mayor profundidad y extensión este término.

Definiremos “Coeducación” como el 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. Para ello, se hará uso de la acción positiva mediante un plan sistemático que posibilite la modificación de las situaciones discriminatorias y potencie el desarrollo de las niñas y los niños atendiendo al impacto del aprendizaje del género y respetando su idiosincrasia como seres únicos que son.

Tal y como afirma Elena Simó (2010), la coeducación a nivel escolar significa hacer realidad la innovación educativa y la renovación pedagógica de orientación tradicionalmente feminista. El feminismo siempre luchó por conseguir el acceso de las mujeres a la formación y al conocimiento, a los lenguajes diversos de expresión cultural y al desarrollo de las habilidades y destrezas necesarias para acceder y permanecer en esos contextos, todo ello como punto fundamental de justicia hacia las mujeres.

Analizando la evolución de nuestro sistema educativo, encontramos que el tejido social, político y religioso imperante en cada momento condiciona el reglamento educativo para ellos y ellas de modo absolutamente distinto y discriminatorio. Al respecto, Marina Subirats (1994) apunta que:

Las bases del actual sistema educativo comienzan a construirse en Europa a mediados del siglo XVIII. Según las ideas educativas vigentes entonces, hombres y mujeres fueron creados por Dios para desempeñar destinos sociales distintos y, en consecuencia, también su educación debía ser muy diferenciada. (p. 50)

Si nos atenemos al recorrido histórico de las escuelas en materia de género, se puede observar cómo en la primera mitad del siglo XIX la legislación liberal no focaliza su atención ni en la formación de las maestras, ni en la formación de las niñas. M^a Cruz Del Amo (2009) explica dicho proceso del siguiente modo:

La Constitución de 1812 y luego el Informe Quintana (1813) promovieron la instrucción universal y un sistema de educación nacional, en el que el Estado sería árbitro y responsable en materia educativa. Sin embargo, la instrucción universal, uniforme, pública, gratuita y libre se dirigía exclusivamente a los hombres. Durante el Trienio Liberal el Reglamento General de Instrucción Pública, aprobado por las Cortes el 29 de junio de 1821, introdujo algunas novedades entre las que destaca la delimitación escuela pública-escuela privada, con objeto de independizar el sector público de la enseñanza primaria del control de la Iglesia. Se estableció que la financiación de la escuela primaria correspondería en el futuro a los ayuntamientos y se prohibieron las escuelas de ambos sexos,

encargándose a las Diputaciones provinciales la propuesta del número de escuelas y su dotación. La vuelta del absolutismo en 1823 no supuso el abandono del interés por la educación, aunque con diferente objetivo. El Plan y Reglamento de primeras letras del Reino (1825) reguló la enseñanza primaria con la intención de formar buenos cristianos y buenos vasallos y concedió a la educación religiosa y moral un lugar preferente en la instrucción de las niñas.

Durante el reinado de Isabel II, la Ley de Instrucción primaria de 21 de julio de 1838, si bien concedió poca atención a la instrucción de la mujer, exhortaba a la mejora de las escuelas de niñas ya existentes y a crear otras allí donde hubiese fondos suficientes para este fin, sin carácter obligatorio. El texto legal más influyente en materia educativa de todo el siglo XIX, la Ley de Instrucción Pública de 1857 implantó definitivamente los principios de gratuidad relativa para la enseñanza primaria, centralización, uniformidad, secularización y libertad de enseñanza limitada. La Ley Moyano tuvo repercusiones importantes en la educación femenina porque estableció la obligatoriedad de la enseñanza para los niños y niñas de 6 a 9 años, ordenó la creación por los ayuntamientos de una escuela para niños y otra para niñas (ésta podía ser incompleta) en todos los municipios con una población superior a los 500 habitantes y, por otra parte, el gobierno se comprometía a impulsar el establecimiento de escuelas normales de maestras “para mejorar la instrucción de las niñas” (art. 114). A partir de entonces, las viejas calceteras fueron progresivamente sustituidas por maestras profesionales. (p.11)

Por otro lado, las principales leyes que regularon a lo largo del siglo XX la presencia de las mujeres en las escuelas y los modelos coeducativos de enseñanza y aprendizaje fueron:

- La Ley de Educación de 1901, que estableció una misma programación de estudios de magisterio para mujeres y hombres (los estudios serían comunes para ambos sexos, sumándose las labores en el caso de las niñas).

- La Ley de 23 de junio de 1909, que reguló una escolarización obligatoria hasta los 12 años (con el consecuente aumento de las alumnas matriculadas en primaria y con el aumento en las tasas de alfabetización femenina).
- Y, en 1910, una Real Orden del 8 de marzo que permite a las mujeres reconocer su derecho a matricularse con total libertad en todos los centros de enseñanza oficial universitarios.
- Del mismo modo, gracias a la influencia de la Institución Libre de Enseñanza, en una Real Orden de 1911, se asumió la coeducación en las escuelas, pero la presión de la moral de la época y las costumbres y tradiciones sociales provocaron que su aplicación y efecto fuese muy reducido.

Tal y como se observa de las leyes anteriores, en un principio las escuelas fueron creadas para que sólo los varones pudieran asistir a las mismas, puesto que las mujeres eran preparadas a nivel informal para otros menesteres. Carmen Párraga (2010) define como una de las causas más comunes del analfabetismo en las niñas de la época la necesidad de ayuda al hogar, bien en prestación de servicio doméstico asalariado, bien colaborando en la propia casa en las tareas de las madres y en el cuidado de los pequeños y de las pequeñas o de las personas mayores.

Posteriormente, los avances legislativos en materia de educación en esos tiempos perpetúan la preparación de las niñas en su condición de madres y esposas, pero a través ya de un sistema que las incluye dentro de la educación formal.

Siguiendo con el recorrido histórico, en el primer bienio de la II República, la educación y la atención social a la infancia se convirtieron en pilares fundamentales del progreso educativo y social. En estos tiempos, se consiguió igualar la tasa de matriculación femenina y masculina en las escuelas y hubo iniciativas muy importantes como la de Rosa Sensat para introducir los valores tradicionalmente femeninos en las mismas. Aún así, los sectores conservadores y católicos oponían firmes resistencias a la modificación de los modelos y roles sociales que históricamente habían ocupado los hombres (ámbito público) y las mujeres (ámbito privado) y, por ello, la coeducación seguía siendo un horizonte a alcanzar que necesitaría de fuertes impulsos políticos, sociales y revolucionarios.

Los tiempos de la República promueven a su vez que, socialmente, se vaya introduciendo la idea de la incorporación al mercado de trabajo cualificado de las mujeres que habían alcanzado sus estudios universitarios.

Las iniciativas y cambios propuestos en pro de la igualdad social en la segunda república se paralizan en el periodo de la guerra civil española (1936-1939) con el asentamiento del nuevo régimen franquista. Todos los avances conseguidos hasta el momento se frenan y se produce una involución, se retorna a la situación tradicional del espacio adjudicado de modo diferenciado para ellos y para ellas. La Iglesia aumenta su control e influencia sobre las escuelas y sobre la educación en general y, con ello, su ideología. Se separó a la población escolar a la temprana edad de diez años para encaminarla por dos vías distintas, de diferente finalidad y destino; se suprimió el laicismo y la enseñanza en lenguas nacionales y la coeducación.

A partir de esta ideología, ellas se incorporaron a las escuelas para ser preparadas en sus funciones de madres y esposas. De este modo, se asumían expectativas de futuro distintas para ambos sexos, limitando, por ello, sus usos de libertad tanto en el ámbito público (social) como en el ámbito privado (o del hogar y la familia).

En 1970, el ministro de Educación y Ciencia, Villar Palasí, presenta un Proyecto de Ley de Educación que plantea soluciones a las necesidades educativas del momento y que supone una reforma y ruptura de la segregación producida en las escuelas. La Ley se basaba en el libro conocido popularmente como Libro Blanco de la Educación de 1969 que señalaba, como uno de los mayores fallos, que presentaba el sistema educativo español, la escasa participación que en él tenía la mujer. La denominada EGB (Educación General Básica) supone una formación integral que se asienta en el concepto de igualdad para todas las personas y que crea los cimientos adecuados de la escuela mixta. Esta escuela seguiría reproduciendo la discriminación sexual y los mismos estereotipos de género, puesto que se basaba en los tradicionales modelos masculinos aunque, eso sí, a partir de ese momento, la desigualdad sería más difícil de detectar explícitamente puesto que se garantizaba la posibilidad de convivencia en las aulas para las alumnas y los alumnos.

En 1970, La Ley General de Educación reconoce la igualdad de oportunidades en materia educativa rompiendo con la segregación por sexos. La escuela mixta comienza

a implementarse en los centros públicos, concertados y en la mayoría de los privados aunque no es, hasta el curso 84-85, cuando tiene carácter obligatorio. A partir de entonces, se establece que alumnas y alumnos cursen el mismo currículo, con el mismo profesorado y compartiendo el mismo espacio.

En 1990, con la promulgación de la LOGSE, se inicia una nueva etapa. La igualdad de oportunidades se enmarca ya en su preámbulo como un eje transversal que deberá afectar a toda la enseñanza y que se deberá garantizar en todas las esferas del aprendizaje escolar. Pero dicho principio no se sostiene con los recursos necesarios y suficientes para lograr su efectividad: programas formativos para el profesorado, acciones de sensibilización dirigidas a las familias, revisión de materiales con el objetivo de incorporar a las mujeres en todas las materias, dotación de recursos de asistencia y asesoramiento para la capacitación de los equipos directivos, etc. Tal y como hace referencia en este sentido Elena Simó (2010):

La igualdad no se aprende sola; no es un aprendizaje que surja por encantamiento o magia. Necesita inversiones, no sólo económicas, para su puesta en marcha y programación. Necesita de las 3 P: Presupuesto, Prioridad y Personal preparado. Necesita contenidos, materiales, profesorado formado y evaluación. Necesita que las leyes se doten, se cumplan, se inspeccionen y se apliquen por parte de las administraciones y de sus docentes, y que sus beneficios respecto a la igualdad se extiendan adecuadamente a toda la población escolarizada, a niñas y a niños de todas las clases y condiciones, hijas e hijos de familias creyentes, ateas o incluso objetoras, autóctonas o extranjeras. (p. 29)

A lo largo del siglo XX, con la aprobación de una serie de derechos fundamentales dirigidos hacia las mujeres (sufragio, acceso al mercado de trabajo, independencia económica, etc.) y con la iniciativa de movimientos feministas y de cambios políticos, se va aceptando y promoviendo con mayor normalidad la escuela mixta (participada por niños y niñas).

La LOGSE (Ley Orgánica General del Sistema Educativo) desarrolla la necesidad de la coeducación, de trabajar en las aulas la ciudadanía estrechamente relacionada con la

igualdad de oportunidades de los sexos. Del mismo modo, esta ley destaca la educación afectivo-sexual en las aulas, pero carece de los recursos comentados con anterioridad para poder llevarse a cabo. La LOE (Ley Orgánica de Educación) de 2006 concibe estos objetivos como transversales y desarrolla un marco para poder trabajar todos estos principios en la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. Es decir, existe un interés y una promoción por trabajar de forma coeducativa, bien sea a través de un marco concreto en una asignatura o de forma transversal, tal y como se recoge en los principios básicos de estas normativas.

Todas estas leyes han ido impregnando el discurso utilizado en los centros y han ido afectando a sus proyectos educativos, puesto que, actualmente, en la mayoría de ellos se contempla la igualdad de oportunidades como un principio estratégico a seguir y por el que trabajar de modo transversal en todo el currículum.

Este cambio en la configuración o intereses de los centros educativos puede llegar a provocar la creencia popular de haber finalizado con las desigualdades que, históricamente, sufrían las mujeres y, en su caso, las niñas. La razón es obvia; en este nuevo ordenamiento escolar se garantiza un espacio común para los dos sexos, un mismo currículum académico, un mismo sistema de evaluación y, por lo tanto, un mismo sistema escolar para ellas y ellos.

Sin embargo, al igual que la mujer se incorpora al mercado de trabajo remunerado y no lo hace en igualdad de condiciones que el hombre (distinta presencia en sectores productivos, salarios, tipos de contrato, menor representatividad en puestos de dirección y liderazgo, etc.), la mera incorporación de las niñas y los niños en las mismas aulas no tiene que reportar inexorablemente que su educación sea la misma, que sus necesidades sean idénticas, ni que directamente se corrijan las desigualdades producidas históricamente entre ambos sexos.

Dichas desigualdades no se eliminan con la mera supresión jurídica de las mismas, sino que necesitan de otras medidas de intervención y acompañamiento de gran impacto para que se puedan consolidar socialmente.

El reconocimiento del derecho legal de poder estar en un espacio o lugar (en este caso las escuelas) es un avance necesario e imprescindible para garantizar la igualdad de oportunidades en todos los niveles en los que nos situemos las personas, pero se supone

una medida insuficiente si lo que se pretende es corregir el impacto histórico de una discriminación, sea esta del tipo que sea. Tal y como apunta Marina Subirats (2010):

La escuela mixta es un paso necesario, pero aún insuficiente para llegar a una forma de educación que ponga en el mismo plano de importancia a niños y a niñas, a las pautas culturales de género femenino y a las de género masculino, y que permita a todos y a todas adoptarlas en ambos casos, con independencia de su sexo. (p.144)

Para poder sintetizar este marco previo de introducción de la coeducación y, tal y cómo se puede entender de la lectura de este punto, la educación de las mujeres, así como el concepto de coeducación y todo lo que ha comportado ésta, ha pasado por distintas fases:

- A) Una primera fase en donde ellas tenían prohibida la entrada a los ambientes formativos formales o reglados y en donde el hombre era gestor y receptor de los mismos.
- B) Una segunda fase alcanzada tras luchas feministas en donde se les permite recibir formación reglada aunque ésta sigue siendo diferenciada en cuanto a espacios, currículum, condiciones, expectativas, etc.
- C) Una tercera etapa en donde, por fin, los niños y las niñas pueden relacionarse y compartir los mismos espacios en las mismas aulas, aunque ciertos contenidos específicos son diferenciados y la formación sigue estando impregnada del androcentrismo y del sexismo de las fases anteriores.
- D) Una cuarta etapa en donde los currículums se igualan, ya no existen contenidos diferenciados sobre el papel, pero en los que tampoco se corrige el androcentrismo y el sexismo de las etapas anteriores. Cabe decir que los avances promovidos en cada etapa provocan una mayor dificultad en la detección de las desigualdades por razón de género, puesto que estas se van enmascarando o maquillando por la mera presencia de las niñas en todos los espacios escolares. En esta etapa se consolida la escuela mixta y el gobierno no subvenciona económicamente ninguna escuela segregada de niños o niñas. En esta etapa, tampoco se dota a las escuelas de los recursos formativos, personales y económicos para poder abolir el impacto histórico de la diferente situación de los hombres y las mujeres en los centros

educativos. Además, en esta etapa se confunde con mucha facilidad la escuela mixta con la escuela coeducativa.

- E) Actualmente, con la reciente presentación/aprobación de la Ley de Mejora de la Calidad Educativa, promovida por el ministro Wert, nos podemos encontrar con una involución de las garantías y derechos alcanzados hasta el momento puesto que se posibilita la financiación pública de la enseñanza diferenciada por sexos, promoviendo de este modo que las escuelas puedan tratar y separar ambos sexos y que esta desunión se sufrague con dinero público de toda la ciudadanía.

Dado que los avances en materia legislativa son un condicionante básico de la implantación de la coeducación en los centros educativos (por supuesto no el único), tal y como se ha podido observar del análisis en el recorrido histórico descrito con anterioridad, cabe ahora resaltar, conocer y analizar con mayor detalle y precisión cuáles son las actuales intenciones políticas respecto de la coeducación. Por ello, resultará de vital importancia conocer la nueva Ley de Educación y resaltar aquellos artículos que hacen especial mención al trabajo con la Igualdad de Oportunidades y la Coeducación. Del mismo modo, se comentarán aquellos artículos destacables de la anterior Ley de Educación, que no se han alterado ni modificado en la actual ley.

2.2. MARCO NORMATIVO REGULADOR ACTUAL

A nivel internacional los gobiernos se comprometen a instaurar la problemática del género en sus políticas de forma transversal en la Conferencia Mundial sobre la Mujer de Beijing en 1995. Dicha conferencia marca un hito histórico de compromiso de las instituciones públicas por erradicar la discriminación hacia la mujer en todos los ámbitos sociales. A nivel educativo se declara:

- La erradicación del analfabetismo. En las culturas en donde prevalecen limitaciones de acceso a la cultura, el analfabetismo sigue siendo mayoritariamente femenino.
- El acceso universal y obligatorio a la enseñanza básica.

- Los logros en la educación superior. Para promover una mayor presencia de las mujeres en la toma de decisiones de las esferas políticas, económicas, sociales y de conocimiento, se tendrán que programar acciones que contemplen dicho objetivo en los diferentes estamentos en donde las mujeres cuenten con mayores dificultades de acceso o con una menor representatividad.
- La eliminación de los estereotipos de género que provocan la reducción de presencia femenina en los estudios de formación profesional, ciencia y tecnología.
- Eliminar la discriminación por motivos de género, es decir, eliminar el androcentrismo del mapa escolar: materiales educativos, libros o discurso oral del profesorado, y una mayor dotación formativa para el cuerpo docente en materiales relacionadas con la reducción del sexismo y la inclusión de la perspectiva de género en el currículum.

Quedó patente desde entonces que los problemas causados por el sexismo eran un problema del género y que afectaban a todas las culturas y a ambos sexos. Así pues, requerían intervenciones universales y compromisos activos de todos los estados miembros para conseguir una mayor cohesión social y la eliminación de cualquier tipo de injusticia.

A nivel nacional el escenario político va marcando el funcionamiento y las directrices por las que se han de regir los centros educativos. Las diferentes leyes existentes en cada momento regulan, entre otros muchos aspectos, el trabajo dentro de las aulas, el sistema organizativo de dichos centros, así como el currículum y las competencias básicas que se deben alcanzar en cada nivel escolar. Por ello, el profesorado sigue unas pautas que vienen marcadas por las autoridades competentes y que garantizan que toda la ciudadanía en edad escolar pueda gozar de unas mismas oportunidades y de unos mismos derechos y privilegios en las aulas.

A partir de estos principios es interesante conocer la plataforma jurídica que sostiene que la coeducación es de obligatorio cumplimiento en los centros educativos. Es de fundamental importancia saber y reivindicar que la coeducación no supone una opción a la que se puedan acoger unos centros y otros no con total libertad, la coeducación es una obligación legal que todos los centros educativos deben desarrollar y trabajar en las aulas.

A continuación se presenta el marco jurídico que sostiene dicha obligatoriedad.

La recién aprobada Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, aprueba modificaciones relacionadas con la coeducación respecto de la Ley Orgánica de Educación del 3 de mayo de 2006 que son interesantes de analizar. Algunas de ellas suponen un retroceso en algunos de los más importantes avances conseguidos por las reivindicaciones feministas y por la lucha por la igualdad de oportunidades a nivel educativo.

En este punto, se hará referencia a los distintos apartados en las distintas leyes directamente vinculados con el trabajo coeducativo en las aulas y en los centros educativos.

Cabe decir en este sentido la destacada falta de revisión del lenguaje utilizado en toda la ley en donde se puede visibilizar la ausencia de términos en femenino y la falta de perspectiva de género en un documento que persigue como uno de sus fines la búsqueda de la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. Términos como: los ciudadanos, hijos, trabajadores, empresarios, los docentes, los estudiantes, el director, padres, los actores, etc., utilizados para hacer referencia a todas las personas, se pueden leer a lo largo de toda la ley. Con toda probabilidad el equipo de profesionales que redactan y supervisan todos estos documentos carece de los conocimientos y la sensibilidad suficiente para incorporar usos que identifiquen a los dos sexos y que puedan representar y acoger a todas las personas.

En estos apartados se van a destacar diferentes leyes en vigor que afectan al ámbito educativo y se resaltarán aquellos aspectos más relevantes y aquellas modificaciones que cabe tener en cuenta para un mejor análisis de la situación escolar actual.

- Según la *LEY ORGÁNICA 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*

A continuación se resaltan artículos que sufren alguna modificación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

- El apartado 3 del artículo 84 queda redactado de la siguiente manera: En ningún caso habrá discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social. No constituye discriminación la admisión de alumnos y alumnas o la organización de la enseñanza diferenciadas por sexos, siempre que la enseñanza que impartan se desarrolle conforme a lo dispuesto en el artículo 2 de la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza, aprobada por la Conferencia General de la UNESCO el 14 de diciembre de 1960.

En ningún caso la elección de la educación diferenciada por sexos podrá implicar para las familias, alumnos y alumnas y centros correspondientes un trato menos favorable, ni una desventaja, a la hora de suscribir conciertos con las Administraciones educativas o en cualquier otro aspecto. A estos efectos, los centros deberán exponer en su proyecto educativo las razones educativas de la elección de dicho sistema, así como las medidas académicas que desarrollan para favorecer la igualdad.»

- El artículo 124. Normas de organización, funcionamiento y convivencia.
 1. Los centros elaborarán un plan de convivencia que incorporarán a la programación general anual y que recogerá todas las actividades que se programen con el fin de fomentar un buen clima de convivencia dentro del centro escolar, la concreción de los derechos y deberes de los alumnos y alumnas y las medidas correctoras aplicables en caso de su incumplimiento con arreglo a la normativa vigente, tomando en consideración la situación y condiciones personales de los alumnos y alumnas, y la realización de actuaciones para la resolución pacífica de conflictos con especial atención a las actuaciones de prevención de la violencia de género, igualdad y no discriminación.
 2. Las normas de convivencia y conducta de los centros serán de obligado cumplimiento, y deberán concretar los deberes de los alumnos y alumnas y las medidas correctoras aplicables en caso de incumplimiento, tomando en consideración su situación y condiciones

personales.

Las medidas correctoras tendrán un carácter educativo y recuperador, deberán garantizar el respeto a los derechos del resto de los alumnos y alumnas y procurarán la mejora en las relaciones de todos los miembros de la comunidad educativa.

Las medidas correctoras deberán ser proporcionadas a las faltas cometidas. Aquellas conductas que atenten contra la dignidad personal de otros miembros de la comunidad educativa, que tengan como origen o consecuencia una discriminación o acoso basado en el género, orientación o identidad sexual, o un origen racial, étnico, religioso, de creencias o de discapacidad, o que se realicen contra el alumnado más vulnerable por sus características personales, sociales o educativas tendrán la calificación de falta muy grave y llevarán asociada como medida correctora la expulsión, temporal o definitiva, del centro.

Las decisiones de adoptar medidas correctoras por la comisión de faltas leves serán inmediatamente ejecutivas.

De estos apartados hay que destacar el hecho de que la Ley actual de Educación justifica y permite de nuevo la segregación en los centros y la separación del alumnado por razón de sexo. Más adelante se explicarán los principales motivos que suelen sustentar ideológicamente estos centros para elegir la opción de separar a las alumnas y a los alumnos en las aulas.

➤ Según la *LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*

En el Artículo 1, Capítulo I: “El sistema educativo español, configurado de acuerdo con los valores de la Constitución y asentado en el respeto a los derechos y libertades reconocidos en ella, se inspira” entre otros principios en el “desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y

mujeres”;

En el Artículo 17, Capítulo II:

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

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

En el Artículo 102, Capítulo III: “Los programas de formación permanente” (del profesorado) “deberán incluir formación específica en materia de igualdad”.

Artículo 126 punto 2. Composición del Consejo Escolar: *“Una vez constituido el Consejo Escolar del centro, éste designará a una persona que impulse medidas educativas que fomenten la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres”*. La LOMCE insiste en este punto en la Disposición final segunda (Pág. 97917).

En el Artículo 151, Capítulo III: Una de las funciones de la inspección educativa será la de “velar por el cumplimiento y aplicación de los principios y valores recogidos en la Ley, incluidos los destinados a fomentar la igualdad real entre hombres y mujeres”. Y en su Disposición adicional vigésimo quinta: “Con el fin de favorecer la igualdad de derechos y oportunidades y fomentar la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, los centros que desarrollen el principio de coeducación en todas las etapas educativas, serán objeto de atención preferente y prioritaria en la aplicación de las previsiones recogidas en la presente Ley”.

Destacar de estos puntos el desconocimiento que existe en los centros tanto por parte de las familias como por parte de la dirección y del claustro del profesorado del artículo que regula la presencia en el Consejo Escolar de una persona responsable de la introducción de medidas garantes de Igualdad entre los dos sexos. Del mismo modo, cabría pensar que la Inspección Educativa tampoco conoce ni incentiva la aplicación de este principio en los centros, puesto que esto requeriría que la persona designada por el

consejo escolar tuviese formación en igualdad de oportunidades o en perspectiva de género y no existe en la actualidad un mecanismo regulador real que pueda garantizar que este principio se esté cumpliendo.

- La LOMCE, en su Disposición final segunda, realiza modificaciones de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.

Artículo 57. Corresponde al Consejo Escolar del centro, en el marco de los principios establecidos en esta Ley:

- n) Proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro, la igualdad entre hombres y mujeres, la igualdad de trato y la no discriminación por las causas a las que se refiere el artículo 84.3 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, la resolución pacífica de conflictos, y la prevención de la violencia de género.

Al igual que en el punto anterior, la necesidad de formación de las personas del consejo escolar es una variable imprescindible para poder garantizar que tienen la capacidad de observar y proponer medidas adecuadas para evitar el sexismo en las escuelas y con ello mejorar la convivencia entre toda la comunidad educativa.

- Según la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres:

Artículo 24. Integración del principio de igualdad en la política de educación.

1. Las Administraciones educativas garantizarán un igual derecho a la educación de mujeres y hombres a través de la integración activa, en los objetivos y en las actuaciones educativas, del principio de igualdad de trato, evitando que, por comportamientos sexistas o por los estereotipos sociales asociados, se produzcan desigualdades entre mujeres y hombres.

2. Las Administraciones educativas, en el ámbito de sus respectivas competencias, desarrollarán, con tal finalidad, las siguientes actuaciones:

- a. La atención especial en los currículos y en todas las etapas educativas al principio de igualdad entre mujeres y hombres.
- b. La eliminación y el rechazo de los comportamientos y contenidos sexistas y estereotipos que supongan discriminación entre mujeres y hombres, con especial consideración a ello en los libros de texto y materiales educativos.
- c. La integración del estudio y aplicación del principio de igualdad en los cursos y programas para la formación inicial y permanente del profesorado.
- d. La promoción de la presencia equilibrada de mujeres y hombres en los órganos de control y de gobierno de los centros docentes.
- e. La cooperación con el resto de las Administraciones educativas para el desarrollo de proyectos y programas dirigidos a fomentar el conocimiento y la difusión, entre las personas de la comunidad educativa, de los principios de coeducación y de igualdad efectiva entre mujeres y hombres.
- f. El establecimiento de medidas educativas destinadas al reconocimiento y enseñanza del papel de las mujeres en la Historia.

Artículo 25. La igualdad en el ámbito de la educación superior.

1. En el ámbito de la educación superior, las Administraciones públicas en el ejercicio de sus respectivas competencias fomentarán la enseñanza y la investigación sobre el significado y alcance de la igualdad entre mujeres y hombres.

2. En particular, y con tal finalidad, las Administraciones públicas promoverán:

La inclusión, en los planes de estudio en que proceda, de enseñanzas en materia de igualdad entre mujeres y hombres.

La creación de postgrados específicos.

La realización de estudios e investigaciones especializadas en la materia.

Respecto de Ley de 2007, sería interesante conocer las consecuencias del no incumplimiento por parte de los centros educativos de algunos de estos principios. Los centros trabajan con libros de texto absolutamente androcentristas, ya que las editoriales con toda probabilidad no deben conocer significado de este término. No existen recursos suficientes para poder eliminar los estereotipos que dominan en las escuelas porque son los mismos que operan a nivel social en todos los medios de información y de comunicación: prensa, películas, series televisivas, cuentos infantiles, etc. Las universidades pueden estar incluyendo, o no, conocimientos relacionados con la inclusión de la perspectiva de género en sus materias y las consecuencias son las de siempre: reproducimos el sexismo porque no somos capaces ni siquiera de detectarlo.

- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género

En su Título I, Capítulo I, hace referencia a las medidas en el ámbito educativo. El texto describe como uno de los fines del sistema educativo español la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad entre hombres y mujeres y como uno de sus principios o fundamentos trabajar para la eliminación de los obstáculos que dificultan la plena igualdad entre hombres y mujeres.

Artículo 6. Fomento de la igualdad.

Con el fin de garantizar la efectiva igualdad entre hombres y mujeres, las Administraciones educativas velarán para que en todos los materiales educativos se eliminen los estereotipos sexistas o discriminatorios y para que fomenten el igual valor de hombres y mujeres.

Artículo 8. Participación en los Consejos Escolares.

Se adoptarán las medidas precisas para asegurar que los Consejos Escolares impulsen la adopción de medidas educativas que fomenten la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres.

No existen suficientes recursos económicos ni personales destinados a eliminar los estereotipos en los materiales educativos. Año tras año en dichos materiales se sigue

transmitiendo una visión diferente de los personajes masculinos y femeninos, y sigue habiendo una ocultación de las mujeres en todos los contenidos académicos.

- En el ámbito de la Comunitat Valenciana, el Decreto 111/2007 de 20 de julio en el que se establece el currículo de Educación Primaria señala lo siguiente:

Article 4. Objetivos de la etapa

d) Conocer, comprender y respetar los valores de nuestra civilización, las diferencias culturales y personales, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres, y la no discriminación de personas con discapacidad.

- En el ámbito de la Comunitat Valenciana, el Decreto 38/2008, de 28 de marzo en el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil señala lo siguiente:

Artículo 7. Autonomía pedagógica de los centros

c) La consejería competente en materia de educación fomentará que las programaciones didácticas desarrollen el currículo desde la perspectiva de la tolerancia, la solidaridad, la responsabilidad (particularmente en el consumo y en el comportamiento vial), la paz, la salud, la sostenibilidad y la igualdad entre los sexos, facilitando el desarrollo intelectual, afectivo y social de las niñas y de los niños, ayudándoles a relacionarse con los demás y a aprender las pautas elementales de convivencia.

Actualmente, tanto el profesorado de educación infantil, como el de educación primaria puede no poseer ningún conocimiento en materias relacionadas con la Igualdad de Oportunidades o con la perspectiva de género y, por ello, puede resultar difícil saber si este principio se está cumpliendo en las aulas de la Comunitat Valenciana.

En definitiva, y por concluir el punto referente a la normativa vigente, podemos rápidamente observar cómo en la actualidad disponemos de un ordenamiento jurídico y

legal extraordinario para dar cabida e implantar idealmente la ansiada igualdad de oportunidades a nivel educativo.

Ahora bien, todo este ámbito referente a lo formal, a lo oficialmente escrito y aprobado sobre el papel no se traduce en un escenario social real de igualdad. Se han redactado extraordinariamente unas leyes, pero no se ha dispuesto de un mecanismo de capacitación, recursos y control para que se haga realidad todo lo dispuesto oficialmente. Seguimos ubicando esta temática dentro de las intenciones políticas pero fuera de los presupuestos reales de concreción de las mismas.

A partir de este ordenamiento jurídico, actualmente, resulta interesante analizar la tipología de escuelas con las que nos podemos encontrar dado lo anteriormente dispuesto.

2.3. TIPOS DE ESCUELAS: LA ESCUELA SEGREGADA, LA ESCUELA MIXTA Y LA ESCUELA COEDUCATIVA

Todo el recorrido introducido anteriormente nos permite conocer la evolución histórica y social, así como el impacto de la normativa legal anterior y vigente respecto de la coeducación. A partir de ahí podemos encontrar a nivel general y atendiendo al trabajo con el género tres tipos de escuelas en nuestro país: las escuelas segregadas de niños o niñas, las escuelas mixtas y las escuelas coeducativas. A continuación se nombrarán las características que rigen cada una de ellas.

2.3.1. LA ESCUELA SEGREGADA

Se denomina escuela segregada o diferenciada por cuestiones de sexo a aquella en la que sólo se permite la entrada en las aulas a una persona (alumnado) si pertenece a un sexo determinado, puesto que en dichos centros personas con distintos sexos no se forman conjuntamente. Miranda Fontecha (2006) en relación a esto señala que:

El modelo educativo segregado se constituye en modelo prácticamente exclusivo desde el acceso masivo a la educación en el siglo XVIII, hasta mediados del XX. Este modelo, avalado por la creencia general de que existen grandes diferencias biológicas entre ambos sexos, ha propiciado un tipo de educación totalmente diferenciada para chicos y chicas. Mientras las niñas recibían una instrucción que las preparaba para desempeñar su papel de hija-madre-esposa, a los niños se les ofrecían unas disciplinas que les preparasen como futuras personas capaces de tener responsabilidad y tomar decisiones en la esfera pública. Por razones de orden moral consideran conveniente separar al alumnado en espacios diferentes según su sexo, que además deberá coincidir con el de su profesorado, quien transmitirá el modelo de identificación correspondiente a sus estudiantes, convirtiéndose así en un fiel transmisor de los valores del sistema educativo, entre otros, la subordinación social del grupo femenino. (p. 222)

Las principales razones que a menudo justifican la existencia de estos centros son:

- A) En primer lugar, la libertad de elección de las familias que desean que sus hijas e hijos asistan a escuelas con compañeras y compañeros del mismo sexo. En este sentido, resulta interesante conocer las aportaciones de Carolyn Jackson & Moray Bisset (2005) quienes estudiaron los principales criterios diferenciadores que seguían las familias en Gran Bretaña para matricular a sus hijas e hijos en estas escuelas o en escuelas mixtas. Al respecto, descubrieron que el principal argumento que sostenía la decisión de optar por escuelas segregadas era el de la mejor reputación de estos centros y la obtención de mejores resultados académicos. La concepción de considerar “una buena escuela” para sus hijas e hijos se mostró como una variable de más peso que la decisión entre una escuela segregada o mixta.
- B) Razones con una base religiosa, moral, con una estructura de creencias en donde se parte del principio de que los hombres y las mujeres requieren un trato diferenciado porque son biológicamente personas distintas. De este modo, también se reducirían las posibilidades de que los impulsos sexuales propios de

la adolescencia y pubertad pudieran estar interfiriendo en los contextos de aprendizaje de las aulas.

- C) Otro tipo de argumentos suelen estar relacionada con ideas respecto de la diferente maduración fisiológica por la que pasan ellas y ellos, especialmente en la pubertad y adolescencia (Sax, 2008). Según esta argumentación, dichas diferencias biológicas comportarían, asimismo, diferencias actitudinales y comportamentales que dificultarían la convivencia entre los dos sexos en una misma aula.
- D) Otro tipo de aportaciones en este sentido centran su atención en la mejora en el ambiente que se produce entre el alumnado, en una mayor calidad en el ejercicio de la labor docente, en una reducción de la conflictividad y violencia, un aumento de la autoestima del alumnado y en una mejor satisfacción de las necesidades concretas de cada sexo.
- E) Distinto análisis es el que confieren aquellas opiniones que se sustentan en la idea de invalidar a la escuela mixta como solucionadora de los problemas de la desigualdad. En este sentido, apuestan por una formación segregada para poder producir una verdadera emancipación de las niñas y un verdadero empoderamiento alejado de un sistema mixto que sigue siendo androcéntrico y que sigue basando sus principios en dar respuesta a las necesidades masculinas. Algunas de estas teorías confunden la escuela coeducativa con la escuela mixta, argumentan que la coeducación no ha podido solventar los problemas de la desigualdad en las niñas y abogan por un modelo diferenciador como respuesta a esta problemática. Sin embargo, cuando describen las insuficiencias de la escuela coeducativa, lo que se observa es una confusión entre esta última y la escuela mixta. Sobre esto cabe observar las aportaciones de María Calvo (2006) cuando expresa:
- Es cierto e innegable que la coeducación fue un triunfo y una necesidad en un determinado momento histórico en nuestro país, en el que la mujer estaba relegada a un segundo plano y cuya educación iba destinada a convertirla en un ser dependiente y débil. (p.194)
- F) Los centros segregados insisten en el argumento de que se alcanzan mejores resultados (medidos con la nota media en las asignaturas) segregando en las aulas, puesto que piensan que los niños y las niñas parten de tener diferentes

talentos en su estructura mental innata. Las diferentes investigaciones que tienen como objetivo corroborar este mayor índice de resultados académicos no tienen en cuenta el nivel sociocultural y socioeconómico de las familias que eligen estos centros para sus hijas e hijos, el tamaño de la clase, la organización del currículum y las metodologías que usan, ni tampoco dan valor al trabajo y el aprendizaje generado por la diversidad de las personas (Riordan 2001, citado en López, 2003).

- G) Por último, la razón con más fuerza tanto a nivel nacional como internacional, está relacionada con las diferentes habilidades mostradas en los procesos de enseñanza y aprendizaje entre los dos sexos (Michael Gurian 2001). Bajo este prisma, chicos y chicas necesitan diferentes estímulos y metodologías en las aulas porque sus cerebros aparecen distintos y muestran preferencias particulares a la hora de aprender.

Lo que sí se puede garantizar es que las diferentes investigaciones y estudios llevados a cabo, los cuales pretenden corroborar los beneficios o los efectos perjudiciales de la escuela segregada frente a la coeducativa, no son claros ni determinantes. Existen multitud de variables que deberían medirse, que son muy difíciles de aislar y valorar de forma independiente, y que se muestran necesarias para la extracción de conclusiones válidas en todas las investigaciones (SadKer & Karen Zittleman, 2004). Del mismo modo, las intervenciones que se llevan a cabo para medir el desigual rendimiento en ellas y ellos en diferentes áreas curriculares (aunque levemente demuestren dichos resultados en algunas de ellas) no pueden llegar a establecer una relación de causalidad entre el rendimiento y el sexo, porque dejan de prestar atención a otras variables que pueden tener una fuerte vinculación con el género (Swiatek, Lupkowski-Shoplik, & O'Donoghue, 2000). En este sentido, las investigaciones desarrolladas por Golsteyn & Trudie Schils (2014) vienen a verificar que las diferencias en los resultados de pruebas de aptitud entre niños y niñas pueden verse afectadas por variables no cognitivas o de capacidad. De este modo, los niveles de inteligencia en diferentes áreas (matemáticas o lenguas, por ejemplo) estarían condicionados en mayor medida por categorías vinculadas directamente con el autoconcepto y, por ello, estrechamente ligadas al género.

En este sentido, y atendiendo a los estudios realizados en Inglaterra por Molly Warrington & Younger (2001), se concluye que las escuelas de un solo sexo sí que se observan como adecuadas en entornos donde se busca y se persigue “un especial alto rendimiento”. Las clases segregadas estudiadas son percibidas por las familias, el propio alumnado y el profesorado, como adecuadas y facilitadoras de un ambiente protegido para el aprendizaje. Del mismo modo, en este clima diferenciador por sexos se observan mayores beneficios para las niñas que para los niños. Insisto en la idea de que todas estas investigaciones no tienen en cuenta determinadas variables que pueden estar incidiendo en mayor medida que el propio sexo en los resultados alcanzados de modo distinto por el alumnado de cada sexo.

Resulta interesante atender a las investigaciones elaboradas por Amanda Keddie & Mills (2009) quienes estudiaron una escuela católica segregada de chicos en Queensland (Australia) de un alto nivel adquisitivo. A través de diferentes entrevistas con el profesorado advierten en sus conclusiones de los peligros que puede comportar entender un sistema educativo como el que representava esta institución en donde los valores de la masculinidad se asocian con los del poder, la dominación y la autoridad. Valores que distan y se alejan de los que pudieran garantizar la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres. La segregación comporaría de este modo el asentamiento y consolidación de la hegemonía patriarcal en organizaciones escolares como la estudiada en este caso.

A nivel europeo, y según el informe emitido por el Ministerio de Educación, ‘Diferencias de género en los resultados educativos: medidas adoptadas y situación actual en Europa’ (2010), los países ordenan de modo distinto la posibilidad de permitir la formación reglada pública segregada. Países como Francia, Suecia y Liechtenstein tienen libertad para organizar la educación sexual o para la salud en aulas con alumnado de un solo sexo. Reino Unido (Escocia) y Dinamarca argumentan unos mejores resultados y un mayor rendimiento académico en entornos segregados, así como una disminución de los problemas de convivencia y los conflictos. Tal y como se observa, los argumentos que unos países y otros utilizan para dar justificación a la idoneidad de separar a las niñas y a los niños en las aulas son diferentes y requieren de un análisis más profundo para su comprensión. Las opiniones y críticas a estos modelos siguen siendo de gran vigencia y no existe un acuerdo científico suficiente para poder concluir

que la única condición que afecta al alumnado en su rendimiento académico sea el de la separación por sexos.

Es interesante atender, en este sentido, al estudio realizado por la Organisation for Economic Co-operation and Development, (OECD, 2015) la cual, analizando los datos que se pueden extraer del informe PISA sobre resultados académicos de chicos y chicas en las materias curriculares, concluye que es recomendable tener en cuenta el impacto de las expectativas familiares de cara al análisis de las diferencias entre la relación de rendimiento académico y estudios superiores seleccionados entre chicos y chicas. Existen variables condicionantes atravesadas por el género del itinerario académico de una persona que responden a diferentes exigencias de su contexto social y que no pueden ser explicadas únicamente analizando los diferentes resultados académicos masculinos y femeninos como variables aisladas.

Tal y como apunta Anne-Mette Kruse (1996), la educación diferenciada por sexos se inició en Dinamarca sobre la década de los 80. La idea que justificaba la segregación era la de crear unos espacios que propiciaran un mayor empoderamiento por parte de las chicas y una mejora en la formación de sus competencias profesionales. Aun así y como defiende esta autora, deberíamos preocuparnos más por la creación de unas mejores condiciones en el ambiente y en el currículum para que ambos, chicos y chicas, pudiesen aprender y asumir un mismo estatus, adquirir una gran autoestima y seguridad en sus identidades y una aceptación en su diversidad. El debate aquí debería centrarse más en el cambio que necesitarían llevar a cabo las escuelas hacia la coeducación, que en la opción de la segregación o no segregación del alumnado como única respuesta a solucionar la situación desventajosa que ellas tienen en los actuales modelos educativos.

Por otro lado, uno de los países con mayor tradición en la escuela segregada es Inglaterra. En 2012, de las diez mejores escuelas de este país, cuatro eran “sólo de chicos”, cuatro de “sólo de chicas” y dos mixtas. En este sentido, y atendiendo a la información que se puede extraer de la *European Association for single-sex education*, (www.easse.org) se observa que el Reino Unido tiene 1.902 escuelas diferenciadas para chicos y para chicas: 416 *state schools* (escuelas que reciben fondos públicos, sean o no de titularidad pública) y 676 *independent schools*. Las razones a favor del mantenimiento de esta modalidad de educación se hacen notar en las calificaciones del *General Certificate of Secondary Schools*. La publicación de estos datos en el Reino

Unido permite una comparativa de interés; los datos de 2008 señalan que 81 de las 100 escuelas con mejores resultados son de educación diferenciada, sean del sistema estatal o del sistema independiente. El Órgano Consultivo Oficial del Reino Unido (OFSED – Office for Standards in Education) recomendó la separación por sexos en las escuelas para evitar las grandes diferencias educativas entre chicos y chicas. Estos datos que se observan de estas maravillosas escuelas con estos excelentes resultados, obvian especificar el nivel socioeconómico de las familias, el interés por parte de éstas en el rendimiento académico de sus hijas e hijos, el número de personas por aula que poseen dichos colegios, etc. variables de gran relevancia cuando se quieren comparar resultados académicos. Tampoco se especifica el modo en que estas escuelas pueden garantizar el trabajo y el desarrollo de ciertos valores más acordes con la diversidad, la multiculturalidad, la equidad, la integración de las personas con necesidades educativas especiales, etc.

De la página web mencionada con anterioridad se pueden extraer los datos referentes a España. Se contabilizan 219 centros que ofrecen educación diferenciada en alguna de sus etapas. En este caso todos los centros son de titularidad privada, y 109 disponen de concierto educativo (subvención pública).

En dicha página web, se pueden observar todos los países de Europa y su diferente regulación legislativa respecto de esta tipología de escuelas:



- Existencia de centros públicos con educación diferenciada: Reino Unido y Grecia
- Existencia de programas específicos de educación diferenciada en la escuela pública: Alemania, Bélgica, Holanda, Dinamarca, Suecia, Noruega e Islandia
- Centros privados con educación diferenciada subvencionados total o parcialmente con fondos públicos: España, Francia, Austria y Polonia.
- Centros privados con educación diferenciados sin subvención pública: Portugal, Italia, Croacia, República Checa y Finlandia

Por otro lado, resulta interesante atender a la revisión de estudios sobre los efectos de la educación diferenciada llevada a cabo desde la Administración Educativa de Estados Unidos, uno de los países en donde podemos observar mayor número de centros y de posibilidades de segregación escolar. En este estudio se analizaron un total de 2.221 investigaciones (U.S. Department of Education, 200⁷) en las que se pretendía comprobar la eficacia de un tipo de escuela frente a la otra. Según M^a José Díaz & Gema Martín (2011), los resultados alcanzados muestran como principales conclusiones que:

✚ *Respecto de los Indicadores de rendimiento académico a corto y a largo plazo.*

Es el tema más analizado en este tipo de estudios. El 53% de los que miden efectos a corto plazo concluyen que no hay diferencias significativas, frente al 35% de los estudios que apoyan las ventajas de la segregación, el 10% de los que llegan a resultados contradictorios y el 2% de los que encuentran ventajas a la educación mixta. La ausencia de diferencias aumenta (hasta un 75% de los estudios) al considerar el rendimiento a largo plazo y/o utilizando como indicador la obtención de titulaciones académicas.

✚ *Respecto del autoconcepto y autoestima.* El 57% de los estudios encuentra que el alumnado de contextos segregados obtiene puntuaciones más elevadas en auto concepto, frente al 43% de los estudios que no encuentra diferencias. Cuando se consideran los efectos sobre la autoestima, un 50% de los estudios no encuentra

⁷ U.S. Department of Education, Single-sex versus coeducational schooling: A systematic review, Office of Planning, Evaluation and Policy Development, Washington D.C., 2005

diferencias, frente a un 33% a favor de la segregación y un 17% a favor de la educación mixta.

- ✚ Una distribución similar se produce cuando se consideran *aspiraciones educativas o actitudes hacia la escuela*.
- ✚ *Respecto del clima escolar*. Sólo encontraron cinco estudios que lo midieran. Tres de los estudios no encuentran diferencias, un estudio encuentra ventaja para la educación segregada, y el otro para la educación mixta.
- ✚ *Haciendo referencia al desarrollo socioemocional*. En este sentido, este apartado no ha sido un objetivo prioritario de estas investigaciones y sólo destaca uno de ellos en el que se observa una mayor frecuencia de trastornos de la alimentación en la educación segregada que en la mixta.
- ✚ *Midiendo actitudes sexistas o la percepción respecto de la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres*. Los autores informan de la ausencia de estudios que hayan comparado los efectos de los dos modelos sobre la igualdad de oportunidades. Respecto a las actitudes sexistas no existen resultados concluyentes puesto que solo se han encontrado dos estudios, uno a favor de cada modelo.

En palabras de las autoras, la conclusión del análisis anteriormente resumido es que no existen suficientes estudios empíricos con un mínimo rigor metodológico que demuestren una mejor eficacia de las escuelas segregadas frente a las mixtas. Por todo ello, se mantienen las argumentaciones de corte ideológico más que de cualquier otra naturaleza para defender la existencia, permanencia y mantenimiento público de este tipo de escuelas frente a las escuelas mixtas y coeducativas.

Todo esto nos puede conducir a pensar que en estas escuelas se obvia o es imposible trabajar la socialización y las relaciones entre ambos sexos puesto que se imposibilita que dentro de las aulas puedan trabajar conjuntamente y aprender de modo colaborativo ellas y ellos. Tal y como afirma Gema Martín (2015), quienes apoyan la educación mixta se plantean que la escuela no es ni debe ser única y exclusivamente centros de

aprendizaje estrictamente académicos, en donde no sólo se acumulan conocimientos teóricos medidos en resultados y evaluaciones numéricas, sino que cada vez se hace más evidente la importancia de considerarlos también centros de convivencia en los que se aprende a convivir con personas diferentes, educación emocional, educación en valores, inteligencias múltiples, etc. La diversidad que se produce en las aulas mixtas no es un problema, sino que es una oportunidad para aprender a colaborar y a relacionarse desde el respeto mutuo.

Así, todas las competencias curriculares y transversales relacionadas con la integración, la convivencia y la diversidad que promulgan las leyes, no pueden cumplirse en los centros segregados puesto que la diversidad sexual no se contempla en dichas aulas. Según Ahedo (2015), la educación diferenciada parte de una presunción antropológica del ser humano distinta a la de la coeducación. Ambos modelos de escuela plantean en su concepción objetivos distintos en las personas, mientras que en el modelo diferenciado se insiste en la diferente esencia en la naturaleza de los hombres y de las mujeres y en la potencialidad de cada individuo dentro de su categorización inicial sexual, el modelo coeducativo se reduciría a educar en igualdad al alumnado. Tal y como se puede observar de sus aportaciones, en mi opinión, este autor confunde y asimila como un todo a la escuela mixta y a la escuela coeducativa. Defiende el argumento de la escuela diferenciada porque ésta se adapta a la diferente naturaleza de ellos y ellas, mientras que argumenta en contra de la coeducativa acusándola de homogeneizar en el trato al alumnado bajo el paraguas de la igualdad, sin atender a las diferencias individuales ni a las medidas de discriminación positiva que en ella se promueve.

Una de las máximas representantes en España de esta tipología de escuelas es María Calvo (2005), quien afirma que la escuela coeducativa se ha mostrado insuficiente en sus pretensiones (cuando habla de escuela coeducativa en muchos casos está hablando de la escuela mixta) y quien enarbola la bandera de la escuela segregada. Argumentos como estos se pueden extraer de sus obras:

En ellas la delicadeza, la atención a los detalles y el énfasis que ponen en lo emotivo fundamentará más tarde su afectividad femenina. Las niñas son capaces de estudiar y comportarse bien en clase por cariño hacia su profesora, a la que realmente quieren, cosa que resulta

impensable en los niños. Éstos, en cambio, en su vida afectiva, se caracterizan por la rudeza, dureza e insensibilidad, descalificando globalmente la vida afectiva, que es percibida en esta etapa evolutiva como desprestigiada y hasta banalizada. (pag. 48)

En algún punto de este capítulo se comentó la relación entre la defensa de la escuela segregada y las orientaciones religiosas en algunas de las escuelas defensoras de estos modelos. Por tanto, resulta interesante atender a las aportaciones de Cañizares (Arzobispo de Toledo en esa fecha y de Valencia en la actualidad) (2006) quien defiende que hay que tener cierto cuidado cuando se considera a la mujer y al varón en las mismas situaciones, especialmente en el mundo laboral, ya que se imponen condiciones igualitarias que van en contra de la mujer porque suponen un obstáculo para la maternidad y la educación de los hijos, “aspectos fundamentales de la identidad femenina, sin los que la mujer no alcanzará una realización personal plena” (p. 212). No hace falta preguntarse el tipo de formación plural, de orientación sexual, de ruptura de estereotipos y roles de género que se pueden estar enseñando y aprendiendo en aulas en donde los mensajes tengan más que ver con la afirmación comentada con anterioridad que con otros valores más acordes a la coeducación.

Tal y como afirma Marina Subirats (2009), la educación escolar no es sólo adquisición de conocimientos; es también formación de hábitos, adquisición de valores, construcción de personalidades, asentamiento de relaciones. En este aspecto nuestro sistema educativo que a menudo olvida que los conocimientos sólo son útiles cuando existe una estructura mental adecuada, necesita todavía revisar muchos hábitos tradicionales, muchos prejuicios enquistados en nuestra cultura que hoy se revelan francamente perniciosos para el libre desarrollo de los niños y de las niñas.

Complementando los datos facilitados con anterioridad sobre la situación de estas escuelas en España y según el artículo publicado por El País (2009), sin contar con las de Cantabria y Galicia, un total de 57 centros concertados separan por sexos en Cataluña, Andalucía, Madrid, Comunitat Valenciana, País Vasco, Asturias, Navarra, La Rioja y Murcia.

La actual Ley de Educación, en su Disposición transitoria segunda. *Aplicación temporal del artículo 84.3 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* regula que:

Los centros privados a los que en 2013 se les haya denegado la renovación del concierto educativo o reducido las unidades escolares concertadas por el único motivo de ofrecer educación diferenciada por sexos podrán solicitar que se les aplique lo indicado en el artículo 84.3 de esta Ley Orgánica para el resto del actual periodo de conciertos en el plazo de dos meses desde su entrada en vigor. (p.97916)

Por ello, se puede concluir con total seguridad que las actuales intenciones políticas (las que regularon dichas leyes) en materia educativa tienen la clara vocación de promover este tipo de educación. Todas las iniciativas llevadas a cabo por históricas luchas feministas, por multitud de asociaciones en pro de la igualdad de oportunidades, sindicatos, profesorado, etc. para suprimir el privilegio del concierto a estos centros han quedado en el olvido y se ha producido una involución en este sentido.

Para finalizar este punto, comentar las aportaciones de Gordillo, Rivera, & Gamero (2014) cuando hablan de una cuarta opción (que se sumaría a las segregadas, mixtas y coeducativas) respecto de la clasificación de las escuelas. Dicha opción se denominaría intereducación. En estas escuelas, hombres y mujeres son educados separadamente en sendas aulas aunque en la misma institución escolar con espacios de coincidencia extracurriculares. Mientras algunos consideran la intereducación como otra forma de educación diferenciada, otros la consideran como un fenómeno distinto, que se ubicaría entre la educación diferenciada y la coeducación. Con el objetivo de aportar evidencias al respecto realizaron una investigación para medir la frecuencia de conductas disruptivas en una muestra de 295 estudiantes de segundo grado de secundaria (edad promedio: 13 años) de escuelas intereducativas, diferenciadas y mixtas de un sector económicamente deprimido de Arequipa (Perú) con la finalidad de indagar la correlación entre el modo de agrupar a los estudiantes y sus comportamientos. Los resultados mostraron una diferencia estadísticamente significativa en una de las subvariables de conductas disruptivas consideradas (falta de responsabilidad); diferencia que perjudicaba a los estudiantes de escuelas coeducativas de la muestra. Se halló una correlación significativa, pero débil, entre la subvariable correspondiente a las conductas perturbadoras de las relaciones sociales en la clase y la coeducación. Esto sugería que, mientras más se acerque una escuela al modelo coeducativo, más conductas de este tipo encontraría entre sus estudiantes. Su hipótesis de partida era la de

comprobar si el modelo coeducativo comportaba más conflictividad en las aulas que el resto de tipologías de escuelas (dado que este es uno de los argumentos de más peso en la defensa de las escuelas segregadas), su investigación y dados los débiles resultados les llevaron a concluir que no podían afirmar dicha presunción y que sería conveniente aumentar el número de investigaciones en este sentido.

2.3.2. LA ESCUELA MIXTA

Se denomina escuela mixta a aquella que permite la entrada en sus aulas a niños y niñas, en donde se crea un entorno en el que se comparten los tiempos, los recursos educativos, los materiales, los contenidos curriculares, la evaluación, el profesorado, etc. Este tipo de escuelas parte del supuesto de que igualando las condiciones educativas de ellas y ellos se conseguirá la plena igualdad de oportunidades y se suprimirán las discriminaciones causadas históricamente por las barreras y las limitaciones que han tenido las niñas y las mujeres en los entornos académicos y del saber.

Atendiendo a la diferente regulación legislativa se pueden observar estas cuatro fases en el desarrollo y la implantación de la escuela mixta en nuestro país:

- ❖ Entre 1970 y 1978: se consigue una mayor escolarización femenina y se consolida la escuela mixta gracias a los logros feministas y a los cambios políticos de la época.
- ❖ Entre 1979 y 1985: se origina una importante toma de conciencia sobre el sexismo imperante en las escuelas y sobre las repercusiones del androcentrismo en los materiales educativos y en el discurso oral del profesorado. Diferentes movimientos sensibles y preocupados por el impacto de este tipo de desigualdades inician una serie de innovaciones y de foros de reflexión que tendrán como principal eslogan “la educación no sexista” y la “coeducación”.
- ❖ Entre 1986 y 1995: la administración a nivel nacional e internacional impulsa una serie de políticas de igualdad muchas de ellas concretadas en la realización

de proyectos europeos que permiten la generación de multitud de recursos y materiales para el trabajo coeducativo en el aula. Del mismo modo, existe una gran sensibilidad por la formación del profesorado y por la generación de un verdadero cambio educativo.

- ❖ Entre 1995 y la actualidad (2015): socialmente hemos generado la convicción de que los problemas de la desigualdad entre mujeres y hombres está solucionada al menos en el contexto escolar. El cuerpo docente y en todos los niveles académicos se considera suficientemente formado en estos ámbitos y ha dejado de ser una prioridad en la oferta de la formación permanente del profesorado. Las familias confían en que en las escuelas se garantiza una misma educación para los niños y las niñas y, por ello, la ausencia de ningún problema en este sentido.

Cabe apuntar en este apartado que una de las primeras experiencias en las escuelas mixtas fue la confrontación con un lenguaje masculino y pretendidamente neutro. El lenguaje del profesorado en las escuelas mixtas no nombraba en femenino. Se invadía y rebajaba el valor real y simbólico del ser mujer en la confusión de unas palabras denominadas neutras sin serlo, que transmitían el mensaje de un existir femenino escondido, velado por uno superior masculino y, por supuesto, las mujeres no eran objeto de conocimiento en ninguna materia curricular. La democratización y la justicia que representaba incorporar a las mujeres a una enseñanza compartida no solucionó el sexismo del sistema (Consuelo García, 2014).

Cabrá recordar en todo momento que el ideario sobre el cual se crearon este tipo de escuelas fue el de la supresión de todas las desigualdades e injusticias sufridas por las mujeres a lo largo de la historia. La aprobación y el establecimiento como norma de este tipo de escuelas supuso, y supone en la actualidad, un avance necesario y de vital importancia para el establecimiento de los principios de igualdad en todos los ámbitos de la ciudadanía.

Ahora bien, la igualdad formal y el reconocimiento legal de un derecho no comportan, necesariamente, la integración, asimilación y comprensión de dicho derecho por parte de las personas. Para corregir una situación de desigualdad provocada históricamente y arraigada en nuestras costumbres y cultura, son necesarios una serie de mecanismos,

intenciones, objetivos y presupuestos que no fueron suficientemente asignados para que en este tipo de escuelas se tuviera la capacidad de corregir las desigualdades causadas por el género. Gloria Arenas (2006), haciendo referencia a este hecho, apunta que la situación que se vivió con el cambio de las escuelas segregadas a las mixtas provocó que:

- Se les seguía hablando en masculino y ellas aprendían a significarse en masculino.
- Los órganos de representatividad se fueron modificando puesto que ellos pasaban a ser en la mayoría de ocasiones los delegados en las aulas, se presentaban en mayor medida y eran elegidos con mayor probabilidad.
- Ellos eran los protagonistas y el centro de la educación y de la enseñanza.
- Ellas participaban menos en los espacios de debate y reflexión, por lo que ellos acababan ocupando mayor protagonismo y se les concedía más voz. Ellas asumían su silencio y delegaban en ellos la toma de decisiones.
- Las festividades escolares y los espacios deportivos (vágase como dato la distribución del espacio de recreo habitual, con la pista de fútbol ocupando la mayor superficie) eran liderados por ellos, y ellas se ocupaban de ser sus espectadoras y de aplaudirles sus éxitos.

Del mismo modo, tal y como apunta Matilde Fontecha (2006) en los estudios e investigaciones llevadas a cabo en la época de los años 80, se detectó la transmisión de estereotipos de género y definición de roles en el seno de la institución escolar y la influencia en la transmisión de la identidad personal, tanto a través del currículum oculto como del currículum explícito y se vio que, realmente, las chicas estaban discriminadas aun no siendo conscientes de ello: en el lenguaje, debido a la omnipresencia del masculino; en la ocultación de la contribución social de las mujeres en todas las áreas curriculares; en la ocultación de los valores tradicionales de la feminidad en los libros de texto; en la ocupación del espacio escolar por parte de los chicos; en la escasa presencia de las mujeres en los puestos de responsabilidad en el ámbito educativo; etc.

Sin menoscabar el gran avance que supuso la implantación generalizada de la educación mixta en España y aunque la educación segregada tuviese multitud de carencias y de déficits y no ayudara a mejorar la situación social de las niñas, sí que podía suponer un

mayor empoderamiento por parte de éstas. El nivel de competición en su representatividad no incluía la desventaja de estar con el grupo de niños. Su palabra, sus intereses, sus preferencias y sus expectativas, aunque mediatizadas por su rol de género, no quedaban en un segundo plano al compararse con ellos.

La educación mixta, para lograr los fines con los que se diseñó, requería de una profunda reflexión sobre las consecuencias y las repercusiones que tenía instaurar una norma (juntar a niñas y niños) y que, posteriormente, los frutos de esta reflexión supusiesen el diseño de acciones y medidas para poder disminuir los posibles efectos negativos surgidos.

La escuela mixta, por ello, no elimina los prejuicios sexistas, los estereotipos de género, la falta de presencia femenina en los materiales curriculares, la invisibilidad de las tareas y funciones de los saberes “típicamente femeninos”, la corrección del lenguaje formal e informal en los centros evitando el sexismo y un largo etcétera que supone las principales razones por las que se creó dicha tipología de escuela. De modo que las intenciones siguen estando ahí, pero no así los recursos necesarios para que dichas intenciones cumplan con los objetivos por las cuáles fueron creadas.

Tampoco integra este tipo de educación la posibilidad y la pertinencia de instaurar medidas de acción positiva encaminadas a corregir situaciones injustas tanto para ellas como para ellos. Tratar igual al alumnado puede no ser la herramienta ideal para garantizar un trato justo. La verdadera atención a la diversidad, fuera ésta del tipo que fuera, pasa por el diseño de medidas e intervenciones diversas y diferentes en las que todas las personas vean sus necesidades tratadas y equitativamente atendidas.

En este modelo de escuela se siguen aceptando como incuestionables los antiguos valores androcentristas y se siguen poniendo en práctica en la inmensa mayoría de ocasiones las mismas metodologías y prácticas que diferencian y jerarquizan lo masculino y lo femenino. El currículum oculto, es decir, las formas en que nos comunicamos, relacionamos, aprendemos y enseñamos, también afecta al modo en que se percibe y asimila el currículum escolar. El tipo de ejemplos que utiliza el profesorado, la diferente forma de reforzar, castigar o reprimir al alumnado está necesariamente condicionado por el tipo de sexismo social que no somos capaces de ver y eliminar por falta de conciencia y por falta de conocimientos al respecto.

Asimismo, la implantación de la escuela mixta supone para muchas personas (me atrevería decir que para la mayoría de la sociedad en general), la presunción o la garantía de la eliminación de las desigualdades por causa del género a nivel escolar. A partir de que se constituyen las escuelas mixtas, socialmente consideramos este logro como suficiente para garantizar que en el sistema educativo reglado ya estaba todo solucionado. No obstante, tal y como se comentaba en los párrafos anteriores, dicho supuesto no ha comportado la anhelada igualdad de oportunidades.

Las niñas en este tipo de educación tienen un papel secundario en las aulas, el modelo educativo sigue estando diseñado por y para la figura masculina y ninguno de los saberes o conocimientos “típicamente femeninos” se nombra dotando de valor aquello que saben y han hecho las mujeres a lo largo de la historia. Ellas, mientras aprenden los contenidos curriculares, aprenden de modo sutil a ser subordinadas y a que no son relevantes.

Amparo Tomé (2007) señala que no es hasta la década de los 80, y gracias a las investigaciones feministas junto a los movimientos de renovación pedagógica y a sus estudios sobre el papel de las niñas en las escuelas mixtas, cuando se empiezan a analizar libros de texto, descubrir la ocultación del papel de las mujeres en el currículum oficial, las repercusiones del uso del masculino como genérico y universal o la ocupación por parte de mujeres de lugares de menos responsabilidad en las estructuras educativas de toma de decisiones. Paralelamente, desde el ámbito universitario de la antropología, historia o sociología, comienza una incipiente tarea por poner en tela de juicio la transmisión cultural del propio sistema educativo y por visibilizar a mujeres exitosas en todas las materias y desvelar su ocultamiento. Según esta autora, es este el principio de inflexión en el que se empieza a hablar de la superación de la escuela mixta y comenzamos a utilizar y a dibujar el nuevo concepto de la escuela coeducativa.

Por otro lado, resulta interesante tener en cuenta las investigaciones realizadas por Colette Gray & Joanne Wilson (2006) en una escuela mixta en Irlanda del Norte en donde se decidió separar al alumnado en clases segregadas durante cuatro años con el objetivo de comprobar si de este modo mejoraban los resultados académicos, especialmente los de los niños. Transcurrido ese tiempo, los resultados obtenidos mostraron cómo el comportamiento dentro del aula del alumnado chico no había mejorado y cómo la satisfacción del profesorado respecto de esta metodología había

empeorado. El profesorado mostró reticencias respecto de estos modelos de organización del aula, así como de la forma en que se implantó y decidió dicho cambio. Sin embargo, los resultados alcanzados (al igual que en otras investigaciones sobre escuelas segregadas) no tuvieron en cuenta una serie de variables ajenas a la propia separación del alumnado y, por ello, las conclusiones podían ser debatidas desde muchos otros puntos de vista.

2.3.3. LA ESCUELA COEDUCATIVA

La escuela coeducativa es aquella que trabaja con el objetivo de suprimir las desigualdades causadas por el aprendizaje del género y del impacto del sexismo social a través de medidas correctoras de reflexión, análisis e intervención por parte de toda la comunidad educativa.

Según la definición de la Guía de Coeducación (2008) del Instituto de la mujer:

El modelo de escuela coeducativa, parte de la relevancia de las diferencias sociales y sexuales entre grupos (niños y niñas) por razón de género, incorporando la diversidad de género como diversidad cultural. Se reconocen valores culturales y prácticas tradicionalmente asociadas a mujeres. Este modelo contempla la escuela como un espacio no neutral en el que transmiten valores patriarcales asumidos como tradicionales y que contribuye a aumentar las diferencias entre hombres y mujeres. La escuela coeducativa tiene como objetivo la eliminación de estereotipos entre sexos superando las desigualdades sociales y las jerarquías culturales entre niñas y niños. (pag.14)

Por todo ello, cualquier escuela que quisiese transformarse en una escuela coeducativa requeriría necesariamente:

- Contar con personas capacitadas para liderar este proyecto que fuesen impregnando al resto de la comunidad educativa a través de programas de

formación o talleres relacionados con los conceptos e ideas básicas necesarias para emprender este reto.

- Compartir la idea de que el entorno no es neutro, aceptar la influencia del sexismo en nuestras vidas y en nuestra interpretación del mundo.
- Evaluar el currículum académico y los materiales escolares con el objetivo de detectar el androcentrismo en los mismos y con el propósito de corregir la ausencia femenina en los libros de texto, especialmente los de ciencia y tecnología.
- Proponer modelos de éxito de cualquier materia formativa atendiendo a la equitativa presencia de figuras masculinas y femeninas.
- Incorporar los valores tradicionalmente femeninos, así como la importancia del cuidado.
- Respetar la individualidad y la idiosincrasia de cada persona independientemente del sexo y del género.
- Cuidar los usos del lenguaje oral y escrito con el objetivo de que cualquier persona se pueda sentir identificada en la comunicación.
- Eliminar cualquier uso de roles o estereotipos de género que limiten las posibilidades de identificación de cualquier sujeto.
- Revisar los patrones de convivencia imperantes en el centro con el objetivo de dirigir los mismos hacia modelos pacíficos que no permitan la expresión de violencia como mecanismo de resolución de conflictos.
- Fomentar la colaboración de las familias y demás agentes sociales del entorno para conseguir una verdadera transformación en las formas de pensar del alumnado.

Del mismo modo, la escuela coeducativa, tal y como afirma Montserrat Moreno (1992), trata de revisar aquellos contenidos que no aparecen de manera explícita reseñados en el currículum escolar pero que, de modo encubierto e inconscientemente, posibilitan el mantenimiento y el aprendizaje de un determinado orden social por medio de la transmisión de determinados valores, normas y creencias. A través del impacto de este currículum oculto, las niñas y los niños adquieren una socialización ideológica, no como participantes en la creación de normas y valores, sino como receptores y reproductores de los mismos. Por medio de esta asimilación inconsciente las personas desde la infancia asumen y reproducen ciertos esquemas cognitivos y comportamentales

para ordenar y encajar la información proveniente de su entorno y dotarla del sentido que socialmente se le ha atribuido. Así pues, el profesorado de la escuela coeducativa necesita dotarse de multitud de herramientas y recursos que le permitan tomar conciencia no sólo de lo que transmite dentro y fuera de las aulas en las escuelas, sino la forma e intensidad en que lo hace.

Si bien resulta relativamente sencillo clasificar un centro en segregado o mixto, puede ser mucho más complicado clasificar una escuela como coeducativa. Hacer coeducación a nivel global en un centro conlleva una tarea muy difícil, puesto que requiere que todo el claustro esté sensibilizado con el tema y que quiera verdaderamente analizar su propia tarea docente e incorporar cambios en la misma. Desde este planteamiento basado en la dificultad, se propondrá que, antes de determinar la naturaleza coeducativa o no de un centro, se puedan llevar a cabo diferentes análisis para conocer las actuaciones concretas o líneas de trabajo que a nivel general se estén desarrollando en las escuelas. Posteriormente, dado que no existe un reconocimiento formal (como sí que existe para las empresas y que se articula en la Ley de Igualdad del 22 de marzo de 2007) que dé valor al trabajo desempeñado en un centro en este sentido, sólo cabe esperar que la etiqueta de “Escuela Coeducativa” pueda darse a conocer socialmente y pueda suponer un impulso a otras realidades y un mecanismo de prestigio e innovación educativa a nivel general.

Tal y como se apunta en el párrafo anterior, la complejidad tras la que se articula el funcionamiento de un proyecto coeducativo responde a una realidad multifactorial y, por ello, debe ser abordada desde muchos frentes. A continuación se nombrarán algunos de los motivos y obstáculos que dificultan que ésta sea una tarea sencilla a iniciar por parte de todos los centros y que, por tanto, debería ser atendida con la disposición de multitud de recursos por parte de las autoridades competentes:

- En primer lugar, hay que destacar que el equipo directivo de un centro, así como el profesorado y la inspección educativa, pueden no tener ni antes ni en la actualidad suficientes conocimientos teóricos ni prácticos sobre coeducación. Por este motivo, puede que no exista suficiente sensibilidad (por parte de estos mismos agentes y de las familias) respecto de este tema como para poder integrar y llevar a cabo intervenciones en el aula conducentes a eliminar las discriminaciones vinculadas con el género. Esto es así, puesto que en los

contenidos curriculares del Grado de Maestro/a de educación Infantil, Primaria y Secundaria no se explicitan áreas o asignaturas directamente relacionadas con la coeducación, la perspectiva del género o la igualdad de oportunidades (o su inclusión es muy sutil o secundaria). Por ello, las universidades podrán integrar o no dicha materia en sus contenidos académicos, pudiendo ser este un motivo de falta de capacitación de los y las profesionales de la educación de los niños y niñas.

- En segundo lugar, y como consecuencia del punto anterior, es muy difícil y complicado ser sensible y detectar el sexismo real en cualquier ámbito o situación si no se poseen conocimientos en la materia. Nos hemos acostumbrado a ello, y la normalización a la que hemos acostumbrado nuestra mirada no nos permite criticar o denunciar aquello que sucede a nuestro alrededor. Sirva como ejemplo la cantidad de anuncios publicitarios, series televisivas, revistas, canciones, cuentos, etc. que muestran comportamientos, mensajes e imágenes que debieran ser denunciadas por la sociedad por ser sexistas y que, sin embargo, aceptamos con total normalidad sin que nos provoque ninguna alarma al respecto.
- Dado que el primer y el segundo punto conviven en la escuela, los materiales escolares libros, manuales o cuentos siguen reflejando cómo es nuestra sociedad y, por ello, siguen estando impregnados de androcentrismo y de sexismo puesto que las editoriales encargadas de confeccionar los mismos, así como las personas responsables de supervisar sus contenidos, pueden carecer de la mirada capacitada para integrar la perspectiva del género en todos ellos.
- Con el paso del tiempo, y tras la creencia de que ya se ha conseguido la plena igualdad y existen prioridades más importantes a abordar, se han reducido, e incluso desaparecido, los programas, subvenciones o ayudas destinadas a trabajar la coeducación en los centros educativos, hecho que también ha provocado que menos personas se fueran sensibilizando hacia estos temas.
- Las familias desconocedoras de esta situación tampoco han mostrado como criterio prioritario en la elección del centro educativo de sus hijos e hijas que la

escuela fuese coeducativa o no, puesto que desconocen las repercusiones de este concepto en la vida de cualquier persona.

- En el contexto cultural general de los centros, sigue habiendo una menor presencia de las mujeres y de lo históricamente femenino en todas las materias del currículum. La presencia de las contribuciones de las mujeres en la historia o en la ciencia es mínima en la mayoría de centros educativos. Las niñas poseen escasos referentes de éxito en todas las áreas curriculares y extracurriculares, por lo tanto, su aprendizaje y sus expectativas de futuro y de desarrollo personal y profesional pueden verse afectadas por esta carencia de modelos. Hoy en día “lo cultural” sigue siendo reforzado y relacionado con lo masculino y “lo natural” sigue estando aparejado con lo femenino. Las niñas lo están aprendiendo así desde nuestras escuelas mixtas.
- La inspección educativa no supervisa ni controla que se haga coeducación. Por utilizar un símil con el entorno empresarial, si cuando se aprobó la ley de Igualdad del año 2007 (en la que se articulaba la obligatoriedad por parte de las empresas de más de 250 personas o participadas por capital público de confeccionar Planes de Igualdad de Oportunidades) no se hubiera también puesto en marcha un sistema de sanciones y de inspecciones de trabajo, con toda probabilidad las empresas no hubiesen iniciado la confección de sus diagnósticos de la situación ni la puesta en marcha de sus Planes de Igualdad como algunas de ellas lo hicieron. Ante la falta de sensibilidades hacia un tema de vital importancia, tal vez caben medidas que puedan suponerse efectivas.

A partir de la consideración y relevancia de todos estos puntos, es necesario reactivar la alarma social de que queda mucho camino por recorrer en la búsqueda de la igualdad de oportunidades. La educación surge como un arma cargada de futuro que nos permite creer en utopías y que posibilita el sueño de pensar en una sociedad mejor en donde el género no reduzca nuestras formas particulares de ser y estar en el mundo.

2.3.4. LA COEDUCACIÓN DENTRO DE LA EDUCACIÓN REGLADA

Tal y como se expresaba en puntos anteriores y a diferencia de la escuela mixta, la escuela coeducativa implica una intervención expresa para corregir el impacto de los estereotipos sociales y de las influencias en los roles y el impacto del sexismo en la vida de las personas. De esta manera, requiere de la observación del entorno con perspectiva de género y del diseño de acciones positivas encaminadas a corregir situaciones de desigualdad en las relaciones, en los contenidos y en las metodologías del aula.

Como queda expresado en el punto anterior, el alumnado de los Grados de Maestro/a en Educación Infantil, Primaria o el alumnado del Máster de Educación Secundaria puede carecer en su currículum académico de asignaturas obligatorias vinculadas con la eliminación de los saberes androcéntricos, sexistas y estereotipados. Por lo tanto, la educación a todos los niveles y en la mayoría de los casos puede no estar corrigiendo este sesgo de género ni en sus materiales, ni en sus dinámicas, ni en sus metodologías.

Hacer coeducación implica necesariamente una intervención que provoca una influencia en la toma de decisiones y elecciones naturales de las personas (socializadas en un mundo sexista que segrega, diferencia y opone constantemente lo masculino a lo femenino). Este hecho puede provocar reticencias en un sistema, el educativo, que ha velado en estos últimos años por la lucha y la defensa de las libertades individuales en las escuelas. Tal y como expresa Bonal (1997), el profesorado es más sexista por lo que no deja hacer o no sabe qué está haciendo (currículum oculto) que por lo que hace; es decir lo es más por omisión y desconocimiento que por acción consciente y deliberada. De ahí la gran importancia de que el profesorado, como agente de cambio social, posea conocimientos y tome conciencia de la realidad actual respecto de la igualdad de oportunidades.

Así pues, resulta necesario que las autoridades competentes que configuran el currículum de la formación reglada revisen sus contenidos y ordenen de modo distinto sus prioridades. A este respecto existe una larga reflexión feminista dirigida a la

inclusión de los proyectos emocionales de centro y al estudio de la incorporación de la expresión sentimental de las niñas y los niños como base de toda educación.

Relacionado con el punto anterior y como apuntan Carmen Camarero, Euke Redondo & M^a José Urruzola (1987), ¿educamos para el amor en las escuelas?, ¿o este ámbito pertenece al entorno de lo personal? Sobre ello afirman:

Siendo el amor, por naturaleza un impulso espontáneo, libre, gratuito, parece contradictorio hablar de educación para el amor. Sin embargo, de hecho, en nuestros centros escolares impartimos esta educación cotidianamente de múltiples formas. Permitimos a los niños que tengan comportamientos bruscos, poco sensibles, despegados, poco cariñosos. Exigimos que las niñas sean dulces, sensibles, entregadas, serviciales. No reforzamos la conducta de chicos que invierten estos valores y llegamos a criticarles negativamente. Tenemos expectativas diferentes para uno y otro sexo y les exigimos respuestas afectivas diferentes, en función de su género. Así, los niños/as van interiorizando conductas diferentes en cuanto a cómo será su relación con los demás. Las chicas van desarrollando más su afectividad y el cuidado de la belleza física, y los chicos su inteligencia, ingenio, etc. Podríamos decir que, de alguna manera, van preparando el lugar que ocuparán en el amor. (p.39)

Hacer coeducación modifica inexorablemente el currículum de la educación reglada en el sentido de que, no sólo implica modificar conceptos o teorías sobre las ciencias y el resto de materias, sino también nuevas actitudes, roles y sentimientos que han de hacerse explícitos tanto en lo que concierne al currículum manifiesto como al oculto. Lo oculto también debe ser supervisado y sacado a la luz para que la coeducación no sea tan sólo un cambio de formas en el androcentrismo social, cultural y emocional. Será necesario supervisar el tipo de vínculos que se desarrollan en el centro, así como el modo de expresión de los mismos y el tiempo y espacio que utilizamos para enseñar otras formas de relación sentimental (Charo Altable, 1993).

La escuela coeducativa, consciente de su potente influencia en el desarrollo de valores y creencias respecto a aspectos tan importantes como las relaciones personales, amorosas,

la expresión de sentimientos y emociones o la orientación sexual, hace una intervención expresa en el aula para propiciar la libre manifestación de todos estos aspectos y la eliminación de las influencias del género en los niños y las niñas.

La distancia entre la escuela mixta (agrupación en una misma aula a niños/niñas, o a jóvenes de ambos sexos), y la escuela coeducativa (aquella que reconoce y visibiliza el papel de la mujer a lo largo de la historia; que corrige las relaciones de poder que supeditan un sexo del otro; que incorpora un lenguaje integrador de los dos sexos; que no estereotipa la imagen del hombre y de la mujer; que corrige los sesgos de género en sus descripciones; y que incorpora las necesidades y da valor a lo tradicionalmente femenino) sigue siendo en la actualidad notable y, es por ello, que debemos seguir en el esfuerzo de mejorar nuestro actual sistema educativo en este sentido, puesto que a nivel legal sí que se recogen todos estos principios.

Para M^a Antonia Moreno (2013), la coeducación en un centro debiera plasmarse en documentos observables y susceptibles del control de la inspección educativa, con definiciones de intenciones y actuaciones concretas diseñadas y consensuadas por toda la comunidad educativa (profesorado, alumnado y familias) y registradas en los documentos oficiales del centro: PGA (Programación General Anual), PEC (Proyecto Educativo de Centro), PAT (Plan de Acción tutorial), RRI (Reglamento de Régimen Interno) y el Plan Integral de Convivencia.

La sociedad del siglo XXI demanda para dar respuesta a sus necesidades una ciudadanía libre, crítica, con valores vinculados con el respeto, la solidaridad, la aceptación de las diferencias, innovadora, creativa y muchas más competencias que suponen un reto para los actuales centros educativos. Para garantizar el desarrollo de estas competencias en el alumnado es necesario instaurar en las escuelas un Plan Coeducativo, así como contar con la aprobación e implicación del profesorado y de las familias del centro. De este modo, se producirá un impacto en el entorno social, y dicho fenómeno es el que modificará con el tiempo las actuales situaciones de discriminación que sufren ambos sexos, las mujeres y los hombres.

Garantizar la igualdad de oportunidades en el ámbito educativo genera un beneficio general para todas las personas y para ambos sexos, no se trata de reclamar un derecho

sólo femenino, se trata de garantizar un principio universal que requiere la colaboración de toda la ciudadanía y en todos los niveles sociales.

Así, hay que descartar las importantes aportaciones realizadas por Gabarró (2010), a través de las cuales demuestra con datos estadísticos las diferentes cifras que se extraen del análisis segregado de índices de fracaso escolar y su relación directa con el sexo y con el género (los chicos, actualmente, poseen índices de fracaso escolar más elevados que las chicas). Según el autor, la variable más importante que está determinando el fracaso escolar es el género. Por ello, propone una intervención coeducativa cuyo objetivo sea el de revisar y de construir la actual masculinidad (variable causante de dicha realidad) y feminidad instaurada y que los y las jóvenes reproducen en la actualidad y que les aparta a ellos de la posibilidad de continuar mayor tiempo en el sistema formativo reglado. Tomar conciencia de la importancia de estas investigaciones es lo que nos tiene que ofrecer un verdadero impulso para desarrollar la coeducación dentro de los sistemas de la formación reglada. Tal y como confirman Evers, Livernois & Mancuso (2006), la misma progresión de éxito y fracaso en ellos y en ellas se está produciendo en Canadá y Estados Unidos, por lo que la problemática se extiende de modo internacional y requerirá de medidas transversales a nivel mundial.

Aunque, actualmente, la gran mayoría de centros educativos proponen en su Proyecto Educativo de Centro la igualdad de oportunidades entre niños y niñas y, si bien es cierto, que creen trabajar este principio de modo transversal, también es cierto que, en general, se desconoce el significado de la transversalidad o *mainstreaming de género* en la educación.

A nivel general, tal y como apunta Ana Vega (2007), el *mainstreaming* o transversalidad supone una estrategia completa e integradora dirigida a incorporar las políticas específicas de igualdad de oportunidades en las políticas generales de salud, empleo, juventud, turismo, etc. y, tal y como nos ocupa en este trabajo, educación. Para ello requiere un verdadero cambio y una reorganización a todos los niveles. Entre otros afectaría a:

- La aceptación de un compromiso por parte de todas las estructuras políticas y sus responsables, mujeres y hombres.

- Los procesos de toma de decisiones, puesto que en los mismos se debería incorporar la perspectiva de género y la medida del impacto de género de las mismas.
- Todo el diseño: planificación, ejecución, seguimiento y evaluación de las diferentes acciones políticas a llevar a cabo.
- El conjunto de agentes sociales participantes de las mismas: grupos políticos, personal técnico y organizaciones sociales.

A esto se tiene que añadir que, para poder hacer frente a todos estos principios, es fundamental que las personas que formulan y dotan de recursos a las leyes, posean formación en igualdad de oportunidades y en inclusión de la perspectiva de género. De no ser así, resulta muy difícil, por no decir imposible, conseguir alcanzar el principio de transversalidad.

A nivel escolar, trataré de mostrar de modo gráfico y sencillo lo que a mi modo de ver supone trabajar este principio de modo transversal en las actuaciones concretas que afectan al ámbito educativo:

SÍ QUE 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.	Un conjunto de intenciones voluntarias llevadas a cabo por algún profesor o profesora que decide emprender alguna acción puntual.
Realizar actividades de sensibilización hacia el alumnado dentro de las diferentes asignaturas, enmarcadas en un proyecto común de eliminación de la	Celebrar, únicamente, actos puntuales, como, por ejemplo, el 8 de marzo y el 25 de noviembre

discriminación por causas de género.	
Contar con personas del equipo docente sensibilizadas y con información o formación vinculadas con estos temas.	Pensar que se está capacitada/o para desarrollar un proyecto coeducativo sin contar con formación ni información vinculada con estos temas.
Incluir el principio de la coeducación en el Proyecto Educativo de Centro y, por ello, ejecutar acciones multidisciplinares para conseguir efectos en este sentido.	Incluir el principio de la coeducación en el Proyecto Educativo de Centro y no hacer ninguna acción en este sentido.
Pensar en que, en la actualidad, las diferencias de género siguen teniendo impacto en los sistemas educativos y provocan desigualdades entre los niños y las niñas.	Pensar que, como hemos conseguido igualdad formal y legislativa, se ha comportado inexorablemente la igualdad real.
Revisar los materiales de trabajo del aula para garantizar que no reproducen ninguna imagen estereotipada y sexista de los hombres y de las mujeres.	Pensar que las editoriales aparecen como las únicas responsables de garantizar la eliminación de los usos sexistas en los materiales del aula.
Cuidar la comunicación oral, escrita y no verbal con el objetivo de nombrar y visibilizar a las mujeres e integrar a los dos sexos en la realidad del centro.	Pensar que, utilizando el masculino, las mujeres quedan incluidas.
Observar cómo se estructura el juego en el patio: uso de espacios, tipos de juegos, agrupaciones, etc., y llevar a cabo una intervención si se considera oportuno	Pensar que el juego en el patio es libre y que no es oportuna ninguna intervención independientemente de lo que allí suceda vinculado con el sexo.

para garantizar usos más igualitarios para los dos sexos.	
Efectuar acciones dirigidas a las familias con el objetivo de sensibilizar e informar respecto del Proyecto Coeducativo de Centro.	Pensar que las familias no están interesadas por estos temas y que no es necesario iniciar acciones en este sentido.

Tabla: elaboración propia

Atendiendo a las sugerencias mostradas en la ‘Guía de Coeducación. Síntesis sobre la Educación para la Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres’ (2004⁸) siempre que surge el debate de la transversalidad, es decir, si la práctica coeducativa debe implementarse a través de una asignatura específica o si debe permear todas las materias y los espacios del currículo, se concluye que, en la práctica coeducativa, se ha apostado por desarrollar una estrategia dual en la que se combinen, de forma paralela, acciones concretas y transversales, ya que ambas contribuyen a avanzar en el modelo coeducativo. Para ello, es necesario contar con un foco principal (interno, el mismo centro educativo; o externo, personal técnico de los organismos encargados de velar por las políticas de igualdad) desde donde se coordinen, impulsen y supervisen las propuestas de actuación en materia de coeducación.

La dimensión transversal en los currículos escolares encuentra su justificación en la relevancia que poseen las actitudes de cara a la consecución de estilos de vida más humanistas. La presión social sugiere que sea la escuela la institución en la que preferentemente se desenvuelvan aquellos aspectos relacionados profundamente con la formación integral de las personas, más allá del referente meramente intelectual toda vez que la familia, institución que con anterioridad desempeñaba un papel fundamental en este campo, tiene actualmente dificultades severas para ejercer tal función. Fernández (p.58)

⁸ <http://es.scribd.com/doc/91835434/Guia-de-Coeducacion>

Para garantizar en un centro educativo un verdadero trabajo transversal con perspectiva de género, es imprescindible desarrollar un plan o estrategia que recoja las diferentes intervenciones que se deberán poner en marcha para eliminar el sexismo en la vida escolar. Del mismo modo, será indispensable determinar diferentes áreas de intervención, medir el estado de la situación actual, generar indicadores de mejora y evaluación e ir comprometiendo a la dirección del centro en primer lugar y por extensión, al claustro del profesorado, al alumnado y a las familias del centro.

Para terminar este capítulo, y atendiendo a las interesantes aportaciones de Pérez (2005), no hay que olvidar que en educación los recursos son importantes. Son importantes, sobre todo, su distribución y uso. En este caso, el autor insiste en no caer en la inmovilidad que genera el pensamiento de que los recursos no bastan para mejorar las cosas, dado que esta afirmación lleva rápidamente al ejercicio de que como no bastan, no importan. Este salto conceptual en el vacío suele funcionar como coartada política para no afrontar los verdaderos problemas de la desigualdad. Para conseguir hacer coeducación en las escuelas hacen falta muchos recursos: económicos, personales, formativos, logísticos, etc. Los legislativos ya los tenemos, pero solo sobre el papel.

CAPÍTULO 3: EL PLAN COEDUCATIVO DE CENTRO

En el siguiente capítulo se mostrará lo que, a mi modo de entender la coeducación, resultaría tremendamente positivo si lo que se desea es garantizar un verdadero trabajo por y para la igualdad de oportunidades. En esta parte de la investigación, se hará referencia al estado ideal de la cuestión, pero es interesante tener en cuenta que un centro puede estar diseñando y elaborando actuaciones de gran impacto entre su alumnado, profesorado o entre sus familias y que dichas actuaciones no se encuentren enmarcadas dentro de un plan coeducativo como se describirá a continuación a lo largo de este capítulo. Es muy importante tener en cuenta que, el hecho de describir el estado ideal de la cuestión, no ha de desmerecer el recorrido y el trabajo llevado a cabo en esta dirección por parte de ninguna persona. Existen infinidad de actuaciones puntuales e individuales realizadas con muchísimo empeño y tesón por personas particulares y anónimas que, encontrándose en ambientes reticentes al cambio que la coeducación requiere, no desisten en su una lucha personal por la eliminación de injusticias totalmente arraigadas en las formas de proceder de las escuelas.

3.1. DEFINICIÓN DE PLAN COEDUCATIVO

Tal y como apuntaba el capítulo anterior para hacer coeducación de un modo transversal y para generar un impacto mayor en la vida de las personas, se debe contar con un plan, una estrategia de objetivos concretos que pueda direccionar todas las intervenciones propuestas. Dicho plan ha de ser sensible a una adecuada evaluación y corrección de las actividades llevadas a cabo. Del mismo modo, será flexible y permeable a todos los cambios que se consideren necesarios una vez puesto en marcha todo el mecanismo coeducativo. En dicho plan, al que también llamaremos proyecto coeducativo, se deberán explicitar los objetivos a corto, medio y largo plazo que se pretendan alcanzar, las acciones diseñadas a tal fin, las personas beneficiarias de las mismas, las personas responsables de su ejecución o de que se ejecuten, la temporalización, los recursos disponibles, los indicadores de evaluación, etc. Además, el plan será contrastado y

aprobado por todo el Consejo Escolar del centro educativo y, a ser posible, entregado en el Consejo Escolar Municipal de la población en donde se ubique dicho centro para que con ello pueda garantizarse un mayor impacto y pueda ser un referente para el resto de centros.

Dado que la implicación de las familias es fundamental en este sentido, se podrán programar acciones de sensibilización y difusión a las asociaciones de madres y padres (AMPAS) para que puedan ser conocedoras del Plan y puedan, así, respaldarlo e implicarse directamente en el mismo.

Aunque el principal público destinatario sea aquel que integra la comunidad educativa (profesorado, alumnado y familias), también se pretende un impacto en la forma de ser, de entender y de actuar de la sociedad en general y, por ello, será recomendable hacer difusión de la coeducación del centro como una marca o un valor añadido que reportará beneficios a nivel más general. Por tanto, puede ejecutarse una campaña de difusión del mismo a través de diferentes medios: web, prensa, carteles, dípticos, etc. Este trabajo implicará toda una estrategia que pretende constituirse como una actividad verdaderamente interesante a llevar a cabo en las aulas y con la participación del alumnado.

Tal y como afirman Juana Luisa Sánchez y Rosario Rizos (2006):

La coeducación supone y exige una intervención explícita e intencionada que ha de partir de la revisión de las pautas sexistas de la sociedad y de las instituciones en las que se desarrolla la vida de las personas, especialmente de las instituciones vinculadas a la tarea de la educación, ya que desde ellas se construye y transmiten los estereotipos de lo masculino y lo femenino. La coeducación supone y exige situaciones de igualdad real de oportunidades académicas profesionales y, en general, sociales, de tal modo que nadie - por razones de sexo - parta de una situación de desventaja o tenga que superar especiales dificultades para llegar a los mismos objetivos. (p.52)

El Proyecto Coeducativo de Centro es el documento en el que se explicitan, con criterios objetivos y medibles, las actuaciones de revisión y de intervención a nivel educativo conducentes a proponer un sistema que corrija las desigualdades provocadas por el género de las personas.

Para que el Proyecto Coeducativo no suponga una serie de acciones aisladas, este deberá ser confeccionado por las personas que liderarán este plan e intentarán para ello contar con representantes de la comunidad educativa (alumnado, profesorado y familias).

Tal y como apuntan Marina Subirats & Amparo Tomé (1992) al proponer un plan de acción para la igualdad de oportunidades educativas, si bien legalmente el escenario está perfectamente justificado, existen un conjunto de formas discriminatorias invisibles y un gran número de prejuicios del alumnado, profesorado y de las familias que pueden dificultar o entorpecer cada una de las acciones emprendidas. Por tanto, hay que evitar abordar todos los problemas al mismo tiempo e iniciar el camino con un proceso de sensibilización amplio y riguroso a todo el colectivo.

Es necesario pasar por esta fase de sensibilización a la comunidad educativa y en especial al claustro del profesorado y a las familias. Será imprescindible iniciar una fase en la que podamos compartir el significado de una serie de términos necesarios para entender y dar sentido al trabajo posterior. Así pues, hay que analizar el significado de términos como: sexo, género, androcentrismo, sexismo, perspectiva de género, igualdad de oportunidades, estereotipos o roles, lo cual será de gran importancia para poder iniciar el camino de la coeducación.

Para tal fin, Marina Subirats y Amparo Tomé (2010), proponen una serie de fases en el diseño e implantación de un plan coeducativo que nombraré a continuación:

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

Se trata de encontrar un consenso en la pertinencia y necesidad de hacer coeducación. Para ello, la comunidad educativa necesita poder dotarse de una serie de herramientas clave para poder tomar conciencia de la importancia de la

eliminación del sexismo. Esto se podrá conseguir a través de charlas, debates, formación, etc.

En esta fase, será conveniente la formación de un equipo de trabajo que vaya coordinando y liderando la labor a seguir. Tal y como apuntan las autoras, en este punto, se podrán observar claramente algunas resistencias por parte de personas o colectivos que consideran innecesario llevar a cabo este cambio o esta reflexión. Por otro lado, el trabajo colaborativo de ciertas personas de distinta procedencia (familias, alumnado y profesorado), provocará también el establecimiento de nuevas relaciones y una nueva cohesión entre ellas y ellos.

Este equipo deberá establecer una serie de objetivos y un adecuado plan de trabajo a desarrollar.

2. Segunda fase: observación, análisis de la situación, reflexividad y comunicación.

En esta fase, el equipo de trabajo inicia las acciones a desarrollar; comienza a utilizar los instrumentos o metodología acordada en el punto anterior y acuerda reuniones de seguimiento para poner en común sus observaciones y comenzar a analizar lo que sucede. Será interesante cuidar el sistema de comunicación utilizado para informar del progreso conseguido en esta fase y que pueda ser trasladado al resto de personas de la comunidad escolar. Asimismo, no se recomienda la creación de un grupo de trabajo que, de modo aislado, se convierta en “súper especialista” del tema y deje de lado la implicación del resto de la comunidad.

3. Tercera fase: experimentación y cambio.

Esta fase se pone en funcionamiento tras el diálogo y el consenso de un diagnóstico compartido sobre el sexismo en el centro.

Resulta fundamental tener en cuenta que todo proceso de cambio puede generar miedos, frustraciones, percepción de trabajo añadido o incertidumbre, incluso por parte de aquellas personas que son conscientes de la necesidad del mismo. Modificar cualquier rutina de trabajo supone normalmente un esfuerzo para cualquier persona y, por eso, en esta fase puede surgir algún tipo de limitaciones u obstáculos que obligarán en ciertos ámbitos a retroceder a la fase de sensibilización.

Tanto los mecanismos generados para promover el cambio como las consecuencias que provoca su aplicación deben ser valorados y evaluados en todo momento y modificados en caso de necesidad.

Todo proceso de cambio suele acarrear una transformación entre las relaciones de los grupos destinatarios de las acciones,; es decir, pueden surgir modificaciones entre las situaciones de privilegio de unos colectivos sobre los otros y este hecho es vital tenerlo en cuenta y prever sus reacciones con antelación.

Por otro lado, y para conseguir una mayor sistematización del trabajo, en el diseño del plan se recomienda confeccionar una serie de fichas que pueda ayudar a la comprensión de este documento. A continuación se proponen los campos (mínimos) que debieran tener dichas fichas:

❖ Estado de la situación actual

Permitirá conocer los datos, apreciaciones u observaciones que servirán de inicio del diagnóstico. Si se carece de indicadores iniciales resulta muy difícil poder comprobar o evaluar el impacto de las medidas o cambios que se promuevan a través del Plan coeducativo.

❖ Objetivos a corto plazo

En este sentido, el corto plazo es el que se pueda mover un centro y, dado que los cambios acaecidos con total probabilidad son lentos, debiera ser de, aproximadamente, un año o curso académico. Se podrán proponer actividades o iniciativas que tengan la posibilidad de propiciar cambios apreciables a corto plazo y también a medio plazo.

❖ Objetivos a largo plazo

Dependiendo de la ambición del plan, de las personas implicadas, de los recursos que se necesiten, así como del recorrido iniciado con anterioridad, entre otras muchas variables, se podrán establecer objetivos de trayectoria más inmediata u objetivos que requieran un trabajo más a largo plazo, puesto que

puedan suponer un cambio en el sistema de creencias, de valores, de características de personalidad, etc.

❖ Descripción de la acción

En este punto se redactará la actividad a desarrollar. Se recomienda que dicha redacción sea formulada del modo más sencillo y comprensible para que cualquier persona de la comunidad educativa (alumnado, profesorado y familias) pueda entender dicha medida. Se trata de describir la acción o propuesta a implantar que pretenda corregir cualquier situación de trabajo previamente aprobada por el claustro del profesorado y presentada al Consejo Escolar de centro.

❖ Público destinatario

Se entiende por público destinatario a cualquier miembro de la comunidad educativa: profesorado, alumnado o familias. Del mismo modo, también se podrán pensar en acciones cuya destinataria última sea la sociedad en general o el entorno más próximo al centro educativo y que no sea directamente participe en la vida escolar.

❖ Calendarización de la acción

Se programarán actuaciones que podrán ser valoradas en claustro a nivel trimestral o anual, en función de los plazos previamente establecidos en las reuniones realizadas a tal fin.

❖ Evaluación

Para la adecuada observación y valoración de la situación que se modifica por el impacto de la implantación del plan, será necesario recabar indicadores de naturaleza cuantitativa o cualitativa que permitan a las personas responsables conocer los índices de mejora y/o cambio de las acciones con el objetivo de mejorar cada actividad propuesta.

❖ Responsable

Se recomienda designar a una persona o equipo de personas (pueden ser miembros de toda la comunidad educativa) que se responsabilicen o lideren la realización de cada una de las actividades propuestas. Dichas personas comprobarán que las actividades se desarrollan en los plazos acordados y con el registro de los indicadores necesarios para valorar su ejecución con posterioridad.

La adecuada cumplimentación de estos campos, a los que se podrían añadir más si así se considerara oportuno, como por ejemplo recursos o coste, podría facilitar el trabajo a poner en marcha, porque ordena y organiza de un modo formal la iniciativa o la buena voluntad con la que, con toda probabilidad, muchos profesionales actúan ya en los centros. Cabe señalar que su formulación será flexible y se adaptará a las diferentes necesidades, cambios o requerimientos que pueda solicitar o expresar cualquier persona.

Por todo ello, y tal y como apuntan Luisa Vega, Olga Buzón y M^a Ángeles Rebollo, (2013) hace falta que el profesorado cobre una nueva identidad y unas nuevas funciones a las tradicionalmente ejercidas en el aula. El profesorado, si quiere respetar el principio de igualdad de oportunidades que se regula en todas las leyes mencionadas con anterioridad, tiene que poner la atención de sus acciones e intenciones utilizando las gafas del género. Además, tiene que ser capaz de analizar la realidad bajo el prisma de la influencia que tiene el sexismo que, actualmente, pervive en la sociedad y a partir de ahí replantear su función dentro del aula.

Es imprescindible que el profesorado reflexione y desarrolle estrategias de cambio escolar que puedan llevarse a cabo en su contexto más cercano. Bonal (1997) destaca estas consideraciones a tener en cuenta para la toma de conciencia de esta problemática:

- ❖ A pesar de que el sexismo está presente también en el currículum explícito, principalmente se trata de un tipo de influencia y discriminación invisible. Pertenecen en su gran parte al conjunto de variables, acontecimientos o actitudes que se encuentran dentro del currículum oculto. En la escuela se reproducen mecanismos de discriminación sexual muy importantes y muy sutiles que pueden pasar desapercibidos con gran facilidad. Las expectativas del

profesorado, la interacción y trato con el alumnado, los estereotipos y roles que reproducen unos y otras, etc., son aspectos ocultos de la vida escolar que tienen, en cambio, una enorme fuerza en la definición de los comportamientos de chicos y chicas.

- ❖ Cuando un niño o una niña se incorpora a un centro educativo, posee ya en su mochila de género una serie de aprendizajes e influencias que le condicionarán su visión de la realidad y su acomodación a ese nuevo contexto. En esos momentos, se ha producido ya el proceso de socialización como seres masculinos o femeninos más importante en el entorno familiar. La escuela lo que hace en la mayoría de ocasiones es reforzar por acción o por omisión y mantener y reproducir esos estereotipos masculinos o femeninos. La escuela no supone la institución más desigualitaria con la que se va a encontrar cualquier persona, pero eso no significa que no lo sea y que no se pueda reducir o luchar contra la eliminación de dicho sexismo. De este modo, se rebate la opinión extendida de que la escuela nada puede hacer frente a la influencia de la familia y de la sociedad en general.
- ❖ El sexismo surge como un problema del que normalmente no son conscientes ni el profesorado, ni el alumnado, ni las familias. La discriminación sexista se produce, incluso, con la aprobación y sin la resistencia de las maestras, las madres o las alumnas. Por otro lado, el profesorado es muy reticente a aceptar o reconocer que hace uso de prácticas sexistas y discriminatorias en el trato que dispensa a su alumnado. Por ello, parece difícil acometer un cambio en las formas de pensar de un colectivo que no es consciente ni percibe que su comportamiento provoque ningún problema.
- ❖ El sexismo afecta a todo el alumnado, no solo a las chicas. A ellas las perjudica o afecta en cuanto y que en sus procesos de socialización femeninos están mayormente abocadas a realizar una elección futura menos valorada económica y socialmente en lo que respecta a su itinerario formativo y profesional. Por otro lado, interiorizan una serie de actitudes vinculadas con la dependencia emocional, el cuidado, la sumisión, etc., mientras que ellos están interiorizando

otros valores relacionados con la masculinidad, como pueden ser: la independencia, la competitividad, el triunfo profesional, la agresividad, etc. Esto impide a ambos sexos experimentar un conjunto de valores por no pertenecer a su mochila de género.

- ❖ El sexismo es un problema de doble naturaleza. Se trata de un problema de desigualdad social en la medida en que las mujeres y las niñas ven limitadas, no formalmente pero sí realmente, sus oportunidades de acceso a determinados puestos de trabajo; puestos de mayor tecnología, de mayor reconocimiento social, mayores salarios o posibilidades de promoción. Además, el sexismo supone también un problema de jerarquía cultural porque la escuela y la sociedad solamente valoran una forma cultural concreta, la asociada al género masculino, e ignora o silencia la cultura femenina. Se trata, pues, de un problema que afecta a las personas y a los valores. La escuela, como toda institución social, uniformiza a los individuos a partir de un único sistema de valores que es presentado y asumido como legítimo y universal y no deja espacio a las voces de las culturas o grupos silenciados. La discriminación sexual por lo tanto, tiene que ver también con la infrarrepresentación de la cultura femenina en el currículum y con la marginación de las actitudes y los comportamientos calificados como femeninos.

Desde otro punto de vista el trabajo desarrollado por Raewyn Connell (2001, citado en Alicia Villar, Arantxa Grau & Sandra Obiol, 2014) nos muestra las dimensiones que configuran los regímenes del género en las escuelas y sobre los cuales es necesario intervenir. A tal respecto, determina cuatro tipos de relaciones a tener en cuenta:

- a) Relaciones de poder: el principal eje de poder de las sociedades europeas contemporáneas gira en torno a la situación de dominio masculina y a la subordinación de todo lo femenino. Así pues, la autora afirma con determinación que la asociación de la masculinidad con la autoridad y el predominio de cargos de supervisión y dirección de los sistemas escolares corresponden a dos patrones importantes a considerar.

- b) Relaciones de producción y consumo: este es un eje que representa la división y especialización del trabajo. Esas mismas relaciones se pueden observar entre el profesorado de forma muy explícita (profesoras en las etapas de infantil o en áreas como el teatro, el lenguaje, la literatura, etc.). La autora también hace referencia en este sentido a “la especialización informal del trabajo entre el alumnado”, que se da cuando el profesorado solicita de modo distinto a niñas y niños ayuda para desarrollar funciones típicamente masculinizadas o feminizadas.

- c) El deseo sexual: entendido en la mayoría de ocasiones como una pulsión natural que queda fuera de toda teoría social. Sin embargo, las prácticas con las que expresamos el deseo son un aspecto totalmente influenciado por el género. La autora habla en este sentido de la ocultación en los centros escolares de la homosexualidad o de la bisexualidad.

- d) Simbolismo, cultura y discurso: eje que hace referencia al conjunto de significados y representaciones culturales que en una sociedad determinada se asocian con lo femenino en relación con lo masculino. Si bien las escuelas están impregnadas de la simbolización del género de la cultura en la que están inscritas, también poseen códigos y símbolos propios de su infraestructura: uniformes, formas en el lenguaje formal e informal, relaciones, etc.

En definitiva, y según apuntan Anna Freixas y A. Luque (1998), hacer coeducación en un centro no conlleva simplemente valorar sólo los aspectos positivos o negativos de la cultura femenina o la masculina, sino de ver qué cualidades y qué valores son positivos para la niña y el niño en la medida en que les permitan dejar de ser seres incompletos y limitados para ser personas en un sentido global. La socialización tradicional, tanto en la familia como en la escuela, fomenta unos modelos de interrelación personal que perjudican a la niña porque es situada en una posición de dependencia y sumisión. Estos modelos socioculturales también perjudican a los niños porque los obligan a desenvolverse en unos márgenes de escasa tolerancia hacia las conductas expresivas y nutritivas. El sexismo, pues, afecta a ambos sexos, ya que les impide desarrollar un conjunto de experiencias que, en su origen, no son exclusivas de ningún sexo.

Las ideas estereotipadas acerca de los atributos de unos y otras resultan poco reales y, como hemos dicho, limitan el desarrollo integral de ambos. Resultan especialmente opresivos en una época de rápidos cambios sociales en la que la vida exige una visión flexible de las capacidades y conductas de la persona, sea cual sea su sexo de nacimiento.

Recordemos, pues, tal y como afirma Rosario Rizo (2004), que la educación nunca aparece como neutra. La comunidad educativa de un centro debe enmarcar y definir los valores que pretenderá propugnar en el tipo de persona que habrá considerado como ideal, determinando una serie de ellos como prioritarios y distinguiendo, a la hora de programar su trabajo, entre los valores de hoy y los del futuro. Esta dialéctica entre los principios elegidos (y con ellos la coeducación) por la comunidad educativa y las consecuencias de su aplicación es la que deberán asumir el claustro del profesorado, teniendo en cuenta que todos y todas ellas poseen una cuota de responsabilidad en el cumplimiento de los mismos. Por tanto, tendrán que tomar conciencia de que su elección, su forma de educar y con ella el qué y el cómo es optar por un tipo de sociedad y por un tipo de persona.

Se reitera, de nuevo, en este apartado la importancia de llevar a cabo un proceso de sensibilización del profesorado que pueda servir de impulso y dinamizador de la implantación de la coeducación. La autora a tal efecto propone:

- Propiciar una formación (dirigida hacia el profesorado en su propio centro) de trabajo a través de una reflexión continua sobre su práctica cotidiana, sus ejemplos y su problemática particular dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Impregnar toda la práctica educativa de los valores coeducativos como eje fundamental de la convivencia del centro.
- Posibilitar la creación de un ambiente que favorezca la materialización de los valores de la tolerancia y la igualdad en la diversidad en la comunidad escolar.
- Superar las posibles resistencias activas y pasivas que existan, aprovechando la sinergia generada en un proyecto de actuación sistémica y global.

- Tras la reflexión compartida por todo el equipo docente, hacer reflexionar a las familias y al alumnado sobre las limitaciones que los estereotipos sexistas representan para la realización de su vida personal, profesional y laboral, mediante la construcción de un nuevo modelo de identidad libre de las limitaciones del género.
- Establecer colaboraciones con instituciones, organismos y asociaciones del entorno con el fin de conseguir líneas comunes de intervención

En algunas ocasiones, se podrán observar diferentes actividades o prácticas desarrolladas en un centro que, no estando incorporadas dentro de ningún plan o estrategia global, sí que posean cierto impacto a nivel coeducativo. Para ello, el Instituto de la Mujer (2008), edita una guía que tiene como uno de sus principales objetivos ayudar a la realización de un diagnóstico del trabajo desarrollado en un centro y que permite detectar, de modo rápido, el impacto y el registro de las diferentes actividades desarrolladas. A continuación se plasman algunos instrumentos propuestos en dicho documento y que pueden ser un referente más a tener en cuenta por parte de los centros:

TEST 1. DETECCIÓN DE PRÁCTICAS COEDUCATIVAS

	<i>Reconoce de forma explícita o implícita que el sexismo se manifiesta en el centro</i>
	<i>Cuestiona los roles asignados por sexo</i>
	<i>Aporta nuevos elementos y conocimientos al currículo escolar</i>
	<i>Contribuye a desarrollar una relación más igualitaria entre hombres y mujeres.</i>
	<i>Se fundamenta en la educación en valores: igualdad, tolerancia, respeto y resolución pacífica de los conflictos</i>

TEST 2. CARACTERÍSTICAS DESTACADAS DE LAS PRÁCTICAS COEDUCATIVAS EN EL ÁMBITO ESCOLAR

	<i>Es un proyecto que parte de cierto conocimiento u observación del entorno</i>
	<i>Rompe con las dinámicas y prácticas tradicionales de la escuela</i>
	<i>Modifica la situación de partida a corto o medio plazo</i>
	<i>Está al servicio del alumnado y del centro</i>
	<i>Se fundamenta en la educación en valores: igualdad, tolerancia, respeto y resolución pacífica de los conflictos</i>
	<i>Contribuye a la sensibilización del alumnado</i>
	<i>Contribuye a la sensibilización del profesorado</i>
	<i>Contribuye a la sensibilización del entorno próximo</i>
	<i>Fomenta la participación y la dimensión cooperativa entre el alumnado</i>
	<i>Promueve el descubrimiento, el pensamiento crítico y reflexivo, y el debate</i>
	<i>Produce cierto impacto entre las personas destinatarias</i>
	<i>Cuenta con materiales revisados para desarrollar el trabajo coeducativo</i>
	<i>Aplica una metodología activa, participativa y motivadora</i>
	<i>Tiene previsto su seguimiento y evaluación</i>
	<i>Es una iniciativa de un equipo de docentes</i>
	<i>Cuenta con cierta implicación por parte de un grupo de docentes</i>
	<i>Es una experiencia con cierta vocación de continuidad</i>
	<i>Cuenta con una programación y una coordinación</i>
	<i>Se publicita y se difunde en el centro y en el entorno inmediato</i>

	<i>Presta atención a la utilización de lenguaje no sexista</i>
	<i>Tiene en cuenta la igualdad en los materiales e instrumentos administrativos</i>

TEST 3. ELEMENTOS QUE DEFINEN UNA POSIBLE BUENA PRÁCTICA

	<i>Se desarrolla en el marco de una norma o un plan gubernamental /institucional</i>
	<i>Se desarrolla en el marco de un proyecto de Centro</i>
	<i>Se desarrolla en el marco de un proyecto donde participa todo el Claustro</i>
	<i>Parte de un análisis del entorno</i>
	<i>Parte de un diagnóstico de igualdad del centro</i>
	<i>Está fundamentado en experiencias anteriores</i>
	<i>Está fundamentado en la investigación-acción</i>
	<i>Cuenta con la coparticipación del alumnado en todo el proceso</i>
	<i>Implica en el proceso a la familia</i>
	<i>Implica en el proceso a la comunidad educativa</i>
	<i>Hay un compromiso general del profesorado en su desarrollo</i>
	<i>Hay una participación e implicación activa del profesorado/profesionales en su desarrollo</i>
	<i>Da lugar a una modificación clara de conductas y mentalidades</i>
	<i>Metodológicamente tiene en cuenta la dificultad de evaluar los cambios de actitudes</i>
	<i>Cuenta con espacios de divulgación, reflexión y debate</i>

	<i>Cuenta con indicadores específicos en los ámbitos de intervención</i>
	<i>Tiene previsto en su propio proceso de desarrollo cómo continuar o evolucionar con la acción</i>
	<i>Tiene previsto el seguimiento y la evaluación</i>
	<i>Cuenta con materiales específicos, propios o ajenos, y herramientas adecuadas</i>
	<i>Es un proyecto a medio y largo plazo</i>
	<i>Supone una base sólida para la transversalidad a medio plazo en el centro</i>
	<i>Cuenta con actividades innovadoras adaptadas a la escuela y el entorno</i>
	<i>Es transferible; sus acciones son susceptibles de ser replicadas y adaptadas en otros entornos</i>
	<i>Dispone de programación, coordinación, calendario y presupuesto</i>
	<i>Se publicita y se difunde por distintos medios</i>

TEST 4. CONTENIDOS Y ORIENTACIONES DE LAS PRÁCTICAS COEDUCATIVAS FUERA DEL ÁMBITO ESCOLAR

	<i>Sensibilización sobre igualdad, roles, estereotipos</i>
	<i>Sensibilización, prevención y lucha contra la violencia de género</i>
	<i>Reparto de responsabilidades domésticas, conciliación de la vida personal y laboral</i>
	<i>Visibilización de prácticas sexistas, profesorado y alumnado</i>
	<i>Resolución pacífica de conflictos</i>
	<i>Lenguaje y comunicación no sexista</i>

	<i>Inclusión de la perspectiva y la teoría de género</i>
	<i>Educación emocional</i>
	<i>Orientación laboral y la diversificación profesional</i>
	<i>Juegos y roles de niños y niñas</i>
	<i>La construcción de la masculinidad y la feminidad</i>
	<i>Aumento de la presencia de las mujeres y su saber en las distintas áreas de conocimiento.</i>
	<i>Religión y género.</i>

TEST 5. ELEMENTOS QUE DEFINEN UNA POSIBLE BUENA PRÁCTICA COEDUCATIVA FUERA DE LOS CENTROS DOCENTES

	<i>Se difunde en distintos medios a la vez</i>
	<i>Promueve un cambio de perspectiva en la sociedad y en la ciudadanía</i>
	<i>Tiene impacto en la organización que lo promueve</i>
	<i>Tiene un impacto en el colectivo objetivo</i>
	<i>Constituye una actividad dentro de un proyecto más amplio</i>
	<i>Interviene en nuevos ámbitos —áreas temáticas— que tradicionalmente no se habían abordado</i>

A través de las recomendaciones y de los diferentes test propuestos se puede realizar un diagnóstico de la situación inicial viendo las actividades que ya tiene en marcha el centro para comprobar si cumplen o no los criterios marcados y poder tener una mayor

conciencia de dónde se centran las fortalezas y las debilidades del centro respecto del trabajo coeducativo.

En este sentido, y por finalizar este punto, cabe considerar la opinión de Iturbe (2015) al respecto de una nueva tendencia de trabajo en pro de la igualdad que él denomina “proyectos coeducativos de segunda generación”. Según este autor, la actual sociedad informacional está configurándose como un nuevo modelo emergente, caracterizado como una sociedad del riesgo, por el individualismo, por la apertura, la creatividad y la globalidad de la realidad social. Todas estas características están demandando la entrada de la diversidad, la singularidad, la multiplicidad y la convivencia en espacios y contextos igualitarios. Son espacios en donde ya no tiene cabida la lucha entre los sexos y donde es necesaria la convivencia y el entendimiento. Así, parte del supuesto de que la superación de las desigualdades se realiza con la colaboración de ellas y ellos a partir de la convivencia con el fin de que puedan desarrollar libremente sus deseos, sueños y necesidades. Según este modelo, no se trata de obviar o silenciar las diferencias jerárquicas o discriminatorias existentes, sino de enfrentarlas desde un escenario común, desde la convivencia, en la que cada persona pueda participar según sus peculiaridades e idiosincrasia, tanto personal como cultural. Por todo ello, hablar de coeducación implica hablar de la superación del fracaso escolar, de la educación ética, de la educación de los sexos desde los afectos y los sentimientos o de la educación intercultural. En mi opinión, si ha existido una coeducación de primera y de segunda generación siempre se ha perseguido lo mismo: crear espacios de encuentro y relación válida y justa para todas las personas corrigiendo la situación desventajosa para cualquiera de ellas.

3.2. ÁREAS DE INTERVENCIÓN DE UN PLAN COEDUCATIVO

En la sociedad actual, podemos observar situaciones sexistas en cualquier ámbito en el que nos situemos y llevemos a cabo un análisis en donde el género se sitúe en el centro de nuestra investigación. De esta manera, no bastará con abordar dicho análisis desde un punto de vista aislado o desde un área determinada, sino que el trabajo que desarrollemos a nivel educativo deberá comprender, como mínimo, las áreas descritas a continuación:

Área de formación del profesorado
Área de Intervención dentro del aula
Área de intervención fuera del aula
Área de revisión del lenguaje
Área de revisión de materiales
Área de trabajo con las familias

Tabla: elaboración propia

Todas las áreas anteriores tratan de recoger el discurso y la práctica pedagógica y relacional que se desarrolla en un centro. A tal efecto, Luis y Almudena Navas (2011) trabajan el concepto de identidades pedagógicas de Bernstein (2000), en el sentido de la localización de los sujetos en una carrera y en un contexto moral determinado. Cada modalidad de práctica escolar ubicará a los sujetos en determinadas relaciones con el conocimiento, consigo mismos y con el resto de personas, lo cual constituye localizaciones en el orden social. El estudio de cómo se configuran esas tomas de postura y de cómo se construyen en prácticas pedagógicas locales los tipos de conocimiento a los que cada grupo accede aporta elementos sustantivos para la comprensión de cómo la educación está operando en la producción y reproducción de nuevas formas de orden social. Tomar conciencia del orden social y de las relaciones de poder que se establecen consciente o inconscientemente en un centro se supondrá una tarea vital para emprender un Plan Coeducativo. A continuación, se presentan las áreas de trabajo sobre las cuáles se recomienda llevar a cabo una intervención.

3.2.1. ÁREA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Me atrevo a decir, en este sentido, que es imposible observar en toda su dimensión el sexismo y la desigualdad causada por el género si no se posee formación relacionada con la igualdad de oportunidades, la perspectiva de género o la coeducación. Por este

motivo, será necesario que las personas que lideren este proyecto posean conocimientos suficientes para poder desarrollarlo con sentido.

Tal y como afirman Rocío Anguita y Torrego (2009), una de las conclusiones más preocupantes del ‘Informe sobre el Estado de la Coeducación del Instituto de la Mujer’, además del claro arraigo de los valores androcéntricos en el profesorado, radica en que la mayoría de docentes en activo no han recibido formación específica en materia de coeducación, igualdad de oportunidades o sexismo. Esto les lleva a pensar que no es necesario actuar en los centros educativos porque consideran que la Igualdad de Oportunidades entre hombres y mujeres aparece como un hecho superado (Instituto de la Mujer/RED2 Consultores, 2004). Por ello, el documento afirma la necesidad de ampliar la obligatoriedad de los contenidos formativos sobre igualdad entre hombres y mujeres y coeducación al futuro profesorado de educación infantil, primaria y secundaria. De ahí surge la oportunidad que supone la elaboración de los nuevos planes de estudio de grado integrando dichas materias. Al respecto, la Ley 3/2007, de 22 de marzo, para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres establece en su articulado la necesidad de introducir en el ámbito de la educación superior, enseñanzas en materia de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres (artículo 25). Asimismo, va más allá en sus referencias a la formación de docentes, pues ordena la integración del estudio y aplicación del principio de igualdad en los cursos y programas para la formación inicial y permanente del profesorado y establece la garantía de prestar una atención especial en los currículos y en todas las etapas educativas al principio de igualdad entre mujeres y hombres. También afirma que, entre otras acciones que se pondrán en marcha, se establecerán medidas educativas destinadas al reconocimiento y enseñanza del papel de las mujeres en la Historia (artículo 24). Por tanto, aunque partimos de un imperativo legal en cuanto a la capacitación del profesorado en estas materias, la realidad es que muchas personas ejercen su actividad docente sin haber experimentado ningún acercamiento hacia estos temas.

Es muy difícil encontrar personas que deliberadamente y conscientemente estén reproduciendo prácticas sexistas en el aula, pero también es verdad que la mayoría de prácticas discriminatorias se dan de un modo inconsciente e involuntario. Bajo mi punto de vista, este hecho se produce en su gran mayoría de ocasiones por una falta de

conocimientos, de sensibilidad, de herramientas para la toma de conciencia y en último lugar por la falta de recursos e ideas para la intervención.

Tal y como apunta Julia Cabaleiro (2005), tener presente la coeducación y partir de la coeducación implica una profunda reflexión sobre la estructura de la enseñanza: la organización de los centros, las relaciones de la comunicación, los contenidos o los materiales curriculares, entre otras cosas. Para ello, es imprescindible revisar el conjunto de actividades que constituyen la vida de un centro, no sólo incorporar estos principios en el proyecto educativo (que en la mayoría de ocasiones ya está contemplado), sino hacerlos realidad con intervenciones concretas lideradas por el profesorado y con el acompañamiento del resto de la comunidad educativa. Las escuelas surgen hoy en día como espacios ocupados mayoritariamente por mujeres, pero siguen sin comportar en la mayoría de ocasiones autoridad femenina.

La formación se sitúa como la herramienta clave por la que, necesariamente, ha de pasar un colectivo que desea transformar y mejorar las relaciones que se establecen entre los niños y las niñas de un centro. Desafortunadamente, siguen siendo pocas las personas que consiguen un título de maestro/a en educación infantil y/o primaria y que poseen conocimientos para poder llevar a cabo un verdadero trabajo con perspectiva de género.

Tal y como apunta Santos (2010), si no se ponen en tela de juicio las prácticas educativas y se realiza una auto supervisión del propio trabajo será difícil la formación de los y las profesionales arraigada al desarrollo del currículum. La práctica y la experiencia de años de trabajo pueden ser una fuente de aprendizaje o un arsenal de rutinas. Y, tengo que decir, que me preocupa la falta de autocrítica y la cerrazón a las críticas externas que observo en algunos profesionales de la enseñanza, quizás amarradas al hecho de que, como profesionales de la enseñanza, nuestra tarea es la de enseñar y no (al parecer) la de aprender. Del mismo modo, tal y como apunta el autor, bajo la excusa de la igualdad se ha tratado a todos los alumnos y alumnas como si fueran idénticos. Nada más lejos de la realidad, cada grupo es único, irrepetible y dinámico y está atravesado por una red de relaciones y de emociones cambiantes, las cuales se forman en cada núcleo familiar y se ven representadas en cada aula y en cada escuela. Cada persona tiene unas capacidades diferentes, un ritmo de aprendizaje distinto, unas motivaciones, expectativas e ideas previas diferentes. Se ha entendido la diferencia como una desventaja y no como un valor, como pobreza y no como riqueza,

como obstáculo y no como estímulo, y, por supuesto, dicha diversidad en la mayoría de ocasiones no es tratada con perspectiva de género. Además, y por finalizar con las aportaciones de este autor, cabe modificar y transformar la actitud de lamentación y de queja en la que se ha sumido gran parte del profesorado ante todos los cambios producidos por las distintas leyes aprobadas en los últimos años, y también por el sentimiento compartido de ser los responsables del cambio social necesario en este siglo. Si bien pueda ser aceptada una cierta actitud de queja y resentimiento con el sistema imperante, ello no debería afectar a la necesidad de reciclaje continuo y de evaluación interna de la tarea docente.

Desde una actitud impermeable al análisis y al cambio, será muy difícil entender y ver el sentido de la coeducación. El mayor agravante, en este sentido, y en mi opinión, radica en la inconsciencia del propio uso sexista llevado a cabo en los procesos de enseñanza y aprendizaje y la autodeterminación de pensar que se obra de modo igualitario, uniformemente igualitario respecto de la educación de los niños y de las niñas.

Los sucesos y actos de violencia (escolar, de género, etc.) nos remiten a la cultura emocional en la sociedad actual. Este contenido se inscribe hoy más que nunca en la educación para una ciudadanía plena. La educación para la paz, la resolución pacífica de conflictos o la educación no sexista constituyen pilares fundamentales de la educación actual entendida como proyecto público. Esto supone un nuevo reto para el profesorado, puesto que supone una reinención en su labor docente, implica potenciar y desarrollar una serie de capacidades y actitudes que exceden las que simplemente se pueden adquirir a través del estudio y del conocimiento. Supone también centrar la enseñanza y el aprendizaje en el afecto y en las emociones. Los valores propuestos por el patriarcado (agresividad, dominio, control, poder, etc.), ya no sirven en la construcción de una nueva sociedad, pero a la vez, nuestra cultura se sigue sosteniendo basándose en estos parámetros de influencia (M^a Ángeles Rebollo, 2006).

Esta misma autora plantea como un reto formativo para el profesorado el hecho de tomar conciencia del ideal de mujer que ha imperado en el patriarcado y que ha impregnado el concepto de mujer con la suposición de ser subordinado, emocional, frágil y vulnerable. En este sentido, algunas de las principales creencias y mandatos imperativos de la feminidad serían:

- ❖ La indisoluble asociación entre mujer y el rol de cuidadora, responsable del bienestar ajeno, capacidad de entrega, sacrificio y servicio hacia las demás personas.
- ❖ La predisposición natural al amor, fundamentada en la idea de que las mujeres son seres completos cuando pertenecen a alguien.
- ❖ La maternidad como imperativo de la identidad, fundamentado sobre el hecho de asociar el ideal social de mujer feliz, satisfecha y en plenitud cuando se es madre.
- ❖ La mujer como objeto bello y deseable. La belleza es necesaria para ser visibles y aceptadas socialmente, se sustenta en la mirada y valoración del otro y es totalmente susceptible a la crítica y la mostración de opiniones ajenas de reprobación o aceptación. La belleza se define desde fuera de las mujeres-niñas (canas, arrugas, vello corporal, etc.) y se fundamenta en la negación y control del propio cuerpo.

Estas fuertes cargas de influencia son aprendidas y asumidas por las niñas, puesto que forman parte de su mochila invisible de género, se reproducen en las escuelas y tienen como canal de transmisión inconsciente al profesorado y a la propia dinámica escolar.

El profesorado, por otro lado, consciente de su nueva labor (la creación de una nueva ciudadanía libre de prejuicios, justa y abierta al mundo) ve imposibilitada dicha función por una serie de motivos que, a continuación, trataré de nombrar y que suponen limitaciones en la creación de una nueva sociedad:

- Los planes de estudio a nivel universitario siguen en la mayoría de ocasiones basados en la traslación de conocimientos más que en la adquisición de competencias que comprendan las actitudes como un pilar fundamental.
- Las asignaturas que integran los diferentes planes de estudio comprenden en pocas ocasiones, o en ninguna, la adquisición de valores y actitudes que, posteriormente, pudieran repercutir en la formación del alumnado.
- Términos como la igualdad de oportunidades, la coeducación, el sexismo o la perspectiva de género pueden no necesariamente ser tratados en las aulas universitarias del Grado de Maestra/o de Educación Infantil o Primaria.

- El androcentrismo sigue presente en los materiales universitarios, en los manuales, en los libros, etc. y, por ello, el sexismo sigue siendo muy difícil de detectar y corregir en todos los niveles.
- Son pocas las universidades que cuentan con un área de Igualdad de Oportunidades que trate de capacitar y reciclar al profesorado y de establecer un verdadero trabajo transversal en dicha institución.
- Aun hoy, existen universidades de carácter religioso y católico que, al contrario de lo que se pueda decir en este trabajo, consideran que los hombres y las mujeres merecen diferentes destinos y que sus cuerpos biológicamente diferentes les preparan para desarrollar funciones distintas en la sociedad actual. El profesorado formado y seguidor de este tipo de doctrinas, con toda probabilidad, no muestra interés en desarrollar proyectos coeducativos que supongan una grieta en este tipo de ideologías.

En este escenario cobra especial fuerza el currículum oculto y su impacto en la creación de los estereotipos de género que, posteriormente, determinarán los roles y los usos de libertad de las personas. En este sentido, el currículum oculto englobaría, por ejemplo, la forma de pensar del profesorado, sus maneras particulares de premiar o castigar, el tipo de vínculo o relación que sostienen con su alumnado o los ejemplos que utilizan para explicar las materias, entre otras cosas, y un sinnúmero de actuaciones y formas de pensar y sentir que exceden los límites de lo curricular y que el alumnado, de un modo inconsciente, está aprendiendo e incluso reproduciendo.

Siguiendo esta línea, se podría definir el currículum oculto como ese conjunto de normas y valores inconscientes de conducta, aprendidas en la primera infancia y perpetuadas después en la escuela y otros medios de influencia a través de los contenidos y sobre todo a través de los comportamientos, actitudes, gestos, relaciones y expectativas diferentes del profesorado respecto a los alumnos y a las alumnas. El currículum oculto resulta muy difícil de detectar, puesto que su influencia aparece como sutil, pasa desapercibida, y es muy difícil de medir y visibilizar.

Por otro lado, si bien es cierto que el horario actual del profesorado en los centros docentes dificulta en bastantes ocasiones la asistencia a cursos, jornadas o congresos cuya temática nos ocupa en esta guía, también es cierto que, en la actualidad, existen multitud de recursos, materiales y de acciones formativas que se están realizando

gracias a la utilización de las nuevas tecnologías y, en concreto, a través de Internet. Dicha formación podría constituir una herramienta de revisión del currículum oculto que, de forma implícita y no intencionada, el profesorado pudiera estar transmitiendo en su convivencia con el alumnado en las escuelas.

Tal y como expresa Luisa Vega (2012), una de las principales herramientas que necesita el profesorado para poder desarrollar actuaciones coeducativas en los centros es la supervisión de su nivel de conocimientos y su capacidad de toma de conciencia y análisis de la realidad con perspectiva de género. Asimismo, como se extrae de su investigación, el profesorado carece de estrategias argumentativas sobre el cambio curricular que implica la incorporación de la perspectiva de género en los contenidos del aula y ello afecta directamente a su práctica docente.

Generalmente, las herramientas o recursos más comunes de formación interna del claustro de un centro educativo son el CEFIRE (como institución pública encargada de promover formación en centros) y la propia elaboración del PAF (Plan anual de Formación) en la que cualquier centro puede integrar y solicitar formación sobre estos temas. Los ayuntamientos de algunas localidades tienen también presupuesto en su área de igualdad encaminado a trabajar desde una perspectiva coeducativa y a ofrecer servicios formativos a demanda de quiénes los soliciten. Puede, a su vez, existir otro tipo de instrumentos más centrados en formación on-line o páginas web facilitadoras de multitud de ejemplos de actividades a desarrollar en un aula, así como de manuales de formación dirigidos al profesorado que de forma particular o movidos por intereses personales, deseen ampliar su formación en temas coeducativos.

A continuación, se presenta un ejemplo de actividad a llevar a cabo en esta área siguiendo las recomendaciones citadas al inicio de este capítulo y que pueden ayudar a conocer el trabajo que comprendería el Plan Coeducativo de Centro en esta materia en concreto:

ÁREA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO	
ESTADO DE LA SITUACIÓN ACTUAL	La mayor parte del profesorado no posee formación en Coeducación o Perspectiva de género.
OBJETIVOS A CORTO PLAZO	Crear un equipo de profesorado formado con representación en cada etapa que pueda liderar el Proyecto Coeducativo.
OBJETIVOS A LARGO PLAZO	Conseguir que todo el profesorado posea conocimientos en estas materias y que por ello pueda llevar a cabo coeducación a nivel transversal.
DESCRIPCIÓN DE LA ACCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ○ Selección del equipo de trabajo que liderará el proyecto. ○ Realización de la formación básica que ofrece la Escuela Virtual de Igualdad a nivel on-line: http://www.escuelavirtualigualdad.es/ ○ Aprendizaje y reflexión de una serie de terminología básica a manejar para conocer con más profundidad los pilares conceptuales de la coeducación. Ver: https://www.um.es/estructura/unidades/u-igualdad/recursos/2013/glosario-terminos.pdf ○ Planificación de una formación básica en Igualdad de Oportunidades de una duración de 20horas dirigida a la capacitación de este equipo de personas.
PÚBLICO DESTINATARIO	<ul style="list-style-type: none"> ○ Una persona por cada ciclo: primaria, infantil, secundaria. ○ La persona que dirige el centro educativo. ○ Personas voluntarias del AMPA ○ Otras personas interesadas (público en general y alumnado de últimos niveles de primaria).
CALENDARIZACIÓN DE LA ACCIÓN	Curso escolar 2015-2016
EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ○ Presentación de la certificación de dicha formación. ○ Actas de asistencia y trabajo a las reuniones previstas para compartir la formación desarrollada.

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Presentación al claustro del profesorado de la primera propuesta de Plan de Coeducación del centro.
RESPONSABLE	Persona a designar por el centro.

3.2.2. ÁREA DE INTERVENCIÓN DENTRO DEL AULA

La mayoría de escuelas están plenamente convencidas⁹ de que trabajar en pro de la igualdad de oportunidades supone un valor que identifica o está integrado en su Proyecto Educativo de Centro y que, por supuesto, se trabaja de modo transversal. Pero, la verdad, es que si se indaga con más profundidad en tal afirmación, se observa que la gran mayoría de centros concentran y basan el trabajo en estos ámbitos con la celebración de alguna actividad los días 8 de marzo (Día internacional de la Mujer) o 25 de noviembre (Día internacional de la Eliminación de la Violencia contra la Mujer). Apenas pueden nombrar o demostrar alguna otra iniciativa concreta que se pudiera integrar en las áreas anteriormente descritas que debiera tener como mínimo un plan coeducativo.

En este sentido, y enlazando con el punto anterior, se puede concluir que el nivel de conocimientos obtenidos en estos temas puede estar afectando, directamente, a la concepción de que se están desarrollando actuaciones transversales de trabajo coeducativo de una forma equivocada. Sin menoscabar el trabajo elaborado en estos ámbitos, cabe decir que festejar dos días conmemorativos y relacionados con luchas y reivindicaciones tradicionalmente lideradas por mujeres dista, en gran medida, de suponer la puesta en marcha de actuaciones verdaderamente coeducativas y de carácter transversal en un centro.

⁹ Este comentario se lleva a cabo tras la generalización de los resultados obtenidos de la investigación llevada a cabo por Sandra Molines que lleva como título: 'Estado de la situación actual de los centros educativos de la ciudad de Alzira'. Proyecto subvencionado por el Ayuntamiento de Alzira en el curso 2011-2012

El verdadero trabajo transversal de la coeducación no requiere de ninguna asignatura en concreto para desarrollarlo, está inmerso en cualquier propuesta, tema, movimiento, actuación, comentario o silencio que se exprese dentro de la escuela.

Tal y como afirman Juana Luisa Sánchez y Rosana Rizos (1992), uno de los aspectos fundamentales de la metodología didáctica que comparte la coeducación es el de considerar que los aprendizajes se producen cuando hay una interacción significativa entre una serie de concepciones preexistentes y nuevas experiencias o informaciones (aprendizaje significativo de Ausubel). El alumnado, cuando acude a los centros de Educación Infantil, Primaria y/o Secundaria, ya dispone de una serie de nociones, experiencias e ideas previas a la intervención didáctica. Entre estas ideas se encuentran las referentes a determinados fenómenos de discriminación sexual, distribución de papeles en la sociedad, roles estereotipados, características de los géneros, etc., así como unas formas de valorar moralmente estos fenómenos. También es muy probable que los niños y las niñas hayan ido construyendo en las instancias socializadoras que les son más frecuentes, como la familia o las amistades, modelos muy representativos de las relaciones interpersonales.

Dado que uno de los objetivos principales de la intervención coeducativa es el de lograr que estas concepciones, ideas de partida y actitudes del alumnado en relación a la discriminación sexual vayan progresivamente haciéndose más críticas, ricas y flexibles, así como menos estereotipadas, se debe conocer y analizar las opiniones, impresiones y actitudes que poseen en este sentido. Por ello, se propone que cualquier intervención o acción que se desarrolle dentro del aula, parta de los conocimientos previos con los que cuenta el alumnado para poder desarrollar puentes y acciones personalizadas a la realidad que muestran respecto de toda esta temática. Con toda probabilidad, variables como el nivel socio-económico de las familias, el barrio en el que se sitúa el centro o el nivel cultural medio de las madres y de los padres pueden ser un indicador de cómo afectarán las diferentes medidas a poner en marcha y si puede existir algún tipo específico de obstáculo en este sentido.

Del mismo modo, uno de los objetivos destacados de intervención coeducativa dentro del aula será el de detectar y eliminar el androcentrismo de las prácticas (sin abordar específicamente el sesgo en los materiales educativos que se verá más adelante) que habitualmente se lleven a cabo tanto en lo referente al contenido curricular como

extracurricular. Para ello, será interesante proponer una serie de medidas como puedan ser las expuestas por Pilar Codina, Esther Cortada y Montserrat Roset (1994):

- Familiarizar al alumnado con la presencia de personajes femeninos que ostenten papeles protagonistas tanto en situaciones de ficción como en situaciones reales. Se puede dar a conocer el nombre y las obras concretas de aquellas mujeres talentosas que han realizado aportaciones importantes a la cultura, pero que no se cuentan ni se reconocen en el currículum escolar.
- Incorporar al currículum escolar una temática diferente a la propuesta por el saber académico, como, por ejemplo, todo aquello referente al ámbito privado de la experiencia humana: el trabajo doméstico, los roles de género dentro de la familia, el análisis de los elementos cotidianos desde disciplinas técnicas y científicas, etc.
- Incorporar un modelo pedagógico general, no sólo pensado en función de las necesidades de los niños y del rol que, con probabilidad, ocuparán en un futuro a nivel social. Así pues, será vital evitar que el alumnado (niños y niñas) interiorice que el rol femenino, junto con sus valores, habilidades y vivencias, posee un papel social subalterno, secundario y accesorio.
- Posibilitar un modelo cultural que reconozca y respete las diferencias existentes entre el alumnado en un modelo cultural más plural, integrador y libre de elementos jerárquicos.

Tal y como expresa Bonal (1994), el profesorado juega un papel fundamental en el proceso de reproducción de las relaciones de género. Sus prácticas dentro del aula refuerzan la definición de los géneros y establecen y delimitan las fronteras entre lo masculino y lo femenino. Del mismo modo, desarrollan mecanismos de control y censura adecuados en los casos de transgresión de los límites prefijados tanto material como simbólicamente. Cabe señalar, en este sentido, que las prácticas llevadas a cabo por el profesorado en estos ámbitos no suelen ser nunca explícitamente sexistas. Por eso, el sexismo en el aula suele ser un problema más de consecuencias que de intenciones por parte del profesorado, quien, a su vez, no toma conciencia de lo que ha puesto, que en ningún caso surge una oposición explícita y observable por parte del grupo dominado. Todo el entramado discriminatorio que tiene lugar en un aula, pertenece al plano de lo

sutil y es muy difícil de detectar a través de la verbalización, puesto que se produce en la mayoría de ocasiones de forma inconsciente e involuntaria. Aun así, el género no construye una variable importante a tener en cuenta ni desde el punto de vista de la planificación de las prácticas en el aula ni de la evaluación de los efectos de estas prácticas en el alumnado.

A partir de este punto, podría ser de utilidad la formulación de una serie de cuestiones a plantear en el aula que pudiesen servir de referente o punto de partida para la realización de un diagnóstico de la situación entre el alumnado. Dichas preguntas podrían estar relacionadas con:

- ¿Quiénes participan más: los niños o las niñas?
- ¿Quiénes tienen comportamientos más disruptivos?
- ¿Quiénes ejercen mayor violencia?
- ¿A quiénes dedicamos más tiempo y atención?
- ¿A quiénes les preocupa más su imagen?
- ¿Quiénes se muestran más sensibles?
- ¿A qué juegan dentro y fuera del aula?
- ¿Qué piensan sobre lo que implica ser Hombre o Mujer?
- ¿Qué significado le dan a ser Padre o Madre?
- ¿Qué quieren ser de mayores?
- ¿Qué saben del género?
- ¿Cómo se ven y cómo se valoran?
- ¿Qué manifiestan respecto de las diferencias entre chicos y chicas?
- ¿A cuántos hombres importantes conocen? ¿Y mujeres?
- ¿Qué deportes practican ellas y ellos?



- ¿Qué saben sobre lo que implica ser Princesa de cuentos?
- ¿Qué saben sobre lo que implica ser Héroe en los cuentos?
- ¿Qué explicación dan a que nombremos siempre en masculino a las personas?
- ¿Por qué se sigue celebrando el día 8 de marzo?
- Etc.

En este área se programarán y recogerán todas aquellas actuaciones conducentes a trabajar la igualdad de oportunidades o a corregir las desigualdades percibidas a causa del género por cualquier agente de la comunidad educativa en el que el espacio para su realización sea un aula o clase.

A tal efecto, sirva como ejemplo esta actividad:

ÁREA DE ACTIVIDADES DENTRO DEL AULA	
ESTADO DE LA SITUACIÓN ACTUAL	En la actualidad, existe una tendencia a estereotipar a los hombres y a las mujeres sobre sus habilidades, capacidades, intereses y conductas que dificultan la concepción de personas con atributos que no respondan a estos estereotipos.
OBJETIVOS A CORTO PLAZO	<ul style="list-style-type: none"> ○ Conocer los estereotipos de género existentes entre el alumnado de infantil, primaria y secundaria. ○ Revisar dichos estereotipos y dar a conocer una imagen más digna y equitativa de los dos géneros.
OBJETIVOS A LARGO PLAZO	Que el alumnado reflexione sobre los estereotipos de género aprendidos desde la infancia y construya una imagen de las personas más realista y más justa.
DESCRIPCIÓN DE	<ul style="list-style-type: none"> ○ Iniciar una asamblea, debate o <i>brainstorming</i> para conocer sus impresiones respecto de cómo son los hombres y cómo son las

LA ACCIÓN	<p>mujeres.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Posteriormente, transformar cuentos infantiles, historias o películas con el objetivo de plantear situaciones imaginarias sin elementos sexistas (tradicionalmente, ellos siempre son los valientes, arriesgados, inteligentes y ellas son las sumisas, pasivas y bonitas). ○ Concluir tomando nota de los cambios que se hayan producido en el alumnado respecto a cómo son los hombres y cómo son las mujeres.
PÚBLICO DESTINATARIO	<ul style="list-style-type: none"> ○ Profesorado de Educación Infantil y, por extensión, su alumnado. ○ Profesorado de Educación Primaria y, por extensión, su alumnado. ○ Profesorado de Educación Secundaria y, por extensión, su alumnado.
CALENDARIZACIÓN DE LA ACCIÓN	Curso escolar 2015-2016
EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ○ Registro de los resultados obtenidos al inicio de la actividad y los resultados alcanzados una vez finalizada la misma. ○ Exposición de dichos resultados en el claustro del profesorado. ○ Dossier informativo dirigido a las familias en donde se describa la acción llevada a cabo y los resultados alcanzados.
RESPONSABLE	Persona a designar por el centro, así como área de conocimiento/materia/asignatura en la que se enmarcaría dicha actividad.

3.2.3. ÁREA DE INTERVENCIÓN FUERA DEL AULA

Denominamos trabajo fuera del aula a aquellas actividades que se desarrollan fuera del espacio habitual en donde se imparten las clases ordinarias pero que, igualmente, educan, transmiten valores y son de alto impacto e influencia en la vida de los niños y niñas, así como de sus familias. Hay que destacar los siguientes ámbitos;

- Juego en el patio

- Organización de eventos varios: festivales, obras teatrales, certámenes de música, bailes, etc.
- Actividades extraescolares

Tal y como afirman Andrea García y Marta Monasterio (2011), el espacio físico del centro educativo también habla, también transmite, también enseña. No sólo cobran relevancia los contenidos curriculares, sino la forma de relacionarse, de estar, el reparto de los espacios, así como el control y las infraestructuras del juego, los cuales también enseñan los diferentes poderes que sustentan de modo distinto ellas y ellos en los centros. Además, desarrollan habilidades distintas y refuerzan comportamientos y prácticas que con el tiempo podrán asentar los estereotipos de género.

Del mismo modo Marina Subirats y Amparo Tomé (2007) señalan al respecto que:

Asimismo, el patio de juegos es por excelencia un espacio y un tiempo del alumnado, en el que el profesorado suele tener únicamente un papel de “vigilancia” o control. El alumnado, dispone, dentro de unos límites, de libertad de juegos y movimientos. Por lo tanto, en el espacio del patio se proyectan y producen relaciones interpersonales entre el alumnado poco condicionadas por la intervención docente. En el movimiento físico y en el juego cotidiano se reproducen roles sexuales, relaciones de poder, actitudes que refuerzan la definición de las culturas de género, etc. El trabajo sobre el patio, en consecuencia, supone situar las relaciones interpersonales del alumnado en el centro del objetivo del cambio coeducativo. (p.107)

Tal y como afirman estas mismas autoras (2010), las hipótesis de partida que sustentan las investigaciones e intervenciones en el patio son las siguientes:

- A) En los cursos iniciales (infantiles) existe menos diferenciación o desigualdad en el uso del espacio y en la segregación del juego que en edades superiores.
- B) La estructura del espacio determina el tipo de juego y por ello la utilización de los espacios por parte del alumnado de diferente sexo.
- C) Las chicas tienden en mayor medida que los chicos a auto marginarse y a no participar de la utilización de diferentes espacios y juegos.

D) El espacio representa la jerarquía en el tipo de juegos, jerarquía que se va aprendiendo y reproduciendo a lo largo de las diferentes etapas escolares.

Por ello, se prevé que hacer una observación y posterior intervención en el patio conllevaría cambios en la utilización del mismo y en el desarrollo del juego por parte de ambos sexos.

Diferentes investigaciones de ámbito internacional vienen a corroborar que las desigualdades en el uso del espacio, así como el protagonismo de ciertos juegos o deportes tradicionalmente masculinos como son el fútbol, afectan y discriminan a las niñas en el tiempo de ocio y recreo escolar (Becky Francis & Christine Skelton, 2005).

En este sentido, Amparo Tomé y Ruiz (2002) opinan que si observamos con detenimiento lo que suceden en el patio de la mayoría de las escuelas, rápidamente veremos cómo la mayor parte del espacio lo ocupan los niños, y éstos también ocupan la parte central del patio, mientras que las chicas se reparten en espacios más reducidos y más periféricos. Si se constata este reparto desigual del espacio de juego, podremos, a partir de ahí, pensar en dos posibles explicaciones de tal suceso: o bien las niñas y los niños se han repartido de forma natural el espacio y las niñas han aceptado de entrada el disponer de espacios más reducidos y periféricos, o bien ha podido haber una imposición del espacio de un grupo con respecto del otro, o también que ambos hechos se suceden conjuntamente. Si, además de todo esto, realizáramos entrevistas o preguntáramos en el aula los motivos por los cuales sucede esto, probablemente ellos y ellas no se han percatado de que esté sucediendo así y, simplemente, contestarían que juegan a lo que les gusta y con quienes les apetecen jugar. Por supuesto, el profesorado, con toda probabilidad, tampoco ha observado que esté ocurriendo nada extraño en la escuela, ya que en la mayoría de ocasiones estas disposiciones de poder sobre los espacios de juego se realiza de forma no conflictiva y sin la intervención del profesorado.

El análisis del patio escolar también nos permitirá observar y recopilar el tipo de actividades que el alumnado elige en dichos espacios: juegos centrales y juegos periféricos, juegos que requieren habilidades motrices y juegos más simbólicos o de roles, juegos jerarquizados o juegos más neutros en cuanto a jerarquías, juegos con

objetos (pelotas, cuerdas, trompas, etc.), juegos que desarrollan más la escucha y el diálogo, juegos cooperativos, juegos individuales, juegos que trascenderán el tiempo del colegio (campeonatos, competencias, etc.) o juegos que sólo se observarán en el entorno del colegio.

El patio escolar y el tiempo de recreo se conciben para la mayoría de escuelas como un lugar de libertad y juego libre para el alumnado. Supone uno de los lugares y tiempos más valorados por las niñas y los niños y la privación de poder salir a jugar en esas horas suele utilizarse como castigo del mal comportamiento en todos los niveles. Para que se pueda dar esa libertad, el profesorado no lleva a cabo ninguna intervención ni orienta hacia uno u otro lugar del tipo de actividades que allí se tienen que desempeñar. Por todo ello, resulta un espacio y un tiempo de gran valor para el estudio de las relaciones, los conflictos, los acuerdos o las negociaciones entre el alumnado. Tal y como vienen a reiterar Christine Skelton & Becky Francis (2003), no podemos obviar el gran valor que pueden tener los estudios y hallazgos alcanzados en este sentido para proponer mejoras a las bases del sistema educativo. Se trata de analizar y reflexionar sobre uno de los tiempos y espacios de mayor valor para el alumnado dentro de las escuelas.

Tal y como afirma Barrie Thorne (1993), deberíamos equiparar en nivel de importancia el mundo del trabajo y el mundo del juego en la infancia. Dedicamos innumerables recursos a investigar y mejorar las condiciones laborales de las personas adultas y redactamos leyes que protegen el sistema productivo y el entorno laboral como principios básicos relacionados con la calidad de vida. Sin embargo, obviamos que hemos tenido una infancia y que nuestra principal herramienta de aprendizaje y diversión ha sido y será el juego. No nos detenemos a observar e intentar eliminar todos aquellos impedimentos y discriminaciones que se puedan estar produciendo en estos ámbitos y en las escuelas. Mejorar y garantizar espacios de igualdad de oportunidades en el juego debería ser un principio básico de las leyes educativas.

Del mismo modo, y cambiando de escenario, las diferentes actividades que se desarrollen en el centro de carácter curricular o no, y estén dentro o no de la PGA (Programación General Anual), pueden contener elementos que estereotipen la figura masculina o femenina. Por eso, en la elección de las mismas se atenderá al criterio de la eliminación de cualquier tipo de sexismo que pudieran estar reproduciendo. Al igual

que se debieran supervisar los materiales de dentro del aula: libros de texto, lecturas, cuentos, etc. se deberán revisar también aquellos contenidos que se vayan a trabajar fuera de la misma, porque el currículum oculto puede estar interfiriendo en esos ámbitos con mucha más fuerza. Las programaciones teatrales, elección de música, disfraces o películas que se visionan dentro o fuera del aula pueden estar reproduciendo símbolos que, por otro lado, y desde otros ámbitos el centro esté muy implicado en evitar. Sería ideal garantizar formación en coeducación, igualdad de oportunidades, perspectiva de género y detección de sexismo para el equipo de profesionales contratado para la realización de las diferentes actividades extraescolares que oferte el centro, así como exigir a la empresa que gestiona el comedor escolar que el equipo de personas cuidadoras del alumnado en esos espacios también posean dicha formación y que acrediten sus conocimientos en la materia.

Para que estos factores quedasen cubiertos, sería interesante introducir un criterio en la selección del profesorado que fuese a impartir alguna actividad extraescolar respecto de su formación o sensibilización en temas coeducativos. Si existe un interés y una determinación por evitar el sexismo en cualquier ámbito escolar se deberá cuidar también el tipo y el equipo de profesionales que liderarán estas actividades o formación, puesto que de otro modo podrían entrar en absoluta contradicción con el trabajo desarrollado por parte del claustro del profesorado. Este mismo criterio podría ser extensible al servicio de comedor y a cualquier otro u otra profesional que de algún modo vaya a ofrecer algún tipo de servicio al centro.

Un ejemplo de trabajo en este sentido podría ser el siguiente:

ÁREA DE ACTIVIDADES FUERA DEL AULA	
ESTADO DE LA SITUACIÓN ACTUAL	<ul style="list-style-type: none"> ○ Normalmente, en el patio o tiempo de recreo, los niños y las niñas (así como los y las adolescentes) ocupan de modo muy distinto el espacio. ○ El patio escolar suele ser un lugar en el que no existen pautas de funcionamiento reglado y en el que se puede observar una gran influencia de ordenamiento del mismo en función del sexo.

OBJETIVOS A CORTO PLAZO	<ul style="list-style-type: none"> ○ Conocer los motivos por los cuales el patio segrega por cuestión de género y facilitar espacios de integración entre los dos sexos. ○ Posibilitar espacios de recreo que den respuesta a las necesidades de todo el alumnado.
OBJETIVOS A LARGO PLAZO	Lograr que el género no interfiera o limite las preferencias de juego, de práctica deportiva y de uso central o periférico del patio.
DESCRIPCIÓN DE LA ACCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ○ Preguntar al alumnado de qué modo les gustaría que estuviese dispuesto el patio escolar. ○ Investigar otros modos de distribución de patios llevados a cabo en otros centros de formación. ○ Reorganizar los materiales deportivos de los que dispone el patio ofreciendo posibilidades distintas a las porterías y al balón de fútbol. ○ Proponer aprendizajes de juegos alternativos, posibilitando que jueguen conjuntamente con independencia del sexo.
PÚBLICO DESTINATARIO	<ul style="list-style-type: none"> ○ Una persona por cada ciclo. ○ El profesorado de educación física. ○ Todo el alumnado del centro.
CALENDARIZACIÓN DE LA ACCIÓN	Curso escolar 2015-2016
EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ○ Registro de preferencias mostradas por el alumnado. ○ Resultados de la investigación de otros centros de formación. ○ Presentación al claustro de una propuesta de reorganización del patio. ○ Carta informativa dirigida a las familias.
RESPONSABLE	○ Persona a designar por el centro.

Cabe detenerse en este punto para comentar que el eje central de esta Tesis supone el estudio del patio escolar de un centro de la población de Carcaixent (Valencia), en concreto, el CEIP Víctor Oroval i Tomás. Se atienden a tres fuentes de información: la observación del patio, las opiniones del alumnado de primaria respecto de su juego en el patio y las opiniones del profesorado respecto del posible sexismo que esté sucediendo en esos espacios y tiempo.

3.2.4. ÁREA DE REVISIÓN DEL LENGUAJE

El aprendizaje del lenguaje configura uno de los aspectos más importantes en el desarrollo del ser humano. El lenguaje se sitúa como una de las principales herramientas que nos permite conocer el mundo y, a partir de ahí, crear interacciones y relaciones con nuestro entorno familiar y social. El aprendizaje y la selección de las palabras nos ayudan a configurar y desdibujar circuitos neuronales que son necesarios para un adecuado desarrollo evolutivo. Ahora bien, el lenguaje tal y como afirma Francesca Graziani (1997), no es neutro, la impronta patriarcal que lo afecta todo también condiciona la estructura gramatical y ha influido en gran medida en los usos lingüísticos de mujeres y hombres. El sexismo de la lengua es el resultado de hechos de orden cultural más que de condiciones lingüísticas. La construcción de significados de las palabras ocurre totalmente afectada por la cultura y el tiempo histórico determinado. Por ello, la sociedad patriarcal crea el acceso a la subjetividad femenina a través del lenguaje como neutro y universal, pero en realidad es masculino.

En general, se le atribuye a lo masculino *per se* un alcance universal, mientras que lo femenino se ve como particular (los varones representan a toda la humanidad, las mujeres sólo se representan a sí mismas). También podemos observar en muchas ocasiones una atribución con valores negativos a lo femenino. Del mismo modo se observa una generalización en la asignación a las mujeres al terreno del amor, la ternura, la sexualidad, la maternidad, etc. Un ejemplo de todo esto se puede observar en el mundo de la literatura, en la que autores, personajes y mayoría de lectores son varones, pero no es calificada de “literatura masculina”, “de hombres, sobre hombres, para hombres”, sino de literatura a secas. En cambio la escrita por mujeres es tratada como

algo especial, aislado y las escritoras como un subgrupo que sólo puede compararse entre sí (Laura Freixas, 2009).

Si tenemos en cuenta que en un centro escolar las palabras y el lenguaje escrito, oral, icónico y relacional suponen el principal medio de influencia del profesorado en sus procesos de enseñanza y aprendizaje, será fundamental que dicho profesorado sea conocedor del sexismo y del androcentrismo existente en los usos lingüísticos. De no ser así podrá estar reproduciendo y transmitiendo un mundo sesgado por la inexistencia o infravaloración del sujeto femenino y de las mujeres en su totalidad.

El profesorado puede prestar atención y cuidar el discurso, los textos, las actividades y ejercicios planteados, las huellas, las interacciones, la evaluación, todo ello genera la construcción día a día de una relación en la que nada es tan insignificante que pueda dejarse a la costumbre o al azar. La enseñanza lingüística aparece en la palabra cotidiana, lo impregna todo, mucho más impactante e influyente que una unidad didáctica, materia o asignatura que al aislarla del contexto corre el riesgo de la especificación y de que se reduzca su verdadera influencia (Gabiella Lazzarini, 1997).

Tal y como afirman Marta Ibáñez y M^a Luisa Velasco (2009):

El lenguaje actúa como un agente más de socialización y debe ser cuidadosamente vigilado en la etapa educativa al contar con una fuerza especial en la transmisión de valores, pero también de estereotipos donde la invisibilización o la desvalorización de lo femenino puede generar claros referentes de discriminación. El lenguaje en sí mismo no es sexista, sino que lo es el uso que puede hacerse de él. De esta manera se habla de sexismo o discriminación a través del lenguaje cuando nos valemos de éste para enviar mensajes discriminatorios por razón de sexo, propiciando situaciones en las que las mujeres aparecen en situación de inferioridad y subordinación respecto al sexo dominante. (p.15)

Pensamos con palabras, nos expresamos y comunicamos a través de ellas y la elección que hacemos de unas y otras está directamente relacionada con nuestra forma particular de ver y entender el mundo y las personas que nos rodean.

Habitualmente, nuestra forma de expresarnos es sexista, puesto que utilizamos un lenguaje que representa cómo es la sociedad. Cuando no existían palabras en femenino de ciertas profesiones puede que fuera porque no existían mujeres ocupando dichos puestos de trabajo y, por ello, no representaban ninguna realidad. Pero si bien es cierto que las mujeres han ido ocupando y haciendo uso de multitud de espacios que anteriormente no utilizaban, también es cierto que el lenguaje no siempre nos ha acompañado en estos avances.

Según Teresa Meana en la guía escrita por ella ‘Porque las palabras no se las lleva el viento’¹⁰, dado que el lenguaje no es un hecho biológico y natural sino una adquisición cultural y social, todo lo que es cultura es añadido y, por tanto, modificable por la voluntad de las personas y por los intereses políticos. Por estos mismos motivos, podemos alterarlo, ya que al retocar la lengua se retoca la mentalidad y retocando la mentalidad se retoca la conducta

Nuestra Real Academia de la Lengua Española sigue manteniendo acepciones de ciertas palabras cuyo significado se ha modificado con el tiempo pero que no reconoce como tal. En este sentido, cabe tener en cuenta las palabras de M^a Teresa Bejarano (2013), quien confirma cómo a lo largo de los últimos años, destacados miembros de la Real Academia Española de la Lengua han venido censurando públicamente la tendencia al desdoblamiento del sustantivo en su forma masculina y femenina (por ejemplo, cuando en una misma frase se lee: los ciudadanos y las ciudadanas o los alumnos y las alumnas) apelando a que el criterio básico de cualquier lengua es la economía y la simplificación. Esto es obtener la máxima comunicación con la menor energía posible. Si no se acepta este desdoblamiento y se defiende el falso genérico masculino, se sigue fomentando una más que evidente invisibilidad y ocultación de las mujeres, así como la de los grupos sociales más minoritarios y frágiles que seguirán estando más ocultos y, sobre todo, se seguirán poniendo en evidencia discursos que no integran la diversidad y la inclusión, incumpliendo ese mandato implícito que es propiciar el carácter democratizador del lenguaje y de la educación.

En la mayoría de escuelas, las personas (niños y niñas) aprenden a identificarse tras el masculino puesto que éste se asigna como el genérico y universal para ambos sexos.

¹⁰ http://www.inmujeres.gub.uy/innovaportal/file/21518/1/36_sexismo_lenguaje._meana_suarez.pdf

Tradicionalmente, cuando se desdobra y se usan los dos géneros, primero nombramos lo importante y después lo secundario, primero nombramos en masculino y después en femenino. Tal y como apunta Concepción Jaramillo (2007): “Los sesgos sexistas en el uso de la lengua provienen de ideas, prejuicios y consideraciones sexistas acerca de lo que son los hombres y las mujeres y de su papel en la sociedad y en el mundo” (p. 33).

Charo Guerrero y Eulalia Lledó (2008), al respecto, señalan que:

No se debe utilizar el masculino como si fuera genérico, explicando a continuación que cuando se usa se refiere a hombres y mujeres y que no se nombran los dos géneros para no alargar el texto. En primer lugar, porque no es cierto y, en segundo lugar, porque de ese modo se refuerza la discriminación. (p.51)

A tal efecto cobra sentido prestar atención a las interesantes experiencias de análisis del discurso textual de adolescentes que han realizado (Charo Altable, 1998; Rosa Sanchís, 2006). En sus libros se analizan a través del lenguaje redacciones realizadas por parte del alumnado donde se recogen cartas de amor, relatos de experiencias imaginarias afectivo sexuales, historias de deseos imaginarios y eróticos, expectativas respecto de su configuración familiar futura, etc., y se puede observar con total claridad el sexismo y el aprendizaje de los estereotipos de género en ellas y en ellos de modo diferenciado. En dichos libros se destaca la idea de la importancia de una educación afectiva sexual que parta de las aulas y de los centros de formación. Todo ello con el objetivo de prevenir la violencia en las aulas y el dolor sufrido por ambos sexos por no ver cumplidas sus expectativas ideales respecto del amor y de las relaciones sexuales. Hallden (1997) elaboró un estudio similar tras analizar el discurso textual sobre las expectativas de pareja y de familia en jóvenes de 13 y 14 años. En dichos estudios se observa, claramente, la influencia de la masculinidad y la feminidad en la configuración de sus ideales de composición familiar.

Cabe destacar también, la importancia en la expresión escrita de murales, rótulos, carteles, la página web y demás señalización del centro. Los elementos gráficos suelen estar cargados de multitud de elementos sexistas a los que tanto el alumnado como el profesorado se acostumbran con gran facilidad. Al respecto, Marina Subirats y Amparo

Tomé (1992) apuntan una serie de indicadores que será importante tener en cuenta para la detección de dicho sexismo:

- A. Revisar si dichos materiales se exhiben con ecuanimidad, es decir, se representan de igual modo los trabajos desarrollados por alumnado y profesorado de ambos sexos.
- B. Observar si en dichos materiales gráficos la presencia masculina y femenina es equilibrada
- C. Comprobar si los roles y tareas que desarrollan ellos y ellas en dichos materiales no están estereotipados.
- D. Medir el número de actividades estereotipadas para ellos y para ellas y observar a partir de ahí cuál es la tendencia predominante.
- E. Extraer el número de hombres y mujeres (o niñas y niños) que se representan en actitudes pasivas y activas.
- F. Atender al tipo de mensaje que se emite en dicha cartelería y comprobar si responde de igual modo a los intereses típicos masculinos o femeninos.

Uno de los resultados que pude observar tras la realización de la investigación en la población de Alzira (entrevistando a las personas que ocupaban el puesto de directoras de centros de educación infantil, primaria y secundaria), y a la que hago referencia en la presentación de esta Tesis, es el de que, si bien los centros educativos son sensibles a cuidar en sus materiales y en sus páginas web el lenguaje (más sensibles que por ejemplo sectores de actividad empresariales o comerciales), también es cierto que falta formación en estos ámbitos para que logre entenderse las verdaderas consecuencias de una utilización del lenguaje que no comprenda o infravalore a lo femenino.

Como propuesta de actividad en este área se presenta la siguiente:

ÁREA DEL LENGUAJE	
ESTADO DE LA SITUACIÓN ACTUAL	Normalmente en los textos escritos, así como en el discurso oral del centro, predomina el masculino como genérico universal de los dos sexos.
OBJETIVOS A CORTO PLAZO	<ul style="list-style-type: none"> ○ Modificar el lenguaje escrito y oral del centro. ○ Proponer alternativas distintas a la de doblar: ellos y ellas, alumnos y alumnas, profesores y profesoras, por otras más inclusivas. ○ Alternar el orden en el que se escribe, proponiendo en ocasiones la utilización del femenino en primer lugar (ellas y ellos, niñas y niños, profesoras y profesores).
OBJETIVOS A LARGO PLAZO	Conseguir una mayor presencia y visibilidad de las niñas, las profesoras y en general el sexo femenino en las escuelas invisibilizada históricamente en el uso del lenguaje en general.
DESCRIPCIÓN DE LA ACCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ○ Revisar la página web y los materiales escolares: fichas, documentos de trabajo, carteles informativos, cartas a las familias (no sólo a los padres), etc. ○ Revisión del propio uso a nivel oral del masculino y del femenino.
PÚBLICO DESTINATARIO	<ul style="list-style-type: none"> ○ Web: una persona ○ Materiales escritos del ciclo: el profesorado. ○ Información dirigida a las familias: 1 persona.
CALENDARIZACIÓN DE LA ACCIÓN	Curso escolar 2015-2016
EVALUACIÓN	Listado de materiales supervisados hasta el momento y listado de materiales pendientes de revisión.
RESPONSABLE	Persona a designar por el centro.

3.2.5. ÁREA DE REVISIÓN DE MATERIALES

Si bien es cierto que la presencia femenina en los libros de texto ha ido aumentando con los tiempos, también lo es que dista de estar en la actualidad en proporciones similares a la presencia masculina.

Los libros de texto de las materias curriculares en la actualidad siguen teniendo un claro sesgo androcentrista que el alumnado está aprendiendo y asimilando como normal desde la infancia. Del mismo modo, no sólo es fuente de análisis la presencia numérica o cuantitativa de las figuras masculinas y femeninas, sino también las funciones, roles o características asociadas que aparecen de modo diferenciado o estereotipado en los libros de texto (Meselidis, 2009).

Aunque los factores que inciden en el proceso educativo son múltiples y variados, el libro de texto y los materiales escritos (guías, cuentos, manuales, etc.) siguen teniendo una gran importancia en las aulas al constituirse como elementos globalizadores a la vez que unificadores, tanto de la transmisión de conocimientos como de la de modelos y valores sociales. El papel que ostentan como herramientas de comunicación a través del lenguaje escrito e icónico les convierte en instrumentos, no sólo de formación, sino de proyección personal y profesional.

De acuerdo con M^a Victoria Reyzábal (2003):

En los currículos escolares deberían aparecer las aportaciones de todos los grupos étnicos, culturales y sociales, dentro de los cuales estarían los logros de cada género. Cazar no ha sido más importante que recolectar o sembrar y cosechar, hacer la guerra no parece mejor que mantener la armonía de las relaciones familiares, lo público depende de lo doméstico, alimentar y cuidar no resulta menos válido que agredir y competir. Los modelos actuales provienen de estereotipos tradicionales ya ineficaces; desenmascararlos es una responsabilidad pedagógica que va desde el uso no sexista del lenguaje, hasta el reparto de responsabilidades en la gestión del centro escolar entre

hombres y mujeres o a la inclusión de debates y coloquios en las aulas acerca de las discriminaciones de cualquier orden. (p.14)

Tal y como el alumnado va pasando de las etapas de infantil a las de primaria, el papel que cobra la utilización de libros y materiales escolares escritos va aumentando. En estas épocas, es cuando el alumnado irá aprendiendo la importancia de los personajes que surgen en dichos libros, la magnitud de los mismos, podrá verse reflejado o no en si su sexo es comúnmente aceptado en unos espacios u otros o aprenderá y podrá identificarse simbólicamente en unas personas u otras. Todo ello lo desarrollará desde el plano de la inconsciencia. En este momento, el profesorado tiene la opción de corregir esta diferente presencia de personajes masculinos y femeninos y de incorporar esta variable y análisis como una fuente de información y sensibilización al alumnado, el cual podría entonces estar asimilando la perspectiva de género desde etapas muy iniciales en los centros educativos.

Del mismo modo, a través de los libros y materiales escolares, no sólo se aprenden materias curriculares, sino que se interiorizan estereotipos del rol sexual que podrán construir en la mente del alumnado una visión de “lo normal” en hombres y mujeres de forma distinta en cuanto a: comportamientos, actitudes, presencia física, valores, profesiones, características de personalidad, etc.

María Lameiras, Yolanda Rodríguez, Ojea & Margarita Dopereiro (2004), al respecto, señalan que:

Los estereotipos del rol sexual hacen referencia a las creencias que las personas tenemos en relación a los roles y conductas que mujeres y hombres deberían llevar a cabo, así como a las relaciones que ambos sexos han de mantener entre sí. Los estereotipos del rol sexual tienen un carácter prescriptivo, es decir, hacen referencia a lo que creemos que debería ser la conducta de mujeres y hombres frente al carácter descriptivo de los estereotipos sexuales, en función de los cuales las personas asumen qué ha de caracterizar a las mujeres y los hombres, especialmente en relación a su personalidad. Pero ambos conceptos están claramente relacionados, de modo que la existencia de papeles o roles diferenciales para cada sexo es la expresión de una convicción

subyacente: la existencia de características psicológicas diferentes para cada sexo. Características que nutren de contenido los conceptos de masculinidad y feminidad, que están perfectamente representadas en la dualidad instrumentalidad/expresividad. (pp. 31-32)

Actualmente, resulta imprescindible conocer en qué medida el profesorado es consciente o no de los estereotipos de rol sexual que puedan estar transmitiendo los materiales escolares con el objetivo, no sólo de corregir los mismos, sino de intermediar con denuncias sobre dichos materiales a las editoriales que les estén haciendo uso.

Se han realizado diferentes investigaciones con el objetivo de analizar el sexismo en los libros de texto y materiales escolares. En general, las conclusiones que se obtuvieron con el estudio para conocer ‘La situación actual de la educación para la igualdad en España’ (2004¹¹), en consonancia con el grueso de investigaciones anteriores, apuntan hacia una misma dirección: aunque se puede percibir cierta evolución en la construcción de los modelos masculinos y femeninos en los libros de texto escolares, los elementos sexistas y discriminatorios están aún muy presentes como para poder hablar de un paso efectivo por parte de las editoriales hacia un modelo educativo igualitario y no androcéntrico, especialmente, en lo que se refiere al currículum oculto presente en los centros escolares.

Cuando hablamos de matemáticas, de ciencias, de literatura, física, química, educación física y de todas las materias curriculares existentes en la educación infantil y la educación primaria, nos es muy difícil encontrar en cada una de ellas personajes importantes y de gran calado social y que puedan aparecer o hayan aparecido en el pasado en los libros de texto. Tal y como apuntan María Jesús Picot, Purificación Tárrago & Moradillo (2003), los hombres han sido los que durante siglos han representado y protagonizado el mundo tal como lo han vivido y sentido, percibido o soñado, han forjado mitos, héroes y grandes batallas, y se ha adjudicado a las mujeres papeles débiles de dependencia, sumisión e invisibilidad, reservándoles un papel pasivo. Olvidadas, silenciadas o criticadas, muchas de ellas no han sido reconocidas ni

¹¹ http://www.oei.es/genero/documentos/esp/Situacion_Igualdad_Espana_2004.pdf

mostradas en un mundo que no entendía ni se adaptaba a sus capacidades ni a sus sueños.

Analizando el sistema escolar podemos rápidamente observar cómo las mujeres y su contribución al desarrollo de la Humanidad se hallan fuera de los terrenos de la cultura. Esa ocultación tiene consecuencias negativas, no sólo para las mujeres, sino para todo el conjunto de la sociedad, que sigue aprendiendo de un modo inconsciente y sutil que el mundo fue creado y está dirigido mayoritariamente por un solo sexo, el masculino. Las niñas, a pesar de su “éxito escolar”, interiorizan esta inferioridad social y limitan sus expectativas y sus ambiciones académicas en mayor medida que ellos; aprenden a ser menos protagonistas en las escuelas y en la vida.

Al respecto, Staffan Selander (1990, citado en Nieves Blanco, 2000) señala las implicaciones más importantes de la influencia de los libros de texto:

- El contenido de los libros de texto se estructura de forma peculiar, se adapta al conocimiento básico supuesto para el alumnado, suele ser cerrado (incluye todos o casi todos los conocimientos que alguna persona o equipo de personas han considerado dignos de ser conocidos), está exento de ironías y contienen referencias al mundo exterior.
- La idea básica implícita en todo libro de texto consiste en que no está para crear conocimiento, ni tampoco para presentar conocimientos nuevos, sino para reproducir algunos ya sabidos y asentados.
- Es también un presupuesto básico de los libros de texto que el conocimiento que presentan ha de ser fácilmente “controlado” por el profesorado; esto es, ha de poder ser evaluado y memorizado por el alumnado.

De todo lo anterior se desprende que aquello mostrado en los libros de texto se presenta como una información y un conocimiento objetivo, verdadero y necesario, que no se pone en tela de juicio ni tiene como objetivo despertar el espíritu crítico y de análisis del alumnado.

Iniciar una revisión con perspectiva de género de los libros de texto, manuales y libros de la biblioteca, nos permitirá observar si contamos con recursos para demostrar si el

androcentrismo y la presencia y tratamiento de las figuras femeninas resulta acorde con lo que realmente pensamos y queremos transmitir en las aulas.

Una serie de recomendaciones a tener en cuenta en los centros educativos de cara a la revisión de materiales que se puede iniciar para evitar el sexismo y el androcentrismo en los mismos es la propuesta por Charo Altable (et al., 1989) en su libro ‘Llibres per a Coeducar’:

- ✓ Contraponer los personajes femeninos a los masculinos e iniciar un debate en el aula para conocer las opiniones del alumnado.
- ✓ Analizar sus rasgos sociales y psicológicos.
- ✓ Descubrir las relaciones que mantienen entre sí todos los personajes.
- ✓ Resaltar y comentar las diferentes ostentaciones de poder de ellos y ellas.
- ✓ Remarcar el grado de protagonismo.
- ✓ Delimitar quiénes representan papeles o asumen roles emotivos y quiénes tienen acceso a lo intelectual.
- ✓ Clasificar a todos los personajes y delimitar el espacio del que hacen uso: privado o público.
- ✓ Observar y comentar aspectos relacionados con la transgresión y el pecado, quién los comete y qué ejemplifican.

A su vez, también resulta interesante observar:

- ✓ Las diferencias físicas y de vestimenta de todos los personajes.
- ✓ Los personajes, cuya función principal se desenvuelve solucionando los problemas que plantea la historia en cuestión.
- ✓ Las relaciones de dependencia e independencia entre los personajes.

A todo esto, se debe añadir la importancia de integrar ciertos valores “típicamente femeninos” como contenidos curriculares relacionados con el cuidado de las personas, las relaciones afectivas y familiares y con actividades y responsabilidades que han formado parte a lo largo de la historia de la cultura femenina tradicional. Tal vez, de

este modo, estos mismos valores dejen de asociarse a las mujeres y se pueden vincular directamente con todas las personas, mujeres y hombres.

Del mismo modo, el Instituto de la Mujer (2013) edita un manual cuyo título es ‘Recomendaciones para introducir la igualdad e innovar en los libros de texto’ con una serie de recomendaciones dirigidas a las editoriales con el objetivo de que tengan la capacidad de elaborar y diseñar libros de texto con perspectiva de género. Cuando decimos que uno de los problemas en la inclusión de la coeducación en los centros es la falta de formación del profesorado, cabe introducir también, en este sentido, la falta de conocimientos por parte de las personas que redactan y diseñan los libros de texto en particular, y demás material educativo de uso habitual en las aulas. En la medida en que el profesorado cobrara sensibilidad y pudiera detectar el sexismo en los materiales educativos, probablemente haría presión a las editoriales para que el personal de estas empresas se capacitara en este sentido.

Una propuesta de esta área podría ser:

ÁREA DE REVISIÓN DE LOS MATERIALES ESCOLARES	
ESTADO DE LA SITUACIÓN ACTUAL	Generalmente, los materiales escolares (libros, fichas, ejercicios, etc.) presentan el papel del hombre y de la mujer con típicos roles de género: ellos trabajando fuera del hogar y ellas responsables del ámbito doméstico y familiar.
OBJETIVOS A CORTO PLAZO	<ul style="list-style-type: none"> ○ Presentar a hombres y mujeres ejerciendo funciones diversas con el objetivo de concienciar al alumnado en la existencia de modelos femeninos y masculinos realizando todo tipo de funciones y roles. ○ Valorar el trabajo y las tareas vinculadas con el cuidado de las personas. Dicho trabajo ha sido típicamente llevado a cabo por mujeres y se ha mostrado invisible a la realidad escolar y formativa.
OBJETIVOS A LARGO PLAZO	Reducir el impacto de los roles de género actuales que pueden determinar o influir en las expectativas de estudios o salidas laborales desde la infancia.

DESCRIPCIÓN DE LA ACCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ○ Proponer ejemplos de hombres y mujeres realizando tareas no estereotipadas: hombres cuidando con trabajos típicamente asumidos cómo femeninos y mujeres trabajando desempeñando trabajos asumidos cómo típicamente masculinos. ○ Crear espacios de debate y reflexión en el aula respecto del desempeño de cualquier función laboral o doméstica. ○ Proponer un estudio realizado por el alumnado y cuyo escenario sea el ámbito doméstico y familiar para reconocer las tareas vinculadas con el cuidado.
PÚBLICO DESTINATARIO	<ul style="list-style-type: none"> ○ Profesorado de todas las etapas: Infantil, Primaria y Secundaria. ○ Las familias del alumnado del centro.
CALENDARIZACIÓN DE LA ACCIÓN	Curso escolar 2015-2016
EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ○ Listado de actividades propuestas y de ejercicios planteados, así como resultados observados de los mismos.
RESPONSABLE	Persona a designar por el centro.

3.2.6. ÁREA DE TRABAJO CON LAS FAMILIAS

Como afirman Beltrán, Hernández & Souto (2005), participar en la vida escolar significa estar presente, colaborar, compartir ideas, mostrar desacuerdo y generar debate, todo ello con el fin de tener información para posteriormente poder intervenir, tomar decisiones y aportar soluciones a un proyecto común que es la educación. Participar en la vida de un centro escolar supone compartir la gestión, insistir en hacer escuchar la voz de las familias o, al menos, tener la posibilidad de debatir la educación que deseamos para nuestras hijas e hijos.

Las familias surgen como el primer agente socializador en la vida de las personas. Posteriormente, entrarán a participar cada vez con mayor peso la escuela, el grupo de iguales y los medios de comunicación social, entre otros.

Si nos preguntamos dónde se dan nuestros primeros aprendizajes, aquellos más básicos y que configuran los pilares que nos hacen poder entender el mundo que nos rodea, rápidamente responderemos que no se dan en la escuela, sino que se sitúan dentro del ambiente de la familia. En la familia, se aprenden conductas a través de la imitación de modelos; se aprenden normas a través de los refuerzos positivos, negativos y del castigo que se aplica; se aprenden actitudes positivas o negativas hacia objetos, personas, situaciones, se aprenden prejuicios y discriminaciones; y se aprenden valores a través de la observación de la conducta de las personas del entorno y de las acciones que se realizan mediante el aprendizaje experiencial. En definitiva, se aprende y asume también el sexismo que impregna todo lo dicho con anterioridad.

A partir de todas estas influencias, las personas, desde que nacemos, nos podemos interpretar a nosotras mismas e interpretar al resto de personas de nuestro entorno. Del mismo modo, en el seno de la familia, también se desarrollan nuestros afectos, se configura nuestro auto concepto, se aprende una forma particular de expresar las emociones positivas y negativas y es allí donde empezamos a aprender a relacionarnos con las demás personas de nuestro entorno, además de reconocerlas y respetarlas en su diferencia. Por eso, podemos afirmar que la familia se configura como el ámbito propio de la socialización primaria. Por mucho esfuerzo que tenga un centro educativo en generar un proyecto fuerte y consolidado con una inversión de recursos inimaginables, la familia sigue siendo el nudo esencial de la constitución de la personalidad de los niños y de las niñas, de ahí la importancia de trabajar con las familias para conseguir cualquier éxito o cambio educativo. Parece ser que la mayoría de las familias españolas ejercitan el cuidado físico y, en menor medida, el cuidado psicológico, y por último. en bastante menor medida. el cuidado social y moral, probablemente porque se necesita mucho tiempo de dedicación y no siempre se posee dicho tiempo en nuestra sociedad actual (Rafaela García, Cruz Pérez & Escámez, 2011).

Si asimilamos que la Comunidad Educativa en un centro está compuesta por el profesorado, el alumnado y las familias, estas últimas debieran ser, de este modo, objeto de educación y, por ello, de coeducación.

Los nuevos retos sociales, y con ellos el de la búsqueda de una ciudadanía más igualitaria, demandan un papel más activo por parte de la familia en la educación de sus hijas e hijos. Sin embargo, esa deseada colaboración no se ha conseguido en la mayoría de centros educativos, quizá porque no se han utilizado los medios adecuados para formar al profesorado dotándoles de instrumentos y técnicas apropiadas para conseguir una mayor implicación de las familias en este sentido. La familia y la escuela acaban compartiendo el mismo objetivo: conseguir en la niña o en el niño el mejor y máximo desarrollo personal, pero ambas instituciones se encuentran en diferentes contextos y realidades. Además, en muchas ocasiones parten de distintas perspectivas respecto de las implicaciones de la educación por lo que necesita aunar esfuerzos y compartir intenciones si verdaderamente desean conseguir el objetivo planteado con anterioridad (M^a Carmen Aguilar, 2002).

En este sentido, la nueva incorporación de experiencias de éxito educativo como pueda ser la transformación de un centro en comunidad de aprendizaje puede ser un incentivo y una adecuada metodología para también incorporar la coeducación. Si las familias participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje del alumnado a través de los grupos interactivos, también podrán ser más conscientes y podrán llevar a cabo una intervención más directa en aras a evitar el sexismo escolar. El proyecto INCLUD-ED¹² (2011) pone el énfasis en la trascendencia de la cooperación familiar para conseguir el mayor éxito escolar del alumnado. Según este proyecto, se deben impulsar todas aquellas actuaciones de éxito que promuevan un mayor aprendizaje en el aula y que garanticen que aquellos colectivos más vulnerables tengan las mejores condiciones de aprendizaje posibles. Para ello, es vital abrir las puertas de las escuelas a las familias y a todas las personas que voluntariamente deseen colaborar en este objetivo.

Hay que señalar en este apartado que en la actualidad el CEIP Víctor Oroval está en el proceso de transformación como comunidad de aprendizaje y que, por ello, considero que están, si cabe, más sensibles a que cualquier persona pueda entrar a la escuela a desarrollar cualquier tipo de trabajo que pueda suponer una mejora en algún aspecto, como lo es la presente Tesis.

¹² <http://www.includ-ed.eu/es/la-red>

Si anteriormente se comentaba la importancia de la formación del profesorado para la adquisición de la perspectiva de género, mayor relevancia tiene en este punto considerar a las familias como beneficiarias del trabajo coeducativo que se desarrolle en el centro. La mayoría de familias desconocen este término o ignoran la repercusión del mismo en la vida de sus hijos e hijas. Por ello, es importante su implicación desde los orígenes en el tratamiento de esta temática.

Tal y como apuntan Amparo Tomé y Xavier Rambla (1998), las relaciones entre las familias y las escuelas ofrecen una oportunidad a la coeducación por dos razones: afectan a todas las partes implicadas en la educación (alumnado, profesorado y familias) y pueden abrir las compuertas que separan la vida doméstica de la vida pública.

Es indispensable iniciar un proceso de sensibilización general dirigido a las familias del centro si se desea verdaderamente que las acciones coeducativas consigan un impacto en las formas de pensar, sentir y actuar de las personas.

Ana Belén Sánchez (2009), al respecto, apunta que la familia, como agente socializador y, por tanto, como transmisor natural de patrones de conducta, valores y actitudes, desempeña un rol fundamental para promover la Igualdad de Oportunidades entre las niñas y los niños. La participación de las familias en la vida escolar del alumnado es necesaria en el modelo de escuela coeducativa, ya que permite ampliar el espacio de acción, debate y análisis crítico para eliminar el sexismo que existe actualmente en nuestra sociedad; es decir, dar el salto de la escuela a la calle y a los hogares. Algunas medidas que sugiere la autora se podrían propiciar en el seno familiar a través de foros de reflexión, reuniones, campañas de difusión, charlas informativas, etc. y son:

- Un reparto más equitativo de las tareas relacionadas con el cuidado y las labores domésticas.
- No permitiendo la expresión violenta de resolución de conflictos en ningún caso.
- Apoyando la libre elección de estudios, aunque estos no sean los típicamente seleccionados por alguno de los sexos. Por ejemplo, estudios de Educación Infantil en hombres y Mantenimiento de Equipos Industriales en mujeres.
- Promoviendo la elección de actividades extraescolares, aunque estas no sean las típicamente realizadas por alguno de los dos sexos. Por ejemplo niñas que deseen jugar a fútbol o niños que deseen apuntarse a bailar.

Muchas de las familias actuales no enseñan la desigualdad pero tampoco la igualdad, al igual que hace la escuela. Si concebimos la igualdad como una construcción cultural que debe y se puede aprender y aplicarse con esmero para que sea practicada y se pueda ir consolidando, para que modifique la cultura y el estilo de vida y de relaciones imperantes, entonces se debe comprender también como sujeto de acción a las familias de un centro escolar. Los padres varones siguen, en la mayoría de los casos, sin educar (atendiendo a la participación activa en las escuelas) a sus hijos e hijas. Sólo una minoría está ejerciendo estas funciones. Pero, en todos los casos, existe una invisibilidad, un desprestigio y una desvalorización hacia las tareas relacionadas con el cuidado de las personas al no proponerse e integrarse como aprendizajes y tareas humanas universales. Actualmente, las generaciones más jóvenes que aún habitan en el hogar familiar están casi eximidas de atender a sus propias necesidades vitales y de realizar trabajos y servicios para otras personas próximas, para otros miembros de su familia (Elena Simón, 2008).

Por último, apuntar tal y como expresan Marina Subirats y Amparo Tomé (1992), que la relación entre las asociaciones de madres y padres (AMPA) resulta fundamental para el avance de la coeducación en un centro. Los prejuicios sexistas suelen ser más potentes y generadores de mayor impacto en las familias que en cualquier otro entorno, puesto que la división sexual del trabajo y los roles en el seno de la familia suelen estar mayormente segregados en estos espacios. El trabajo con el AMPA es vital tanto para eliminar o reducir cualquier resistencia familiar relacionada con el cambio de orientación de la escuela, como para flexibilizar y modificar los papeles adscritos al ámbito familiar de modo distinto para ellas y para ellos.

Como ejemplo a seguir se podría desarrollar una acción similar a esta:

ÁREA DE TRABAJO CON LAS FAMILIAS	
ESTADO DE LA SITUACIÓN ACTUAL	Existe una tendencia social a percibir que el logro de la igualdad formal (legislativa) ha comportado inexorablemente la igualdad real.
OBJETIVOS A	Dar información a las familias del trabajo coeducativo llevado a cabo en el

CORTO PLAZO	centro y solicitar su colaboración al respecto.
OBJETIVOS A LARGO PLAZO	Sensibilizar a la población en general respecto de la influencia del aprendizaje del género en el desarrollo de las personas.
DESCRIPCIÓN DE LA ACCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ○ Se proponen charlas informativas (un taller por trimestre) para capacitar a las familias en la supervisión de libros, películas, cuentos, juguetes y materiales lúdicos evitando el sexismo en los mismos. ○ En Navidades, realización de un taller cuyo título sería ‘El sexismo en la compra de juguetes’. ○ Se redactará una carta informativa de cada una de las acciones llevadas a cabo en cada área del proyecto coeducativo con el objetivo de sensibilizar a las familias del trabajo llevado a cabo por el profesorado del centro.
PÚBLICO DESTINATARIO	<ul style="list-style-type: none"> ○ Familias del centro
CALENDARIZACIÓN DE LA ACCIÓN	Curso escolar 2015-2016
EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ○ Nº de personas asistentes a las charlas informativas ○ Nº de cartas dirigidas a las familias
RESPONSABLE	Persona a designar por el centro

3.3. CONCLUSIONES

La coeducación implica, tal y como se ha podido ir desgranando a lo largo de este capítulo, la puesta en marcha de una serie de acciones y actividades encaminadas a modificar actitudes, sentimientos y comportamientos que siguen vigentes en la sociedad actual y que afectan de modo distinto al profesorado, a las familias y al alumnado.

La coeducación supone un cambio de mirada incluyendo en nuestras observaciones la variable del género, pensando, por ejemplo, si aquello que se hace en los centros docentes:

- Identifica y trata igual a niños y a niñas
- Tiene consecuencias similares en ellas y en ellos
- Nombra en una proporción equilibrada a personajes masculinos y a femeninos
- Promueve la ruptura de los estereotipos existentes socialmente y transmitidos principalmente en las familias y medios de comunicación social
- Valora los comportamientos relacionados con el cuidado de las personas y con las funciones “típicamente femeninas”
- Presenta modelos de relación sexual distintos a los heterosexuales
- Revisa el currículum oculto que se aprende en las relaciones dentro y fuera del aula
- Utiliza diferente tratamiento en el refuerzo y reproche para los niños y para las niñas
- Etc.

Y un larguísimo etcétera de cuestiones que en una sesión de *brainstorming* con el profesorado nos ayudaría a dar sentido, comprender y justificar la necesidad de realizar este tipo de proyecto.

El centro docente se presenta como ese lugar privilegiado en donde un equipo de personas (el profesorado y el personal especializado) posee conocimientos de cómo se transmiten contenidos, valores, sentimientos, actitudes, etc. Aprendizajes, todos ellos, vitales en el crecimiento de las personas; aprendizajes fundamentales para hacer uso de la libertad, así como garantizar unas habilidades sociales que determinarán en gran

medida el éxito en la vida y que repercutirán en la construcción de una ciudadanía más plena, justa e igualitaria.

El centro aparece en una especie de refugio, una especie de cocina en la cual se dispone de todos los componentes necesarios para hacer unas excelentes recetas de humanidad y felicidad.

Aunque existen muchos libros de cocina, este capítulo de la Tesis se puede convertir en un buen manual para “cocinar” de manera práctica y específica la coeducación. Este documento intenta ejemplificar lo que supone un verdadero trabajo transversal coeducativo. Además, pretende ayudar a aquellas personas comprometidas con la igualdad de oportunidades a vertebrar su trabajo sobre este aspecto esencial en la vida de los centros y a dar un verdadero sentido al principio de igualdad, aspecto común y destacable en casi todos los Proyecto Educativos de Centro.

Este documento puede, a la vez, servir de instrumento para poder desarrollar parte del trabajo que se recoge en el proyecto coeducativo de centro y que sería recomendable contuviera como mínimo acciones en todas las áreas.

Ya por último, cabe destacar que los centros educativos están llenos de personas con buenas intenciones, de profesionales que cada día con su dedicación y esfuerzo hacen que los niños y las niñas, los y las adolescentes, las familias y los propios compañeros y compañeras PIENSEN que en nuestras manos está la configuración de un mundo mejor. Un mundo en el cual caben todas las personas, en donde la equidad y la convivencia son los colores con los que pintamos todos los paisajes y en donde gracias a la ACCIÓN, en colaboración de los hombres y las mujeres, la JUSTICIA y la FELICIDAD llenan nuestras vidas.

CAPÍTULO 4: MEDIR LA COEDUCACIÓN: UN RETO O UNA REALIDAD

4.1. INTRODUCCIÓN

El presente capítulo trata de ser un ejemplo de aquellos proyectos de investigación, Tesis, trabajos de la Administración Pública, etc. que han presentado en su momento como principal objetivo medir el estado de la situación actual de alguna de las áreas descritas en el punto anterior y que comprenden un plan coeducativo de centro. La información buscada se centrará, principalmente, en el estudio recopilado en el ciclo de primaria, puesto que es en el que se centra la presente Tesis. Por tanto, no se atenderá a todos aquellos trabajos o investigaciones llevadas a cabo en los ciclos de Educación infantil y Educación secundaria.

Si bien es cierto que existen más investigaciones realizadas en el ciclo de Educación Secundaria que en el resto de etapas educativas, los resultados alcanzados en este punto dejan patente que los trabajos destinados a medir la coeducación han sido más escasos que las inversiones ejecutadas en la elaboración de materiales y de propuestas de actuación. Del mismo modo, hay que decir que el área de la Educación Física es una de las más estudiadas en este sentido, siendo inapreciables estudios dirigidos a relacionar la coeducación con otras materias curriculares. Resulta muy interesante observar la cantidad de trabajos, investigaciones y artículos que se pueden encontrar y que relacionan las diferencias sexuales y de género con la práctica o motivación respecto de la actividad física y el deporte.

Es en este punto cuando cabe nombrar el trabajo desarrollado por el Instituto Andaluz de la Mujer¹³ en el año 2007 en el cual se analizaron todas las Tesis doctorales sobre estudios de las mujeres en universidades españolas entre los años 1976 y 2005. La consulta de este profundo trabajo nos permite observar cómo en el índice de materias, cuando buscamos el término “coeducación”, sólo sale publicada de entre 624 Tesis

¹³ <http://www.juntadeandalucia.es/institutodelamujer/catalogo/doc/iam/2007/24373.pdf>

analizadas, en la Tesis de Bonal (1993) 'El professorat com agent de canvi: una evaluació sociològica a partir d'una experiència de recerca-acció en coeducació'. Este dato nos puede llevar a pensar que o bien existen pocas investigaciones directamente relacionadas con este término o bien las personas que las realizaron en su momento no las consideraban dentro de esta materia de análisis, ambos datos son interesantes de considerar.

4.2. PRINCIPALES BUSCADORES

Los términos de búsqueda que he utilizado han sido los siguientes: coeducación, sexismo, perspectiva de género, patio escolar e igualdad de oportunidades. Para la utilización de buscadores internacionales se han utilizado estos mismos conceptos traducidos al inglés: *co-education, coeducation, sexism, gender perspective, equal opportunity and school yard*.

Los principales instrumentos de búsqueda utilizados para el desarrollo de este punto han sido, entre otros, los siguientes:

- El buscador Trobes de la Universitat de València
- El Roderic
- Dialnet
- Doaj
- CSIC
- TDR
- Google Académico
- Recercat
- TESEO
- DDD

A continuación, se presentan algunos de los estudios o proyectos llevados a cabo y que pueden servir de referente previa formulación de un proyecto coeducativo de centro. En este sentido, la lectura de dichos trabajos ha supuesto un conocimiento mayor de cómo

afrontar el diagnóstico de la situación en general de un centro y, más en concreto, han supuesto un referente válido para afrontar la investigación del patio del CEIP Víctor Oroval i Tomás que es en la que se va a focalizar este trabajo.

Hay que insistir en la idea de que el presente punto no trata de ser un compendio de materiales elaborados para la coeducación en educación primaria, puesto que hay miles de ellos en la Red, sino un búsqueda seleccionada de aquellos proyectos o estudios que de una forma u otra han colaborado en la redacción de la presente Tesis, puesto que se suponían instrumentos de diagnóstico de la situación particular en alguna de las áreas de un plan coeducativo y que no han sido referenciados con anterioridad a este capítulo.

4.3. ALGUNAS INVESTIGACIONES O PROYECTOS LLEVADOS A CABO CON ANTERIORIDAD

En el presente punto, se incluirá una breve descripción de la investigación, objetivos, entidad o persona responsable, así como un breve resumen de los principales resultados alcanzados y que se clasificarán por áreas manteniendo la clasificación mostrada en el capítulo 3 de la Tesis. En algunos casos, un mismo trabajo podrá hacer referencia al desarrollo de un diagnóstico en más de un área concreta pero, para simplificar este punto en dicho caso, se incluirá en aquel área que resultase más interesante.

También se comentarán las principales aportaciones que se sugieren de cada trabajo o investigación para el desarrollo de esta Tesis.

4.3.1. MEDIDAS SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO RELACIONADA CON LOS TÉRMINOS: COEDUCACIÓN, SEXO, GÉNERO, PERSPECTIVA DE GÉNERO, SEXISMO E IGUALDAD DE OPORTUNIDADES ENTRE MUJERES Y HOMBRES

A continuación, se comentarán algunos de los estudios desarrollados con el objetivo de averiguar el grado de conocimientos que posee el profesorado en todas aquellas materias o áreas necesarias para poder desarrollar coeducación en un centro educativo.

Al respecto cabe señalar los siguientes resultados:

- ✓ En el año 2004, el Instituto de la Mujer edita unas baterías de indicadores para analizar la formación del profesorado no universitario en Igualdad de Oportunidades. El objetivo era el de poder disponer de un instrumento para conocer y diagnosticar la situación al respecto del nivel formativo del profesorado relacionado con la Igualdad de Oportunidades. El trabajo fue desarrollado por el equipo técnico del Colectivo Ioé a través de la metodología Delphi.

- ✓ El marco institucional y político para el desarrollo de esta investigación es el I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación puesto en marcha por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía en 2006. Se introducen cambios organizativos y curriculares en los centros y cambios en la formación del profesorado en esta materia. Se parte de la creación de una figura de profesorado responsable del Plan de Igualdad en los centros que asume, entre otras funciones, la realización de un diagnóstico en materia de igualdad entre hombres y mujeres. La inclusión de la perspectiva de género en los proyectos educativos y la elaboración de planes de igualdad en los centros supone una de las medidas claves de este plan. El objetivo es el de crear una batería de recursos digitales (plataforma Teon XXI) para apoyar al profesorado en su función de promover y dinamizar la coeducación en los centros escolares. Se presenta un estudio descriptivo basado en la encuesta para conocer la valoración que hace el profesorado responsable del Plan de Igualdad en los centros educativos sobre esta herramienta informática tras una primera etapa de implementación en centros de Andalucía.

Las conclusiones más importantes de esta investigación fueron, entre otras:

- El 90,6% del profesorado recomienda esta herramienta para la realización de un diagnóstico de la situación del centro en materia de igualdad.
- La valoración respecto de la calidad de la herramienta también es positiva.
- Se valora positivamente el valor y la calidad de los recursos ofertados en la plataforma.
- La herramienta ha facilitado la labor de la coordinación de la persona responsable de la coeducación del centro.

NOMBRE DEL RECURSO	UTILIDADES PARA LA INVESTIGACIÓN
Indicadores de formación del profesorado en igualdad de oportunidades	<ul style="list-style-type: none"> - De las 50 entrevistas realizadas al profesorado en este estudio se observan ciertas actitudes que tendré en cuenta en el posterior desarrollo de mi Tesis: actitud de silencio, de reserva, percepción de la temática como superada, ausencia de formación en estos temas por parte del cuerpo docente, etc. - El profesorado también plantea la necesidad de formación en estas áreas cuando se incorporaron estas materias como curriculares y transversales en la LOGSE. En aquel momento no se dotó de recursos suficientes para la capacitación docente. - Se obtuvo una baja participación en la cumplimentación del cuestionario, lo que me puede dar pistas sobre el interés y motivación que genera esta temática entre el cuerpo docente.
Plataforma Teon XXI	<ul style="list-style-type: none"> - La creación de instrumentos de medición y seguimiento online de la integración de la cultura de género en los centros educativos, así como la realización de estudios etnográficos de centros-caso con el objetivo de detectar agentes activos y tipos de prácticas en coeducación, pueden servir de ejemplo práctico al CEIP Víctor Oroval en el caso de que el profesorado o el equipo directivo quiera saber algún tipo de iniciativas que se hayan llevado a cabo en otros centros con similares objetivos a la presente Tesis. - Saber que existen otros centros que han analizado sus prácticas desde la perspectiva de género, puede ayudar a aceptar y fomentar una mayor participación por parte de todo el claustro en esta investigación, tanto en la parte relacionada con la encuesta al alumnado como a la directamente relacionada con la cumplimentación por su parte de un cuestionario.

4.3.2. MEDIDAS SOBRE LAS INTERVENCIONES COEDUCATIVAS LLEVADAS A CABO DENTRO DEL AULA

Resulta difícil encontrar investigaciones encaminadas a medir o diagnosticar el sexismo dentro de las aulas puesto que resultaría muy embarazoso para la persona investigadora y para el propio profesorado. Desde otro punto de vista, la mayoría de investigaciones coeducativas suelen dirigir la mirada hacia esferas concretas de trabajo y que son fácilmente aplicables a otra de las áreas de intervención de un plan coeducativo. Podemos añadir en este punto que son innumerables los materiales elaborados para trabajar de forma coeducativa en las aulas y en todos los niveles académicos. De todas formas, se plantean como escasos los estudios cuyo objetivo explícito sea el de medir el impacto de dichos materiales o del diagnóstico de la situación anterior al trabajo con los mismos.

- ✓ El proyecto Itxaso fue desarrollado entre los años 1994 a 1996 en las provincias de León, Madrid, Valladolid y Ciudad Real. Nació con el objetivo de crear una metodología de cambio que acompañara la transición de la escuela mixta hacia la escuela coeducativa. Para eso, se pusieron en marcha dos fases: una de sensibilización dirigida, principalmente, al profesorado, y otra fase de investigación-acción con intervenciones en áreas concretas.

Los resultados alcanzados fueron, entre otros:

- El reconocimiento del sexismo tanto a nivel explícito como, sobre todo, a nivel sutil e implícito.
- Saber que ante la ausente intervención del profesorado, la escuela refuerza, mantiene, produce y reproduce los estereotipos de género que el alumnado lleva ya aprendidos.
- Estamos hablando de un problema del cual ni el alumnado ni el profesorado es consciente.

NOMBRE DEL RECURSO	UTILIDADES PARA LA INVESTIGACIÓN
Proyecto Itxaso	<ul style="list-style-type: none"> - La experiencia desarrollada en estas escuelas permite observar el desarrollo de un proceso de sensibilización dirigido al profesorado y analizar la sucesión de fases y etapas por las que va pasando el claustro y, con ello, su concienciación respecto de la coeducación. - Del mismo modo, amplía la información de observación del patio y se extraen conclusiones de dicha intervención que pueden resultar de interés directo para la presente Tesis.

4.3.3. MEDIDAS SOBRE LAS INTERVENCIONES COEDUCATIVAS LLEVADAS A CABO FUERA DEL AULA

Este apartado pretende recoger aquellos análisis, estudios, proyectos o investigaciones que se hayan realizado con el objetivo de medir, conocer o detectar el sexismo que está afectando a todo aquello relacionado con los comportamientos y las actitudes en el centro educativo, pero se encuentran fuera del aula, y que no quedan comprendidas en alguna de las áreas siguientes. En especial, cobra relevancia el estudio del tiempo de recreo del alumnado, ya que se configura como un espacio de socialización que no suele estar afectado por ninguna intervención externa por parte del profesorado y, también, porque consiste en el objeto de la presente investigación.

- ✓ La tesis doctoral llevada a cabo en 2014 por Frago y cuyo título es ‘Niveles de actividad física en escolares de educación primaria: actividad física habitual, clases de educación física y recreos’ desarrollada en dos centros de formación de Zaragoza, planteaba como principal objetivo describir los NAFH (Niveles de Actividad Física Habitual) de un grupo de escolares de educación primaria. Así, se pretendía determinar las diferencias en función del tipo de día y estableciendo la aportación que las clases de EF (Educación Física) y los recreos escolares

tenían sobre estos niveles. Del mismo modo, se atendía a la variable del sexo para observar posibles diferencias en todos los parámetros estudiados.

Los resultados alcanzados, entre otros, fueron los siguientes:

- Se necesitan estrategias para mejorar los NAF (Niveles de Actividad Física) durante las clases de EF, durante los recreos y durante los fines de semana, especialmente, en las chicas para estos dos últimos periodos.
 - Los NAFH expuestos por la muestra estudiada son elevados, superando las recomendaciones diarias de práctica de AFMV (Actividad Física Moderada o Vigorosa). Aquí encontramos diferencias significativas de género en favor de los chicos.
 - Los NAF durante los recreos son bajos, con diferencias significativas en favor de los chicos. Los bajos NAF en los recreos suponen un bajo aporte a la AF (Actividad Física) diaria y al cumplimiento de las recomendaciones de AF diaria.
 - Es necesario incrementar los NAF durante los recreos, especialmente, entre las chicas.
- ✓ La tesis doctoral elaborada en 2004 por Cantó y, cuyo título es ‘Comportamiento motor espontáneo en el patio del recreo escolar: Análisis de las diferencias por género en un grupo de escolares de 8-9 años’, planteaba el objetivo, en este caso, y entre otros, de conocer si existían diferencias de género en la utilización de los espacios del recreo, así como de los comportamientos asociados en dicho lugar.

Los resultados alcanzados fueron, entre otros:

- Los varones ocupan una mayor territorialidad en el recreo escolar.
- El espacio surge como un elemento más de socialización y los estereotipos sexuales limitan y condicionan considerablemente la movilidad espacial de las niñas.
- Los juegos que necesitan una manipulación de material están condicionados por el aprendizaje y la experiencia en el manejo de dicho material.

- Las chicas muestran más predominio de comportamientos vinculados con el predominio de la conversación y con otros comportamientos distintos al fútbol que los niños.
- ✓ En 1992, desde el programa de Coeducación ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona, se diseñó una metodología de intervención coeducativa para ser aplicada en centros de enseñanza primaria y secundaria. Dicha metodología se basó en diferentes fases: una de sensibilización dirigida al profesorado para la toma de conciencia del sexismo y, por ello, su capacitación en la observación y detección del mismo, y una segunda fase de investigación-acción, en donde se priorizaron áreas de intervención y pusieron en marcha una serie de actuaciones correctoras del sexismo. En este sentido, una de las propuestas de intervención se implementó en la escuela Els Til·lers, colegio público situado en un conocido municipio del área metropolitana de Barcelona. Una de las áreas elegidas por el claustro del profesorado fue la del análisis del patio de juegos (Bonal, 1997).

Los resultados alcanzados fueron, entre otros:

- La toma de conciencia del sexismo aparecido en el patio de juegos y mostrado por la diferente actitud frente al uso del espacio, y frente a la reivindicación del mismo (sobre todo, por parte de las niñas).
- La identificación de la necesidad del cambio de actitudes en el alumnado, haciendo especial énfasis en la pasividad mostrada por las niñas en su conformismo en el uso del espacio.
- La exaltación de los valores, comportamientos, juegos, costumbres, etc. femeninos mostrados en el patio de juegos y la poca importancia que se le otorga a los mismos.
- La comprensión, por parte del profesorado, de que las relaciones sociales entre el alumnado se configuran como relaciones de poder y se establecen y desarrollan, en muchas ocasiones, independientemente de la voluntad de los individuos.
- La asunción de responsabilidades respecto de la situación del patio escolar, la toma de conciencia de que el profesorado puede intervenir en

el mismo puesto que puede condicionar e influir en el tipo de juego elegido por el alumnado.

- La visibilización de la diferente implicación entre el claustro del profesorado dependiente de la diferente profundidad y reflexión a la que individualmente se hubiese llegado. Cada persona dimensiona el problema atendiendo a su nivel de reflexión sobre el mismo. Por ello, se produce un distanciamiento entre las diferentes personas implicadas en este proceso.

NOMBRE DEL RECURSO	UTILIDADES PARA LA INVESTIGACIÓN
<p>Estudio de la Tesis: ‘Niveles de actividad física en escolares de educación primaria: actividad física habitual, clases de educación física y recreos’</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La investigación desarrollada por Frago me interesa porque corrobora la hipótesis de que las chicas prefieren un juego más pasivo en el patio que los chicos. - También me interesa en cuanto y que recomienda la realización de más actividad física en las niñas como medida indicadora de salud. Esta aportación puede resultar de interés en la redacción de las conclusiones de esta Tesis.
<p>Estudio de la Tesis: ‘Comportamiento motor espontáneo en el patio del recreo escolar: Análisis de las diferencias por género en un</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La investigación desarrollada por Cantó, aunque enmarcada en el ámbito de la educación física, comparte con mi trabajo el estudio de las diferencias de género en la práctica deportiva, en el juego y en el ejercicio físico del recreo escolar. - Resulta necesario, por ello, conocer los hallazgos y las conclusiones obtenidas en esta investigación puesto que será interesante contrastar las similitudes o diferencias alcanzadas con las de mi trabajo.

grupo de escolares de 8-9 años'	
Experiencia en la escuela Els Til·lers	<ul style="list-style-type: none"> - Me interesa en este sentido analizar las fases por las que pasa el profesorado en el proceso de toma de conciencia del sexismo para poder prevenirlas en el CEIP Víctor Oroval. - Se supone de gran valor para el presente trabajo estudiar el proceso de sensibilización del cuerpo docente como primer paso a dar (y en mi opinión el más importante) en la implantación de la coeducación en un centro. - Directamente relacionada con la presente Tesis, está el análisis del juego en el patio escolar, así como la presentación de propuestas de intervención en este sentido.

4.3.4. MEDIDAS SOBRE EL ANÁLISIS DEL LENGUAJE SEXISTA EN LAS AULAS

En este apartado se pretende mostrar un ejemplo de un estudio realizado cuyo eje temático es el lenguaje y que no se centra en su totalidad en los usos lingüísticos de los materiales o libros utilizados en las aulas, puesto que partía de pretensiones más amplias.

- ✓ Las investigadoras de Red2Red Consultores, S.L. M^a Luisa Velasco, Diana Vázquez y Marta Ibáñez, desarrollan una investigación titulada ‘El cambio lingüístico en la educación en los últimos 25 años en España’ (2009). En cuanto al ámbito temporal del estudio, éste abarca los últimos 25 años, desde el curso 1983-1984 (fecha de creación del Instituto de la Mujer) hasta el curso 2008-2009. Entre otros, hay que destacar los siguientes objetivos de este trabajo: analizar los cambios que se han operado en el lenguaje empleado en el ámbito educativo en los últimos 25 años e identificar y seleccionar una muestra de materiales o fuentes secundarias, tales como, normativa educativa, material administrativo de los centros escolares, recursos didácticos en distintos soportes

y material educativo en general empleados en los niveles educativos de enseñanza obligatoria de una selección de áreas académicas de referencia. Del mismo modo, se pretende también analizar el lenguaje escrito y el lenguaje iconográfico que impera en los materiales educativos y otros materiales relacionados con este contexto (reglamentos, normativa, etc.) y, por último, generar debate entre personas expertas para conocer cómo se ha vivido y entendido esta evolución en la lucha por la erradicación del lenguaje sexista, tanto escrito como gráfico, del entorno educativo y conocer cuáles son las propuestas concretas de actuación para un mejor uso del lenguaje.

Los resultados alcanzados, en este sentido, fueron, entre otros:

- A nivel de legislación educativa, se puede apreciar una evolución positiva, en términos generales, desde la ley educativa vigente en el año 83 (*LGE*), hasta la Ley de Educación (*LOE*) de ese momento. En 1990, la *LOGSE* supone un paso adelante fundamental en materia de igualdad de género al introducir, por primera vez, la necesidad de llevar a cabo una verdadera coeducación en España. La aprobación de la *LOCE* en 2002 constituye un retroceso a este respecto al desaparecer muchas de las referencias que figuraban en la *LOGSE* sobre la consecución de la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres y la erradicación de los comportamientos sexistas. A este respecto, la aprobación en 2004 de la Ley Orgánica de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género introduce en la normativa legislativa vigente hasta ese momento importantes modificaciones en relación con la igualdad de género y la superación de la violencia machista. Por fin, la *LOE* aprobada en 2006, retoma el espíritu de la *LOGSE* y vuelve a enfatizar el impulso de la coeducación, al incorporar referencias más específicas en relación con la igualdad de género y la lucha contra la discriminación por razón de sexo.
- A nivel de revisión de materiales educativos, se observa la evolución acaecida en términos generales en relación con los usos lingüísticos en materia de género en estos últimos 25 años en estos materiales educativos. Se concluye que los usos sexistas persisten en mayor medida

de lo previsto en los materiales actuales, a pesar de haber experimentado una ligera disminución.

- En relación con la evolución del lenguaje en los materiales educativos en soporte electrónico y audiovisual, sí se ha apreciado una evidente mejora en materia de igualdad de género desde el año 1983 hasta 2008. Si bien en los textos y audios persisten ciertos estereotipos sexistas, en las imágenes se ha producido un cambio muy significativo hacia la igualdad.
- Por último, el análisis de los materiales administrativos de los centros educativos, pone en evidencia una mejora en la erradicación del sexismo lingüístico con respecto a períodos anteriores aunque persisten de manera muy acusada usos sexistas en algunos documentos administrativos, sobre todo en las circulares que hacen llegar los centros a las familias.

NOMBRE DEL RECURSO	UTILIDADES PARA LA INVESTIGACIÓN
‘El cambio lingüístico en la educación en los últimos 25 años en España’	- Las aportaciones de este amplio estudio han servido para analizar con más detenimiento y más detalle la relación entre la igualdad de oportunidades y las diferentes leyes de educación que se han ido sucediendo en los últimos años. Por ello, ha supuesto una aportación rica de información en materia legislativa.

4.3.5. MEDIDAS SOBRE ANÁLISIS DE MATERIALES ESCOLARES CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

En este apartado, se tendrán en cuenta aquellas investigaciones y estudios localizados que se hayan elaborado con materiales escolares de educación infantil y educación primaria. Tal y como se puede observar con total facilidad, existen muchos estudios llevados a cabo y, en la mayoría de los casos, suelen compartir los mismos resultados en la redacción de sus conclusiones.

Al respecto, caben destacar estos resultados de las búsquedas efectuadas:

- ✓ Estudio realizado por Nuria Gareta y Pilar Careaga (1987) sobre la imagen de la mujer y del hombre en los libros de texto de la EGB. Las áreas de estudio seleccionadas fueron Lenguaje y Sociales, ya que es donde mejor se reflejan estos aspectos, tanto en el código escrito como en el pictográfico: texto y ejercicios, ejemplos gramaticales e ilustraciones. Se analizaron 36 libros de texto de las 14 principales editoriales de España y aprobados por el Ministerio de Educación y Ciencia

Algunos de los principales resultados de esta investigación fueron los siguientes:

- La omnipresencia de lo masculino en los libros de texto no es tan fácil de apreciar a primera vista y sus efectos, al igual que en los medios de comunicación y publicidad, van penetrando sutilmente en el alumnado, el cual incorpora el mensaje de la importancia de lo masculino.
 - De los 8.288 personajes que aparecen en los libros de texto, solo son femeninos un 25,6%.
 - Los personajes masculinos, no solo aparecen más, sino que se presentan haciendo cosas de mayor importancia y jerarquía.
 - Los oficios se representan en mayor medida en manos de hombres.
 - Los oficios desempeñados por mujeres tienden a estar estereotipados dentro del canon tradicional de ocupación femenina.
-
- ✓ M^a Teresa Terrón y Verónica Cobano-Delgado desarrollaron una investigación cuyo título es ‘El papel de la mujer en las ilustraciones de los libros de texto de educación primaria’, y cuyos resultados se publicaron en el año 2008. El principal objetivo de la esta investigación es el de conocer el papel otorgado a la mujer en los textos escolares correspondientes a las áreas de conocimiento del medio natural, social y cultural, lengua castellana y literatura y matemáticas del ciclo de educación primaria en España a través de las imágenes. Del mismo modo, se persigue también indagar en los valores que se intentan transmitir al alumnado, a través de los manuales de texto estudiados en relación a los roles sociales de las mujeres y los hombres en cada uno de los cursos escolares que integran la educación primaria. Aunque se pide la colaboración de todas las editoriales españolas, sólo se prestan o aceptan el reto de ser sujetos de dicho

estudio las siguientes: Anaya, Everest y S.M.; en total son analizadas 222 imágenes de Anaya, 401 de Everest y 439 de S.M.

Las conclusiones de esta investigación fueron, entre otras, las siguientes:

- Tras el análisis de las imágenes resulta que el 27% incluye un entorno de carácter privado y algo más del 70%, otro de carácter público. Como ha venido siendo habitual, la mujer ha estado vinculada al entorno privado o al desarrollo de funciones en un marco más íntimo y, por tanto, menos significativo dentro de los materiales. Por el contrario, el hombre ha ejercido su actividad preferentemente en un entorno público, de mayor notoriedad y conocimiento.
- En determinadas ocasiones nos hemos encontrado con imágenes que se alejan de la realidad o que están desvirtuadas de la misma. Suele ser habitual encontrar en la vida real que las mujeres no ocupen puestos de responsabilidad. Esta misma realidad está presente en la mayoría de las imágenes que ilustran los libros de texto.
- Prevalece una representación donde la mujer depende del hombre. Así, se contempla en un 6,7% de los casos. Lo menos significativo, aunque quizás también lo más sorprendente de cara a una visión tradicionalista, es que el hombre aparezca dependiendo de la mujer. En este caso, tan sólo el 2,4% ofrece una imagen que se ha catalogado como tal.
- Cabe destacar en esta investigación que son más numerosas las profesiones referidas a los hombres que a las mujeres. Particularmente, podemos subrayar aquellas actividades profesionales vinculadas al campo de la salud, ya que en estas ambos sexos comparten la misma preferencia por esta profesión. Sin embargo, en algunos casos, se sigue presentando al hombre desempeñando el papel de médico y a la mujer el de enfermera. Este matiz revela que (aunque esté presente) la mujer sigue ocupando puestos secundarios.
- Otra cuestión a considerar es la indefinición y ambigüedad que representan muchas de las figuras representadas. Parece como si para afrontar el tratamiento de la cuestión de género se optara en multitud de ocasiones por

representar figuras que podríamos denominar asexuadas, en las que es imposible determinar si el personaje representado es chico o chica.

- ✓ El grupo Co-Educación del Instituto de Ciencias de la Educación de la UAB (por encargo del Instituto de la Mujer) inició la investigación con el objetivo de detectar el grado de sexismo de los libros de texto en Ciencias Sociales y las posibles diferencias existentes entre las editoriales dedicadas a la elaboración de los manuales de consulta en las etapas de EGB y 1º de BUP. El periodo de duración de dicha investigación fue el de octubre de 1991 y septiembre de 1992.

Las conclusiones de esta investigación fueron entre otras, las siguientes:

- Resulta insignificante el porcentaje de referencias a mujeres en el discurso verbal.
- Se constata más presencia de modelos femeninos en los cursos inferiores que en los superiores.
- Las referencias a varones siguen la tendencia contraria, aumentan su presencia a medida que se asciende en los niveles educativos analizados.
- Se aprecian cuatro tipologías de mujeres, principalmente: un primer modelo hace referencia a la mujer de clase alta; un segundo modelo, de carácter predominante, engloba a aquellas mujeres que reproducen las características que definen al arquetipo viril, con dominación en el ámbito político; en tercer lugar, aparecen las referidas al estereotipo de género, una mujer dependiente y subordinada al hombre (respecto de su capacidad física, intelectual o moral), a la vez que imbuida en el ámbito privado y del hogar; y, por último, un tipo de referencias son las relacionadas con la dimensión económica de la mujer, atendiendo a su situación en el mercado de trabajo.
- Resulta imposible establecer un baremo de sexismo en las editoriales dada su complejidad en la valoración del impacto del mismo.
- La forma del masculino plural se presenta como generalizada de todo lo humano. Por eso, hace referencia al colectivo de varones y, también, al

colectivo de hombres y mujeres. En este sentido, el alumnado va asumiendo pautas culturales hegemónicas del arquetipo viril.

- La historia a través de los libros de texto sólo representa el desarrollo de acciones del espacio público. Por ello, sólo cobran relevancia los escenarios políticos, económicos, militares y científicos, donde es predominante la omnipresencia masculina.
- ✓ Estudio de los modelos masculino y femenino en los libros de texto de EGB. Esta investigación fue encargada por el Instituto de la Mujer al Centro Nacional de Investigación y Documentación (CIDE). Se analizaron 36 libros de texto publicados entre 1976 y 1983 y las características que los definieron son sexo, edad, estado civil, profesión o protagonismo. Los elementos de análisis tomados fueron la ilustración, el texto y los ejercicios o ejemplos gramaticales.

Las conclusiones de esta investigación fueron, entre otras, las siguientes:

- La proporción de personajes en los libros de texto de los seis cursos de EGB es del 25,6% femenino frente al 74,4% masculino.
 - Esta proporción resulta similar tanto en el área de ciencias sociales como de lenguaje.
 - Las personas ancianas (hombres y mujeres) son las menos representadas en estos textos.
 - El hombre adulto es el que sobresale sobre cualquier otro personaje.
 - Discrimina más el sexo que la edad. Incluso el niño (sin tener en cuenta al adolescente) se impone sobre la mujer adulta, 17,3% frente al 14,2%.
- ✓ Estudio realizado cuando se va a poner en marcha la LOGSE (1990). Esta investigación está justificada dado que esta ley hace expresa mención a que la educación no podrá ser discriminatoria en función del sexo. Se analizan los libros de texto de educación infantil y primaria de las siguientes editoriales: Edebé, Bruño, H. Seco Olea, Everest, S.A., Magisterio, La Galera, S.A. y Esla. Los objetivos del mismo son: el análisis tanto icónico como verbal de los libros de texto; sensibilizar al alumnado participante en el proyecto sobre la

discriminación sexista y la elaboración de propuestas; o usos alternativos a la hora de confeccionar libros.

Los resultados alcanzados fueron, entre otros:

- Una mayor presencia de hombres (4.679) que de mujeres (1.787).
- Los hábitos de limpieza y orden se asignan, en su mayoría, a la mujer, sobre todo, en el lenguaje icónico.
- Las situaciones activas en el hombre predominan más que en la mujer.
- Los ejemplos en los que aparecen mujeres o niñas resolviendo cuestiones importantes son casi inexistentes.
- En el lenguaje verbal, el niño es más activo (corre, salta) y las niñas más sedentarias. En el primer caso: 434 veces, en el segundo: 171.
- Cuando aparecen grupos escolares no mixtos, son generalmente masculinos.
- En cuanto a las actividades conjuntas, es decir, mujeres y hombres realizando acciones conjuntamente, aparecen en 95 ocasiones, muchas menos de las que aparece el hombre como protagonista de la acción, en este caso 192.

NOMBRE DEL RECURSO	UTILIDADES PARA LA INVESTIGACIÓN
<p>Estudio realizado por Nuria Garetá y Pilar Careaga sobre la imagen de la mujer y del hombre en los libros de texto de la EGB</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Este estudio se presupone de gran relevancia, puesto que es muy referenciado cuando se investiga en materia de detección del sexismo en los libros de texto. - Sus aportaciones en esos momentos fueron muy significativas y sirvieron de impulso a la realización de otros estudios con similares objetivos.

<p>El papel de la mujer en las ilustraciones de los libros de texto de educación primaria</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Las conclusiones del estudio al que hace referencia esta investigación siguen siendo un instrumento de gran valor de cara a justificar la pertinencia de un cambio hacia la coeducación. - Las imágenes que se transmiten en los libros de texto, así como el significado icónico de las mismas, siguen teniendo un claro sesgo androcentrista y siguen, por ello, permitiendo que el alumnado se cree una imagen de la sociedad impregnada por el sexismo.
<p>Investigación para detectar el grado de sexismo de los libros de texto en Ciencias Sociales en la EGB y en BUP</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Esta investigación, al igual que las demás, facilita una serie de datos y de información cualitativa conducentes a entender en mayor medida el histórico androcentrismo del que han estado impregnados los diferentes materiales educativos. - El profesorado de hoy en día, con mucha probabilidad, ha utilizado dichos materiales en su infancia con total normalidad. Dado el escaso nivel de conocimientos con los que normalmente cuenta el cuerpo docente hacia estos temas, es de esperar que en la actualidad no se haya dado ni cuenta del impacto que pudieron tener dichos materiales en su sistema de creencias respecto de lo que se espera de un hombre y de una mujer, de ahí la relevancia de tenerlos en cuenta en este trabajo.
<p>Estudio de los modelos masculino y femenino en los libros de texto de EGB</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Estos estudios permiten realizar una retrospectiva respecto del interés que se viene suscitando desde hace más de 20 años de analizar los materiales educativos con perspectiva de género. - Permiten observar la evolución y los cambios que se han ido produciendo en los materiales educativos.
<p>Análisis de los libros de texto de educación infantil y primaria de las</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Este tipo de investigaciones, con toda probabilidad, será utilizado en el momento en que dé a conocer los resultados de la investigación al claustro del CEIP Víctor Oroval. - Los resultados de estos informes son útiles en cuanto y que desmitifican la concepción de igualdad alcanzada que,

siguientes editoriales: Edebé, Bruño, H. Seco Olea, Everest, S.A., Magisterio, La Galera, S.A. y Esla	normalmente, se posee en la sociedad y, en concreto, en los ámbitos educativos. - Incitan a una reflexión sobre el tipo de materiales que se están usando actualmente en la escuela y pueden provocar que se lleve a cabo un análisis sobre los mismos con perspectiva de género.
--	--

4.3.6. MEDIDAS SOBRE LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN PRO DE REDUCIR EL SEXISMO EN EL ÁMBITO FAMILIAR

Si bien es cierto que resulta incontrolable la cantidad de materiales que se han elaborado con el objetivo de proporcionar herramientas coeducativas en las aulas, también es verdad que el papel de las familias en este sentido ha resultado más secundario que el del trabajo directamente con el alumnado. Es difícil encontrar evidencias de proyectos o trabajos de investigación cuyo foco de interés hayan sido las familias, y cuyo propósito inicial haya sido el de la coeducación.

- ✓ Tesis doctoral a cargo de M^a José Gómez (2002) y dirigida por Santos Guerra cuyo título es ‘La participación de las familias a través de las asociaciones de madres y padres. Estudio de un caso desde la perspectiva de género’. El objetivo de esta investigación fue el de proporcionar un procedimiento de análisis y claves que favoreciesen la comprensión de la participación de las familias a través de las AMPAs y desde éstas poder tomar decisiones de mejora.

Los resultados alcanzados, en este sentido, fueron, entre otros:

- La necesidad de empoderar a los colectivos más desfavorecidos. Las familias y el alumnado son quienes menos posibilidades tienen para expresar sus necesidades, intereses y propuestas y llevarlas a la práctica, pues, formalmente, no poseen el poder institucional del que hace gala el profesorado.

- Se propuso utilizar alguna de las dependencias del colegio para que, durante el desarrollo de las reuniones, se encargase una o varias personas del cuidado y la atención de las criaturas más pequeñas. Padres y madres podrían responsabilizarse de ello e ir rotando.
 - Se determinó llevar al centro escolar y a sus aulas las realidades, las experiencias, las necesidades, los deseos e intereses, no sólo de los hombres, sino también y, sobre todo, de las mujeres.
 - La relevancia de poner en el centro el hacer escuela; las relaciones entre maestras, maestros, alumnas, alumnos, padres y madres, en definitiva entre mujeres y hombres, niñas o chicas y niños o chicos en el contexto peculiar de cada colegio.
- ✓ Dentro de los cuadernos de la coeducación, el que lleva por título ‘Una oportunidad para la coeducación: las relaciones entre familias y escuelas’’, diseñado por Rambla y Amparo Tomé, presenta una metodología de trabajo pensada para promover una colaboración de las familias y de las escuelas a lo largo del eje transversal de la “igualdad de oportunidades”. Esta metodología fue diseñada y ensayada durante el curso 1996-97 en varias escuelas de primaria situadas en las provincias de Barcelona, Ciudad Real y Madrid. El proyecto recibió la financiación del Instituto de la Mujer y el apoyo del Ministerio de Educación y Cultura.

Los resultados alcanzados fueron, entre otros:

- La evidencia de que una colaboración coeducativa de las familias en las escuelas debe potenciar e invertir tiempos en el conocimiento doméstico sobre la educación de las madres, que son las personas que, generalmente, representan a las familias ante esta institución pública. Ello no impide que los padres puedan intervenir coeducativamente en tales relaciones, pero la evidencia sugiere la necesidad de empezar reforzando el papel de la mayoría de representantes, que son mujeres.
- Este conocimiento doméstico debe inspirarse en una imagen narrativa y muy concreta de la realidad. Por tanto, es un conocimiento muy útil para

adentrarse en los detalles concretos de las situaciones aunque presente dificultades para convertirse en una voz conocida y pública.

- La colaboración coeducativa de las escuelas con las familias puede generalizar, sistematizar y publicar el conocimiento doméstico. Para ello, puede conectar narraciones concretas con informes generales (generalización), puede incentivar la realización de pequeñas investigaciones sociales (sistematización) y debería entrenar a las personas participantes para que hagan públicos los resultados de su trabajo (publicación) y conferirles, así, una mayor visibilidad.
- El sexismo es un problema que afecta a todo el alumnado, tanto a los chicos como a las chicas.
- El sexismo resulta un problema de desigualdad social y de jerarquía cultural.

NOMBRE DEL RECURSO	UTILIDADES PARA LA INVESTIGACIÓN
<p>Tesis doctoral a cargo de M^a José Gómez: 'La participación de las familias a través de las Asociaciones de madres y padres. Estudio de un caso desde la perspectiva de género'</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A través de esta investigación, se pueden conocer los principales obstáculos e impedimentos con los que, normalmente, cuentan los centros educativos para fomentar la participación de las familias en el AMPA. - Dado que se realizan propuestas para mejorar dicha participación, se sugiere como importante conocer las conclusiones y aportaciones de mejora como un instrumento a utilizar en el colegio Víctor Oroval.
<p>Dentro de los</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Las conclusiones del estudio al que hace referencia este trabajo pueden suponer un referente ideal en el caso de que el colegio

<p>cuadernos de la coeducación, el que lleva por título: ‘Una oportunidad para la coeducación: las relaciones entre familias y escuelas’”, diseñado por Rambla y Amparo Tomé</p>	<p>Víctor Oroval decida emprender acciones encaminadas hacia el cambio coeducativo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - El observar las principales necesidades e idiosincrasia de las familias hacia el acogimiento de esta temática puede ser de gran utilidad y puede servir para un mejor acompañamiento en el desarrollo de diferentes objetivos. - La recuperación de los saberes femeninos y el empoderamiento que esto supone, sobre todo, en las madres, resulta fundamental si se desea obtener una escuela que de verdad ponga en primer orden de importancia al cuidado, las emociones y a los sentimientos.
--	---

5.1. INTRODUCCIÓN GENERAL

En el capítulo anterior se desarrollaron las principales áreas de trabajo de un proyecto coeducativo. En este capítulo el foco de atención e interés se va a centrar en el desarrollo de una metodología que pueda servir de detección de necesidades de una parte del trabajo a desarrollar en el área de intervención fuera del aula, en concreto, de la parte perteneciente al análisis del patio de juegos o recreo escolar.

En un principio, se pudiera pensar que el recreo escolar surge como ese espacio de libertad e igualdad en donde ninguna influencia externa (ni la del mismo profesorado, el currículum o las familias) intercede y que, por ello, resulta un espacio y un tiempo de gran valor para el alumnado. Pero si nos paramos a analizar con más detalle dicha afirmación, pronto nos daremos cuenta de que no es cierta de que podemos estar cometiendo un gran error si la defendemos ante cualquier posibilidad de cambio.

En primer lugar, el patio está dibujado y dotado de las infraestructuras que decide el centro, por lo que éste está realizando un ejercicio de poder facilitando o impidiendo que sea de un u otro modo. Por otro lado, tal y como afirman Amparo Tomé & Ruiz (2002):

Niños y niñas salen al patio cada uno y cada una con la cultura que adquieren en el aula, en casa, con sus amigas y amigos y a través de los medios de comunicación. Una cultura que, como ya sabemos, no es una cultura neutra, sino que está marcada por el sexo y el género, la edad, la clase social y la etnia. El espacio de juego es aquel escenario donde las chicas empiezan a asumir que deben desarrollar estrategias de adaptación que no impliquen conflicto. (p.81)

Por todo ello, es interesante reflexionar hasta qué punto el modo y la forma en que se han articulado los comportamientos en el patio está generando una identidad individual y colectiva con diferente acceso a las oportunidades.

Resulta interesante atender a los estudios llevados a cabo por Ana Sabaté, Juana M^a Rodríguez & M^a Ángeles Díaz (1995) respecto de la relación entre el espacio subjetivo y el género. En este sentido, las diferentes investigaciones desarrolladas muestran como existen una serie de variables como son el sexo, la edad y el estatus que influyen directamente en la configuración de las imágenes mentales. Por eso, los grupos que posean determinadas características similares tenderán a configurar espacios subjetivos en sus imágenes mentales también aproximadas. Nuestras imágenes mentales y nuestro conocimiento del espacio son, en buena medida, consecuencia de nuestras áreas de actividad cotidianas (los lugares que frecuentamos, los que visitamos, en los que jugamos, etc.). Esta relación es de interdependencia, es decir, que los lugares que visitamos y frecuentamos también lo son por las imágenes mentales previas que nos hemos formado del espacio que nos rodea. Todo ello, nos lleva a pensar que las niñas y los niños construyen diferentes esquemas mentales sobre el espacio, puesto que tienen diferentes aprendizajes y experiencias con el mismo a lo largo de su trayectoria escolar (incluso cuando están en la etapa infantil ya están aprendiendo cómo se configura el patio en la etapa de primaria, aunque no lo puedan experimentar directamente).

Siguiendo con la introducción anterior y, tal y como apuntan Marina Subirats y Amparo Tomé (2010), las principales ventajas de analizar el patio escolar dentro del plan coeducativo de centro son tres:

- a) En estos espacios y tiempos la intervención del profesorado normalmente sólo se centra en evitar que surja cualquier tipo de conflicto entre el alumnado que pueda suponer un daño físico o moral para el mismo. El profesorado, por ello, es más permisivo con las diferentes situaciones que acontecen en esos momentos. El alumnado decide qué hacer, cómo y cuándo. Decide también el tipo de relaciones que desea ostentar y el ejercicio de poder y control puede resultar totalmente invisible a los ojos del profesorado, puesto que se expresa de un modo mucho más sutil que en el aula. En las horas del recreo pueden estar ocurriendo situaciones que, incluso, se hallen totalmente en contraposición con las que el centro plasma en su proyecto educativo de centro. Esto se debe a que este espacio es concebido normalmente como un tiempo no lectivo, de descanso y de comunicación informal entre el claustro.

- b) Como espacio no pautado, el tiempo de recreo se supone de un gran valor pedagógico latente en donde predomina la libre toma de decisiones del alumnado sobre la del profesorado. Por ello, el impacto y la influencia del sexismo es mayor, ya que puede escaparse de los ojos vigilantes del profesorado (cómo sí ocurre en el aula) y queda fuera del contenido curricular de las materias predominantes en los contenidos escolares. No por todo eso este tipo de escenarios se suponen de menor influencia en el aprendizaje individual y social. Me atrevo a subrayar en este punto que los aprendizajes de mayor impacto en la vida de una persona resultan ajenos a los libros, manuales y demás verbalizaciones de un aula y tienen que ver con el mundo de las interacciones, con las relaciones sociales que establecemos en nuestro entorno, con las actitudes que proyectamos y con la forma particular en que podemos expresar y expresamos nuestros deseos y nuestras angustias. Tiene que ver todo esto, con ese tipo de situaciones que pueden darse cotidianamente en las escuelas, fuera de las clases y de la mirada del profesorado.
- c) Por último, se puede apuntar que en los espacios de recreo y del patio escolar se observan dos acontecimientos que afectan directamente al proceso de socialización del alumnado infantil y que tienen como causa y, a su vez, consecuencia la desigualdad sexual: por un lado, el saber que la libertad individual de elección viene condicionada por las oportunidades de las que se disponga en un momento dado y por el aprendizaje anterior que se haya tenido respecto de los límites de dicha libertad. A modo de ejemplo pondré el tema de la disposición casi totalmente generalizada de las porterías de fútbol en todos los patios escolares. Desde la etapa infantil, niñas y niños aprenden y asumen que el fútbol se identifica con un deporte eminentemente masculino. Cuando conocen la disposición de su patio escolar, se encuentran con que existen dos porterías que de un modo indirecto están proyectando la idea generalizada de que dicho espacio está totalmente reservado para ellos, sin que ninguna comunicación formal o cartel informativo sea necesario para explicar dicha afirmación. Ellas podrían jugar a fútbol y podrían también rebelarse contra ese juego, pero aprenden, desde el minuto uno de entrar en la escuela, que el ordenamiento normal y habitual es ese y no saben reclamar ni demandar nada distinto.

Libremente deciden participar en otro tipo de juegos y, libremente, expresan la sumisión para con esta idea.

Por otro lado, socialmente, hemos asumido que tiene más valor lo dinámico que lo estático, lo físico que lo espiritual, la superación individual más que la colaboración y el cooperativismo y todas estas cualidades son desarrolladas en mayor medida por los niños que por las niñas en el patio escolar. Se reciben más elogios por parte del profesorado en general y por el grupo de iguales en particular por correr más rápido que por imaginar con más amplitud de miras, por marcar un gol que por conversar tranquilamente, por parar un gol que por bailar muy bien. Podremos estar en contra de la valoración social que se hace sobre estos conceptos dicotómicos, pero no podemos negar que existan y que sean aprendidos por el alumnado de forma muy sutil a través del currículum oculto.

Una vez introducida esta idea, resulta oportuno describir el tipo de investigación que se describe en la presente Tesis. Dado que toda la información y sujetos de la investigación están circunscritos en un mismo espacio y comparten el mismo contexto educativo, este trabajo se engloba dentro de la metodología de estudio de casos. Tal y como afirma Edwards (1998), en este tipo de trabajos, quien ostenta el rol de persona investigadora estudia un solo caso en profundidad (aquí, el patio de una escuela) y fruto de este análisis puede dibujar un corpus de casos similares como base para la exploración y el desarrollo de una teoría. Dicha metodología es idónea para el estudio de las ciencias sociales y, en concreto, es muy apropiada en investigaciones que tienen como propósito el análisis de un contexto educativo. Tal y como comentan Cohen & Manion (1990), algunas de las ventajas de este tipo de investigaciones son:

- ✚ Los estudios de casos están ubicados “a ras de suelo”, representan la realidad tal y como sucede y, por ello, proporcionan una base natural para la generalización.
- ✚ Estos estudios permiten generalizaciones a partir del estudio de un ejemplo.
- ✚ Pueden permitir y proporcionar apoyo a interpretaciones alternativas que puedan sostener los propios sujetos de la investigación, puesto que en ellos se representan verdades sociales dentro de microcosmos particulares.
- ✚ Pueden resultar en productos aplicables a otras realidades dentro de los ambientes y propuestas educativas.

- ✚ Estas investigaciones contribuyen a la acción en cuanto y que sus intuiciones pueden interpretarse directamente y ponerse en práctica para la retroalimentación dentro de las instituciones, evaluación formativa y para el desarrollo de la política educativa.
- ✚ Tienen la capacidad de servir a multitud de público en general porque, tanto su lenguaje como el procedimiento que suelen usar, resulta de un alto nivel de comprensión y de accesibilidad.

Según Campbell (1986), este tipo de investigación se puede definir como aquella que lleva a cabo “un observador que anota una característica sorprendente de una cultura y luego dispone de todas las demás diferencias en todas las otras variables para tratar de hallar una explicación” (p. 87).

En este sentido Martínez (1988), apunta tres aspectos que hacen idóneo este tipo de investigaciones y que resume de tal modo:

- ✚ Los estudios están centrados en los niveles “micro” de un sistema, por ejemplo, una escuela y las interacciones particulares y concretas que se desarrollan en esos espacios entre los diferentes sujetos objeto de la investigación.
- ✚ Se reconoce la complejidad, multicausalidad y diversidad de los factores que afectan las situaciones de estudio y, por ello, se focaliza la atención en aspectos prácticos y situaciones que puedan representar y comportar un abanico amplio de información a interpretar para poder aproximarnos a la descripción de la realidad desde un enfoque holístico.
- ✚ Los estudios se centran en la comprensión de significados con altos índices de componentes de interacción social y manejo de las subjetividades de las personas participantes, no de situaciones experimentales o de laboratorio en donde las variables puedan ser fácilmente aisladas y medidas.

Por todo ello, este trabajo se enmarcaría de este modo como un estudio descriptivo que, como su nombre indica, tiene por objeto la descripción de los fenómenos que están ocurriendo o que provocan la vida de los niños y las niñas en el patio escolar sin ninguna manipulación en los objetos o sujetos de estudio. Best (1970 citado en Cohen & Lawrence 1990) define este tipo de investigaciones como aquellas preocupadas por las condiciones o relaciones que existen; las prácticas que habitualmente prevalecen en un

contexto determinado, las creencias, puntos de vista o actitudes que se mantienen, de las conductas que se desarrollan, de sus efectos, etc. La investigación descriptiva se preocupa de cómo lo que es o lo que existe se relaciona con algún hecho precedente (en nuestro caso el sexismo), que ha influido o afectado a un suceso o condición presente.

Para este fin, se podrá trabajar tanto con datos de origen cuantitativo como de origen cualitativo, los cuales, posteriormente, se podrán clasificar y codificar en categorías más amplias para su posterior extracción de conclusiones. Así pues, se utilizan dos estrategias diferenciadas que permitirán la triangulación de los resultados: la observación no participante y la encuesta, que serán desarrolladas más adelante. La triangulación consiste en una técnica que se utiliza para garantizar una mayor credibilidad en los métodos o técnicas de la investigación. Tal y como apuntan Latorre, Del Rincón & Arnal (1997), se trata de un recurso en donde hacemos servir una variedad de fuentes de datos, de investigadores/as, de perspectivas y métodos con el objetivo de contrastar los resultados de unos y otros para confirmar datos e interpretaciones. El principio básico que sustenta esta estrategia es el de la recogida de información desde varios ángulos o perspectivas para compararlos y contrastarlos. En este sentido, “con el diseño de la triangulación se pretende obtener y analizar datos cuantitativos y cualitativos sobre el mismo fenómeno para una mejor comprensión del problema de investigación” (Molina, 2013, p.724).

En definitiva, se persigue al igual que la mayoría de investigaciones en educación, contar con una combinación de diferentes técnicas e instrumentos para llevar a cabo un método hipotético-deductivo en el que se suceden las siguientes etapas Fox & Bunge (1981 citados en Bisquerra, 1989):

- a) Existe un planteamiento del problema a partir de la observación de casos particulares: hay multitud de evidencias recogidas en las memorias de prácticas del alumnado del Grado de Educación primaria e infantil de Florida Universitària (www.floridauniversitaria.es) (que han sido tutorizadas por mí a lo largo de cinco años) que corroboran que en los patios escolares existe sexismo.
- b) Revisión de la bibliografía (presentada en este estudio en formato de marco teórico de la coeducación).

- c) Formulación de las hipótesis: que, posteriormente, serán descritas en este trabajo.
- d) Recogida de datos: a través de la observación y de la encuesta.
- e) Análisis de los datos.
- f) Redacción de las conclusiones, interpretación y generalización de los resultados de cara a aumentar el conocimiento teórico.

Otra de las características de la presente investigación es su carácter longitudinal, puesto que en la fase de observación del patio se incluyen diferentes observaciones en diferentes momentos (a lo largo de un mes) sobre los mismos sujetos. Dentro de la terminología específica de la investigación descriptiva, también encontramos que la esta Tesis se podría encuadrar como un estudio de seguimiento prospectivo, es decir aquellos estudios que van avanzando conforme se van recopilando datos de los mismos grupos y, en este caso, en los mismos momentos. Si se observasen diferentes grupos de sujetos en similares situaciones y en un momento dado (como, por ejemplo, otras escuelas y en un mismo día), la investigación sería de naturaleza transversal.

Desde otro punto de vista, también acorde a los principios de esta investigación, se podría englobar la definición de una investigación etnográfica en el presente trabajo. Como bien apuntan Lukas & Santiago (2004), este tipo de investigaciones tratan de describir los sucesos que ocurren dentro de la vida de un grupo (en este caso el conjunto de alumnado de primaria de la escuela CEIP Víctor Oroval i Tomás), con especial atención a las estructuras, jerarquías e interacciones sociales y a la conducta de los individuos respecto a su pertenencia al grupo y a la cultura dominante, en este caso, en el espacio del patio escolar. Desarrollando mejor este punto, se pueden tener en cuenta las aportaciones de Quéré (1985, citado en Blanchet, Ghigline, Massonnat & Trognon 1989) al hablar de esta tipología de estudios:

Advierten el creciente desarrollo de un enfoque de estudio denominado “etnometodológico” que trata de describir y comprender cómo los actos sociales garantizan “la inteligibilidad, la asignabilidad (del sentido de la racionalidad) de sus acciones” y elaboran un saber sobre las estructuras sociales. (p.33)

En este sentido, Woods (1987 citado en Lukas & Santiago, 2004) establece algunos campos de interés de este tipo de investigaciones etnográficas al ámbito de la educación como es en este caso y que son:

- ✚ Los efectos que tienen sobre las personas y los grupos las estructuras organizativas y las modificaciones que este tipo de investigaciones pueden provocar.
- ✚ El cambio en las relaciones sociales y la formación que puede comportar tanto para el alumnado como para el profesorado.
- ✚ El aumento de conocimientos respecto de lo que las personas hacen, las estrategias que emplean y los significados que ocultan detrás de ellas.
- ✚ La reflexión que pueden provocar respecto de la gestión de los centros, la toma de decisiones, la comunicación, la disposición de los medios y los recursos, etc.

Para poder desgranar si lo apuntado con anterioridad respecto de lo que actualmente ocurre en los patios escolares resulta cierto o sólo responde a una idea preconcebida o una especie de prejuicio irracional, se elaborará el análisis del sexismo en el patio escolar del CEIP Víctor Oroval i Tomàs de Carcaixent. Este centro ha mostrado interés en participar en la experiencia y supone una tipología de escuela muy habitual. Contiene un patio de dimensiones muy pequeñas y ello hace más patente que la distribución y la regulación del juego entre el propio alumnado es necesaria para la convivencia. La etnografía se centra, de este modo, en el análisis desde dentro de lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúa, sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones, etc., y el modo en que todo esto se desarrolla y fluctúa (Woods, 1987).

5.2. OBJETO DE ESTUDIO

El objeto de estudio de la presente investigación pasa por centrar su fuente de análisis en tres aspectos fundamentales:

- La ocupación diferenciada del espacio del recreo escolar por parte de las niñas y de los niños.

- El tipo de juego que desarrollan en esos espacios clasificando los mismos en juegos activos físicamente/juegos pasivos físicamente y juegos estereotipadamente masculinos/juegos estereotipadamente femeninos.
- El análisis de si la propia configuración del espacio, así como la dotación de recursos que ofrece el mismo puede favorecer una tipología de juegos y, con ello, la reproducción de un esquema y roles de género determinados (valoración de las infraestructuras).

Estas tres fuentes de información estarán sujetas a la metodología observacional¹⁴ no participante y, para ello, se configurarán una serie de plantillas de trabajo (Anexo 1) en donde puedan registrarse todas las evidencias extraídas al respecto. Las plantillas que se emplean están basadas en las propuestas en el libro de Marina Subirats y Amparo Tomé (2010) titulado ‘Balones fuera’ en el apartado de anexos, ‘Instrumentos de observación del sexismo en el patio de juegos’. Este tipo de técnicas evita toda opción a reactividad (conductas no deseadas o cambiadas que pudiesen surgir por parte de los sujetos observados causadas por los efectos de la intromisión de la persona observadora y que pudiesen distorsionar los resultados en los registros de la observación), puesto que el alumnado no es consciente de que su conducta está siendo registrada en ningún momento.

Por otro lado, nos interesa conocer las percepciones y preferencias relacionadas con el juego en el patio por parte del alumnado de primaria. En este sentido nos interesa saber:

- La opinión del grupo observado respecto de las preferencias en la elección de los juegos diferenciando si juegan con un amigo o con una amiga
- Los motivos que subyacen a la elección de sus amigos y amigas para jugar
- La tipología de juegos preferida
- El tipo de juguetes preferido

¹⁴ Enfoque particular del método científico que consiste en el registro sistemático y la cuantificación del comportamiento tal y como se produce en situaciones naturales o cuasi-naturales, implicando para su consecución el cumplimiento de una serie ordenada de etapas y materializándose su finalidad en la resolución de problemas (de descripción, causación, secuencialidad, etc.) planteados acerca de la conducta manifiesta de los sujetos. La metodología observacional tiende a suprimir o reducir a su mínima expresión toda alteración del entorno natural de sujetos o grupos, evitando, en la medida de lo posible, la artificialidad de una situación como la de laboratorio en el caso de que ésta distorsione la conducta del sujeto o genere en él algún tipo de reactividad no contemplada en el diseño. Del mismo modo al suponerse no participante, se reduce el sesgo producido por los sujetos observados puesto que no existe ningún tipo de interacción voluntaria o involuntaria entre sujetos observados-persona observadora (Anguera, et., al 1993).

- La opinión del alumnado respecto de lo que hace cuándo sale al patio
- El abanico de juegos que conocen
- El juego habitual del patio
- La tipología de juego más y menos deseada para ser jugada en el patio
- La percepción sobre la existencia de problemas en el patio
- El imaginario respecto de cómo desearían que fuese el patio si no se pudiesen alterar las dimensiones del mismo

En este caso se llevará a cabo una encuesta¹⁵ que tendrá como principal instrumento un cuestionario¹⁶ (Anexo 2) con preguntas cerradas (que facilitarán la estandarización de resultados) y con algunas preguntas abiertas (con la posibilidad posterior de crear categorías). Se analizarán las diferencias respecto del sexo y del curso en el que se sitúa el alumnado al que se le pasará el cuestionario. Este tipo de metodologías resulta altamente indicada cuando lo que se pretende es recoger opiniones, creencias o actitudes porque, si bien las personas encuestadas pueden estar mintiendo o no plasman exactamente lo que piensan, al menos manifiestan lo que desean, que quien investiga piense de ellas y ellos, por lo que resulta una estrategia interesante para la obtención de información subjetiva de un gran número de sujetos (Leonor Buendía, 1997).

Por otro lado, contar con la opinión del profesorado resultará de gran valor para conocer el grado de sensibilidad e información respecto de la temática que ocupa la presente investigación. Este colectivo tiende a naturalizar las diferencias percibidas entre niños y niñas y resultará interesante incitar al cuestionamiento de dichas percepciones. Se propone una recogida de información escrita o cuestionario (Anexo 3) para facilitar al profesorado que pueda pensar con más detalle lo que opina y que no surjan declaraciones rápidas y espontáneas sin previo análisis sobre las mismas. Se le pasará a todo el claustro de primaria (incluyendo tutoras/es, especialistas y personal de refuerzo) un cuestionario breve de preguntas que serán recogidas, garantizando el anonimato en

¹⁵ La encuesta es la base sobre la que se sustenta el cuestionario. Abarca el diseño y aplicación del cuestionario (trabajo de campo) y el procesado de los datos obtenidos. Entendida como metodología con entidad propia, puede incluir también la operacionalización y el diseño muestral. El cuestionario es el documento que recoge el conjunto de preguntas para una encuesta (Hueso & M^º José Cascant, 2012, p.22)

las mismas; sólo se tendrá en cuenta la variable sexo para el tratamiento de los resultados. Dado que la información resultante tiene un carácter básicamente cualitativo, se pretenden establecer categorías de respuesta que puedan permitir la extracción de resultados y conclusiones preservando la validez de las mismas. Se obviará contar con el profesorado de nueva incorporación en el centro que no tiene porqué conocer cómo funcionan las dinámicas habituales de juego en el alumnado de esta escuela en concreto.

Las cuestiones planteadas en la encuesta se muestran a continuación:

- ¿Consideras que el tipo de juegos del alumnado en el patio es sexista?
- Enumera las tres principales razones que justifican tu respuesta
- ¿Consideras que existe sexismo en la ocupación de los espacios del patio escolar?
- Enumera las tres principales razones que justifican tu respuesta

Previamente al pase de las cuestiones en papel, se redacta una definición de sexismo lo más clarificadora posible para que no haya ningún tipo de duda al respecto y para que todo el mundo pueda partir del mismo tipo de concepción del término. Se facilita, del mismo modo, la posibilidad de hablar conmigo en el caso de que puedan plantearse dudas en la cumplimentación del cuestionario.

A modo de resumen se recoge en la siguiente tabla el método a utilizar en la presente investigación así como los sujetos con los que se pretende trabajar en cada uno de ellos.

PÚBLICO DESTINATARIO	MÉTODO	OBSERVACIONES
- Alumnado de 1º, 2º, 3º, 4º, 5º y 6º de primaria	- Observación no participante del juego en el patio.	- Se tendrá en cuenta el tipo de juego, la ocupación del espacio, así como la combinación de sexos en la elección del juego.

- Alumnado de 3º, 4º, 5º y 6º de primaria	- Pase de cuestionario de opinión en el aula.	- Con preguntas abiertas y cerradas.
Profesorado y personal de apoyo que tiene la responsabilidad de cuidar el patio y que no es de nueva incorporación en el mismo.	Cuestionario de opinión	Previa definición del término “sexismo”.

Con todo este trabajo y, tal y como se apuntaba en párrafos anteriores, se pretende conseguir un análisis sobre el sexismo en el patio escolar. Tal y como apunta Bonal (1998), el conocimiento en profundidad sobre las causas que generan la discriminación y la desigualdad, así como el establecimiento de una metodología que integre un proceso profundo de exploración, conforman un ámbito específico que reduce la probabilidad de error en el momento del cambio futuro y dota de mayor eficacia y credibilidad de transformación a las propuestas de cambio. Del mismo modo, esta metodología sitúa al profesorado como protagonista y agente activo del proceso de cambio y define los problemas a investigar y sobre los que actuar a partir de la práctica escolar cotidiana.

Analizar todas las variables que puedan estar afectando a la discriminación en estos ámbitos, resulta un paso necesario para conseguir hacer coeducación.

5.2.1. HIPÓTESIS DE PARTIDA

Tal y como apuntan Marina Subirats y Amparo Tomé (2010) en el libro que inspira el presente trabajo ‘Balones fuera’ y, anteriormente, el de Cuaderno para la Coeducación titulado ‘Cambiar la escuela: la coeducación en el patio de juegos’ escrito por Bonal, X. (1998), ya sabemos que la desigualdad en el patio tiene diferentes connotaciones y se va agravando, tal y como el alumnado va aprendiendo su esquema de género y va asumiendo los estereotipos masculinos y femeninos. Por ello, la presente investigación

partirá de una serie de supuestos que se pretenderán corroborar con la utilización de la metodología mostrada en el punto anterior.

Se establecen estas hipótesis de partida que el planteamiento concreto de esta investigación tratará de demostrar o rebatir. Las hipótesis de partida se podrán clasificar atendiendo a los instrumentos, metodología y muestra de trabajo que les corresponda. En este caso respecto de la fase de ‘Observación del patio’, se parte de las siguientes hipótesis:

- Existen diferencias en la ocupación del espacio por parte de niños y niñas.
- Dichas diferencias vienen determinadas como principal razón por la tipología de juego mostrada de modo distinto por parte de niños y niñas.
- La disposición del patio y la dotación de materiales por parte del profesorado son las variables que condiciona la elección de una tipología de juego u otro.

Por otro lado, las hipótesis de partida del trabajo con el alumnado en el aula y que harán servir el cuestionario como principal instrumento de extracción de resultados son:

- Existen diferencias entre niños y niñas respecto de la preferencia de juego si el mismo es realizado con un amigo o con una amiga.
- El alumnado prefiere jugar con personas del mismo sexo.
- Existen diferencias en la preferencia de juegos y juguetes por parte de niños y niñas.
- No existen diferencias por sexo respecto de la variedad de juegos conocidos.
- Existen diferencias por sexo en la percepción del juego elegido en el patio para jugar.
- Existen diferencias entre los juegos que gustan y disgustan al alumnado chico o chica.
- El alumnado percibe la existencia de problemas en el patio y no hay diferencias por sexo en las mismas
- No existen diferencias por sexo en las opiniones mostradas respecto del deseo de cambio de infraestructuras del patio

Por último, las principales hipótesis de partida respecto del trabajo con la percepción del profesorado y que también hacen uso de la encuesta son:

- El profesorado opina que existe sexismo respecto de la tipología de juegos mostrada por parte de los niños y de las niñas.
- El profesorado opina que existe sexismo respecto de la ocupación de los espacios en el patio por parte de las niñas y de los niños.

Para la comprobación de cada hipótesis se utilizan diferentes recursos de recogida de información y que son presentados en la parte de anexos (Anexo 1, Anexo 2 y Anexo 3). Dichos instrumentos permiten la recolecta de información tanto de corte cuantitativo como de naturaleza cualitativa.

5.2.2. OBJETIVOS

Esta investigación presenta varios objetivos de trabajo, algunos de los cuales se podrán anticipar basándose en todo lo expuesto con anterioridad. Otros objetivos pertenecen a un campo de visión a largo plazo y, por ello, será interesante poder describirlos en este punto.

De este modo, los objetivos de la presente Tesis son:

- Objetivo 1: Conocer y analizar el posible sexismo del patio escolar a través del análisis observacional del comportamiento del alumnado en dichos tiempos y espacios.
- Objetivo 2: Interpretar las opiniones emitidas por el alumnado de primaria respecto de sus preferencias en el juego con la pretensión de conocer si el sexismo está afectando dichas opiniones.
- Objetivo 3: Analizar las opiniones mostradas por el profesorado respecto de la existencia de sexismo en el tipo de juego y en la utilización del espacio por parte del alumnado de primaria.

- Objetivo 4: Mostrar en el claustro los resultados de esta investigación con la intención de que pueda surgir un debate y reflexión sobre la idoneidad de iniciar cambios en el patio de juegos.
- Objetivo 5: Incitar y facilitar al profesorado de la escuela que pueda iniciar un Proyecto Coeducativo de Centro con el apoyo y el asesoramiento que pueda suponer la lectura de esta Tesis y, por supuesto, con mi total colaboración.

Tal y como se presentaba en capítulos anteriores, la sensibilización del profesorado es una herramienta crucial en el empeño por iniciar el trabajo coeducativo en un centro. Por tanto, esta investigación se prevé que pueda servir de sensibilización al profesorado una vez expuestos los resultados y las conclusiones alcanzadas.

5.2.3. CUESTIONES A LAS QUE PRETENDE RESPONDER ESTA INVESTIGACIÓN

Cada vez que conozco en mayor medida cómo funciona una escuela, más me apasionan los rincones y los espacios de fuera de las aulas, lugares en los que supuestamente no ocurre nada, no se regulan, no se evalúan, no se escribe sobre ellos ni son importantes a la hora de programar las reuniones. Son considerados espacios de supuesta libertad y autonomía por parte del alumnado y que, por ello, no requieren de ninguna intervención.

En dichos lugares, el sistema de relaciones existentes cobra una especial relevancia. Los liderazgos, conflictos, intereses y rivalidades se muestran más patentes y pueden tener su espacio de mayor expresión en dichos momentos. Sin embargo, nadie los observa, puesto que parece que todo el mundo los ve. Me refiero, en concreto, al tiempo que pasa el alumnado en el patio escolar, pero también en el comedor. En mi opinión, son dos de los espacios de mayor influencia en las interacciones y relaciones entre el alumnado aunque en la mayoría de escuelas suelen quedar fuera del control y supervisión directa por parte del profesorado.

Una vez compartida esta reflexión, me interesa, a través de esta investigación, responder a una serie de cuestiones clave relacionadas en concreto con el recreo escolar:

- ✓ ¿Es el patio escolar un espacio de igualdad de oportunidades entre los niños y las niñas?
- ✓ Las percepciones del alumnado respecto de su vivencia en el patio escolar, lo que hacen y con quiénes lo hacen, ¿están afectada por el género?
- ✓ ¿Es el profesorado consciente de las desigualdades entre las niñas y los niños en el patio?
- ✓ Partiendo de la premisa de que esta escuela cuenta con un equipo de profesionales altamente sensibles a la integración multicultural y del alumnado con necesidades educativas especiales y cuya vocación hacia la docencia es muy alta (queda patente en su trayectoria y forma de trabajar), ¿por qué no ha iniciado ninguna acción concreta para diagnosticar o trabajar la diversidad sexual?

Dar respuesta a estas cuestiones y poder compartir una reflexión profunda en este sentido con todo el claustro de la escuela son el motivo que subyace al presente trabajo y por el que cobra sentido la realización de esta investigación.

5.3. DESCRIPCIÓN DEL CEIP VÍCTOR OROVAL I TOMÁS

El CEIP Víctor Oroval i Tomás es un centro de titularidad pública y de una única línea ubicado en la población de Carcaixent (Valencia) y que presta sus servicios educativos desde el curso escolar de 1971/72.

En esta población, existen en la actualidad cuatro centros públicos y tres centros concertados. Las familias que deciden matricular a sus hijos e hijas en este centro lo hacen por dos motivos principalmente: familias comprometidas con la educación y con el proyecto educativo del centro y familias que acuden a dicha escuela por la proximidad.

El centro acoge a una gran parte de alumnado de otras nacionalidades a la española (argelina, búlgara, boliviana, colombiana, cubana, lituana, magrebí, rumana y tunecina). El centro tiene autorizado un Programa Contrato a nivel de localidad para poder dar respuesta a las necesidades compensatorias que hay en la escuela. Esto viene justificado

por la presencia de: 12 personas con retraso en la escolarización y desconocimiento de las lenguas oficiales por ser inmigrantes y refugiados; 33 personas pertenecientes a minorías étnicas y en situación de desventaja social; nueve con escolarización irregular por cambio habitual de residencia familiar; una dependiente de instituciones de protección social a menores; y una en residencia en zona social, cultural o económicamente desfavorecida.

Las señas de identidad de su proyecto educativo, tal y como se puede extraer de su página web, destacan por las siguientes características:

- Se trata de un centro aconfesional.
- Su línea metodológica se encuentra inmersa en el proceso de puesta en marcha y de transformación como comunidad de aprendizaje, por lo que la participación de toda la comunidad escolar y, en concreto, el papel otorgado a las familias cobra una notoriedad muy importante en la vida de la escuela.
- Se caracteriza por ser un centro que prepara al alumnado para la pluralidad y para el ejercicio de la libertad, la tolerancia y el respeto hacia cualquier persona y opinión o idea, trabajando, por ello, de una manera muy intensa el desarrollo de actitudes y aptitudes para la convivencia.
- Se reconoce como un centro que trata de atacar el sexismo y de promover la igualdad de oportunidades en todos los niveles y esferas educativas. En este sentido, cabe destacar que la colaboración por parte de la dirección del centro y de todo el claustro del profesorado de participar en la presente investigación ha sido excelente.
- Tal y como se comenta en el apartado 2 de este punto, el modelo de gestión y participación en el centro ha ido evolucionando con el tiempo y en los últimos dos años ha mejorado en gran medida, puesto que se ha posibilitado la creación de comisiones de trabajo conjuntas por parte del profesorado, el alumnado y las familias en relación a la transformación del centro en comunidad de aprendizaje.
- Del mismo modo, trata de ser un centro muy próximo a su entorno, barrio y población, por lo que abre sus puertas a la participación y colaboración en todo tipo de actividades de carácter municipal que puedan suponer una mejora en la educación de su alumnado.

- Uno de los principales signos de identidad de la escuela es que se trata de una escuela en valenciano. Por ello, trata de proteger y utilizar dicha lengua en todos y cada uno de los usos lingüísticos y comunicativos relacionados con la vida escolar. El interés y la preocupación por la integración y el aprendizaje por parte del alumnado (así como, de sus familias) que desconoce esta lengua ha sido siempre uno de los factores más característicos de esta escuela.
- Todos los años y de forma progresiva, el equipo docente desarrolla proyectos de innovación que, en muchos casos, son presentados a concursos con la consiguiente obtención de premios que motivan al equipo que los lidera a seguir desarrollando la creatividad y la autonomía en la vida escolar.
- Como proyección de futuro, la formación y el uso de las nuevas tecnologías siempre ha sido una preocupación para todo el claustro. Por tanto, ha ido reciclando sus conocimientos en estas áreas y sigue solicitando formación continua en estos ámbitos para poder adaptarse en mayor medida a los nuevos perfiles del alumnado, nativo ya en el uso de las TICs.
- La integración del alumnado con especiales dificultades o con necesidades educativas especiales supone un eje transversal a tener en cuenta en la forma de enseñar y aprender de esta escuela. Se trata de la eliminación de cualquier tipo de discriminación y desigualdad independientemente del origen o naturaleza de la misma.
- Cobra especial relevancia la motivación por la lectura, que trata de incentivar el centro dada la alta conexión existente entre esta variable y el éxito escolar o académico.

Antiguamente, era un centro de doble línea, pero ha ido perdiendo alumnado tal y como los centros concertados de la población han ido ampliando sus aulas. El único curso que presenta dos aulas en el mismo nivel es el de 6º, y la principal causa de este hecho ha sido la cantidad de alumnado que presenta necesidades educativas especiales (ocho personas presentan dictamen por este motivo).

Cabe señalar en este punto que esta escuela siempre se ha caracterizado por tener un fuerte vínculo y por estimular la participación y la colaboración del AMPA en la gestión y vida del centro.

5.3.1. EL REGLAMENTO DE RÉGIMEN INTERNO (R.R.I.) DEL CENTRO Y EL PATIO ESCOLAR

El centro cuenta con su Plan de Convivencia dentro de su RRI (ambos documentos son de obligatoriedad legal en los centros educativos). En el curso escolar 2006/2007 se redacta el documento que sigue vigente en la actualidad y en el que se incluye un punto denominado ‘Comportamientos problemáticos más comunes en el centro’. En este sentido, se crea la comisión de convivencia (formada por profesorado, alumnado y familias), la cual confecciona un cuestionario dirigido al alumnado con el objetivo de realizar un diagnóstico sobre aspectos relacionados con la convivencia en el centro. Los resultados alcanzados de dicho análisis de datos permiten observar que el espacio de mayor conflictividad percibido por el alumnado es el del patio escolar, seguido, en segundo lugar, por el del comedor escolar. Las principales razones aludidas en este sentido fueron: discusiones por la pelota, faltas de respeto hacia las compañeras o compañeros, burlas y no dejar jugar a otras personas.

Fruto de los resultados de este diagnóstico se incluyó en este documento la tarea de analizar las normas de comportamiento del patio escolar. Actualmente, en dichas normas se establecen los siguientes puntos (copia literal del documento):

- Las pistas deportivas sirven para practicar deportes y juegos y por lo tanto deberán conservarse en perfecto estado.
- Las pistas son para uso de todos/as. Todos/as tienen el mismo derecho a usarlas y el mismo deber de mantenerlas limpias.
- No se podrá jugar bajo ningún pretexto en las porterías-cestas de baloncesto, zonas cerradas, árboles y rejas, teniendo en cuenta el peligro que supone tanto para quien lo hace como para los compañeros que se encuentran alrededor.
- Hay que tener en cuenta no pisar, arrancar o maltratar las plantas o los árboles.
- No se tiene que tirar nada en las fuentes que pueda ensuciar, romper o atascarlas. No son para jugar ni subir encima de ellas.
- En el caso de que las pelotas salgan fuera de los límites del patio (calle o terrazas) es necesario que el alumnado lo comunique al profesorado responsable, quien tomará las medidas oportunas con el fin de evitar cualquier situación peligrosa para el alumnado.

- Con el objetivo de concienciar y educar a la comunidad educativa sobre la limpieza del centro, es necesario habituarlo a tirar los papeles del almuerzo y otros papeles antes de salir al patio, haciéndolo en los contenedores apropiados con el objetivo de contribuir al reciclaje de los residuos.
- Finalizado el descanso, todos acudirán a la fila de su respectivo curso.

Tal y como se puede observar de las normas de funcionamiento del patio, ningún punto hace referencia a alguna medida dirigida a reducir la conflictividad mostrada en el diagnóstico sobre las problemáticas percibidas como más comunes en el centro. Sí que se puede apreciar un interés muy grande por asegurar, cuidar y preservar las infraestructuras, pero ninguno de estos principios está relacionado con una mejora de las habilidades sociales causantes de la mayor parte de conflictividad en el recreo escolar.

En el Plan de Acción Tutorial (PAT) (otro documento de obligatoriedad legal a tener en los centros) sí que se presenta como un objetivo a desarrollar el de formar al alumnado en las habilidades y estrategias dirigidas a solucionar los conflictos de forma educativa (copia literal del documento).

Cabe esperar en este sentido que la presentación de esta Tesis pueda servir de impulso y toma de conciencia sobre la revisión de los puntos relacionados estrechamente con el patio y sobre la inclusión de aspectos concretos más relacionados con la convivencia personal entre el alumnado. Del mismo modo, sería interesante la realización de otro diagnóstico con perspectiva de género en el que se pudiese medir si las problemáticas expresadas y percibidas por las niñas aparecen como diferentes a las de los niños y, a partir de ahí, establecer medidas o actuaciones más acordes a los resultados de dicho análisis.

5.4. DISEÑO METODOLÓGICO

A continuación, se presenta todo el marco metodológico que permitirá la extracción de resultados en consonancia a los objetivos prefijados y a las hipótesis formuladas.

5.4.1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo de la Tesis se van a comentar todos aquellos aspectos que tienen relación directa con los métodos y los instrumentos seleccionados para la realización de esta investigación. Se tratará, por tanto, de dar sentido y justificación a la idoneidad de los instrumentos y las técnicas elegidas.

En este sentido, hay que señalar que este trabajo se enmarca dentro de la tipología de investigación híbrida en la que se combinan tanto metodologías de corte cuantitativo (a través de las cuales se podrán analizar los datos con la extracción, principalmente, de medias y porcentajes de prevalencia de conductas) como metodologías de corte cualitativo (más centradas en el análisis, justificación y explicación de dichas conductas). La decisión de trabajar de este modo se justifica por la insuficiencia de trabajar con un único tipo de datos (bien sea cualitativos como cuantitativos) para dar una explicación más acertada del fenómeno estudiado: el sexismo en el patio escolar.

A tal efecto, Teddlie & Tashakkori (2003, citados en Molina 2013) señalan tres situaciones en las que este tipo de estudios resultan más apropiados que los que utilizan un único método:

- a) Una investigación híbrida puede responder a cuestiones que ni las metodologías cuantitativas ni las metodologías cualitativas por separado pueden, dado que, mientras que una trata de contrastar una teoría, la otra está más centrada en crear teorías.
- b) Este tipo de investigaciones se aprovecha de las fortalezas de ambos tipos de metodologías y trata de compensar mutuamente las debilidades de cada una de ellas por separado.
- c) En el caso de que existan incongruencias en los resultados de una u otra, esto nos llevaría a replantearnos los marcos conceptuales de base y por ello a ajustar la investigación con mayor rigor.

Del mismo modo que será interesante tener en cuenta estos tres puntos para entender la selección de esta metodología combinada de investigación, cabe decir que así se garantiza la complementariedad en los métodos a la hora de analizar y comprender

diferentes facetas de un mismo fenómeno, aportando una exposición de resultados y conclusiones con más sentido.

En concreto, la parte cuantitativa de esta investigación nos permitirá acercarnos al plano de lo estático, ya que se hará uso de la misma, principalmente, en la fase de análisis de la observación del patio de juegos. Mientras, la parte cualitativa se centrará en mayor medida en el análisis de las percepciones y opiniones del alumnado y del profesorado plasmado en el cuestionario con preguntas de respuesta abierta. En concreto, la combinación de estos dos métodos nos permite saber:

- Lo que hace el alumnado cuando juega en el patio.
- Lo que opina el alumnado sobre lo que hace cuando juega en el patio.
- Lo que opina el profesorado sobre qué es lo que hace el alumnado cuando juega en el patio.

Y todos los aspectos e información extraída de estos tres puntos serán sensibles de tratamiento o bien cuantitativo o bien cualitativo.

Cabe decir que, aunque los tres puntos son interdependientes y se afectan directamente en su esencia más profunda, pueden ser medidos y diagnosticados de forma simultánea por parte de la investigadora. El alumnado no sabe que está siendo observado y las opiniones del profesorado y del alumnado no tienen porqué cruzarse, puesto que no se les pregunta lo mismo ni les afecta directamente el tipo de respuesta emitida.

Respecto del tratamiento de datos cuantitativos se hará uso de las técnicas de estadística descriptiva, las cuales facilitarán la comprensión de los números y permitirán minimizar el universo de datos extraídos. Algo más complejo supondrá el trabajo con los datos cualitativos fruto de la encuesta. En este sentido, hay que desarrollar más esta parte del trabajo puesto que hacia ella se invertirán la mayor parte de esfuerzos metodológicos. En este sentido, tal y como afirma Báez (2013):

La investigación con método cualitativo se emplea para comprender las complejas interrelaciones que se dan en las realidades y los mecanismos que intervienen en ellas. Su objeto es doble: por un lado, definir las imágenes sociales preconscientes, y, por otro, captar,

contextualizar e interpretar, en términos culturales concretos, las actitudes y motivaciones básicas de los grupos sociales. (p. 526)

Este tipo de investigaciones resulta adecuado cuando hace referencia, especialmente, al plano de los comportamientos (el juego en el patio en este caso) y éstos dentro de un sistema de relaciones sociales afectadas y condicionadas por variables aparentemente inconexas, al plano de lo cognitivo (al sistema de creencias, percepciones y opiniones tanto por parte del alumnado como del profesorado muestra de este estudio), en el plano cultural (pertenencia de unos u otros grupos que comparten un sistema de ideas como por ejemplo estudiar en el mismo centro o formar parte del mismo equipo docente de la escuela) y, por último, en el plano de lo emocional (cuando por ejemplo formulamos preguntas que hacen referencia a cuestiones referentes a nuestros vínculos o amistades).

El objetivo último de esta tipología de investigación consiste en entender una realidad que se muestra ante nuestros ojos como compleja y multivariada.

Siguiendo con las interesantes aportaciones de este mismo autor, los estudios cualitativos se muestran útiles porque profundizan en las realidades y, por ello, se pueden descomponer en:

Niveles de conciencia	Categorías observables	Tipos de análisis
<ul style="list-style-type: none"> - Consciente - Preconsciente - Inconsciente 	<ul style="list-style-type: none"> - Comportamientos y opiniones - Estereotipos y percepciones - Motivación profunda 	<ul style="list-style-type: none"> - Formal - Estructural - Interpretativo motivacional

De este modo, todo el objeto de esta investigación se podría aglutinar en estos tres niveles de conciencia, de categorías observables y de tipos de análisis. Sirva como ejemplo para los niveles de conciencia: del sistema consciente (decisiones sobre el juego en el patio), en el nivel preconsciente (cuando, por ejemplo, el alumnado cumplimenta el cuestionario apuntando sus preferencias de juego dependiendo de si el mismo es con un amigo o con una amiga) y en el inconsciente (cuando, sin saber muy bien por qué motivos, decide dirigirse y ponerse a jugar en unos espacios y no en otros

en el patio escolar). Siguiendo con este esquema, en el plano de las categorías observables es obvio señalar que la presente Tesis recoge tanto comportamientos, opiniones y percepciones como motivaciones profundas, todas ellas respecto de la vida en el patio de las niñas y los niños. Por último, y en relación a la tabla expuesta anteriormente, la fase observacional estaría dentro del análisis formal (con datos cuantitativos y cualitativos), estructural (puesto que pone en relación a los diferentes elementos que afectan la vida del patio) y motivacional (ya que trata de interpretar lo que ocurre, con lo que se piensa y con lo que se cree).

Para poder comprender las relaciones entre los diferentes datos obtenidos y discursos manifestados (por parte del alumnado y del profesorado), resulta interesante atender y desarrollar la idea de la triangulación metodológica a la que ya se apuntó en el inicio del presente bloque. Flick (2014) define esta estrategia como aquella que:

Incluye la adopción por los investigadores de diferentes perspectivas sobre un problema sometido a estudio, de modo más general, en la respuesta a las preguntas de investigación. Estas perspectivas se pueden sustanciar utilizando varios métodos, en varios enfoques teóricos o de ambas maneras. Las dos están o deben estar vinculadas. Además, la triangulación se refiere a la combinación de diferentes clases de datos sobre el fondo de las perspectivas teóricas que se aplican a ellos. Estas perspectivas se deben tratar y aplicar en la medida de lo posible en pie de igualdad y siguiendo por igual los dictados de la lógica. Al mismo tiempo, la triangulación (de diferentes métodos o tipos de datos) debe permitir un excedente importante de conocimiento. Por ejemplo, debe producir conocimiento en diferentes niveles, lo que significa que van más allá del conocimiento posibilitado por un enfoque y contribuyen de esta manera a promover la calidad en la investigación. (p. 67)

En este sentido, el fenómeno a estudiar es el del sexismo en el patio escolar. Para ello, contamos con tres áreas de información y conocimiento cada una de ellas sensible a unos instrumentos de medida y a un tratamiento de datos diferentes:



Se puede predecir gracias a esto, unos resultados más acordes a la descripción de la realidad que es y se nos muestra como múltiple y compleja.

5.4.2. MUESTRA OBJETO DE ESTUDIO

El colegio CEIP Víctor Oroval i Tomás en el curso académico 2015-2016 cuenta con el siguiente número de alumnado y profesorado segregado por sexo, es decir la población del estudio cuantitativamente registrada aporta los siguientes datos numéricos:

Alumnado matriculado en la etapa infantil (aunque dicho alumnado no será objeto del presente trabajo, resulta interesante conocer el alumnado matriculado el curso 2015/16 para tener una imagen más acorde de la escuela):

ETAPA INFANTIL	Total alumnado	Niñas	Niños
3 Años	14	5	9
4 Años	18	9	9
5 Años	25	16	9

	CICLO	SEXO FEMENINO	SEXO MASCULINO	TOTAL
N ^a ALUMNADO 1 ^o ciclo de primaria	1 ^o Primaria	8	13	21
	2 ^o Primaria	13	7	20

N^a ALUMNADO 2^o ciclo de primaria	3^o Primaria	13	14	27
	4^o Primaria	11	9	20
N^a ALUMNADO 3^o ciclo de primaria	5^o Primaria	10	13	23
	6^o Primaria (grupos A y B)	15	16	31
		70	72	142

Para poder extraer un rango de conclusiones mayor se toma la decisión de elegir como muestra de estudio en la parte de la metodología observacional a todo el alumnado de primaria. En el caso de la cumplimentación del cuestionario en el aula, se decide pasar dicho instrumento al alumnado de los cursos de 3^o, 4^o, 5^o y 6^o (los dos grupos de 6^o), dado que este alumnado tiene la capacidad de poder escribir con claridad la respuesta a las cuestiones planteadas, mientras que el alumnado de 1^o y 2^o curso puede no tener un nivel de lectoescritura y de comprensión adecuado para la cumplimentación del cuestionario.

Del mismo modo, se decide trabajar con todo el equipo docente y de especialistas que tienen la responsabilidad de supervisar el patio de la escuela y que no son personal nuevo en la plantilla (dado que podrían desconocer la dinámica habitual entre el alumnado del patio y, por eso, no poseer conocimientos suficientes para responder a las cuestiones planteadas).

Así pues, la selección de la muestra responde a la clasificación de no probabilística (se les selecciona atendiendo a determinados criterios como, en este caso, que tengan la capacidad de redactar con claridad o que conozcan el patio en el caso del profesorado) y como intencional (se lleva a cabo porque se considera que en su comportamiento se representa a la población en general del alumnado de primaria).

A nivel cuantitativo y atendiendo a la metodología de trabajo, la muestra se situaría en los siguientes datos numéricos:

METODOLOGÍA	Nº DE PERSONAS	Sexo masculino	Sexo femenino
Observación no participante del patio	142	72	70
Cuestionario al alumnado	101	52	49
Cuestionario al profesorado	14	3	11

Tabla: muestra de la investigación

Respecto del número de profesorado con el que cuenta el centro, los datos facilitados por el mismo nos muestran que:

	Nº DE HOMBRES	Nº DE MUJERES
Profesorado de toda la etapa de primaria	1	11
Resto de profesionales del centro no dedicados a docencia	2	3
Personal incorporado en este curso académico		3

Tabla: Profesorado al que se le pasa el cuestionario

Cabe apuntar, en este punto, que este centro educativo por su idiosincrasia presenta unos índices de absentismo y de faltas de asistencia en el alumnado bastante alto. En este sentido, en el apartado de resultados, se tendrá en cuenta el número de alumnado que ha faltado a clase cada uno de los días observados, así como cada día en el que se ha pasado el cuestionario. El alumnado de otras nacionalidades suele viajar a sus países de forma intermitente y suele también festejar algunos días conmemorativos propios de sus países de nacimiento. Esos días se nota en el aula la falta de asistencia por parte de estas personas.

5.4.2. EL PATIO DE JUEGOS COMO ESCENARIO DE OBSERVACIÓN

Un centro educativo es un escenario perfecto en donde se puede observar multitud de comportamientos, situaciones, objetos o relaciones. En este sentido, puede cobrar relevancia estudiar y analizar, por ejemplo, las dinámicas del aula, las metodologías utilizadas, la toma de decisiones en las reuniones del claustro, el reparto y asunción de responsabilidades por parte del profesorado o alumnado o, como será el caso de la presente investigación, la vida en el patio y la movilidad y la configuración del mismo (Santos, 1995).

La propuesta que se realiza en esta investigación y en este punto es la del desarrollo de un procedimiento observacional sistematizado. Así, se determinarán con anterioridad al momento de la observación los fenómenos a observar de forma rigurosa y controlada. Tal y como se apuntaba en el punto anterior, para ello, servirán las fichas de recogida de información presentadas en los anexos. En este sentido, es interesante atender a los puntos que establece M^a Teresa Anguera (1988 citada en M^a Teresa Padilla, 2002) respecto de los principales criterios que caracterizan a la observación sistematizada:

- Es específica y minuciosamente definida, lo que permite que la persona observadora pueda determinar, conocer o estudiar con antelación las categorías a observar.
- El tipo de datos a recoger también se fija con anterioridad.
- Generalmente, tal y como ocurre en este caso, es cuantificable.

Previa a la decisión de utilizar las fichas de recogida de información plasmadas en los anexos, se valoró la opción de grabar diferentes patios de juego para, posteriormente, analizar todas las variables foco de interés. Como se desprende de la obra de M^a Teresa Anguera et al. (1993) se recomienda “la no utilización del video cuando estén presentes más de dos o tres niños y cuando el medio físico sea tan amplio que los niños puedan estar demasiado lejos de la cámara como para focalizarlos simultáneamente” (p.34). Por tanto, se decide optar por la observación y recogida de información in situ en las horas de recreo. El procedimiento básico de registro será el activado por transiciones (RAT) o continuo, a diferencia del intermitente (RAUT), más recomendable para situaciones más largas que pueden provocar cansancio en la persona observadora. Esta misma autora

(1982) afirma de tal modo que la observación se transforma en una técnica científica en la medida en que parte de un objetivo ya formulado de investigación, se planifica sistemáticamente, está controlada, se vincula a propósitos más generales alejándose por ello de ser una mera recopilación de curiosidades interesantes y, por último, puede comprobarse su validez y fiabilidad.

Para poder llevar a cabo la observación en el patio, se partirá de los instrumentos o fichas de recogida de información ya propuestos por las autoras antes mencionadas y que se adjuntan en el Anexo 1 de este trabajo.

El procedimiento de observación ha sido contrastado con la directora del centro y, posteriormente, comunicado al resto del claustro, el cual lo ha considerado positivamente y ha mostrado total colaboración en todas las fases de la investigación. También se ha informado de todo este trabajo al conserje del centro, puesto que es el encargado de abrirme y cerrar todos los días en el intervalo de 10:50 horas hasta las 11:35 horas. Esta misma persona es la que me ha facilitado todas las medidas de todo el patio, así como de cada una de las zonas independientes.

El patio se estructura en cuatro zonas bien diferenciadas y que son recogidas en el Anexo 1. En el siguiente recuadro se muestran las características de cada una de ellas:

ZONA	CARACTERÍSTICAS
<p style="text-align: center;">ZONA 1</p> <p>Dimensiones:</p> <p>1062 m² : 52.01%</p>	<p>Esta es la zona donde se sitúa el campo de fútbol. Viene determinada por las rayas y el dibujo que delimita las extensiones de un campo de fútbol, así como por las dos porterías (que, de forma estable, permanecen siempre en el patio). Es la zona más extensa y comprende junto con la zona 2, las zonas centrales de juego.</p> <p>Tiene dibujado, también, en el suelo, en la parte superior izquierda, un dibujo de un sambori.</p> <p>El tipo de suelo es asfaltado.</p>



ZONA 2

Dimensiones:

685,2 m² : 33,53%

Es la zona de la pista de baloncesto. Al igual que ocurre con la de fútbol, tiene las rayas en el suelo para delimitar este tipo de deporte, así como dos canastas que, de forma estable, están situadas siempre en el mismo lugar. Es la segunda zona más grande del patio y, también, se presenta como una zona central.

Puesto que el campo de baloncesto es más pequeño que el del fútbol, en el espacio sobrante está dibujado un campo para el juego del “cementerio”.

El tipo de suelo también está asfaltado.



ZONA 3

Dimensiones:

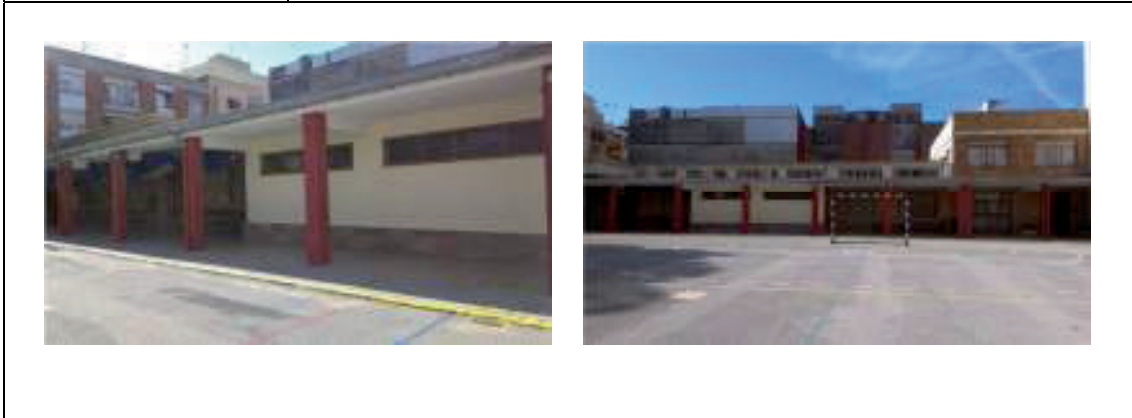
98,23 m² : 4,8%

Esta zona se caracteriza por ser de pequeña extensión, periférica, con suelo de tierra y arbolada (por lo que proporciona sombra en días de sol).

Al igual que las zonas 4 y 5, es una zona periférica.



<p>ZONA 4</p> <p>Dimensiones:</p> <p>200,94 m² : 9,83%</p>	<p>Esta zona presenta como principal característica que tiene un porche sustentado por unas columnas y que, por ello, protege del sol. También es la única zona que cuenta con cuatro bancos para sentarse.</p>
--	---



<p>ZONA 5</p>	<p>Esta zona se define como el muro y la valla que separa la zona de infantil de la de primaria. No se trata de un espacio de juego en sí mismo, pero allí se ubica parte del alumnado diariamente y, por eso, se ha considerado conveniente incluirla en el registro de observación.</p>
----------------------	---



La delimitación por zonas ha resultado imprescindible para poder ubicar e interpretar el comportamiento del alumnado en este sentido. Como resumen del cuadro anterior,

las zonas de mayor extensión (1 y 2) corresponden a las zonas centrales, mientras que las zonas de menor extensión (3, 4 y 5) son las zonas periféricas del patio.

Tal y como se puede pensar, la ubicación del alumnado en una u otra zona predispone la posibilidad de uno u otro juego y, también, limita o facilita las posibilidades de un juego más activo (zonas mayores) o un juego de naturaleza más pasivo (zonas de dimensiones menor). Hay que aclarar que la actividad o pasividad de un juego se relaciona directamente con el aspecto físico y de movilidad del cuerpo, no con otro tipo de dimensiones cognitivas, como puedan ser la imaginación, la creación o el razonamiento. Se podría pensar que el juego del ajedrez desarrolla activamente el razonamiento matemático pero, en nuestro caso, se encuadraría en juego pasivo puesto que dicha actividad no requiere de movilidad física del cuerpo.

También es interesante señalar que, cuando se extrae la información del patio y se cuantifica al alumnado tanto en su ubicación como en su comportamiento, se tiene muy en cuenta y se registra el tipo de agrupaciones existente en ese momento; es decir, cuántas personas se sitúan en un comportamiento activo o pasivo, pero conjuntamente. Este dato posibilitará poder extraer resultados y conclusiones con posterioridad respecto de las interacciones producidas.

Aunque el tiempo de patio del alumnado es de 30 minutos (de 11:00 a 11:30). Durante los primeros diez minutos el alumnado sale al patio de modo intermitente, por cursos y dependiendo de la actividad que estuviesen realizando anteriormente y de la lejanía de su clase. Por ello, es interesante apuntar que el registro de la observación llevado a cabo trata de recoger y describir lo que está ocurriendo entre las 11:15 y las 11:20 horas. No se trata de observar los cambios en los juegos y en las agrupaciones, sino de recoger cada día lo que está ocurriendo en esa franja horaria, presuponiendo que es la parte de tiempo más representativa de su comportamiento.

El lugar desde el cual se realizan las observaciones permite la visibilidad de todo el patio y posibilita que ninguna persona pueda ser consciente de nuestra presencia. Nos situamos en una de las clases del primer piso del edificio (en donde imparten clases los grupos de 1º, 2º, 3º y 4º de primaria). Las ventanas están protegidas por unas rejas que no permiten que las personas observadoras sean percibidas desde el patio.

A. VARIABLES OBJETO DE ESTUDIO EN EL PATIO DE JUEGOS

Al igual que resultaba necesario separar por zonas el patio de juegos para su posterior análisis e interpretación, a continuación se explicarán las principales variables que son recogidas también y que cuantifican al alumnado por sexos:

Los recuadros mostrados a continuación están extraídos del Anexo 1 de la presente Tesis:

Recuadro 1

	Niños	Niñas	Niños juegos activos	Niñas juegos activos	Niños juegos pasivos	Niñas juegos pasivos
Zona 1						
Zona 2						
Zona 3						
Zona 4						
Zona 5						

Total alumnado observado:

Explicación de las variables:

- Niños y niñas: en estos apartados se cuantifican el número de niñas y de niños que se sitúan en cada una de las zonas descritas con anterioridad.
- Niños y niñas juegos activos: en este apartado se introducen el número de niños y de niñas que están realizando algún tipo de juegos que comporta algún tipo de actividad física: correr, perseguir pelota, fútbol, baloncesto, tirar a canasta, cesterío, bailar, etc. En este sentido, nos acogeremos a la definición de actividad física utilizada por Devis (2000 citado en Frago, 2014) quien la define como cualquier movimiento corporal intencional, realizado con los músculos esqueléticos que requiere y produce un gasto de energía y que propicia una experiencia personal permitiéndonos interactuar con los seres y el ambiente que nos rodea.
- Niños y niñas juegos pasivos: en este apartado se introducen el número de niños y de niñas que están realizando algún tipo de juegos que no comporta una

actividad física como mínimo moderada. Por ello se incluirán las acciones de juego simbólico no activo, pasear, conversar, etc.

Recuadro 2

	TIPOS DE JUEGOS ACTIVOS	TIPOS DE JUEGOS PASIVOS
Zona 1		
Zona 2		
Zona 3		
Zona 4		
Zona 5		

Explicación de las variables:

- Dado que en una misma zona pueden coexistir diferentes tipologías de juego, a continuación se registrarán todos los juegos que se puedan estar dando en dichos momentos. Cabe decir en este punto que puede que estén sucediendo juegos de carácter simbólico que la mera observación no participante no sea capaz de averiguar. Lo que sí que se puede registrar con total seguridad es si dichos juegos comportan algún tipo de actividad o pasividad física.

Recuadro 3

	Niños	Niñas
Nº de alumnos/as que ocupan el centro del patio		
Nº de alumnos/as que ocupan zonas periféricas		
Nº de total de juegos en el centro del patio		
Nº de total de juegos en zonas periféricas		
Nº de niños/as en actitudes activas		
Nº de niñas/os en actitudes pasivas		

Observaciones:

Explicación de las variables:

- A continuación, se cuantifica el número de niños y de niñas que ocupa la centralidad del patio (Zonas 1 y 2), así como el número de niñas y de niños que ocupa zonas periféricas (Zonas 3, 4 y 5)
- También se cuantifica la totalidad de niños y de niñas con comportamientos o juegos de naturaleza activa y pasiva.

Recuadros 4 y 5

	Juegos
Nº de juegos “típicamente masculinos” jugados por niños	
Nº de juegos “típicamente masculinos” jugados por niñas	
Enumerad los juegos:	

Total de juegos masculinos:

	Juegos
Nº de juegos “típicamente femeninos” jugados por niños	
Nº de juegos “típicamente femeninos” jugados por niñas	
Enumerad los juegos:	

Total de juegos femeninos:

Explicación de las variables:

- Una vez que se han realizado varias observaciones, ya se puede ir prefijando aquellos juegos “típicamente masculinos”: jugados mayoritariamente por niños y aquellos juegos “típicamente femeninos”: jugados mayoritariamente por niñas. Nos interesa conocer la proporción de ambos sexos que deciden iniciar juegos tipificados como de su propio sexo o del distinto para poder observar si existen o no diferencias a partir de ese dato.

Recuadro 6

ESCENARIO	
Nº niños en el aula (hora no lectiva) % sobre el total de niños
Motivos:	
Nº niñas en el aula (hora no lectiva) % sobre el total de niñas
Motivos:	
Nº niños en el patio % sobre el total de niños
Nº niñas en el patio % sobre el total de niñas

Explicación de las variables:

- Es interesante anotar (en el caso que así suceda), el alumnado que, por una u otra razón, no disfruta del tiempo de recreo, ya que esta información puede estar indicando algún dato a considerar. Por ello, se anotará el número de personas que, en los días en que se ha observado, no ha disfrutado del tiempo del patio y los motivos de dicha ausencia.

Recuadro 7

- ACTIVIDADES
- Nº de niños que hacen deporte
- Nº de niñas que hacen deporte
- Nº juegos “masculinos”
- Nº juegos “femeninos”
- Nº juegos “neutros”
-

Explicación de las variables:

- Las diferencias en la preferencia deportiva con perspectiva de género ha sido uno de los ámbitos más estudiados a lo largo de las últimas décadas. Dichos estudios muestran la menor predisposición de las niñas respecto de los niños en la práctica deportiva. Por ello, en este caso, se recogerán datos segregados por sexo que posteriormente serán analizados a lo largo de esta investigación. Dado que el término “deporte” está sujeto a diferentes y multitud de interpretaciones, en este apartado se atenderá los principales parámetros que contiene su

definición en la RAE: “Actividad física, ejercida como juego o competición, cuya práctica supone entrenamiento y sujeción a normas”.

B. OBSERVANDO CON GAFAS MORADAS

El registro de observación siempre finaliza con un apartado de observaciones en donde se puede tomar nota de todos aquellos aspectos que se consideran importantes y que no han sido comentados con anterioridad. Dicha información podrá complementar algún punto o área que no se haya prefijado observar y que, sin embargo, esté aconteciendo diariamente en el patio.

Tal y como se observa de toda la explicación anterior, la información recabada y las técnicas utilizadas garantizan el principio de pertinencia de la investigación puesto que aseguran que verdaderamente se recoge toda la información descriptiva (sin argumentaciones racionales que justifiquen lo que está pasando en el patio) de las variables explicadas con anterioridad. El objetivo, en este caso, consiste en recabar la fotografía de las diferentes situaciones que, reiteradamente, se dan en el patio para poder establecer así si existen una serie de rutinas o de hábitos de comportamiento diferenciados entre los niños y las niñas. Aquí no nos paramos a analizar los motivos subyacentes que han creado o consolidado la existencia de dichas rutinas; en otras palabras, las observaciones y registros requieren una inferencia muy débil, puesto que no necesitan de ninguna interpretación ni de ninguna atribución de significado sobre las mismas. Del mismo modo, las observaciones están totalmente referidas a los hechos (comportamientos e interacciones) y no a las representaciones (opiniones o percepciones que se tengan sobre dichos comportamientos), por lo que la fiabilidad en la recogida de la información por parte de diferentes observadores/as presenta muchas más garantías.

La observación, en este caso, tiene una función descriptiva, directa y con anotación inmediata. Las observaciones que no reúnen estas características se definen como no mediatizadas o con anotación diferida. Aquí se registra lo que está pasando en el mismo momento en que se observa, sin mediación de tiempo posterior que pueda reportar olvido o interferencias con otras informaciones.

Para una adecuada recogida de información en este punto de observaciones y de modo cualitativo, se podrán tomar anotaciones de algunos aspectos que pueden estar afectando a la situación observada y que resultaría interesante considerar en el análisis de los resultados:

- ✓ ¿Cabe la posibilidad de que cierto alumnado (niños y niñas) no salga al patio en las horas de recreo? ¿Por qué motivos no sale? ¿Es similar la proporción de niñas y niños en esta situación?
- ✓ Viendo la distribución del alumnado en el patio, ¿es equitativa la proporción del espacio utilizado por cada sexo?
- ✓ Analizando la organización de los juegos, ¿se observan grupos más o menos estables, grupos más o menos inestables y alumnado que preferentemente juega en soledad?
- ✓ ¿Intervienen niñas y niños en los juegos de otros grupos de niñas y/o niños? ¿Qué actitudes muestran: respeto, cercanía, agresividad, conductas disruptivas, etc.?
- ✓ ¿Se observan liderazgos claros en la organización de los grupos de juego?
- ✓ ¿Qué prevalencia tienen los “juegos masculinos” respecto de los “juegos femeninos”?
- ✓ ¿Las niñas tienden a asumir el rol pasivo de observadoras en las horas de patio?
- ✓ ¿Los niños muestran actitudes prepotentes o invasoras del territorio?
- ✓ ¿La vestimenta de los niños y de las niñas condiciona el tipo de juegos?
- ✓ Si el centro escolar dispone de materiales en el patio, ¿responden de igual modo a los juegos típicamente masculinos que femeninos?
- ✓ ¿La escuela organiza competiciones? ¿De qué tipo son?

La respuesta a estas cuestiones puede ayudar a desdibujar otros planteamientos o puede colaborar en la formulación de un diagnóstico más acertado de la situación.

C. LA FIABILIDAD Y LA VALIDEZ DE LA OBSERVACIÓN DEL PATIO

Para garantizar una adecuada validez en esta parte de la investigación, se llevará a cabo una exhaustiva codificación de los datos previa situación de observación, tal y como se demuestra en el punto anterior a través de las fichas de registro de información. De este modo, se garantiza que la investigación está realmente midiendo lo que se pretende.

Por otra parte, para comprobar la fiabilidad de las observaciones siempre en el momento de las mismas se contará con dos personas que, conocedoras de la investigación (en este caso, me acompaña una alumna del 3º curso del Grado de Maestra de Educación Primaria que está realizando las prácticas en ese momento en el centro), utilizan los mismos instrumentos y realizan las mismas observaciones para, posteriormente, poder garantizar que los resultados son similares. Así, la técnica está preservando la fiabilidad en el proceso. Para ello, se han efectuado las observaciones en diferentes días y se ha preservado, de este modo, los principios de estabilidad y consistencia (Bisquerra, 1989).

Asimismo, tanto la alumna en prácticas como yo conocemos o identificamos a la mayor parte del alumnado y tenemos la capacidad de poder ubicarlo en los grupos a los que pertenece. En el caso de la alumna, ella presta sus servicios de prácticas al diferente profesorado en todo el centro. En mi caso, soy madre de una de las alumnas de 2º curso de primaria y el año anterior estuve colaborando como voluntaria en las comunidades de aprendizaje del centro. Por eso, participé semanalmente en la realización de actividades dentro del aula, las cuales me han permitido conocer a la mayor parte de alumnado.

Para la posterior interpretación de los resultados extraídos de la observación, se atenderá a lo que McCutcheon (1981, citado en Postic & De Ketele, 2000) propone a tener en cuenta para llevar a cabo un adecuado análisis de las observaciones en escenarios similares a los de la presente investigación:

- La fijación de modelos: los acontecimientos que pasan en el patio de la escuela no suceden al azar. Existen una serie de influencias, más o menos implícitas, discretas, invisibles a la mirada habitual del profesorado, que están provocando una serie de reglas, de procedimientos y de hábitos. El profesorado y el alumnado, demasiado familiarizados con la situación, no siempre son

conscientes ni conocedores de lo que rige la vida en el recreo escolar. El análisis de la interdependencia de los hechos puede promover la formulación de un modelo sociocultural del funcionamiento del patio porque cada hecho concreto está fuertemente vinculado y es dependiente de la situación social y de la convivencia que existe en los 30 minutos diarios de la vida del alumnado en la escuela.

- La confrontación de las significaciones: el conjunto de participantes (alumnado y profesorado) pueden tener interpretaciones y sensaciones totalmente distintas de los mismos hechos y acontecimientos. La investigación pretende descubrir la función que desempeñan los actos para los distintos participantes (niños y niñas principalmente) en la misma situación, en su repercusión interna y en su vivencia personal.
- La interpretación externa a la luz de las consideraciones teóricas aportadas por las ciencias sociales y por los estudios de coeducación ya ejecutados. Todo lo que sucede en un patio escolar en su singularidad e idiosincrasia, puede someterse a consideraciones más generales para comprender mejor y poder extrapolar dicha situación a universos más amplios de influencia del sexismo.

5.4.4. LA PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO Y DEL PROFESORADO

En la introducción de este capítulo se había indicado que se trabaja con la triangulación de los métodos y de los resultados. Por ello, se cuenta con la observación y posterior recogida de información de los comportamientos diferenciados de niñas y niños en el patio y con la extracción de información sobre la percepción y actitudes por parte del alumnado observado y del profesorado de la escuela. Con estas tres fuentes de información, se pretende el desarrollo de unas conclusiones dotadas de mayor rigor. Para el conocimiento de la percepción y actitudes de los sujetos protagonistas de este estudio (profesorado y alumnado), se trabaja con la formulación de una encuesta y, por tanto, se hace uso de un cuestionario. Tal y como afirman Latorre, Del Rincón & Arnal

(1997), la encuesta consiste en un método de investigación basado en una serie de cuestiones dirigidas a individuos que pueden constituir una muestra representativa de una población con el fin de describir características personales o información necesaria para el desarrollo de la investigación y que puede consistir en la medida de: intereses, motivaciones, creencias, actitudes, intenciones, deseos, percepciones, vivencias, etc. En este caso, nos interesa conocer sus percepciones respecto de la existencia de sexismo en el patio escolar (cuestionario profesorado) y aspectos relacionados con sus preferencias de juego (alumnado). Para eso, se emplea un cuestionario que trata de ser el mejor instrumento para recabar dicha información.

En este sentido, Cohen & Manion (1990) proponen ciertas consideraciones preliminares a la formulación de una encuesta que son interesantes a considerar y especificar previamente en esta investigación:

- La finalidad exacta de la investigación: en el caso que nos ocupa, pretendemos saber si existe sexismo en el patio escolar, puesto que las intervenciones llevadas a cabo para reducir el mismo son una de las fases más importantes en el diseño y puesta en marcha de un plan coeducativo.
- La población sobre la que se va a centrar: la población elegida corresponde a la de una escuela. Concretamente, se va a trabajar con una muestra del alumnado de primaria y con el profesorado del mismo.
- Los recursos que están disponibles: se cuenta con el trabajo de la persona investigadora y con la colaboración del equipo directivo del colegio (puesto que se parte de su consentimiento), con personal en prácticas que pueda colaborar y desee participar en el proceso y, por supuesto, con el alumnado.

Del mismo modo, Rodríguez, Gil & García (1996) estiman que resulta interesante cuidar algunas exigencias fundamentales en la fase de trabajo con el cuestionario y que son:

- Tener en cuenta que dicho instrumento supone una técnica de exploración de ideas, actitudes y creencias generales sobre un aspecto concreto de la realidad (en este caso sobre la vida en el patio escolar).
- Ser conscientes de que consiste en una técnica más, no la única ni la fundamental en el proceso de recogida de datos.

- Requiere partir de una serie de presunciones teóricas y de una serie de experiencias definidas por un colectivo concreto y determinado y que se encuentra estrechamente vinculado con el contexto del que participa.
- Permite que los datos puedan compartirse con otros miembros interesados con el proceso de la investigación.
- Se sabe que, normalmente, la administración del cuestionario no produce rechazo entre los miembros de un determinado colectivo, sino que suele ser bien aceptada y la participación en su cumplimentación (sobre todo, si se la acompañada presencialmente) suele ser muy alta.

De este modo, se clarifican en mayor medida los argumentos que subyacen a la elección de cada una de las estrategias, instrumentos y técnicas elegidas en el presente estudio.

Cabe prever que tanto el alumnado como el profesorado pueden no ser conscientes ni haber elaborado una reflexión previa sobre los aspectos centrales de la investigación. Por ello, nos interesa conocer sus impresiones y percepciones sin alterar, en ningún momento, sus expectativas ni su sistema de creencias anterior a la medida. En el caso del profesorado, se le ha informado en una reunión de claustro previa, que una persona (yo) va a realizar una investigación sobre el patio de juegos, pero no se ha proporcionado mucha más información. Resultaba necesario contar con su consentimiento, por lo que se decidió hacerlo de este modo. La persona encargada de solicitar la participación de todo el profesorado fue la directora del centro, quien mostró total colaboración en trasladar dicha información, así como en proporcionarme todos los datos sociodemográficos necesarios para la descripción de la escuela.

En el caso del alumnado, se ha solicitado permiso a cada tutor y tutora de clase y se acordó, previamente en agenda, el día y hora adecuado para el pase del cuestionario. Se utilizó, o bien la hora de tutoría, o bien la hora de la asignatura de Valencià (al ser una escuela de línea en valenciano el cuestionario fue redactado en este idioma). En este sentido, en primer lugar, me presentaba en el aula. Posteriormente, se les informaba sobre la realización de una investigación referente a sus preferencias en el juego del patio y, a partir de ahí, se pasaba el cuestionario. Todas las dudas acaecidas se fueron resolviendo en las diferentes cuestiones. El ambiente de las aulas fue caracterizado por la total colaboración del alumnado. Además, fue muy importante resaltar el hecho de que no existían respuestas correctas o incorrectas a la hora de cumplimentarlo y se les

pidió que, por favor, guardasen silencio a la hora de mostrar sus opiniones (puesto que se pretendía evitar la influencia que algunos comentarios pudiesen tener sobre el resto de la clase). La duración aproximada en cada una de las clases osciló entre los 30 y los 45 minutos. Por su parte, el profesorado se encontraba presente en ese momento y fue de gran ayuda para garantizar el control y la atención en el aula.

A. EL CUESTIONARIO COMO INSTRUMENTO DE MEDIDA

Sarabia, F. J. (2013) define una serie de sesgos que pueden producir problemas potenciales en la formulación de preguntas en los cuestionarios. En este sentido, y relacionando este punto con los dos cuestionarios con los que cuenta esta investigación, a continuación se va a comentar el modo en que se han intentado reducir sus efectos. El primer punto hará referencia al cuestionario dirigido al alumnado y el segundo punto al profesorado:

Denominación del sesgo	Modo en que se ha intentado eliminar o reducir dicho sesgo
Respuesta	<ul style="list-style-type: none"> • Hace referencia este sesgo a la propensión en responder erróneamente. En este caso, al inicio de la presentación de la investigación se insistió muchísimo en la idea de que no existían respuestas correctas o incorrectas y que sí era muy importante que mostrasen total libertad en expresar sus opiniones. • Del mismo modo, y como es el caso del profesorado, no se les estaba midiendo su nivel de conocimientos respecto de un tema en concreto, sino que se les solicitaba su opinión respecto de una realidad que ha podido ser percibida o no anteriormente por parte de este colectivo, sin tener por ese motivo necesidad de sentirse juzgados por ello.
Interés	<ul style="list-style-type: none"> • Puede ocurrir que el cuestionario no sea nada interesante para la muestra. Este sesgo se pretende reducir al explicar el objeto de la investigación y comentar en este caso que se les va a formular preguntas de algo que les gusta muchísimo hacer: jugar. • En este caso, se parte de la presunción de que responder al cuestionario es un acto voluntario, y de que se les ha solicitado permiso con anterioridad y todo el claustro ha mostrado interés en participar en esta investigación.

Ambigüedad	<ul style="list-style-type: none"> • Respecto de la ambigüedad, la preocupación está relacionada con las posibles diferentes interpretaciones a la misma pregunta que pueden tener dos sujetos de la muestra. En este sentido, al tratarse de preguntas de corte tan personal, resulta muy difícil que surjan problemas de interpretación de las mismas: ¿con quién te gusta jugar en el patio?, ¿a qué te gusta jugar?, etc. Se trata de preguntas muy sencillas como para que el impacto de este sesgo pueda ser apreciable en los resultados. No obstante, en el momento de la cumplimentación del cuestionario tanto el profesorado tutor de ese grupo como yo estábamos presentes y de este modo teníamos la oportunidad de resolver cualquier duda. • Para reducir el impacto de este sesgo en la encuesta del profesorado, previamente a su cumplimentación, se puede leer una definición del término sexismo que pretende reducir las dudas o el ámbito de referencia al que afecta dicho concepto.
Complejidad	<p>Tanto el cuestionario dirigido al alumnado como el dirigido al profesorado fue contrastado con diferentes miembros del equipo docente del centro. El objetivo era asegurar que las preguntas estaban formuladas haciendo uso de conceptos e ideas sencillas.</p>
Apoyo	<ul style="list-style-type: none"> • Para reducir la influencia del resto del grupo en las opiniones personales una de las instrucciones que acompaña la explicación de la investigación, por mi parte, ha consistido en solicitar que piensen en silencio y que eviten la formulación de cualquier tipo de comentario cuando responden a las preguntas. • En este sentido, el cuestionario fue pasado un viernes a última hora del trabajo para que se lo pudiesen llevar a sus casas y cumplimentar con tranquilidad. Así se evitaba que las opiniones estuviesen condicionadas por las del resto de compañeras/os.
Deseabilidad social	<p>Guardar el anonimato ha resultado crucial en la investigación para evitar la deseabilidad social en las respuestas. Interesan las opiniones y la total garantía de la confidencialidad por parte de quién está respondiendo se supone una parte incuestionable del trabajo.</p>
Focalización	<p>En este caso, ningún enunciado de ninguna cuestión viene acompañado por ningún ejemplo que pudiese focalizar la tipología de respuesta en base al ejemplo facilitado.</p>
Memoria	<ul style="list-style-type: none"> • En la escuela, todos los días, salen al patio a jugar, por lo que no necesitan realizar un esfuerzo memorístico para recordar, entre otras cosas, a qué y con quién les gusta jugar habitualmente. • Por otro lado, y en el caso del profesorado, se trata de mostrar percepciones sobre una realidad que les resulta muy próxima. Entre sus funciones docentes está la de

	cuidar el patio escolar en la hora del descanso.
--	--

En el diseño de todo test resulta imprescindible atender a una fase en la que se trata de contrastar si el instrumento elegido es el adecuado en cuanto a su formulación, dificultad o tiempo. Esta fase de pretest, en este caso, fue realizada en la clase de 3º de primaria. Esta clase se escogió porque, al ser la de menor nivel, se pretendía observar si las preguntas formuladas eran excesivamente complejas o si en alguna de ellas existían dificultades en la emisión de las respuestas. Ninguno de estos hechos ocurrió y, por ello, se validó el cuestionario como adecuado para toda la muestra. Sí que se percibieron importantes diferencias en cuanto al tiempo de respuesta en cada clase, puesto que el nivel de lectoescritura de cada curso marcó los tiempos y la duración de cada sesión.

B. VARIABLES OBJETO DE ESTUDIO EN EL CUESTIONARIO DIRIGIDO AL ALUMNADO

El cuestionario (Anexo 2) se inicia con una serie de datos de clasificación general: clase y grupo de pertenencia, edad, sexo, fecha, etc.

Posteriormente aparecen 11 cuestiones, algunas de ellas con límites de respuesta y otras de redacción libre (se ha abreviado el espacio destinado a la redacción en ambos casos) que pasaré a explicar con detalle a continuación:

Pregunta 1:

1. ¿A qué juegos jugarías y a cuales no en el patio con tu mejor amigo y con tu mejor amiga?

CON TU MEJOR AMIGO	
Jugaría a	No jugaría a

CON TU MEJOR AMIGA	
Jugaría a	No jugaría a

Explicación de la pregunta 1:

- Tal y como se observa, se delimita que se pueda expresar un máximo de tres ideas en cada apartado.
- Nos interesa conocer si existen diferencias en la preferencia de juego dependiendo del sexo del amigo o de la amiga. Se trata de comprobar y analizar si el hecho de jugar con un amigo o con una amiga se realiza en función de lo estereotipado que tengamos previamente dicho juego.

Pregunta 2:

2. ¿Con qué amigos y con qué amigas te gusta jugar más? ¿Por qué?

.....

Explicación de la pregunta 2:

- En este caso, cuando redacten el nombre de sus amigos/as, podremos conocer el sexo. De este modo, se puede saber si muestran preferencia de juego con personas de su mismo sexo o por el contrario no aparece dicha preferencia.
- Además, tendremos la oportunidad de analizar la justificación y los motivos que manifiestan respecto de dicha elección.

Pregunta 3:

3. ¿Cuáles son tus juegos preferidos?

.....

Explicación de la pregunta 3:

- Se trata de conocer si existen diferencias por sexo respecto de los juegos preferidos.
- Este dato también nos permitirá conocer si sus juegos preferidos son realmente juegos que habitualmente se juegan en el patio y si son estereotipadamente masculinos o femeninos.

Pregunta 4:

4. ¿Cuáles son tus juguetes preferidos?

.....

Explicación de la pregunta 4:

- Se trata en este apartado de saber si los juguetes preferidos de ambos sexos son distintos y si dichos juguetes son permitidos o no el patio escolar.

Pregunta 5:

5. ¿Qué haces cuando sales al patio?

.....

Explicación de la pregunta 5:

- El objetivo de esta pregunta es que se imaginen saliendo al patio y puedan expresar que conductas hacen. Posteriormente, el análisis estará centrado en comprobar si existen diferencias por sexo en dichas respuestas.

Pregunta 6:

6. Escribe el nombre de juegos que conozcas. Pon si se pueden jugar (Sí) o (No) en el patio de la escuela.

NOMBRE DEL JUEGO	SE PUEDE JUGAR EN EL PATIO SÍ O NO	NOMBRE DEL JUEGO	SE PUEDE JUGAR EN EL PATIO SÍ O NO

Explicación de la pregunta 6:

- Interesa saber el abanico de juegos conocidos; saber si hay diferencias por sexo en el conocimiento de algunos juegos; también, saber qué juegos son más conocidos (populares) y qué juegos no se les ocurren, entre otros.
- También, interesa saber si existe una relación entre el sexo, el juego conocido y la posibilidad de poderlo jugar en el patio.

Pregunta 7:

7. De los que has puesto que sí que se pueden jugar en el patio, escribe aquellos que habitualmente juegas en el patio.
-

Explicación de la pregunta 7:

- En este caso, resulta interesante conocer si existe una congruencia entre el juego conocido, el juego que es posible jugar en el patio y, finalmente, el juego elegido para ser jugado habitualmente. Y, como en todos los casos, observar si existen diferencias por sexo en las respuestas.

Pregunta 8:

8. Escribe 3 juegos a los que te hace mucha ilusión jugar en el patio.
-

Explicación de la pregunta 8:

- Esta cuestión trata de responder a la pregunta de si existen diferencias significativas en la percepción de juego ideal y, por ello, éste estaría especialmente estereotipado o por el contrario no existen dichas diferen.

Pregunta 9:

9. Escribe tres juegos que no te gustan ser jugados en el patio.
-

Explicación de la pregunta 9:

- Al igual que ocurre en el punto anterior, pero en sentido inverso, interesa saber si existen diferencias por sexo en la manifestación de juegos que no gustan para ser jugados en el patio.

Pregunta 10:

10. ¿Hay problemas en el patio? ¿Cuáles?

.....

Explicación de la pregunta 10:

- Es interesante saber si existen diferencias en la percepción de los problemas o conflictos surgidos en el patio y analizar si dichas diferencias también están sesgadas por el sexo.

Pregunta 11:

11. Si pudieras modificar el patio sin hacerlo más grande, ¿qué harías?

.....

Explicación de la pregunta 11:

- Aunque pueda ser difícil imaginar un patio distinto al que se tiene si no se ha visto o experimentado en ningún otro, es interesante conocer qué cambios se imaginan y si estos pueden tener una marca de sexo.

.....

C. VARIABLES OBJETO DE ESTUDIO EN EL CUESTIONARIO DIRIGIDO AL PROFESORADO.

El cuestionario del profesorado se inicia con unas frases que tienen como objetivo garantizar el anonimato en las respuestas. Además, sirven para recordar que no existen respuestas correctas ni incorrectas, que solo es válida la opinión de cada persona.

Como datos de clasificación sólo se solicita el sexo.

Posteriormente, se incluye una definición de sexismo basada en la de María Lameiras (2003): Actitud dirigida a las personas o a sí mismo/a en virtud de su pertenencia a un determinado sexo biológico en función del cual se asumen diferentes características y conductas. Así, se pretende que todo el mundo pueda partir de las mismas presunciones

a la hora de responder a las cuestiones. La presentación previa a la cumplimentación del cuestionario de esta definición tiene sentido en cuanto y que persigue garantizar una mayor validez en el instrumento.

La fiabilidad o grado de congruencia se pretende alcanzar a través de la justificación en las respuestas. De esta forma, se evitan contestaciones con monosílabos que no permitirían la verdadera extracción de resultados.

A partir de ahí, tal y como ya se comentó en el punto 5.2.2. de este capítulo, el cuestionario dirigido al profesorado tiene como objetivo conocer a través de cuatro preguntas:

- La percepción sobre si el tipo de juegos de su alumnado en el patio es sexista.
- Las razones que le llevan a justificar su respuesta anterior.
- La percepción sobre si el uso y ocupación del espacio en el patio es sexista.
- Las razones que le llevan a justificar su respuesta anterior.

Tal y como se observa en el anexo, se solicita al profesorado que emita en dos casos una respuesta estructurada (SÍ, NO o NO LO SÉ) y en las dos siguientes cuestiones una respuesta sujeta a redacción, puesto que en un caso corresponden a cuestiones cerradas y, en el siguiente, a preguntas abiertas o de respuesta libre.

El constructo de partida es el sistema de creencias que individualmente posee el profesorado respecto del sexismo que puede estar sucediendo en el patio escolar. Dicho constructo permanece latente y no es observable directamente en esta investigación. Por eso, se decide trabajar con variables que colaborarán en el análisis de dicho constructo y que quedarán expuestas cuando se solicitan las razones que llevan a justificar las respuestas del cuestionario. Después, para poder extraer resultados, las diferentes respuestas emitidas por su naturaleza cualitativa serán categorizadas en variables para su posterior tratamiento y análisis de contenido.

Tal y como ya se anticipó al inicio de este punto, y a partir de los datos resultantes, se llevarán a cabo una serie de categorías de respuesta con el objetivo de poder trabajar con el universo de información facilitada. Este proceso, denominado también codificación, ayudará a reducir la tipología del rango de contestaciones posibles y

permitirá, posteriormente, comprender el mayor o menor porcentaje de respuestas y si existe acuerdo o coincidencia en las mismas por parte de la muestra seleccionada.

Como se comentaba al inicio del punto, y dado que se pretenden minimizar los efectos causados por la deseabilidad social en las respuestas emitidas, en todo momento se preserva el anonimato en el cuestionario. Se desea evitar aquellas respuestas que son consideradas “apropiadas” para poder extraer, verdaderamente, aquellas que están respondiendo a un sistema de actitudes y creencias concreto y personal. Del mismo modo, y dado que la participación en esta fase de la investigación es de carácter voluntario, se intentará motivar al claustro del profesorado. Para ello se crea un clima de distensión y confianza en el momento de solicitar dicha colaboración (es la directora del centro la encargada de informar y entregar el cuestionario). Tal y como afirman Cohen y Manion (1985, citados en Bisquerra, 1989), para fomentar la cooperación de las personas (en muchas ocasiones reticentes a mostrar su opinión o a dedicar tiempo en estos menesteres) se ha evitado la configuración de un cuestionario con preguntas tendenciosas dirigidas a la emisión de una única respuesta, un vocabulario excesivamente culto y técnico que pueda generar rechazo, complejidad en la presentación o cumplimentación del instrumento, preguntas excesivamente largas y abiertas y, por supuesto, preguntas irritantes o que induzcan a pensar en la persona que las responde que se la está juzgando por lo que sabe, piensa o cree. En este sentido, Popkewitz (1984), en un intento de lanzar una defensa y justificación de las técnicas cualitativas de investigación aplicadas especialmente al ámbito educativo, define como una de las metas fundamentales de esta tipología de estudios la de alcanzar una comprensión sistemática del todo, sus partes y de la interacción de estas últimas entre sí. Se trata por ello de analizar el mantenimiento de un cierto orden social y de las estructuras alternativas que pueden desarrollarse especialmente en la vida institucional en la que están inmersos los sujetos y no que puedan sentirse amenazadas/os por este motivo.

La participación voluntaria en esta fase de la investigación no deja de ser una pequeña parte dentro de una colaboración mayor que me es brindada desde el primer momento en que solicito al claustro el consentimiento de iniciar este trabajo de campo. De este modo, supongo que el hecho de saber que alguna parte de la escuela está siendo investigada y que existe cierta información que, tras ser recogida y analizada, será, por

supuesto, dada a conocer a todo el claustro del profesorado, puede provocar en algunas personas (me atrevería a decir en la mayoría) un interés o un despertar sensibilidades hacia estos temas y, por tanto, una mejor focalización de su percepción e interés hacia ellos.

En relación a este hecho, es interesante retomar las palabras de Stenhouse (1993), ya que tienen una fuerte vinculación con esta idea:

Al dar cuenta de una investigación, espero convencerlos para que repasen su experiencia críticamente y luego cotejen la investigación con la valoración crítica de su propia experiencia. No pretendo afirmar que la investigación deba imponerse a su criterio: tiene que complementarlo y enriquecerlo. Con harta frecuencia se presenta la investigación educativa como si sus resultados sólo pudieran ser criticados técnicamente y por parte de otros investigadores. Pero aseguro que debe someterse a la estimación crítica de aquellos que poseen una experiencia más educativa que de investigación y que estén dispuestos a considerarla reflexivamente a la luz de su experiencia. (p.69)

D. EL ANÁLISIS DE CONTENIDO (AC) COMO TÉCNICA DE INTERPRETACIÓN DE DATOS

Si bien es cierto que resulta extremadamente difícil poder observar y analizar los comportamientos relacionados con el trato de los niños y de las niñas en las aulas o, en general, en cualquier espacio dentro de las escuelas, lo que sí podemos conocer con relativa facilidad es lo que opina el profesorado respecto de ciertos ámbitos que pueden estar relacionados directamente con su comportamiento con el alumnado. Así pues, cobra especial relevancia la utilización de un cuestionario con preguntas abiertas que trate de hacer una extrapolación de lo que se opina como punto de partida y condición para inferir lo que se hace. Dicha inferencia puede, por supuesto, tener ciertos rasgos de error, dado que podemos estar haciendo algo en contra de nuestras opiniones inconscientemente. Las preguntas que se le formulan no están relacionadas con su

comportamiento directo (que podría dar pie a autoengaños, porque, bajo mi punto de vista, nadie es sexista deliberadamente y por principios), sino que se le pregunta sobre un hecho que haya podido ser observado y percibido en su día a día sin que por ello la persona pueda sentirse evaluada o sometida a examen. De igual modo, el cuestionario formulado para el alumnado también trata de representar (a través de la emisión de respuestas breves), el conjunto de preferencias ante el juego que posee este colectivo y que en ningún caso dicho instrumento o proceso de recogida de información pueda dar pistas o crear expectativas de lo que realmente está queriendo inferir esta encuesta. El hecho de que las preguntas y el contexto de la encuesta en general eviten sesgar las respuestas es muy importante en la presente investigación, ya que esta fase del trabajo trata de analizar opiniones, percepciones y creencias y, por ello, requerirá que éstas se muestren lo más sinceras y reales posibles.

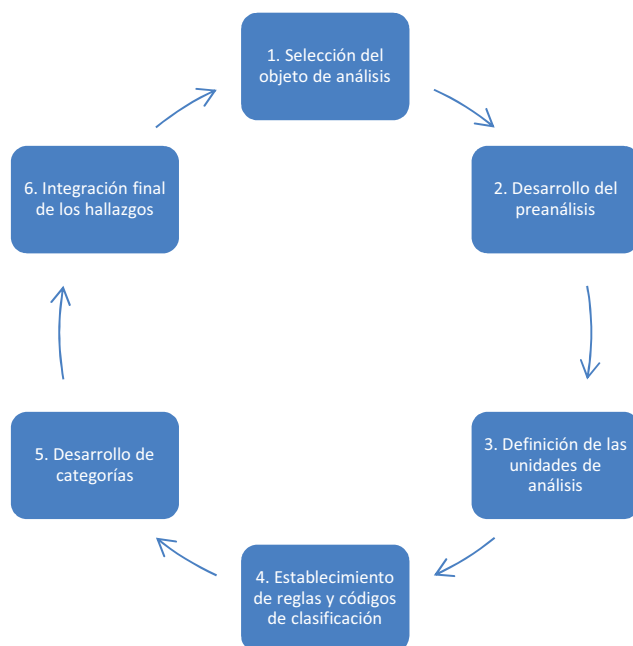
Dado que el principal instrumento que poseemos para conocer dicha opinión es el lenguaje escrito, a continuación se pasará a describir la técnica utilizada para desgranar el sentido último de las producciones de las que dispongamos en esta parte de la investigación, y que se define como Análisis de Contenido (en adelante AC). Delgado & Gutiérrez (1994) definen de este modo el AC como “un procedimiento destinado a desestabilizar la inteligibilidad inmediata de la superficie textual, mostrando sus aspectos no directamente intuibles y, sin embargo, presentes” (p. 182).

Otra definición que ayudará a comprender el propósito de esta técnica es la aportada por Mayring (2000, citado en Cáceres 2003) quien la describe como “una aproximación empírica, de análisis metodológicamente controlado de textos al interior de sus contextos de comunicación, siguiendo reglas analíticas de contenido y modelos paso a paso, sin cuantificación de por medio” (p. 56). En definitiva, de lo que trata esta técnica es de desarrollar un proceso de agrupación de material que tenga como característica común la aglutinación de respuestas que se muestran en la misma direccionalidad. De este modo y creando agrupaciones de mayor nivel (que incluyan dichas respuestas y las abstracciones o ideas mostradas) en las que se puedan incluir las diferentes producciones escritas por lo sujetos encuestados, se podrá trabajar con unas meta ideas en donde tengan cabida todo el universo de respuestas posibles.

Esta técnica permite dotar a este procedimiento de trabajo de mayor rigor y sistematización, ya que se considera de gran valor en el análisis del trabajo cualitativo.

El AC se puede llevar a cabo cuando el propósito de la investigación tiene que ver con el estudio e interpretación de las intenciones y motivaciones de un sujeto, permitiendo así examinar el contenido latente de su mensaje y en el que interesa, no sólo lo que aparece explícitamente, sino también lo que la respuesta implica o se pueda deducir de ella (Gloria Pérez, 1998).

Las diferentes etapas sobre las que recae un proceso de AC se pueden resumir en la siguiente sucesión de fases (Cáceres, 2003):



1. Selección del objeto de análisis: partiendo de los presupuestos teóricos con los que se cuenta y de la formulación de las hipótesis previas (tanto en referencia a la parte del alumnado como del profesorado), la propia configuración de los instrumentos de recogida de información (cuestionario) han ido delimitado el objeto de medida previamente.
2. Desarrollo del preanálisis: en este caso, se trata de definir el universo de las tipologías de respuesta sobre el que se llevará a cabo el análisis posterior. Se trata pues de reducir todo el material bruto con el que se cuenta en la medida de lo posible (definiendo, por ello, el material válido sujeto a examen). En el caso de que contáramos con cuestionarios incomprensibles o que emitiesen respuestas sin sentido no se pasaría este preanálisis.

3. Definición de las unidades de análisis: esta fase es la responsable de la extracción de los “trozos válidos de contenido” o ítems (unidad total de material simbólico que expresa y encierra una idea). Se trata pues de extraer las unidades de contenido mínimo significativo que serán, posteriormente, categorizadas. Dichas unidades mínimas pueden ser tanto palabras, como adjetivos como frases que expresen una misma idea con sentido.
4. Establecimiento de reglas de análisis y códigos de clasificación: en este apartado las condiciones de la codificación se definen y concretan. Consiste en la creación de grupos que guardan relación entre sí, todo ello con el objetivo de reducir y posibilitar el trabajo con el universo de información extraída. Esta es una fase de trabajo flexible, puesto que la investigadora, en este caso, podrá ampliar o reducir los grupos basándose en el análisis de la información. Es importante definir y crear etiquetas de los grupos que ayuden a identificar el conjunto de información que las integra. Asimismo, tal y como expresa Ahuvia (2001), la persona que codifica no está obligada a justificar las lecturas subjetivas de los textos. No obstante, puede tratar de comprender y poner en tela de juicio su propio proceso interpretativo.
5. Desarrollo de categorías: las categorías son los recuadros o casillas en donde se ordena y clasifica el contenido previamente codificado. Supone la etapa de mayor profundidad de análisis de la información. Todo el bagaje de conocimientos objetivos y subjetivos de la investigadora están a disposición de los requerimientos de esta fase del trabajo. Para Bardin (1986), la categorización supone una operación de clasificación de ideas constitutivas de un conjunto que, mostrando diferencias respecto de otros, tras la agrupación por analogías y a partir de criterios previamente definidos, permite la asignación de un título genérico que engloba, a su vez, las principales características comunes de dichos elementos.
6. Compilación final de los hallazgos: se trata, pues, de interpretar toda la información extraída basándose en las aportaciones teóricas previas de partida de todo el corpus de la investigación. En este punto, cabe considerar las

aportaciones que realiza Krippendorff (1990) a estas técnicas de AC cuando sostiene que este método pretende conocer el significado simbólico de la comunicación, teniendo en cuenta que los mensajes no tienen un único significado y que las comunicaciones simbólicas tratan en general de fenómenos distintos a aquellos que son y pueden ser directamente observados. De ahí la necesidad de hacer inferencias específicas sobre los mismos.

Si sometemos esta técnica a los parámetros de la validez en esta Tesis observaremos que:

TIPO DE VALIDEZ	CRITERIOS DE GARANTÍA LLEVADOS A CABO
Validez semántica	Se consigue a través de la contrastación con otra persona que conoce el lenguaje y el contenido del texto y que coincide en colocar las mismas palabras o ideas en las mismas categorías. A través de esta contrastación de la información también se podrá garantizar el nivel de confiabilidad de la técnica y, por tanto, del método de AC desarrollado.
Validez muestral	Tal y como se puede observar en el punto de la muestra del estudio, ésta resulta totalmente significativa.
Validez de constructo	A través de la triangulación metodológica, sí que se podrá establecer una correlación entre las conclusiones de esta fase del trabajo y la de la observación del patio de juegos.
Validez predictiva	Al igual que en el punto anterior la clave en la garantía de esta validez viene determinada por la triangulación en los métodos utilizados. Aunque se trata de una parte de la investigación de corte cualitativo, enmarcada en un estudio de casos, la escuela CEIP Víctor Oroval i Tomàs, se prevé que una escuela con similares características (con ninguna intervención por parte del profesorado en el recreo), pueda extraer resultados similares en su análisis del sexismo en el patio.

Por último, este punto se quiere cerrar con la consideración llevada a cabo por Ruiz (2003) respecto de esta técnica de análisis de la información: “La lectura, para ser

científica debe ser total y completa y, por ello, no basta con captar el sentido manifiesto de un texto sin llegar a su contenido latente” (p. 195). La presente Tesis, pues, considerará fundamental e intentará dotar de máximo rigor a la información aportada tanto por parte del alumnado, como del profesorado del centro, con el propósito de analizar una realidad (la de la vida en el patio) invisible y sexista para la mayor parte de la población en general.

E. LA VALIDEZ Y LA FIABILIDAD EN LOS CUESTIONARIOS

Atendiendo a la definición aportada por Bringberg (1982, citado en Sánchez & Jiménez, 2013), la validez es entendida como “en qué medida un fenómeno o concepto no observable es explicitado de manera fiel a su significado y características” (p. 387). Por otro lado, resulta muy importante hacer referencia a la aclaración que formulan estos dos autores en referencia a este término cuando afirman que:

Aunque en la literatura se suele hacer mención a la validez referida de manera expresa a los instrumentos de medición, conviene reiterar que lo que se valida es una interpretación de los datos que deriva de la utilización de un procedimiento específico, esto es, no se valida un instrumento de medida, sino el uso que se le da. (p.388)

De lo que trata de garantizar este concepto es la transformación de aquellos conceptos teóricos que forman parte del abanico de lo no observable (opiniones, percepciones, deseos, etc.), tras ser operacionalizados en medidas más concretas y, por tanto, medibles y evaluables. Esto nos permite la extracción de resultados relacionados directamente con dichos conceptos. En este sentido, hablaremos de tres tipos de validez que se explicarán a continuación y que harán referencia a la presente Tesis:

- ❖ Validez de contenido: hace referencia al grado en que los elementos que forman parte de un instrumento de medida (en este caso el cuestionario dirigido al alumnado y al profesorado) son representativos del constructo al que miden y resultan importantes para la explicación de dicho constructo. En el primer caso (cuestionario dirigido al

alumnado), el constructo a medir está relacionado con la tipología de juego conocido y seleccionado en el tiempo del patio, así como aspectos relacionados con la preferencia en el acompañamiento del mismo (amigos y amigas) y, por último, se complementa con información relativa a la percepción sobre problemáticas acaecidas en el tiempo de patio e ideas sobre el patio ideal. Por otro lado, y haciendo referencia a la parte que ocupa el trabajo con el profesorado (cuestionario dirigido al profesorado), el constructo a medir trata sobre la percepción del sexismo en el patio respecto de las variables tipo de juego y ocupación del espacio. En ambos casos, el número y concreción de preguntas realizadas, así como la tipología abierta de tipo de respuesta, permiten garantizar este tipo de validez.

- ❖ Validez de constructo: en este caso, se trata de comprobar si el instrumento elegido y confeccionado para este fin está fuertemente ligado y es consecuencia del análisis teórico anterior y está relacionado con el tema de estudio. En este sentido, la mayor parte de los instrumentos seleccionados son fruto de una experiencia ya puesta en marcha y contrastada. Esto fue realizado por Marina Subirats y Amparo Tomé (2007) en el proyecto Itxaso y que queda recogida en el libro ‘Balones fuera’, tal y como se ha comentado con anterioridad a este capítulo. Así pues, se realizan algunas modificaciones que se adecúan a la naturaleza de esta investigación y que maximizan la validez de constructo a la que se refiere este punto.

- ❖ Validez de criterio: trata de comparar el instrumento de medida pensado para esta investigación con algún criterio externo que esté ligado teóricamente a dicho constructo. En este apartado, por ejemplo, hubiese sido interesante conocer el nivel de conocimientos previos con los que contaba el profesorado para observar si existía una correlación entre el tipo de respuestas al cuestionario y el nivel de conocimientos mostrados en coeducación, sexismo o perspectiva de género. Puesto que ha prevalecido el criterio del anonimato en las respuestas y se ha evitado

que el profesorado se pudiese sentir en algún momento medido o evaluado respecto a su nivel de conocimientos, no se ha considerado oportuno recabar esta información. Por ese motivo, no se ha desarrollado ninguna estrategia concreta para garantizar este tipo de validez, lo que tampoco nos lleva a concluir, definitivamente, que dicha validez no exista.

Respecto de la fiabilidad de los instrumentos resulta interesante apuntar que se centra en la consistencia, exactitud y capacidad de predicción de los resultados de la investigación. Por tanto, se prevé que si no se lleva a cabo ninguna intervención en el patio en el futuro y las condiciones de juego son las mismas para todo el alumnado, la situación o los resultados alcanzados servirán de nuevo si iniciáramos el estudio y no se modificarían.

Es importante insistir en que nos interesa mucho más extraer el sentido único, multivariado y multicausal de la situación que se está analizando que partir de un abanico de datos numéricos y de naturaleza cuantitativa, los cuales ayudan poco a inferir causas y justificaciones respecto de dicha realidad. En este sentido, hay que tener en cuenta las opiniones de Hopf (1982 citado en Flick, 2014) cuando desarrolla y critica la excesiva tendencia que existe en investigación cualitativa en argumentar los trabajos de investigación bajo una lógica cuantitativa, en lugar de buscar análisis y explicaciones teóricas sobre los resultados. Según este autor, cuando se transforman los datos cualitativos en datos cuantitativos se emprende una descontextualización de la información que puede repercutir en una pérdida del sentido en dicho trabajo. Por ello, esta Tesis focalizará, en mayor medida, la atención en analizar y comprender lo estrictamente cualitativo (expresado por la población muestra del trabajo) y hará uso de los datos numéricos extraídos de la observación en el patio de juegos (que nos reportarán información respecto de la congruencia entre lo que se piensa y lo que ocurre diariamente).

A continuación, se detallarán los principales resultados fruto de la metodología de la investigación.

En primer lugar, se expondrán los resultados obtenidos de la fase de observación del patio, en segundo lugar los resultados de la fase de encuesta dirigida al alumnado y en último lugar la fase de encuesta dirigida al profesorado. En cada apartado, se detallarán tanto los resultados alcanzados cuantitativamente como las aportaciones cualitativas. Finalmente, se hará un compendio de los resultados de las tres fases con el objetivo de sintetizar los hallazgos alcanzados y de proponer un material válido para la redacción de las conclusiones.

6.1 EL RESULTADOS DE LA FASE DE OBSERVACIÓN DEL PATIO

En la primavera del curso 2014/2015 tras una reunión con la directora del centro acordamos que la mejor época para entrar dentro de las aulas y para observar el patio de la escuela era la de principios del siguiente curso. En todo momento, se intentaba no obstaculizar la marcha habitual de las clases y se acordó fijar en septiembre toda la parte de intervención dentro de las aulas (pase de cuestionarios). No obstante, estuve observando durante una semana para comprobar que el instrumento de medida propuesto para esta fase del trabajo era adecuado y oportuno. En ese momento, no recogía datos, sólo observaba las dinámicas del alumnado e intentaba familiarizarme con esta fase de la investigación.

Por lo tanto, y tal y como se acordó con anterioridad, la observación del patio se ha realizado entre las fechas del 14 de septiembre al 2 de octubre de 2015, lo que ha permitido obtener un total de 15 registros. Esto supone la observación del recreo escolar

a lo largo de tres semanas ininterrumpidamente. Todas ellas se han llevado a cabo en el intervalo de tiempo de 11:00 a 11:30 horas. La recogida de información de la situación ha sido la que reportaba en concreto la franja entre las 11:15 y las 11:20 horas, aproximadamente. En los primeros diez minutos del patio el alumnado suele bajar de las aulas, almorzar e ir ubicándose y situándose donde quiere jugar o en el lugar en el que quiere estar. Por tanto, consideramos que un buen momento de recogida de información eran las 11:15 horas. La posibilidad de observar y registrar la situación del patio a lo largo de los 30 minutos, así como los cambios que se van produciendo en la disposición del alumnado resulta una tarea que requiere de un equipo extenso de profesionales, prácticamente, de una persona por cada niño o niña observada. Las variables que se han visto no pretendían hacer un seguimiento de los movimientos de una persona concreta o de un grupo en particular, sino que han sido relativas a una serie de conductas que dos personas podían recoger en un intervalo muy breve de tiempo. En concreto, el registro de información se ha centrado en la observación de:

- ❖ Número de alumnado chico y chica en cada zona del patio diferenciando aquellas zonas consideradas centrales y las consideradas periféricas (para más información de las zonas, ver el punto de metodología (5.4.2. El patio de juegos como escenario de observación).
- ❖ Número de alumnado chico y chica jugando a juego activo o pasivo físicamente y por zona.
- ❖ Número de alumnado chico y chica en relación al juego estereotipadamente masculino o femenino.
- ❖ Campo de “otras observaciones”: en dicho campo se van anotando diariamente otro tipo de información de vital importancia para enriquecer esta fase de la investigación y que responde a un registro escrito por parte de las personas observadoras.

6.1.1 ALUMNADO OBSERVADO EN EL PATIO

A continuación, se recoge una serie de datos que ayudará a entender esta fase del trabajo y que recopila a nivel cuantitativo el número de alumnado contabilizado en las

observaciones. La información al respecto del número de alumnado que ha faltado a clase los días de la observación, así como los datos de la diferencia entre alumnado observado y alumnado matriculado en el centro, se presentarán en el anexo 4 de la Tesis. Para poder entender estos datos se hace uso de las principales herramientas de la estadística descriptiva: la media y la desviación típica. La media se calcula con la suma de todos los valores dividido por el número de observaciones realizadas. La desviación típica nos informa de la desviación de los datos en su distribución, por lo que se trata de una medida de la dispersión que mide la variabilidad que los datos van mostrando. En este caso, se contarán con valores de desviación típica considerablemente altos en algunas medidas y medios que en otras (puesto que éstos se van a ver afectados por situaciones como: faltas de asistencia, alumnado castigado dentro del aula por cualquier razón, preferencias de juego en unas zonas u otras, etc.). Por este motivo, en algunos casos se presentará dicho valor y en otros en los que se considere que no aporta información válida no se extraerá.

- N° Alumnado observado en el patio por día y sexo

	14-sept	15-sept	16-sept	17-sept	18-sept	21-sept	22-sept	23-sept	24-sept	25-sept	28-sept	29-sept	30-sept	1-oct	2-oct	Media	Desv. Estándar
Niños	61	46	51	54	59	62	48	44	44	38	61	59	54	56	67	53,6	8,2
Niñas	56	56	53	54	58	50	62	44	43	45	49	47	56	49	50	51,5	5,5
Total	117	102	104	108	117	112	110	88	87	83	110	106	111	105	117	105,1	13,7

Tabla 1

- Niños: n° de niños observados en el patio
- Niñas: n° de niñas observadas en el patio
- Los días 23, 24 y 25 de septiembre la clase de 3° curso de primaria estuvo castigada sin patio por mal comportamiento, de ahí que el número de alumnado en el patio sea significativamente menor. Este dato afecta a la media total y aumenta el valor de la desviación típica.
- El día 1 de octubre 15 personas de los cursos de 3° y 4° (10 chicos y 5 chicas) no salen al patio por quedarse dentro de las aulas haciendo los deberes

Tal y como se comenta al inicio de este capítulo se pueden observar más datos de la muestra observada en las tablas plasmadas en el anexo nº4.

6.1.2. RESULTADOS DE LA OBSERVACIÓN EN EL PATIO

A continuación, se expondrán los resultados de cada uno de las variables comentadas con anterioridad y cuyo formato de registro se puede observar en el anexo 1 de esta tesis:

- ❖ Número de alumnado chico y chica en cada zona del patio (diferenciando aquellas zonas consideradas centrales y las consideradas periféricas)

Durante 15 días, se han ido extrayendo todos los datos cuantitativos que hacen referencia a todos los apartados del anexo de la observación. En este caso, se va a describir dónde se ubica el alumnado a las 11:15 horas, aproximadamente. Puede ocurrir que el alumnado se sitúe un día en una zona del patio y que, después, se pase un par de días sin situarse en ese mismo lugar puesto que las preferencias en sus conductas de juego se han modificado. También puede suceder que, en los primeros momentos, prefieran realizar una serie de actividades o posicionarse en unos lugares diferentes a los de la mitad de patio o hacia el final. En definitiva, esta medida concentra su atención en mitad de los 30 minutos que dura el recreo, puesto que se parte de la presunción de que se trata de un intervalo de tiempo representativo del juego de las niñas y los niños.

Los resultados de esos valores se describen a continuación en esta tabla:

	MEDIA Niños	DESVIACIÓN TÍPICA Niños	MEDIA Niñas	DESVIACIÓN TÍPICA Niñas
Zona 1	21,73	3,71	5,67	1,76
Zona 2	19,40	6,47	17,53	5,51
Zona 3	4	4,46	8,40	4,94
Zona 4	5,53	2,53	17	5,37
Zona 5	2,93	2,81	2,93	2,69

Tabla 8

	MEDIA DE NIÑOS	MEDIA DE NIÑAS
ZONAS CENTRALES (1 Y 2)	20,56	11,6
ZONAS PERIFÉRICAS (3, 4 Y 5)	4,15	9,44

Tabla 9

✓ Análisis de los resultados tablas 8 y 9

Tal y como se observa de la tabla 8, en la zona 1 del patio (la más extensa) hay casi cuatro veces más presencia masculina que femenina. La media de niños cuadruplica la de las niñas. Los niños, como media en esta zona, suponen el 21,73 en comparación con el valor de 5,67 por parte de las niñas. En este caso, la media de ellos presenta mayor desviación y dispersión que la de ellas, puesto que su desviación típica es mayor. Esta representa la principal zona de juego en el patio y es la zona en que mayor número de alumnado chico concentra. Prácticamente, la totalidad de alumnado tanto chicos como chicas en esta zona están jugando al fútbol. En esta misma zona, pueden estar sucediendo hasta tres partidos de forma simultánea. Respecto de la zona 2, se observa de igual modo, una media de presencia masculina ligeramente superior a la femenina (19,40 frente a 17,53), y con una desviación típica bastante similar. Esta es la zona de mayor predominio de variedad de juego activo: baloncesto, pasarse el balón con las manos, quitarse el balón con los pies, pilla-pilla, “mataconejos”, etc. Normalmente, hay un pequeño grupo de alumnado que se sitúa debajo de cada canasta y el resto del espacio suele ser ocupado aleatoriamente por el resto. En esta zona, hay dibujado un sambori, un campo de baloncesto y un campo de “cementerio” o “mataconejos”. Habitualmente, un grupo de alumnado mixto de 6º curso juega al “mataconejos” en dicha zona. Esta corresponde a la zona que mayor número de chicas concentra. Respecto de la zona 3, tal y como se observa en la tabla, la media de niñas (8,40) es algo más que el doble (4) que la de niños, y ambos sexos presentan una desviación típica similar. Esta es la zona de la arboleda del colegio y suele ser una zona de juego pasivo y simbólico dado el escaso margen de maniobra con el que cuentan para jugar. Se trata de una zona alargada y estrecha en la que el alumnado normalmente conversa. La zona 4 del patio se corresponde con la zona del porche, la media entre niños y niñas, al igual que en la zona 1 se dispara en las diferencias. Mientras que ellas están una media de 17

niñas, ellos sólo alcanzan una media de 5,53. Respecto de la desviación típica, es menor en ellos que en ellas. En esta zona, el alumnado suele estar sentado conversando o también se aprecia la presencia de un grupo muy pequeño de chicas bailando y haciendo gimnasia rítmica. Al igual que en la zona 3, tampoco se dispone de excesivo espacio para la realización de juego que comporte actividad, por lo que las conductas en esta zona suelen ser muy tranquilas. Se caracteriza también por disponer de seis bancos, normalmente ocupados para conversar tranquilamente. Por último, en la zona 5 del patio (más que una zona es la verja que separa la etapa de infantil de la de primaria), no existen diferencias entre la presencia de niños y de niñas, puesto que, en ambos sexos, la media alcanza el mismo valor (2,93). En el caso de los chicos se puede observar ligeramente una desviación típica superior a la de las chicas. En esta zona, el alumnado se limita a observar e interactuar con las niñas y niños de 3 a 6 años, sin jugar a ningún juego.

Como se puede observar en la tabla 9, casi el doble de chicos que de chicas como media ocupan las zonas centrales del patio, mientras que, en las zonas periféricas, ocurre exactamente lo contrario: ellas muestran casi el doble de presencia que ellos en estos lugares. Las zonas centrales como es de suponer ocupan la mayor parte de juego activo, mientras que las zonas periféricas aglutinan la mayor parte de alumnado con juego pasivo. De esta observación se puede inferir que ellas tendrán por costumbre la elección de un juego más pasivo, como media, que el de ellos, ya que el espacio en el que se ubican les predispone también a un tipo de juego u otro.

- ❖ Número de alumnado chico y chica jugando a juego activo o pasivo físicamente y por zona.

A continuación, se detallan los juegos clasificados como activos y pasivos a los que, habitualmente, juega el alumnado de primaria. Posteriormente, se extrae la media y la desviación típica de todas las observaciones respecto del número de niñas y niños que juegan a esta tipología de juegos.

	TIPOS DE JUEGOS ACTIVOS	TIPOS DE JUEGOS PASIVOS
Zona 1	Fútbol	
Zona 2	Básquet, comba o cuerda, pasarse el balón corriendo con los pies, pasarse el balón corriendo con las manos, pilla pilla, mataconejos y cementerio.	Mirar el juego, pasear y conversar.
Zona 3		Conversación y juego simbólico
Zona 4	Torito en alto, cuerda o comba, pilla pilla, baile, gimnasia rítmica y pasarse la pelota con los pies.	Conversación, pasear, sentarse en el banco o en el suelo y juego simbólico
Zona 5		Mirar el alumnado de infantil

Tabla 10

	MEDIA Niños juego activo	DESV. TÍPICA Niños juego activo	MEDIA Niñas juego activo	DESV. TÍPICA Niñas juego activo	MEDIA Niños juego pasivo	DESV. TÍPICA Niños juego pasivo	MEDIA Niñas juego pasivo	DESV. TÍPICA Niñas juego pasivo
Zona 1	21,13	3,46	4,73	2,15	0,60	1,30	0,93	1,83
Zona 2	18,33	6,72	11,47	6,12	1,07	1,94	6,07	4,46
Zona 3	0,33	1,29	0,47	1,36	3,67	4,48	7,93	4,65
Zona 4	0,67	1,50	3,47	4,29	4,87	2,90	13,53	6,64
Zona 5	0	0	0	0	2,87	2,88	3,14	2,66

Tabla 11

✓ Análisis de los resultados tablas 10 y 11

Tal y como se observa en la tabla 10, cada una de las zonas predispone en mayor o menor medida a un tipo u otro de juego. Dado que la observación sólo puede extraer conclusiones de la diferente presencia masculina o femenina y de la diferente tipología de juego activo o pasivo, existe una serie de conductas que se podría incluir dentro de juego simbólico en el que se englobarían aquellos juegos en los que parece que estén representando un papel o imaginándose cualquier situación (jugando a animalitos, a papás y mamás, a alguna serie de televisión, etc.), pero que forman parte de la categoría de juegos pasivos dada la escasez de movilidad física que normalmente requieren.

Respecto de la tabla 11, se observa una total coherencia entre los resultados alcanzados en la tabla 9 (presencia de sexos por zona) y la tabla 10. Dado que la zona 1 es la destinada al juego del fútbol, la mayor parte de alumnado allí ubicado (tanto niños como niñas) presenta unos índices altos de actividad física y, por ello, unos índices bajos en juego pasivo. En la zona 2 sí que existen algunas diferencias entre niños y niñas. Los niños muestran una mayor actividad en esta zona respecto de las niñas. Ellos tenían como media de presencia en esta zona un valor de 19,40 y, de esta media, un 18,33 está desempeñando un juego activo. Sin embargo, la presencia de ellas en la zona 2 era de media 17,53 y su media en juego activo se rebaja reportando un valor de 11,47. Los datos de la zona 3 permiten comprender que el juego que allí desempeñan tanto ellos como ellas suele ser más pasivo que activo. Ninguno de los dos sexos difiere excesivamente en cuanto al valor de la media en juego activo mientras que ellas tienen un valor de casi el doble (7,93) que ellos en juego pasivo (3,67). En la zona 4, ellas muestran una media superior a la de ellos, tanto en juego activo (3,47 frente a 0,67), como en juego pasivo (13,53 frente a 4,87). Por último, y dadas las características de la zona 5, no existe ningún valor referente a juego activo, mientras que la media de chicos y chicas en cuanto a pasividad en dicho espacio no difiere en exceso (ellos 2,87 y ellas 3,14).

- ❖ Número de alumnado chico y chica en relación al juego estereotípicamente masculino, femenino o neutro.

A continuación, se pasará a diferenciar estas tres tipologías de juego y a englobarlos en las casillas correspondientes. En la clasificación, se partirá del criterio de juegos estereotípicamente masculinos o femeninos como aquellos en los que la proporción de niñas o niños está fuera del rango (40%-60%). Por debajo de un 40% de presencia de un determinado sexo se considera que ese juego está especialmente segregado por alguna razón; en este caso, la justificación podría estar relacionada con el impacto de los estereotipos de género. En los juegos clasificados como neutros se podrá observar una proporción más o menos equilibrada entre alumnado de ambos sexos. Así pues, se muestra una tabla en la que se aglutinan los juegos por apartados dependiendo del porcentaje de niños y niñas que se han podido extraer y que se detallan con mayor precisión en las tablas posteriores de datos.

Juegos estereotipadamente masculinos	Fútbol, básquet (o tirar a canasta) y perseguir una pelota.
Juegos estereotipadamente femeninos	Cuerda, baile o gimnasia rítmica, “torito en alto” y “mataconejos” o “cementerio” (estos dos últimos se contabilizan conjuntamente).
Juegos neutros	Pilla-pilla y juego simbólico

Tabla 12

A partir de aquí, y en las siguientes tablas, se observará el número de alumnado chico y chica que ha jugado a los juegos estereotipadamente masculinos, femeninos o neutros cada uno de los días, así como la media alcanzada en cada uno de ellos y el porcentaje representativo de cada uno de los sexos.

Juegos estereotipadamente masculinos:

	14-sept	15-sept	16-sept	17-sept	18-sept	21-sept	22-sept	23-sept	24-sept	25-sept	28-sept	29-sept	30-sept	1-oct	2-oct	Media	%
Fútbol chicos	23	17	23	24	24	20	26	25	15	20	18	23	24	17	18	21	82,35
Fútbol chicas	6	4	2	4	8	8	1	4	5	5	4	6	5	3	3	4,5	17,65

Tabla 13

	14-sept	15-sept	16-sept	17-sept	18-sept	21-sept	22-sept	23-sept	24-sept	25-sept	28-sept	29-sept	30-sept	1-oct	2-oct	Media	%
Básquet chicos	4	6	0	6	12	7	6	3	5	2	10	0	5	9	16	6	76,92
Básquet chicas	2	6	3	2	2	1	3	0	0	5	0	0	0	1	3	1,8	23,08

Tabla 14

	14-sept	15-sept	16-sept	17-sept	18-sept	21-sept	22-sept	23-sept	24-sept	25-sept	28-sept	29-sept	30-sept	1-oct	2-oct	Media	%
Perseguir pelota chicos	7	8	14	10	11	13	0	6	6	0	12	9	9	18	11	8,9	68,46
Perseguir pelota chicas	0	1	2	0	0	1	0	1	10	0	16	4	7	12	8	4,1	31,54

Tabla 15

Juegos estereotipadamente femeninos:

	14-sept	15-sept	16-sept	17-sept	18-sept	21-sept	22-sept	23-sept	24-sept	25-sept	28-sept	29-sept	30-sept	1-oct	2-oct	Media	%
Cuerda chicos			1							2					2	1,67	15,66
Cuerda chicas			9							10					8	9	84,34

Tabla 16 (en este caso la media se ha obtenido teniendo en cuenta solo los tres días en que se observa cuerda en el patio)

	14-sept	15-sept	16-sept	17-sept	18-sept	21-sept	22-sept	23-sept	24-sept	25-sept	28-sept	29-sept	30-sept	1-oct	2-oct	Media	%
Baile/gimnasia rítmica chicos																	
Baile/gimnasia rítmica chicas			3		4	2	5	5	2		3				2	3,25	100

Tabla 17 (en este caso la media se ha obtenido teniendo en cuenta los ocho días en que se observa esta tipología de juego en el patio)

	14-sept	15-sept	16-sept	17-sept	18-sept	21-sept	22-sept	23-sept	24-sept	25-sept	28-sept	29-sept	30-sept	1-oct	2-oct	Media	%
Torito en alto chicos				3											2	2,5	35,72
Torito en alto chicas				9											5	4,5	64,28

Tabla 18 (en este caso la media se ha obtenido teniendo en cuenta solo los dos días en que se observa cuerda en el patio)

	14-sept	15-sept	16-sept	17-sept	18-sept	21-sept	22-sept	23-sept	24-sept	25-sept	28-sept	29-sept	30-sept	1-oct	2-oct	Media	%
Mataconejos o cementerio chicos			1	1	4	5	6	3	2	4	1					3	36,15
Mataconejos o cementerio chicas			8	6	7	5	5	3	4	6	4					5,3	63,85

Tabla 19. En este caso se han agrupado estos dos tipos de juegos puesto que se juegan en el mismo campo y sus reglas y condiciones son muy similares (en este caso la media se ha obtenido teniendo en cuenta solo los días en que se observa este tipo de juego en el patio). Este espacio suele estar ocupado por el alumnado de 6º de primaria.

Juegos neutros:

	14-sept	15-sept	16-sept	17-sept	18-sept	21-sept	22-sept	23-sept	24-sept	25-sept	28-sept	29-sept	30-sept	1-oct	2-oct	Media	%
Pilla pilla chicos	3								8					2	3	4	57,14
Pilla pilla chicas	5								1					4	2	3	42,86

Tabla 20

	14-sept	15-sept	16-sept	17-sept	18-sept	21-sept	22-sept	23-sept	24-sept	25-sept	28-sept	29-sept	30-sept	1-oct	2-oct	Media	%
Juego simbólico chicos				1						10		2				4,3	46,24
Juego simbólico chicas				4		5				2		9				5	53,76

Tabla 21. Los datos reflejados en esta tabla se corresponden con aquellos registros en donde claramente se observaba que estaban jugando a juego simbólico. Estos datos pueden presentar un alto índice de error puesto que la observación no permite detectar cuándo una persona o un grupo están jugando a juego simbólico mientras pasean, conversan o están sentadas/os. La distancia y la no interacción entre personas observadoras y alumnado resulta un impedimento en este sentido.

Resulta interesante incluir en este apartado una nueva clasificación que, si bien no se corresponde con ningún juego, sí que hace referencia a una conducta muy común entre el alumnado. Se trata de los registros que se han contabilizado de las conductas de pasear, mirar el juego de otras personas, mirar el patio de infantil, conversar y estar en los bancos o en el suelo sentados/as. Este tipo de conductas se ha contabilizado dentro de la etiqueta de juegos pasivos en el registro general. El alumnado que se observa en estas conductas se suele ubicar en las zonas periféricas. Se obtienen los siguientes datos a este respecto:

	14-sept	15-sept	16-sept	17-sept	18-sept	21-sept	22-sept	23-sept	24-sept	25-sept	28-sept	29-sept	30-sept	1-oct	2-oct	Media	%
Chicos paseo, mirar, charlar o sentados	17	13	13	9	12	18	20	4	7	2	14	24	16	8	14	12,73	30,3
Chicas paseo, mirar, charlar o sentadas	43	37	35	21	44	26	38	29	22	19	20	20	42	29	14	29,3	69,7

Tabla 22. Tal y como se apuntaba con anterioridad, alguna de estas conductas podrían estar encubriendo algún tipo de juego simbólico.

El conjunto de tablas descrito con anterioridad pretenden ser un desglose de las conductas observadas más habituales en el patio. Existen juegos o conductas que con toda probabilidad han quedado fuera de estas tablas puesto que responden a particularidades muy concretas que no han podido ser clasificadas en ninguna de las variables anteriores, en este sentido se encuentran actividades o juegos como correr (sin ser pilla pilla), el trenecito, etc.

❖ Campo de observaciones

A continuación, se detallará toda aquella información que se ha ido recogiendo diariamente y que colabora en la ampliación de los datos cuantitativos para un mejor encuadre y descripción de la vida en el patio durante todo este periodo. En este sentido, destacan las siguientes ideas:

- El alumnado suele jugar con su grupo-clase.
- Juega con las personas de su mismo sexo y de su misma clase (aunque en prácticamente todas las agrupaciones se observa una mayoría de alumnado de un sexo y una minoría de alumnado del otro).
- Presenta rutinas concretas en su tiempo de patio, mismas agrupaciones, mismas actividades, etc.
- El juego en la zona 1 es el más invasivo, la pelota se escapa en multitud de ocasiones y va invadiendo otro tipo de zonas.
- El juego en la zona 1 es el menos invadido de todo el patio por parte de otros juegos o actividades.
- En la zona 1 se juegan diferentes partidos de fútbol de modo simultáneo.

- La zona de juego con mayor estabilidad tanto en la composición (mismos componentes desde el principio hasta el final del recreo) como en el disfrute del juego (no suelen dejar de jugar a fútbol o cambiar de actividad por ningún motivo) es la zona 1.
- Las chicas cuantificadas en la zona 1 suelen ser siempre las mismas.
- El método de configuración de los equipos en el fútbol es el de oro y plata. Dos personas una de cada equipo va eligiendo miembros que se asignan a cada equipo correspondientemente según sus preferencias de elección. Se les preguntó a un grupo de niños si las chicas tenían la misma probabilidad de ser elegidas en los equipos que los niños (es decir, que no se las seleccionaba en último lugar) y comentaron que por supuesto que sí.
- Suelen haber seis pelotas por todo el patio. El alumnado de 1º de primaria no suele jugar con pelota, el alumnado de 2º de primaria (chicos y chicas conjuntamente) suele jugar a quitarse el balón con los pies o a pasárselo en la zona 2. Parte del alumnado de 3º, 4º, 5º y 6º (mayoritariamente, ellos) suele jugar a fútbol en la zona 1 y, por último, mayoritariamente las chicas del grupo de 6º suelen utilizar el balón para jugar al mataconejos en la zona 2.
- El profesorado suele castigar por mal comportamiento (relacionado con el uso de la pelota dentro del centro) a la clase quitándoles la pelota ese día. El alumnado, en esas ocasiones, juega el partido con otras agrupaciones de otras clases en vez de con la suya (es muy común observar tres partidos simultáneos de varias clases distintas en el campo de fútbol).
- La celebración de un gol resulta un acto emotivo, de escándalo, gritos, abrazos y, también, es un motivo de discusión entre el equipo contrario. No se observa este festejo por parte de ningún otro juego.
- La zona 1 está ocupada principalmente por alumnado de 3º, 4º, 5º y 6º.
- El resto de zonas son ocupadas por alumnado de todos los cursos.
- El principal elemento que da movilidad a las personas es la pelota, donde hay una pelota hay personas en movimiento a su alrededor.
- Pueden traer de su casa pelotas, la única condición es que sean blandas y no puedan hacer daño a ningún compañero/a.
- Pueden traer otro tipo de juegos, salvo aquellos que tengan un componente tecnológico o de pantalla (tabletas, consola Nintendo, etc.).

- Se observa cómo todos los chicos de la zona 1 llevan calzado adecuado para practicar un juego activo como es el fútbol. Las chicas que habitualmente juegan al fútbol en algunas ocasiones llevan calzado adecuado y en otras no.
- El alumnado más difícil de observar es el del grupo de 1º de primaria se mueve muy rápidamente y va cambiando de tipología de juego y de espacio con mucha rapidez.

6.1.3. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA OBSERVACIÓN EN EL PATIO

La observación en el patio permite descubrir cómo el alumnado de distinto sexo suele jugar a diferentes tipologías de juegos y ubicarse en diferentes lugares del territorio. Los niños ocupan zonas más extensas y eligen juegos que requieren de mayor actividad física. Dado que los niños tienen mayor familiaridad de juego con la pelota, son ellos los que mayoritariamente eligen juegos que están relacionados con este objeto. En este sentido, resulta muy revelador notar que la actividad o pasividad en el patio escolar está íntimamente relacionada con el juego con o sin pelota. Cuando se observa una pelota, siempre se observa alumnado corriendo o en actitud activa a su alrededor, mientras que cuando no se observa una pelota, las conductas que suelen representarse asociadas a estas situaciones son más tranquilas o pasivas. Tal y como se refleja en las tablas, existen juegos estereotípicamente masculinos (los habilitados para el juego en las zonas más grandes y centrales) y juegos estereotípicamente femeninos (sin ningún tipo de requerimiento de ninguna infraestructura en particular). Ellas suelen desarrollar juegos y conductas más pasivas físicamente que ellos: conversar, pasear, mirar juegos, sentarse en los bancos de la zona 4, etc. Ellos también suelen jugar a tipologías de juegos relacionados con deportes (fútbol y baloncesto) en mayor medida que ellas. Es muy importante resaltar que la actividad o la pasividad nombrada en esta fase de la investigación siempre responde al aspecto físico de la personalidad; ellas podrían estar desarrollando juegos o actividades con un alto requerimiento de actividad simbólica a través de la imaginación, la creatividad, la búsqueda y selección de las palabras adecuadas, etc., pero no computarían como juegos activos, puesto que la observación no

participante en este caso no puede llegar a alcanzar valorar este tipo de comportamientos.

Resulta muy fácil observar el funcionamiento habitual del patio, ya que su organización y composición suele ser bastante rutinaria. El alumnado que más cambia en sus preferencias de juego, ubicación y movilidad suele ser el de 1º de primaria y en menor medida el de 2º. Cuanto más mayor es el grupo, más rutinarios son sus movimientos y conductas.

El alumnado más constante y cuya actividad perdura a lo largo de todo el patio es el que participa en una partida. En este caso, el partido de fútbol suele durar toda la media hora ininterrumpidamente mientras que eso no ocurre en otras actividades. El hecho de formar parte de un equipo, de que exista cierta competición entre sus miembros y de la interdependencia de todos sus componentes hace que el número de participantes que inicia el juego y el número que lo finaliza se mantenga muy estable.

Las agrupaciones de personas de ambos sexos alrededor del juego o actividades pasivas son menores que las que comportan los juegos activos.

En la media hora del patio, el profesorado suele estar sentado en los bancos o paseando e interaccionando con el alumnado. Normalmente, el profesorado no interviene en el juego a menos que ocurra algún incidente.

Aunque el patio tiene dibujados dos samboris, durante los días de la observación ninguna persona ha jugado con ellos. El alumnado puede decidir libremente sacar cuerdas para jugar a la comba, pero tampoco ha sido un juego habitualmente elegido.

El hecho de que ellos y ellas estén teniendo experiencias de juego con diferentes características nos lleva concluir que, también, están desarrollando competencias distintas. En general, ellos están habituándose en mayor medida que ellas al ejercicio y esfuerzo físico, a la movilidad, a la extensión del cuerpo en el espacio, a las habilidades de trabajo en equipo, a la superación personal y grupal que genera la competición, a saber ganar o perder, al éxito de jugar bien, marcar un gol o canastar una pelota, etc. Mientras tanto, ellas están poniendo en práctica el movimiento por zonas más pequeñas, que no molesten ni interrumpan las partidas que están en marcha, el diálogo y la escucha, la retención en los movimientos del cuerpo, el sedentarismo, la imaginación, la

compañía, etc. Me pregunto si a ambos sexos no les vendría bien combinar todas estas cualidades y que formaran parte del repertorio de habilidades comunes a desarrollar en el patio, que se pudieran compartir, que no fuesen propias de unos o de otras mayoritariamente, que no estuvieran jerarquizadas ni tuvieran diferente valor para ambos, que se percibiera como una debilidad no conocer, experimentar o practicar alguna de las actividades o juegos “actualmente de chicos o de chicas”.

El espacio debería ser en sí mismo generador de posibilidades, no de determinaciones. Lo que acaba ocurriendo es que la fuerza de los hábitos, de las costumbres, de los estereotipos, de los modelos de referencia y de los roles de género acaban provocando que la percepción del espacio y el uso por parte de niños y niñas sea totalmente distinto y esté totalmente jerarquizado.

Por concluir este apartado, hay que señalar que la observación del patio permite extraer resultados de un espacio típico de la escuela mixta, en el que se brindan las mismas oportunidades a ellos y a ellas de experimentar juegos que sus mochilas de género ya vienen determinando. Un patio en donde no hay ninguna intervención por parte del profesorado y que, por ello, reproduce los esquemas y los roles de género con los que el alumnado viene de casa. Un patio que promueve que ellas no tengan hábitos deportivos al igual que ellos, ni ellos experiencias relacionales y de interacción como las de ellas. Existen unas instalaciones deportivas androcentristas que se han dispuesto para facilitar los gustos y las preferencias de los chicos, puesto que las chicas parece ser que no tienen.

6.2. RESULTADOS DE LA FASE DE ENCUESTA DIRIGIDA AL ALUMNADO

A continuación se describirán los resultados de la fase de encuesta dirigida al alumnado, para ello se irán desgranando los datos por los diferentes cursos participantes en esta fase (3º, 4º, 5º y 6º). Para extraer posibles diferencias en las respuestas se atenderá, principalmente, al cruce de las mismas según las variables de edad (curso) y sexo. Posteriormente, se expresarán en datos globales. Se hará uso de las principales

herramientas de la estadística descriptiva tal y como se expresó en el punto de la metodología. En este caso, se contabilizará la frecuencia de respuesta de cada idea. Para ello, en algunos casos se utilizará el porcentaje y en otras ocasiones se tomará nota del número de personas que ha dado la misma respuesta. Cabe decir en este punto que las preguntas están formuladas en términos muy concretos y que dan pie a contestaciones (más que ideas son conceptos) muy breves y concisas, por lo que no será necesario el uso de la técnica del análisis de contenido en las mismas.

En la gran mayoría de ocasiones, se trasladará la información tal y como la ha escrito el alumnado; sólo cuando se considere oportuno y excepcional se podrá llevar a cabo una modificación en las expresiones con el objetivo de garantizar una mejor comprensión en los resultados (integrando varias ideas en una misma categorización porque sólo se modifica una preposición, un artículo o una palabra que de modo insignificante no altera para nada el sentido de la idea).

Los resultados cuantitativos se expresarán a través de tablas. Posteriormente, debajo de cada recuadro se realizará una interpretación de los datos numéricos extraídos comparando las respuestas de los niños y de las niñas de cada curso en aras de conseguir una mayor comprensión de la realidad expuesta.

6.2.1. NÚMERO DE PERSONAS ENCUESTADAS POR CURSO Y SEXO

A continuación se detalla el número de participantes en esta fase. La encuesta fue pasada entre la segunda y la tercera semana de septiembre dependiendo de la disponibilidad de la persona tutora del grupo.

	CHICO	% cuestionario	% matrícula	CHICA	% cuestionario	% matrícula	TOTAL
3° CURSO	9	45%	64%	11	55%	85%	20
4° CURSO	8	53%	89%	7	47%	64%	15
5°	11	52%	77%	10	48%	100%	21

CURSO							
6° CURSO	8	44,4%	50%	10	55,6%	53,33%	18
	36			38			74

- Chico-chica: número de alumnas y de alumnos que han cumplimentado el cuestionario
- % cuestionario: respecto del grupo-clase que ha respondido a la encuesta, porcentaje correspondiente a cada sexo
- % matrícula: respecto del número de alumnado de cada sexo matriculado en cada clase en el centro, el % de alumnado que cumplimentó la encuesta ese día.

Tal y como se observa en la tabla, se recoge el número total de alumnado encuestado y el sexo. A nivel porcentual se recoge el porcentaje que supone cada sexo respecto del total, así como el porcentaje que supone respecto del alumnado matriculado en esa clase (este porcentaje se ve afectado por las faltas de asistencia y por el alumnado absentista que ese día no acude a clase). En 6º curso las profesoras tutoras decidieron no incluir en la fase de encuesta al alumnado con dictamen y con necesidades educativas especiales puesto que presentaban serias dificultades de comprensión y redacción escrita (un total de 13 personas reúne estas características en este curso).

En un primer momento, se describirá el universo de resultados alcanzados para que posteriormente puedan ser analizados. Se desarrollarán aquellos aspectos más destacables de cada una de las tablas y que puedan tener un significado particular para la presente Tesis. En el apartado del análisis, asimismo, se podrá elaborar una codificación o aglutinación de tipologías de respuesta si se considera que se clarifica en mayor medida la interpretación de la tabla. En la aglutinación de respuestas se tendrá muy en cuenta la tesitura de que una misma persona haya podido responder con dos ideas y que no se compute como dos personas. Nos interesa trabajar con el abanico de respuestas mostradas y, en algunos casos, este dato será un reflejo del número de personas y, en otros casos, no. Por este motivo, en la explicación de los resultados de cada tabla es muy importante diferenciar cuando se está hablando de un porcentaje referente a cantidad de alumnado de cuando hace referencia a un porcentaje referente a cantidad de respuestas dadas (una misma persona puede responder con varias ideas dentro de una misma categoría).

Generalmente, se han transcrito literalmente las respuestas. Sí que se han ido corrigiendo las faltas de ortografía, ya que en estas edades resultan ser muy habituales. En algunos casos, se desecharán respuestas que son imposibles de entender o transcribir.

El apartado en cada curso se organiza del mismo modo, en primer lugar, aparece la pregunta en cuestión. Posteriormente, las tablas de resultados y, finalmente, un breve análisis de las mismas.

6.2.2. DATOS EXTRAÍDOS DE LAS RESPUESTAS AL CUESTIONARIO EN 3º CURSO

1. ¿A qué juego jugarías y a qué juego no jugarías en el patio con tu mejor amigo y con tu mejor amiga?

RESPUESTAS CHICOS CON MEJOR AMIGO					
Jugaría a...	Nº de respuesta similar	% de chicos	No jugaría a...	Nº de respuesta similar	% de chicos
- Fútbol	8	89%	- Básquet	4	44%
- Pilla pilla	4	44%	- Muñecas	3	33%
- Básquet	2	22%	- Pilla pilla	2	22%
- Polis y cacos	2	22%	- Princesas	2	22%
- Vampiros	1	11%	- Escondite	1	11%
			- Cuerda	1	11%
			- Médicos	1	11%
			- Piedra, papel y tijeras	1	11%

Tabla 1

RESPUESTAS CHICOS CON MEJOR AMIGA					
Jugaría a...	Nº de respuesta similar	% de chicos	No jugaría a...	Nº de respuesta similar	% de chicos
- Ninguna respuesta	4	44%	- Ninguna respuesta	7	44%
- No juego con chicas	3	33%	- No tengo amiga	1	11%

- Fútbol	1	11%	- Fútbol	1	11%
- Pelea	1	11%			
- Básquet	1	11%			
- Cuerda	1	11%			

Tabla 2

Datos a destacar de la tabla 1:

Analizando el contenido de la siguiente tabla, se observa una preferencia muy significativa respecto de la elección de juego con un amigo y el fútbol (ocho de los nueve niños en total responde de este modo). Cabe señalar que, tal y como no ocurre con el resto de juegos (sólo algunos muy particulares dentro del juego simbólico y que comprenden un amplio espectro de tipologías de juegos), el fútbol es el único que no se señala por parte de ningún niño como no deseable. Este dato nos da pistas respecto de la etiquetación del fútbol como principal “juego estereotipadamente masculino”. El resto de juegos, o bien han sido expresados por pocas personas, o bien se pueden observar en ambas columnas (siendo preferidos o no), pero el fútbol sólo se ubica en la columna de preferidos y con una puntuación muy alta.

Aglutinando los datos del primer recuadro (2ª parte), se puede observar una categoría que se podría denominar “juegos estereotipadamente femeninos” y que incluiría las respuestas de muñecas y princesas y que obtendría en su conjunto un 55% de prevalencia de respuesta respecto de quienes no jugarían con un amigo a este tipo de actividades.

También es interesante destacar que existe una categoría denominada “juego simbólico”, en la que se podrían incluir las respuestas de: polis y cacos, vampiros, princesas, muñecas y médicos, que también es interesante resaltar aunque no existen diferencias significativas entre jugar o no a este tipo de opciones con un mejor amigo.

Datos a destacar de la tabla 2:

Cobra una relevancia especial analizar los datos en este apartado. Tal y como se observa en el recuadro, siete de entre nueve de los chicos encuestados manifiesta, o bien no

tener amigas, o deja el recuadro en blanco sin ninguna respuesta. Estos dos datos pueden significar, con escaso margen de error, que, o bien no tienen amigas de igual modo que sí tienen amigos, o bien no se les ocurre ninguna respuesta puesto que no están habituados a jugar con chicas. La única respuesta emitida por una persona que nombra un juego que no jugaría con una amiga es la del fútbol (idea que sigue corroborando la inclusión de este deporte como “juego estereotipadamente masculino”).

RESPUESTAS CHICAS CON MEJOR AMIGO					
Jugaría a...	Nº de respuesta similar	% de chicas	No jugaría a...	Nº de respuesta similar	% de chicas
- Fútbol	5	45%	- Básquet	3	27%
- Pilla-pilla	4	36%	- Fútbol	3	33%
- Cuerda	3	27%	- Pilla pilla	2	18%
- Básquet	2	18%	- Princesas	2	18%
- Carreras	2	18%	- No hay respuesta	2	18%
- No juego con chicos	2	18%	- Muñecas	1	9%
- Pelea	1	9%	- Médicos	1	9%
- Escondite	1	9%	- Escondite	1	9%
- Juegos de manos	1	9%	- Torito en alto	1	9%
- Pepita pimentón	1	9%	- Vampiros	1	9%
- Nyanc	1	9%	- Escondite	1	9%
- Moo y Muu	1	9%	- Papás y mamás	1	9%

Tabla 3

RESPUESTAS CHICAS CON MEJOR AMIGA					
Jugaría a...	Nº de respuesta similar	% de chicas	No jugaría a...	Nº de respuesta similar	% de chicas
- Médicos	3	27%	- Fútbol	5	45%
- Princesas	2	18%	- Básquet	3	33%
- Cuerda	2	18%	- Maestras	2	18%
- Bomba	2	18%	- Correr	2	18%
- Nyanc	2	18%	- Balonmano	2	18%

- Pepita pimentón	2	18%	- Escondite	2	18%
- Pilla-pilla	2	18%	- Mamás y papás	2	18%
- Clhoe	2	18%	- Plastilina	1	9%
- Papás y mamás	1	9%	- Madalena	1	9%
- Plastilina	1	9%	- Bádminton	1	9%
- Fútbol	1	9%	- Voleibol	1	9%
- Béisbol	1	9%	- Cuerda	1	9%
- Vampiros	1	9%	- Torito en alto	1	9%
- Correr	1	9%	- Pelota	1	9%
- Carreras	1	9%	- Nada, porque jugaría a todo	1	9%
- Muñecas	1	9%			
- Todo, porque somos amigas	1	9%			

Tabla 4

Datos a destacar de la tabla 3:

Un primer dato que aparece a primera vista es la cantidad de ideas aportadas, así como la no homogeneización de las mismas, ya que las niñas presentan mayor diversidad de respuesta. El juego que aglutina mayor puntuación es el del fútbol, por lo que vuelve a ser la primera opción de respuesta para ser jugado con un mejor amigo, seguido del pilla- pilla y en menor medida la cuerda. Se observa que son tres tipos de juegos que comportan actividad física. Al igual que ocurría en los chicos, aunque en menor proporción, dos de las 11 niñas manifiesta no jugar con niños. Respecto de la segunda parte del recuadro, hay que destacar que igual que jugarían con un mejor amigo a fútbol y al pilla-pilla, casi en la misma proporción de respuesta otras niñas manifiestan que no son juegos que jugarían con amigos (de ahí la diversidad de opiniones destacada con anterioridad). Aunque ninguna niña manifiesta jugar con amigos a muñecas o princesas (juegos en principio estereotipados femeninamente), sí que son una tipología de respuesta que se puede observar en el recuadro de que no jugarían con amigos y esto también resulta meritorio a la hora de tenerlo en cuenta.

Datos a destacar de la tabla 4:

Al igual que en la tabla 3, destaca la cantidad de ideas aportadas y la gran variedad de juegos expresados. No existe excesiva concentración de ideas y, por ello, los porcentajes acumulados de las respuestas son bajos (predominando la coincidencia de dos personas o de tan solo una persona ante cada tipo de idea). El principal juego (aunque con una baja concentración de respuesta) que se jugaría con una amiga responde a la tipología de juego simbólico¹⁷: médico. Por otro lado, el principal juego que no se jugaría con una amiga (con una preferencia de casi la mitad de las chicas de la clase) es el del fútbol. De nuevo, se mantiene el estereotipo de este deporte. Cabe decir en este punto que, en la pregunta de no jugar con amiga, es mayor el número de respuestas relacionadas con juegos activos y que requieren actividad física, que las respuestas relacionadas con el juego simbólico (más comunes en la pregunta de que si jugarían con una amiga).

- ✓ Análisis de resultados comparando las tablas 1 y 2 (chicos pregunta 1) con las tablas 3 y 4 (chicas pregunta 1)

Los chicos presentan mayor coincidencia en las respuestas y menor cantidad de ideas y variedad de juegos que las chicas. Las chicas aportan mayor cantidad de ideas tanto en lo que respecta a juegos que comportan actividad física como juegos de naturaleza simbólica.

Los chicos manifiestan, en mayor medida que las chicas, no tener amistad con personas de distinto sexo al suyo, por lo que se concluye que muestran mayor predisposición que ellas al juego con personas de su mismo sexo.

Las niñas pueden jugar a juegos estereotipadamente masculinos (fútbol) pero los niños no juegan a juegos estereotipadamente femeninos (muñecas y princesas). Los resultados manifiestan por parte de los niños una mayor negatividad de cara a jugar con niñas que al revés.

Las niñas muestran mayor predilección a jugar entre ellas a juego simbólico y menos a juegos activos.

¹⁷ Juegos de representaciones mentales. En este tipo de juegos la imaginación es la principal herramienta utilizada. Pueden jugar a que desempeñan roles, a que son papás y mamás, animales, etc.

2. *¿Con qué amigos y con qué amigas te gusta jugar más y por qué?*

Se contabiliza el número de nombres¹⁸ masculinos y femeninos que responden en cada grupo. Los motivos se corresponden directamente con la respuesta aportada en la columna anterior.

RESPUESTAS CHICOS	MOTIVOS	RESPUESTAS CHICAS	MOTIVOS
- 4 chicos y 0 chicas	- No tengo amigas	- 5 chicas y 0 chicos	- Porque son mis amigas
- 3 chicos y 0 chicas	- Porque me caen bien	- 4 chicas y 0 chicos	- Porque las conozco de infantil
- 4 chicos y 0 chicas	- Porque es mi amigo	- 3 chicas y 0 chicos	- Porque son las mejores amigas
- 1 chico y 0 chicas	- Porque juega siempre conmigo	- 4 chicas y 0 chicos	- Son mis amigas
- 1 chicos y 0 chicas	- No tengo amiga	- 4 chicas y 2 chicos	- Porque son mis mejores amigos
- 5 chicos y 0 chicas	- Son mis mejores amigos	- 3 chicas y 0 chicos	- Porque son las mejores amigas
- 4 chicos y 3 chicas	- Me gustan los juegos que juegan	- 4 chicas y 0 chicos	- Porque son mis mejores amigas y son como mis hermanas.
- 0 chicos y 1 chica	- Porque no me pega	- 1 chica y 0 chicos	
		- 1 chica y 0 chicos	
		- 1 chica y 0 chicos	- Porque es mi mejor amiga
		- 3 chicas y 0 chicos	- Porque son mis amigas preferidas

Tabla 5

✓ Análisis de resultados tabla 5

Los datos hablan por sí solos y, tal y como se observa de la comparación de ambos sexos, existen pocas diferencias tanto en lo que respecta a la preferencia de sexo con el

¹⁸ Se ha tenido que consultar con la profesora porque tenía duda de si algunos nombres eran de chico o chica (nombres normalmente de otras nacionalidades distintas a la española).

que jugar, como en referencia a los motivos expuestos. Tan solo dos chicos (uno de ellos porque no le pega su amiga) y una chica nombran a personas que no son de su mismo sexo como las preferidas para jugar. Esta tabla nos da pistas para que podamos pensar que el alumnado de 3º curso no juega conjuntamente: los niños juegan entre ellos de igual modo que las niñas entre ellas. No existe integración por sexos en el juego en esta clase.

3. *¿Cuáles son tus juegos preferidos?*

Se incluye el número de personas que ha respondido de igual forma. Si no se incluye ningún número es porque la respuesta es igual a 1.

RESPUESTAS CHICOS	RESPUESTAS CHICAS
<ul style="list-style-type: none"> - Fútbol 7 - Básquet 2 - Getea o kaliduti - Mataconejos - Futbito - Pilla pilla - Comba - Vampiros - Médicos - El mundo fantástico 	<ul style="list-style-type: none"> - Pilla pilla 5 - Escondite 2 - Patinar 2 - Bomba 2 - Fútbol 2 - Pepita pimentón 2 - Chloe 2 - Nyanc 2 - Básquet - Torito en alto - Torito bajo - Tú la llevas - Pelea - Juegos de manos - Aventuras - Todos los juegos - Cartas - Cuerda - Médicos - Carreras - Princesas

Tabla 6

✓ Análisis de resultados tabla 6

Tal y como sucedía en la pregunta 1, los chicos en un 78% de los casos concentra sus respuestas alrededor del fútbol, mientras que las chicas despliegan abanico mayor de tipologías de juegos y una mayor diversidad en su elección. En el caso de ellas, la opción más comentada es el pilla-pilla y, en este juego, coincide un 45% de las chicas de la clase. En cuanto a la cantidad de ideas mostradas, sólo hay una diferencia de dos

chicas más que de chicos en el cómputo global de la clase y, sin embargo, ellas aportan 21 tipos de juegos frente a los diez de ellos, siendo ésta una diferencia significativa.

4. *¿Cuáles son tus juguetes preferidos?*

Entre paréntesis se incluye el número de sujetos que ha respondido de igual forma. Si no se incluye ningún número es porque la respuesta es igual a 1.

RESPUESTAS CHICOS	RESPUESTAS CHICAS
<ul style="list-style-type: none"> - Play 5 - Helicóptero 4 - Play móvil 3 - Peonza 2 - Lego - Batman - Casa de Batman - Coche teledirigido - El móvil 	<ul style="list-style-type: none"> - Muñecas 6 - Pin y pon 3 - Cuerda 2 - Little's pets 2 - Patines 2 - Perrito - Tambor - Coche - Princesas - Canicas - Cartas - Parchís - Teatro de marionetas - Hafsa - Balón

Tabla 7

✓ Análisis de los resultados tabla 7

Tal y como se va observando a lo largo de todas las preguntas, ellas presentan una variedad mayor de tipologías de respuesta. Es interesante destacar que la tipología de juguetes comentados por ellos (en más de la mitad de los casos) presenta un componente tecnológico que en ellas no se aprecia (en ningún caso). Los juguetes tal y como se puede comprobar tienen una clara marca de género puesto que son distintos en todos los casos, no surgiendo ni una sola coincidencia en ambas listas.

5. *¿Qué haces cuando sales al patio?*

Entre paréntesis se incluye el número de sujetos que ha respondido de igual forma. Si no se incluye ningún número es porque la respuesta es igual a 1.

RESPUESTAS CHICOS	RESPUESTAS CHICAS
<ul style="list-style-type: none"> - Jugar y almorzar 2 - Jugar a fútbol 2 - Jugar 2 - Jugar con amigos - Jugar a fútbol, básquet - Jugar con Moad 	<ul style="list-style-type: none"> - Jugar con mis amigas 2 - Almorzar y jugar 2 - Jugar 2 - Jugar al pilla pilla y al torito en alto - Jugar con mis amigos, sentarme y comerme el almuerzo - Almorzar, jugar e ir al patio de los pequeños - Jugar y almorzar bocadillo - Jugar a fútbol

Tabla 8

✓ Análisis de los resultados tabla 8

Existen pocas diferencias por sexo en las respuestas de niños y niñas, sólo destaca el hecho de que en el caso de ellos tres de nueve de las ideas mostradas comentan el fútbol mientras que en el caso de ellas solo una de 11.

6. *Escribe el nombre de los juegos que conoces. Pon si se pueden jugar (SI) o no (NO) en el patio de la escuela. Tal y como se observa, en primer lugar, se nombran todos los juegos con respuesta afirmativa hasta llegar a la columna del no. Posteriormente a esta palabra, se listan todos los juegos a los que no se puede jugar en la escuela.*

JUEGOS CHICOS	SÍ o NO	JUEGOS CHICAS	SÍ o NO
<ul style="list-style-type: none"> - Fútbol 8 - Básquet 7 - Pilla pilla 4 - Peleas 2 - Escondite - Bátman - Barco - Pelota - Piedra, papel y tijeras - Polis y cacos - Veo veo 	Sí	<ul style="list-style-type: none"> - Pilla pilla 9 - Bomba 6 - Torito en alto 5 - Básquet 4 - Escondite 4 - Futbol 3 - Cuerda 2 - La gallina ciega - Fútbol - Básquet - Balonmano - Pepita pimentón - Nyanc - Clhoe - Aventuras - Canicas - Sambori - Zombis - Torito en bajo - Torito en bajo - Mataconejos 	Sí
<ul style="list-style-type: none"> - Muñecos grandes - X box - Lego - Helicóptero - Futbito 	No	<ul style="list-style-type: none"> - Patinar 4 	No

		<ul style="list-style-type: none"> - Parchís 3 - Pelea 3 - La oca 2 - Monopoly 2 - Party 2 - Globos de agua 2 - Béisbol - Princesas - La bici - Pistolas de agua - Tirarme agua - Carreras 	
--	--	--	--

Tabla 9

✓ Análisis de los resultados tabla 9

Tal y como se observa a primera vista, ellas tienen el doble (no se han contabilizado las repeticiones de juegos) de ideas respecto de ellos en cuanto a la expresión de juegos conocidos. Existen ciertas diferencias también respecto de los juegos más nombrados por ellos (fútbol y básquet) y ellas (pilla-pilla y bomba). Cabe decir también que ellas (en 11 ocasiones) nombran juegos de mesa en mayor medida que ellos.

7. De los que has puesto que si se pueden jugar en el patio, escribe a los que normalmente juegas.

JUEGOS CHICOS	JUEGOS CHICAS
<ul style="list-style-type: none"> - Fútbol 6 - Básquet 3 - Pilla pilla - Escondite - Peleas - Piedra, papel y tijeras - Alerta cobra - Pelota - Futbito 	<ul style="list-style-type: none"> - Pilla pilla 5 - Torito en alto 3 - Escondite 3 - Fútbol 3 - Bomba 2 - Básquet 2 - Princesas - Torito en bajo - Sambori - Aventura - Pepita pimentón - Nyanc - Pelota - Caminar - Carreras - Básquet - Mataconejos

Tabla 10

✓ Análisis de resultados tabla 10

Tal y como viene sucediendo con el resto de preguntas, las chicas muestran más diversidad y más riqueza (número de ideas) en sus respuestas que los chicos. Ellas cuentan con mayor coincidencia en el juego del pilla-pilla (cinco personas de 11) y ellos siguen concentrando su opinión en el fútbol (seis personas de un total de nueve). La segunda opción con mayor nivel de coincidencia de ellas, el juego de “torito en alto”, no ha sido anotado en ningún caso por ellos.

8. *Escribe tres juegos a los que te haga mucha ilusión jugar en el patio.*

JUEGOS CHICOS	JUEGOS CHICAS
<ul style="list-style-type: none"> - Fútbol 5 - Básquet 4 - Pilla pilla 2 - Mataconejos 2 - Hawai 5.0. - Escondite - Yudo - En el arenal - Balonmano 	<ul style="list-style-type: none"> - Pilla pilla 4 - Fútbol 2 - Básquet 2 - La oca 2 - Monopoly 2 - Party 2 - Cuerda 2 - Patinar - Globos de agua - Aventuras - Torito en alto - Torito en bajo - Carreras - Pelea - Bomba - Escondite - Madalena

Tabla 11

✓ Análisis de resultados tabla 11

Al igual que en la pregunta anterior, las chicas muestran más diversidad y más riqueza (número de ideas) en sus respuestas que los chicos. Ellas tienen mayor coincidencia en el juego del pilla-pilla (en este caso cuatro personas) y ellos siguen concentrando su opinión en el fútbol seguido del básquet (cinco y cuatro respuestas con valor similar). Abundan en mayor medida los juegos en los que no coinciden ambos sexos que los juegos que sí son nombrados por ellos y ellas (fútbol, pilla pilla, básquet y escondite).

9. *Escribe tres juegos que no te gustan para ser jugados en el patio.*

JUEGOS NO GUSTAN CHICOS	JUEGOS NO GUSTAN CHICAS
<ul style="list-style-type: none"> - Fútbol 4 - Básquet 4 - Pilla pilla 2 - Muñecas 2 - Princesas - Cantar - Tenis - Pelea - Yudo - Futbito - Mataconejos - Escondite - Policías y cacos 	<ul style="list-style-type: none"> - Fútbol 3 - Pelea 3 - Parchís 3 - Bomba 2 - Pádel 2 - Básquet 2 - Maestras - Torito en bajo - Canicas - Zombis - Muñecas - Básquet - Balonmano - Pilla pilla - Cuerda - Madalena

Tabla 12

✓ Análisis de resultados tabla 12

Hay pistas que me llevan a concluir que esta pregunta no se ha entendido bien. Hay cinco niños que contestan de igual modo a la pregunta referente a juego al que te hace especial ilusión jugar y a la de juegos que no te gustan para ser jugados en el patio. El fútbol, básquet, pilla-pilla, “mataconejos” y el yudo son respondidos en la pregunta 8 y 9 por lo que los resultados en esta tabla cuando se hace referencia a estos juegos parecen no ser fiables. Dado que es el grupo de los chicos y dada la tipología de respuestas mostradas en las preguntas anteriores es previsible pensar que la cuestión número 8 se ha entendido perfectamente y que han surgido interpretaciones erróneas en la pregunta número 9.

En el caso de las chicas, sólo una de ellas (respuesta madalena) ha escrito el mismo juego en la pregunta 8 y en la 9 por lo que los resultados sí que se consideran válidos para el sexo femenino. En este caso, los juegos con mayor nivel de acuerdo, aunque sin excesiva concentración de respuestas han sido el fútbol, las peleas y el parchís.

10. *¿Hay problemas en el patio? ¿Cuáles?*

Las respuestas en blanco en esta pregunta no se contabilizarán en el cómputo total.

PROBLEMAS CHICOS	PROBLEMAS CHICAS
<ul style="list-style-type: none"> - No 6 - Peleas 2 - Me pegan 	<ul style="list-style-type: none"> - Peleas 3 - Pelearse, decir palabrotas - Si, conducta - Se pelean los chicos y se culpan a ellos mismos - No hay ningún problema - No hay problemas - No hay - Nada

Tabla 13

✓ Análisis de resultados tabla 13

Tal y como se observa, ellos (más de la mitad) tienden a percibir menos problemas en el patio que ellas (más de la mitad). Los problemas apuntados tanto por ellos como por ellas tienen que ver con las peleas.

12. Si pudieras cambiar el patio sin hacerlo más grande, ¿cómo lo harías?

Las respuestas en blanco en esta pregunta no se contabilizarán en el cómputo total.

IDEAS CHICOS	IDEAS CHICAS
<ul style="list-style-type: none"> - Yacusi 5 - Como está 3 - Motos 2 - Yoga 2 - Nada - Piscina - Carreras - Establo 	<ul style="list-style-type: none"> - Piscina 5 - No - Personas que se pelean - Tirar del patio a las personas que se pelean - Sin pinos - Flores - Baños más grandes - Playa - Pizarra para dibujar - Feria para jugar

Tabla 14

✓ Análisis de resultados tabla 13

Tal y como se observa destacan las ideas relacionadas con cambios irreales en el patio (piscina, yacusi, playa...). Por otro lado, hay que señalar que cuatro de los nueve chicos no modificarían nada (en el caso de las chicas solamente una comenta esta opción). Otro

dato a resaltar es el de la opinión de dos chicas de las 11 que hacen referencia a que se modifique el tema de las peleas en estos espacios. Por lo demás, no se observan especiales diferencias entre ambos sexos.

6.2.3. DATOS EXTRAÍDOS DE LAS RESPUESTAS AL CUESTIONARIO EN 4º CURSO

1. *¿A qué juego jugarías y a qué juego no jugarías en el patio con tu mejor amigo y con tu mejor amiga?*

RESPUESTAS CHICOS CON MEJOR AMIGO					
Jugaría a...	Nº de respuesta similar	% de chicos	No jugaría a...	Nº de respuesta similar	% de chicos
- Fútbol	8	100%	- Muñecas	2	25%
- Básquet	7	87,5%	- Bailar	1	12,5%
- Correr	1	12,5%	- No responde (N.R.)	1	12,5%
- Torito en alto	1	12,5%	- Cuerda	1	12,5%
- Pilla-pilla	1	12,5%	- Sambori	1	12,5%
			- Pelea	1	12,5%
			- Pegar patadas al árbol	1	12,5%
			- Básquet	1	12,5%
			- Tenis	1	12,5%
			- Voleibol	1	12,5%

Tabla 15

RESPUESTAS CHICOS CON MEJOR AMIGA					
Jugaría a...	Nº de respuesta similar	% de chicos	No jugaría a...	Nº de respuesta similar	% de chicos
- Fútbol	5	62,5%	- N.R.	3	37,5%
- Al torito	1	12,5%	- Papás y mamás	1	12,5%
- N.R.	1	12,5%	- Pelota	1	12,5%

- Carreras	1	12,5%	- Muñecas	1	12,5%
- No tengo mejor amiga	1	12,5%	- Pádel	1	12,5%
- Pilota valenciana	1	12,5%	- Hockey	1	12,5%

Tabla 16

Datos a destacar de la tabla 15:

Los datos de la tabla 15 muestran, claramente, una predilección por parte de los niños de jugar con amigos (coincide el 100% de la clase) al fútbol, seguida muy de cerca del básquet (87,5%). Destacar también que todos los juegos expresados se pueden englobar en juegos físicamente activos. Respecto del apartado que responde al juego que no jugarían con amigo destacan las muñecas (25%), mientras que el resto de ideas sólo son expresadas por una persona. Se podrían ubicar juegos como muñecas y bailar en la categoría de “juegos estereotipadamente femeninos”, a los cuales muestran rechazo los niños si se trata de jugar con amigos.

Datos a destacar de la tabla 16:

Aunque esta tabla hace referencia al juego con mejor amiga también surge el fútbol como la respuesta más anotada (62,5%) de todos los casos. Hay que apuntar en apartado una opinión de un niño respecto de que no tiene mejor amiga. La respuesta más repetida respecto del juego al que no se jugaría con amiga es la omisión de cualquier respuesta (37,5%) y el resto de ideas sólo son manifestadas por una persona cada una de ellas.

RESPUESTAS CHICAS CON MEJOR AMIGO					
Jugaría a...	Nº de respuesta similar	% de chicas	No jugaría a...	Nº de respuesta similar	% de chicas
- Fútbol	4	57%	- N.R.	2	28,5%
- Torito en alto	4	57%	- Cuerda	2	28,5%
- Pilla-pilla	3	43%	- Muñecas	1	14%
- Escondite	2	28,5%	- Fútbol	1	14%
- Básquet	1	14%	- Torito en alto	1	14%
			- Peleas	1	14%

Tabla 17

RESPUESTAS CHICAS CON MEJOR AMIGA					
Jugaría a...	Nº de respuesta similar	% de chicas	No jugaría a...	Nº de respuesta similar	% de chicas
- Fútbol	2	28,5%	- N.R.	2	28,5%
- Pilla-pilla	1	14%	- Cuerda	2	28,5%
- Escondite	1	14%	- Coche	1	14%
- Cuidadoras mascota	1	14%	- Perritos	1	14%
- Animalitos	1	14%	- Pelota	1	14%
- Muñecas	1	14%	- Mamás y papás	1	14%
- Mamás y papás	1	14%			
- Básquet	1	14%			
- Maestras	1	14%			
- Manualidades	1	14%			

Tabla 18

Datos a destacar de la tabla 17:

Las chicas apuntan como juegos para jugar con chicos, principalmente, al fútbol (57%), al “torito en alto” (57%) y, por último, al pilla-pilla (43%). Existe bastante homogeneización en las respuestas y los tres principales juegos comportan actividad física. Por otro lado, se puede observar que en el apartado correspondiente al juego que no jugarían con sus amigos chicos aparecen ideas muy similares al apartado de no jugar con amigas chicas, pero con una ponderación muy baja (sólo expresadas por una persona). No existe prácticamente coincidencia en las respuestas, siendo poco representativas las ideas con más puntuación (cuerda y no respuesta con un 28,5% de los casos)

Datos a destacar de la tabla 18:

Las chicas muestran mayor diversidad de ideas cuando expresan juegos a jugar con mejores amigas y destacan por su baja homogeneización en las mismas. La única respuesta expresada por dos personas ha sido el fútbol con un valor de 28,5%. En este

sentido, destacan la cantidad de juegos simbólicos que mencionan: cuidadoras de mascotas, animalitos, mamás y papás, maestras y muñecas. Por otro lado, las ideas expresadas de no juego con amiga resultan menos abundantes y también presentan una escasa coincidencia; sólo dos variables son apuntadas por dos personas: no contesta y cuerda.

Análisis de resultados comparando las tablas 15 y 16 (chicos pregunta 1) con las tablas 17 y 18 (chicas pregunta 1)

Los chicos muestran una mayor preferencia de selección de juego (fútbol) que las chicas con personas de su mismo sexo; ellas muestran más características diferenciales y más diversidad ante esta pregunta.

Los chicos, al igual que las chicas, también expresan que el fútbol es el juego elegido para jugar con personas de diferente sexo al suyo.

El único apartado respecto de la pregunta preferencia de juego en el que no destaca de forma abrumadora el fútbol es en el que se pregunta preferencia de juego de chica con mejor amiga. En este sentido, los chicos aparecen más firmes que las chicas en mostrar el juego preferido; las chicas cambian su respuesta y manifiestan el juego estereotípicamente masculino para jugar con ellos y no lo incluyen en tanta medida (solo dos casos) como preferido para jugar con amigas.

Las chicas comentan un abanico mayor de juegos categorizados como simbólicos para jugar con amigas.

2. *¿Con qué amigos y con qué amigas te gusta jugar más y por qué?*

Se contabiliza el número de nombres masculinos y femeninos que responden en cada grupo. Los motivos se corresponden, directamente, con la respuesta aportada en la columna anterior. Las respuestas en blanco no se contabilizan.

RESPUESTAS CHICOS	MOTIVOS	RESPUESTAS CHICAS	MOTIVOS
- 1 chico y 1 chica	- Me lo paso muy bien y me encanta jugar con ella	- 4 chicas y 0 chico	- Porque se portan muy bien conmigo
- 1 chico y 0 chica	- Porque es muy buen compañero y no	- 3 chicas y 1 chico	- Porque jugamos a juegos

	discute con nadie		
- 3 chicos y 1 chica	- Porque siempre jugamos juntos a fútbol	- 4 chicas y 0 chico	- Porque desde que éramos pequeñas jugamos juntas
- 2 chicos y 0 chica	- Para el fútbol	- 3 chicas y 0 chico	- Porque son mis amigas favoritas
- 1 chico y 0 chica	- Porque es mi mejor amigo	- 1 chica y 2 chicos	- Porque es muy gracioso y divertido y ella porque juega mucho conmigo
- 6 chicos y 0 chica	- Porque son mis mejores amigos	- 1 chica y 1 chico	- Porque me gusta jugar con ella y él porque me gusta jugar a fútbol
- 1 chico y 0 chica	- Porque jugamos a fútbol y siempre ganamos	- 3 chicas y 1 chico	- Porque son mis mejores amigos de pequeños y mayores
-	-	-	-

Tabla 19

✓ Análisis de resultados tabla 19

Los chicos muestran algo más de reticencia de juego con personas de distinto sexo (cinco de siete) al suyo que las chicas (tres de siete). En general, los motivos son poco clarificadores o las argumentaciones, al respecto, resultan muy básicas. Sí cabe destacar en algún punto que tanto ellos (en tres ocasiones) como ellas (en una ocasión) en los motivos aludidos escriben la palabra fútbol.

3. *¿Cuáles son tus juegos preferidos?*

Se incluye el número de personas que ha respondido de igual forma. Si no se incluye ningún número es porque la respuesta es igual a 1.

RESPUESTAS CHICOS	RESPUESTAS CHICAS
<ul style="list-style-type: none"> - Fútbol 7 - Básquet 4 - Torito en alto 2 - Correr - Tenis - Pelea - Bici - Pilla pilla - Pelota - Cementerio - La oca 	<ul style="list-style-type: none"> - Fútbol 4 - Escondite 3 - Cuidadoras de animales 3 - Pilla pilla 2 - Torito en alto - Mamás y papás - Play station - Nintendo

Tabla 20

✓ Análisis de resultados tabla 20

Siete de los ocho chicos expresan como juego preferido el fútbol, obteniendo la máxima homogeneización de respuesta, seguido del básquet nombrado por el 50% de la clase. En el caso de las chicas, el fútbol también es el que tiene mayor protagonismo, pero no aparece tan nombrado como en el caso de ellos (cuatro de siete), seguido del escondite y del de cuidadoras de animales (ambos juegos no nombrados por ellos en ningún momento). El fútbol sigue manteniendo la hegemonía para ambos sexos pero, posteriormente, ya no existen unas fuertes congruencias entre los seleccionados por ellas y los seleccionados por ellos.

4. *¿Cuáles son tus juguetes preferidos?*

RESPUESTAS CHICOS	RESPUESTAS CHICAS
<ul style="list-style-type: none"> - Play 4 - Nintendo 2 - Ninguno 2 - Tablet - Ordenador - Lego - Coche de mando - Motos - Coche 	<ul style="list-style-type: none"> - Tablet 2 - Play 2 - Ordenador 2 - Wi 2 - Nintendo - Consola - Barbis - Ponis - Nanci - Coches - Monster high - Rey León

Tabla 21

✓ Análisis de los resultados tabla 21

Tanto chicas como chicos muestran preferencia por juegos relacionados con las nuevas tecnologías y juegos de pantalla. En el caso de ellos, la Play Station es la más nombrada y, en el caso de ellas, la coincidencia en las respuestas no destaca excesivamente en ninguna idea. Ellas nombran juegos estereotipadamente femeninos y de categoría simbólica en mayor medida que ellos (barbies, ponis, nancy, monster high y Rey León). Los juegos estereotipadamente masculinos relacionados con el mundo del motor

también se pueden observar en el caso de ellos (motos, coche, coche de mando) aunque la ponderación en la respuesta al igual que en ellas no destaca sobre otras ideas.

5. *¿Qué haces cuando sales al patio?*

RESPUESTAS CHICOS	RESPUESTAS CHICAS
- Jugar al fútbol 8	- Jugar con mis amigas 2 - Jugar al fútbol 2 - Jugar con mis amigas a cuidadoras de animales - Buscar a mis amigos - Jugar a algo

Tabla 22

✓ Análisis de los resultados tabla 22

Sí existen diferencias por sexo en las respuestas de niños y niñas. En el caso de ellos, el 100% de la clase manifiesta la idea de ir a jugar a fútbol, mientras que ellas presentan mayor diversidad en las respuestas. El fútbol sigue haciendo notar su presencia en el caso femenino (dos de siete), pero sin excesiva coincidencia y compartiendo posición con la idea de jugar con amigas.

6. *Escribe el nombre de los juegos que conoces. Pon si se pueden jugar (SÍ) o no (NO) en el patio de la escuela.*

JUEGOS CHICOS	SÍ o NO	JUEGOS CHICAS	SÍ o NO
- Fútbol 7 - Básquet 6 - Cuerda 4 - Pilla-pilla 3 - Torito en alto 2 - Torito bajo - Cementerio - Trompa - Carreras	Sí	- Básquet 6 - Fútbol 5 - Pilla-pilla 4 - Escondite 4 - Cuerda 4 - Torito alto 2 - Pelota - Torito medio - Mataconejos - Trompa - Carreras	Sí
- Tenis - Nadar - Tablet	No	- Nadar 3	

- Nintendo - PSY		- Waterpolo 3 - Nintendo - Animales - Monopoli - Pinpon - Bailar en el agua - Muñecas - Peluquería - Ponis - bebés	No
---------------------	--	---	----

Tabla 23

✓ Análisis de los resultados tabla 23

Tal y como se observa a primera vista, ellas producen mayor número de ideas sobre los juegos que no se pueden jugar en el patio en una proporción de 15 ideas sobre cinco. La mayoría de estos tiene que ver con juegos de agua o juegos relacionados con las nuevas tecnologías. Ambos sexos coinciden en nombrar los mismos juegos en las primeras posiciones por lo que no hay diferencias significativas en ese sentido.

7. De los que has puesto que si se pueden jugar en el patio, escribe a los que normalmente juegas.

JUEGOS CHICOS	JUEGOS CHICAS
- Fútbol 7 - Básquet 4 - Cementerio 2 - Cuerda 2 - Carreras - Torito en alto	- Fútbol 3 - Torito en alto 3 - Escondite 3 - Pilla-pilla - Torito bajo - Juego de perritos - Carreras - Cuerda - Pelota

Tabla 24

✓ Análisis de resultados tabla 24

Tal y como viene sucediendo en todas las preguntas, los chicos por goleada (siete de ocho) afirman jugar al fútbol habitualmente, seguido del básquet por el 50% de la clase. En el caso de ellas, ningún juego aglutina a tantas personas coincidiendo en su opinión y las preferencias son más dispersas, apreciándose mayor número de juegos. Aun así,

los juegos más destacados (en un 43% de los casos) son el fútbol, el torito en alto y el escondite.

8. *Escribe tres juegos a los que te haga mucha ilusión jugar en el patio.*

JUEGOS CHICOS	JUEGOS CHICAS
<ul style="list-style-type: none"> - Fútbol 8 - Básquet 7 - Pilla-pilla 2 - Torito en alto 2 - Correr - Comba - Trompa - Cuerda - Cementerio 	<ul style="list-style-type: none"> - Fútbol 3 - Torito en alto 2 - Pilla-pilla 2 - Cuerda 2 - Sacar el elefante a pasear 2 - Cuidadoras de animales 2 - Pelota - Escondite - Mamás y papás - Sacar pistolas de agua

Tabla 25

✓ Análisis de resultados tabla 25

Como viene siendo la tónica general, el futbol es la opción más apuntada (100% en el caso de ellos y el 43% en el de ellas). Ellos también indican que el básquet es un juego al que les hace ilusión jugar en gran medida, mientras que en ellas no se producen coincidencias muy grandes en ningún caso. Ellas también muestran preferencia por juegos catalogados como de juego simbólico, mientras que esto no se observa en el caso de ellos.

9. *Escribe tres juegos que no te gustan para ser jugados en el patio.*

JUEGOS NO GUSTAN CHICOS	JUEGOS NO GUSTAN CHICAS
<ul style="list-style-type: none"> - Mamás y papás 5 - Cuerda 5 - Muñecas 2 - Bailar - Sambori - Me gusta todo - Pilota valenciana - Básquet 	<ul style="list-style-type: none"> - Cuerda 3 - Fútbol 3 - Básquet 2 - Papás y mamás - Escondite - Pilla-pilla - Torito del medio

Tabla 26

✓ Análisis de resultados tabla 26

El 62,5% de los chicos considera que no le gustan los juegos de cuerda y mamá y papá para ser jugados en el patio; también se nombran en menor proporción las muñecas y bailar, por lo que realmente están nombrando juegos estereotipadamente femeninos. Ellas mencionan como opciones más destacadas y con un 43% de prevalencia a la cuerda y al fútbol (el fútbol sale en la misma proporción que en la pregunta anterior en la que mostraban los juegos que más les gustaban). En el resto de opciones se observan pocas coincidencias.

10. *¿Hay problemas en el patio? ¿Cuáles?*

Las respuestas en blanco en esta pregunta no se contabilizarán en el cómputo total.

PROBLEMAS CHICOS	PROBLEMAS CHICAS
<ul style="list-style-type: none"> - No 2 - Sí, con un compañero (J.) que no deja jugar - El balón de sexto - Sí, que (J.) me pega por tocar el balón y me hace tropezar - Sí, faltas - Te empujan cuando se juega al fútbol 	<ul style="list-style-type: none"> - Pegarse - Las pelotas de cuero - Cuando te dan con el balón - Te pegan una patada - Cuando te tiran el chólec - Accidentes - Guerras - Maltrato - Los de 6º se hacen los chulos - Con la pelota de 6º porque te empujan - Si, chuqui el muñeco diabólico va a venir a por niños a matar

Tabla 27

✓ Análisis de resultados tabla 27

Ellas apuntan más ideas sobre los problemas que ellos. Dos chicos comentan que no existe ningún problema mientras que el 100% de las chicas nombra problemas. Parece existir una relación entre el uso de la pelota y algunos problemas asociados en ese sentido.

Alguna respuesta de ellos y varias alusiones de ellas hacen referencia al curso de 6º como iniciador o causante de algunos de los problemas planteados.

13. Si pudieras cambiar el patio sin hacerlo más grande, ¿cómo lo harías?

Las respuestas en blanco en esta pregunta no se contabilizarán en el cómputo total.

IDEAS CHICOS	IDEAS CHICAS
<ul style="list-style-type: none"> - Una piscina 3 - Un campo de fútbol 2 - Un gimnasio 2 - Una piscina muy grande - Un campo de fútbol - Campo de básquet - Un campo de tenis - Una piscina - Un chiringuito - Césped para las porterías - Un patio con peces - Nadar con tiburones 	<ul style="list-style-type: none"> - Piscina con trampolín y peces 3 - Un parque 2 - Piscina con trampolín - Piscina con tobogán - Campo de fútbol - Campo de básquet - Un puente - Patio con piscina y arena en un acuario - Un sitio para cuidar animales - Flores y césped - En el medio del patio pintaría las letras de Hanna Montana

Tabla 28

✓ Análisis de resultados tabla 28

Tal y como se ve, la mayoría de ideas pertenecen a los Mundos de Yupi y están repletas de fantasía. Se puede resaltar la idea de la piscina en todas sus variantes, puesto que es una opción muy presente tanto en ellos como en ellas. El resto de opciones no tiene excesiva coincidencia por parte del grupo, van mostrando sus preferencias individuales dependiendo de su imaginación y del tipo de juegos y estética que más les gusta.

6.2.4. DATOS EXTRAÍDOS DE LAS RESPUESTAS AL CUESTIONARIO EN 5º CURSO

1. ¿A qué juego jugarías y a qué juego no jugarías en el patio con tu mejor amigo y con tu mejor amiga?

RESPUESTAS CHICOS CON MEJOR AMIGO					
Jugaría a...	Nº de respuesta similar	% de chicos	No jugaría a...	Nº de respuesta similar	% de chicos
- Fútbol	11	100%	- Cuerda	6	54,5%

- Pilla-pilla	4	36%	- Pelearse	3	27%
- Básquet	4	36%	- Pilla-pilla	2	18%
- Pilota valenciana	2	18%	- Escondite	2	18%
- Colpbol	2	18%	- Papás y mamás	2	18%
- Pareteta	1	9%	- Sambori	1	9%
- Tenis	1	9%	- Torito en alto	1	9%
- Polis y cacos	1	9%	- Torito bajo	1	9%
- Cartas	1	9%	- Barbies	1	9%
- Torito en alto	1	9%			

Tabla 29

RESPUESTAS CHICOS CON MEJOR AMIGA					
Jugaría a...	Nº de respuesta similar	% de chicos	No jugaría a...	Nº de respuesta similar	% de chicos
- Pilla-pilla	6	54,5%	- Cuerda	3	27%
- Fútbol	3	27%	- Princesas	2	18%
- Escondite	2	18%	- Barbies	2	18%
- Nada	1	9%	- Papás y mamás	1	9%
- Hablar	1	9%	- Hacer trencitas	1	9%
- N.R.	1	9%	- No responde	1	9%
- No tengo mejor amiga	1	9%	- Pegarse	1	9%
- Básquet	1	9%	- Sambori	1	9%
- Cartas	1	9%	- Gritar	1	9%
			- Colpbol	1	9%
			- Pilla-pilla	1	9%
			- Escondite	1	9%
			- Torito en alto	1	9%
			- Torito bajo	1	9%
			- Fútbol	1	9%
			- Básquet	1	9%

Tabla 30

Datos a destacar de la tabla 29:

Los datos de la primera tabla muestran, claramente, una predilección, por parte de los niños, de jugar con amigos (coincide el 100% de la clase) al fútbol. Las siguientes opciones ya con menor ponderación se pueden observar en el pilla-pilla y en el básquet (36%). Posteriormente, surgen ideas particulares e individuales que también son comentadas por algunos niños pero ya no existe excesivo acuerdo entre ellas.

Siguiendo con el juego con amigo un 54,5% de la clase manifiesta que no jugaría a la cuerda (comba) seguida de la opción de pelearse 27%. Si juntamos las respuestas de papas, mamás, princesas y barbies, (puesto que se suponen juegos estereotipadamente femeninos), hay un total de cinco respuestas (25%) en las que se manifiesta que no se jugaría con amigos a estas actividades.

Datos a destacar de la tabla 30:

Tal y como se observa de la tabla 30, lo que primero llama la atención es que hay más aportación de ideas (15 sobre siete y excluyendo las que no dicen nada) de juegos con los que los chicos no jugarían con una amiga, de la de juegos que sí jugarían con una mejor amiga.

El juego más elegido para jugar con amiga es el pilla-pilla seguido del fútbol y del escondite (54,5%, 27% y 18%, respectivamente). Del total de chicos de la clase, tres niños manifiestan no tener mejor amiga, no emitir respuesta o decir que no jugarían a nada, lo que significa que un 37,5% de la clase piensa de este modo, por lo que es interesante tener en cuenta este dato. El juego con mayor acuerdo entre ellos respecto de que no jugarían con amigas (al igual que en el juego con amigos pero con diferente porcentaje) es la cuerda (27%) seguida de princesas (18%) y barbies (18%).

Al igual que en el recuadro 1, las opciones estereotipadamente femeninas (princesas, barbies, papás y mamás y hacer trencitas) también tienen cierta relevancia en el apartado de no jugar con amigas. Este hecho nos puede conducir a pensar que los niños huyen de asociaciones con este tipo de juegos y de que la imagen de los juegos estereotipadamente femeninos puede estar infravalorada respecto de los masculinos.

RESPUESTAS CHICAS CON MEJOR AMIGO					
Jugaría a...	Nº de respuesta similar	% de chicas	No jugaría a...	Nº de respuesta similar	% de chicas
- Fútbol	6	60%	- Básquet	4	40%
- Torito en alto	5	50%	- Cuerda	3	30%
- Escondite	3	30%	- Fútbol	2	20%
- Polis y cacos	3	30%	- Mamás y papás	2	20%
- Pilla-pilla	2	20%	- Mataconejos	2	20%
- Cartas	1	10%	- Peleas	2	20%
- Lucha	1	10%	- Médicos	1	10%
- Básquet	1	10%	- Barbies	1	10%
- Súper smash bros	1	10%	- Hablar	1	10%
- Inazuman elevan go	1	10%	- Cementerio	1	10%
- Pokemon	1	10%	- La que se avecina	1	10%
			- Pilla-pilla	1	10%
			- Five nights at freddy	1	10%

Tabla 31

RESPUESTAS CHICAS CON MEJOR AMIGA					
Jugaría a...	Nº de respuesta similar	% de chicas	No jugaría a...	Nº de respuesta similar	% de chicas
- La que se avecina	5	50%	- Fútbol	5	50%
- Torito en alto	4	40%	- Lucha	3	30%
- Pilla-pilla	3	30%	- Polis y cacos	2	20%
- Escondite	2	20%	- Papás y mamás	2	20%
- Gimnasia rítmica	2	20%	- Modelos	2	20%
- Hacer las tontas	2	20%	- Pilla-pilla	1	10%
- La voz quiz	1	10%	- Bolei bol	1	10%
- Médicos	1	10%	- Cementerio	1	10%
- Mataconejos	1	10%	- Básquet	1	10%
- Básquet	1	10%	- Pokemon	1	10%

- Fútbol	1	10%	- Five nights at freddy	1	10%
- Zomlings	1	10%	- La que se avecina	1	10%
- Series de televisión	1	10%			

Tabla 32

Datos a destacar de la tabla 31:

Más de la mitad de las chicas (60%) elige el fútbol como mejor juego para ser jugado con un amigo seguido del torito en alto (50%). En este sentido, cobra relevancia el hecho de pensar que el fútbol surge como el juego más elegido por las chicas cuando están acompañadas por un chico. El resto de opciones atiende más a las preferencias en sus características individuales que a opiniones generalizadas por parte de ellas. Por otro lado, el juego más destacado (con un acuerdo del 40% de las chicas de la clase) respecto de que no jugaría con un amigo es el del básquet, seguido por la cuerda (30%). Mientras que el fútbol resulta como la opción más elegida para ser jugada con amigo, sólo es nombrada como opción para una persona cuando se trata de ser jugado con una amiga. Además, es nombrado por el 50% de la clase cuando responden a la pregunta de a qué no jugarían con amigas. Se muestra, por ello, lo estereotipadamente masculino que está dicho deporte.

Datos a destacar de la tabla 32:

Respecto de la opción de a qué jugarían las chicas con amigas, ellas coinciden en responder, en el 50% de los casos, que jugarían a ‘La que se avecina’ y, tal y como se comentaba con anterioridad, no jugarían con amigas en la misma proporción al fútbol. En el resto de opiniones, no existe un acuerdo excesivamente generalizado en ninguna idea y, por ello, priman más los intereses individuales y las preferencias personales.

Análisis de resultados comparando las tablas 29 y 30 (chicos pregunta 1) con las tablas 31 y 32 (chicas pregunta 1)

Los chicos muestran una mayor aportación de ideas cuando se trata de nombrar juegos con los que no jugarían con amigas respecto de otras tipologías de preguntas.

La máxima concentración de respuestas, en este caso, la tienen los chicos cuando se les pregunta por preferencia de juego con otro chico, siendo el fútbol el juego más ponderado. En este sentido, las chicas suelen presentar más diferencias individuales en sus respuestas en este apartado que los chicos. Ellas eligen el fútbol como juego para compartir con amigos pero es uno de los juegos que elegirían para no compartir con amigas.

2. *¿Con qué amigos y con qué amigas te gusta jugar más y por qué?*

Se contabiliza el número de nombres masculinos y femeninos que responden en cada grupo. Los motivos se corresponden directamente con la respuesta aportada en la columna anterior. Las respuestas en blanco no se contabilizan.

RESPUESTAS CHICOS	MOTIVOS	RESPUESTAS CHICAS	MOTIVOS
- 5 chicos y 0 chica	- Porque es divertida	- 2 chicas y 6 chicos	- Ellas porque siempre juegan conmigo a gimnasia rítmica. Porque están al lado de mi casa
- 0 chicos y 1 chica	- Porque nos gusta lo mismo	- 0 chicas y 3 chicos	- Porque son divertidos
- 3 chicos y 3 chicas	- Porque son mis mejores amigos	- 0 chicas y 2 chicos	
- 2 chicos y 1 chica	- Porque me caen muy bien	- 8 chicas y 5 chicos	
- 3 chicos y 0 chica		- 3 chicas y 1 chico	
- Con todos	- Porque tenemos que ser todos amigos	- 6 chicas y 4 chicos	- Porque conocen muchos juegos, son muy divertidos y me caen muy bien
- 3 chicos y 2 chicas	- Porque somos divertidos	- 3 chicas y 0 chicos	- Porque son divertidas y siempre estoy con ellas
- 3 chicos y 3 chicas	- Porque son mis mejores amigos. Ellas porque juegan al fútbol	- 3 chicas y 0 chicos	
- 1 chico y 1 chica	- Porque es mi mejor amigo y ella es una buena amiga	- 2 chicas y 2 chicos	- Ellas son muy especiales para mí y me comprenden ellos son muy divertidos
- 1 chico y 0 chica		- 2 chicas y 1 chico	- Son mis mejores amigos

Tabla 33

✓ Análisis de resultados tabla 33

Tal y como se observa, tres chicos sobre el total de 11 (27%) no nombran ningún nombre de chica como amigas para jugar, mientras que, en el caso, de las chicas dos

sobre 10 (20%) muestran esta misma opinión con amigos. En el caso de ellos es interesante tener en cuenta la opinión de un niño más cuando expresa que tiene dos amigas que le gusta jugar con ellas porque juegan al fútbol, en el resto de los casos se suele enfatizar en los motivos aludidos, tanto por ellos como por ellas, que tienen una gran amistad y que se suelen divertir con las personas seleccionadas o coinciden en que les gustan las mismas cosas.

Cabe tener en cuenta un punto muy importante. En el caso de ellos, cuatro niños nombran el nombre de alguna de las tres niñas que, diariamente, juegan al fútbol de esa clase (y que se anotan, diariamente, en el registro de observación del patio). Este comentario es muy importante añadirlo al análisis porque podría ayudar a interpretar de modo distinto los datos.

3. *¿Cuáles son tus juegos preferidos?*

Se incluye el número de personas que ha respondido de igual forma. Si no se incluye ningún número es porque la respuesta es igual a 1.

RESPUESTAS CHICOS	RESPUESTAS CHICAS
<ul style="list-style-type: none"> - Fútbol 9 - Colpbol 4 - Básquet 3 - Pelota valenciana 2 - Escondite - Dragones - La X box 300 	<ul style="list-style-type: none"> - Fútbol 3 - Hablar 3 - Torito en alto 3 - Gimnasia rítmica 2 - Básquet 2 - Escondite - Saludar a los coches - La que se avecina - A la madre loca - Monopoly - Party - Móvil

Tabla 34

✓ Análisis de resultados tabla 34

Tanto en chicos (con una mayor concentración de respuesta) como en chicas, la respuesta con mayor coincidencia es el fútbol. En el caso de ellas, la diferencia para con el resto de ideas no es muy grande pero en el caso de los chicos sí. Tal y como ocurre en otros cursos, ellas aportan mayor número de ideas y presentan mayores diferencias individuales en lo que respecta a las preferencias de juegos.

4. *¿Cuáles son tus juguetes preferidos?*

Se incluye el número de sujetos que ha respondido de igual forma. Si no se incluye ningún número es porque la respuesta es igual a 1.

RESPUESTAS CHICOS	RESPUESTAS CHICAS
<ul style="list-style-type: none"> - La play 4 - X box 360 3 - Pelota 2 - Coches 2 - Nintendo - Playmobil - Monopoli - Lego - Dinosaurios - Juguetes del burger King 	<ul style="list-style-type: none"> - Móvil 5 - Tablet 5 - Ordenador 2 - Muñecas 2 - Nintendo - Muñequitos - Monopoli - Parchís - Tenis - Twister - Cloedo - Tic tac bum - Peluches

Tabla 35

✓ Análisis de los resultados tabla 35

Tanto chicas como chicos muestran preferencia por juegos relacionados con las nuevas tecnologías y juegos de pantalla. Ellas eligen más como juguete el móvil y la tablet, mientras que, en el caso de ellos, la preferencia son las consolas Play Station y X-Box 360. Por lo demás, combinan estos juegos con otros de todo tipo: juegos tradicionales, de mesa, juego simbólico, etc. y existen bastantes diferencias individuales en la elección de cada uno de ellos por ambos grupos.

5. *¿Qué haces cuando sales al patio?*

Se incluye el número de sujetos que ha respondido de igual forma. Si no se incluye ningún número es porque la respuesta es igual a 1.

RESPUESTAS CHICOS	RESPUESTAS CHICAS
<ul style="list-style-type: none"> - Jugar al fútbol 7 - Jugar 4 - Almorzar 2 - Jugar a juegos 	<ul style="list-style-type: none"> - Jugar 6 - Almorzar 6 - Hablar 3 - Gimnasia rítmica 3

<ul style="list-style-type: none"> - Beber - Ir al baño - Hablar 	<ul style="list-style-type: none"> - Jugar con mis amigos - Pasear - Hacer las tontas - Hacer el deber - Estudiar
---	--

Tabla 36

✓ Análisis de los resultados tabla 36

Los chicos nombran en mayor medida directamente ir a jugar al fútbol, mientras que ellas hacen más uso del genérico jugar y le conceden algo más de importancia al almuerzo. Por lo demás, existen pocas diferencias en las respuestas a esta pregunta.

6. *Escribe el nombre de los juegos que conoces. Pon si se pueden jugar (SÍ) o no (NO) en el patio de la escuela.*

JUEGOS CHICOS	SÍ o NO	JUEGOS CHICAS	SÍ o NO
<ul style="list-style-type: none"> - Fútbol 11 - Pilla-pilla 6 - Básquet 6 - Colpbol 6 - Escondite 5 - Torito en alto 3 - Pelota valenciana 3 - Balonmano 2 - Dragones - Hablar - Tenis - Cuerda - Sambori - Detective - Carreras - Zomblings - Cromos - La voz quiz 	Sí	<ul style="list-style-type: none"> - Fútbol 8 - Torito en alto 7 - Pilla-pilla 6 - Escondite 4 - Mataconejos 4 - Básquet 4 - Cuerda 2 - Hablar 2 - Cementerio 2 - Carreras 2 - Polis y cacos 2 - Gimnasia rítmica 2 - Hacer las tontas 2 - Columpio - Sambori - Madre loca - La voz - Cartas 	Sí
<ul style="list-style-type: none"> - La play 3 - Pegarse 3 - X-Box 360 2 - Nintendo - Hacerse daño - Videojuegos - Nadar - A los perros - Juguetes 	No	<ul style="list-style-type: none"> - Pelea 4 - Consola 3 - Columpio - Saludar coches - Móvil - Tablet - Nadar 	No

Tabla 37

✓ Análisis de los resultados tabla 37

Tanto para las niñas como para los niños, el juego por excelencia que más coincidencias recibe es el fútbol. Ambos grupos también confluyen en ubicar juegos relacionados con nuevas tecnologías, videojuegos o juegos de pantalla como prohibidos en la escuela.

7. *De los que has puesto que si se pueden jugar en el patio, escribe a los que normalmente juegas.*

JUEGOS CHICOS	JUEGOS CHICAS
<ul style="list-style-type: none"> - Fútbol 11 - Básquet 3 - Escondite 2 - Pilla-pilla 2 - Torito en alto - Cartas - Balonmano 	<ul style="list-style-type: none"> - Fútbol 5 - Torito en alto 3 - Hablar 3 - Gimnasia rítmica 2 - Polis y cacos 2 - Sandokai - Cuerda - Monster hay - Escondite - Pilla-pilla - Hacer las tontas - La voz - A veces no juego

Tabla 38

✓ Análisis de resultados tabla 38

Todos los chicos expresan jugar habitualmente al fútbol, así como la mitad de las chicas. Las chicas en un 30% de los casos hacen mención como actividad habitual la de conversar, mientras que esta idea no se observa en los chicos. Las chicas también expresan un abanico de ideas mayor que ellos y tienen más diferencias individuales en cuanto a sus opciones habituales de juego.

8. *Escribe tres juegos a los que te haga mucha ilusión jugar en el patio.*

JUEGOS CHICOS	JUEGOS CHICAS
- Fútbol 10	- Fútbol 4

<ul style="list-style-type: none"> - Básquet 5 - Colpbol 4 - Pelota valenciana 3 - Tenis 2 - Escondite - Hablar - Cartas - Desafío champions - Karate - Voleibol - Balonmano - Carreras 	<ul style="list-style-type: none"> - Gimnasia rítmica 4 - Cementerio 3 - Hablar 3 - Mataconejos 2 - Torito en alto 2 - Escondite - Sambori - Madre loca - Polis y cacos - La que se avecina - Bailar - Hacer las tontas - Papás y mamás - Sendokai - Mía and me
---	--

Tabla 39

✓ Análisis de resultados tabla 39

Al igual que viene siendo la tónica general, el fútbol es la opción más apuntada (diez chicos de un total de 11) tanto para el grupo de niños como para el grupo de niñas (aunque éstas en menor proporción y coincidiendo con la idea de la gimnasia rítmica).

Elas hacen más alusión a juegos simbólicos que ellos. Por otro lado, la variedad de juegos a los que aluden ellos requiere, en mayor medida, de pelota en comparación con los que apuntan ellas. Los juegos que pueden ser deportes también son más nombrados por el grupo masculino que por el femenino.

9. *Escribe tres juegos que no te gustan para ser jugados en el patio.*

JUEGOS NO GUSTAN CHICOS	JUEGOS NO GUSTAN CHICAS
<ul style="list-style-type: none"> - Cuerda 4 - Pilla-pilla 3 - Pelea 3 - Sambori 3 - Mamás y papás 2 - Barbies 2 - Karate 2 - Yudo - Escondite - Princesas - Lucha libre - Insultarse - Ninguno 	<ul style="list-style-type: none"> - Peleas 5 - Baloncesto 4 - Cuerda 3 - Fútbol 2 - Escondite 2 - Papás y mamás 2 - Pilla-pilla 2 - Mataconejos 2 - Carreras 2 - Insultarse - Decir tonterías - Torito en alto - Columpios - Sambori

Tabla 40

✓ Análisis de resultados tabla 40

Existe coincidencia por parte de los dos grupos y con muy parecida puntuación al respecto de que la cuerda no gusta. También, ambos sexos indican las peleas como un juego no deseable; ellas tienen más ponderación (el 50% del grupo femenino) en esta idea que ellos (27%), pero es interesante tenerla en cuenta. Además, mientras que el baloncesto no gusta al 40% del grupo de chicas, los chicos no nombran este juego en ningún momento.

10. *¿Hay problemas en el patio? ¿Cuáles?*

Las respuestas en blanco en esta pregunta no se contabilizarán en el cómputo total.

PROBLEMAS CHICOS	PROBLEMAS CHICAS
<ul style="list-style-type: none"> - Pegarse 8 - Insultarse 6 - Peleas 3 - Patadas 2 - Patadas por el fútbol - Hay mucha violencia por el fútbol - Discutir - Puñetazos - No - Burlarse 	<ul style="list-style-type: none"> - Peleas por ganar o perder 3 - Peleas 2 - Peleas porque uno quiere ser mejor que el otro - Los chicos se creen mejores que las chicas - (J.) pega casi todos los días a todo el mundo - Chicos y chicas nos peleamos - Pegarse por marcar un gol - No - A veces, fútbol

Tabla 41

✓ Análisis de resultados tabla 41

Se aprecia notablemente el acuerdo común respecto de que sí hay un alto grado de problemática en el patio; dicha problemática, en ambos casos, se manifiesta a través de conductas violentas: peleas, insultos, pegarse y patadas. Cuando aportan más información y contextualizan las peleas siempre se nombran en los mismos contextos de juego: el fútbol. Solo un chico y una chica opinan que no existen problemas en el patio.

14. *Si pudieras cambiar el patio sin hacerlo más grande, ¿cómo lo harías?*

IDEAS CHICOS	IDEAS CHICAS
<ul style="list-style-type: none"> - Césped para el fútbol 3 - Columpios 	<ul style="list-style-type: none"> - Columpios y toboganes 2

<ul style="list-style-type: none"> - Arenal - Pistas de tenis - Pin-pon - Porterías de balonmano - Poner mesas para el estudio - Que no discuta la gente - Campo de fútbol - Canchas de básquet - Pantalla gigante para jugar a la Play - Con hierba 	<ul style="list-style-type: none"> - Mesas para estudio - Muchos juegos - Consolas - Piscina con toboganes - Pista de básquet - El colpbol - Quitar las peleas y el fútbol - Sala de gimnasia rítmica - Así está bien - Pistas de patinaje con columpios - Piscina - Pista de hockey - Más aseos - Pista de fútbol
--	--

Tabla 42

✓ Análisis de resultados tabla 42

Ellas aportan algunas ideas más que ellos y, en el caso de los chicos, el mayor acuerdo (tres sobre 11) lo alcanza el césped en el campo de fútbol. La mayor parte de ideas y en ambos sexos responden a ideas imposibles de llevar a cabo por espacio y presupuesto, pero es interesante tener presente algunas de las propuestas porque podrían fácilmente ser desarrolladas y podrían repercutir en una mejora de las condiciones de vida del alumnado en la escuela.

6.2.5. DATOS EXTRAÍDOS DE LAS RESPUESTAS AL CUESTIONARIO EN 6º CURSO

1. *¿A qué juego jugarías y a qué juego no jugarías en el patio con tu mejor amigo y con tu mejor amiga?*

RESPUESTAS CHICOS CON MEJOR AMIGO					
Jugaría a...	Nº de respuesta similar	% de chicos	No jugaría a...	Nº de respuesta similar	% de chicos
- Fútbol	7	87,5%	- Cuerda	5	62,5%
- Básquet	7	87,5%	- Cantar	4	50%
- Béisbol	3	37,5%	- Bailar	3	37,5%
- Mataconejos	3	37,5%	- Mataconejos	2	20%
- Carreras	2	25%	- Cuerda elástica	2	25%

- Tenis	1	12,5%	- Piedra, papel o tijeras	2	25%
- Cuerda	1	12,5%	- Chicle más chicle	2	25%
			- Cementerio	1	12,5%
			- Fútbol	1	12,5%
			- Vóley	1	12,5%
			- Pilla-pilla	1	12,5%

Tabla 43

RESPUESTAS CHICOS CON MEJOR AMIGA					
Jugaría a...	Nº de respuesta similar	% de chicos	No jugaría a...	Nº de respuesta similar	% de chicos
- Cuerda	7	87,5%	- Fútbol	4	50%
- Mataconejos	4	50%	- Bailar	3	37,5%
- Básquet	2	18%	- Básquet	2	25%
- Fútbol	2	25%	- Cantar	2	25%
- Piedra, papel o tijeras	2	25%	- Tenis	1	25%
- Cementerio	1	12,5%	- Béisbol	1	12,5%
- Cuerda elástica	1	12,5%	- Mataconejos	1	12,5%
- Cantar	1	12,5%	- Disfrazarse	1	12,5%
- Bailar	1	12,5%	- Papás y mamás	1	12,5%
- Bomba	1	12,5%	- Cuerda elástica	1	12,5%
			- Pilla-pilla	1	12,5%
			- Escondite	1	12,5%
			- Prueba o verdad	1	12,5%

Tabla 44

Datos a destacar de la tabla 43:

Tal y como se observa, los chicos (siete de un grupo de ocho) eligen jugar con un mejor amigo al fútbol o al básquet como primera opción, existiendo, por ello, una alta

coincidencia en ambos tipos de juegos. El béisbol y el “mataconejos” también ponderan con similar valor y son incluidos por el 37,5% de la clase como opciones de juego con amigos. En el resto de opciones, se observan ya diferencias individuales que responden más a intereses particulares que a una opción generalizada por parte de la clase de chicos. Por otro lado, ellos no jugarían con sus amigos a juegos como la cuerda o cantar (juegos estereotipadamente femeninos) en un 62,5% y un 50%, respectivamente. Como tercera opción de no juego con amigos, podemos observar la actividad de bailar en la que ponderan el 37,5% de la clase y que también formaría parte de un juego estereotipadamente femenino.

Datos a destacar de la tabla 44:

Es interesante observar cómo la cuerda es la primera opción que, mayoritariamente, comenta la mayoría respecto de que no jugarían con un amigo, mientras que es la primera opción a señalar cuando se trata de jugar con una amiga (siete de ocho chicos opina de este modo). La mitad de la clase de los chicos también elige el “mataconejos” como la segunda opción de juego con amiga. El resto de ideas ya no pondera excesivamente y ya no acumula tanta coincidencia en las respuestas. Las primeras opciones respecto del juego que no jugarían con una amiga son el fútbol y bailar (50% y 37,5%, respectivamente). Se observa, pues, un rechazo de juego con amiga respecto de un juego, o bien estereotipadamente masculino, o bien estereotipadamente femenino.

RESPUESTAS CHICAS CON MEJOR AMIGO					
Jugaría a...	Nº de respuesta similar	% de chicas	No jugaría a...	Nº de respuesta similar	% de chicas
- Mataconejos	7	70%	- Fútbol	6	60%
- Cuerda	4	40%	- Goma elástica	3	30%
- Básquet	4	40%	- Vóley	2	20%
- Cementerio	2	20%	- Bailar	2	20%
- Béisbol	1	10%	- Tenis	1	10%
- Simon	1	10%	- Escondite	1	10%
- Goma elástica	1	10%	- Abuelita, abuelita qué hora es	1	10%
- Fútbol	1	10%	- Un, dos, tres, pajarito inglés	1	10%

- Pasar la pelota	1	10%	- Béisbol	1	10%
			- Correr	1	10%
			- Cuerda	1	10%
			- Básquet	1	10%
			- Sambori	1	10%
			- Modelos	1	10%

Tabla 45

RESPUESTAS CHICAS CON MEJOR AMIGA					
Jugaría a...	N° de respuesta similar	% de chicas	No jugaría a...	N° de respuesta similar	% de chicas
- Cuerda	5	50%	- Fútbol	6	60%
- Mataconejos	5	50%	- Básquet	3	30%
- Básquet	3	30%	- Modelos	3	30%
- Simondiu	1	10%	- Pelota valenciana	2	20%
- Bailar	1	10%	- Escondite	1	10%
- Fútbol	1	10%	- Bota, bota la pelota	1	10%
- Bota, bota la pelota	1	10%	- Peluquería	1	10%
- Hablar en francés	1	10%	- Pilla-pilla	1	10%
- Goma	1	10%	- Relojito	1	10%
- Maestras	1	10%	- Carreras	1	10%
- Goma elástica	1	10%	- Vóley	1	10%
- Vóley	1	10%	- Cantar	1	10%

Tabla 46

Datos a destacar de la tabla 45:

Más de la mitad de las chicas (70%) elige el “mataconejos” como mejor opción de juego para ser jugado con un amigo. La segunda y tercera opción, con un porcentaje de acuerdo del 40% de las chicas, lo obtienen los juegos de la cuerda y el básquet. El resto

de opciones responde a características individuales y a preferencias particulares más que a una elección generalizada por parte de ellas. El 60% de las chicas no jugaría al fútbol con amigos, lo que parece demostrar que en el caso de ellas no es un juego especialmente deseado ni sobre el que muestran una gran preferencia. Un 30% de ellas manifiesta, del mismo modo, no jugar tampoco con amigos a la goma elástica (juego que parece ser forma parte del abanico de juegos estereotipadamente femeninos). En el resto de opciones no destaca ningún juego más por su especial acuerdo entre el grupo de las chicas.

Datos a destacar de la tabla 46:

La cuerda y el “mataconejos” vuelven a salir como primeras opciones en el caso de juego con mejor amiga, existiendo acuerdo por parte de la mitad de las chicas de la clase. A estos dos juegos les sigue el básquet, nombrado por un 30% de ellas. Un 60% de las chicas coincide en pensar que no jugaría con una amiga al fútbol (principal juego estereotipadamente masculino), seguido del básquet y de modelos con un 30% de coincidencia. Se observa que el básquet surge como uno de los juegos seleccionados para ser jugado con amigas por parte de tres de las 10 chicas de clase y también seleccionado para no ser jugado con amigas por el mismo número de compañeras.

Análisis de resultados comparando las tablas 43 y 44 (chicos pregunta 1) con las tablas 45 y 46 (chicas pregunta 1)

Los chicos rechazan jugar a juegos estereotipadamente femeninos. En ellos existe una clara diferencia entre la opción de juego si se trata de jugar con un amigo o con una amiga. La primera opción de juego con amigo es el fútbol y, además, la primera opción de no juego con una amiga es también el fútbol. Por el contrario, mientras que la primera opción de no juego con amigo es la cuerda, la primera opción de juego con amiga es la cuerda. Tal vez ante un esfuerzo por preservar la propia identidad masculina surge un rechazo ante cualquier opción de juego que pueda poner en peligro dicha autodesignación.

Las chicas muestran la misma preferencia de juegos con amigos que con amigas (cuerda y “mataconejos”) aunque con diferente porcentaje de prevalencia. También, coinciden

de igual modo en manifestar como juego no deseado con amigos y con amigas y con similar ponderación al fútbol. Su sistema de elección parece menos estereotipado que el de ellos o su decisión de jugar a uno u otro juego menos dependiente del sexo que en el caso masculino.

2. *¿Con qué amigos y con qué amigas te gusta jugar más y por qué?*

Se contabiliza el número de nombres¹⁹ masculinos y femeninos que responden en cada grupo. Los motivos se corresponden directamente con la respuesta aportada en la columna anterior. Las respuestas en blanco no se contabilizan. Cuando existen varios motivos normalmente pueden estar refiriéndose a cada una de las personas elegidas.

RESPUESTAS CHICOS	MOTIVOS	RESPUESTAS CHICAS	MOTIVOS
- 0 chicos y 2 chica	- Porque son muy divertidas y me lo paso muy bien con ellas	- 2 chicas y 1 chico	- Porque me lo paso muy bien con ella, porque es muy simpática y cuenta cosas curiosas. Porque él es muy gracioso y le hace la puñeta a una compañera
- 1 chico y 1 chica	- Porque me caen bien, son amables y no tienen mal perder	- 5 chicas y 5 chicos	- Porque me lo paso bien y no discuto
- 4 chicos y 0 chica	- Porque son quiénes mejor se llevan conmigo. Nos conocemos desde los 3 años, nos divertimos y nunca nos peleamos	- 2 chicas y 1 chico	- Porque me divierto mucho y estoy muy a gusto
- 2 chicos y 0 chica	- Porque el fútbol es nuestro juego preferido. Porque a los dos nos gusta el mataconejos	- 1 chica y 0 chicos	- Porque me divierto mucho y es mi mejor amiga
- 1 chico y 1 chica	- Con mi amigo jugaría al X-Box porque es nuestro juego preferido. Con ella jugaría al fútbol porque es nuestro deporte preferido	- 3 chicas y 0 chicos	- Porque me hace reír mucho, porque se porta bien conmigo, porque juega mucho conmigo.
- 4 chicos y 1 chica	- Con ellos porque sabemos jugar muy bien. Con ella porque me hace mucha risa	- 1 chica y 0 chicos	- Porque tenemos mucho en común y me lo paso de lo mejor con ella
- 4 chicos y 2 chicas	- Porque estoy siempre en el cole con ellos y los conozco desde pequeño	- 2 chicas y 1 chico	- Porque siempre nos reímos mucho juntas, porque somos tal para cual siempre juntas. Porque a veces somos muy amigos y a veces no
- 1 chico y 0 chicas	- Juego con él a fútbol y me lo paso bien	- 4 chicas y 2 chicos	- Porque son mis mejores amigos y estoy muy a gusto con ellos

¹⁹ Se ha tenido que consultar con la profesora porque tenía duda de si algunos nombres eran de chico o chica (nombres normalmente de otras nacionalidades distintas a la española).

- 3 chicas y 1 chico	- Porque me gusta mucho jugar con ellos y estoy muy a gusto con ellos
- 7 chicas y 2 chicos	- Porque son mis mejores amigos y siempre juegan conmigo

Tabla 47

✓ Análisis de resultados tabla 47

El mismo número de chicos que de chicas (tres) manifiesta no elegir como preferencia de juegos a amistades del sexo distinto al suyo. Sólo hay un chico que nombra a una amiga y no a ningún compañero de su mismo sexo. Respecto de los motivos aludidos en los dos casos suelen hacer referencia a llevarse bien, diversión, no pelearse, se conocen desde infantil, etc. En el caso de ellos, también surge en varias ocasiones (tres sobre ocho) el juego del fútbol como un nexo de unión de su amistad.

3. *¿Cuáles son tus juegos preferidos?*

Se incluye el número de personas que ha respondido de igual forma. Si no se incluye ningún número es porque la respuesta es igual a 1.

RESPUESTAS CHICOS	RESPUESTAS CHICAS
<ul style="list-style-type: none"> - Fútbol 6 - Básquet 5 - Béisbol 3 - Mataconejos 3 - Tenis 2 - Ciclismo - Videojuegos - Escondite - Juegos con amigos, no individuales - Bomba - Cuerda - Bailar - Busca pies 	<ul style="list-style-type: none"> - Mataconejos 6 - Cuerda 4 - Básquet 4 - Béisbol 2 - La goma 2 - Pilla pilla 2 - Escondite 2 - Dominó 2 - Cartas - Cementerio - Saimon - Pelota valenciana - Fútbol - La ruleta de la suerte - Bingo - Hablar en francés - Coro de la gallinita - Pillar a un compañero - Gamboe - Conversar - Pajarito inglés - Twister

Tabla 48

✓ Análisis de resultados tabla 48

Existen algunas diferencias en cuanto a juegos preferidos. Ellos coinciden en un 75% en indicar el fútbol, mientras que ellas coinciden en un 60% en señalar el juego del “mataconejos”. Ambos grupos coinciden en apuntar como segundo juego al básquet (aunque en distinta proporción, en ellos pondera el 62,4% y en ellas el 40%). La cuerda también presenta un índice de coincidencia en ellas del 40%, mientras que apenas es nombrada por una persona en el caso de ellos. Por último, decir que ellas presentan una ligera mayor aportación de ideas (una media por persona de 3,8) respecto de las que generan ellos (con una media por persona de 3,4).

4. *¿Cuáles son tus juguetes preferidos?*

Se incluye el número de sujetos que ha respondido de igual forma. Si no se incluye ningún número es porque la respuesta es igual a 1.

RESPUESTAS CHICOS	RESPUESTAS CHICAS
<ul style="list-style-type: none"> - Balón de fútbol 2 - X -Box 360 2 - Zomblings - Coches - Robots - Muñecos - Cuerda - Peluches - iPad mini2 - Armas de plástico - Bici - Nintendo - La play - No tengo juguetes - Un juguete 	<ul style="list-style-type: none"> - Peluches 5 - Muñecas 4 - Pin y pon 3 - Little pet shops 2 - Monster High 2 - Party Disney - Juegos de mesa - Ruleta de la suerte - Nada - No me gustan las muñecas porque prefiero jugar con los compañeros

Tabla 49

✓ Análisis de los resultados tabla 49

Los chicos muestran una mayor disposición a nombrar juguetes relacionados con las nuevas tecnologías o los videojuegos (en total se nombran cinco ideas), mientras que en las chicas este tipo de juguetes no aparece. Existen también diferencias en la preferencia de muñecas o similares entre ellos y ellas, en ellos solo destacan cuatro ideas relacionadas con esta tipología de juguetes (robots, zomblings, muñecos y peluches),

mientras que en ellas se pueden observar 16 ideas (peluches, muñecas, pin y pon, monster high, little pet shops) con su correspondiente ponderación.

5. *¿Qué haces cuando sales al patio?*

Se incluye el número de sujetos que ha respondido de igual forma. Si no se incluye ningún número es porque la respuesta es igual a 1.

RESPUESTAS CHICOS	RESPUESTAS CHICAS
<ul style="list-style-type: none"> - Almorzar 5 - Jugar a fútbol 3 - Jugar 3 - Jugar con amigos 2 - Hablar 2 - Reírnos mucho 	<ul style="list-style-type: none"> - Almorzar 7 - Conversar con los amigos 5 - Jugar a mataconejos 4 - Coger el balón - Jugar con amigos - Sentarme - Pasear - Jugar a básquet

Tabla 50

✓ Análisis de los resultados tabla 50

Almorzar aparece como la primera opción nombrada tanto por ellos como por ellas (62,5% y 70%, respectivamente). Las chicas en el 50% de los casos coinciden en anotar como opción al salir al patio la de conversar, mientras que esta opción es apuntada por ellos en un 25% de los casos. Hay una diferencia también en el número de respuestas mostradas por ellos y por ellas que se pueden asociar a conductas pasivas en el patio: mientras que ellos nombran dos ideas relacionadas en este sentido con la conducta de hablar, ellas están mostrando cinco ideas sobre conversar, sentarse y pasear.

6. *Escribe el nombre de los juegos que conoces. Pon si se pueden jugar (SI) o no (NO) en el patio de la escuela.*

JUEGOS CHICOS	SÍ o NO	JUEGOS CHICAS	SÍ o NO
<ul style="list-style-type: none"> - Fútbol 8 - Básquet 6 - Cuerda 5 - Mataconejos 3 - Pilla-pilla 3 - Sambori 2 - Béisbol 2 - Rugby 2 - Escondite 2 	Sí	<ul style="list-style-type: none"> - Básquet 7 - Mataconejos 6 - Voleibol 5 - Cuerda 4 - Fútbol 4 - Cementerio 4 - Busca pies 2 - Simon 2 - Carreras 2 	Sí

<ul style="list-style-type: none"> - Busca pies - Tirar la lata - Papás y mamás - Piedra, papel y tijeras - Balonmano - Peonza - Cantar - Bailar - X-Box 360 3 - Rugby 3 - La Play - Nintendo - iPad mini 2 - Béisbol - Pádel - Voleibol - Infectado - Buscapiés 	No	<ul style="list-style-type: none"> - Saltar la pelota - Hablar en francés - Escondite - Mamás y papás - Pasear - Gallinita ciega - Champions league - Bomba - La goma - Pelota valenciana - Pisa pies - La oca 3 - Puzzles 2 - Quien dura más tiempo debajo del agua 2 - Canicas 2 - Parchís 2 - Tenis - Pelota valenciana - Tres en ralla - Corro de la gallinita - Pillar a un compañero - La botilde - Marco polo - Dominó - Piruetas - Maestras 	No
--	----	---	----

Tabla 51

✓ Análisis de los resultados tabla 51

No existen diferencias en cuanto a la media de producción de ideas entre ellos (6,8) y ellas (6,9). El fútbol reúne la mayor coincidencia de respuesta en el caso de ellos (siete de ocho), mientras que en el caso de ellas el básquet es el juego más nombrado (siete de 10). Sí que existen diferencias en cuanto a los juegos que no se pueden jugar en el patio. Ellos comentan más ideas relacionadas con las nuevas tecnologías, videojuegos y juegos de pantalla (seis ideas), mientras que en el caso de ellas dicha tipología de juegos no se nombra en este apartado. Ellas, sin embargo, hacen referencia a más juegos de mesa (nueva ideas), mientras que ellos tampoco nombran esta variedad de juegos.

7. *De los que has puesto que si se pueden jugar en el patio, escribe a los que normalmente juegas.*

JUEGOS CHICOS	JUEGOS CHICAS
- Fútbol 7	- Mataconejos 6

<ul style="list-style-type: none"> - Mataconejos 3 - Básquet 3 - Buscapiés 2 - Pilla pilla 2 - Cuerda - Cantar - Peonza - Rugby 	<ul style="list-style-type: none"> - Básquet 5 - Cementerio 3 - Cuerda 2 - Pasear - Hablar en francés - Hacer carreras
---	--

Tabla 52

✓ Análisis de resultados tabla 52

Casi la totalidad de los chicos (siete de ocho) manifiesta jugar habitualmente al fútbol, este juego es el que más acuerdo presenta en el grupo de niños seguido del 37,5% de los casos que nombra el “mataconejos” y el básquet. En el caso de ellas, el “mataconejos” alcanza el mayor acuerdo, con un 60% de los casos, seguido también del básquet con una coincidencia del 50% de respuestas. Ellas no nombran el fútbol en ningún momento y siendo la opción más apuntada por ellos esto nos puede dar pie a pensar que los chicos y las chicas de esta clase podrían no estar jugando conjuntamente en los tiempos del patio (aunque sí que coinciden en otros juegos que se comentan en ambos sexos aunque con más baja puntuación y acuerdo).

8. *Escribe tres juegos a los que te haga mucha ilusión jugar en el patio.*

JUEGOS CHICOS	JUEGOS CHICAS
<ul style="list-style-type: none"> - Futbol 7 - Básquet 6 - Pilla-pilla 2 - Mataconejos 2 - Béisbol 2 - Escondite - Tirar la lata - Balonmano - Cuerda - Voleibol 	<ul style="list-style-type: none"> - Escondite 4 - Básquet 3 - Mataconejos 3 - Tragabolas - Pinchaglobos - Voleibol - Pelota valenciana - Polis y cacos - Me da igual - Vota, vota la pelota - La botilde - Concurso de agilidad - Cementerio - Bomba - Pelota - Cuerda - Goma - Busca pies - Pisa pies

Tabla 53

✓ Análisis de resultados tabla 53

Tal y como se observa, las chicas, a simple vista, parecen generar más ideas pero los datos numéricos no corroboran esta impresión, ya que ellos generan una media de tres ideas frente a ellas que generan una media de 2,6. Lo que sí que ocurre, como ya pasaba en anteriores ocasiones, es que ellas presentan una mayor dispersión en las respuestas y, por ello, más diferencias individuales en las preferencias del juego. Ellos concentran o coinciden en mayor medida en su tipología de respuesta que ellas. Podríamos decir que ellos tienen gustos más homogéneos que ellas respecto de la preferencia en el juego (el fútbol y el básquet son responsables directos de esta situación tal y como se observa en la tabla). El juego al que más aluden ellas con un 40% de coincidencia es el escondite, seguido del “mataconejos” y del básquet ambos con un 30% de ponderación.

9. *Escribe tres juegos que no te gustan para ser jugados en el patio.*

JUEGOS NO GUSTAN CHICOS	JUEGOS NO GUSTAN CHICAS
<ul style="list-style-type: none"> - Cuerda 4 - Rugby 2 - Balonmano 2 - Tenis 2 - Básquet - Fútbol - Escondite - Pilla-pilla - Piedra - Papás y mamás - Pelota valenciana - Cantar - Bailar - Conversar - Voleibol - Goma elástica - Sambori - Mataconejos 	<ul style="list-style-type: none"> - Fútbol 4 - Voleibol 3 - Básquet 2 - Pelota valenciana 2 - Me gustan todos 2 - Pilla-pilla 2 - Jugar a relevos - Maestras - Mataconejos - Carreras - Aluja - Torito en alto - Gallinita ciega

Tabla 54

✓ Análisis de resultados tabla 54

La mitad de la clase de los chicos indica como juego no deseado a la cuerda, mientras que en ellas un 40% indica que no les gusta el fútbol como juego para ser jugado en el patio (la opción de juego preferida por ellos) seguida del voleibol en un 30% de

acuerdo. En ellos también destaca en un 25% de coincidencia el hecho de no gustar el rugby, el balonmano y el tenis (el patio no dispone de las infraestructuras adecuadas para poderlos jugar).

10. *¿Hay problemas en el patio? ¿Cuáles?*

Las respuestas en blanco en esta pregunta no se contabilizarán en el cómputo total.

PROBLEMAS CHICOS	PROBLEMAS CHICAS
<ul style="list-style-type: none"> - Sí, por el fútbol 3 - Peleas 2 - Insultos - No - En el fútbol siempre nos estamos peleando por la pelota - En el mataconejos cuando matas a uno - Cuando dos niños se pelean, muchas veces tiene la culpa el niño que no ha hecho nada 	<ul style="list-style-type: none"> - Peleas por el balón 4 - Peleas 3 - Insultos 3 - Discusiones 2 - Cuando jugamos al mataconejos porque siempre dicen que no hemos matado 2 - Discusiones violentas jugando - Problemas en las reglas del mataconejos - Pegarse - Te tiran la comida - El suelo de piedras hace daño - Problemas - Cuando hacemos equipos en el mataconejos siempre discutimos

Tabla 55

✓ Análisis de resultados tabla 55

Tal y como se observa, la mayoría de problemas del patio tienen que ver con la gestión del fútbol y del “mataconejos”. Tan sólo un niño y ninguna niña expresan no existir problemas en el patio; la apreciación general es que sí que hay diversidad de problemáticas y que suelen tener como consecuencia peleas, insultos, discusiones, etc.

11. *Si pudieras cambiar el patio sin hacerlo más grande, ¿cómo lo harías?*

IDEAS CHICOS	IDEAS CHICAS
<ul style="list-style-type: none"> - Césped para el campo de fútbol 6 - No lo cambiaría en nada - Columpios - Una pista de parquet para el mataconejos - Porterías más grandes para el fútbol - Poner un rocódromo - Redes en las porterías 	<ul style="list-style-type: none"> - Columpios 5 - Césped artificial 3 - No lo cambiaría 2 - Que los de infantil puedan estar con nosotros - Quitar la pista de fútbol - Poner una pista de pelota valenciana - Una pista de voleibol - Decorarlo con plantas - Pintaría las paredes más vivas - Pondría algo en la pista de fútbol para que si algún niño cae no se haga daño

	<ul style="list-style-type: none"> - Piscina - Juegos - Quitar la pista de básquet
--	---

Tabla 56

✓ Análisis de resultados tabla 56

Tal y como se observa, el 75% de los chicos solicita o imagina mejorar las actuales condiciones del campo de fútbol incorporando césped en el mismo; ellas también aportan esta idea, pero no especifican que sea en el campo de fútbol (podría ser o no) en el 30% de los casos. Un caso en los niños y dos en las niñas presentan total acuerdo al considerar que no modificarían nada del patio porque se supone que les gusta como está.

6.2.6. ANÁLISIS DE RESULTADOS GENERAL DE LA FASE DE ENCUESTA AL ALUMNADO

A continuación, se pasará a la extracción de resultados atendiendo a las diferentes preguntas en relación a los diferentes cursos (3º, 4º, 5º y 6º) con el objetivo de observar si los chicos y las chicas siguen algún patrón de respuesta independientemente del curso.

- ✚ Todos los chicos de todos los cursos muestran como opción de juego con mejor amigo al fútbol (todos los niños menos dos). Cabe decir en este sentido, el protagonismo que adquiere este juego entre los niños. Del mismo modo, se observa un rechazo respecto del juego con mejor amigo a juegos estereotipadamente femeninos (muñecas, barbies, princesas, etc.) y en todos los cursos.
- ✚ La preferencia de juego por parte de los chicos con mejor amiga en la clase de 3º muestra un resultado abrumador al coincidir la mayoría de la clase respecto de que ellos no tienen mejor amiga. En la clase de 4º, los chicos jugarían mayoritariamente con amiga al fútbol; la clase de 5º jugaría con amiga a cuerda

seguida también del fútbol; y, en la clase de 6º, jugarían con amiga a cuerda seguida del juego del “mataconejos”. En este último curso, la opción con más ponderación de no juego con amiga resulta ser el fútbol seguida de bailar. En este caso, sí que se observan diferencias entre los cursos, mientras que 3º no parece tener amigas, 4º y 5º sí que jugarían con ellas al fútbol y 6º no jugaría con sus amigas a su deporte preferido.

- ✚ Las chicas, en general, muestran una mayor dispersión, más diferencias individuales y menor coincidencia en sus respuestas ante el juego preferido con mejor amigo y con mejor amiga (en ellas no se observa un juego con el protagonismo del fútbol y este hecho parece justificar su mayor repertorio de juegos en todos los casos). Aun así, todas las clases de chicas, menos las de 6º, responden que el fútbol es el juego con el que jugarían con un mejor amigo con mayor prevalencia. Las chicas de 6º, por el contrario, muestran como primera opción de no juego con amigos al fútbol. En general, las chicas de 3º, 4º y 5º curso muestran mucha variedad de respuesta en sus preferencias de juegos con mejores amigas, pero sí que se observa una mayor abundancia de juegos simbólicos que en el caso de los chicos. Las chicas de 6º indican como preferencia de juego con mejor amigo y con mejor amiga al “mataconejos”.
- ✚ No se observan diferencias entre chicos y chicas con respecto al sexo de los amigos y amigas con quienes les gusta jugar más en las clases de 5º y 6º curso. En 4º curso sí que parece existir un poco de reticencia al juego con personas de distinto sexo al propio y en 3º curso la preferencia de juego con personas del mismo sexo es absoluta (coincidiendo este dato con el obtenido en la cuestión del juego con mejor amigo o amiga).
- ✚ Los chicos expresan como juego preferido en todos los cursos al fútbol y con un elevado índice de coincidencia. En ellas existen más tipologías de respuesta y más diferencias individuales en general. En 4º y 5º curso también indican el fútbol (aunque con menor índice de coincidencia), aunque en 5º el fútbol reúne el mismo número de respuestas que hablar o el “torito en alto”. En 6º, ellas

muestran como juego preferido al “mataconejos”, tal y como ya se observó en la pregunta anterior.

- ✚ Respecto de las preferencias en los juguetes, se observa un claro sesgo tecnológico en las clases de 3º y 6º. Mientras que ellos muestran como juguetes preferidos aquellos que están relacionados con los videojuegos o juegos de pantalla, ellas ni los mencionan. En las clases de 3º, 4º y 6º se observa, del mismo modo, una clara tendencia por parte de ambos sexos en la elección de juguetes con marca de género (ellos mundo del motor y ellas muñecas y muñecos de moda). En la clase de 5º tanto niños como niñas muestran preferencia por juguetes de alto contenido tecnológico.

- ✚ Ante la pregunta de qué haces cuando sales al patio, se refleja cómo en 3º existen pocas diferencias entre los chicos y las chicas: en ambos casos nombran almorzar y jugar como conductas preferentes. En 4º y 5º curso sí que se observan diferencias entre ambos sexos: ellos nombran o toda la clase ir a jugar al fútbol (4º) o la mayor parte de la clase (5º), mientras que ellas mencionan el jugar en términos más genéricos, no circunscritos directamente a este deporte. En 6º curso, las chicas muestran conductas relacionadas con conversar y pasear en mayor medida que los chicos.

- ✚ Cuando se formula la pregunta de que puedan escribir juegos conocidos, se observa como en 3º y 4º curso ellas producen mayor cantidad de ideas que ellos. En 3º ellos nombran, en mayor medida, al fútbol y al básquet, mientras que ellas presentan una mayor coincidencia nombrando al pilla-pilla y a la comba. También cabe decir que ellas nombran más juegos de mesa que ellos. En 4º curso se observa un mayor número de ideas sobre juegos que no se pueden jugar en el patio por parte de ellas que de ellos. En 5º curso, ambos sexos nombran como juego más conocido al fútbol y ambos también apuntan una variedad de juegos de tipo tecnológicos como prohibidos en la escuela. En el caso de 6º, se ve como ellos nombran como juego más conocido al fútbol, mientras que ellas consiguen la mayor coincidencia con el básquet. Es interesante apuntar que, mientras que ellos nombran como juegos prohibidos a los de tipo tecnológico

(ellas ni los nombran), las chicas muestran como mayor gama de juegos prohibidos a los juegos de mesa (no mencionados en ningún momento por ellos).

- ✚ Relacionada con la pregunta anterior, en este caso, se les pide que indiquen a qué juegan habitualmente en el patio. Todos los chicos y en todos los cursos coinciden en apuntar con la mayor ponderación y acuerdo al fútbol. Por otro lado, todas las chicas presentan una mayor dispersión y mayores diferencias individuales en sus respuestas. En 5° curso, las chicas indican también jugar habitualmente al fútbol en un 50% de los casos, mientras que en 6° curso las chicas no nombran en ningún momento jugar a este deporte (dado que la tendencia de juego es la de interaccionar con las personas de su mismo grupo-clase, se puede prever en este sentido que el alumnado de 6° curso de diferente sexo no juega conjuntamente). Es importante señalar en este punto que las chicas que habitualmente juegan al fútbol en el patio son las de 5° curso (este dato está extraído de la fase de observación).
- ✚ Respecto de la pregunta referida al juego que les hace especial ilusión jugar, se entresacan los siguientes resultados: a ellos siempre les hace especial ilusión, en mayor medida, jugar al fútbol, como era de esperar, y con un alto nivel de acuerdo; por el contrario, ellas siempre presentan mayores diferencias individuales y un repertorio de ideas más amplio. En 3° curso, las chicas nombran al pilla-pilla como juego con mayores coincidencias. En 4° curso, el 43% de las chicas alude al fútbol al igual que sus compañeros como juego al que les hace ilusión jugar, pero al igual que ocurre con 5° curso con menor ponderación que ellos. Las chicas de 5° también comentan que les hace especial ilusión jugar a juegos que podríamos categorizar como simbólicos, mientras que ellos nombran más juegos con pelota y que pueden ser considerados deportes. En 6° curso el juego con mayor nivel de coincidencia por parte de las chicas (40%) es el escondite.
- ✚ Por el contrario, sobre los juegos que no les gustan para ser jugados en el patio: en 3° curso, desafortunadamente, la pregunta no se ha entendido demasiado bien y no se pueden extraer conclusiones al respecto. En 4° curso, ellos indican con

un nivel de coincidencia del 62,5% a la cuerda y a juegos de papás y mamás, seguidos de juegos estereotipadamente femeninos. Ellas en un 43% de coincidencia apuntan al fútbol y a la cuerda como juegos rechazados (cabe notar que en la misma proporción las chicas indican como juego deseado y como juego descartado al fútbol). En 5º curso, en ambos sexos la cuerda no gusta y coinciden también en anotar las peleas como juego a rechazar (ellas en un 50% de los casos y ellos en un 27%). Por último, en 6º curso, a la mitad de la clase de los chicos no les gusta la cuerda, mientras que a la mitad de las chicas no les gusta el fútbol para ser jugados en el patio.

✚ La siguiente pregunta hace referencia a los problemas percibidos en el patio. En todos los cursos se manifiesta acuerdo en la existencia de problemas en estos espacios. Tanto en 3º curso como en 4º, ellas tienden a percibir mayor número de problemas que ellos en este sentido. En ambos casos los problemas están relacionados con peleas, y en 4º curso se hace alusión como principales motivos a los usos de la pelota. En 5º se hace referencia al fútbol como generador de insultos, peleas y patadas. En 6º coinciden en este sentido con 5º, pero también indican como problemático el juego del “mataconejos”.

✚ Por último, ante la pregunta de ideas sobre modificación del patio sin alterar las dimensiones del mismo existe un acuerdo por parte de todos los grupos y las clases en la idea de proponer modificaciones imposibles e irreales relacionadas con la instalación de piscinas, yacuzzis, etc. En 3º curso más chicos (cuatro de nueve) que chicas (una de 11) no modificarían nada de este espacio; en este curso, dos chicas nombran mejorar aspectos relacionados con las peleas. Tanto en 5º curso como en 6º, los chicos proponen ideas relacionadas con mejoras en el campo de fútbol.

Otros aspectos generales que se pueden observar en todos los cursos muestran que:

✚ Cuando existe un alto índice de acuerdo en un grupo hacia una respuesta, normalmente, este hecho se correlaciona positivamente con una menor variedad y dispersión en el resto de ideas. Cuando una idea cobra un gran protagonismo en el aula como es el juego del fútbol y, sobre todo, en los niños, dicho hecho

provoca, normalmente, una mayor limitación en la aparición de otras ideas u opciones de juego. El convencimiento total del fútbol por parte de los niños como juego protagonista puede limitar y reducir, en este sentido, la posibilidad de concebir y de jugar a otros juegos distintos. Ellas, al no tener un juego concreto que concentre la mayor parte de atención por parte de todas las personas de su mismo sexo, parecen experimentar unas opciones de juego más diversificadas y generar mayor número de preferencias.

- ✚ Los chicos muestran mayor reticencia o rechazo hacia el juego estereotipadamente femenino que las chicas hacia el juego estereotipadamente masculino.
- ✚ Los chicos mantienen, en mayor medida, sus preferencias de juego que las chicas independientemente del sexo de sus compañeros o compañeras. Las chicas modifican sus preferencias de juego cuando se trata de jugar con ellos y suelen complacerles en su opción preferida: el fútbol.
- ✚ Dado que el fútbol y el básquet ocupa la mayor parte del patio ellas pueden acostumbrarse a una tipología de juego menos activa y por ello mostrar un comportamiento más pasivo hacia el juego que ellos.
- ✚ El estatus que tiene el fútbol dentro de la escuela no es comparable con el de ningún otro juego o actividad. De igual modo, el estatus y la relevancia que posee el fútbol en nuestra sociedad tampoco se puede comparar con el de ningún otro deporte.
- ✚ No podemos asegurar que los niños que juegan al fútbol diariamente tienen un mayor estatus, autoestima, poder y control que el alumnado que no juega a este deporte, pero sí que se puede inferir con total seguridad que dicho juego está bien visto y genera buena imagen por parte de toda la escuela, incluso por la parte de alumnado que no lo practica habitualmente.

- ✚ La disposición y las infraestructuras (porterías, canastas, campos rayados en el suelo, etc.) del patio están dando respuesta a los deseos preferentes de juego de ellos más que de ellas.
- ✚ Las evidencias del análisis de las respuestas a los cuestionarios muestran como la gran mayoría de alumnado de 3º y 6º curso parecen no jugar y disfrutar del tiempo de recreo conjuntamente. Los niños y las niñas no están interaccionando en estos tiempos ni en esos espacios.
- ✚ La mayoría de alumnas que juega diariamente al fútbol pertenecen a la clase de 5º. Parecen estar bien aceptadas por el grupo de chicos y no existe ningún impedimento en que puedan compartir dicho juego con sus compañeros.

6.3. RESULTADOS DE LA FASE DE ENCUESTA DIRIGIDA AL PROFESORADO²⁰

El cuestionario se repartió a un total de 16 personas: tres hombres y 13 mujeres. En total, el número de respuestas obtenidas fue de 11 (nueve mujeres y dos hombres), lo que supone una participación del 68,75% del profesorado. El 69% de las profesoras y el 66,7% de los profesores ha contestado las preguntas. Durante varios días, tras dos semanas de entrega del mismo, la directora del centro mostró mucho interés y recordó a todo el claustro que, por favor, se contestase al cuestionario, puesto que resultaba interesante conocer los resultados e instó a colaboraban en la realización de esta investigación. En este sentido, deduzco que los motivos por los cuales parte del claustro no ha contestado con toda probabilidad tienen que ver con falta de tiempo y dedicación en la realización del cuestionario, falta de interés sobre el tema, consideración de la temática como molesta y poco motivadora o bien porque cualquier persona pudiera encontrar que no tenía nada que aportar al respecto. No obstante, se considera una

²⁰ Bajo el término profesorado en todo el texto se incluye al equipo de profesionales que no dedicándose a docencia prestan sus servicios en el centro como personal de apoyo o PT (Pedagogía Terapéutica) y que también forman parte de la muestra de este estudio.

muestra lo suficientemente representativa e importante para el desarrollo de esta parte de la investigación.

Hay que reiterar que antes de la formulación de las cuestiones, aparecía en el cuestionario una definición del término sexismo basada en la de María Lameiras (2003) que pretendía facilitar la comprensión a cada una de las preguntas y que era:

Actitud dirigida hacia una persona o hacia sí misma en virtud de su pertenencia a un determinado sexo biológico en función del cual se asumen diferentes características y conductas.

Tal y como se explicó en el punto de la metodología, la principal técnica de trabajo utilizada en esta fase será la del análisis de contenido (AC). En este sentido, cabe recordar, simplifícadamente, en qué consistían sus etapas para que se pueda observar una coherencia entre esta técnica y el trabajo en el análisis y la interpretación de los resultados de esta encuesta. En un primer momento, toda la parte del marco introductorio y de las fases de un proyecto coeducativo ha servido como marco de referencia sobre el que posicionar el resto de la investigación. Es aquí cuando se desarrolla un preanálisis con toda la información aportada y se plasma el material bruto objeto de estudio, que comprende el universo de respuestas dadas por el profesorado (transcrito en tablas tal y como se podrá comprobar más adelante). Las unidades de análisis aparecen como el primer punto para categorizar todas las respuestas que están compuestas por palabras concretas, frases, verbos o expresiones que contienen segmentos de información lo suficientemente significativos para ser considerados material adecuado a analizar. Dichas respuestas han sido separadas en función de los criterios mostrados en la tabla 1, que se puede observar a continuación. Posteriormente, se establecen una serie de reglas de análisis y códigos de clasificación (etiquetas que comprenderán el sentido de diferentes afirmaciones con una misma naturaleza y que ayudarán a simplificar el contenido analizado). La penúltima fase que se llevará a cabo será la de la categorización. Para ello, se hará uso de un adecuado establecimiento de categorías de análisis que pueda explicar la generalidad de lo que ocurre en todos los resultados. Cuando las respuestas son breves, como es el caso que aquí nos ocupa, la fase de codificación y de establecimiento de categorías pueden ser similares, reduciendo el trabajo de diseminación del material. Finalmente, nos podremos permitir realizar una

integración de todo lo que ha descubierto esta fase de encuesta a la luz de las previsiones con las que se contaba al inicio de este estudio.

A continuación, se pasará a mostrar los resultados alcanzados en este sentido y sobre el que se van sucediendo las etapas descritas con anterioridad:

❖ Ante la pregunta: *¿Consideras que el tipo de juego del alumnado de primaria en el patio es sexista?*

A nivel cuantitativo, se obtienen los siguientes resultados:

	Sí	No	Sí y no	No lo sé	A veces	Sí, no, no lo sé	TOTAL
HOMBRE	1	1					2
MUJER	3	3	1		1	1	9
Total	4	4	1	0	1	1	11

Tabla 1

Los resultados de la tabla resultan muy interesantes. Las aportaciones del profesorado incluyen en primer lugar tres categorías nuevas de respuesta que yo no había planteado en un inicio:

- Sí y no
- A veces
- Sí, no, no lo sé

Este dato nos puede indicar que la complejidad en la percepción de la temática ya está servida. Tal y como se observa las diferencias en las respuesta nos van a dar una pista de la variedad de opiniones con las que se va a trabajar, así como de las diferencias individuales respecto de lo que se supone es un hecho infinitamente conocido por el profesorado (todos los días tienen la posibilidad de observar lo que ocurre en su patio).

❖ La segunda cuestión plantea lo siguiente: *Enumera las tres principales razones que justifican esta respuesta.*

A continuación, se muestran los resultados en este punto. En primer lugar, se transcriben las respuestas tal y como han sido redactadas (se traducen al castellano puesto que el profesorado y la escuela es de línea en valenciano y todos los cuestionarios han sido respondidos en la lengua vehicular del centro). Posteriormente, se lleva a cabo un análisis de las mismas. En el primer recuadro aparecerá el tipo de

respuesta, después, en cada recuadro se plasmarán las ideas de una misma persona ordenadas bajo los números 1, 2 o 3 (cada persona podía redactar hasta un máximo de tres ideas para justificar su respuesta anterior):

RESPUESTA MUJERES: SI ES SEXISTA EL TIPO DE JUEGO
1. Los niños consideran que el patio es para ellos y para jugar a fútbol, o juegos de poder y fuerza.
<ol style="list-style-type: none"> 1. Chicos juegos más violentos, más bruscos. 2. Maduración más rápida en ellas, pronto ya no quieren jugar sino conversar. 3. Generalmente: chicos balones; chicas cuerda, pillarse, maestros/as, padres y madres.
<ol style="list-style-type: none"> 1. Se agrupan por sexos. 2. Juegan a cosas diferentes. 3. Se acentúa con la edad cuando más mayores son más diferentes en cuanto a actividades lúdicas entre los sexos.
RESPUESTA HOMBRE: SI ES SEXISTA EL TIPO DE JUEGO
<ol style="list-style-type: none"> 1. Aunque no se excluya a ninguna persona de participar, son pocas las chicas jugando a fútbol o chicos a cuerda. 2. También se nota a la hora de hacer los equipos, dejando para el final a las personas del otro género. 3. Hay determinados juegos con la etiqueta “eso es de chicas” y se presiona a los chicos a no participar.

Tabla 2

RESPUESTA MUJER: A VECES ES SEXISTA EL TIPO DE JUEGOS
<ol style="list-style-type: none"> 1. Los niños habitualmente quieren jugar a fútbol. 2. Las niñas quieren jugar a distintos tipos de juegos. 3. Pero también algunos grupos de niños y niñas juegan juntos.

Tabla 3

RESPUESTA MUJER: SÍ Y NO ES SEXISTA EL TIPO DE JUEGOS
<ol style="list-style-type: none"> 1. No: considerar sexistas a los diferentes tipos de juegos incita al mismo sexismo. 2. No: tanto los niños como las niñas eligen el juego bajo su preferencia y tanto niños como niñas

mayoritariamente son aceptados en todas las actividades.

3. Sí: visto desde un punto de vista sexista, normalmente, son chicos los que juegan a juegos relacionados con el sexo masculino.

Tabla 4

RESPUESTA MUJER: SÍ, NO Y NO LO SÉ ES SEXISTA EL TIPO DE JUEGOS
<ol style="list-style-type: none">1. Puedo considerar que sí: por la gran cantidad de chicos que sólo juega al fútbol en el tiempo de recreo y por la minoría de chicas que participa en este juego.2. Puedo considerar que no: por la sencilla razón de que el tipo de juego lo elige el alumnado, “no está impuesto” por nadie en ningún momento.3. Puedo considerar que no lo sé: ya que tanto niños como niñas tienen la libertad de jugar a lo que realmente desean y quieren “dentro de las opciones” y posibilidades que tenemos en nuestro patio.

Tabla 5

RESPUESTA MUJER: NO ES SEXISTA EL TIPO DE JUEGOS
<ol style="list-style-type: none">1. Cada persona juega a lo que quiere y le gusta.2. Cada persona juega con quién quiere.3. Creo que si a algún niño o niña no le dejan jugar a un juego determinado no es por razón de sexo, sino por su carácter y forma de ser.
<ol style="list-style-type: none">1. Los niños y las niñas eligen el juego.2. Hay niñas jugando a fútbol y otros deportes y niños jugando con niñas.3. Inevitablemente, los niños y las niñas tienen sus preferencias.
<ol style="list-style-type: none">1. Hay niños y niñas que juegan al fútbol. Sí que son más los niños que juegan al fútbol.2. Hay niños y niñas que juegan a básquet. Sí que son más los chicos que juegan a básquet.3. Hay chicos y chicas que juegan a otros juegos de pelota o cuerda. Sí que son más las chicas que juegan a cuerda.
RESPUESTA HOMBRE: NO ES SEXISTA EL TIPO DE JUEGOS
<ol style="list-style-type: none">1. Los juegos han dejado de ser sexistas dado que cualquier niño/a puede jugar a cualquier juego.2. Aun así los niños mayoritariamente juegan a fútbol. Pocas niñas lo hacen.3. A la cuerda juegan indistintamente. Las niñas juegan a juegos que necesitan poca actividad física. Los niños se mueven más.

Tabla 6

✓ Análisis de resultados

Lo primero que se observa del conjunto de respuestas mostradas es que el profesorado tiene dudas, se percibe un tema complejo, que se verá afectado por multitud de variables. Este hecho se observa cuando plantean diferentes tipologías de respuesta que en principio yo no había considerado y que viene a corroborar que existe cierta incertidumbre en la interpretación y la valoración del sexismo.

En muchas ocasiones, parecen confundirse las argumentaciones dadas con las tipologías de respuestas básicas iniciales de: sí, no, no lo sé. Diferentes producciones podrían estar ubicadas en recuadros distintos o varias personas podrían estar opinando lo mismo y sus justificaciones (por la forma en que han sido expresadas o por la contestación primera de sí, no, no lo sé, etc.) podrían ser clasificadas en uno u otro lugar. Una misma frase puede estar encubriendo diferentes ideas o diferentes argumentaciones pueden llegar a ser contradictorias en su direccionalidad (si existe sexismo o no existe sexismo). Por todo ello, cobra más énfasis y resulta más lógico atender a las argumentaciones como un todo dejando de lado la tipología de recuadro en el que originariamente se hubieran clasificado. Del mismo modo, no se perciben diferencias individuales significativas en las contestaciones de los profesores respecto de las de las profesoras por lo que el análisis se llevará a cabo de manera integrada, sin hacer especial mención a esta categoría de clasificación.

El conjunto de respuestas mostradas parece atender a diferentes ideas, concepciones o tipología de explicaciones que se van repitiendo (aunque expresadas de modo distinto) a lo largo de todos los cuestionarios. Cabe decir, tal y como se ha introducido con anterioridad, que en ocasiones el profesorado emite dos frases separadas por una coma o un punto, y ambas pueden ser codificadas con dos variables distintas, puesto que responden a diferentes tipos de constructos o creencias. Siguiendo con la técnica del análisis de contenido es este el momento de crear unos códigos explicativos que puedan ayudar a ubicar y clasificar todas las respuestas con las que se va a trabajar. Aquellas respuestas que tengan un mismo sentido o que hagan referencia a un mismo conjunto de creencias o prescripciones sobre el sexismo se podrán encuadrar dentro de un mismo código. Este análisis no pretende ser un recurso limitador en cuanto a la interpretación de las respuestas. Dado que el sexismo presenta causas multivariadas, el conjunto de ideas aportadas por el profesorado puede ser interpretado desde muchos puntos de vista

y con toda probabilidad desde diferentes perspectivas. No obstante, lo que aquí se pretende es aportar un camino, una vía a través de la cual se pueda establecer una discusión y un debate oportuno de cara a desgranar el mensaje oculto que se pueda inferir del universo de respuestas mostradas.

Los códigos creados para tal fin se describen a continuación:

Siglas	Códigos	Explicación
AE	Apropiación del Espacio	<p>Argumentaciones referentes al dominio y control ejercido por los niños a través de su ocupación del espacio para jugar al fútbol. Más que un dominio o ejercicio de poder voluntario y consciente por parte de estos, lo que está ocurriendo es que ellos deciden y eligen jugar al fútbol y este hace necesario un tipo de instalaciones determinadas que son muy extensas en cuanto al territorio y a las dimensiones del campo. Ellos (los niños) no desean ostentar ningún tipo especial de dominio consciente sobre las niñas, sólo desean jugar a su juego preferido y este, indiscutiblemente, es el fútbol. Por parte de ellas, no existe ningún tipo de sublevación o conflicto puesto que deciden ocupar otros espacios y dedicar su tiempo de ocio a otro tipo de actividades.</p> <p><i>Ejemplo:</i> “Los niños consideran que el patio es para ellos y para jugar a fútbol”</p>
EG	Estereotipos de Género	<p>Los estereotipos en el juego responden a las etiquetas sociales que habitualmente ponemos sobre los “juegos propios de niños” o “juegos propios de niñas” que nos ayudan a simplificar el universo de juegos existentes. Los estereotipos hacen referencia a las características físicas, psicológicas o conductas que se asocian a uno u otro sexo, que son aceptados por la mayoría de personas como representativos de un determinado grupo (niños o niñas) y que acaban limitando las posibilidades o la experiencia (en este caso en el juego) para ambos sexos. Presuponen un patrón adecuado y “normal” de comportamiento con características dicotómicas y mutuamente excluyentes para niños y niñas. No están comprobados científicamente pero tienden a naturalizarse muy rápidamente y, por ello, suelen reproducirse a gran velocidad. Su impacto actúa como una especie de profecía autocumplida en donde se acaban facilitando las condiciones adecuadas para que se cumplan los estereotipos previamente concebidos y de este modo confirmar su existencia.</p>

		<p>Se incluirían en este apartado las respuestas en las que el profesorado observa diferencias de sexo en la composición de los juegos pero no llega a redactar ninguna justificación sobre la misma.</p> <p><i>Ejemplo:</i> Juegan a cosas diferentes.</p>
DB	Diferencias Biológicas	<p>Concepción generalizada respecto de que existen una serie de intereses, gustos, preferencias, actitudes, habilidades, características de personalidad etc. que vienen determinadas por el sexo de las personas desde el mismo momento del nacimiento y que son origen de su distinta fisiología. Esta categoría no incluye en ningún momento el condicionamiento generado ni el aprendizaje del género desde la infancia y el diferente proceso de socialización vivido por ellos y por ellas. Bajo esta presunción el impacto del aprendizaje de los estereotipos de género así como la influencia en la presencia o ausencia de modelos de identificación, entre otras, son variables no tenidas en cuenta para justificar las diferencias entre niñas y niños. Multitud de investigaciones y estudios científicos sobre las diferencias aptitudinales entre los sexos ayudan a magnificar y dar credibilidad a este sesgo puesto que dan publicidad a dichos resultados sin profundizar en las variables que pudieran estar provocando las mismas.</p> <p><i>Ejemplo:</i> Maduración más rápida en ellas, pronto ya no quieren jugar sino conversar.</p>
UL	Uso de Libertad	<p>Idea comúnmente extendida respecto de que las niñas y los niños de forma natural (sin ningún tipo de aprendizaje social, modelado, reproducción de los roles de género, etc.) y cuando tienen suficiente raciocinio para tomar decisiones, libremente, escogen opciones diferenciadas que son causa de sus diferentes intereses y preferencias, de nada más. Niños y niñas libremente eligen opciones de juego, de estudios, de deportes, ocio, etc. totalmente distintas y dicotómicas (en la mayoría de los casos) y luchar contra este hecho supone ir contra de la libertad de las personas. Estas afirmaciones responden a un análisis muy superficial respecto del término libertad y no tienen en cuenta las diferencias culturales ni el androcentrismo presente en el sistema educativo. Ese sistema de creencias está asentado en una concepción de la justicia en donde no tiene lugar ni cabida la discriminación positiva. Desde este planteamiento la escuela es una institución neutra.</p> <p><i>Ejemplo:</i> Cada persona juega a lo que quiere y le gusta.</p>
		<p>Socialmente, con la incorporación de las mujeres al mercado de trabajo y</p>

IA	Igualdad Alcanzada	<p>con la superación de importantes discriminaciones históricas plasmadas en una serie de leyes que afectan a todas las esferas de la vida de las personas (igualdad formal), existe la presunción de que la igualdad real (medida en datos numéricos, en estadísticas y en observaciones precisas de la realidad) ya está conseguida y totalmente garantizada. Por tanto, no harían falta factores correctores ni ningún tipo de intervención puesto que la situación ya es igualitaria. A esta categoría habría que añadir aquellas opiniones que coinciden en pensar que tratar los temas de la desigualdad, el sexismo, la discriminación o la violencia contra las mujeres lo que provoca es un aumento de toda esta situación y que por ello es necesario evitar este tipo de temáticas.</p> <p><i>Ejemplo:</i> Considerar sexistas a los diferentes tipos de juegos incita al mismo sexismo.</p>
-----------	---------------------------	---

Tabla 7

Tal y como se observa, los códigos están íntimamente interrelacionados y, en ocasiones, existen puntos de coincidencia o conexión entre algunos de ellos. A partir de la creación de estos códigos resultará interesante asignarles un valor al universo de respuestas emitidas por el profesorado con el objetivo de saber si todas ellas se pueden clasificar en alguno de estos apartados o sería necesario revisar y ampliar o redefinir alguno. Se tratará, pues, de indagar sobre el contenido latente de cada una de las afirmaciones del profesorado para posteriormente poder elaborar un análisis de sus redacciones directamente relacionado con las categorías designadas con anterioridad. El análisis quedaría por tanto del siguiente modo:

RESPUESTA MUJERES: SÍ ES SEXISTA EL TIPO DE JUEGO	CÓDIGOS
<ul style="list-style-type: none"> ○ Los niños consideran que el patio es para ellos y para jugar a fútbol, o juegos de poder y fuerza. 	AE/EG
<ul style="list-style-type: none"> ○ Chicos juegos más violentos, más bruscos. ○ Maduración más rápida en ellas, pronto ya no quieren jugar sino conversar. ○ Generalmente: chicos balones; chicas cuerda, pillarse, maestros/as, padres y madres. 	EG DB EG
<ul style="list-style-type: none"> ○ Se agrupan por sexos. ○ Juegan a cosas diferentes. 	EG EG

<ul style="list-style-type: none"> ○ Se acentúa con la edad cuando más mayores son más diferentes en cuanto a actividades lúdicas entre los sexos. 	DB
RESPUESTA HOMBRE: SÍ ES SEXISTA EL TIPO DE JUEGO	CÓDIGOS
<ul style="list-style-type: none"> ○ Aunque no se excluya a ninguna persona de participar, son pocas las chicas jugando a fútbol o chicos a cuerda. ○ También se nota a la hora de hacer los equipos, dejando para el final a las personas del otro género. ○ Hay determinados juegos con la etiqueta “eso es de chicas” y se presiona a los chicos a no participar. 	IA/EG EG EG

Tabla 8

RESPUESTA MUJER: A VECES ES SEXISTA EL TIPO DE JUEGOS	CÓDIGOS
<ul style="list-style-type: none"> ○ Los niños habitualmente quieren jugar a fútbol. ○ Las niñas quieren jugar a distintos tipos de juegos. ○ Pero también algunos grupos de niños y niñas juegan juntos. 	AE/EG/UL EG/UL IA

Tabla 9

RESPUESTA MUJER: SÍ Y NO ES SEXISTA EL TIPO DE JUEGOS	CÓDIGOS
<ul style="list-style-type: none"> ○ No: considerar sexistas a los diferentes tipos de juegos incita al mismo sexismo. ○ No: tanto los niños como las niñas eligen el juego bajo su preferencia y tanto niños como niñas mayoritariamente son aceptados en todas las actividades. ○ Si: visto desde un punto de vista sexista, normalmente son chicos los que juegan a juegos relacionados con el sexo masculino. 	IA UL/IA EG

Tabla 10

RESPUESTA MUJER: SÍ, NO Y NO LO SÉ ES SEXISTA EL TIPO DE JUEGOS	CÓDIGOS
<ul style="list-style-type: none"> ○ Puedo considerar que si: por la gran cantidad de chicos que solo juega al 	AE/EG

<p>fútbol en el tiempo de recreo y por la minoría de chicas que participa en este juego.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Puedo considerar que no: por la sencilla razón de que el tipo de juego lo elige el alumnado, “no está impuesto” por nadie en ningún momento. ○ Puedo considerar que no lo sé: ya que tanto niños como niñas tienen la libertad de jugar a lo que realmente desean y quieren “dentro de las opciones” y posibilidades que tenemos en nuestro patio. 	<p>UL</p> <p>UL</p>
--	---------------------

Tabla 11

RESPUESTA MUJER: NO ES SEXISTA EL TIPO DE JUEGOS	CÓDIGOS
<ul style="list-style-type: none"> ○ Cada persona juega a lo que quiere y le gusta. ○ Cada persona juega con quién quiere. ○ Creo que si a algún niño o niña no le dejan jugar a un juego determinado no es por razón de sexo, sino por su carácter y forma de ser. 	<p>UL</p> <p>UL</p> <p>IA</p>
<ul style="list-style-type: none"> ○ Los niños y las niñas eligen el juego. ○ Hay niñas jugando a fútbol y otros deportes y niños jugando con niñas. ○ Inevitablemente los niños y las niñas tienen sus preferencias. 	<p>UL</p> <p>IA</p> <p>UL</p>
<ul style="list-style-type: none"> ○ Hay niños y niñas que juegan al fútbol. Sí que son más los niños que juegan al fútbol. ○ Hay niños y niñas que juegan a básquet. Sí que son más los chicos que juegan a básquet. ○ Hay chicos y chicas que juegan a otros juegos de pelota o cuerda. Sí que son más las chicas que juegan a cuerda. 	<p>IA/EG</p> <p>IA/EG</p> <p>IA/EG</p>
RESPUESTA HOMBRE: NO ES SEXISTA EL TIPO DE JUEGOS	CÓDIGOS
<ul style="list-style-type: none"> ○ Los juegos han dejado de ser sexistas dado que cualquier niño/a puede jugar a cualquier juego. ○ Aun así, los niños mayoritariamente juegan a fútbol. Pocas niñas lo hacen. ○ A la cuerda juegan indistintamente. Las niñas juegan a juegos que necesitan poca actividad física. Los niños se mueven más. 	<p>IA</p> <p>AE/EG</p> <p>IA/DB/DB</p>

Tabla 12

Contabilizando el número de veces que surgen argumentos relacionados con uno u otro código, se observa que:

CÓDIGOS	PREVALENCIA	%	Orden
EG. Estereotipos de género	15	34,8	1ª
IA. Igualdad alcanzada	11	25,6	2
UL. Usos de libertad	9	20,9	3ª
DB. Diferencias biológicas	4	9,3	4ª-5º
AE. Apropiación del espacio	4	9,3	4ª-5º



Tabla 13

En la tabla se observa que el código con más fuerza y con más presencia en las respuestas es el de los estereotipos de género. En este sentido, y conforme estaba formulada la pregunta, *Enumera las tres principales razones que justifican esta respuesta*, lo que ha ocurrido en muchas contestaciones es que las personas encuestadas se han limitado a expresar lo que observaban en el patio sin profundizar en los motivos subyacentes de dicha situación (no se les solicitaba). Esto puede darnos una primera pista de que el profesorado, habitualmente, (no siempre, puesto que algunas percepciones no son correctas) sí que se ha dado cuenta de que existen diferencias por sexos en las agrupaciones y el tipo de juego del alumnado. También es de suponer que esta realidad está tan normalizada y tan supuestamente aceptada que no se percibe como especialmente problemática ni discriminatoria (de ser así, con toda probabilidad, hubieran puesto en marcha algún tipo de acciones o alguna intervención al respecto). El profesorado que sí es consciente del sexismo en el patio no ha iniciado, en este sentido, ninguna acción para reducir su impacto o eliminarlo, y tampoco ha tratado de convencer

al resto de compañeras y compañeros de que dicha situación se estaba dando (puesto que se me hubiera comunicado a mí a lo largo de este tiempo).

Estrechamente vinculado con el punto anterior, puesto que en ocasiones se presenta como un elemento que da justificación a la realidad observada, se puede notar la influencia del código o de la idea de la igualdad alcanzada (segunda opción con más ponderación de respuestas). Bajo esta presunción, la lucha por la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres resulta una falacia que no tiene sentido en la actualidad, ya que la igualdad formal ha comportado la igualdad real en todas las esferas de la vida. Según esta presunción, las niñas y los niños gozan en la escuela de una situación completamente igualitaria y las diferencias que se puedan observar en sus comportamientos responden a justificaciones que no tienen que ver con ningún tipo de injusticia social hacia las mujeres. Esta visión *happy* de la situación actual de la sociedad comporta inamovilidad y paraliza cualquier intervención educativa.

Las razones que justifican el actual panorama del patio más bien estarían relacionadas con la tercera categoría del análisis: un diferente uso de la libertad de elección entre ellos y ellas. Bajo esta premisa, las niñas son, por ejemplo, libres de decidir ocupar los espacios centrales o los periféricos del patio, de jugar a cosas distintas a ellos o de integrarse en sus juegos, de reivindicar espacios más grandes o de conformarse en lugares más limitados. En definitiva, las diferencias en las decisiones de ambos sexos estarían basadas en las preferencias, gustos y características individuales que, de modo distinto, muestran cuando deciden jugar en el patio y cuando escogen a sus amistades para hacerlo, nada más.

Dichos usos de libertad sí que pueden estar influidos por sus diferentes biologías y fisiología)s (4ª variable), quienes les predisponen en mayor o menor medida hacia un tipo de juegos y hacia un tipo de preferencias dependientes de las diferencias de sus cuerpos y, con ello, de sus posibilidades sensoriales, motrices y psicomotrices. Dado que resulta imposible aislar a las personas de sus aprendizajes del género, existen algunos estudios y algunas investigaciones²¹ (muchos de ellos realizados en laboratorios

²¹ Pfaff, D. W. & Christen, D. W. (2013). Multiple origins of sex differences in brain.

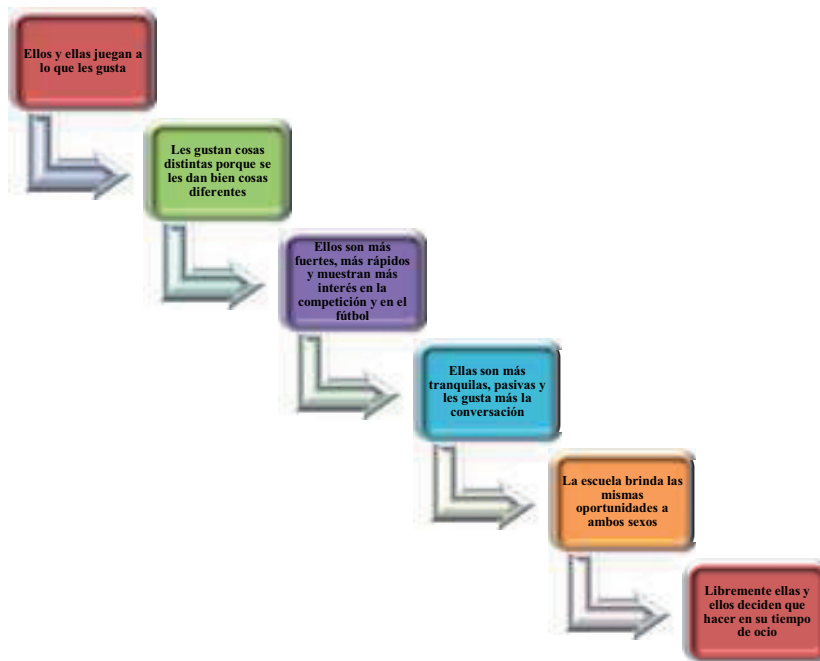
<http://link.springer.com/book/10.1007%2F978-3-642-33721-5>

y con animales) que infieren diferencias genéticas en ciertas áreas de conocimiento, habilidades, actitudes o preferencias en la edad adulta sin detenerse a pensar que la observación de dichas distinciones puede ser causa de multitud de factores distintos al biológico. El hecho de que existan diferencias entre los sexos en un área no significa que las diferencias sean causa del sexo. Sin embargo, la fuerza con la que se asientan estas argumentaciones, así como lo predispuesta que está la sociedad para aceptarlas como válidas suele limitar un análisis holístico y en profundidad de dichos hallazgos.

Por último, y haciendo una síntesis de los diferentes procesos comentados en esta parte del análisis, nos encontramos con una situación en la que: niños y niñas juegan a diferentes tipologías de juegos tendiendo a agruparse con alumnado de su mismo sexo. Esta situación no responde a ningún tipo de panorama social especialmente injusto ni discriminatorio, ya que en la escuela se brindan las mismas oportunidades de juego a todo el alumnado. No obstante, ellos y ellas toman libremente decisiones distintas respecto de sus preferencias de juego. De forma natural, a ellas les gustan más los juegos tranquilos, individuales y pasivos, mientras que ellos deciden experimentar con otro tipo de actividades más explosivas y socialmente más importantes como, por ejemplo, jugar al fútbol (5ª variable del cuestionario), con la “mala suerte” de que esto tiene como consecuencia directa una apropiación y control mayor del espacio del patio escolar.

A modo de síntesis, y por resumir en un párrafo todo el compendio de ideas surgidas del análisis de las producciones del profesorado, tendríamos un sistema de creencias generalizado sustentado en la siguiente idea:

“Ellos y ellas juegan a lo que les gusta; les gustan cosas distintas porque se les dan bien cosas diferentes; ellos son más fuertes, más rápidos y muestran más interés en la competición y en el fútbol, mientras que ellas son más tranquilas, pasivas y les gusta la conversación. En todo caso, la escuela brinda las mismas oportunidades a ambos sexos y, libremente, ellas y ellos deciden qué hacer con su tiempo de ocio”.



Por otro lado, y dada la concreción en las respuestas al cuestionario, se puede asegurar que los códigos utilizados en esta fase de la investigación pasan a ser categorías que comprenden el contenido latente de las contestaciones del profesorado. Tal y como ha ocurrido en esta fase de la investigación, una misma respuesta a una pregunta puede estar diciendo varios mensajes al mismo tiempo y, por este motivo, cuando se han elaborado las inferencias para relacionar respuestas y códigos, se ha tenido en cuenta que una misma afirmación podía comprender varios significados simultáneamente.

La definición de estos códigos y categorías se supone una herramienta clave para el desarrollo de cualquier tipo de intervención dirigida a sensibilizar al profesorado en materia coeducativa. Permiten poner el énfasis en cuáles serán las principales barreras o los principales obstáculos y prejuicios con los que contará el claustro previamente al inicio de un Proyecto Coeducativo de Centro o, previamente, al inicio de cualquier cambio en la estructura del patio de juegos de la escuela.

Cabe ahora desarrollar todo el análisis sobre las respuestas dadas a la segunda pregunta del cuestionario:

- ❖ Ante la pregunta: *¿Consideras que hay diferencias entre niños y niñas de primaria respecto de la ocupación del espacio en el patio?*

A nivel cuantitativo se obtienen los siguientes resultados:

	Sí	No	A veces	TOTAL
HOMBRE	2	0		2
MUJER	6	2	1	9
Total	8	2	1	11

Tabla 14

En esta segunda cuestión, se observa mucho más acuerdo que en la primera y, por eso, mucha más concentración en las respuestas.

A continuación se pasarán a detallar todo el universo de respuestas mostradas por el profesorado encuestado:

RESPUESTA MUJER: SÍ HAY DIFERENCIAS EN LA OCUPACIÓN DEL ESPACIO
<ol style="list-style-type: none"> 1. Los niños juegan al fútbol y ocupan casi todo el espacio (incluso dos o tres campos de fútbol). 2. Las niñas ocupan lo que queda libre.
<ol style="list-style-type: none"> 1. El espacio ocupado está en función del juego y del número de niños que lo juegan. 2. El espacio del fútbol es un 50% del patio pero es un 60% de alumnado el que lo juega. Los otros juegos: cuerda, pillar, mataconejos, hablar, ocupan poco espacio porque lo juega menos gente.
<ol style="list-style-type: none"> 1. Porque como son más los chicos que juegan al fútbol, la pista de fútbol es ocupada más por los chicos. 2. Idem la de básquet. 3. El resto de espacios están mezclados.
<ol style="list-style-type: none"> 1. A los niños les gusta jugar a fútbol más que a las niñas. 2. Las niñas suelen jugar a juegos que ocupan menos espacio. 3. A las niñas no les suele gustar jugar a fútbol.
<ol style="list-style-type: none"> 1. El juego de la mayor parte de los niños requiere más espacio. 2. Aleatoriamente los grupos de juego suelen ser mayoritariamente masculinos o femeninos. 3. Se observa una diferencia de ocupación en el espacio, pero esta no es territorial ni abusiva sino que es acordada (de forma no verbal) y respetada.
<ol style="list-style-type: none"> 1. Nuestro patio tiene doble función, ya que por una parte es un complemento del “gimnasio cubierto” para las clase de Educación Física, y por otro lado, el patio-ocio se realiza en las mismas pistas, ya que son el único espacio del que dispone la escuela. 2. Claramente, hay diferencias respecto de la ocupación de los espacios en nuestro patio, está claro

<p>que “el gran espacio” está ocupado por las pistas (básquet y fútbol), por tanto el poco espacio que queda es muy reducido.</p> <p>3. La mayoría de niños elige jugar a fútbol en las diferentes modalidades, y la mayoría de niñas diferentes juegos y en diferentes “temporadas” como: perseguirse, cuerda, cartas, canciones en corro (en juegos de movimientos de manos), sambori, tazos, goma... y juegos más tranquilos en los bancos de las sombras del patio con menos movimiento físico.</p> <p>El hecho de que las pistas estén integradas condiciona en cierta forma tanto “el tipo de juegos” en el patio como “la ocupación del espacio”.</p>
<p>RESPUESTA HOMBRE: SÍ HAY DIFERENCIAS EN LA OCUPACIÓN DEL ESPACIO</p>
<p>1. La pista de fútbol suele ser para los chicos.</p> <p>2. A parte, hay juegos pintados en el suelo que delimitan las preferencias por género.</p>
<p>1. El campo de fútbol condiciona el juego en el patio y dado que son más chicos que chicas las que lo juegan, ellas ocupan el resto del patio.</p>

Tabla 15

<p>RESPUESTA MUJER: NO HAY DIFERENCIAS EN LA OCUPACIÓN DEL ESPACIO</p>
<p>1. Cada persona ocupa el espacio que necesita.</p> <p>2. Hay espacio de sobra para todos.</p> <p>3. Se deja libertad para la ocupación de los espacios y ellos deciden.</p>
<p>1. Hay un espacio más grande donde está señalizado el campo de fútbol. También suele haber alguna chica y el resto está ocupado por todo chicos y chicas.</p> <p>2. También hay niños en la pista de básquet o debajo de los árboles.</p>

Tabla 16

<p>RESPUESTA MUJER: A VECES HAY DIFERENCIAS EN LA OCUPACIÓN DEL ESPACIO</p>
<p>1. Los niños que juegan al fútbol ocupan el espacio de mitad del patio.</p> <p>2. Niñas y niños de “balontiro” juegan en el espacio correspondiente.</p> <p>3. El resto del alumnado juega por donde considera.</p>

Tabla 17

Tras un análisis del universo de respuestas alcanzadas y, tal y como sucedía en la cuestión anterior, para la interpretación de resultados y para la fase de categorización cobran mayor importancia las argumentaciones que justifican las respuestas que los monosílabos de sí, no o a veces respecto de si se observan diferencias en los usos del espacio del patio.

Esto es así porque una persona puede responder a que sí que se observan diferencias en los usos del espacio y, posteriormente, redactar una justificación que se muestre más de acuerdo respecto de que no se observan diferencias en estos ámbitos. Pueden coincidir argumentaciones contradictorias en una misma persona y justificaciones que presenten diferente direccionalidad. Por ello, se decide atender a las respuestas como un todo sin hacer excesiva alusión a la clasificación inicial (sí, no y a veces).

En este sentido, se pueden extraer estos tres códigos o variables en los que se puedan aglutinar o distribuir todas las respuestas alcanzadas y que colaborarán en el análisis y en la realización de las inferencias oportunas para conocer los motivos reales que llevan al profesorado a considerar el patio más o menos sexista.

Siglas	Códigos	Explicación
CF	Condiciones del Fútbol	<p>Argumentaciones referentes a que las propias condiciones inherentes al juego del fútbol son las que condicionan el diferente uso u ocupación del espacio por parte de los niños y de las niñas. El fútbol requiere un campo de dimensiones de gran tamaño y, por eso, ellos acaban ocupando mayor espacio que ellas. Las niñas, libremente, deciden jugar a otra tipología de juego que, normalmente, requiere menos espacio. En el patio se aprecia, perfectamente dibujado en el suelo, un campo de fútbol, así como dos porterías, por lo tanto, la infraestructura del patio da una preferencia mayor a este juego</p> <p><i>Ejemplo:</i> Los niños juegan al fútbol y ocupan casi todo el espacio (incluso 2 o 3 campos de fútbol)</p>
DJ	Diferencias en los Juegos	<p>La ocupación del espacio está directamente condicionada por el tipo de juegos que ellos y ellas eligen diariamente. No existen impedimentos para que puedan jugar a lo que deseen, pero su elección condiciona el uso de un espacio mayor o menor en el patio directamente relacionado por los</p>

		<p>requerimientos particulares de dicho juego. Se incluirían las afirmaciones que manifiestan que existen juegos de niñas y juegos de niños. Bajo esta etiqueta, se incluyen las afirmaciones que hablan de que las preferencias en el juego suelen ser distintas pero en ambos sexos se presentan las mismas oportunidades de elección. Se incluirían también las respuestas influenciadas y condicionadas por los estereotipos de género.</p> <p><i>Ejemplo:</i> El espacio ocupado está en función del juego y del número de niños que lo juegan.</p>
IA	Igualdad alcanzada	<p>Niños y niñas se reparten libremente por todo el patio, las agrupaciones en el juego no están atravesadas por la variable del sexo. El acuerdo en la distribución del patio es amistoso y pacífico. No hay ningún problema en este sentido.</p> <p><i>Ejemplo:</i> El resto de espacios están mezclados.</p>

Tabla 18

A continuación se elabora una asignación de cada una de las respuestas mostradas con su categorización correspondiente:

RESPUESTAS	CÓDIGOS
○ Los niños juegan al fútbol y ocupan casi todo el espacio (incluso dos o tres campos de fútbol).	CF
○ Las niñas ocupan lo que queda libre.	DJ
○ El espacio ocupado está en función del juego y del número de niños que lo juegan.	DJ
○ El espacio del fútbol es un 50% del patio, pero es un 60% de alumnado el que lo juega. Los otros juegos: cuerda, pillar, “mataconejos”, hablar, ocupan poco espacio porque lo juega menos gente.	CF/DJ
○ Porque como son más los chicos que juegan al fútbol, la pista de fútbol es ocupada más por los chicos.	CF
○ Idem la de básquet.	DJ
○ El resto de espacios están mezclados.	IA
○ A los niños les gusta jugar a fútbol más que a las niñas.	DJ

○ Las niñas suelen jugar a juegos que ocupan menos espacio	DJ
○ A las niñas no les suele gustar jugar a fútbol.	DJ
○ El juego de la mayor parte de los niños requiere más espacio.	CF
○ Aleatoriamente los grupos de juego suelen ser mayoritariamente masculinos o femeninos.	IA
○ Se observa una diferencia de ocupación en el espacio, pero esta no es territorial ni abusiva sino que es acordada (de forma no verbal) y respetada.	IA
○ Nuestro patio tiene doble función, ya que por una parte es un complemento del “gimnasio cubierto” para las clase de Educación Física, y por otro lado, el patio-oocio se realiza en las mismas pistas ya que son el único espacio del que dispone la escuela.	DJ
○ Claramente hay diferencias respecto de la ocupación de los espacios en nuestro patio, está claro que “el gran espacio” está ocupado por las pistas (básquet y fútbol), por tanto el poco espacio que queda es muy reducido.	DJ
○ La mayoría de niños eligen jugar a fútbol en las diferentes modalidades, y la mayoría de niñas diferentes juegos y en diferentes “temporadas” como: perseguirse, cuerda, cartas, canciones en corro (en juegos de movimientos de manos), sambori, tazos, goma... y juegos más tranquilos en los bancos de las sombras del patio con menos movimiento físico.	DJ
○ El hecho de que las pistas estén integradas condiciona en cierta forma tanto “el tipo de juegos” en el patio como “la ocupación del espacio”.	DJ
○ La pista de fútbol suele ser para los chicos.	CF
○ A parte, hay juegos pintados en el suelo que delimitan las preferencias por género.	DJ
○ El campo de fútbol condiciona el juego en el patio y dado que son más chicos que chicas las que lo juegan, ellas ocupan el resto del patio.	CF
○ Cada persona ocupa el espacio que necesita.	IA
○ Hay espacio de sobra para todos.	IA
○ Se deja libertad para la ocupación de los espacios y ellos deciden.	IA
○ Hay un espacio más grande donde está señalizado el campo de fútbol. También	CF/IA

suelen haber alguna chica y el resto está ocupado por todo chicos y chicas.	
○ También hay niños en la pista de básquet o debajo de los árboles.	DJ
○ Los niños que juegan al fútbol ocupan el espacio de mitad del patio	CF
○ Niñas y niños de “balontiro” juegan en el espacio correspondiente.	DJ
○ El resto del alumnado juega por donde considera	IA

Tabla 19

Tal y como se observa del cómputo general de ideas y códigos a nivel cuantitativo, quedaría del siguiente modo la tabulación de la tabla:

POSICIÓN	CÓDIGO	Nº DE RESPUESTAS
1ª	DJ: Diferencias en los juegos	14
2ª	IA: Igualdad alcanzada	9
3ª	CF: Condiciones del fútbol	8



Tabla 20

La idea más extendida entre el profesorado es la de que existen diferencias en las preferencias de ellos y ellas en la elección de los juegos. Dichas preferencias se suponen directamente responsables de que haya una mayor ocupación de espacios por parte de los niños en comparación con las niñas. En este sentido, también se podría observar en este punto las influencias de los juegos estereotipadamente masculinos y femeninos que se observaba en el punto anterior. Tanto el profesorado como el alumnado aprende a lo largo de su trayectoria escolar, e incluso antes, que existen juegos propios de niños y juegos propios de niñas. Cada una de estas tipologías de juegos presenta unas características determinadas, las cuales están afectando la diferente ocupación del territorio por parte de cada sexo.

En segundo y en tercer lugar, con una valoración muy próxima, se observan las variables de igualdad alcanzada y condiciones del fútbol. Al igual que en la pregunta anterior, existe la presunción idealizada de que las personas y, desde la infancia, son libres en su toma de decisiones respecto de una serie de elecciones en la vida que, supuestamente, no están mediatizadas por el efecto del aprendizaje del género. Según la idea de la igualdad alcanzada, el alumnado decide libremente qué hacer en su tiempo de ocio y acuerda, por ello, escoger preferentemente una serie de actividades o jugar con una serie de personas y no otras. Esta decisión, simplemente, obedece a unos diferentes gustos o preferencias de ambos sexos, a nada más. La escuela se posiciona como una institución neutra que no media en la elección del juego en el tiempo libre del alumnado (entendiendo como tiempo libre la media hora de recreo escolar). Bajo esta premisa, el profesorado, simplemente, da rienda suelta a la libre elección del alumnado y posibilita, eso sí, unas condiciones de juego u otras sin atender a la situación posterior que se está generando y perpetuando. No se para a analizar que, tal vez, las condiciones de juego que está facilitando provocan una asunción de poder y dominio de unos espacios sobre otros por parte de cierto alumnado.

La preferencia por parte de los niños en la elección del fútbol como juego principal y por parte del profesorado de instaurar las condiciones adecuadas para que este juego esté posicionado (porterías y dibujo de las líneas del campo) en el patio hacen que dicho deporte indiscutiblemente obtenga el máximo protagonismo para toda la escuela. Si nos paramos a pensar a qué obedece este criterio, probablemente, no exista una única razón. Lo que sí es cierto, y puede corroborarse en casi todas las escuelas, es que el campo de fútbol forma parte de la imagen de la mayoría de los patios escolares y dicha imagen detenidamente analizada puede estar diciendo muchas cosas, entre ellas que se está dando respuesta a los gustos y preferencias de una parte del alumnado en detrimento de los gustos y deseos de la otra. Aun así, nada especialmente injusto ni discriminatorio parece que esté sucediendo, puesto que el alumnado no se llegará a plantear en ningún momento la conveniencia o no de disponer de un campo de fútbol en la escuela; es algo que viene dado, está perfectamente tatuado en nuestro esquema de patio escolar y, por supuesto, la mayoría de personas no hemos tenido la oportunidad de experimentar, soñar e imaginar nada diferente.

3.3.1. ANÁLISIS DE RESULTADOS GENERAL DE LA FASE DE ENCUESTA DIRIGIDA AL PROFESORADO

Para una adecuada interpretación general de los resultados mostrados en esta fase de encuesta tendremos en cuenta una serie de presunciones anteriores que, con total seguridad, están afectando de un modo más superficial o más profundo a la cantidad de datos e información aportada por el profesorado. Esta serie de presupuestos ayudará a elaborar un mejor marco para el análisis de los resultados de esta fase de la Tesis:

- ✚ Las personas, en general, trabajan en el ámbito en el que trabajen, con o sin estudios reglados, suelen poseer nula o escasa formación en igualdad de oportunidades, sexismo o perspectiva de género. El profesorado no se escapa a esta premisa simplemente por trabajar en el ámbito educativo.
- ✚ Tal y como ocurre en la mayor parte de la sociedad, existe una opinión comúnmente aceptada y bajo el paraguas de un análisis muy superficial de la realidad de que, en la actualidad, la igualdad de oportunidades ya está “más o menos” conseguida y alcanzada en nuestra cultura (en otras no tanto, pero en la nuestra sí).
- ✚ En mi opinión, las personas no somos sexistas deliberadamente, a conciencia y con interés. Cuando tomamos conciencia de que nos estamos comportando de este modo (aun de forma involuntaria) un doloroso sentimiento de culpabilidad y un rápido mecanismo de autodefensa genera que intentemos buscar cualquier tipo de justificación (por extraña, poco razonada e injusta que sea) que nos haga sentir menos mal y que nos proteja para no dañar nuestra autoimagen y la imagen que desprendemos a las personas que nos rodean y que nos importan. Este sentimiento, en mayor o menor medida, creo que aflora cuando el profesorado responde al cuestionario.
- ✚ Nuestro sistema de creencias, actitudes y valores está absolutamente coloreado por el sexismo. Forma parte de él.

- ✚ Hemos normalizado hasta tal punto que las cosas entre los hombres y las mujeres (entre los niños y las niñas) se ordenan y organizan de un modo tan particular, que lo hemos naturalizado, biologizado y tatuado en nuestro fuero interno.
- ✚ Es muy común percibir entre el cuerpo docente una especial sensibilidad hacia el trabajo que supone evitar o corregir una tipología de discriminaciones basadas, sobre todo, en la nacionalidad, el aspecto físico o las necesidades individuales, pero resulta extremadamente difícil observar actuaciones encaminadas a corregir el sexismo en la escuela.

Una vez tenidas en cuenta estas premisas de modo introductorio, se pasará a detallar el análisis conjunto de las dos preguntas realizadas al profesorado en el cuestionario.

La siguiente imagen recoge todas las etiquetas o códigos que, de forma resumida, tratan de integrar el conjunto de aportaciones y argumentaciones mostradas por el profesorado en las dos preguntas del cuestionario. Están ordenadas dependiendo del grado de prevalencia en el análisis de cada una de ellas.



En este sentido, y tal y como se observa del análisis del cuestionario, el sexismo no parece estar en las mentes del alumnado ni del profesorado, sino que son las diferentes elecciones libres en las tipologías de los juegos y el impacto de los estereotipos los responsables de que ellos y ellas jueguen a cosas diferentes y que dichos juegos tengan requerimientos de espacio distintos.

En segundo lugar, y con mucha fuerza en las dos preguntas formuladas en el cuestionario, surge el argumento de que, en la actualidad, la igualdad de oportunidades

ya está alcanzada y los temas relacionados con el sexismo, las cuestiones del género y la coeducación tal vez no sean necesarios o de interés al menos en el ámbito educativo. Desde un razonamiento basado en la equidad y en la diversidad, la visión de que en un espacio se respira igualdad (entre otras muchas variables) nos la dan las propias agrupaciones de las personas. Cuanto más igualitario sea un ambiente, mayor agrupación indistinta puede haber de hombres y mujeres o de niñas y niños. La segregación, en muchas ocasiones, nos da pistas de que alguna cosa referente al aprendizaje distinto y discriminatorio del género está operando de forma sutil y está consiguiendo separar a las personas de un sexo y del otro. Si la igualdad estuviera instaurada en las escuelas, si no existieran juegos estereotipadamente masculinos o estereotipadamente femeninos, si no existiese un miedo al desarrollo de cualquier identidad y cualquier orientación sexual, entre otras cosas, podríamos observar en mayor medida a niños y niñas jugando a cualquier cosa y jugando con cualquier persona. Mientras esto no sea así y siga existiendo una falta de reconocimiento hacia lo distinto (de distinto sexo) y podamos observar una apropiación del espacio por parte de un grupo determinado (llámese sexo, nacionalidad o edad) podremos asegurar con total garantía que en el patio escolar existe discriminación y que ésta puede adquirir muchísimos matices y se puede analizar desde muchas perspectivas. Mientras haya juegos en el patio que segreguen al alumnado (habrá que observar por qué motivos) o mientras estemos disponiendo y facilitando una serie de recursos materiales para unos juegos y no para otros, podremos afirmar con total garantía que algo pasa en el recreo escolar y que, tal vez, deberíamos analizarlo y reflexionarlo.

Si el juego en el patio no une, sino que separa; no integra, sino que aísla; no genera opciones, sino que las reduce; podemos pensar que no se está educando en los principales valores del ideario o del proyecto educativo del centro.

Que todo lo comentado hasta ahora se escape a la mirada del profesorado es muy normal, y va a ser muy habitual que suceda en las escuelas. En mi opinión, las principales razones han sido comentadas en el punto anterior: no existe formación en estas materias y, por tanto, resulta muy complicado tener sensibilidad hacia estos temas.

6.4. ANÁLISIS DE RESULTADOS CONJUNTO: OBSERVACIÓN DEL PATIO DE JUEGOS, CUESTIONARIO DIRIGIDO AL ALUMNADO Y CUESTIONARIO DIRIGIDO AL PROFESORADO

Cuando en nuestro sistema educativo se instauró y promulgó la escuela mixta, niñas y niños empezaron a compartir todos los espacios de la escuela, las aulas, los gimnasios, los pasillos y, cómo no, el patio o recreo escolar. La eliminación de las escuelas exclusivas para ellos y para ellas no generó un prototipo de escuela nueva y alternativa, sino que se asimiló como modelo válido y hegemónico el de los varones, dando por sentado que era el mejor y el universal. A partir de ahí, las actividades, juegos, deportes y resto de prácticas habituales en ellos se consolidaron como de todo el alumnado. Las otras prácticas físicas que podrían haber enriquecido este nuevo modelo, puesto que eran las habituales en ellas, poco a poco fueron siendo marginadas y eliminadas del mapa (Milagros García & Consuelo Asins, 1994).

Esta situación narrada anteriormente podría, a hoy en día, formar parte de una crónica del pasado, de un artículo en prensa de hace 20 años o de un comentario de una persona mayor describiendo su paso por la escuela. Sin embargo, es tan actual y resulta tan apropiado en la actualidad que parece que hable de cualquier escuela normal.

El CEIP Víctor Oroval no es una escuela especialmente conservadora ni vieja; no está anclada en valores del pasado ni se considera un colegio tradicional. Su lucha en defensa de un proyecto lingüístico que preserve el valenciano frente a otro tipo de lenguas mayoritarias le ha conferido siempre una imagen de escuela progresista y reivindicativa. El profesorado que allí trabaja se considera personal altamente motivado hacia la función docente, con una gran predisposición hacia la innovación y la mejora continua y que, actualmente, está mostrando mucho interés en la transformación del centro en Comunidad de Aprendizaje, con todo el trabajo que ello supone. No obstante, el patio está abandonado a la suerte del sexismo, del androcentrismo y de las desigualdades que estos dos grandes constructos son capaces de generar hoy en día. Para corroborar esto se muestran a continuación una síntesis de los resultados alcanzados en este punto de la investigación.

En el patio objeto de estudio de esta Tesis se puede observar una diferente ocupación de los espacios por parte de ellos y ellas. Ellos se sitúan en los espacios centrales y de mayor protagonismo, mientras que ellas se sitúan en la periferia y en zonas de juego más limitadas. La zona donde está dibujado el campo de fútbol (52,01% de ocupación del territorio total), así como la zona donde se ubica el campo de baloncesto (33,53%) son utilizadas mayoritariamente por ellos. Ellas juegan en las zonas periféricas con espacios más limitados y de dimensiones menores. El juego de ellos también comporta mayor actividad y movimiento. El objeto que genera el movimiento en el juego suele ser la pelota y ellos tienen más hábito de juego con este objeto que ellas. Donde se observa una pelota, se ve movimiento y alumnado corriendo detrás. Cuando no hay pelotas por medio, el juego suele ser más tranquilo y pausado. Ellas tienen costumbre de mostrar menos actividad en sus juegos que ellos. Aunque los niños y las niñas juegan conjuntamente, en la mayor parte de interacciones predomina uno de los dos sexos.

Los intereses en el patio resultan distintos y están completamente jerarquizados. Si se observa, se podría pensar que a la mitad del alumnado le gusta realizar actividad física y deportiva y la otra mitad prefiere un juego relajado, conversación tranquila o pasear, y que la disposición del patio, los recursos, así como la infraestructura estuviesen dotadas de materiales y espacios para que ambos tipos de intereses pudiesen convivir y pudiesen ser igualmente atractivos. Esto no ocurre porque la disposición discriminatoria y preferente hacia una parte del alumnado está totalmente posicionada e históricamente asentada, por lo que todo el colectivo la ha normalizado sin requerimiento de ningún análisis. Que las niñas no se quejen, no se manifiesten ni soliciten ningún cambio en este sentido es una de las pruebas de que hasta la sumisión se está aprendiendo con tranquilidad en las escuelas. Los chicos también están viendo coartadas sus posibilidades de experimentar juegos distintos y sienten un gran rechazo hacia cualquier juego o valor relacionado con la femineidad (sólo hay que observar la tipología de juegos a los que no jugarían con amigos en el cuestionario). Las infraestructuras y normas de funcionamiento del patio generan situaciones de desigualdad de los niños frente a las niñas. La respuesta a las necesidades e intereses del alumnado está jerarquizada; lo más importante es cubrir y dar respuesta a lo masculino, “lo que sobra” es para ellas. El espacio que sobra del juego de ellos es el espacio total con el que ellas se conforman. El lugar habilitado para la conversación, el paseo, la arboleda o el juego tranquilo es minoritario y no está caracterizado por ningún atractivo especial.

El alumnado con sus respuestas a los cuestionarios ha mostrado claramente el impacto de sus mochilas de género en la escuela. Ellos y ellas tienen preferencias muy claras de juego y dichas preferencias están atravesadas por el género. Mientras que en las aulas, normalmente, les obligan a sentarse en determinados lugares, sobre todo, en equipos y equipos mixtos, en el patio no se les obliga a nada. De hecho, ni se les incentiva a nada. Por ello, se considera el lugar de la libre elección y de la libre expresión de todo tipo de intereses, preferencias, gustos, prejuicios, maltratos, discriminaciones, etc. Es el espacio en donde opera con mayor virulencia la influencia de las pedagogías ocultas.

El fútbol tiene una gran influencia en la vida de los niños y en el patio escolar. Ellos muestran una gran predilección por este juego. Dicha predilección, sumada a las condiciones adecuadas y oportunas, genera que sus deseos se vean satisfechos diariamente. Se acostumbran a desear el fútbol como mejor opción de juego y ven como normal que la escuela les facilite dicha predilección. Del mismo modo, ellas se habitúan a que la escuela no les pregunte sus necesidades, sus deseos o sus opciones. La alternativa que les queda es sumarse a las preferencias de ellos con el fútbol o inventarse opciones distintas (tal vez, por eso, tienen una mayor preferencia por el juego simbólico), sin sublevarse ni reivindicar nada nuevo ni diferente.

La experiencia con los juguetes lo demuestra muy bien: ellos y ellas practican jugar a cosas distintas porque las familias y el entorno les compran juguetes distintos. Las pelotas y los juegos de actividad están más dirigidos hacia los niños, mientras que las muñecas y los juegos más tranquilos y de componente simbólico más dirigidos hacia las niñas, y todo esto se expresa en el patio escolar. Me pregunto qué pasaría si un patio diese respuesta a los gustos y preferencias de ellas en vez de a las de ellos; me pregunto si ellos se sumarían a jugar a estos juegos o los despreciarían; me pregunto, también, si se generarían otras oportunidades de relación entre ambos sexos o surgirían nuevos conflictos.

Por otro lado, el impacto de los modelos de éxito en determinados deportes como el fútbol también posee un componente de identificación con una influencia dirigida en mayor medida hacia los niños que hacia las niñas. Futbolistas de éxito son conocidos por todo el alumnado, ya que los medios de comunicación dedican mucho tiempo y dinero a ello. Ellas, sin embargo, no tienen modelos de referencia exitosos en ninguno de los juegos que habitualmente desempeñan en el patio. Valores como la competición,

la superación personal, el esfuerzo físico y la recompensa en el ejercicio de cualquier deporte están más dirigidos socialmente hacia ellos que hacia ellas. Los niños se encuentran más socializados hacia la actividad deportiva y el ejercicio que las niñas, y esto también se observa en un patio escolar. Ellos, normalmente, van vestidos para el ejercicio de todas esas actividades mientras que ellas no siempre.

Aunque en los cuestionarios al alumnado se aprecia un total acuerdo respecto de la prevalencia de los conflictos en el patio escolar, resultan muy difíciles de observar desde un punto de vista externo. Sí que se pueden ver en ocasiones alumnado que se pega, se quita violentamente la pelota o se empuja, pero parecen estar acostumbrados y acostumbradas a ello y no se desata ninguna alarma en este sentido. Si necesitan ayuda, por supuesto, la demandan al profesorado, pero tampoco parece ser una práctica muy habitual entre el alumnado.

La invasión generalizada de un espacio dentro del patio por parte de un determinado sexo no es valorada ni percibida como una fuente de discriminación por parte del profesorado. La mayor parte del profesorado piensa que el uso y disfrute del espacio en el patio es sexista puesto que ellos ocupan más lugares y más amplios que ellas. Sin embargo cuando se analizan las respuestas y se interpreta su mensaje de forma simbólica, se puede observar que razones como su libre elección o las condiciones particulares de los juegos justifican dicha ocupación y, por tanto, no requieren de ninguna intervención particular por parte de la escuela.

En mi opinión, hay más interés en el colegio, más fijación, tiempo y recursos personales dirigidos al cumplimiento de una serie de normas como, por ejemplo, no correr en los pasillos, seguir la fila, no gritar, no saltar o la pelota dentro del cole que por evaluar, medir e intervenir en las diferentes situaciones que se dan en el patio y que pueden ser fuente de una gran discriminación: a quién se insulta y por qué motivos, a quién se rechaza en la configuración de los equipos y por qué motivos, qué tipo de conflictos encubiertos existen bajo las manifestaciones observables, etc. Esto puede pasar desapercibido por el profesorado, puesto que no se les está prestando suficiente atención.

Del análisis de este conjunto de complejas relaciones no existe nada, salvo que el problema o conflicto sea de tal gravedad que se considere oportuna la intervención del

profesorado. Tal y como apunta Concepción Jaramillo (2007), en la mayoría de ocasiones, las relaciones que se establecen en la escuela y todo lo que éstas producen, pasan a un segundo plano en el proceso formativo y se priorizan otros aspectos como los contenidos, lo cognitivo, las normas, las estructuras organizativas, etc. Junto a esto, la noción de justicia asumida y entendida como trato igualitario para todo el alumnado lleva a que en la escuela se valore y se trate a todo el alumnado con un baremo único. De esta forma, se pretende evitar discriminaciones, sin tener en cuenta las necesidades particulares de las alumnas y los alumnos concretos y sin reducir el impacto del sexismo y del androcentrismo tan presente en la sociedad.

La máxima representación de la escuela mixta, de sus consecuencias, de su funcionamiento y de sus carencias está presente en el patio escolar. Las opiniones del profesorado en la encuesta lo han demostrado fielmente. El alumnado juega a lo que quiere y es libre de participar de cualquier actividad. La escuela facilita las condiciones para que todo el mundo pueda elegir (entre las opciones posibles) con total autonomía lo que quiere hacer en esos 30 minutos de total independencia. La elección del juego responde a las diferencias individuales y a las particularidades de los juegos en funcionamiento. Para quienes piensan que el sexismo está presente e influye en las rutinas del patio, dicha problemática no es lo suficientemente importante como para que requiera de una intervención (hasta el momento este tema no ha sido analizado ni expuesto en ningún Consejo Escolar). Tal vez, la respuesta la tienen el miedo al cambio, la falta de consenso por parte del claustro o el temor al surgimiento de nuevas problemáticas en este sentido.

En el patio no se educa; el patio es la libre manifestación de lo que piensa el alumnado sobre otros compañeros y compañeras. Actualmente, cuidar el patio significa mirar y evitar que puedan dañarse físicamente (ya que moralmente es difícil de observar a simple vista) y no permitir que maltraten las instalaciones ni el medio físico que les rodea, nada más. Como bien dice Santos M.A.: “La escuela es una organización ritualizada. En su cultura se instalan muchas formas de actuación por parte del profesorado, las familias y del alumnado que la rutina convierte en ritos, y los ritos resultan tremendamente difíciles de modificar”.

BLOQUE IV. CONCLUSIONES

CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES

En primer lugar, para la redacción de las conclusiones de esta investigación, se tendrán en cuenta las hipótesis de partida, así como los objetivos que se pretendían cubrir y que este trabajo ha conseguido resolver. Se atenderá a los resultados de la observación en contraste con las percepciones mostradas por el alumnado y en consonancia con diferentes investigaciones y estudios llevados a cabo que están relacionados con cada uno de los puntos. Por último, se desarrollarán las conclusiones del apartado referido a las percepciones y opiniones del profesorado respecto del sexismo en el patio escolar. Los datos cuantitativos que acompañan a cada una de las afirmaciones mostradas en este capítulo se podrán observar con más detalle en el apartado de resultados.

Esta Tesis pretende ser un diagnóstico coeducativo del área de intervención del patio escolar. Por ello, persigue utilizarse como herramienta de toma de conciencia y de sensibilización dirigida al profesorado de la escuela analizada.

Se partía de la presunción de que los niños y las niñas tenían diferente presencia y ocupación en los diferentes espacios en los que se puede dividir el patio escolar (zonas centrales y zonas periféricas). La investigación desarrollada ha permitido comprobar que dichas diferencias existen, que son significativas y que requieren una especial atención de cara a la realización de un diagnóstico coeducativo. Aproximadamente, el doble de niños que de niñas ocupan las zonas centrales y más extensas del patio y en la misma proporción las niñas se conforma utilizando las zonas periféricas y más pequeñas. La comprobación de esta hipótesis comporta, inexorablemente, la confirmación de otra idea: los niños tienden a desempeñar siempre un juego más activo físicamente que las niñas y en todas las zonas en las que se puede subdividir el patio. Cabe afirmar en este punto, que uno de los factores más importantes que confiere actividad en el juego es el de la presencia de una pelota. Tanto en ellos como en ellas, el hecho de disponer de una pelota provoca irremediabilmente que el juego a desarrollar comporte mayor actividad. Salvo en el juego del “pilla pilla”, el resto de tipologías de juego activo observados normalmente requieren o hacen uso de dicho objeto.

En este sentido, resulta interesante conocer algunas de las investigaciones que tienen como principal objetivo vincular variables, tales como el nivel de actividad física en niños y niñas y características de personalidad. Los hallazgos descubiertos por Vallejo & González (2012) muestran la existencia de diferencias entre alumnado de distinto sexo en dos variables: nivel de satisfacción con la realización de actividad física (a ellos les gusta más) y autopercepción respecto de su nivel de efectividad y eficiencia desarrollando actividades físicas (ellos se perciben mejores). La actividad física y la práctica deportiva con perspectiva de género vienen siendo disciplinas de gran interés tanto para la psicología como para las ciencias de la actividad física y del deporte. Otra de las investigaciones que nos aporta información relacionada con esta temática corresponde a la llevada a cabo por Sánchez & Gómez (2014) quienes, en consonancia con los estudios anteriores, analizaron la relación entre nivel de actividad física y autoconcepto en una muestra de alumnado de primaria. Los resultados obtenidos mostraron unos mayores niveles de competencia percibida, atractivo físico y autoconfianza en los niños que en las niñas. Los estudios muestran que la práctica regular de deporte y la realización habitual de actividad física influyen en el aumento del autoconcepto positivo en las personas y, tal y como se observa de los resultados extraídos en esta investigación, las niñas del CEIP Víctor Oroval están desempeñando, en menor medida que los niños, este tipo de actividades. Sara Acuña (1995), con relación a estos planteamientos, analiza el desarrollo de competencias como el trabajo en equipo, el liderazgo y la competitividad vinculadas al sexo y a la práctica de actividad física y deporte. Dicha investigadora plantea que, aunque cada día más chicas incluyen estos valores en el deporte de alta competición, dichas características no suelen estar asociadas a la percepción que de sí mismas hacen las niñas. Esta diferente autoasignación, y tal y como se ha descrito en anteriores estudios, también incide directamente en su autoestima, puesto que les condiciona su vivencia para con este tipo de actividades. Las atribuciones adjudicadas a las mujeres y a las niñas, relacionadas con la competitividad, el liderazgo o el protagonismo, son reprochadas y juzgadas como negativas puesto que están excluidas de la etiqueta del género femenino. Toda actividad deportiva supone una superación y una autoexigencia personal y física que, en ciertos ambientes y a ciertos niveles, acarrea un mayor protagonismo individual y de éxito difícilmente integrados en el mandato de género femenino.

Sin cerrar definitivamente la hipótesis referente de la distinta utilización por parte de los niños y de las niñas del espacio, cabe tener en consideración las reflexiones llevadas a cabo por Angélique Trachana (2013). En este sentido, la autora defiende la necesaria reivindicación, tanto de mujeres como de hombres, de un espacio plural de igualdad de oportunidades y de solidaridad para el desarrollo de cualquier actividad. Recalca que lo dicho anteriormente depende en mayor medida de los valores del centro, que de los atributos o dimensiones concretas del espacio. Valores que pueden ser infundidos en acciones para configurar espacios sin género, espacios abiertos, polivalentes, sin divisiones por clase, etnia o cultura. Tradicionalmente, los hombres han tenido siempre sus espacios específicos para desarrollar sus actividades sociales y políticas. El espacio ocupado por la mujer, en los distintos sistemas sociales, ha sido siempre un espacio compartido. Aunque la autora es especialista en el análisis de los usos de los espacios en las ciudades, dichas reflexiones son totalmente adecuadas y oportunas para el análisis de la diferente ocupación de la territorialidad del patio que aquí nos ocupa y preocupa.

Fruto de este primer análisis sobre la diferente utilización del espacio, junto con el de la actividad o pasividad en el juego, se concluye que las niñas están ocupando espacios periféricos y secundarios en el patio y están desarrollando juegos más pasivos físicamente que los niños, con las asumidas consecuencias que comportan dichas situaciones.

En segundo lugar, se prevenía que dicha diferente ocupación por parte de ellas y de ellos era dependiente de la diferente tipología de juego que acostumbraban a tener las niñas y los niños en el patio. La presente investigación ha demostrado que este hecho es correcto, que la ocupación mayoritaria por parte de los niños de las zonas centrales está directamente influida por el campo de fútbol y de baloncesto, por el juego que allí se realizaba, además de por los diferentes juegos con pelotas seleccionados por el alumnado. Las niñas tienden a jugar a otra tipología de juegos en donde la presencia de pelotas o balones resulta menos acusada y, por ello, requieren de menor espacio.

Estas dos hipótesis anteriores se encuentran directamente relacionadas con la tipología de infraestructuras o dotación de materiales que proporciona y permite el profesorado diariamente en la escuela. En este caso, el campo de fútbol y de básquet, así como la libre disposición de pelotas, condicionan que se esté promoviendo explícitamente este tipo de juegos o deportes y no otros. El patio tiene dibujado en el suelo un campo de

fútbol y otro de básquet (así como, las porterías y canastas correspondientes) que ocupan aproximadamente el 80% del territorio, por lo que es visible la importancia que, consciente o inconscientemente, la dirección del centro concede a esta tipología de juegos o en este caso de deportes.

Por otro lado, los niños tienden a entretenerse con juegos estereotipadamente masculinos; fútbol, básquet y juego con pelota (perseguir o pasarse la pelota), mientras que las niñas tienden a juegos estereotipadamente femeninos; cuerda, baile o gimnasia rítmica, torito en alto²² y mataconejos²³ (o cementerio). El impacto de los estereotipos en los juegos, así como en la preferencia de juguetes ha sido altamente estudiado y demostrado en diferentes investigaciones como las aportadas por Cherney & London (2006), Robinson & Morris (1986) o Miller (1987).

Resaltar en este punto que una de las actividades con mayor nivel de presencia femenina ha sido la registrada como charlar, pasear, mirar o permanecer sentadas. En este sentido, ellas tienden a manifestar este tipo de conductas en mayor medida que ellos. Los lugares en los que suelen realizar este tipo de actividades no presenta ninguna disposición particularmente atractiva; disponen de una serie de bancos de madera en los que se pueden sentar y que están ubicados en un lugar de paso para el resto del alumnado.

De la información extraída hasta el momento se puede concluir que el patio de juegos, actualmente, está respondiendo a las necesidades y preferencias en el juego de los niños y no de las niñas. El recreo está “equipado” permanentemente con los materiales necesarios para que se puedan dar la mayor parte de juegos estereotipadamente masculinos (salvo el juego del mataconejos que sí está delimitado en un pequeño punto de la zona 2 del patio y compartido con la pista de baloncesto). Ellas pueden disponer,

²² Estipulan dos líneas, aceras, etc., las cuales serán “casa”, es decir, en ese territorio no se les podrá pillar. Una persona se queda, mientras que el resto se colocan en una de las aceras o en este caso encima de uno de los bancos para sentarse. El juego consiste en que cuando la persona que “paga” dice “torito en alto”, las demás salgan a correr hacia otra parte previamente delimitada evitando que se les pille. Si la persona que está en medio del campo pilla a alguien, esa persona se queda eliminada del juego.

²³ Los componentes de los dos equipos se dispersan por el campo de juego. El equipo que coja el balón lo lanza a dar a las personas del otro equipo y viceversa. A quien da el balón “muere” y se sienta en el suelo, salvo si el balón bota antes. Se salvan si capturan el balón sin levantarse, bien porque les llegue rebotado o bien porque se lo pase una compañera o compañero. No se puede andar con la pelota. Se puede coger el balón en el aire y seguir jugando; pero, si se cae de las manos, “mueren” de nuevo. Gana el equipo que antes mata a todos los miembros del equipo contrario.

igualmente, de dichos materiales o pueden solicitar sacar la cuerda para jugar a un juego “típicamente femenino”.

Fruto de la ampliación de información respecto de la observación en el patio se concluyen también una serie de aspectos que será interesante tener en cuenta en la exposición de este punto. La variable que da mayor estabilidad en los juegos es la del inicio de una partida con equipos. El alumnado que iniciaba una partida, con el componente de la interdependencia con su equipo o con el objetivo compartido de ganar dicha partida se ha mostrado como el más estable respecto de la permanencia en dicho juego. Si se introducía en una partida de fútbol, básquet o mataconejos, normalmente, no paraba de jugar hasta el final del patio. El resto de alumnado que no participaba de este tipo de juegos presentaba una conducta más variada y dispersa. Otro dato interesante lo ha facilitado la observación de la ropa del alumnado que jugaba diariamente al fútbol: mientras que ellos siempre llevaban calzado adecuado para correr, ellas (las cinco chicas que habitualmente juegan a fútbol) no lo disponían. En su caso, en algunas ocasiones, sí que estaban preparadas (sobre todo, cuando les tocaba la asignatura de educación física), pero en otras no era habitual dicha indumentaria.

También se observa escasa probabilidad de juego intergrupos o interclases. El alumnado suele jugar con su grupo clase y con amistades del mismo sexo dentro de su grupo y clase. Del mismo modo, se aprecia un estilo de juego en el patio rutinario y repetitivo, el alumnado suele variar escasamente en sus preferencias de juego. Diariamente, mismo alumnado, tanto chicos como chicas, suele jugar a los mismos juegos con las mismas personas y en los mismos lugares. El alumnado varía más de juego cuanto más pequeño es (niños y niñas de 1º y 2º de primaria son los menos rutinarios en este sentido).

Los resultados en la fase de encuesta dirigida al alumnado vienen a corroborar fielmente los datos extraídos de la fase de observación en el patio y ayudan a enriquecer las conclusiones en este sentido.

Los niños muestran una clara preferencia de juego con amigos al fútbol. Resulta abrumador el protagonismo que se le concede a este juego en comparación con cualquier otro tipo de actividad. Esta preferencia de juego con amigos también va asociada, por parte de ellos, a un rechazo hacia los juegos estereotipadamente femeninos. Dado el gran protagonismo que cobra dicho juego o deporte, resultará

interesante profundizar en mayor medida en su análisis y discusión. En este sentido, es interesante atender a las investigaciones realizadas para estudiar el impacto y la influencia del fútbol en los niños y en sus preferencias de juego asociados con el concepto de masculinidad y feminidad. Tanto Ellen Jordan (1995) como Judith E. Owen (2003) confirman en sus investigaciones el persistente interés por parte de los niños (y menos por parte de las niñas) en que su identidad masculina no se vea perjudicada o puesta en tela de juicio por estar desarrollando o tener como preferencia algún aspecto que pueda englobarse en la categoría de “típicamente femenino”. Lo femenino (juegos, conductas, habilidades, actitudes, conocimientos, etc.) aparece más infravalorado y desprestigiado socialmente que lo masculino (que ha conseguido impregnarlo todo). Por eso, existe menos reticencia por parte de las niñas en conformarse en algo típicamente masculino que al revés. Preservar la identidad significa en ellos asentar las características de la masculinidad. Dado que la masculinidad y la feminidad se ubican en dos polos de un mismo continuo, de ahí la huida hacia cualquier juego que pueda suponer incoherencia en la marca identitaria. Tal y como confirman las investigadoras mencionadas con anterioridad, para ser un chico popular, hay que ser un chico futbolero (el fútbol fortalece como muy pocas otras cosas el concepto de masculinidad en ellos). Los estudios llevados a cabo por Eliasson (2011) se manifiestan reveladores en la reflexión respecto del fútbol, la masculinidad y la preferencia de juego en los niños. En su caso, sus investigaciones confirman que el poder del estereotipo del fútbol como juego masculino se muestra tan fuerte que, incluso, las chicas que juegan a fútbol no suelen considerarse ni se las considera igual de buenas que a ellos. Están en unos ambientes “que no les son propios” y, por ellos, son evaluadas y se autoevalúan de diferente forma a sus compañeros. Los chicos suelen pensar que los equipos mixtos son peores en sus resultados que los equipos de sólo chicos y este es un problema para la integración o para la creación de equipos mixtos.

El poder del fútbol como referente omnipresente en la identidad masculina de los niños es tan potente que algunas investigaciones demuestran las dificultades por reducir dicho impacto introduciendo medidas de acción positiva dirigidas a las niñas en el fomento de equipos mixtos en las escuelas. En este sentido, Ruth Jeanes (2011) llevó a cabo una práctica de discriminación positiva hacia un grupo de chicas de entre 10 y 11 años promoviendo el deporte del fútbol como actividad extraescolar. Así pues, se pretendía empoderarlas en mayor medida en la práctica deportiva de este juego y, posteriormente,

observar las posibles modificaciones en sus conductas y en sus interacciones con los chicos. En este caso, los hallazgos observados demostraron que jugar al fútbol por sí solo no proporcionó a las chicas participantes en la investigación un espacio para resistir las normas de género dominantes. Igualmente, se impusieron los discursos femeninos opresivos en el campo de fútbol. Los mandatos de género traspasan el ejercicio de una práctica deportiva concreta. Esta autora también vino a confirmar que, tanto niños como niñas, presentan miedo al rechazo que genera por parte de sus iguales (mismo sexo) el hecho de desarrollar conductas que quedan fuera de su mandato de género. Niños y niñas pueden llegar a excluir a los compañeros y compañeras que presentan preferencias en sus conductas, actitudes o juegos más típicos del género al que no pertenecen.

A estos estudios anteriores se suman las conclusiones obtenidas por investigaciones con similares propósitos. Sheryl Clark & Carrie Paechter (2007) basaron sus trabajos en una muestra de alumnado de entre 10 y 11 años en dos escuelas de primaria del estado en Londres en los que se intentó fomentar el juego mixto de este deporte. El reflejo de la masculinidad de los niños a través del fútbol se tradujo en conductas de burla y exclusión dirigidas tanto hacia los chicos “no futboleros” como hacia las niñas. Las conductas de humildad, moderación, amabilidad y la expresión de la feminidad en ellas, también tuvieron un impacto negativo en la participación de las niñas en el deporte. Las estrategias de resistencia de las niñas a la dominación masculina del campo de fútbol tendían a centrarse en la interrupción del juego y rara vez dio lugar a una participación igualitaria por parte de ambos sexos. Esto se debió a la oposición firme de los chicos, así como a la expresión de ciertas zonas de género arraigadas al juego que les concedían derechos automáticos a ellos y que se concebían como arrendamiento marginal hacia las chicas. Los hallazgos en ese sentido sugieren que la integración de las niñas en el fútbol supone un tema muy complejo y con serias limitaciones. Involuntariamente, se genera una situación en donde las ganancias de las niñas se perciben como una violación de “los derechos adquiridos por los niños en el juego”, de ahí que cualquier intervención deberá tener en cuenta, necesariamente, la complejidad de las relaciones de poder asumidas en dicho deporte. Estas autoras sugieren medidas de segregación puntual con las niñas para que puedan asumir que tienen “derecho” a jugar a este tipo de deporte y que pueden “reclamar” simbólicamente la disposición de dicho terreno y el control y dominio de una pelota. Sugieren que la segregación de fútbol femenino antes de la adolescencia tiene el potencial de hacer reflexionar a las niñas y de poder visibilizar, por

parte de estas, la asociación del juego con las masculinidades dominantes y, en definitiva, promover el acceso de las niñas a lo que es, después de todo, el deporte en equipo con mayor protagonismo y popularidad del mundo. Por estas evidencias presentadas con anterioridad, puede resultar problemático y precipitado afirmar que las niñas deben ser simplemente un poco más asertivas, ocupar mayores espacios e invadir el campo de fútbol abruptamente. Para que el campo de fútbol se asimile como un espacio abierto y accesible, debe fomentarse previamente una cultura en el recreo escolar abierta, solidaria e inclusiva.

Acorde a las aportaciones mostradas con anterioridad, cabe mostrar la reflexión de Emma Renold (1997) cuando describe la influencia del fútbol en la organización y relaciones en la escuela. Sus aportaciones se centran en la evaluación de las relaciones de género experimentadas por los niños y las niñas de primaria en el patio con un enfoque sobre la dominación de actividades deportivas. Se trata de explorar el lugar del deporte y, en particular, del juego del fútbol en la construcción social y la negociación de las masculinidades hegemónicas que afectan y determinan la posición de las niñas y los niños. La construcción del juego y las consecuencias de su mantenimiento posiciona diferencialmente al alumnado. La autora explorará también las estrategias particulares de las alumnas para resistir, rechazar o cuestionar directamente tales posicionamientos. Para ello, realizó entrevistas, analizó los discursos del alumnado en las mismas y observó como se desarrollaba el juego en el patio. Sus resultados demuestran la existencia de prácticas hegemónicas masculinas en la cultura de los estudiantes de primaria. Existe una organización patriarcal en los deportes, en este caso en el fútbol, que gobierna y domina la naturaleza del juego de la mayoría de alumnado directa o indirectamente. Los niños presentan una clara organización de su identidad masculina en relación opuesta a su feminidad, subordinación, estigmatización y marginalidad hacia otro tipo de expresión de la masculinidad. Los chicos necesitan definir su masculinidad a través del juego del fútbol. Se observa así una correlación entre hegemonía heterosexual, masculinidad y deporte.

Desde otro punto de vista, la investigadora Christine Skelton (2000) analiza las vinculaciones entre todo tipo de desigualdades, tanto estructurales como sociales, vinculadas con la clase, etnia, género y sexualidad en relación con los discursos en torno

al fútbol. Ella propone que el análisis compartido de dicho juego puede ayudar a una toma de conciencia por parte de los niños y niñas de las desigualdades generales, socioculturales y económicas entre hombres y mujeres. También puede ayudar a visibilizar que existen muchos niños que no se encuentran identificados bajo esos modelos de masculinidad y que, por todo ello, pueden estar surgiendo nuevas demandas y nuevas expectativas en el alumnado más acordes al desarrollo de relaciones emocionales y de la aparición de nuevos formatos de familias. Este tipo de argumentaciones son las que se comparten con Judith Butler (2003) quien insiste en manifestar que el impacto del modelo heteronormativo en las escuelas promueve que el alumnado aprenda de forma binaria y polarizada su mandato de género, lo cual limita sus posibilidades de desarrollo sexual y de la afectividad. En este sentido, y a colación de los resultados de la fase de encuesta dirigida al alumnado, el impacto y la influencia que está teniendo el fútbol por parte de los niños en el colegio Víctor Oroval (y, por extensión, previsiblemente, en la mayoría de escuelas) está limitando sus opciones de experimentación con otra tipología de juegos y de actividades. De esta forma, se está reduciendo el desarrollo de otro tipo de habilidades importantes para su desarrollo integral. “El proceso de socialización aparece como una pieza clave en la construcción de la masculinidad hegemónica y como un límite cuando el individuo se expresa, siente, percibe y piensa como persona antes que como hombre” (Pescador, 2004, p .130).

De los resultados de esta Tesis se puede observar también que el poder del fútbol es tan influyente en los niños, que es nombrado como juego habitual en el patio incluso por parte de los alumnos que no lo suelen jugar diariamente (esto se comprueba contrastando los datos medidos de las encuestas con la información extraída fruto de la fase de observación). Este hecho me permite realizar una serie de inferencias que pueden estar justificando esta incongruencia en los resultados:

- A) Hay niños que juegan a juegos con pelota (perseguir pelota, quitársela, etc.) que, aun no estando en la zona del campo de fútbol, tal vez están considerando que juegan a dicho deporte.
- B) Existe algún tipo de impedimento (autoridad de los grupos mayores sobre los menores) que no permite que todo el alumnado chico pueda jugar en el campo de fútbol cuando lo desea.

- C) La influencia del fútbol genera una preferencia mental hacia este juego aunque, posteriormente, no se vea reflejada en una preferencia comportamental.

Si todos los niños que muestran una clara preferencia en los cuestionarios por este deporte lo estuvieran practicando, realmente los niños de la escuela no harían otra cosa que jugar a fútbol, y esto tampoco es lo que nos han demostrado los datos de la observación.

En contraste con la total coincidencia por parte de los niños de desear jugar al fútbol con amigos, las niñas presentan una mayor variedad de respuestas, así como una menor coincidencia en las mismas. Ellas, al no tener la influencia en su mandato de género de ningún juego en particular, se muestran más abiertas y con más posibilidades de experimentar mayores tipologías de juegos. Cabe resaltar en este punto, que cuando en ellas se trata de elegir un juego para ser jugado con un amigo, en la mayoría de cursos se observa que acaban eligiendo el fútbol como opción más habitual de respuesta. Parece ser que en ellas surge una cierta “actitud complaciente” y una especie de concesión al respecto. Las niñas pueden mostrar una débil preferencia de este juego en general, pero cuando se trata de la opción de jugar con un amigo, pueden dejar de lado sus propios gustos por mostrar las que en ellos son sus máximas preferencias. Resulta muy importante atender a este dato puesto que puede estar queriendo mostrar una especie de “actitud pasiva” o sumisión respecto de la defensa de las propias preferencias en el juego.

Por otro lado, hay que apuntar que las niñas nombran más juegos simbólicos que ellos. El juego simbólico desarrolla una serie de habilidades enormemente importantes para el desarrollo cognitivo y de ciertas habilidades sociales como son la escucha activa y la empatía, entre otras. Para desarrollar más a fondo este aspecto resulta interesante contar con las aportaciones de Broström (1997), quien ha llevado a cabo diferentes investigaciones relacionadas con esta tipología de juegos. Este autor insiste en la cantidad de habilidades que se pueden potenciar con la asunción de papeles o roles, “*play frame*” de cara a un mejor fomento del desarrollo cognitivo, de la capacidad de abstracción, imaginación, creatividad, etc. Tal y como concluye en sus estudios, todas estas habilidades pueden ser desarrolladas y estimuladas por el profesorado en mayor o

menor medida dentro y, porqué no, fuera del aula. La escuela puede disponer de espacios y objetos que faciliten y promuevan el ejercicio de estos juegos. Actualmente, el patio del Víctor Oroval no está dando valor, ni reforzando ni estimulando el juego simbólico, ya que no lo dota de ningún objeto y de ningún espacio ni escenario para que se adecúen a este tipo de actividades. Los estudios desarrollados por este autor han demostrado, como ha sucedido a lo largo de esta Tesis, que las niñas en mayor medida que los niños nombran juegos relacionados con estas tipología. No obstante, igualmente, no se observa una disposición ni predisposición por parte de la dirección del centro en acondicionar ni promocionar estas actividades. La diferente jerarquización del patio (dando una mayor preferencia a los juegos activos físicamente que a los pasivos) afecta y condiciona que se infravaloren las virtudes de esta tipología de juegos y su influencia directa en el desarrollo integral del alumnado.

Respecto de la hipótesis que trata la preferencia del alumnado por escoger a personas de su mismo sexo para jugar, existen algunas diferencias por parte de los diferentes grupos. El alumnado de 3º curso (tanto ellos como ellas) manifiesta no jugar con personas de diferente sexo al suyo. En 4º curso, ellos más que ellas muestran reticencias a la hora de nombrar amigas para jugar en el patio. En 5º y 6º curso este dato no resulta tan diferenciado y aproximadamente el mismo número de chicos que de chicas (no siendo la mayoría) comentan no jugar con personas de su mismo sexo. Así pues, se cumple la hipótesis de que, en general, el alumnado prefiere a personas de su mismo sexo para jugar. Dicha premisa sólo se incumple en cinco casos (tres chicos y dos chicas) en los que no nombran ninguna persona de su mismo sexo. La observación del patio ha permitido corroborar esta información. Por tanto, es difícil observar en el juego un agrupamiento exclusivamente de un sexo determinado; lo que sí que se observa con mucha facilidad son los agrupamientos mixtos pero desproporcionados basándose en el sexo de los mismos. Valga, por ejemplo, la situación más fácil de observar: al fútbol juegan diariamente una media de 21 chicos junto con una media de 4,5 chicas. Esta agrupación es mixta pero, tal y como se comentaba con anterioridad, aparece desequilibrada en razón del sexo. Esta misma situación está ocurriendo en la mayor parte de juegos del patio. Los juegos con más “reclamo” son los descritos como estereotipadamente masculinos o femeninos, y dichos juegos están especialmente estereotipados precisamente por no disponer de una presencia equilibrada por parte de personas de ambos sexos.

Las diferentes investigaciones que se elaborado con el objetivo de contrastar las preferencias del alumnado de primaria por jugar con personas de su mismo sexo arrojan resultados similares a los de la presente Tesis. En este sentido cabe resaltar los alcanzados por la investigación desarrollada en centros públicos de España llevada a cabo por Inmaculada Sureda, García & M^a Inés Monjas (2009). Dicho resultados verifican cómo los niños y las niñas muestran una clara preferencia por agrupamientos con personas de su mismo sexo, así como que dichas preferencias siguen estando afectadas por los estereotipos de género. Para los chicos, la comunalidad (actividades en común), el compañerismo, la competencia y las características físicas son motivos más importantes que para las chicas. Mientras, las chicas utilizan la simpatía, la diversión y las características de amistad en proporciones superiores a las emitidas por los chicos para justificar la atracción hacia compañeros y compañeras. En consonancia con estos resultados, existen innumerables investigaciones que demuestran la importancia en la interacción positiva entre el alumnado de un mismo grupo o clase especialmente la de tipo cooperativo, dado que dicha interacción favorece la adquisición de competencias y destrezas sociales y, consecuentemente, el rendimiento escolar (Asher & Julie A. Paquette, 2003).

Respecto de las preferencias en los juguetes, resulta interesante observar que ya en estas edades se percibe un *gap* tecnológico basado en el sexo. Los niños parecen mostrar una mayor preferencia (y, con ello, asociado a un mayor dominio) que las niñas hacia los juguetes con una alta carga tecnológica. En este sentido, Katherine Canadá & Frank Brusca (1991) demuestran en sus investigaciones que dicho *gap* existe y que los centros de formación pueden colaborar en disminuir el impacto del mismo. La segregación en los campos de investigación en la ciencia y la tecnología a favor de los hombres viene siendo ya desde hace años una preocupación por parte de la Comisión Europea (Naldi, Daniela Luzi, Adriana Valente & Llarria Parenti, 2005). Resulta oportuno en este punto comentar los estudios llevados a cabo por M^a Carmen Rodríguez, M^a Mercedes Inda & Peña (2014) en los que se observa que, actualmente, existen ciertas esquematizaciones por razón de género en las preferencias de estudios, que vienen a avalar la pervivencia de la resistencia a cursar formación reglada de corte tecnológico por parte de las chicas. Aunque se presuponga una tarea de orientación de la educación secundaria, es interesante tener en cuenta que el *gap* tecnológico puede estar desarrollándose en edades

muy tempranas, tal y como se confirma en la presente Tesis, y que la preferencia en ciertos juguetes puede estar dando pistas sobre cierto tipo de segregaciones en la elección de estudios.

Ante la pregunta referente a cantidad de juegos conocidos, ellas ligeramente muestran una puntuación mayor, puesto que tienen la capacidad de plasmar un abanico más extenso de ideas en comparación a las de ellos. Por lo tanto, la hipótesis respecto de que no existían diferencias en el número de juegos conocidos no se cumple.

Tal y como se puede prever de reflexiones anteriores, surgen diferencias entre ellos y ellas respecto del juego preferido o que hace especial ilusión jugar en el patio. Mientras que ellas presentan una gran cantidad de diferencias individuales y de opiniones diversificadas como opciones de juegos, en el caso de los niños el fútbol concentra la mayor parte de las respuestas. Cabe señalar en este punto que, independientemente de que ellas presenten una gran cantidad de diferencias individuales en sus preferencias y al igual que ocurría en el caso del juego habitual de ellos, existe un grupo de niñas (menor que en el caso de ellos) que muestran especial ilusión por jugar al fútbol (entre otros juegos). Este dato no se corrobora con la realidad de la observación del patio, en la que solo se pueden identificar unas cinco de ellas diariamente jugando a este deporte. En este sentido, las inferencias que se desprenden pueden tener relación con:

- A) Algunas de ellas juegan a juegos con pelota y consideran que se pueden englobar en el fútbol.
- B) Les gustaría practicar este deporte pero no lo hacen por algún impedimento particular que no llegamos a conocer.
- C) Da buena imagen considerar al fútbol como una opción válida y deseable de juego.

Haciendo referencia a los juegos que no gustan para ser jugados en el patio se observa que la cuerda (tradicionalmente se ha definido como un juego estereotipadamente femenino) es la actividad más nombrada a nivel general, lo cual evidencia que se muestra íntimamente relacionada con la idea del desprestigio e infravaloración del juego femenino frente al masculino.

Uno de los aspectos más importantes que ya se comentó con anterioridad en la presente Tesis fue el de la realización del diagnóstico que llevó a cabo el centro en el curso

escolar 2006-2007 y en donde se apreció que el alumnado percibía como lugar de mayor conflictividad el del patio escolar. Dicho estudio no se ha vuelto a repetir, pero lo que sí ha podido constatar esta investigación refleja que el alumnado (tanto los niños como las niñas) sigue percibiendo que en el patio existen conflictos relacionados con insultos, discusiones y peleas. En bastantes ocasiones la argumentación al respecto de dicha problemática venía acompañada de la palabra mágica: el fútbol. En este sentido, cabe destacar que resultaría necesario un estudio en profundidad respecto a las verdaderas razones que están causando que exista dicha percepción sobre el nivel de conflictividad en el espacio más importante no pautado de la escuela: el patio escolar.

Es oportuno en este punto, introducir las aportaciones de Gloria Pérez (2008) en relación a la gestión de los conflictos en los centros educativos. La autora comenta, respecto de los conflictos en las escuelas, que hay que reflexionar previamente sobre el imperativo de la educación y diseñar un plan de acción que pueda dar respuesta a dicho objetivo. Si la educación pretende propiciar en cada individuo un desarrollo personal que le capacite para liderar su propia vida y, por otra parte, que pueda participar activamente, durante toda la vida, en un proyecto de sociedad, resulta vital y necesario que se desarrolle y fomente un concepto de ciudadanía escolar tal que potencie la convivencia y la cooperación entre el alumnado dentro y fuera de la escuela. Ello requiere, necesariamente, de un acompañamiento en la gestión de los conflictos. Así, se ha de facilitar y potenciar la integración socioafectiva y se han de poder trabajar las habilidades de comunicación y de acción cooperativa, entre otros aspectos. En mi opinión, la mayoría de escuelas y, en este caso, el Víctor Oroval, están más centradas en aspectos relacionados con el campo cognitivo, del conocimiento y de la ampliación de los saberes académicos y curriculares, que de crear una actitud de ciudadanía activa y de desarrollo de habilidades afectivas y socioemocionales en el alumnado. En este sentido, la coeducación podría ayudar a generar una reflexión y posibilitar un replanteamiento de cómo se están trabajando dichas competencias. Si los valores (y entre ellos el de la igualdad de oportunidades entre niñas y niños) sólo sirven para ser incluidos en los proyectos educativos de centro pero, realmente, no son trabajados de forma cohesionada por parte del profesorado, difícilmente tendrán el calado en las personalidades del alumnado que una sociedad necesita para afrontar un cambio como el de la eliminación del sexismo. Si solicitamos a cualquier maestro o maestra evidencias del trabajo de materias curriculares, rápidamente dará respuesta a las mismas y no dudará en que eso

forma parte de su trabajo. Sin embargo, si solicitamos evidencias respecto del desarrollo actitudinal como la toma de decisiones, la resolución de conflictos o el espíritu crítico más difícilmente podrá demostrar que realmente estos principios forman parte del programa curricular del centro y que, por eso, participan del sistema de recompensa y evaluación en el alumnado. En este sentido, Santos (2010) defiende la necesidad de cuestionar el quehacer meramente academicista y de reclamar la reinvención de una escuela que esté centrada en las personas, en sus valores y en sus ejes convivenciales. Aprender a ser una persona cívica va más allá del conocimiento de los contenidos del currículo académico y de las fronteras de ninguna asignatura concreta. En sintonía con lo apuntado por este autor y por cerrar el punto de análisis de los conflictos, resulta interesante atender a las aportaciones que realiza Berta Marco (2003), cuando insiste en la idea de que para ser útiles, los saberes escolares han de ser transferibles. Ella añade que esta transferencia exige muy por encima del dominio de dichos saberes, la integración de los mismos en competencias de reflexión, decisión y actuación a la medida de las situaciones complejas con las que las personas (y en este caso las niñas y los niños) tienen que hacer frente en su día a día. La participación mancomunada por parte del alumnado, el profesorado y las familias para dar solución y mejorar las condiciones de vida del patio escolar pueden suponer un ejercicio práctico de desarrollo de las competencias anteriormente mencionadas por estas personas.

Si atendemos a los datos extraídos del ‘Informe del defensor del pueblo sobre violencia escolar²⁴’ (1999), observaremos cómo el tiempo de patio o recreo es, a lo largo de todos los países analizados, uno de los lugares preferentes en donde se producen mayor número de manifestaciones de conflictos y agresiones entre el alumnado. Los lugares no pautados por el profesorado se constituyen, por ello, en espacios privilegiados para la violencia, el conflicto y la discriminación.

Es oportuno, en este punto, añadir las conclusiones sobre la investigación realizada por Beatriz Lucas, Rosa Pulido & Gema Martín (2013), y en consonancia con otros estudios, que demuestran la especial vulnerabilidad en la que están los chicos de educación primaria hacia el ejercicio de la violencia. Los chicos, en general, presentan una mayor participación en conductas violentas entre iguales que las chicas. Las autoras

²⁴ <http://www.conflictoescolar.es/wp-content/uploads/2011/07/INFORME-DEL-DEFENSOR-DEL-PUEBLO-1999.pdf>

ponen de manifiesto que dichas conductas están causadas por la asociación que existe entre la violencia y la agresividad con los valores tradicionalmente masculinos del dominio, la fuerza, el poder y el control.

Por último, y por cerrar el apartado de conclusiones referidas a las percepciones del alumnado en contraste con las observaciones llevadas a cabo, hay que apuntar que, respecto de la pregunta de proponer cambios en el patio sin alterar las dimensiones del mismo, las opiniones respondidas han mostrado la capacidad de imaginación y la creatividad de las niñas y los niños; piscinas, jacuzzi, campos de fútbol con césped, etc. han sido algunas de las respuestas con más índice de prevalencia en ambos sexos. También se debe destacar la mejora de las condiciones del campo de fútbol como una idea persistente en el caso de ellos.

A continuación, pasaré a desgranar las conclusiones referidas a toda la parte de trabajo con el profesorado.

Respecto de su participación en la presente investigación, hay que señalar que los datos han sido extraídos de una muestra de 11 personas (nueve mujeres y dos hombres), lo que ha supuesto una representación del 68,75% del total de profesionales. Al respecto, resulta interesante atender a las investigaciones llevadas a cabo por M^a Ángeles Rebollo, García, Piedra & Luisa Vega (2011), quienes confeccionan una medida del grado de predisposición del profesorado hacia la participación en diagnósticos sobre igualdad y sobre la construcción de una cultura de género en los centros educativos. En este sentido, pretendían conocer las actitudes del profesorado hacia la cultura de la igualdad en educación. Fruto de sus investigaciones, concluyen que existe una escasa sensibilización del profesorado en materia de igualdad, así como unas pobres actitudes hacia los cambios e innovaciones implicadas en la coeducación. Delimitan también la existencia de tres perfiles entre el profesorado en función de su actitud hacia estas temáticas: el profesorado bloqueador, el adaptativo y el coeducativo. Por ejemplo, se podría observar una actitud de bloqueo en aquellas personas que se comportaran boicoteando cualquier análisis o intervención en materia coeducativa (resulta muy difícil y extraño encontrar profesorado que, deliberadamente y de forma explícita, se muestre en contra de este tipo de temáticas, aunque sí que existe un número de personas, como en el caso de esta Tesis, que no participa en los diagnósticos y que tampoco podemos llegar a confirmar la razón por la cual no muestra su colaboración).

Lo que sí se observa en gran medida es a personas con una actitud adaptativa, es decir, mostrando sensibilidad sólo en aquellos indicadores presentes en el discurso público y políticamente correctos. Esta actitud se observaría en todas aquellas personas que piensan y están firmemente convencidas de que practican la igualdad de oportunidades y la coeducación por el mero hecho de trabajar en escuelas mixtas. Además, esta actitud impera en la mayoría de centros en donde la coeducación está expresada en sus idearios o proyectos educativos de centro, pero no se ve correspondido con ninguna acción en ese sentido (fuera de la típica celebración conmemorativa del 8 de marzo o del 25 de noviembre). Investigaciones de esta naturaleza constatan que los aspectos relacionados con la propia práctica docente son los más deficitarios (lenguaje, currículum, recursos educativos, intervenciones en el patio, etc.). De ahí que su máxima propuesta sea la incorporación de materias relacionadas con el sexismo, la coeducación o la perspectiva de género en la formación del profesorado, para mejorar la sensibilización de este y que acabe pudiendo desarrollar una actitud coeducativa.

La sensibilización del profesorado supone una fase fundamental y necesaria para poder construir un modelo de escuela que reduzca y elimine el impacto del sexismo. En este caso, me consta que el profesorado participante en esta encuesta no posee formación suficiente en estos ámbitos y, por ello, difícilmente puede estar sensibilizado hacia estas temáticas.

Sobre las conclusiones derivadas del trabajo con el profesorado y, tal y como apuntaban Marina Subirats & Cristina Brullet (1988), este colectivo, aunque consciente de la diferente distribución del patio escolar por parte de los dos sexos, piensa que dicho suceso es producto de la espontaneidad que de forma natural organiza el tiempo de juego, por lo que no considera necesaria una intervención al respecto. Estas afirmaciones, realizadas hace ya 27 años y recogidas en el interesante libro 'Rosa y azul, la transmisión de los géneros en la escuela mixta', reflejan, en la actualidad, la misma situación que he podido comprobar en esta investigación, sólo que en el año 2015. Por tanto, pocos son los cambios que se han llevado a cabo en este sentido en casi 30 años de evolución de las escuelas.

Con respecto a la pregunta de si consideran que el tipo de juego del alumnado de primaria en el patio es sexista, el primer dato que se puede analizar corresponde a la cantidad de respuestas distintas que va emitiendo el profesorado. A simple vista, tras el

análisis de los resultados, se observa que: un 36,36% de las personas considera que sí es sexista el tipo de juegos; en la misma proporción, otra parte de la muestra considera que no; y el porcentaje restante plantea dudas, “sí y no”, “a veces” y “sí, no, no lo sé”. La única respuesta que no ha obtenido ninguna puntuación ha sido la de “no lo sé”. Cabe decir que no existen diferencias entre las respuestas de las profesoras (nueve en total) y la de los profesores (dos en total). Lo que sí se ha considerado fundamental ha sido el análisis de las justificaciones que, tanto ellas como ellos, han emitido para argumentar su respuesta inicial y que, en algunos casos, ha presentado incongruencias en las mismas. Es por este motivo que el tratamiento de las conclusiones se llevará a cabo atendiendo al estudio de los diferentes argumentos que se expresan ante cada respuesta.

En este sentido se han creado cinco categorías o variables en las que se comprenden todas las respuestas emitidas por el profesorado y que serán expuestas atendiendo a su grado de prevalencia:

1. El impacto de los estereotipos de género: 34,8%
2. La creencia de la igualdad alcanzada: 25,6%
3. La defensa de los usos de libertad por parte del alumnado: 20,9%
4. La influencia de las diferencias biológicas: 9,3%
5. La diferente apropiación del espacio: 9,3%

Las respuestas más habituales por parte del profesorado están relacionadas con la influencia que tienen las creencias populares sobre los atributos que caracterizan a un determinado grupo social. En este sentido, cobran especial relevancia aquellos atributos relacionados con cada uno de los sexos. Los estereotipos poseen una función muy importante para la socialización del individuo: facilitan la identidad social, así como la conciencia de pertenecer a un determinado grupo, ya que el aceptar e identificarse con los estereotipos dominantes en dicho grupo, la persona se siente integrada en él y participe de un estado común. Los estereotipos no son, en definitiva, más que fieles reflejos de una cultura (en este caso la del patio escolar) y de una historia (este espacio siempre ha sido distribuido de igual forma) y, como tales, van a nacer y mantenerse porque responden a las necesidades que tiene este contexto de mantener y preservar una normas sociales que les son ventajosas (Blanca González, 1999).

Tal y como apunta Fernández (2003), la incidencia en los estereotipos de género en la enseñanza se ha manifestado por medio de la influencia que han tenido en el profesorado. Percepciones sobre la diferente manera de ser de los niños y las niñas, formas de enfrentarse al aprendizaje, posibilidades de desarrollo y, en este caso, al juego, se atribuyen directamente y de forma distinta a la personalidad masculina y a la femenina.

En este sentido, y tal y como desarrolla Ester Barberá (2006), los estereotipos pueden actuar como descriptores de la forma de ser, actuar y sentir de un determinado grupo (el que habitualmente desarrolla dichos comportamientos) o pueden actuar como prescriptores de dicho colectivo, esto es, como efectos limitadores y, a partir de ahí, juzgables de los comportamientos asociados a dichos grupos. El profesorado, a través de sus respuestas, ha emitido juicios directamente influenciados por estos estereotipos. Creencias relacionadas con que parecen existir “juegos de niñas” y “juegos de niños” se pueden observar a lo largo del análisis de todo este punto. Las opiniones descansan muy intensamente en estas premisas: las niñas quieren jugar a juegos de niñas y los niños quieren jugar a juegos de niños, como si en realidad esta clasificación de los juegos existiese en toda su dimensión. Lo que de verdad sucede es que la diferente clasificación en que se ha convertido el juego del alumnado ha sido asumida como “normal” y, con ello, se ha ido confirmando y ha tomado fuerza la prescripción de dicho estereotipo tal y como se comentaba con anterioridad. Cualquier hecho habitual, por injusto o insano que sea, tiende a acomodar nuestro sistema perceptivo. Resulta cómodo y predecible observar el juego del alumnado y comprobar que la situación se desarrolla de forma tranquila, sin imprevistos, sin demasiados altercados ni conflictos excesivamente exacerbados, y estas características de la realidad resultan de vital importancia y valor para el profesorado. Mejorar la convivencia entre todo el alumnado, suele ser una de las prioridades básicas de todos los centros educativos. Sin embargo, si dicha convivencia no se está dando en los patios (puesto que el juego en los mismos se presenta segregado), no pasa nada, ninguna voz de alarma suena ante tal situación. Sólo preocupa la convivencia en relación a que no existan problemas o conflictos entre el alumnado, pero la necesidad de una convivencia por parte de los sexos no supone una prioridad ni es meritoria de ninguna intervención en ese sentido.

Los estereotipos, por tanto, son aprendidos y reforzados a través de la socialización de la escuela y de las relaciones que allí se generan. Los materiales escolares, así como la propia organización escolar, participarán de la acomodación de los mismos a través de la influencia de los roles de género (Susan A. Basow, 1980).

Sin saberlo, el profesorado colabora en que los niños aprendan una forma particular de mostrarse como niños y las niñas una manera concreta de exponerse como niñas. Es conveniente realizar una profunda reflexión en la que cada docente explore su sistema de creencias respecto de lo que entiende, que son las diferencias entre ellos y ellas, las distintas expectativas culturales que se poseen, los roles del género, el uso androcentrista del lenguaje, etc. y cómo su especial forma de instaurar los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de las clases puede interrumpir, limitar o reforzar el impacto de los estereotipos y los roles de género. (Sharon Grady, 2000).

En este caso, Fernández (1990 citado en Rodríguez, 1999), analizando las expectativas (condicionadas por los distintos estereotipos de género) que los profesores mantienen respecto de ambos sexos, observa ciertas diferencias que son importantes en el presente análisis. Así, se espera de los chicos que sean creativos y de las mujeres que sean ordenadas; de ellos, que sean competitivos y agresivos, y de ellas, que sean poco ambiciosas y pacíficas. Se ve con agrado una cierta dosis de rebeldía por parte de ellos, pero se considera fuera de lugar si surge entre ellas; se acepta con la misma naturalidad la actividad masculina que la pasividad femenina, pero no al contrario; se considera normal que ellos estén siempre insatisfechos, pero ellas conformes. Estas expectativas pueden desarrollar ciertas alteraciones en la percepción y, por ello, magnificar o reducir el impacto de las mismas dependiendo del sexo de la persona que las mantiene. Tomar conciencia de que las expectativas existen, que son consecuencia de los estereotipos y de que no tienen porqué ser verdad, resulta un trabajo y un ejercicio de reflexión constante y necesario para la coeducación.

Por otro lado, una de las medidas que recomiendan Alba Barbé, Sara Carro & Vidal (2014) para reducir el impacto de los estereotipos es el de contar con espacios segregados en donde el alumnado socializado como niño o como niña pueda compartir sus vivencias y ser más conscientes de hasta qué punto el género supone un factor condicionante de su existencia. Los espacios segregados en este sentido reportan una

serie de ventajas: a las chicas les permite crear sentimiento de grupo basado en la confianza y la cooperación, aumentan la participación activa y les permite compartir experiencias y vivencias como grupo social. Por lo que respecta a ellos, se reducen conductas típicamente masculinas como la competitividad, protagonismos mal entendidos, intentos de llamar la atención, etc. Este tipo de acciones está totalmente en sintonía con un modelo de escuela coeducativa que va tomando nota de las diferentes necesidades de las niñas y de los niños y que va dando respuesta a las mismas de cara a la creación de espacios comunes de interdependencia igualitaria.

Muy unido al punto anterior, se presenta la segunda categoría que aglutina mayor número de respuestas. La percepción de que en la actualidad ya existe la igualdad real está plenamente asentada en gran parte de la población. A nivel social, con los avances que se han ido produciendo en materia legislativa, se han ido, poco a poco encubriendo en mayor medida, los signos más visibles de la discriminación. En el ámbito escolar, la mayor parte de discriminaciones se siguen produciendo dentro del currículum oculto. La escuela mixta ha servido y ha catalizado la mayor parte de discriminaciones fácilmente observables. Sin embargo, tal y como apunta Isabel Santa (1992), la igualdad que busca la coeducación no tiene que confundirse con una igualdad de las mujeres entre sí, sino de una igualdad entre los sexos, una igualdad de oportunidades de las mujeres con los varones (de los niños con las niñas). No se trata de aceptar y de asumir el modelo masculino buscando que las mujeres se asimilen o se integren a las estructuras previamente establecidas en un orden hegemónico; no se trata, por ejemplo, de promover a toda costa que el mismo número de niñas que de niños se ponga a jugar al fútbol en el patio; esto podría suponer la homologación, cooptación y conformación a un paradigma androcéntrico disfrazado de neutro y universal. Este modelo de la igualdad es el que ha asumido en muchas ocasiones la escuela mixta. En este tipo de escuelas se piensa que juntando en una mesa al mismo número de niñas que de niños se está verdaderamente desarrollando el concepto de igualdad de oportunidades, por lo que este valor estaría garantizándose de este modo sólo por la mera presencia combinada de ambos sexos. La escuela coeducativa entiende una nueva reorganización de las estructuras y cimientos simbólicos de las relaciones entre las personas.

En tercer lugar, surge la variable o código relacionada con los usos de libertad del alumnado. Esta variable trata de contener todas aquellas respuestas relacionadas con la

creencia por parte del profesorado de que el alumnado decide, libremente, a qué juego jugar y con qué personas agruparse. En este sentido, cabe tener en cuenta que las niñas y los niños con toda probabilidad no han conocido ningún otro patio escolar. Desde su estancia en la etapa infantil han ido aprendiendo y asimilando que existía una especie de gobierno invisible en donde un conjunto de normas no nombradas ni fácilmente detectables estaban dirigiendo los movimientos del patio. Las costumbres, a fuerza de repetición, acaban constituyéndose como normas y como códigos adecuados de conducta. En los patios de las escuelas, las normas no nombradas dicen a gritos que los cursos superiores mandan sobre los cursos inferiores, que los juegos de los niños mandan sobre los juegos de las niñas.

Tal y como afirma Calvo (2012), la escuela crea hábitos de regularidad y disciplina en el tiempo y en el espacio que van más allá de sus propósitos curriculares y que pueden observarse en cada uno de los escenarios en donde la influencia del currículum oculto es mayor.

A partir del aprendizaje de este conjunto de influencias estratificadas, resulta muy complicado mostrar una preferencia distinta a la que el mandato socializador del patio ha configurado. Amparo Tomé & Marina Subirats (2007) desarrollan la idea acerca de que las niñas aprenden a aceptar su lugar secundario en el recreo escolar y aprenden la sumisión en la ocupación de espacios más pequeños y secundarios. Estas autoras indican que en el patio de juegos se proyectan explícitamente dos principios educativos que están en la base de la desigualdad sexual en la escuela: la libertad de elección por parte del alumnado y apuntada en este sentido por el profesorado en la encuesta, y la existencia de un modelo dominante que coincide con el modelo masculino (más difícil de percibir en este sentido). La dominación resulta tan sutil y está tan explícitamente permitida y asumida que no parece que sea dominación; se justifica mejor basándose en el criterio de “simplemente las cosas suceden así por la fuerza del hábito y la costumbre”. El profesorado no ha sido familiarizado ni ha profundizado en conceptos como la dominación de las masculinidades, el androcentrismo, el patriarcado, el sexismo, o sobre las categorías prescriptivas de los estereotipos tal y como se comentaba en el punto anterior. En la escuela, lo único que se observa refleja que las niñas y los niños deciden cosas distintas y ello les lleva a practicar juegos diferentes, ya

está. La segregación en el juego, así como la diferente ocupación de los espacios, no se perciben como un problema sobre el cual se tenga que conducir ninguna intervención.

En mi humilde opinión, la mayoría de escuelas conserva una serie de características, formas de pensarse y de entender el significado de la educación, muy tradicional y anclada en el pasado. Pueden instaurar pizarras digitales y utilizar Internet, pero también pueden seguir metodologías y sistemas de comunicación y relación como las propias de las escuelas de hace 30 años. La innovación metodológica aparece como muy lenta y el cambio muy difícil de dar. Las escuelas incorporan y aprenden cosas nuevas, pero les cuesta muchísimo despojarse y desaprender antiguas fórmulas o viejos sistemas, tanto en lo referente a contenidos, como a metodologías o evaluación. Con el sexismo pasa lo mismo, podemos contar con personas altamente comprometidas con ciertos valores relacionados con la eliminación de otros tipos de discriminaciones, que se preocupan diariamente por el alumnado, motivadas y encantadas con su trabajo, pero asumen y asimilan un ordenamiento particular de las cosas y unas diferencias en los comportamientos y actitudes del alumnado basándose en el sexo, sin que, por ello, sientan nada especial. Pueden sumar ciertas sensibilidades hacia determinados temas, sin que los mismos entren en contradicción con otros que también generan desigualdad e injusticia. Parece ser que la discriminación y el sexismo, a fuerza de hábito, es menos discriminatoria y sexista.

En este sentido, cobra relevancia nombrar a Bourdieu (1992 citado en Marta Lamas, 2003), cuando reflexiona sobre los procesos de socialización y la violencia simbólica. Así pues, el autor define que la cultura marca a los seres humanos con el género y el género marca la percepción de lo demás: lo social, lo político, lo cotidiano o lo amoroso. Afirma que la lógica del género es una lógica de poder y de dominación. Se puede analizar a través de la violencia simbólica, entendida como aquella que se ejerce sobre un agente social (en este caso, las niñas) con su complicidad o consentimiento (ellas no reclaman ningún tipo de cambio en el patio, se conforman con ocupar lugares marginales, pequeños y desprovistos de cualquier atractivo). El orden social masculino está tan profundamente arraigado (en este caso, en el funcionamiento habitual del patio), que no requiere de justificación: se impone a sí mismo como autoevidente, y es tomado como natural (así es percibido por toda la comunidad educativa) gracias al acuerdo “casi perfecto e inmediato” que obtiene de todas las estructuras sociales como, por ejemplo,

el ordenamiento del espacio que se lleva a cabo y que se acondiciona para tal uso de poder.

Por otro lado, cabe tener en cuenta una interesante reflexión que efectúa el equipo compuesto por Felice C. Yuen & Susan M. Shaw (2003) cuando relaciona la vivencia en el juego y los usos de libertad en la infancia. En este caso, ellas mencionan la importancia en el estudio de las repercusiones de dos tipologías de juegos: los juegos estructurados y los juegos no estructurados. Los primeros estarían más sujetos a las normas del juego creadas por los adultos; serían juegos que las niñas y los niños llevan diariamente en sus mochilas de género, puesto que son asimilados con el sexismo imperante en la sociedad y, por lo tanto, más fácilmente portadores de dicha carga. Se podrían incluir en este tipo de juegos al fútbol o el básquet. Así pues, se trata de actividades que el alumnado aprende desde el prisma de las personas adultas, ya que son las que mayormente las practican y las que actúan como modelos de referencia. Por otro lado, se encuentran los juegos no estructurados, los cuales englobarían aquellos juegos creados e inventados por el propio alumnado y, por este motivo, sujetos en menor medida al impacto de la cultura adulta y menos influenciados por los estereotipos de género. Aquí podríamos incluir los juegos simbólicos, “el mataconejos”, “el torito en alto” y demás juegos que las personas adultas no tienden a jugar y que, por ello, sus influencias “de mayores” no están tan presentes. Estas autoras prevén que la estimulación de los juegos no estructurados puede promover una mayor igualdad en la jerarquía y disposición de los mismos, puesto que, en su origen, poseen un mandato del sexismo social imperante de menor impacto que el resto de juegos socialmente inscritos en el modelo androcentrista y patriarcal. Del mismo modo, reflexionan sobre el aumento de horas que, en la actualidad, y desde edades muy tempranas, pasan las niñas y los niños en actividades extraescolares directamente relacionadas con la reproducción de tipologías de juegos estructurados y el posible impacto que pueden tener en la socialización sexista del alumnado. Parten de la premisa de que los tiempos de juego no estructurados se han ido reduciendo con la necesidad de que ambos progenitores estén dentro del mercado laboral y que la cultura del parque y del juego libre (más propenso al desarrollo de actividades y juegos no estructurados) se ha ido reduciendo más y más. Esta interesante aportación, trasladada al espacio del recreo, abre la posibilidad a la estimulación de juegos nuevos, a la creación de entornos más proclives al desarrollo de la imaginación y la creatividad y menos propiciadores de la reproducción de juegos o

deportes totalmente impregnados por la cultura dominante, como es el ejemplo particular del fútbol. Desde este punto de vista, patios sin una estructura preestablecida de juegos dominantes (el fútbol o el básquet) promoverían tipologías de juegos más igualitarios y menos estereotipados. Tal vez de este modo, la expresión y el uso de libertad del alumnado se modificarían.

La cuarta y quinta variable que justifican el sexismo en el juego son la apropiación del espacio por parte de los niños y las diferencias biológicas.

Así pues, la apropiación del espacio hace referencia al uso que los niños hacen de forma desproporcionada de las zonas con más dimensiones y centrales del patio escolar. Bajo esta presunción, los niños no tienen ningún interés específico en adueñarse y controlar en mayor medida los espacios que las niñas, sino que son las particularidades de los juegos que deciden los que generan esta desigualdad en el uso de las instalaciones. La clasificación de las respuestas en esta categoría ha tenido como eje central el uso de la palabra fútbol. Considero que el profesorado no llega a ser consciente de la cantidad de variables e influencias que está generando este juego en el patio. Si cualquier persona se pusiese a observar el recreo del colegio Víctor Oroval, rápidamente se daría cuenta de que el protagonista indiscutible de este escenario es el juego del fútbol y, por ello, de las personas que lo juegan diariamente. Tal y como ya se comentó en el punto de resultados, el fútbol se presenta como el juego más invasivo del patio; la pelota suele salirse del campo y suele interferir en otro tipo de juegos o actividades. Este hecho no suele ser percibido por el resto de alumnado como una molestia o un problema, ya que, al igual que ocurre con el profesorado, el alumnado también aprende a que las circunstancias del juego son esas y que, por eso, es permisible que pueda interrumpir cualquier otra actividad. El juego del fútbol se sitúa muy por encima de esta circunstancia. Sin embargo, la mayor parte de alumnado (que no está jugando al fútbol), en ningún momento se le pasa por la cabeza interrumpir la partida o ponerse a jugar en esos espacios a cualquier otra cosa. Con toda probabilidad, esto sería impensable y crearía una voz de alarma que se pondría en manos del profesorado.

El fútbol comparte con el resto de juegos de pelota (pasarse el balón, quitársela de las manos o de los pies, etc.), normalmente ubicados en la zona 2 del patio (la zona del campo de básquet), esta especial protección o estas especiales condiciones. Las pelotas son una parte muy importante del recreo, están por todas partes y generan mucho

revuelo de personas a su alrededor (niños normalmente), son las principales propietarias del espacio. La importancia de la pelota también se observa en cuanto y que es el principal elemento de castigo por parte del profesorado. El incumplimiento de alguna de las normas en torno a la pelota, como jugar con ella dentro del recinto, provoca que al día siguiente toda la clase se quede sin jugar con este objeto. Normalmente, los grupos lo que hacen es jugar con la pelota de otra clase y hacer una partida conjunta.

Para reducir el impacto de la apropiación del espacio por parte de los niños, así como de las pelotas y, con ello, mejorar la convivencia del patio, Concepción Martínez (2009) aporta una serie de recomendaciones que persiguen desmontar los abusos de poder inconscientes que imperan y determinan la situación en el recreo escolar. A tal efecto recomienda:

- a) Una reorganización de los espacios: creación de mayor número de espacios para distintas actividades, de manera que tengan cabida una mayor variedad de juegos. Dicha reorganización con toda probabilidad se adaptaría a las particularidades que, sobre todo, ellas, pero también ellos, manifestaban en los cuestionarios dirigidos al alumnado. Se podrían incluir zonas de juegos tradicionales, juegos de mesa, mercadillo para el intercambio de libros, juguetes, disfraces, etc. También podría existir una zona de resolución de conflictos participada por alumnado representante de todas las clases.
- b) La reorganización de los tiempos: supone establecer turnos para el alumnado que permitan la posibilidad de utilizar distintas zonas sin apoderarse en exclusividad de ninguna de ellas.
- c) La propuesta de actividades variadas. Implicaría tener previstas actividades de movimiento, más tranquilas, de gran grupo, parejas, que permitan la conversación, con música, pensar, dibujar, relajarse, etc.
- d) La propuesta de actividades concretas coherentes con los valores del proyecto educativo de centro: juegos de cooperación, de interculturalidad, etc.

- e) La introducción de medidas para el tratamiento de los conflictos con la colaboración del alumnado actuando como mediadores.

- f) La participación de la comunidad educativa a través del establecimiento de figuras como: alumnado responsable de los materiales de las zonas del recreo, comisión de actividades creadas por el propio alumnado, familias que colaboran enseñando juegos en el patio, alumnado responsable de promover algún juego en otros cursos inferiores, etc.

Todas estas medidas podrían promover el surgimiento de nuevos juegos y de nuevas actividades y podrían, también, estimular el juego compartido por parte de ambos sexos y, en definitiva, podrían abrir nuevos espacios para el desarrollo de nuevas habilidades, actitudes y competencias.

Siguiendo con esta línea, también resulta interesante atender a las recomendaciones formuladas por Domenech & Viñas (2003), cuando proponen que el espacio del recreo sea concebido por parte del profesorado como un lugar adecuado para la realización de actividades curriculares (más allá de las llevadas a cabo en educación física). Ellos proponen la realización de actividades más creativas y que puedan desarrollarse al aire libre, como expresión oral, dramatizaciones o expresión artística. Consideran que dicho espacio es asumido por el profesorado como un lugar autónomo del alumnado y, por ello, sin función formativa reglada. La realización de otro tipo de actividades podría promover otra forma distinta y más innovadora de entender el patio por parte del alumnado y podría promover, de este modo, un uso más igualitario del mismo.

La última de las variables extraídas de los resultados de la encuesta sobre el sexismo en el juego tiene que ver con la influencia de las diferentes características biológicas entre mujeres y hombres o, en este caso, entre niñas y niños, respecto del condicionamiento en sus características de personalidad, actitudes, preferencias e intereses. Este ha sido uno de los temas más estudiados y recurrentes en psicología a lo largo de las últimas décadas (Leslie A. Burton & Debra Henninger 2013; Leslie A. Burton, Jessica Hafetz & Debra Henninger, 2007; Colleen, M. Ganley & Marina Vasilyeva, 2011). Algunos aspectos similares han surgido ya reiteradamente en la presente Tesis, puesto que se supone que es uno de los argumentos con mayor fuerza para proteger y justificar la segregación escolar en niñas y niños. No obstante, lo que se desea apuntar, en este

sentido, es que la mayoría de investigaciones que se llevan a cabo intentando medir las diferencias del sexo causadas por las diferencias biológicas, no tienen en cuenta que las habilidades sociales, preferencias, gustos, intereses o actitudes resultan totalmente sensibles y se ven absolutamente condicionadas por la socialización y por el entorno familiar y, en el caso que nos ocupa, el escolar. De este modo, que existan diferencias en todas esas áreas psicológicas, no significa que dichas distinciones se puedan explicar basándose en la diferencia sexual, ya que comportaría el establecimiento de una relación de causalidad tremendamente precipitada. En mi opinión, si existe un argumento fácil, rápido, afectado por las expectativas y totalmente condicionado por los estereotipos es el de las diferencias sexuales. Se deberían llevar a cabo campañas publicitarias y sociales para desmitificar y destruir el sistema de creencias que alimenta que a las niñas y a los niños genéticamente les gustan cosas distintas como juegos, colores o música. Estas creencias u opiniones mantenidas por parte del profesorado pueden suponer una barrera o una dificultad de cara a proponer un sistema educativo capaz de corregir las desigualdades y los efectos limitadores del aprendizaje del género.

Los resultados del análisis de la segunda pregunta del cuestionario dirigido al profesorado, nos permite observar la extracción de nuevo de tres variables o constructos, bajo los cuales se pueden aglutinar todas las respuestas y que se detallarán más adelante. En este caso, la pregunta se refería a si consideraban que el uso del espacio era diferente por parte de los niños y de las niñas. La pregunta anterior estaba relacionada con el sexismo en la tipología de los juegos, mientras que en esta pregunta se hacía referencia a la percepción en la utilización y distribución de los espacios.

Así pues, resulta interesante introducir este punto de las conclusiones con la reflexión que hace Santos (2003) cuando afirma que las personas construyen los espacios y los espacios construyen a las personas. Vivimos y trabajamos en las escuelas sin percatarnos de la influencia que los espacios tienen en los miembros de la comunidad escolar. El espacio está lleno de significados. Su configuración, su uso, su apertura/clausura y su ornamentación constituyen una sintaxis en el discurso de la escuela. El significado está determinado por la cultura y las diversas subculturas que existen en la institución.

Dado que en este caso el juego y el espacio están íntimamente ligados, algunas de las conclusiones comentadas anteriormente se presentan igualmente válidas y aplicables al tratamiento de las conclusiones de esta parte.

En los resultados extraídos de esta pregunta el profesorado ha mostrado menor dispersión en las respuestas. Un 72,72% de las personas considera que hay diferencias entre niños y niñas respecto de la ocupación del espacio en el patio. Esto contrasta con un 18,18% del profesorado (en concreto, dos mujeres), que no aprecia diferencias en el uso de los espacios. Este hecho es interesante porque la diferente ocupación del alumnado en el espacio se define con muchísima facilidad: sólo hay que observar la dinámica del recreo cinco minutos para tener una imagen totalmente esclarecedora de esta situación. Por otro lado, solo una maestra ha opinado que, a veces, existen diferencias en la ocupación del espacio, y a veces no. Una de las primeras conclusiones que se puede entresacar, por tanto, es la que da respuesta a que el profesorado es consciente de que existe un diferente uso del espacio y que, hasta el momento, este hecho no ha dado la sensación de que alguna cosa no está bien o que exista algún tipo de discriminación en el recreo.

Me pregunto: si en vez de observar la diferente ocupación de los espacios por parte de niños y niñas, estuviésemos cuestionándonos (porque pudiese responder a una evidencia observable) sobre la diferente ocupación de los espacios por parte de alumnado musulmán o español, saltaría alguna voz de alarma o, por el contrario, tampoco se percibiría nada extraño. Es de suponer que si ocurriese esto, rápidamente se pondrían manos a la obra para analizar qué problema sutil y fuera del control del profesorado y de las aulas estaba provocando dicha desigualdad en la presencia de los espacios. Lo que pretendo indicar en este punto es que nuestra mirada es hasta tal punto sexista que no percibimos los efectos de éste si no es a través de un diagnóstico forzado o de variables externas a la propia cotidianeidad escolar que nos hace situarnos o mirar con perspectiva de género.

Por otro lado, y tal y como se comentaba con anterioridad, se extraen estas tres variables aglutinadoras de todas las respuestas emitidas por el profesorado:

1. Las diferencias en los juegos: 45,16%
2. Las condiciones del fútbol: 29,03%

3. La igualdad alcanzada: 25,80%

La primera variable hace referencia a la opinión extendida entre el cuerpo docente respecto de que la desigualdad en la ocupación de los espacios no es más que una consecuencia del tipo de juegos que el alumnado decide iniciar. Según esta premisa, cada juego impone unas condiciones en cuanto a dimensiones del terreno requeridas y esto es lo que genera que ellos ocupen espacios más grandes y extensos que ellas.

Según esta afirmación, existen espacios y juegos de primera categoría (desempeñados, normalmente, por ellos). Se trata de juegos a los que se da preferencia, son poseedores de un terreno fijo en el patio, no están compartidos con otro tipo de actividades, se encuentran dotados de unas determinadas infraestructuras, a nivel social con cierto prestigio, reconocimiento y estatus, y que, por su situación privilegiada, no son susceptibles de negociación en ningún aspecto.

Y, por otro lado, existen los juegos de segunda categoría (elegidos normalmente por ellas y, por lo tanto, estereotipadamente femeninos). Éstos se caracterizarían por una ocupación menor del espacio, la disponibilidad de unos espacios normalmente compartidos con otros juegos de segunda categoría, sin necesidad ni reclamo de ninguna infraestructura determinada, no valorados ni conocidos socialmente y en lugares de paso y, por lo tanto, fácilmente interrumpidos.

Estas diferentes categorías en los espacios y en los juegos se asumen como naturales por parte de toda la comunidad educativa. Como se comentaba al inicio de esta segunda parte de las conclusiones, los espacios en las escuelas también educan. Pueden ser propicios para desarrollar ciertas competencias, como la ayuda, la colaboración la autonomía, el espíritu crítico, la creatividad o la imaginación, o pueden estar desarrollando la individualidad, la superioridad, el autoritarismo, el aislamiento, la violencia, etc. Dependiendo de la disposición y el uso que hagamos de los espacios, estaremos dando valor a una serie de habilidades u a otras.

Una de las impresiones que se observa en algunas respuestas por parte del profesorado, es la de que tiende a pensar y creer que, dado que prácticamente todas las agrupaciones en el juego son mixtas (incluso en el fútbol hay niñas que practican este deporte), realmente el patio no muestra ninguna situación especialmente preocupante ni sexista. Una mirada superficial del patio nos muestra como niñas y niños se reparten por todo el

espacio y comparten y se distribuyen más o menos en todos los juegos. Si bien es cierto que esta presunción surge como correcta, también es verdad que un análisis detallado como el que se ha realizado en esta Tesis permite vislumbrar que realmente y en líneas generales e, incluso, en juegos particulares, los niños y las niñas no están jugando conjuntamente. Por hacer un símil de esta realidad con el mercado de trabajo: si observamos cualquier empresa hoy en día, con toda probabilidad comprobaremos que existen hombres y mujeres en todos los lugares y en prácticamente todos los puestos de trabajo. Ahora bien, si profundizamos en el análisis de esta realidad y empezamos a extraer datos cuantitativos y a desgranar las condiciones de todas las personas, incluso comparando aquellos sujetos que desempeñen un mismo puesto de trabajo, nos podremos dar cuenta de que existe una gran cantidad de situaciones injustas, discriminatorias y cuya razón de ser no obedece a ningún otro criterio que no sea el de la discriminación del sexo femenino. Por y para eso resulta oportuno hacer un diagnóstico de la situación, con el fin de extraer evidencias medibles y observables que no den lugar a posibles desencuentros entre personas que están percibiendo cosas distintas sobre los mismos sucesos.

Por otro lado, la segunda categoría que se observa en las respuestas a la encuesta del profesorado es la de las condiciones del fútbol. Esta variable está íntimamente relacionada con la de la apropiación del espacio de la pregunta anterior. A lo largo de este capítulo se ha reflexionado extensamente sobre lo que sugiere y lo que provoca que el fútbol sea la actividad protagonista indiscutible de todo el patio de la escuela. No quisiera en este sentido dar la impresión de querer demonizar a este deporte puesto que no es así. Lo que sí considero que es impropio de una escuela, es la relevancia que se le otorga a esta actividad por encima de otras que deberían situarse a un mismo nivel.

Las condiciones actuales del fútbol, tanto real como simbólicamente, están reduciendo las posibilidades de juego para ambos sexos.

- A) En el caso de ellos, parecen no saber jugar a actividades distintas a las de correr detrás de una pelota. Este tipo de juegos les permite, indiscutiblemente, un mejor desarrollo físico. Pero también reduce las posibilidades de experimentación y diversión con otro tipo de actividades, por ejemplo, simbólicas o relacionadas con el diálogo y la escucha.

B) En el caso de ellas, y tal y como demuestran las investigaciones relacionadas con la actividad física, dado que no se identifican con este deporte, suelen mostrar una menor disposición a juegos que requieran ejercicio físico y, por ello, pueden llegar a no desarrollar y normalizar la actividad física como una opción divertida y agradable.

En este sentido, será recomendable realizar una profunda valoración y reflexión sobre las consecuencias que la escuela está asumiendo, tolerando y posibilitando diariamente en las condiciones del fútbol.

Por último, y tal y como ya se comentó en el anterior punto, cobra relevancia la variable de la igualdad alcanzada.

Las creencias respecto de que las niñas son libres de ocupar cualquier espacio siempre que lo deseen y de que si no lo están haciendo no es porque no se les faciliten las oportunidades, es un planteamiento totalmente asentado en nuestras mentes. La situación de igualdad nos la reportan los datos y las evidencias, en este caso el diagnóstico del CEIP Víctor Oroval, ya que nos da pistas de cómo se están viviendo diariamente los 30 minutos de toda la jornada escolar más atractivos para las niñas y los niños.

Tal y como ya se comentó en el capítulo 2 de la presente Tesis, actualmente, disponemos de un marco jurídico excepcional en material de igualdad de oportunidades. Los centros de formación permanente del profesorado, a través de diferentes directrices, tratan de estimular la capacitación docente en materias relacionadas con la gestión de la diversidad y el género. Prueba de ello es, por ejemplo, tal y como se observa en la Comunitat Valenciana, la Resolució de 26 d'agost de 2015, de la Secretaria Autònica d'Educació i Investigació, per la qual s'establix el Pla anual de formació permanent del professorat per al curs 2015-2016. En dicha resolució²⁵ se incluyen como líneas estratégicas entre otras:

²⁵ [*RESOLUCIÓ de 26 d'agost de 2015, de la Secretaria Autònica d'Educació i Investigació, per la qual s'establix el Pla anual de formació permanent del professorat per al curs 2015-2016. \[2015/7267\]*](#)

“En la pàgina 24562: punto 4.4. Escola inclusiva: convivència, atenció a la diversitat i tutoria. La Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport ha de fomentar el desenrotllament dels processos personalitzadores de l'educació i una atenció individualitzada de l'alumnat com a element de millora des de les primeres etapes educatives: models d'educació inclusiva, igualtat, equitat, actuacions enfront de la violència de gènere, atenció a la disfòria de gènere i respostes a la diversitat de els alumnes i les alumnes, a l'educació intercultural i a l'educació en valors”

Por otro lado, también se puede observar en la orden que regula los Programas de Formación Anual (PAF) de cada centro publicados en el DOCV²⁶ del 15 de octubre de 2015, donde se insiste en las mismas líneas estratégicas del punto anterior y se resalta:

“En la pàgina 28376: Quarta. Àmbits de treball de les activitats finançades 1. Les activitats formatives finançades amb l'ajuda adjudicada tractaran de les línies estratègiques del Pla Anual de Formació Permanent del Professorat per al curs 2015-2016:

- a) Noves metodologies d'ensenyament-aprenentatge com a eina per a aconseguir l'èxit escolar, personal i social.
- b) La formació plurilingüe.
- c) Coeducació: la perspectiva de gènere en el currículum escolar.
- d) La incorporació i augment de la presència de les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC) en els processos d'ensenyament/ aprenentatge.
- e) Escola inclusiva: convivència, atenció a la diversitat i tutoria”.

Fruto de todo esto, me pregunto si las escuelas y, por ende, el profesorado:

- ✚ Piensa que de un modo u otro, hay juegos de niñas y juegos de niños porque sus elecciones y preferencias aparecen como distintas.
- ✚ Considera que la igualdad de oportunidades en la actualidad ya está conseguida y, por lo tanto, no hay ningún problema en este sentido.
- ✚ Respeto la libre decisión que se da en el patio por parte del alumnado de jugar a lo que quiera, con quienes quiera y donde quiera.
- ✚ Valora que existen condicionantes biológicos que determinan las preferencias en ambos sexos.
- ✚ Aprueba que el fútbol sea el deporte principal que monopoliza, no sólo los espacios, sino también la diversidad de juegos que se dan en el patio.

²⁶ [RESOLUCIÓ de 14 de setembre de 2015, de la Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport, per la qual es convoca concurs de selecció de centres públics educatius de titularitat de la Generalitat per a la gestió autònoma de programes anuals de formació permanent del professorat de la Comunitat Valenciana. \[2015/8309\]](#)

Por tanto, las escuelas y su profesorador, ¿solicitarán y mostrarán interés en formación vinculada con la que actualmente promueven las diferentes estrategias legislativas de formación permanente? Me pregunto, también, si considerarán una necesidad solicitar una formación ante una situación que, de primeras, no han considerado problemática, injusta o discriminatoria.

Como bien apuntan Elena Simón & M^a Ángeles Cremades (2003), vivimos en una época de buenos discursos y malas prácticas. Los buenos discursos comprenderían toda la amalgama de leyes y de propuestas políticas que tenemos en la actualidad referidas a garantizar la igualdad de oportunidades y, en este caso, al trabajo coeducativo en todos los niveles escolares. También haría referencia a la inclusión de estos principios en prácticamente todos los Proyectos Educativos de Centro que se redactan para explicar el ideario de las escuelas. Sin embargo, las malas prácticas siguen siendo, en la mayoría de las ocasiones, abundantes e invisibles, aunque, eso sí, decoradas de un buen discurso.

A esto habría que añadir las dificultades con las que el profesorado se encuentra para tomar conciencia de la problemática de la desigualdad y la detección del sexismo que vienen justificadas por Bonal (1997, citado en Fernández, X. R. 2003):

- a) Se trata de una discriminación fundamentalmente invisible
- b) Normalmente, se sustenta de forma inconsciente tanto en lo que afecta a sus agentes como a sus pacientes
- c) No entiende de estatus social y, por ello, afecta a todos los grupos y clases
- d) Está asentada en una doble discriminación: la social y la cultural
- e) Está presente en la escuela: institución igualitaria, referente y modelo de trabajo por y para los valores

A lo largo de todo este proceso de investigación, he podido leer afirmaciones que hacían referencia a la imposibilidad de la escuela coeducativa como herramienta para eliminar o reducir las desigualdades entre niñas y niños y paliar la injusticia social causada por el aprendizaje del género. En este sentido, pienso que hacer coeducación sigue siendo, para la mayoría de escuelas, un espejismo y no una realidad. Creen hacer coeducación porque les gustaría no ser sexistas y porque no pueden aceptar que en su casa (su escuela) se den este tipo de situaciones.

Por ello, y en mi opinión:

- ✚ Analizar el sexismo requiere de dos componentes fundamentales: formación e interés. La una no surge sin la otra, suponen un maridaje necesario para la convivencia.
- ✚ No es una tarea sencilla, puesto que supone un análisis bajo unos presupuestos o parámetros en los cuales el profesorado no suele estar familiarizado y, por eso, no es capaz de observarlo.
- ✚ Hablar de estos temas siempre nos transporta a situaciones relacionadas con problemas, conflictos, complicaciones, discusiones, etc. El término sexismo está asociado a una imagen negativa de algo.

Cierro este capítulo de conclusiones con la certeza de que hacer coeducación no supone obtener un producto final, ni se demuestra poseyendo o careciendo de una característica en particular. Implica, eso sí, sumergirse en un estado permanente de alerta.

Coeducar supone un proceso, un camino y una aventura. El viaje de transformación de una escuela mixta en una coeducativa requiere y necesita personas valientes y exploradoras que tendrán que dibujar su propio mapa y diseñar sus propias brújulas, ya que no existen ni mapas ni brújulas que den respuesta a todas las realidades y tipos de escuelas.

Por último, si la escuela fuese una cocina y estuviésemos preparando un menú coeducativo, la receta ideal con la que partiría el CEIP Víctor Oroval estaría compuesta de los siguientes ingredientes:

- Unos gramos de humildad por parte del profesorado en reconocer que no sabe suficientemente acerca de estos temas.
- Unas pizcas de interés y apertura de cara a hacer innovación educativa, tanto en las metodologías como en los centros de interés.
- Medio kilo de debate interno y reflexión sobre los resultados obtenidos en esta Tesis.

- Una porción de malestar por saber que no se está trabajando de forma coeducativa tal y como se expresa en el proyecto educativo de centro.
- Como aderezo: un mayor protagonismo al desarrollo de aspectos afectivos y emocionales, y una reinterpretación del trabajo de los aspectos cognitivos.

La mesa se adornaría con un mantel preparado para la realización permanente de evaluación interna.

Respecto a nuestros comensales, invitaríamos a comer a toda la comunidad educativa.

De fondo, sonaría una música capaz de borrar de nuestras mentes antiguas costumbres y ritos que no promueven una concepción del aprendizaje útil para la vida.

Y, por último, como postre: la seguridad de que el equipo de cocina sigue compuesto por el gran grupo de profesionales que, diariamente, ejerce su labor cuidando y mimando a las niñas y los niños de esta escuela y, en concreto, a mi Greta.

¿Cocinamos?

7.1. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

A continuación, se van a nombrar aquellos aspectos que se han considerado limitaciones de la investigación por uno u otro motivo.

- Hubiera sido interesante ampliar los días en los que se realizó la observación en el patio de juegos con el objetivo de comprobar si surgía algún dato no observado con anterioridad.
- En ningún caso y en ningún día se ha prohibido el juego con pelota a todo el alumnado, por lo que ha sido imposible observar los cambios en las conductas y en los juegos que se hubiese producido en este sentido.
- La mayor parte de juego simbólico no ha podido ser analizado con profundidad, puesto que no se podía observar. Así pues, considero que hubiera aportado información de gran valor.
- Parte del alumnado que en el momento de registro estuviese en el baño o por dentro del recinto tampoco podía ser registrado.
- El hecho de optar por una metodología de observación no participante ha limitado que se pudiesen formular preguntas al alumnado mientras jugaba. La opción de observación participante hubiese resultado de gran interés en ese sentido.
- Puede preverse que los cambios meteorológicos o las distintas épocas por las que va pasando el curso pueden influir en las opciones de juego que va seleccionando el alumnado.
- Ha resultado tremendamente difícil que el alumnado cuando estaba cumplimentando el cuestionario en el aula permaneciese absolutamente en silencio y no interfiriesen algunos de los comentarios realizados en voz alta.
- Las diferencias culturales y las diferentes nacionalidades del alumnado han podido ser variables que han interferido en las respuestas al cuestionario.
- Hubiera resultado de gran interés la realización de un foro de discusión entre el profesorado. Con toda probabilidad se podían haber extraído reflexiones más profundas que las plasmadas en los cuestionarios.

7.2. PROPUESTAS DE FUTURAS INVESTIGACIONES RELACIONADAS CON ESTA TEMÁTICA

A continuación, se detallarán algunas de las propuestas que han ido surgiendo tal y como ha ido avanzando la investigación y que abren las puertas a que otras personas y en otras circunstancias puedan acometer estas interesantes iniciativas:

- El estudio comparativo de diferentes tipologías de patios en relación a todas las variables observadas en la presente Tesis. Estas investigaciones podrían dar pistas sobre la influencia en la disposición del patio y su impacto en el juego del alumnado. Comparar patios sin un campo de fútbol o básquet y analizar los juegos del alumnado sería una propuesta interesante a plantear en futuras investigaciones.
- El análisis de escuelas en donde el juego del patio está pautado y no se permiten los juegos de pelota diariamente también podría proporcionar pistas de cara a la comparación de los resultados de este trabajo y de otros con similares objetivos.
- La observación de la relación entre conductas, ejercicios, actividades y juegos promovidos en el área de educación física y su posterior práctica en el tiempo del recreo escolar.
- La realización de entrevistas en profundidad al alumnado para poder contar con sus opiniones y para poder extraer las variables que están afectando en su toma de decisiones de jugar a una tipología de juego u a otra.
- Dado que la mayor parte de alumnado juega con su grupo-clase y, dentro de este agrupamiento, con las personas de su mismo sexo, se propone analizar con detalle (a través de la realización de entrevistas en profundidad) a todo el alumnado que no se adapta a esta norma y observar los motivos que le llevan a no participar de estos criterios en los agrupamientos en el juego.

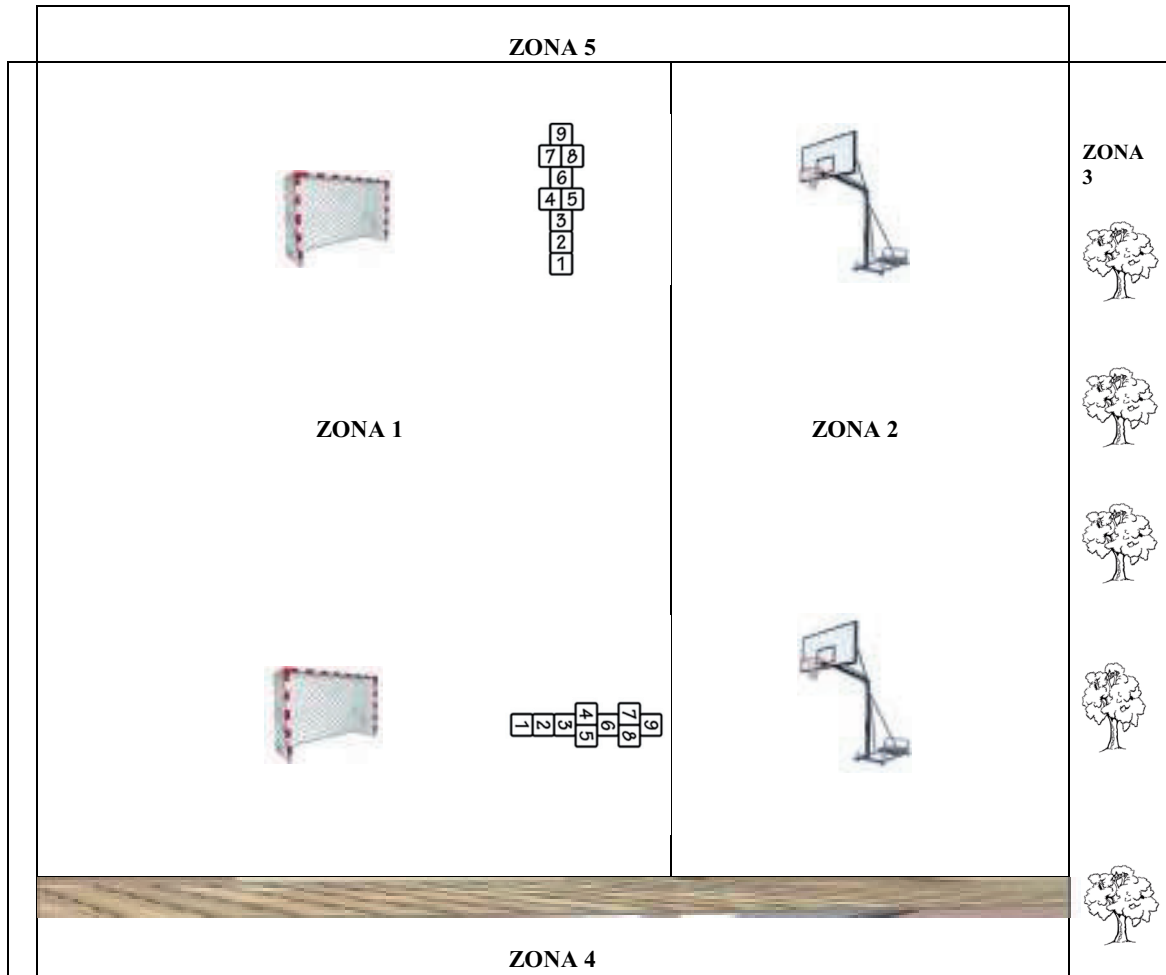
ANEXO I

Anexo 1

OBSERVACIÓN ESPACIAL DEL PATIO EN GENERAL

Fecha: Hora: 11:00 a 11:30 Minutos observados: 30 Observaciones realizadas por:

Zona de infantil (no observada)



	Niños	Niñas	Niños juegos activos	Niñas juegos activos	Niños juegos pasivos	Niñas juegos pasivos
Zona 1						
Zona 2						
Zona 3						
Zona 4						
Zona 5						

Total alumnado observado:

	TIPOS DE JUEGOS ACTIVOS	TIPOS DE JUEGOS PASIVOS
Zona 1		
Zona 2		
Zona 3		
Zona 4		
Zona 5		

	Niños	Niñas
Alumnado que ocupa el centro del patio		
Alumnado que ocupa zonas periféricas		
Nº de total de juegos en el centro del patio:		
Nº de total de juegos en zonas periféricas		
Alumnado en actitudes activas		
Alumnado en actitudes pasivas		

Observaciones:

	Juegos
Nº de juegos “típicamente masculinos” jugados por niños	
Nº de juegos “típicamente masculinos” jugados por niñas	
Enumera los juegos:	

	Juegos
Nº de juegos “típicamente femeninos” jugados por niños	
Nº de juegos “típicamente femeninos” jugados por niñas	
Enumera los juegos:	

ESCENARIO

N. niños en el aula (hora no lectiva) % sobre el total de niños

Motivos:

N. niñas en el aula (hora no lectiva) % sobre el total de niñas

Motivos:

N. niños en el patio % sobre el total de niños

N. niñas en el patio % sobre el total de niñas

Observaciones:

Anexo nº 2
CUESTIONARIO AL ALUMNADO:
REPRESENTACIONES SOBRE EL JUEGO

Clase i grupo:

Edad:

Nº alumnos chicos en clase:

Nª alumnas chicas en clase:

Tutor/a:

Fecha:

Hora:

Marcar: xico ____ xica ____

1. ¿A qué juegos jugarías y a qué juegos no jugarías en el patio con tu mejor amigo y con tu mejor amiga?

CON MI MEJOR AMIGO	
Jugaría a	No jugaría a

CON MI MEJOR AMIGA	
Jugaría a	No jugaría a

2. ¿Con qué amigos y con qué amigas te gusta jugar más? ¿Por qué?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3. ¿Cuáles son tus juegos preferidos?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

4. ¿Cuáles son tus juguetes preferidos?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

5. Escribe el nombre de los juegos que conozcas. Pon si se pueden jugar (Sí) o no (No) en el patio de la escuela.

NOMBRE DEL JUEGO	SE PUEDE JUGAR AL PATIO SI O NO	NOMBRE DEL JUEGO	SE PUEDE JUGAR AL PATIO SI O NO

6. De los que has puesto que sí se pueden jugar. Escribe los que habitualmente juegas en el patio.

.....
.....
.....

7. Escribe tres juegos que te hace mucha ilusión jugar en el patio.

.....
.....
.....

8. Escribe tres juegos que no te gustan para ser jugados en el patio.

.....
.....
.....

9. ¿Hay problemas en el patio? ¿Cuáles?

.....
.....
.....
.....

10. Si pudieras cambiar el patio sin hacerlo más grande, ¿cómo lo harías?

.....
.....
.....
.....

Muchas gracias por tu colaboración

- 1.....
.....
.....
.....
.....
- 2.....
.....
.....
.....
.....
- 3.....
.....
.....
.....
.....

Muchas gracias por tu colaboración

Anexo 4

TABLAS CON DATOS CUANTITATIVOS DEL ALUMNADO

Tablas correspondientes a la información que justifica las diferencias entre alumnado observado en el patio y alumnado matriculado en el centro.

- N° Alumnado ausente en el patio por día y sexo

	14-sept	15-sept	16-sept	17-sept	18-sept	21-sept	22-sept	23-sept	24-sept	25-sept	28-sept	29-sept	30-sept	1-oct	2-oct	Media	Desv. típica
Faltas asistencia Niños	8	8	10	9	9	8	9	10	14	17	8	9	9	9	8	9,6	2,4
Niños dentro del aula	0	0	0	0	0	0	0	12	14	14	0	1	0	10	0		
Total	8	8	10	9	9	8	9	22	28	31	8	10	9	19	8		

Tabla 1

	14-sept	15-sept	16-sept	17-sept	18-sept	21-sept	22-sept	23-sept	24-sept	25-sept	28-sept	29-sept	30-sept	1-oct	2-oct	Media	Desv. típica
Faltas Asistencia Niñas	10	7	9	11	10	11	11	11	18	11	13	12	9	10	11	10,93	2,3
Niñas dentro del aula	0	0	0	0	0	0	0	11	13	13	2	0	0	5	0		
Total	10	7	9	11	10	11	11	22	31	24	15	12	9	15	11		

Tabla 2

En la tabla 2 y 3 se recogen todas las faltas de asistencia de todos los cursos. Dicho dato ha sido facilitado por el centro.

Los días 23, 24 y 24, toda la clase de 5º curso estuvo castigada por mal comportamiento general.

Para el cálculo de la media, se han obviado los datos de los días 23, 24 y 25 puesto que distorsionaban los datos y no aportaban valor.

- N° Alumnado matriculado menos alumnado que faltó ese día a clase o estaba castigado en el aula

	14-sept	15-sept	16-sept	17-sept	18-sept	21-sept	22-sept	23-sept	24-sept	25-sept	28-sept	29-sept	30-sept	1-oct	2-oct
Alumnado matriculado niños	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72
Niños con falta de asistencia o dentro del aula	8	8	10	9	9	8	9	24	28	31	8	10	9	19	8
Diferencia	64	64	62	63	63	64	63	48	44	41	64	62	63	53	64

Tabla 3

Alumnado matriculado niñas	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70	70
Niñas con falta de asistencia o dentro del aula	10	7	9	11	10	11	11	24	31	24	15	12	9	15	11
Diferencia	60	63	61	59	60	59	59	46	39	46	55	58	61	55	59

Tabla 4

- Diferencias entre n° alumnado observado y n° de alumnado que debería estar en el centro ese día en el patio.

	14-sept	15-sept	16-sept	17-sept	18-sept	21-sept	22-sept	23-sept	24-sept	25-sept	28-sept	29-sept	30-sept	1-oct	2-oct	Media
Niños observados	61	46	51	54	59	62	48	44	44	38	61	59	54	56	67	
Niños que deberían estar en el patio	64	64	62	63	63	64	63	48	44	41	64	62	63	53	64	
Diferencia niños	-3	-18	-9	-9	-4	-2	-15	-4	0	-3	-3	-3	-4	3	-3	

Tabla 5

	14-sept	15-sept	16-sept	17-sept	18-sept	21-sept	22-sept	23-sept	24-sept	25-sept	28-sept	29-sept	30-sept	1-oct	2-oct	Media
Niñas observadas	56	56	53	54	58	50	62	44	43	45	49	47	56	49	50	
Niñas que deberían estar en el patio	60	63	61	59	60	59	59	46	39	46	55	58	61	55	59	
Diferencia niñas	-4	-7	-9	-5	-2	-9	-3	-2	-4	-1	-6	-9	-5	-6	-9	

Tabla 6

	Media chicos	error	Media chicas	error	Media error total
Grado de error total	-5,1		-5,4		-5,25

Tabla 7

- Esta tabla trata de recoger el número de niños y niñas que estando ese día en el centro se han podido escapar de la observación del patio.
- Los motivos de que ocurra esta situación pueden ser varios y muy difíciles de comprobar: que parte del alumnado se encuentre en el aseo durante ese tiempo, que alguien se haya quedado por dentro de la escuela en algún pasillo o área de descanso fuera de la vista de las personas observadoras, que se encuentre hablando con algún profesor o profesora, que suba a clase a coger cualquier cosa, etc.

BLOQUE V. BIBLIOGRAFÍA

- Abad, M^a L., Arias, A., Blanco, N., Cumellas, M., Jiménez, M^a.P., Padró, F., Perales, P., Ruiz, R., Sierra, C., Solsona, N., Subías, R., Subirats, M., Tomé, A. & Tudela, P. (2002). *Género y educación*. Barcelona: Editorial Graó.
- Acuña, S. (1995). El tiempo libre... ¿de quién?. En S. Acuña (Coord.) *Coeducación y tiempo libre*, (pp. 127-154). Madrid: Editorial Popular.
- Ahedo, J. (2015). El fundamento antropológico de la educación diferenciada (en línea). *Estudios sobre educación*, 28, 155-170. Disponible en: <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/38945/1/201506%20ESE%2028%20%282015%29%20-7.pdf> (2/10/15)
- Ahuvia, A. (2001). Traditional, Interpretive, and reception based content analyses: improving the ability of content analysis to address issues of pragmatic and theoretical concern, *Social Indicators Research*, 54, 139-172.
- Aguilar, M^a C. (2002). Marco conceptual, disciplinar e investigador. En M^a C. Aguilar, *Educación familiar: una propuesta disciplinar y curricular* (pp. 13-34). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Altable, Ch. (1998). La Coeducación Sentimental. En J. Ramos (Comp.), *El camino hacia una escuela coeducativa* (pp. 129-144). Sevilla: M.C.E.P.
- Altable, Ch. (1998). *Penélope o las trampas del amor* (3^a Ed.). Valencia: Nau llibres.
- Altable, Ch. (2010). La violencia en las aulas: prevenir y educar para el amor. En Ch. Altable, *Los senderos de Ariadna* (pp. 69-108). Granada: Mágina.
- Altable, Ch., Bellver, Ch., Bellver, L., Cañellas, A., Català, Conejos, c., García, E., Gómez, J., Liberos, R., Lis, A., Morell, G., Palau, V., Serrano, R. & Tudela P. (1989). *Llibres per a coeducar*. Valencia: Institut Valencià de la Dona. Generalitat Valenciana. Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.
- Anguera, M.T. (1982). Metodología de la observación en las ciencias humanas. Madrid: Ediciones Cátedra
- Anguera, M.T., Behar, J., Blanco, A., Carreras, M.V., Losada, J.L., Quera, V. & Riba, C. (1993). *Metodología observacional en la investigación psicológica*. Vol.2 Fundamentación. Barcelona: PPU, S.A.

- Anguita, R. & Torrego, L. (2009). Género, educación y formación del profesorado. Retos y posibilidades (en línea). *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, vol.23, 1, 17-25. Disponible en:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27418821002> (03/02/15)
- Arenas, G. (2006). Triunfantes perdedoras. La vida de las niñas en la escuela. Barcelona: Editorial Graó.
- Aries, E. (1996). *Men and women in interaction. Reconsidering the differences* (en línea). Cary, NC, USA: Oxford University Press. Disponible en:
<http://site.ebrary.com/lib/universvaln/reader.action?docID=10087243> (27/03/15)
- Asher, S. & Paquette, J. A. (2003). Loneliness and peer relations in childhood (en línea). *Current directions in Psychological Science*, 12 (3), 75-78. Disponible en:
<http://cdp.sagepub.com/content/12/3/75> (1/10/15)
- Aznar, P. & Cánovas, P. (2008). *Educación, género y Políticas de Igualdad*. Universidad de Valencia. Valencia.
- Báez, J. (2013). Fundamentos de la investigación cualitativa. En J. Sarabia (Coord.), *Métodos de investigación social y de la empresa* (pp. 525-553). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Barbé, A., Carro, S. & Vidal, C. (2014). *La construcción de las identidades de género*. Madrid: Catarata.
- Barberá E. (2005). Concepto y utilidad de la diversidad de género. En E. Barberá (Coord.), *Género y diversidad en un entorno de cambio* (pp. 11-20). Valencia: Editorial de la Universidad Politécnica de Valencia.
- Barberá E. (2006). Aportaciones de la psicología al estudio de las relaciones de género. En C. Rodríguez (Comp.), *Género y currículo* (pp. 59-76). Madrid: Ediciones Akal.
- Barberá, E., Martínez-Benlloch I. & Pastor, R. (1988). Diferencias sexuales y de género en las habilidades cognitivas y en el desarrollo motivacional. En J. Fernández (Coord.), *Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y el género* (pp. 95-112). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Bardín, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Ediciones Akal.

- Baron-Cohen, S. (2005). *La gran diferencia*. Barcelona: Editorial Amat.
- Basow, S. (1980). *Gender Stereotypes. Traditions and alternatives* (2ª Ed.). California: Brooks/Cole Publishing Company
- Bejarano, M^a T. (2013). El uso del lenguaje no sexista como herramienta para construir un mundo más igualitario. *Revista de Comunicación Vivat Academia*, 124, 78-89.
- Beltrán, J., Hernández, J. & Souto X. (2005). *Reinventar la escuela. La calidad educativa vista desde las familias*. Valencia: Nau llibres.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Blanchet, A., Ghiglione, R., Massonnat, J. & A. Trognon. (1989). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Narcea
- Blanco, N. (2000). *El sexismo en los materiales educativos de la E.S.O.* Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- Blossing, V., Imsen, G. & Moos, L. (Eds). (2014). *The Nordic education model*. New York: Springer.
- Bonal, X. (1994). *El professorat com agent de canvi: Una avaluació sociològica a partir d'una experiència de recerca-acció en coeducació*. Tesis de Doctorado para la obtención del título de Doctor del Departament de Sociologia de la Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, España.
- Bonal, X. (1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención*. Barcelona: Editorial Graó.
- Bonal, X. (1998). *Cambiar la escuela: la coeducación en el patio de juegos*. Cuadernos para la coeducación. Universitat Autònoma de Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació. Barcelona: Bellaterra.
- Bonilla, A. & Martínez, I. (1992). Análisis del currículum oculto de los modelos sexistas. En Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer, *Del silencio a la palabra*, (pp. 60-92).
- Bonilla, A. & Martínez, I. (2000). Diferencias versus semejanzas entre los sexos en dimensiones psicológicas. En A. Bonilla & I. Martínez, *Sistema sexo/género, identidades y construcción de la subjetividad* (pp. 139-185). Valencia: Universitat de València.

- Botia, F. & Catalán, E. (Coord.) (2007). *Sexualidad, identidad y afectividad*. Barcelona: Editorial Graó.
- Bosch, E. & Ferrer, V.A. (2003). Cuestiones preliminares: el movimiento feminista y su compromiso social. En E. Bosch, V. Ferrer, T. Riera & R. Alberdi, *Feminismo en las aulas* (pp. 25-39). Palma: Universitat de les Illes Balears. Servei de publicacions i Intercanvi Científic.
- Broström, S. (1997). Children's Play: Tools and Symbols in Frame Play (en línea), *Early Years*, 17 (2), 16-21. Disponible en:

<http://dx.doi.org/10.1080/0957514970170204>
- Buades, J., Díe, L. & Melero, L. (2012), ¿Diversidad o diversidades? Las desigualdades no resueltas. En L. Díe (Coord.), *Aprendiendo a ser iguales. Manual de educación intercultural* (pp. 16-38). Valencia: Tirant lo Blanch.
- Buendía, L. (1997). La investigación por encuesta. En L. Buendía, P. Colás & F. Hernández, *Métodos de investigación en psicopedagogía* (pp. 119-155). Madrid: McGraw-Hill
- Burton, L. A., Hafetz, J. & Henninger, D. (2007). Gender Differences in relational and Physical aggression (en línea). *Social Behavior and Personality: an international journal*, 35, (1), 41-50. Disponible en:

<http://dx.doi.org/10.2224/sbp.2007.35.1.41> (10/09/15)
- Burton, L. A. & Henninger, D. (2013). Sex differences in relationships between verbal fluency and personality (en línea). *Current Psychology*, 32 (2), 168-174. Disponible en:

<http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs12144-013-9167-4#> (23/09/15)
- Butler, J. (1990). Subjects of sex/gender/desire. En J. Butler, *Gender Trouble* (pp. 1-25). New York: Routledge.
- Butler, J. (2003). Performative acts and gender constitution. En M. Arnot & M. Mac an Ghail (Eds.), *The routledge falmer reader in gender and education* (pp. 61-72). London and New York: Routledge.
- Cabaleiro, J. (2005). Coeducació. En J. Cabaleiro, *Educació, dones i història* (pp. 21-41). Barcelona: Icaria.

- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, Vol. 2, 53-82.
- Calero, M.A. (Coord.) (2009). *Contra el currículum oculto* (en línea). *Materials per a la Coeducació*. Projecte EQUAL Dona/Home Rurals (2005-2007) Disponible en:

http://repositori.udl.cat/bitstream/handle/10459.1/44717/currículumocult_web.pdf?sequence=1 (10/10/12).
- Calvo, M. (2005). *Los niños con los niños, las niñas con las niñas*. Madrid: Almuzara.
- Calvo, M. (2006). La educación diferenciada. Un modelo educativo para una sociedad plural. En E. Vidal (Coord.) *Diferentes, iguales, ¿juntos?* (pp. 189-204). Barcelona: Editorial Ariel.
- Calvo, F. (2012). *Escuela, espacio, poder*. Barcelona: Editorial UOC.
- Camarero, C., Redondo, E. & Urruzola, MJ. (1987). *Sexualidad en la escuela. Manual para educadoras/es*. Barcelona: La Sal.
- Campbell, D. (1986). Grados de libertad y el estudio de casos. En T.D. Cook & Ch. S. Reichardt, *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa* (pp. 80-104). Madrid: Ediciones Morata.
- Canadá, K. & Brusca, F. (1991). The technological gender gap: Evidence and recommendations for educators and computer-based instruction designers (en línea). *Educational technology research and development*, 39 (2), 43-51. Disponible en:

<http://link.springer.com/article/10.1007/BF02298153>
- Cantó, R. (2004). *Comportamiento motor espontáneo en el patio del recreo escolar: Análisis de las diferencias por género en un grupo de escolares de 8-9 años*. Tesis de Doctorado para la obtención del título de Doctor en ciencias físicas y del deporte, Facultad de Ciencias de la actividad física y del deporte, Universidad Politécnica de Madrid, Madrid, España.
- Cañizares, A. (2006). Igualdad, diversidad, educación. En E. Vidal (Coord.) *Diferentes, iguales, ¿juntos?* (205-223). Barcelona: Editorial Ariel.

Cherney, I. D. & London, K. (2006). Gender-linked differences in the toys, television shows, computer games, and outdoor activities of 5- to 13-year-old (en línea). *Sex roles*, 54 (9), 717-726. Disponible en:

<http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11199-006-9037-8> (1/10/15)

Clark, S. & Paechter, C. (2007). Why can't girls play football? Gender dynamics and the playground (en línea). *Sport, education and society*, 12 (3), 261-276. Disponible en:

<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13573320701464085> (12/10/15)

Codina, P., Cortada, E. & Roset, M. (1994). La Coeducació a l'escola. Elements de reflexió. En P. Codina, E. Cortada & M. Roset (Coord.), *Educació no sexista. Experiències educatives* (pp. 5-16) Col·lecció Guix, 17. Barcelona: Editorial Graó.

Cohen, L. & Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa* (3ªEd). Madrid: La Muralla.

Colectivo Ioé. (2004). *Baterías de indicadores para analizar la formación del profesorado en igualdad de oportunidades*. Madrid: Instituto de la Mujer.

Colom, J. (2007). La educación en la construcción personal: una perspectiva de género. En Mª. G. Arenas, Mª. J. Gómez & E. Jurado (Coord.), *Pensando la educación desde las mujeres* (pp. 235-245). Málaga: Servicio de publicaciones de la Universidad de Málaga.

Comisión Europea, Dirección General de Empleo, Asuntos sociales e Igualdad de Oportunidades Unidad G1. (2008). *Manual para la perspectiva de género en las políticas de empleo, de inclusión social y de protección social*. Disponible en:

<http://www.juntadeandalucia.es/institutodelamujer/ugen/node/599>. (30/10/14)

Consejería de Educación, Dirección General de Promoción Educativa (2003). *Relaciones de género en Psicología y Educación* (en línea). Madrid: Reyzábal, M.V. Coord: Villuendas, MªD. & Gordo, A.J. Disponible en:

<http://www.webs.uvigo.es/pmayobre/textos/varios/1401.pdf#page=29>
(9/05/2014)

David, M. (2004). A feminist critique of public policy discourses about educational effectiveness. En S. Ali, S. Benjamin & M. Mauthner. *The politics of gender*

and education (en línea) (pp. 9-30). New York: Palgrave MacMillan. Disponible en:

<http://site.ebrary.com/lib/universvaln/reader.action?docID=10103738> (3/8/15)

Del Amo, M^a. C. (2009). La educación de las mujeres en España. De la amiga a la Universidad. *CEE Participación Educativa*, 11, 8-22. Disponible en:

<http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n11-amo-amo.pdf> (15/02/14)

Delgado, J.M. & J. Gutiérrez (1994). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. Madrid: Editorial Síntesis.

Delso, A. (1999). La incorporación del enfoque de género en el trabajo de las organizaciones no gubernamentales de desarrollo. En I. López & A.R. Alcalde (Coords.), *Relaciones de género y desarrollo. Hacia la equidad de la cooperación* (pp. 157-166). Madrid: Los libros de la catarata.

Deutsch, F. (2007). Undoing Gender, *Gender & Society*, Vol.21, 106-127.

Díaz M.J. & Martín G. (2011). Convivencia y aprendizaje escolar en la adolescencia desde una perspectiva de género, (en línea), *Psicothema*, 23, 252-259. Disponible en:

<http://www.psicothema.com/pdf/3879.pdf> (19/09/14)

Diputación de Guadalajara (2007). *Glosario de términos relacionados con la transversalidad de género* (en línea). Proyecto Equal “En clave de culturas”. Castilla-La Mancha: Secretaría técnica del Proyecto Equal “En clave de culturas”. Disponible en:

<https://www.um.es/estructura/unidades/u-igualdad/recursos/2013/glosario-terminos.pdf> (15/09/14)

Domènech, J. & Viñas, J. (2003) *La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo (4ª Ed.)*. Barcelona: Editorial Graó.

Edwards, D. J. A. (1998). Types of case study work: A conceptual framework for case-based research, *Journal of Humanistic Psychology*, 38(3), 36-70.

Eliasson I. (2011). Gendered socialization among girls and boys in children’s football teams in Sweden (en línea). *Soccer & Society*, 12 (6), 820-833. Disponible en:

<http://www.tandfonline.com/doi/citedby/10.1080/14660970.2011.609682>

(5/5/15)

Elósegui, M. (2010). Educar en corresponsabilidad entre hombres y mujeres. La igualdad necesaria. En R. Lorenzo & R. Benedicto (Coords.), *Educación cívica. Democracia y cuestiones de género* (pp. 179-211). Barcelona: Icaria Editorial S.A.

Eloundou, M., Makki F. & Giroux, S. (2009). Sex versus ses: a declining significance of gender for schooling in Sub-Saharan Africa. En D. Baker, *Gender, equality and education from international and comparative perspectives* (en línea) (pp. 1-39). Great Britain: Emerald. Disponible en:

<http://site.ebrary.com/lib/universvaln/reader.action?docID=10372247&ppg=18>

(20/09/15)

Escofet, A., Heras, P., Navarro, J.M. & Rodríguez, J.L. (1998) *Cuadernos de coeducación. Diferencias sociales y desigualdades educativas*. Barcelona: Editorial Horsori.

España, Ministerio de trabajo y asuntos sociales, Instituto de la mujer: observatorio para la Igualdad de Oportunidades, (2008). Guía de Coeducación. *Síntesis sobre la educación para la igualdad de oportunidades entre Mujeres y Hombres* (en línea). Madrid: Red2Red Consultores S.L. Disponible en:

<http://www.inmujer.gob.es/observatorios/observIgualdad/estudiosInformes/docs/009-guia.pdf> (13/2/2015)

España, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. (2009). *Mainstreaming de género*. Marco conceptual, metodología y presentación de “buenas prácticas”.

EURYDICE, Comisión Europea, Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (2010). *Diferencias de género en los resultados educativos: medidas adoptadas y situación actual en Europa* (en línea). Bruselas. Disponible en:

http://eacea.ec.europa.eu/Education/eurydice/documents/thematic_reports/120ES.pdf (20/03/2015)

Evers, F., Livernois, J. & Mancuso, M. (2006). Where are the Boys? Gender Imbalance in Higher Education. *Higuer education management and policy*, 15,18, 1-13. Disponible en:

DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/hemp-v18-art15-en> (8/10/15)

- Fernández, J. (1998). Las identidades de género a lo largo de la vida. En J. Fernández (Coord.), *Género y sociedad* (pp. 105-133). Madrid: Ediciones Pirámide S.A.
- Fernández, X. R. (2003). Educación e igualdad de oportunidades entre sexos. Barcelona: Editorial Horsori.
- Fernández, A. & Homes Igualitaris (2013). Les polítiques d'igualtat dirigides als homes: Guia d'aplicació pràctica. En M. Freixanet (Coord.), *Homes i gènere. Polítiques públiques locals i la transformació de les masculinitats* (pp. 129-172). Barcelona: Institut de Ciències Polítiques i Socials de Barcelona.
- Flick, U. (2014). La gestión de la calidad en investigación cualitativa. Madrid: Ediciones Morata.
- Francis, B. & Skelton, C. (2005). *Reassessing gender and achievement*. New York: Routledge.
- Freixas, A. & Luque, A. (1998) In favour of girls? Notes on the debate on coeducational school. *Culture and Education*, 9, 51-62.
- Freixas, A. (2001). Entre el mandato y el deseo: La adquisición de la identidad sexual y el género. En C. Flecha & M. Núñez (Eds.), *La educación de las mujeres: nuevas perspectivas* (pp. 23-31). Sevilla: Secretariado de publicaciones de la universidad de Sevilla.
- Freixas, L. (2009). Lenguaje, ideología y crítica literaria: Etimología de la misoginia. En L. Freixas, *La novela femenil y sus lectoras* (pp. 31-54). Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Fontecha, M. (2006). *Intervención didáctica desde la perspectiva de género en la formación inicial de un grupo de docentes de educación física*. Tesis para optar al título de Doctora en Psicodidáctica, Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Universidad de País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, País Vasco, España.
- Frago, J.M. (2014). *Niveles de actividad física en escolares de educación primaria: actividad física habitual, clases de educación física y recreos* (en línea). Tesis para optar al título de Doctor, Departamento de expresión musical, plástica y corporal, Universidad de Zaragoza, Zaragoza, España. Disponible en:

<http://zaguan.unizar.es/record/30642/files/TESIS-2015-003.pdf> (19/09/15)

Gabarró, D. (2010). *Fracàs escolar? La solució inesperada del gènere i la coeducació*. Lleida: Boira

García, M. & Asins, C. (1994). *Cuadernos para la coeducación: la coeducación en educación física*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona Institut de Ciències de l'Educació.

Ganley, C. M. & Vasilyeva, M. (2011). Sex differences in the relation between math performance, spatial skills, and attitudes (en línea). *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32 (4), 235–242. Disponible en:

DOI: 10.1016/j.appdev.2011.04.001

García, R., Pérez, C. & Escámez, J. (2011). La familia como agente de educación ética. En R. García, C. Pérez & J. Escámez. *La educación ética en la familia* (2ª Ed.) (pp. 41-72). Bilbao: Editorial Desclée De Brouwer, S.A.

García, A., González, S., & Monasterio, M. (2011). *La coeducación en la escuela del siglo XXI*. Madrid: Catarata.

García, C. F. (2014). Desequilibrios de género en educación en la España contemporánea: causas, indicadores y consecuencias (en línea), *Areas*, 33, 49-60. Disponible en:

<http://search.proquest.com/docview/1658734671?accountid=14777> (23/09/15)

Garza, L. (2009). Teoría de género: visión crítica de sus postulados y objetivos. En M. Lacalle & P. Martínez (Coord.), *La ideología de género. Reflexiones críticas* (pp. 17-32). Madrid: Ciudadela Libros, S.L.

Golseyn, B. & Schils, T. (2014). Gender gaps in primary school achievement A decomposition into endowments and returns to IQ and non-cognitive factors (en línea). *Economics of education*, 41, 176-187. Disponible en:

<http://10.1016/j.econedurev.2014.04.001> (9/10/15)

Gómez, M. J. (2002). *La participación de las familias a través de las Asociaciones de madres y padres. Estudio de un caso desde la perspectiva de género*. Tesis de Doctorado para la obtención del título de Doctora en ciencias de la educación, Facultad de ciencias de la educación, Universidad de Málaga, Madrid, España.

González, B. (1999). Los estereotipos como factor de socialización en el género (en línea). *Comunicar*, 12. Disponible en:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15801212>

Gordillo, E. G., Rivera-Calcina, R. & Gamero, G. J. (2014). Conductas disruptivas en estudiantes de escuelas diferenciadas, coeducativas e intereducativas. *Educ. Educ.* 17, N° 3, 427-443.

Grady, S. (2000). *Drama and diversity*. Portsmouth: Heinemann.

Graziani, L., Lazzerini, G., Lisi, F., Masi, A., Salvi, M. & Spencer, L. (1997). *La educación lingüística*. Barcelona: Icaria Antrazyt.

Gray, C. & Wilson, J. (2006). Teachers' experiences of a single sex initiative in a coeducation school (en línea). *Educational Studies*, 32 (3), 285-298. Disponible en:

<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/03055690600631226> (23/08/15)

Grogan, M. (2004). Influences of the discourse of globalization on mentoring for gender equity and social justice in educational leadership. En J. Collard & C. Reynolds *Leadership, Gender and Culture in Education* (en línea). Berkshire, GBR: McGraw-Hill Professional Publishing. Disponible en:

<http://site.ebrary.com/lib/universvaln/detail.action?docID=10161361> 3/07/15

Gross, Z., Davies, L. & Diab, A. (2013). *Gender, religion and education in a chaotic postmodern world* (en línea). New York : Springer.

<http://link.springer.com/book/10.1007%2F978-94-007-5270-2> (20/09/15)

Guerrero, C. & Lledó, E. (2008). Hablamos de Leyes. En masculino y en femenino. Series de lenguaje nº6 (en línea). Madrid: Ministerio de Igualdad, Instituto de la Mujer. Disponible en:

<http://www.mujeerpalabra.net/pensamiento/lenguaje/eulalialledocunill/Hablamos deLeyesLenguaje6.pdf> (9/01/2013)

Gurian, M. (2001). *Boys and girls learn differently: A guide for teachers and parents*. San Francisco, CA, USA: Jossey-Bass

Hallden, G. (1997). Competence and connection: Gender and generation in boys' narratives (en línea). *Gender and Education*, 9(3), 307-316. Disponible en:

<http://search.proquest.com/docview/211053553?accountid=14777> (12/10/15)

Hare-Mustin R.T & Marecek J. (1994). Más allá de la diferencia. En R.T. Hare-Mustin & J. Marecek, *Marcar la diferencia. Psicología y construcción de los sexos* (pp. 219-239). Barcelona: Editorial Herder.

Huang, L. (2009). Gender segregation in student career aspirations in Norwegian secondary schools. En D. Baker, *Gender, equality and education from international and comparative perspectives* (en línea) (pp. 333-356). Great Britain: Emerald. Disponible en:

<http://site.ebrary.com/lib/universvaln/reader.action?docID=10372247&ppg=18> (20/09/15)

Hueso, A. & Cascant, M^a. J. (2012). *Metodología y técnicas cuantitativas de investigación* (en línea). Cuadernos docentes en procesos de desarrollo, 1. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia. Disponible en:

https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/17004/Metodolog%C3%ADa%20y%20t%C3%A9cnicas%20cuantitativas%20de%20investigaci%C3%B3n_6060.pdf?sequence=3 (21/09/2015)

Ibáñez, M., Vázquez, D., & Velasco, M. (2009). *El cambio lingüístico en la educación en los últimos 25 años en España*. Madrid: Ministerio de Igualdad, Instituto de la Mujer. Disponible en:

<http://es.scribd.com/doc/57160395/El-cambio-linguistico-en-la-educacion-en-los-ultimos-25-anos-en-Espana> (10/10/12).

Iturbe, X. (2015). *Coeducar a l'escola infantil. Sexualitat, amicitat i sentiments*. Barcelona: Editorial Graó.

Instituto Andaluz de la mujer (2007). Tesis doctorales sobre estudios de las mujeres en las Universidades de España entre 1976-2005 (en línea). Consejería para la Igualdad y Bienestar Social. Sevilla. Disponible en:

<http://www.juntadeandalucia.es/institutodelamujer/catalogo/doc/iam/2007/24373.pdf> (18/09/15)

Instituto de la Mujer (2013). Recomendaciones para introducir la igualdad e innovar en los libros de texto (en línea). Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Madrid. Disponible en:

http://www.inmujer.gob.es/areasTematicas/educacion/publicaciones/docs/Recomendaciones_CD.pdf (9/02/15)

Izquierdo, M.J. (1998). Ser, sentir y desear: identidad de género y orientación sexual. En M.J. Izquierdo, *El malestar en la desigualdad* (pp. 113-200). Madrid: Ediciones Cátedra S.A.

Jackson, C. & Bisset, M. (2005). Gender and school choice: factors influencing parents when choosing single sex or coeducational independent schools for their children (en línea). *Cambridge Journal of Education*, 35 (2), 195-211. Disponible en:

<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/03057640500146856> (4/10/15)

Janes, R. (2011). 'I'm into high heels and make up but I still love football': exploring gender identity and football participation with preadolescent girls (en línea). *Soccer & Society*, 12 (3), 402-420. Disponible en:

<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14660970.2011.568107> (3/10/15)

Jaramillo, C. (2007). *Formación del profesorado: Igualdad de oportunidades entre chicas y chicos*. Madrid: Instituto de la mujer.

Jayme, M. & Sau, V. (1996). Aprender a ser niña, aprender a ser niño. En M. Jayme & V. Sau, *Psicología diferencial del sexo y el género* (pp. 133-162). Barcelona: ICARIA editorial S.A.

JEL PAÍS, A. P. (2009). La escuela segregada se levanta contra la retirada de subvenciones (en línea). El País AEL PAIS AUNION. Disponible en:

<http://search.proquest.com/docview/371273496?accountid=14777> (2/10/15)

Jesús, M. & Ariño, A. (2013) La socialización de género. En S. Moreno & C. Díaz, (Ed.) *Sociología y género* (pp. 87-111) Madrid: Tecnos (GRUPO ANAYA, S.A.)

Jiménez C. (2008). Educación, equidad y género. En C. Jiménez & G. Pérez (Coords), *Educación y género. El conocimiento invisible* (pp. 23-52). Madrid: Tirant lo Blanch.

Jordan, E. (1995). Fightening boys and fantasy play: the construction of masculinity in the early years of school (en línea). *Género y Educación*, 7 (1), 69-86. Disponible en:

<http://dx.doi.org/10.1080/713668458> (3/09/15)

Keddie, A. & Mills, M. (2009) Disrupting masculinised spaces: teachers working for gender justice (en línea). *Research Papers in Education*, 24 (1), 29-43. Disponible en:

<http://dx.doi.org/10.1080/02671520801945834> (3/07/15)

Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Kruse, A.M. (1996). Approaches to teaching girls and boys. Current debates, practices and perspectives in Denmark. *Women's studies International forum*, 19, 429-445.

Lagarde, M. (2005). *Para mis socias de la vida*. Madrid: horas y Horas.

Lamas, M. (2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Cuicuilco*, 7, enero-abril.

Lamas, M. (2003). Usos, dificultades y posibilidades de la categoría “género”. En M. Lamas (Comp.) *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 327-366). Méjico: Programa universitario de estudios de género.

Lameiras, M., Rodríguez, Y., Ojea, M. & Dopereiro, M. (2004). Fundamentación teórica. En M. Lameiras (Coord.), *Programa coeducativo de desarrollo psicoafectivo y sexual*. (pp. 29-36). Madrid: Pirámide

Latorre, A., Del Rincón, D. & Arnal, J. (1997). Metodología no experimental. En A. Latorre, D. Del Rincón & J. Arnal, *Bases metodológicas de la investigación educativa* (2ª Ed.) (pp. 173-195). Barcelona: Nurtado ediciones.

Leathwood, C. & Read, B. (2015). *Gender and the changing face of higher education: A feminized future?* (en línea). Berkshire, GBR: Open University Press. Disponible en:

<http://site.ebrary.com/lib/universvaln/reader.action?docID=10273868> (9/10/15)

Llanes, M.I. (2010). El sexo y el género. En M.I. Llanes, *Del sexo al género* (pp. 29-74). Navarra: (EUNSA) Ediciones Universidad de Navarra.

- Lomas, C. (2006). El sexismo en los libros de texto. En A. González & C. Lomas (Coord.), *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia* (2ª Ed.) (pp. 193-222). Barcelona: Editorial Graó.
- Lombardo, E. (2004). Políticas de Igualdad de género en la Unión Europea. En E. Lombardo, *La europeización de la política española de igualdad de género* (pp. 53-101). Valencia: Tirant lo Blanch.
- López, A. (1992). *Lenguaje y discriminación sexista en los libros escolares*. Universidad de Murcia. C.O.E.N.S. (Colectivo Escuela no sexista de Murcia).
- López, E. (2003). La investigación sobre los efectos de las single sex vs. Coeducational schools (en línea). *Estudios sobre educación*, 5, 17-45. Disponible en:
<http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/8455/1/Estudios%20Eb.pdf> (10/10/15)
- Luis, O. & Navas, A. (2011). El uso de la teoría de Basil Bernstein como metodología de investigación en didáctica y organización escolar. *Revista de educación*, 356, 133-158.
- Lukas, J.F. & Santiago, K. (2004). Diseños de investigación aplicados a la evaluación. En J.F. Lukas & K. Santiago, *Evaluación educativa* (pp. 177-206). Madrid: Alianza Editorial.
- Marco, B. (2003). Educación para la ciudadanía en el ámbito escolar. *Revista de educación*, n° extr. 2003, 339-358.
- Martín, A. (2006). Transformar el conocimiento: la perspectiva de género en antropología. En A. Martín, *Antropología del género* (pp. 19-62). Madrid: Ediciones Cátedra.
- Martín, G., Lucas, B. & Pulido, R. (2013). Análisis de las situaciones de violencia entre iguales en educación primaria: diferencias en función del género y del curso (en línea). *Contextos educativos*, 12, 11-26. Disponible en:
<https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/623>
 (9/10/15)
- Martínez, J. (1988). El estudio de casos en la investigación educativa (en línea). *Investigación en la escuela*, 6, 41-50. Facultad de Filosofía y C.C. de la educación.
http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/6/R6_3.pdf

- Martínez, C. (2009). Algunas propuestas para trabajar la convivencia en primaria. En S. Funes (Coord.) *Gestión eficaz de la convivencia en los centros educativos* (p.p. 121-163). Madrid: Wolters Kluwer España.
- Meana, T. “Porque las palabras no se las lleva el viento”. Ayuntamiento de Quart. Disponible en:
http://webs.uvigo.es/xenero/profesorado/teresa_meana/sexismo_lenguaje.pdf
 (7/01/2013)
- Meselidis, S. (2009). Gender stereotypes, class prejudice and female warriors in the depiction of women in year 6 Greek primary school history textbooks (1970-1983 and 1997-2006). En J. Zajda & K. Freeman (Eds.), *Race, ethnicity and gender in education* (en línea) (pp. 165-183). Australian: Springer. Disponible en:
<http://link.springer.com/book/10.1007%2F978-1-4020-9739-3> (10/10/15)
- Meyer, E. J. (2010). *Gender and sexual diversity in schools*. Canadá: Springer.
- Miller, C. L. (1987). Qualitative differences among gender-stereotyped toys: Implications for cognitive and social development in girls and boys (en línea). *Sex roles*, 16 (9), 473-487. Disponible en:
<http://link.springer.com/article/10.1007/BF00292482> (2/10/15)
- Miranda, M. (2011). Simone De Beauvoir. En A. Aparisi (Coord.), *Persona y género* (pp. 77-93). Navarra: Editorial Aranzadi, S.A.
- Molina, J.F. (2013). Métodos híbridos de investigación. En F. Sarabia (Coord.), *Métodos de investigación social y de la empresa* (pp. 717-735). Madrid: Pirámide.
- Moore, H.L. (1996). *Antropología y feminismo*. Madrid: Ediciones Cátedra S.A. (2ª Ed.)
- Moradillo, F., Picot, M.J. & Tárrago, P. (2003). *Educación en la igualdad*. Madrid: Editorial CCS.
- Moreno, M. (1993). *Como se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela* (2ª Ed). Barcelona: ICARIA Editorial, S.A.
- Moreno, M.A. (2013). *Queremos coeducar. materiales de apoyo a la acción coeducativa* (en línea). Consejería de Educación, Cultura y Deporte. Dirección

General de Políticas Educativas y Ordenación Académica. Centro de profesorado y recursos de Avilés-Occidente. Disponible en:

<http://blog.educastur.es/marianmoreno/files/2013/06/queremoscoeducar-2.pdf>

Fecha de acceso: 2/09/2013

Musset, P. (2012). School Choice and Equity: Current Policies in OECD Countries and a Literature Review (en línea). *OECD Education Working Papers*, 66. OECD Publishing. Disponible en:

<http://dx.doi.org/10.1787/5k9fq23507vc-en> (28/09/15)

Naldi, F., Luzi, D., Valente, A. & Parenti, Ll. (2005). Scientific and technological performance by gender. En H. Moed, W. Glänzel & U. Schmoch (Eds.) *Handbook of quantitative science and technology research* (pp. 299-314). Springer Netherlands

Navarro, R. & Yubero, S. (2010). Socialización de género. En L.V. Amador & M.C. Monreal (Coord.) *Intervención social y género* (pp. 43-72). Madrid: Narcea.

Nicholson, L. (2003). La interpretación del concepto de género. En S. Tubert (Ed.), *Del sexo al género* (pp. 47-81). Madrid: Cátedra.

OECD (2015). What Lies Behind Gender Inequality in Education? (en línea). *Pisa in focus*, 49. Disponible en:

<http://dx.doi.org/10.1787/5js4xffhhc30-en> (23/02/15)

Ortner, S. B. (1972). Is female to male as nature is to culture? *Feminist Studies*, 1(2), 5-31.

Owen, J. E. (2003). Children's beliefs about violating gender norms: boys shouldn't look like girls, and girls shouldn't act like boys. *Sex roles*, 48 (9/10), 411-419. Disponible en:

<http://link.springer.com/article/10.1023/A%3A1023574427720> (25/08/15)

Padilla, M^a.T. (2002). Introducción al diseño y aplicación de procedimientos observacionales. En M^a.T. Padilla, *Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa* (pp. 67-118). Madrid: Editorial CCS.

Párraga, C. (2010). Educación durante el Franquismo, *Temas para la educación*, 11, 1-16.

- Pelayo, Á., & Moro, O. (2003). Michel Foucault y el problema del género. *Doxa: Cuadernos De Filosofía Del Derecho*, n° 26, 847-867.
- Pérez, G. (1998). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla
- Pérez, G. (2008). La educación como respuesta a los retos que plantea la escuela. *Bordón. Revista de pedagogía*, 60 (4), 15-29.
- Pérez, J. L. (2005). Indicadores de desigualdad en la educación española. En M. De Puellas (Coord.) *Educación, igualdad y diversidad cultural* (pp. 141-171). Madrid: Editorial Biblioteca Nueva
- Pescador, E. (2004). Masculinidades y adolescencia. En C. Lomas (Comp.) *Los chicos también lloran* (pp. 113-147). Barcelona: Paidós.
- Pfaff, D. W. & Christen, Y. (2013). *Multiple origins of sex differences in brain* (en línea). New York: Springer. Disponible en: <http://link.springer.com/book/10.1007%2F978-3-642-33721-5> (10/09/15)
- Popkewitz, T. (1984). *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid: Mondadori.
- Postic, M. & De Ketele J.M. (2000). *Observar las situaciones educativas*. Madrid: Narcea.
- Pujolàs, P. (2001). La atención a la diversidad en el marco escolar. En P. Pujolàs, *Atención a la diversidad y aprendizaje colaborativo en la educación obligatoria* (pp. 21-65). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Rambla, X. & Tomé, A. (1997). *Cuadernos para la coeducación: una oportunidad para la coeducación: las relaciones entre familias y escuela*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona Institut de Ciències de l'Educació. Disponible en: <http://documentsice.uab.cat/publicacions/materialsdigitals/Una-oportunitat-para-la-coeducacion.pdf> (19/01/15)
- Rebollo, M^a.A. (2006). Emociones, género e identidad: la educación sentimental. En M^a. A. Rebollo (Coord.), *Género e interculturalidad: educar para la igualdad* (pp. 217-240). Madrid: La Muralla.
- Rebollo, M^a. A., García, R., Piedra, J. & Vega, L. (2011). Diagnóstico de la cultura de género en educación: actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista de educación*, 355, 521-546.

- Rebollo, M^a.A., García, R., Barragán R., Buzón O. & Ruiz, E. (2012). Tecnologías para la coeducación y la igualdad: Valoración del profesorado de una herramienta web. *Educación XXI*, 15.1 (pp. 87-111). Universidad de Sevilla: Facultad de educación U.N.E.D.
- Renold, E. (1997). All they've got on their brains is football. Sport, masculinity and the gendered practices of playground relations (en línea). *Sport, education and society*, 2 (1), 5-23. Disponible en:

<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1357332970020101?src=recsys> (29/9/15)
- Renold, E. (2004). Other' boys: negotiating nonhegemonic masculinities in the primary school (en línea). *Gender and education*, 16, 247-265. Disponible en:

<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09540250310001690609> (8/10/15)
- Rizo, R. (2004). La coeducación en el proyecto de centro. En C. Rodríguez (Comp.), *La ausencia de las mujeres en los contenidos escolares* (pp. 205-256). Madrid: Miño y Dávila.
- Robinson, C. C. & Morris, J. T. (1986). The gender-stereotyped nature of christmas toys received by 36-, 48-, and 60-month-old children: A comparison between nonrequested vs requested toys. *Sex roles*, 15 (1), 21-32. Disponible en:

<http://link.springer.com/article/10.1007/BF00287529> (1/10/15)
- Rodríguez, A. (1999). Género, rendimiento y expectativas docentes (en línea). *Aula*, 11, 191-204. Disponible en:

<http://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/view/3523/3544>
- Rodríguez, V. (2007). La educación como ámbito prioritario de aplicación de la transversalidad de género. En A. Vega (Coord.), *Mujer y educación. Una perspectiva de género* (pp. 15-30). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Rodríguez, M. D., Inda, M^a, M. & Peña J. V. (2014). Rendimiento en la PAU y elección de estudios científico-tecnológicos en razón de género (en línea).

Revista Española De Orientación y Psicopedagogía, 25 (1), 111-127.
Disponible en:

<http://search.proquest.com/docview/1635433415?accountid=14777>

Ruiz, J.I. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa* (3ª Ed.). Bilbao: Universidad de Deusto.

Sabaté, A., Rodríguez, J. M^a. & Díaz, M^a. A. (1995). Género y espacio cotidiano. Una perspectiva local e individual. En A. Sabaté, J. M^a Rodríguez & M^a. A. Díaz, *Mujeres, espacio y sociedad* (pp. 287-313). Madrid: Editorial Síntesis.

Sadker, D. & Zittleman, K. (2004). Single-sex schools: A good idea gone wrong? (en línea). *The Christian science monitor*, april. Disponible en:

<http://www.sadker.org/PDF/SingleSexSchools.pdf> (10/10/15)

Salvi del Pero, A. & Bytchkova, A. (2013). A Bird's Eye View of Gender Differences in Education in OECD Countries (En línea). OECD Social, Employment and Migration Working Papers, 149. Disponible en:

<http://dx.doi.org/10.1787/5k40k706tmtb-en> (27/09/15)

Sánchez, J.L. & Rizos, R. Temas transversales del currículum (en línea), 2. 5 *Coeducación*. Ed. Vial, Coeducación, Ed. Moral para la Convivencia y la Paz. Disponible en:

http://www.oei.es/genero/documentos/niveles/Educacion_Primeria/Coeducacion_en_EPrimaria.pdf (3/10/12)

Sánchez, A.B. (2009). La coeducación (en línea), *Revista digital Innovación y Experiencias educativas*, marzo. *Suplemento especial*. Disponible en:

http://www.csi-csif.es/andalucia/mod_ense-csifrevistad_36.html (03/07/15)

Sánchez, B. J. & Gómez A. (2014). Autoconcepto físico en una muestra de estudiantes de primaria y su relación con el género y la práctica deportiva extraescolar. *E-balonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte*, 10 (2) 113-120. Disponible en:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86532543005> (3/10/15)

Sanchís, R. (2006). *Tot per amor?* Barcelona: Rosa Sensat.

- Santa, I. (1992). Sobre el concepto de igualdad: algunas observaciones (en línea). *Isegoría: revista de filosofía moral y política*, 6, 145-152. Disponible en:
<http://isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/view/329> (12/10/15)
- Santos, M. A. Currículum oculto y construcción de género en la escuela (en línea). Disponible en:
http://132.247.1.49/CONACYT/07_CursoBasicoResConflict2011/Contenidos/BIBLIOGRAFIACOMPLEMENTARIA/2_curriculumocultoyconstrucciondelgeneroenlaescuela%20Santos%20Guerra.pdf (15/08/15)
- Santos, M. A. (1984). *Coeducar en la escuela*. Lérida: Grupo Cultural Zero.
- Santos, M. A. (1993). Espacios escolares (en línea). *Cuadernos de pedagogía*, 217. Disponible en:
http://handlerrmm1.mediaswk.com/pdfView.ashx?url_data_id=2294412
(3/10/15)
- Santos, M. A. (1995) Estrategias para la evaluación interna de centros educativos. En M.A. Santos, *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora* (2ª Ed.). (pp. 139-162). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Santos, M. A. (2010). Una pretensión problemática: educar para los valores y preparar para la vida. *Revista de educación*, 351, 23-47.
- Santos, M. A. (2010). La formación del profesorado en las instituciones que aprenden (en línea). *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, vol. 24, 2, 175-200. Disponible en:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419198009> (3/02/15)
- Sarabia, F. J. (2013). La construcción del cuestionario. En F.J. Sarabia, (Coord.), *Métodos de investigación social y de la empresa* (pp. 303-332). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Sau, V. (2004). Psicología y feminismo(s). En E. Barberá & I. Martínez (Coord.), *Psicología y género* (pp. 108-118). Madrid: Pearson Educación S.A.
- Sax, L. (2008). *Boys adrift: the five factors driving the growing epidemic of unmotivated boys and underachieving young men* (en línea). New York: Basic Books. Disponible en:
<http://proquest.safaribooksonline.com/book/marriage-and-family/9780786743629> (2/02/15)

- Simón, E. (1999). Democracia vital. En E. Simón, *Democracia vital. Mujeres y hombres hacia la plena ciudadanía* (pp. 147-202). Madrid: Narcea.
- Simón, E. (2000). Tiempos y espacios para la coeducación. En G. Arenas, N. Blanco, R. Castañeda, G. Hernández, C. Jaramillo, E. Moreno, M. Oliveira, M.E. Simón & M.A. Santos (Coord.), *El harén pedagógico*. (pp. 33-52). Barcelona: Editorial Graó.
- Simón, E. (2010). Voces a favor de la educación y la ciudadanía para las mujeres. En E. Simón, *Hijas de la igualdad, herederas de injusticias* (35-68). Madrid: Narcea.
- Simón, E. (2010). *La igualdad también se aprende*. Cuestión de coeducación. Madrid: Narcea.
- Simón, E. & Cremades, M^a. A. (2003). Aprendizaje en las relaciones de género e intervención coeducativa. En M. A. Santos (Coord.), *Aprender a convivir en la escuela* (pp. 41-65). Madrid: Ediciones Akal.
- Skelton, C. (2000). A Passion for Football': Dominant Masculinities and Primary Schooling, *Sport* (en línea). *Education and Society*, 5 (1), 5-18. Disponible en:
<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/135733200114406>
- Skelton, C. & Becky, F. (2003). *Boys and Girls in the Primary Classroom* (en línea). Berkshire, GBR: McGraw-Hill Education. Disponible en:
<http://site.ebrary.com/lib/universvaln/reader.action?docID=10175189> (1/10/15)
- Spargo, T. (2004). *Foucault y la teoría queer*. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.
- Stenhouse, L. (1993). Lo que la investigación puede brindar a los profesores. En L. Stenhouse, *La investigación como base de la enseñanza* (2^a Ed). Madrid: Ediciones Morata.
- Subirats, M. (1994). Conquistar la Igualdad, la coeducación hoy (en línea). *Revista Iberoamericana de Educación*, 6, *Género y Educación*. Disponible en:
<http://www.rieoei.org/oeivirt/rie06a02.htm> (2/09/13)
- Subirats, M. (1998). Somos iguales, somos diferentes. En M. Subirats, *Con diferencia. Las mujeres frente al reto de la autonomía*. (pp. 19-63). Barcelona: Icaria Editorial

- Subirats, M. (1999). Género y escuela. En C. Lomas (Comp.), *¿Iguales o diferentes?* (pp. 19-32). Barcelona: Ediciones Paidós.
- Subirats, M. (2009). La escuela mixta ¿garantía de coeducación? (en línea). *CEE Participación Educativa*, 11, 94-97. Disponible en:
<http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n11-subirats-martori.pdf> (2/09/13)
- Subirats M. (2010). ¿Coeducación o escuela segregada? Un viejo y persistente debate, *RASE (Revista de la Asociación de la Educación)*, 3, 143-158.
- Subirats, M. & Brullet, C. (1988). *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Instituto de la mujer.
- Subirats, M. & Tomé, A. (1992). *Cuadernos para la Educación: la educación de niños y niñas*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació.
- Subirats, M. & Tomé, A. (1992). *Cuadernos para la Educación: pautas de observación para el análisis del sexismo en el ámbito educativo*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació.
- Subirats, M. (Coord.), García, M., Troiano, H. & Zaldívar, M. (1993). *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores*. Barcelona: Ministerio de Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer.
- Subirats, M. & Tomé, A. (2010). *Balones fuera* (2ª Ed). Barcelona: Octaedro
- Sureda, I., García, F.J. & Monjas, M^a. I. (2009). Razones de niños y niñas de diez y once años para preferir o rechazar a sus iguales. *Revista latinoamericana de psicología*, 41 (2), 305-321.
- Swiatek, M. A., Lupkowski-Shoplik, A., & O'Donoghue, C. C. (2000). Gender differences in above-level explore scores of gifted third through sixth graders. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), 718-723.
<http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.92.4.718>
- Taylor, M. & Coia, L. (2014). *Gender, feminism, and queer theory in the self-study of teacher education practices* (en línea). Australia: Professional Learning.
<http://link.springer.com/book/10.1007%2F978-94-6209-686-8> (27/09/15)

- Terrón, M^a T. & Cobano-Delgado, V. (2008). El papel de la mujer en las ilustraciones de los libros de texto de educación primaria. *Revista Foro de educación*, 10, 385-400.
- Thorne, B. (1993). *Gender play: Girls and boys in school*. Buckingham: Open University Press.
- Tiana, A. (2008). La atención a la diversidad, un desafío para los sistemas educativos actuales. En F. López (Dir.), *La educación como respuesta a la diversidad. Una perspectiva comparada* (pp. 16-24). Sevilla: Universidad Pablo de Olavide.
- Tomé, A. (2005). La urgencia en la implantación de la coeducación, *Revista Andalucía Educativa*, 47, 25-28.
- Tomé, A. (2007). Luces y sombras en el camino hacia una escuela coeducativa. En, A. González & C. Lomas (Coords.), *Mujer y Educación* (3^a Ed.) (pp. 169-181). Barcelona: Editorial Graó.
- Trachana, A. (2013). Espacio y poder. *Ángulo recto*, 5 (1), 117-131.
- UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), 2000. Igualdad y Equidad de género: Revisión de los objetivos alcanzados por la UNESCO desde la Cuarta Conferencia Mundial sobre las Mujeres (Pekín, 1995) (en línea). Unidad para la Mejora del Estatus de las Mujeres y la Igualdad de Género, UNESCO. Disponible en:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121145e.pdf> (26/06/15)
- Vallejo, A. P. & González, J. M. (2012). Estudio sobre hábitos de actividad física saludable en niños de educación primaria de Jaén capital. *Apunts. Educació Física i Esports*, 107, 13-23. Disponible en:
<http://search.proquest.com/docview/1346760433?accountid=14777> (3/08/15)
- Varela, N. (2005). *Feminismo para principiantes*. Barcelona: Ediciones B.
- Vargas, M. (2006). El desarrollo como derecho humano y la equidad de género. En, M. Carballo de la Riva (Coord.), *Género y desarrollo. El camino hacia la equidad*, (pp. 18-30). Madrid: Catarata.
- Vega L. (2012). *Conflictos y estrategias del profesorado en la aplicación de planes de igualdad en centros educativos*. Tesis de Doctorado para la obtención del título

de Doctora, Facultad de ciencias de la educación, Universidad de Sevilla, Sevilla, España.

Vega L., Buzón O. & Rebollo M^a. A. (2013). Estrategias del profesorado en la aplicación de planes de Igualdad, *Revista del currículum y formación del profesorado*, 17, 57-70.

Velasco, M^a. L., Vázquez, D. & Ibáñez, M. (2009). *El cambio lingüístico en la educación en los últimos 25 años en España* (en línea). Madrid: Instituto de la Mujer (Ministerio de Igualdad). Disponible en:

<http://www.inmujer.gob.es/areasTematicas/estudios/serieEstudios/docs/cambioLinguisticoEducacion.pdf> (30/01/2015)

Villar, A., Grau, A. & Obiol, S. (2014). *Educació i Gènere. Propostes per pensar i repensar els gèneres*. Valencia: Tirant lo Blanch.

Warrington, M. & Younger, M. (2001). Single-sex Classes and Equal Opportunities for Girls and Boys: Perspectives through time from a mixed comprehensive school in England (en línea). *Oxford Review of Education*, 27, (3), 339-356. Disponible en:

<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/03054980120067393> (12/08/15)

West, C. & Zimmerman, H. (1987). *Doing Gender, Gender & Society, Vol.1*, 125-151.

Williams, J.P. (2012). *Comparative and international education: A diversity of voices. Gendered voices: Reflections on gender and education in south Africa and Sudan*. Rotterdam, NLD: Sense Publishers. Disponible en:

<http://site.ebrary.com/lib/universvaln/reader.action?docID=10237220> (26/09/15)

Woods, P. (1987). *La escuela por dentro*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Yuen, F. & Shaw, S. M. (2003). Play: The Reproduction and Resistance of Dominant Gender Ideologies (en línea). Disponible en:

<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/04419057.2003.9674312> (11/10/15)

LEYES

- Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857 (Ley Moyano)

http://molanlasletras.files.wordpress.com/2013/11/ley_moyano_de_instruccion_publica_1857_.pdf

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa

<http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>

- L.O.G.S.E. Ley 1/1990 de 3 de Octubre (B.O.E. de 4 de Octubre de 1.990)

<http://www.educacion.gob.es/mecd/oposiciones/files/logse.pdf>

- Ley Orgánica de Educación del 3 de mayo de 2006

<http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>

- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres

http://www.empleo.gob.es/es/publica/pub_electronicas/destacadas/revista/numeros/ExtraIgualdad07/Docu01.pdf

- LEY ORGÁNICA 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género

<http://www.boe.es/boe/dias/2004/12/29/pdfs/A42166-42197.pdf>

