



**Universidad
Zaragoza**

Trabajo Fin de Máster

Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria,
Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y
Deportivas

Facultad de Educación

Curso 2017-2018

**Perspectiva de género y políticas de educación: la
necesidad de la Orientación Educativa para una
coeducación real**

**Gender perspective and educational policies: the need
of Educational Guidance for a real coeducation**

Autora:

María Ruiz Chueca

Directora:

Pilar Balbina Cancer Lizaga

Preámbulo y agradecimientos

“El feminismo es la idea radical de que las mujeres son personas”

Angela Davis

Desde la literatura es desde donde se comienzan muchos de los movimientos sociales, y el feminismo no es una excepción. La lectura de obras tan variopintas como “Orgullo y Prejuicio” de Jane Austen, o “Una habitación propia”, de Virginia Wolf, considerado unos de los gritos del feminismo, me han generado un interés especial por estos movimientos y la necesidad de comprometerme con la perspectiva de género y la coeducación real.

A pesar de que se ha escrito mucho sobre la igualdad de género y sobre igualdad en educación, cuando tengo contacto con adolescentes, veo como hay conceptos que no están claros, y la mayoría de ellos y ellas no gestionan de una manera positiva las relaciones consigo mismos/as y con su entorno más cercano. Los prejuicios y los estereotipos de género siguen presentes en la sociedad, y al ser la escuela uno de los medios principales de socialización, es evidente que algo falla cuando dentro del aula éstos se siguen perpetuando, y ser feminista sigue siendo visto como un acto de rebeldía y no como algo habitual y necesario.

Como mujer he vivido situaciones que no son deseables, y desde luego este trabajo no lo habría desarrollado si no hubiera sido por la libertad de pensamiento y la necesidad de compromiso con aquello que considero justo que en mi núcleo familiar - al que estoy muy agradecida- me han inculcado, imperando siempre los valores sociales y la igualdad entre todas las personas.

Por último, agradecer a mi tutora que, a pesar de la limitación de tiempo, ha estado disponible de manera continua para guiarme en este trabajo de Fin de Máster que aquí se presenta.

Sobre la autora:

Graduada en Psicología Social por la Universidad de Zaragoza (2009-2013), especializada en Intervención Psicosocial y Comunitaria por la Universidad Autónoma de Madrid y formada en Intervenciones Sistémicas por la Escuela Vasco Navarra de Terapia Familiar. La corta experiencia laboral ha estado relacionada con el ámbito de la prevención de conductas desadaptativas en adolescentes y con la promoción de relaciones positivas entre iguales.

Índice

	Pág.
Resumen	04
Abstract	04
Justificación	05
Marco teórico	08
Antecedentes históricos. La primera ola del feminismo	08
La segunda ola de feminismo. Los 60	12
Nuevas generaciones. La tercera ola feminista	13
Análisis de las Leyes de educación desde la aprobación de la Ley General de Educación	15
Análisis de la perspectiva de género actual en la LOMCE	18
Análisis de Leyes nacionales y autonómicas en materia de género	21
Introducción a Orientación Educativa actual	24
Reflexión teórica	26
Conclusiones	34
Algunas reflexiones finales personales	38
Referencias bibliográficas	39
Anexos (Véase documento aparte)	
Anexo 1. Regímenes durante el periodo histórico analizado en el trabajo.	50
Anexo 2. Tablas	51

Resumen

En este trabajo que se presenta a continuación se va a tratar de hacer una revisión histórica de los cambios sociales y legislativos en referencia a la igualdad de género y la educación. Si bien es necesario conocer el origen de la situación actual de España en este sentido, el objetivo de esta investigación no es este, sino que se pretende generar una reflexión sobre la necesidad de crear y fomentar la puesta en marcha de programas de promoción de la igualdad, y en pro de la desaparición de los estereotipos, partiendo de una coeducación real.

A pesar de que desde la comunidad educativa y las asociaciones educativas y feministas, como *Pedagogías Invisibles*, se insiste en la necesidad de educación en igualdad de género desde la Educación Infantil, esta idea parece no traducirse en Leyes.

Desde los departamentos de Orientación Educativa se tiene la responsabilidad de promover programas que favorezcan el pensamiento crítico, pero sobre todo se tiene la responsabilidad de encajar estos valores dentro de la cultura del centro. No es suficiente con unas políticas competentes, sino que es necesario un trabajo conjunto de los y las profesionales para alcanzar el objetivo de discriminación cero.

En la primera parte del trabajo se hace un repaso a los principales cambios que se han acontecido en España desde el S.XIX aproximadamente, poniendo hincapié en la Leyes que afectan actualmente; en una segunda parte, se relacionará esto con la tarea de los orientadores y las orientadoras de los centros educativos, sobre todo en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria.

Palabras clave: igualdad, feminismo, coeducación, prevención, orientación.

Abstract

This paper presented below makes a historical review of social and legislative changes of gender equality on the educational field. Although it is necessary to know the source of the current situation in Spain on this field, the aim of this research is rather to consider the need of creating and promoting implementation programs focused on equality and disappearance of stereotypes via real coeducation.

Despite the insistence from educational communities and feminist associations on implementing gender equality from Early Childhood Education, this point is not supported by current policies.

Thus, the responsibility of promoting programs that may foster critical thinking and specially fitting these values within the school culture relies on educational guidance departments, being cooperation between all professionals a must in order to achieve the goal of zero discrimination.

The first part of this dissertation is a review of the main changes occurred in Spain since nineteenth century, emphasizing on laws that affect us nowadays. After that, on the second part, tasks of counselors and guidance of educational centers are compared with these juridical measures, focusing this analysis on the stage of Compulsory Secondary Education.

Keywords: equality, feminism, coeducation, prevention, educational guidance.

Justificación

La igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres ha sido y es un tema de preocupación en el desarrollo de los sistemas educativos formales, considerado un elemento clave de la equidad (Anguita Martínez, 2011). La importancia que ha cobrado socialmente este tema, debido a su magnitud y sus consecuencias ha hecho que una gran cantidad de centros escolares hagan un esfuerzo por hablar del concepto de género, con todo lo que conlleva en algún momento del curso. De este modo, el 8 de marzo, Día Internacional de la Mujer, y el 25 de noviembre, Día Internacional contra la Violencia hacia las Mujeres, se han convertido en jornadas valiosas para trabajar en los centros y son pocos los que no aprovechan estas fechas marcadas en el calendario para realizar actividades específicas relacionadas con la discriminación o la violencia hacia las mujeres (Grañeras Pastrana, Mañeru Méndez, Martín Sánchez, de la Torre Sanz y Alcalde Rumayor, 2007).

Con el constante cambio legislativo en materia de educación, este trabajo pretende ser una fuente de reflexión para el planteamiento de mejoras a raíz de los cambios sociales, políticos y legislativos en lo relativo a igualdad. El punto de referencia básico va a ser el artículo 14 de la Constitución Española de 1978, que establece que “Los españoles son iguales ante la Ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social” (Constitución Española, 1978). Se parte de la idea de que la igualdad es un principio democrático que se debe fomentar desde los organismos educadores, y más concretamente, desde las escuelas y los institutos, pues constituyen parte importante de los pilares básicos en la formación en valores, que dará como resultado entre el alumnado el rechazo de los abusos, y la interiorización de

los derechos humanos como la forma más adecuada para convivir y relacionarse con el entorno (Simón Rodríguez, 2011).

Un reflejo de esto podría ser las cifras de Violencia de Género, que sólo suponen la punta del iceberg en la problemática de igualdad. A pesar de los esfuerzos de los distintos gobiernos por disminuir las tasas de víctimas de Violencia de Género, se ve, según las estadísticas del Instituto Nacional de Estadística (2017), que en los últimos años han aumentado, tanto las víctimas, como los agresores menores de dieciocho años.

Se debe tener en cuenta que la coeducación y la educación en igualdad son los únicos medios que tiene la sociedad para acabar con una lacra tan importante, como es la Violencia de Género. Es llamativo, cómo a pesar de las Leyes que condenan la violencia y tratan de fomentar la igualdad, las cifras no favorecen a pensar que se está en el camino de acabar con ella.

En las figuras 1 y 2, se pueden ver las cifras de víctimas y agresores de Violencia de Género, pero hay dos datos sobre el que vale la pena pararse a reflexionar: Por un lado, se advierte que el número de víctimas menores de dieciocho años ha sufrido uno de los aumentos más significativos entre los años 2013 y 2016, sólo superado por los grupos de mujeres entre cincuenta y cincuenta y cuatro años y entre setenta y setenta y cuatro; por otro lado, en esta misma franja de tiempo el aumento más alto en el número de agresores se encuentra en los menores de dieciocho años, según los datos extraídos del INE (2017).

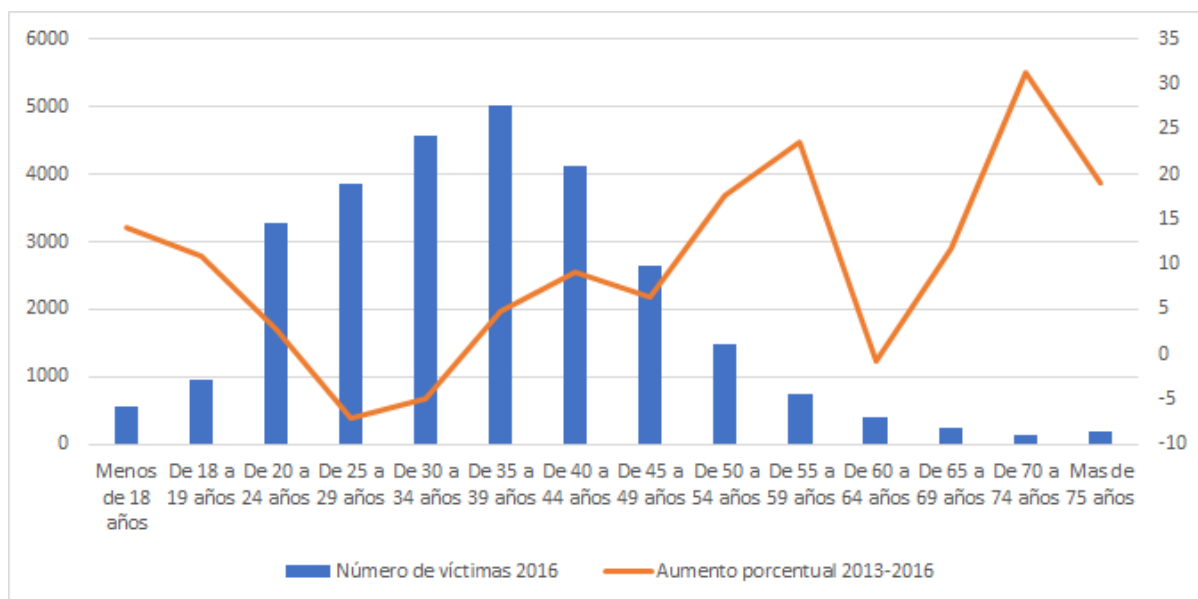


Figura 1. Víctimas de Violencia de Género. Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos del Instituto Nacional de Estadística (2017).

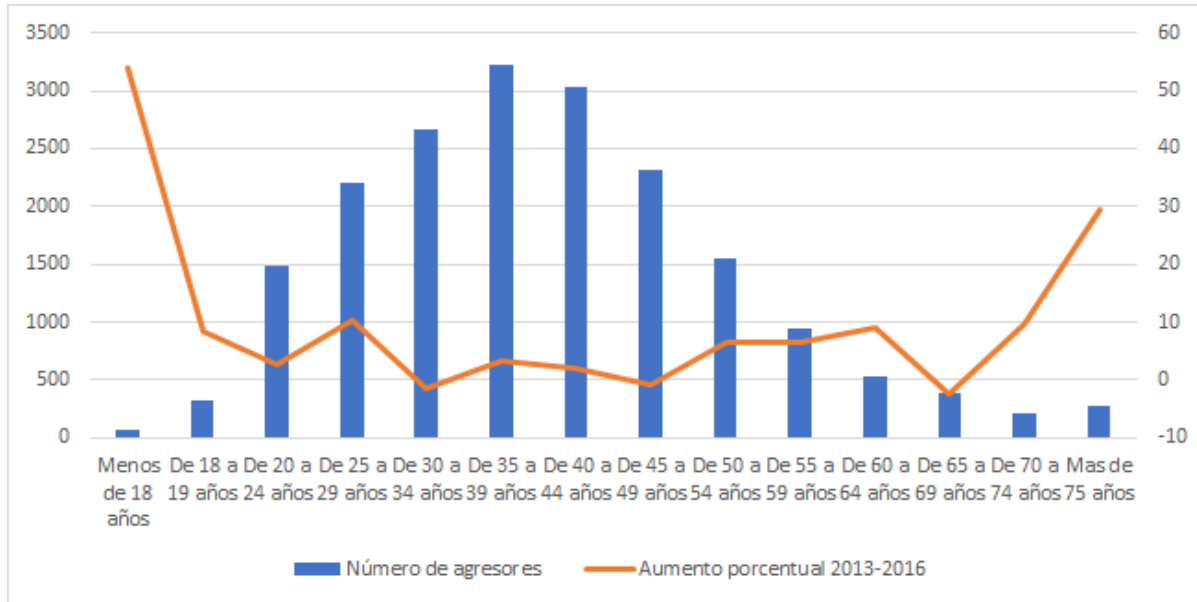


Figura 2. Agresores de Violencia de Género. Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos del Instituto Nacional de Estadística (2017).

Esto pondría encima de la mesa la necesidad de hacer un cambio en las propuestas educativas acerca del trabajo de prevención que se hace desde las escuelas e institutos, y plantearía que los roles tradicionales de género desempeñan un papel importante en la realización de actos violentos, así como los distintos modos de justificación de la misma (Hernando, 2007; Instituto Navarro de Deporte y Juventud e Instituto Navarro para la familia e igualdad, 2014). Si se relaciona esto con el papel de la Orientación Educativa en España se considera que, desde los Departamentos de Orientación se debe promover la implementación de programas que impulsen el desarrollo de valores basados en la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género, tal y como destaca el artículo único, en el capítulo XV de la Ley Orgánica 8/2013 de Educación, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (2013), por el que se modifica el párrafo l) del artículo 1 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (2006).

Vinculado a cómo se reflejaría esto en el aula, es importante señalar que el concepto *coeducación* no debe confundirse con el de enseñanza mixta. Este última se refiere únicamente a la presencia de alumnado femenino y masculino en el aula, con el mismo currículum y la misma evaluación; sin embargo, la coeducación supone ir un paso más allá. Si se busca la definición en la Real Academia Española (RAE)¹ podría considerarse algo obsoleta, ya que la coeducación se trata de un proceso intencionado, y por lo tanto consciente,

¹ *Coeducar* en la RAE: Enseñar en misma aula y con un mismo sistema educativo a alumnos de uno y otro sexo.

de intervención educativa, que tiene como objetivo el desarrollo integral de las personas independientemente del sexo al que pertenezcan, y por tanto sin limitar capacidades dependiendo del género (Suberviola Ovejas, 2012). Silva Peña (2010) la define como la acción educativa tendiente a generar espacios educativos donde existe igualdad de trato y oportunidades para hombres y mujeres, los que son compartidos en base al respeto, la tolerancia y alejado de todo sexismo.

Por último, desde la visión personal de la autora de este trabajo, se está asistiendo a una nueva generación de los movimientos feministas en el país, que cuentan con una mayor visibilidad y apoyo social desde el último ocho de marzo, y a través de los cuales las mujeres reclaman una igualdad real y efectiva en el ámbito personal, social, familiar y laboral. Sin embargo, es notorio que aún queda un largo recorrido para llegar a este objetivo, y ese cambio debe comenzar, por un lado, en los ámbitos social y político, y por otro en los ámbitos escolar y familiar, desde donde se debe fomentar una educación asentada sobre la perspectiva de género.

Marco teórico

Desde este apartado se considera necesario hacer un repaso histórico por los acontecimientos e hitos del feminismo, tanto a nivel nacional como a nivel autonómico desde el S. XIX. Se incluyen, por tanto, los cambios normativos y sociales, cómo estos han influido, y el papel de la Orientación Educativa y la coeducación en las actuales medidas orientadas a la promoción de la igualdad de género desde las aulas.

A pesar de los triunfos conseguidos a lo largo de la historia en cuestión de equidad de género, es necesario seguir avanzado hacia una coeducación real, que debe ya fomentarse desde la escuela primaria, y que no consiste únicamente en destacar días señalados que hagan referencia al papel de la mujer en la sociedad y a la igualdad entre hombres y mujeres, sino en que la educación paritaria sea tratada, tanto de manera explícita en el currículo, como de un modo transversal a este.

Antecedentes históricos. La primera ola del feminismo²

La historia de las mujeres va muy unida a la de los movimientos feministas por dos causas elementales: en primer lugar, porque estos han funcionado como motor de cambio social en

² Con el objetivo de facilitar la lectura y poder situar históricamente los hechos que se narran, se presenta en el Anexo 1 los regímenes existentes en el periodo histórico analizado.

favor de la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, y en segundo lugar porque han provisto de los recursos teóricos y epistemológicos necesarios a las mujeres para dar a conocer su propia historia y visibilizar sus necesidades (Fernández Fraile, 2008).

En el plano internacional, el feminismo como movimiento social y teórico surge vinculado a La Ilustración, que promueve los principios de universalidad de la razón, emancipación de los prejuicios, aplicación del principio de igualdad y la idea de progreso (de las Heras Aguilera, 2009; Sánchez, 2005 en de las Heras Aguilera, 2009). Desde aquí, surgen las propuestas teóricas de la llamada Ilustración Consecuente, cuyo objetivo era hacer evidentes las incoherencias y contradicciones entre discurso ilustrado y la praxis, del mismo modo que la finalidad del feminismo posterior ha sido mostrar las incongruencias de los discursos teóricos y de las prácticas sociales dominantes (Sánchez, 2005 en de las Heras, 2009).

Tomando como referencia a Caballé (2013), en España la primera ola de feminismo se sitúa en torno al año 1800, donde las mujeres comenzaron a reclamar un hueco en y desde el espacio literario.

En 1868, Concepción Arenal (1820-1893), dio una serie de doce conferencias en el Paraninfo de la Universidad de Madrid sobre la situación de inferioridad en la que se hallaba la mujer española y desde sus obras, reclamó de nuevo la acción directa de la mujer, siendo urgente que deje de vivir dentro de la burbuja doméstica. Fue la primera que pisó las aulas de una facultad de Derecho en nuestro país y también sería la primera en darse cuenta del maltrato legal que la mujer recibía en todos los órdenes de la vida (Caballé, 2013). De esta manera defiende la formación de todas las mujeres.

Fue en la época de Arenal, cuando destacaron otros muchos autores y otras muchas autoras, que desde sus textos reclamaron un cambio en la concepción que se tenía del género femenino. Un ejemplo de ello es Emilia Pardo Bazán (1851-1921), de la que destaca su capacidad para criticar el sexismo de sus compañeros de profesión y también para demostrar definitivamente la exclusión sistemática de la mujer de los privilegios de los que disfrutaban los hombres, propiciados desde las instituciones que decían estar a favor de la igualdad (Vollendorf, 2005).

En lo que respecta a educación, el primer precedente en España no llega hasta 1857, con la Ley Moyano, donde se establece la obligatoriedad de educación para todos los niños y niñas, y la división de la enseñanza en tres etapas, pero no parece que esta normativa modificara la práctica de las escuelas (Montero Alcaide, 2009; Sarasúa, 2002). A pesar de que la Ley Moyano fue un avance en materia educativa, con las reformas de Albareda acontecidas

durante el Gobierno Liberal (1858-1863), se concebía a la mujer no sólo como miembro de la sociedad al que se debía formar para que cumpliera la función que tenía asignada como esposa y madre, sino también como individuo al cual había que dar una educación que ampliara sus horizontes intelectuales y la preparase para entrar y formar parte del mundo laboral (Scanlon, 1987).

Como explica Sarasúa (2002), la confirmación de que el proceso de formación supedita en gran parte el lugar en el mercado de trabajo que ocuparán las personas cuando sean adultas, ha hecho que el estudio de los procesos educativos tenga un especial interés para la Historia del Trabajo. Por ello, es importante recordar que la función históricamente asignada al aprendizaje en la infancia no es sólo la de transmitir los conocimientos que se necesitan para la vida diaria, sino la de difundir los valores y principios dominantes en la sociedad.

Por tanto, no se debe ver el ámbito educativo como un mero transmisor de conocimientos, sino como uno de los medios de socialización principales, a través del cual los chicos y chicas adquieren valores que van a condicionar su comportamiento futuro.

A lo largo de la historia, otro de los obstáculos con el que se encontraron las mujeres, fue el acceso a las enseñanzas medias, que se fue solucionando con la preparación y formación fuera de las escuelas y los exámenes que se hacían por libre y que permitían el paso a los distintos grados a un número muy reducido de chicas (Simón Rodríguez, 2011). En 1872 se matricula la primera mujer en la universidad, pero hasta 1910 no se permite la matriculación de las mujeres sin un permiso especial de las autoridades académicas. Sin embargo, como afirma López de la Cruz (2001), los estudios concluidos no habilitaban a la mujer para el ejercicio profesional.

El entorno natural de la mujer seguía siendo el hogar familiar, y sus funciones eran el cuidado del marido y la educación de los hijos, concediéndoles únicamente la posibilidad de estudiar en la medida en que el aprendizaje adquirido estuviera dirigido a desarrollar estas labores más eficazmente (López de la Cruz, 2001).

En octubre de 1918 se crea la Asociación Nacional de Mujeres Españolas (ANME), desde la cual a las demandas sociales se unen demandas políticas, se pide la revisión de las Leyes que relegaban a la mujer al ámbito familiar y se exige su promoción en la vida política (Fernández Fraile, 2008).

Uno de los factores que facilitó la lucha de los sectores femeninos fue la promoción por lo intelectual que se hizo desde algunas de las escuelas de señoritas. Un ejemplo claro de esto lo encontramos en María de Maeztu, cuyo objetivo para Caballé (2013) era hacer compatible el

fomento de estudio con la curiosidad intelectual, pero manteniéndose vigilante para evitar escándalos que perjudicaran la imagen de la escuela. Esta misma autora afirma que María de Maeztu creía en la educación como una forma de apertura:

“La primera tarea a realizar es la de preparar a nuestras mujeres, y claro está que yo confío, como único y exclusivo medio, en la educación, que al salvar las sustancias ideales que lleva dentro, ignoradas por ella misma, le dará fuerzas para descubrir nuevos mundos.” (María de Maeztu en Caballé, 2013:155).

Es importante destacar, como continua Caballé (2013) en su libro, que una de las primeras consecuencias del activismo político de aquellos años fue la recuperación de un pasado propio. En poco tiempo, aquellas mujeres cultas e intelectualmente preparadas conseguirían rescatar de la indiferencia a sus predecesoras, reconstruyendo la toma de conciencia del ser mujer desde sus inicios.

Más adelante, en el primer tercio del siglo XX, sobre todo en los años treinta, durante la Segunda República y la Guerra Civil Española, algunas mujeres salieron de los espacios privados para irrumpir en la esfera pública con el objetivo de poner fin a la exclusión de las mujeres del campo político (Álvarez-Uría Rico, 2013). En este aspecto, la aprobación del voto de la mujer, el 1 de octubre de 1931, supone un hito en el reconocimiento de la ansiada igualdad de género, básica en un sistema democrático (Monterde García, 2010). La proclamación del artículo 36 de la Constitución de 1931 fue protagonizado por un caluroso debate entre las parlamentarias Clara Campoamor y Victoria Kent. Esta última se oponía a la aplicación inmediata de éste, ya que opinaba que “eran necesarios unos años de convivencias con la república” antes de concederle a la mujer el poder y la libertad de votar en unas urnas, idea a la que Clara Campoamor se opuso con argumentos que acabaron calando en el resto de parlamentarios. Finalmente se aprueba el voto femenino por 161 votos contra 121 (Caballé, 2013).

Como dice Cortada Andreu (1999), la proclamación de la Segunda República supuso un cambio de mentalidad en relación con la escuela mixta. El cambio se había ido gestando gracias a los planteamientos renovadores del movimiento de la Escuela Nueva y los postulados igualitarios de los partidarios de la Escuela Única. El ideal pedagógico que se pretendía alcanzar por medio de la enseñanza mixta había empezado a denominarse *coeducación* y el 9 de septiembre de 1937 se establece en todas las escuelas primarias de la zona republicana. Los niños y niñas realizan la misma actividad y de modo conjunto, pero sin cuestionar los papeles sociales asignados a hombres y mujeres (Suberviola Ovejas, 2010;

Ballarín Domingo, 2004). Los planteamientos que giraban en torno a la coeducación eran diversos, pero en general dominaban los que defendían la escolarización conjunta de niños y niñas y, al mismo tiempo, estaban a favor de que se siguiesen impartiendo las materias específicamente femeninas, como las labores o las enseñanzas domésticas (Cortada Andreu, 1999).

A partir de este momento, y después con la llegada del franquismo en 1936, se debilita el movimiento feminista en España.

Durante la dictadura de Francisco Franco, se volvió a prohibir la educación conjunta de niños y niñas y se quiso imponer un modelo de sociedad con una política de género regulada por una legislación civil que negaba a las mujeres cualquier tipo de autonomía individual y las convertía en eje de la moralidad social, y todo esto se vio reforzado por un sistema educativo que suprimió la coeducación y consideraba superflua la formación de las mujeres más allá de la enseñanza primaria. Sin embargo, durante el franquismo se formaron diversas asociaciones de mujeres además de la Sección Femenina, como la Hermandad de la Mujer, o las Cátedras Ambulantes, que en muchos casos tenían en objetivo de formar a las mujeres en labores de cuidado, pero que también trataban de evitar su analfabetismo y hacer propaganda política. Cuando a finales de los años 50, se comenzó un proceso de apertura hacia el exterior y una política de industrialización modernizadora, además se introdujeron algunos cambios en la legislación (Ortiz Heras, 2006).

La segunda ola de feminismo. Los 60

Como dice Fernández Fraile (2008), en España se desarrolla en principio un feminismo más social que político y se postula una igualdad social desde la diferencia donde ambos sexos inmersos en sus cometidos se complementan. Esto acarrea una división sexual del trabajo, donde la mujer queda recluida en el hogar, y una construcción de la identidad cultural de la mujer a partir de la maternidad.

En 1961, durante el periodo de dictadura, se podría destacar la modificación de la Ley 56/1961 de 22 de julio sobre derechos políticos, profesionales y de trabajo de la mujer que prohibió toda forma de discriminación laboral en función del sexo, de manera más expresa la que a lo salarial se refiere, y se eliminó la excedencia forzosa por razón de matrimonio. Lo que sí que se mantuvo fue la exigencia de la autorización del marido para que, si una mujer estaba casada, pudiera trabajar fuera del hogar (Cuenca Gómez, 2008), aunque dicha Ley fuera modificada únicamente para ganarse el favor internacional, como afirma la autora.

Lógicamente, este y otros cambios legislativos llevaron consigo cambios sociales. Muchas mujeres, además, se introducen en el mercado de trabajo, tanto en las industrias como en los servicios, y las posibilidades de acceso a la formación aumentan, y se empieza a extender la idea de que los estudios son importantes para que las niñas puedan, en el futuro, tener mayores posibilidades de acceder a mejores trabajos (Ortiz Heras, 2006). Este acceso a la formación abrió la posibilidad de que algunas mujeres comenzaran a conocer tanto el ordenamiento jurídico, como los presupuestos sobre los que éste se asentaba como explica Ortiz Heras (2006), y, por tanto, a sentirse con más capacidad para pedir y forzar cambios.

A partir del cambio legislativo de 1961, se sucedieron otros avances: en 1966 se permitió a las mujeres ejercer como magistrados, jueces y fiscales de la administración de justicia y la autorización marital fue abolida en la reforma de los Códigos Civiles y de Comercio de 1975 (Ortiz Heras, 2006). En este año coincidieron la muerte del dictador, conllevando el inicio de La Transición, y el Año Internacional de la Mujer declarado por Naciones Unidas, que supuso un punto de inflexión y un gran impulso organizativo, que llevaría a la realización de las primeras Jornadas Nacionales por la Liberación de la Mujer a principios de diciembre de 1975 (Ortiz Heras, 2006; Díaz Silva, 2008), desde las cuales se reclamó un movimiento feminista revolucionario y autónomo, que luego daría lugar a dos maneras de entender la articulación de las iniciativas feministas: las partidarias de unas doble militancias políticas y feminista, y las que defendían la total desvinculación de estos (Caballé, 2013).

A partir de aquí, las diversas organizaciones se centraban más en un tipo de reivindicación u otra y en el Segundo Encuentro de Mujeres de Todo el Estado se debatió sobre aspectos como el patriarcado, el dominio masculino en el linaje, el papel del trabajo no remunerado, y un largo etcétera (Ortiz Heras, 2006).

Con el final de los años 70, llegó *el destape* y con él, sin lugar a dudas, la mujer adquirió, en un periodo corto de tiempo, una considerable autonomía sobre su cuerpo y su sexo, e hicieron de su propia vida un acto político utilizándolo como un arma de combate (Caballé, 2013).

Nuevas generaciones. La tercera ola feminista

Como se ha dicho anteriormente, se está asistiendo a una nueva generación del movimiento feminista. Algunos autores y algunas autoras diferencian el post-feminismo de la tercera ola del feminismo en tanto en cuanto, a pesar de que ambos hacen referencia a un feminismo específico de una generación, la juventud, y además coinciden en el tiempo, el post-feminismo es caracterizado como un feminismo individualista (Braithwaite, 2002; Budgeon,

2001; Cacace, 2006; Whelehan, 1995), tal y como recoge Martínez González (2007); y sin embargo el feminismo de la “tercera ola” responde que, si bien las acciones individuales pueden ser importantes, su significado social será prácticamente nulo si no existe una intencionalidad tras dichas acciones (Cacace, 2006: 171 en Martínez González, 2007). El post-feminismo además se separa de la segunda ola, sin embargo, la tercera ola, se considera una extensión de la segunda, siendo crítica con algunos aspectos de su antecesora y añadiendo otros que la completen (Cacace, 2006: 162 en Martínez González, 2007).

A nivel internacional, la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer (CEDAW por sus siglas en inglés), adoptada por la Asamblea General de la ONU en 1979, y la conferencia de Beijing de 1995 suponen un punto de inflexión en la agenda mundial en torno a la igualdad de género³.

Conforme al informe de Naciones Unidas (1996), sobre la conferencia de Beijing de 1995, los objetivos en torno a la igualdad de la mujer giran en torno a 12 específicos: 1) La mujer y la pobreza; 2) Educación y capacitación de la mujer; 3) La mujer y la salud; 4) La violencia contra la mujer; 5) La mujer y los conflictos armados; 6) La mujer y la economía; 7) La mujer en el ejercicio del poder y la adopción de decisiones; 8) Mecanismos institucionales para el adelanto de la mujer; 9) Los derechos humanos de la mujer; 10) La mujer y los medios de difusión; 11) La mujer y el medio ambiente; 12) La niña.

Como se observa, el segundo de ellos tiene que ver con la mujer y la educación, y se concreta en los siguientes: 1). Asegurar la igualdad de acceso a la educación; 2) Eliminar el analfabetismo entre las mujeres; 3) Aumentar el acceso de las mujeres a la formación profesional, la ciencia y la tecnología y la educación permanente; 4) Establecer sistemas de educación y capacitación no discriminatorios; 5) Asignar recursos suficientes para las reformas de la educación y vigilar la aplicación de esas reformas; 6) Promover la educación y la capacitación permanentes de las niñas y las mujeres.

Como se ve en el documento, algunas de las medidas que dicen deben adoptarse, van en la línea de asegurar un acceso universal a la educación sin discriminación por razones de sexo, raza, etcétera; sin embargo otras van en la línea de ofrecer una formación completa y orientación acerca de la carrera profesional, aumentar la calidad de la educación y la igualdad de oportunidades o proporcionar servicios de orientación escolar y programas de preparación de docentes no discriminatorios.

³Según la página web de las Naciones Unidas (UNWOMEN.org, 2018) participaron en las negociaciones más de 6.000 delegadas/os gubernamentales y más de 4.000 representantes acreditadas/os de organizaciones no gubernamentales.

Además de estos hechos históricos, en la tabla 1 (*véase Anexo 2*) se exponen otros cambios legislativos a nivel internacional relacionados con la igualdad de género.

No obstante, a pesar de los esfuerzos, y aunque España no pertenece al Tercer Mundo, su inclusión en la Unión Europea no la ha llevado a alcanzar la media de los rankings europeos (Falcón O'Neill, 2014). A esto se añade que en España no se dispone de un Pacto de Estado por la Educación, lo que beneficia que ni la educación ni sus programas tengan una continuidad. Por ello, para analizar en papel de la educación en los derechos de la mujer, es importante hacer un análisis de los avances a nivel legislativo que se han ido haciendo en materia de Educación.

Análisis de las Leyes de educación desde la aprobación de la Ley General de Educación

El desarrollo de la Equidad Educativa se encuentra conectado a los retos de las políticas educativas actuales que deben dar respuesta a las nuevas necesidades sociales (Sánchez-Santamaría y Manzanares Moya, 2017). En este apartado se van a analizar las Leyes desde la aprobación de Ley General de Educación en 1970, y que se pueden consultar en la tabla 2 (*véase anexo 2*).

Cuando en España aún gobernaba Franco, se aprueba la Ley 12/1970 General de Educación y Financiamiento de la Reforma educativa (1970), que establece una estructura del sistema educativo, inspirada la Ley Moyano de 1857. Como se ha dicho anteriormente, su mayor hito es la generalización del derecho a educación gratuita, sin discriminación de ningún tipo, como se especifica en el artículo 2 de Título Preliminar de la Ley 12/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma educativa (1970). En materia de género, se crean escuelas mixtas, y se equiparan los currículos de niños y niñas, aunque esta unificación no se plantea sobre la base de la integración de los parámetros femeninos y masculinos sino generalizando estos últimos, lo que conlleva simplemente, la desviación de la reproducción de las desigualdades al ámbito familiar, desde una fórmula falsamente neutral e igualitaria (Suberviola Ovejas, 2010; Ballarín Domingo 2004). Aunque es cierto, que desde la implantación de esta Ley el número de mujeres analfabetas fue disminuyendo progresivamente (Sánchez Blanco y Hernández Huerta, 2012).

En 1985 se aprueba la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (1985), y 4 años más tarde, en 1989, se aprueba una reforma del sistema educativo en la que destaca la necesidad de compensar la desigualdad de género para llegar a un acceso igualitario a la educación (Sánchez Blanco y Hernández Huerta, 2012).

En 1990, la LOGSE, establece una serie de principios sobre los que debe sostenerse el sistema educativo, y uno de ellos es la igualdad efectiva entre los sexos, el rechazo de todo tipo de discriminación y el respeto a todas las culturas, tal y como se recoge en el párrafo c) del artículo 2 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (1990). Además, como recoge García (2010), con la llegada de esta Ley, la orientación es entendida como un *factor de calidad de la educación* y establece que las administraciones garantizarán la orientación académica, psicopedagógica y profesional, así como la necesidad de profesionales específicos para la coordinación de las actividades orientadas a ese fin, como se especifica en los artículos 55 y 60 de la Ley Orgánica 1/1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (1990). Otra de las aportaciones esenciales en materia de inclusión se puede ver en los artículos 36 y 37 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (1990), y es que se conciben y definen por primera vez, las Necesidades Educativas Especiales, definiendo un nuevo modelo de escuela abierta a la diversidad (Araque Hontangas y Barrio de la Puente, 2010), y que contempla la necesidad de compensar la desigualdad en la educación, como se refleja especialmente es los artículos 63, 64, 65, 66 y 67 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (1990). A pesar de que estos artículos legislativos anteriormente nombrados no tienen una relación directa con la igualdad de género, sí que deja entrever cómo se establece el comienzo de un camino hacia una educación inclusiva para todos y todas en el sistema de enseñanza, siendo, según Ballarín Domingo (2004), la primera que reconoce la discriminación por sexos en el Sistema Educativo y establece la necesidad de reconsiderar la actividad educativa en base a los principios de igualdad entre sexos.

En el año 1995 se aprueba la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, Evaluación y el Gobierno de los centros docentes (1995) y en el año 2002 se aprueba la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (2002), sin embargo, no se lleva a cabo al paralizarse su calendario de aplicación con la llegada del nuevo gobierno en 2004, por lo que no se van a hacer más alusiones a la misma en este trabajo.

Ya en 2006 se aprueba la Ley Orgánica de Educación durante el gobierno de José Luís Rodríguez Zapatero, y con ella, la obligatoriedad de cursar la asignatura más polémica hasta la fecha, Educación para la Ciudadanía. Esta materia se debe estudiar de manera obligatoria en uno de los dos cursos del último ciclo de Educación Primaria Obligatoria (quinto y sexto curso), y en unos de los tres primeros cursos de la Educación Secundaria Obligatoria, tal y

como exponen los artículos 18 y 24 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (2006).

La LOE otorga una gran importancia dentro del currículo a la ciudadanía⁴ y establece como uno de los principios básicos de la educación promocionar de los valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género; y la educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad, como uno de los fines de la educación, como especifica el artículo 1 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (2006). Además, la LOE es la primera Ley que incluye las competencias básicas, a pesar de que el término competencias ya aparezca en Leyes anteriores. La idea principal que subyace a la inclusión de este término es que no se puede concebir la educación como una mera adquisición de conocimientos, sino que debe también preparar para que todos y todas, sean capaces de afrontar las situaciones nuevas que se plantean cotidianamente en la vida adulta (Tiana Ferrer, 2011).

En cuanto a la orientación educativa, esta Ley le otorga un gran peso a esta, considerándola un derecho de todos los alumnos y todas las alumnas, así como el derecho de las familias a ser oídos en las decisiones que tengan que ver con la orientación educativa y profesional de sus hijos e hijas, planteado esto en la disposición final primera de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (2006).

Como refleja el artículo 1 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (2006), la orientación educativa se considera uno de los principios de la orientación, necesaria para el logro de una formación personalizada y le otorga especial atención en la Educación Secundaria Obligatoria y en la Formación Profesional, como se detallan en los artículos 22 y 42 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (2006). Es función del claustro fijar los criterios referentes a la orientación; y de los docentes, por un lado, realizar actividades que cumplan con estos criterios, y por otro, informar a las familias, como determinan los artículos 91 y 129 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación

⁴ En la página 17163 del BOE núm. 106 del Jueves 4 mayo 2006, se establece que la finalidad consiste en ofrecer a todos los estudiantes un espacio de reflexión, análisis y estudio acerca de las características fundamentales y el funcionamiento de un régimen democrático, de los principios y derechos establecidos en la Constitución española y en los tratados y las declaraciones universales de los derechos humanos, así como de los valores comunes que constituyen el sustrato de la ciudadanía democrática en un contexto global. Para ampliar, ir al texto legislativo en <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>

(2006) respectivamente. Además, según el artículo 102 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (2006), se debe incluir en la formación permanente del profesorado aspectos relacionados con la orientación y la tutoría. Por último, se constituye un servicio de profesionales especializados como recurso para la mejora del aprendizaje y como apoyo al profesorado, especificado de esta manera en el artículo 157 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (2006).

Análisis de la perspectiva de género en la LOMCE

Con la actual Ley de Educación llega una polémica suscitada ya con el anteproyecto de Ley, y diversas asociaciones feministas la destacan por su retroceso en materia de educación con perspectiva de género.

En primer lugar, respecto al lenguaje que usa, es un texto legislativo que utiliza un estilo de escritura sexista, haciendo referencia, por ejemplo, únicamente a profesores y directores en masculino⁵, lo que choca con la mayoría femenina que ejercen la labor educativa. A la hora de redactar este tipo de textos, y usar alumnos y alumnas, pero no usar profesoras ni directoras, se está dejando entrever una discriminación hacia el sector femenino. Con esto se constata que el conjunto de las mujeres sostiene sobre sus cabezas un techo de cristal, que dificulta el acceso al mercado de trabajo cuando se trata de puestos de responsabilidad (García Luque, 2016), como es dirigir un centro educativo, y que coincide con los datos del INE (2017) de ocupación de puestos de dirección.

Fernández-González y González Clemares (2015), analizan dos cambios concretos de esta Ley, entendiendo la coeducación desde una perspectiva de género y un enfoque de inclusión, a saber: (1) la posibilidad de financiación pública a escuelas que separan por sexo, y (2) la eliminación de Educación para la Ciudadanía (EpC), unida a la introducción de dos nuevas asignaturas.

Respecto a este segundo punto, EpC, aprobada con la anterior Ley de educación, supuso un duro blanco de críticas por el partido de la oposición en ese momento; sin embargo, nada explica esta oposición, orquestada por la iglesia y otros grupos conservadores, si no son razones de lucha ideológica y política (Jared, 2007 en Bolívar Botía, 2008; Rivera, 2007 en Bolívar Botía, 2008). Se debe tener en cuenta que, a la hora de fomentar la igualdad, llega un momento en que se depende de la decisión individual de cada profesor o de que exista un buen clima de trabajo conjunto (Bolívar Botía, 2008), por tanto, esta asignatura trata de

⁵ Véanse para ver un ejemplo las disposiciones adicionales y transitorias de la LOMCE

compensar la dificultad para impulsar la competencia transversal definida en la Ley como *competencia social y ciudadana*, y, además, no entrar en contradicciones con el texto legislativo.

En la LOMCE, se incluye en el currículum las asignaturas de *Valores Sociales y Cívicos*, y *Valores Éticos*, que no incluyen un contenido específico acerca de la igualdad de género, y que no se debe cursar de manera obligatoria, ya que es optativa junto a asignatura de Religión, y sus objetivos, contenidos y fundamentos ideológicos, no tienen casi nada que ver con Educación para la Ciudadanía (Fernández-González y González Clemares, 2015; Peinado y García Luque, 2015 en García Luque, 2016). Es importante señalar, que además de eliminar el contenido específico, no se fomenta el espíritu crítico desde el temario de esta asignatura, objetivo de Educación para la Ciudadanía.

En este aspecto, como afirma García Luque (2016), otro de los cambios más criticados de esta Ley, es la eliminación de Historia de la Filosofía como asignatura obligatoria en segunda de Bachillerato. El hecho de cursar esta materia impide reflexionar sobre los cambios que se han producido con el paso del tiempo, y por consecuencia, conocer el feminismo desde una perspectiva histórica. Se debe tener en cuenta que la Filosofía nace de cuestionar aquello que no se entiende, o con lo que se pueda no estar de acuerdo. Tener una visión histórica de los cambios de pensamiento que ha habido, ofrece la posibilidad al alumnado de cuestionar todo, incluso lo que se da por hecho; pero sobre todo se hace ver que no solo tienen importancia las respuestas, sino también las preguntas que sean capaces de proponer. Cualquier cambio social impulsado desde la población pasa por una necesidad percibida de cambio, originada por el desacuerdo con lo establecido. Por tanto, se podría decir, que desde esta Ley no se fomenta un pensamiento crítico.

Como se ha dicho anteriormente, otro de los puntos que se ha reprochado a esta Ley, es la posibilidad de financiación de la escuela que segrega por razón de sexo. Los que abogan por una educación que separe por sexo a sus alumnos y alumnas, ofrecen razones centradas en que, de esta manera se favorece académicamente a niños y niñas, incluso afirmando que la diferencias cerebrales entre niños y niñas sugieren la necesidad de métodos de docencia diferentes (Sax, 2006 en Fernández-González y González Clemares, 2015), u otros argumentos relacionados con la libertad de enseñanza y de elección de los padres (Calvo, 2006 y 2013 en Fernández-González y González Clemares, 2015; Moreno, 2009 en Fernández-González y González Clemares 2015), o incluso, que esta separación sea mejor en edades adolescentes (Barrio, 2006 en Fernández-González y González Clemares, 2015). Sin

embargo, desde una visión inclusiva, no es posible romper con conductas segregacionistas y sus consecuencias si se intentan homogeneizar las aulas. En este sentido, la CEDAW, hace una crítica a esta Ley en el sentido que justifica una forma de discriminación por sexo, constatando su financiación pública y destaca también desde su informe, que el temario de EpC no será visto por aquellos alumnos y aquellas alumnas, cuyos padres opten por religión (CEDAW, 2014), coincidiendo con el análisis comentando anteriormente.

Es aquí, cuando se debe cuestionar el significado del término *coeducación*, e incluso recordar que ni siquiera la escuela mixta garantiza la igualdad de oportunidades (Suberviola Ovejas, 2010).

En España, hasta el año 2007, el Tribunal Supremo no dudaba de la constitucionalidad de financiar escuelas separadas por sexos, sin embargo, es más adelante cuando falla en coherencia al informe de la CEDAW. Según el Tribunal Constitucional, supondría una discriminación, no “en su vertiente más tosca donde el sexo es objetivo de consideración directa”, sino en “su vertiente más sutil y común: lo que tiene lugar bajo la apariencia de tratamientos formalmente no discriminatorias, pero que encubren consecuencias perjudiciales para un grupo social determinado, generalmente el femenino” (STC 147/1995, FJ 2 en Fernández-González y González Clemares, 2015).

Debido a las múltiples lecturas realizadas para este Trabajo de Fin de Máster e inspirada por las reflexiones de los autores y las autoras a los que se ha leído, se considera que es necesario dejar de concebir la coeducación como la mera convivencia de ambos géneros dentro del aula, y verla como una educación igualitaria y que permita las mismas oportunidades a niños y niñas. La educación en la igualdad debe propiciar la comunicación entre individuos de ambos sexos desde el respeto mutuo, en el conocimiento de las particularidades, en la aceptación convivencial, en la superación de los sesgos y estereotipos sexistas (Sánchez-Delgado, 2009 en Suberviola Ovejas, 2010; Sánchez y Rizos, 1992 en Suberviola Ovejas, 2010), e implica la de igualdad de oportunidades académicas, profesionales y sociales, de modo que nadie, por razón de sexo, parta con una situación de desventaja o tenga que superar mayores dificultades para conseguir sus objetivos (Suberviola Ovejas, 2012).

Como bien dice Simón Rodríguez (2011), la igualdad no se aprende sola y necesita de inversiones, no solo económicas, para su puesta en marcha; necesita presupuesto, prioridad y personal preparado. Necesita contenidos, materiales, y evaluación. Un sistema coeducativo supone la revisión de las pautas sexistas de la sociedad y de sus instituciones, incluyendo las educativas, evitando que en éstas se transmitan estereotipos sexistas (Suberviola Ovejas,

2010). Pero con el buen hacer de los centros educativos no es suficiente, sino que se necesita que las Leyes se cumplan, se inspeccionen y se apliquen por parte de la administración y sus docentes, y sobre todo, se extiendan a toda la población, independientemente de sus circunstancias y/o clase social.

Por ello, para poder continuar y tener una visión global, se considera necesario recoger la Leyes que se han aprobado en los últimos años, a nivel nacional y autonómica en materia de promoción de la igualdad.

Análisis de Leyes nacionales y autonómicas en materia de género.

En este apartado se van a analizar las Leyes a nivel nacional y a nivel autonómico (en la Comunidad Autónoma de Aragón) que tiene que ver con la promoción de la igualdad entre hombres y mujeres. En la tabla 3 (*véase Anexo 2*) se recogen cuáles han sido las más importantes a nivel nacional y el principal cambio que han supuesto, y como se puede ver, no existen normativas que concreten acciones directas en el ámbito educativo relacionadas con la promoción de la igualdad entre hombres y mujeres. Lo mismo ocurre con los Planes expuesto en la tabla 4 (*véase Anexo 2*), que sí que contemplan la equidad y la prevención de la violencia de género, pero no específicamente con medidas definidas en educación.

En ausencia de dichos Planes Educativos a nivel nacional para la erradicación de la discriminación por género, algunas comunidades autónomas han incluido planes específicos que inciden de manera directa en el ámbito educativo, y de los que se hablará más tarde.

En primer lugar, es necesario ir unos años atrás, y situarse en la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva entre hombres y mujeres. Como antecedentes principales a esta Ley, se encontrarían:

- La Ley 16/1983, de 24 de octubre, de creación del Organismo Autónomo Instituto de la Mujer (1983), que tiene como fines, según el artículo 1 de dicha Ley, la promoción y el fomento de las condiciones que posibiliten la igualdad social de ambos sexos y la participación de la mujer en la vida política, cultural, económica y social; así como la prevención y eliminación de toda clase de discriminación de las personas por razón de nacimiento, sexo, origen racial o étnico, religión o ideología, orientación o identidad sexual, edad, discapacidad o cualquier otra condición o circunstancia personal o social. En el año 2014, cambia su nombre a Instituto de la Mujer y para la igualdad de oportunidades, según establece el art. 17.1 de la Ley 15/2014, de 16 de septiembre, de racionalización del sector público y otras medidas de reforma administrativa.

- El Real Decreto 1686/2000, de 6 de octubre, por el que se crea el Observatorio de la Igualdad de Oportunidades entre mujeres y hombres (2000), cuyos objetivos son, según la página del Instituto de la Mujer y para la igualdad de oportunidades, recoger información, y sistematizarla para poder analizar la situación de hombres y mujeres, así como los cambios a nivel social y laboral que implica,
- y Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia (2004), que sienta un precedente en materia de igualdad en España. Esta Ley supone el reconocimiento de una problemática desigualdad entre hombre y mujeres como desencadenante del maltrato a las mujeres, exponiendo en los motivos para llevarla a cabo del texto legislativo que:

“la violencia de género no es un problema que afecte al ámbito privado. Al contrario, se manifiesta como el símbolo más brutal de la desigualdad existente en nuestra sociedad. Se trata de una violencia que se dirige sobre las mujeres por el hecho mismo de serlo, por ser consideradas, por sus agresores, carentes de los derechos mínimos de libertad, respeto y capacidad de decisión”.

Sin embargo, esta Ley actúa en su mayor parte contra la violencia una vez se ha dado; Si bien es cierto, contempla la necesidad del fortalecimiento de las medidas de sensibilización ciudadana para su prevención, como recoge el artículo 2 de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia (2004). Además, en el capítulo I de esta Ley, se dedican seis artículos al ámbito educativo, en los que se expresa, por un lado, la importancia de educar para la eliminación de los estereotipos de género entendidos como primera causa de la violencia, y por otro, *la eliminación de obstáculos que dificulten la plena igualdad entre hombres y mujeres y la formación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos*, como refleja el artículo 4 de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia (2004).

A pesar de que se reconoce la necesidad de una sensibilización desde la educación y su impulsión desde la inspección educativa en esta Ley, recogidas ambas en el capítulo 1 de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia (2004) no se plantean medidas concretas que garanticen que esto se cumpla.

Se deberá esperar al año 2007 para que se ponga en marcha el primer texto legislativo cuyo objetivo es:

“hacer efectivo el derecho de igualdad de trato y de oportunidades entre hombres y mujeres, en particular mediante la eliminación de la discriminación de la mujer, sea cual fuere su circunstancia o condición, en cualesquiera de los ámbitos de la vida y, singular e en las esferas política, civil y laboral, económica, social y cultural para, en el desarrollo de los artículos 9.2 y 14⁶ de la constitución, alcanzar una sociedad más democrática, más justa y más solidaria”, tal y como recoge el artículo 1 de Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva entre hombres y mujeres (2007).

Es importante señalar que en el capítulo II, los artículos 23, 24 y 25 de la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva entre hombres y mujeres (2007) hacen referencia al medio educativo y establece como premisa principal que “el sistema educativo incluirá entre sus fines la educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en la igualdad de derechos y oportunidades entre mujeres y hombres”.

Más allá de la falta de medidas concretas en materia de educación, esta Ley es un paso importante cuando se habla de delimitar y legislar qué se considera manifestación de discriminación directa o indirecta en todas las esferas de la sociedad, y qué medidas se deben poner en marcha para llegar a una equidad real y efectiva. De hecho, en la parte III de la exposición de motivos de la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva entre hombres y mujeres (2007) se reconoce la dificultad para alcanzar de manera horizontal el principio de igualdad, pero admite la necesidad de establecer una normativa y criterios de actuación que afecten a los poderes públicos y al resto de sectores.

Sin embargo, y a pesar de estos textos legislativos, y de la recomendación de los gobiernos para impulsar medidas que fomenten la igualdad de género desde la educación, con la desaparición de la asignatura Educación para la Ciudadanía, el currículo no obliga a estudiar de manera obligatoria nada en este sentido. Se podría decir que la LOMCE (2013) deja coja formación en igualdad en los centros educativos al no contemplarse explícitamente en la formación mínima exigida.

⁶ Artículo 9.2 de la Constitución de 1978: Corresponde a los poderes públicos promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas; remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social.

Artículo 14 de la Constitución de 1978: Los españoles son iguales ante la Ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal y social.

La única Comunidad Autónoma que cuenta con un plan específico en el ámbito educativo es Andalucía, que recientemente ha aprobado el II Plan Estratégico de Igualdad de Género en Educación 2016-2021 (anteriormente se aprobó el I Plan para la Igualdad de Hombres y Mujeres en Andalucía).

En la comunidad de Aragón, el punto de partido se podría establecer en el año 1993 con la creación del Instituto Aragonés de la Mujer. Se trata de un organismo, cuya competencia es, según su sitio web, la planificación, elaboración y coordinación de las políticas de igualdad en la Comunidad Autónoma de Aragón.

A partir de este momento, la igualdad de género fue integrándose dentro de otros estamentos, y en el año 2005 se creó una comisión en el Plan Integral para la Prevención y Erradicación de la Violencia contra las Mujeres en Aragón. En la tabla 5 (*Véase Anexo 2*) se recogen este y otros cambios legislativos y se destaca el principal cambio que supusieron.

Como se puede observar, al igual que ocurría con la normativa a nivel nacional, en Aragón no se han aprobado medidas específicas en el ámbito educativo que tengan como objetivo el fomento de la igualdad y la coeducación real y efectiva. Recientemente, en el año 2017 se ha aprobado el I Plan Estratégico para Igualdad de Hombres y Mujeres: estructurado en cuatro ejes pretende llegar a las áreas en que se consideran urgentes las actuaciones desde el gobierno de la comunidad. Dentro del segundo eje, referido a la transformación social, el cuarto objetivo se refiere a la promoción de la igualdad en los ámbitos educativos, haciendo referencia tanto a la etapa secundaria como a la educación universitaria. En el documento se recogen una serie de objetivos, que, aunque en su mayoría no crean normas, sí que plantea entre sus propósitos, de manera concreta en el objetivo once, la implementación de la coeducación con relación a todas las etapas educativas, siendo la Inspección Educativa la responsable de velar por su cumplimiento (Gobierno de Aragón, 2017).

Actualmente se encuentra en proceso de tramitación el Plan Estratégico para la Prevención y Erradicación de la Violencia contra las Mujeres en Aragón 2018-2021 (aragonparticipa.com, 2018), impulsado por el Instituto Aragonés de la Mujer, y que pretende seguir reforzando la acción institucional en materia de violencia contra las mujeres.

Introducción a la Orientación Educativa actual

Desde los departamentos de Orientación, y concretamente desde la acción tutorial, hay dos conceptos que son clave: Prevención y desarrollo, que constituyen las dos caras de una misma moneda. En esta área, se han ido viendo una serie de aportaciones complementarias

entre ellas, entre las que se pueden encontrar, aprender a pensar, habilidades sociales, educación moral, educación emocional, etcétera (Bisquerra Alzina, 2012).

Desde los inicios de la Orientación en España, se ha pasado por diversos modelos de Orientación Educativa y la investigación ha comprobado su eficacia, aunque los modelos reconocidos por la mayoría de autores, vienen representados en la figura 3, por orden cronológico de aparición.

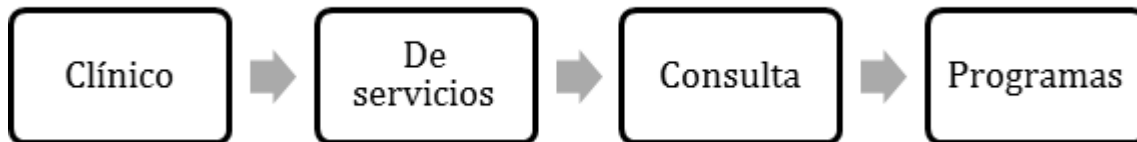


Figura 3. Principales modelos de orientación educativa. Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos de Grañeras y Parras (2009).

Los primeros modelos eran muchos más dirigidos al individuo, y poco a poco se han ido integrando ideas que han tenido como resultado el desarrollo del Modelo de Programas.

Hoy en día, y mediante la aplicación de este modelo, uno de los ejes de actuación debe ser la igualdad de género, siendo el que se anticipa a los problemas y promueve el desarrollo integral de la persona, aunque también tiene limitaciones en su aplicación, derivadas de las estructuras organizativas actuales, la falta de tradición para trabajar por programas, la infraestructura y los recursos de los que disponen los centros (Bisquerra Alzina, 2012; Hervás Avilés, 2006 en Grañeras y Parras, 2009).

En el desarrollo de este modelo, promovido también por la crítica a la escasa rentabilidad de la inversión realizada hasta el momento, según Arraiz Pérez y Sabirón Sierra (2012), se situarían en convergencia tres referentes muy conectados: investigación-acción, *empowerment*, y movimiento del desarrollo de la carrera. Estos tres referentes posibilitan el desarrollo de una Orientación educativa dirigida al desarrollo íntegro de las personas, y sobre todo a la validación de los métodos utilizados, ya que en el momento de su desarrollo fue la necesidad y posibilidad de controlar los efectos, de optimizar los recursos y de dotar de mayor calidad lo que facilitó dicho desarrollo.

Uno de los factores que hace que este modelo se contemple como el más integrador es que se basa en las teorías sobre desarrollo personal, comunitario, organizativo e institucional procedentes de distintos campos disciplinares (Arraiz Pérez y Sabirón Sierra, 2012).

Los orientadores y las orientadoras, como responsables de los Programas de Orientación y Acción tutorial, deben apostar por nuevos métodos de adquisición de competencias, conocimientos y valores.

En el ámbito escolar persisten las desigualdades a pesar de la existencia de numerosas propuestas para el desarrollo de una coeducación efectiva (del Amo, 2009 en Suberviola Ovejas, 2010), por lo que desde aquí se considera importante ver que, para fomentar de manera real la igualdad desde el ámbito educativo, no es suficiente con aconsejar desde los planes analizados en el anterior apartado, que se implanten medidas inclusivas con el género femenino. Lo que se recomienda es normativizar para asegurar de su cumplimiento, ya que se parte del punto de que la transversalidad es difícil de aplicar, ya que depende del grado de implicación del centro con la promoción de la igualdad.

Si se analiza la normativa referente a la Orientación Educativa dentro de la Comunidad Autónoma de Aragón, se debe acudir a la Orden de 30 de julio de 2014, de la Consejería de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regulan los servicios generales de Orientación Educativa de la Comunidad Autónoma de Aragón (2014). Dentro de dicha Orden, y más concretamente en el artículo 5, es donde se recogen las funciones de los componentes de los Equipos de Orientación de Infantil y Primaria, y el artículo 11.5, las funciones del profesor de la especialidad de Orientación Educativa, pero en ningún momento se hace alusión al fomento de la igualdad de género ni de un modelo coeducativo real, entendido no únicamente como la convivencia de personas de los dos géneros dentro del grupo-clase.

Hasta ahora el análisis se ha centrado en los cambios sociales y legislativos, y se ha visto como, aunque se puede entrever cierta intención de intervenir sobre la discriminación hacia la mujer, no existen normativas que marquen medidas concretas desde el ámbito educativo. En el siguiente apartado se va a incidir en la educación actual, y en los diferentes factores que, por un lado, perpetúan la discriminación hacia el género femenino, y por otro, facilitan que éstos se reduzcan, así como la relación con el trabajo desde los departamentos de Orientación Educativa en materia de promoción de igualdad entre hombres y mujeres.

Reflexión crítica

Como se viene diciendo, conforme se han ido concretando las labores de la Orientación educativa, y desde que, en los años 80, esta se considera un factor de mejora, se ha ido garantizando el derecho a educación. Esto se ha traducido en la creación de estructuras y

servicios de orientación dirigidos a hacer más eficaz el sistema educativo, y parte de eficacia se encuentra en la promoción de la equidad en el sistema educativo (Sánchez-Santamaría y Manzanares Moya, 2017). Como profesionales de la Orientación, se debe ser capaz de contemplar todos los factores que puedan ser un impedimento cuando se trata de implantar un programa de igualdad para poder analizarlos y subsanarlos. Cuando se quiso implantar el I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación en Andalucía, se investigó acerca de los conflictos que surgieron en los Institutos de Educación Secundaria y éstos tenían que ver tanto con las propias políticas de igualdad, como con las formas de desarrollar estos programas (Rebollo Catalán, Vega Caro y García-Pérez, 2011), conclusión que sirve como punto de partida para constatar la necesidad de implicación de los equipos y departamento de orientación en la incorporación de una coeducación real en los centros.

El Sistema y la Comunidad Educativa deben responder a una serie de cuestiones a la hora de desarrollar su intervención educativa, encaminándose a poder garantizar que la coeducación se produzca de un modo efectivo, sin quedarse en algo puntual, de modo que los docentes se hagan conscientes de las debilidades y errores del Sistema en este aspecto con el objeto de compensarlo desde su ejercicio profesional (Suberviola Ovejas, 2010), y no comportarse conforme a los estereotipos de género.

Según Gaertner y Dovidio (1986, p.81 en Gómez Jiménez, 2007), los estereotipos se definen como la colección de asociaciones que relacionan un grupo con una serie de características descriptivas. El caso de los estereotipos de género es distinto, ya que como expone Cuadrado Guirado (2007), la influencia de los estereotipos de género es tan fuerte que en el momento en que se categoriza a una persona como hombre o mujer, se le aplica casi automáticamente las características asociadas a dicha categoría. Ahora bien, estas características son también las deseables, por tanto, indican cómo deberían comportarse hombres y mujeres. En el sistema sexo-género el problema está en la situación de inferioridad en la que se coloca a las mujeres y que establece diferentes destinos sociales (Archer 2007 en Díaz de Greñu Domingo y Anguita Martínez, 2017), cumpliendo con los estereotipos asignados a este grupo, y que se perpetúan y refuerzan desde todas las esferas de la sociedad, incluida la educación.

Para llegar a una coeducación real y efectiva son también necesarios dos aspectos que todavía no se han nombrado en este trabajo: (1) la revisión de los materiales, contenidos y métodos y (2) la formación del profesorado.

En cuanto a (1) la revisión de los materiales, contenidos y métodos se debe tener en cuenta la presencia de los estereotipos de género en los libros de texto, tanto en contenido como en

estilo de escritura, cuando se analiza su perpetuación desde la educación, por la alta influencia que ejerce sobre el alumnado a la hora de visibilizar los roles de género de una manera estereotípica.

La investigación sobre los libros de texto comenzó en los años 40, pero no fue hasta los años 70, coincidiendo con la segunda ola del feminismo y que culminó en el año 1992 con la creación de la Red Internacional de Investigación de libros de texto, promovida por la UNESCO (Vaillo, 2016).

En el análisis de los libros de texto, se debe partir de la idea de género como constructo social, que supone la disociación entre la biología y la cultura (Vaillo, 2016). Esto está apoyado por la teoría *Doing Gender* (West y Zimmerman, 1987), que afirma que el género es un dispositivo ideológico que produce, reproduce y legitima las opciones y los límites adecuados para cada categoría sexualmente establecida. Por tanto, se trata de crear diferencias entre chicas y chicos, mujeres y hombres que no son naturales, esenciales o biológicas. Si se parte de esta concepción del género, es fundamental analizar el papel de los libros de texto en la coeducación.

El caso más notorio se encuentra en los libros de historia, donde la mujer prácticamente no parece, y cuando aparece lo hace de una manera estereotipada. En los libros de texto de la Educación Primaria la presencia de la mujer se reduce a los nombres de algunas “mujeres importantes y significativas”, que lo son precisamente porque asumieron el rol masculino del modelo social de la época (García Luque, 2016). Sin embargo, como se decía, no solo es importante el contenido; el lenguaje no sexista no se limita a, únicamente cambiar signos o letras, se debe tener en cuenta que una estructura masculinizada del idioma provocaba una ocultación sistemática de las mujeres y lo que con ellas se relacionan (Suberviola Ovejas, 2012).

En esta línea, existen diversos estudios acerca de la presencia de mujeres en los libros. Uno de ellos es el de López-Navajas (2014), que concluye que la presencia general de mujeres en los libros de texto es de un 12,8%, siendo esta además anecdótica, y sin hacer alusión a su situación de discriminación a lo largo de la historia induciendo a la reflexión personal (Sáenz del Castillo Velasco, 2015). Esta ausencia, según López-Navajas (2014), lleva consigo la ocultación de los logros femeninos, transmitiendo un patrón de desigualdad social que deja en situación de inferioridad al conjunto de las mujeres. Pero la importancia de esto no sólo radica en la visión ética de la educación, sino que choca con los objetivos de formar académicamente y educar en valores de igualdad (López-Navajas, 2014), como también

concluye Blanco (2000), recogido por López-Navajas (2014), o Hamodi (2014), que añade que los libros siguen perpetuando la reproducción sexista de los roles sociales asociados a chicos y a chicas.

Tímidamente se ha hecho alusión al trato que recibe la mujer en la asignatura de Historia, pero hay otras asignaturas que han sido blanco de críticas, un ejemplo de ello es la Educación Física, tal y como se afirma en estudios como el de Piedra, García-Pérez, Fernández-García y Rebollo (2014), que coincide con los resultados de otros estudios (Rebollo, García Pérez, Piedra y Vega, 2011 en Piedra et al., 2014; Piedra, García-Pérez, Rebollo y Ríes, 2011 en Piedra et al., 2014), en tanto en cuanto existe una brecha de género entre hombres y mujeres donde los hombres tienen peores actitudes que las mujeres hacia el alumnado; y además el profesorado de Educación Física obtiene peores resultados que el resto de docentes.

En relación a (2) la formación del profesorado, se ha de ser consciente desde el Sistema Educativo de que muchas veces no se presta atención o las actitudes de los y las docentes hacia el alumnado, pero se debe recordar que son agentes de cambio, y suponen una gran influencia para los chicos y chicas a los que dan clase.

Si bien, que exista diversidad entre el profesorado en cuanto al pensamiento e ideología es positivo, se debe ser cauto con la transferencia de valores, y que éstos no coloquen en una posición de inferioridad a las mujeres respecto a los hombres, ya que esto supondría la perpetuación de una educación patriarcal.

El problema de la formación en igualdad dentro de los cuerpos docentes es una tarea pendiente en el sistema educativo español, tanto en lo referido a la formación inicial como a la permanente (Anguita Martínez, 2011). Desde los centros de formación del profesorado, se ofrecen cursos de sensibilización para el fomento de la igualdad, pero se debe contar las ideas previas y la educación que se ha recibido. Los y las docentes deben saber que, además, la coeducación no se puede limitar a simplemente igualar las condiciones de partida, sino que supone la aceptación del propio sexo y la asunción social de la identidad, de manera que, cada individuo desde un autoconcepto y estima positiva pueda construir su identidad social (Suberviola Ovejas, 2012).

Previo a la formación se deben conocer las actitudes de los y las docentes, tanto hacia la igualdad como hacia los propios programas que se pretenden implantar y acerca de cómo influye la formación en las actitudes. Esta idea no es nueva, y son diversos/as autores/as los y las que han estudiado esto, tanto en educación primaria como en educación secundaria.

Un ejemplo, es el estudio longitudinal de Díaz de Greñu Domingo y Anguita Martínez (2017), que estudia los estereotipos en torno al género en el profesorado. En la línea de lo que se comenta resulta, cuanto menos preocupante, la escasa variación en la forma de pensar del profesorado en la actualidad respecto a finales del siglo XX. Hoy en día, en torno a un 35% de los hombres y un 25% de las mujeres continúan sin concebir una discriminación a la mujer como recogen Rebollo Catalán et al., (2011). Según Díaz de Greñu Domingo y Anguita Martínez (2017), perduran de esta manera, las ideas de una capacidad y rasgos de personalidad diferentes según el sistema sexo-género. Las diferencias que se han encontrado respecto al S.XX, son sobre todo en que ahora se tratan de ocultar estas ideas ya que están mal vistas socialmente, a pesar de que se siguen tolerando las bromas sexistas, o los comentarios discriminatorios hacia la diversidad afectivo-sexual.

Para poder alcanzar el objetivo de discriminación cero los y las docentes deben implicarse en los programas de coeducación que se apliquen, y su intervención activa es clave para poder llevar a cabo transformaciones educativas y sociales, ya que es a través de ellos/as la manera en la que se reproducen los patrones sociales (Rebollo Catalán et al., 2011); pero se debe tener en cuenta, que los contenidos con los que ellos y ellas han sido educados, no reconocen a la mujer a la misma altura que los hombres, por tanto, promocionar la formación, que no solo la sensibilización, se torna imprescindible. A nivel legislativo en materia de formación de profesorado, en el año 2003 se aprueba en Andalucía la Orden de 16 de junio de 2003, por la que se establecen las bases de la convocatoria de ayudas económicas dirigidas al personal docente de todos los niveles de enseñanzas a excepción de los universitarios para que puedan acceder a actividades de formación permanente (2003). Desde esta Orden se entiende la formación del profesorado como un instrumento fundamental al servicio de la calidad de la educación, tal y como recoge el párrafo 1 de la Orden de 16 de junio de 2003, por la que establecen las bases de la convocatoria de ayudas económicas dirigidas al personal docente de todos los niveles de enseñanza a excepción de los universitarios para la realización de actividades de formación permanente (2003). Aunque este tipo de ayudas se han aprobado en otras ocasiones a nivel estatal, no es de manera continuada, lo que dificulta que los profesores se reciclen y formen.

En relación con los programas de coeducación, se han encontrado variables que influyen en la funcionalidad de estos programas: En el estudio de Rebollo Catalán, Piedra de la Cuadra, Sala, Sabuco Canto, Saavedra Macías y Bascón Díaz (2012), se encontró que los factores que influyen en su implantación son la integración dentro de los proyectos educativos y el

respaldo de los equipos directivos, pero también factores externos, relacionados con las políticas públicas. En este estudio se observó también, como aquellos centros escolares que cuentan con una trayectoria en la realización de prácticas coeducativas, y donde se implica toda la comunidad educativa llevan a cabo actividades transversales que terminan por calar dentro del todo el currículo. Tal y como recoge Rebollo et al. (2012), otros estudios en esta línea encuentran la integración de nuevos docentes (Boza y Toscano, 2011; Escudero, 2009) y nuevas dinámicas de interacción con la comunidad, la organización dentro del claustro (Aguado, 2000; González, 2007) la implicación de las familias (Harrisson y Laberge, 2002; de Pablos, Colás y González, 2010), y el carácter sostenido de estas innovaciones como aspectos clave para que estos programas salgan adelante (Altopiedi y Murillo, 2010; Sánchez-Moreno y López-Yáñez, 2010).

Además del trabajo con el alumnado, se debe otorgar gran importancia al trabajo con el profesorado, las familias y la comunidad más cercana, siendo esto apoyado en primera instancia por la Teoría General de los Sistemas (Bertalanffy Von, 1976), que tiene en cuenta tanto las características estructurales como funcionales de los elementos que componen los sistemas. Hoy en día las asociaciones de barrio ofrecen formación y asesoramiento a los centros escolares, posibilitando la oportunidad de crear red y favorecer el desarrollo comunitario, de manera que la relación no sea únicamente en caso de necesidad, sino que se llegue a concebir como un trabajo en equipo.

Precisamente este, debería ser uno de los objetivos de la orientación educativa, el de crear red socioeducativa, que se ha demostrado como medio eficaz para desarrollar un modelo de desarrollo educativo y social (García y Gómez, 2009 en Serrano Manzano y de la Herrán Gascón, 2018). Para ello, es necesaria la participación de todos los agentes implicados, siendo esta la única manera de diseñar espacios compartidos, establecer relaciones en base a la interacción y entornos que suponen un reto a innovar y proyectar nuevas estructuras educativas comprometidas con la transformación social (Serrano Manzano y de la Herrán Gascón, 2018).

Por tanto, en línea con lo anterior, como afirman Martínez Clares y Martínez Juárez (2011), la Orientación en los centros debe ser vista como un proceso continuo y dinámico, ya que se produce a lo largo de la vida, donde la persona es un agente activo, además de un proceso integral e integrador, incluyendo todas las facetas que conforman la adquisición de competencias, roles y funciones, posibilitando el cambio, el desarrollo personal, y el conocimiento de uno mismo/a.

Partiendo de este punto, y sabiendo que las acciones en esta materia, tanto en España como fuera de ella, son aisladas (Instituto de la mujer, 2005), los Departamentos de Orientación deberían ser los puntos de partida de la promoción de la educación en igualdad en las aulas.

En los últimos años se ha llevado a cabo varias experiencias coeducativas y de promoción de la salud afectivo-sexual de las que luego se hablará, sin embargo, aún es pronto para que estas iniciativas se generalicen al resto de centros, y para que toda la comunidad educativa se implique en ello (Díaz de Greñu y Parejo Llanos, 2013).

Cuando se hace una búsqueda de programas concretos impulsados desde los organismos oficiales y no desde organizaciones, normalmente sin ánimo de lucro, los resultados son ridículamente escasos, y la mayoría son impulsados por ayuntamientos y no por la comunidad autónoma o el estado, eso sí, dirigidos principalmente a la población joven y a comunidad educativa. Algunos ejemplos serían:

- el Programa Educativo para el fomento de la igualdad y prevención de violencia de género en secundaria del ayuntamiento de Cartagena,
- el plan de actuación en coeducación del Instituto de Educación Secundaria “Azcona”,
- el programa “Igualdad para todos y todas”, para fomentar la igualdad de género, coordinado por la Diputación Provincial de Zaragoza, y que financia actividades en 103 municipios dirigidas a la equidad de género entre hombres y mujeres, o
- los dos programas impulsados por el gobierno de Cantabria para prevenir comportamientos y actitudes sexistas.

Aunque la puesta en marcha de estos programas supone un avance en materia de género, los avances siguen yendo en la línea de plantear actividades a las que los centros pueden acogerse si quieren, como es el ejemplo de la Junta de Andalucía, que tiene un apartado en su página web únicamente dedicado a la coeducación y que ofrece recursos editados por el Instituto Andaluz de la Mujer, que los Departamentos de orientación y/o los/as docentes tienen la oportunidad de usar en clase⁷.

Uno de los ejemplos que más repercusión ha tenido a nivel social es el programa *Ni ogros ni princesas* (Lena Ordóñez, Blanco Orviz, Rubio Fernández, 2007), que pretende ser una guía para todos aquellos que quieran llevarlo a cabo esto a las aulas. A pesar de ello, como bien dice la guía, no pretende eximir a las personas que los apliquen de formarse en educación igualitaria, sino que sé que se incita a ver la necesidad de ello.

⁷<http://www.juntadeandalucia.es/iamindex.php/areas-tematicas/coeducacion>

Otra de las tendencias principales en este tipo de talleres, son los basados en el *desprincesamiento*, que constituye una manera de intervención en la que se trata de desmontar la idea de relación con uno/a mismo/a y con los demás transmitida por los cuentos infantiles, sobre todo respecto al rol que ejercen cada uno de los/as miembros dentro de la pareja.

También podemos encontrar numerosos artículos que ofrecen una fundamentación teórica seguida de una serie de actividades que se puede hacer en el aula, como es el documento creado por Peinado Rodríguez y García Luque (2015), donde se hacen una serie de propuestas didácticas audiovisuales para trabajar la igualdad de género en Educación Secundaria, y que anima a completar la cara educativa del cine con el entretenimiento.

Se trata de perspectivas unificadoras y que tratan de integrar la igualdad de género, no solo en el resto del currículo, sino de un modo extrapolable a la vida cotidiana de los chicos y las chicas, de manera que no se vea aislado en la escuela. Una manera de integrar todos estos elementos es usar los medios tecnológicos, no solo los anuncios de televisión y las películas o series, sino también las redes sociales, que han pasado de ser un elemento más de comunicación, a ocupar un lugar privilegiado entre los modos principales de relación con el entorno. Su uso además supone la necesidad de gestionar un *yo online*, compuesto por la manera en que el usuario se relaciona, se comunica, se expresa y se muestra, pero también de todo el rastro que deja a lo largo de su historial como usuario (Megías Quirós y Rodríguez San Julián, 2014). Para poder hacerse una idea, según el Estudio Anual sobre Redes Sociales del 2017 (IAB, 2017), la penetración de las redes sociales fue de un 86,5%, sin diferencias significativas en el género, y las redes sociales más utilizadas son Facebook y WhatsApp, con un 97% y un 82% de uso diario respectivamente, aunque Instagram y Telegram han sido las que más han aumentado su frecuencia de visita diaria desde el año 2016. Por tanto, desde la escuela no puede ignorarse la gestión de las relaciones a través de las redes en los programas socioeducativos.

Más allá de los programas nombrados aquí, en la red se encuentran recursos para trabajar la igualdad en el aula, pero que en la mayoría de ocasiones son páginas que reflejan en buen hacer y las buenas intenciones de un/una profesor/a, o un/a orientador/a y que pretenden facilitar el trabajo a los compañeros y las compañeras de profesión.

Por tanto, es primordial destacar como conclusión que la orientación es un apoyo profesional que da contenido un proceso educativo capaz de promover equidad dentro del sistema (Sánchez-Santamaría y Manzanares Moya, 2017). La igualdad es un elemento explícito y

transversal que desde los departamentos de orientación debe tenerse en cuenta a la hora de diseñar la programación del departamento, concretamente la parte de Acción Tutorial.

Conclusiones

Después de esta reflexión, y a pesar de todos los cambios positivos que se han acontecido en los últimos años, queda patente que todavía se está lejos de la igualdad de oportunidades en educación, que debería estar regida por un eje fundamental, la diversidad (Márquez Domínguez, Gutiérrez-Barroso y Gómez-Galdona, 2017).

Aunque el trabajo gire en torno a la igualdad de género, no se dará una equidad en la educación, hasta que todas las personas tengan las mismas oportunidades, y no haya discriminación.

Se debe ser consciente que la transmisión y promoción de la igualdad en educación se debe hacer tanto de manera explícita en el currículum, como de manera transversal en toda la época escolar. La transversalidad debe cruzar todas las dimensiones de la persona, dándole sentido, no solo un currículum dividido en parcelas artificiales de conocimiento, sino hacia un conocimiento global, en el que se entienda que la separación en campos distintos es únicamente para facilitar el estudio, y no para fraccionar el conocimiento (Torres Chirinos y Fernández Sánchez, 2015).

Como se ha dicho antes, el modelo de programas se asienta sobre diferentes campos de conocimiento, lo que permite consolidar todos los procesos operativos que se contemplan en la práctica profesional.

En este punto se van a destacar algunos aspectos, a la vez que se marca la línea de las propuestas que se exponen desde dicho trabajo:

- A pesar de que está centrado mayormente en la etapa secundaria, se considera imprescindible una coeducación desde el inicio en la escuela. Se debe tener en cuenta que se nace, se comienza a recibir esta influencia social que condiciona la manera de ver y estar en el mundo, formando parte de la socialización, proceso por el que los niños y las niñas se convierten en miembros de la sociedad (Moreno, 1986; Fructuoso Martínez, 2016). Aunque los niños y las niñas ya llegan con una idea, la escuela es partícipe de la transmisión de estos conceptos, y puede tener como resultado un pensamiento androcéntrico, aceptado desgraciadamente por una gran parte de la sociedad (Moreno, 1986). Desde el punto de vista de lo social sólo existe aquello de lo que es posible hablar, por lo que el lenguaje refleja, el sistema de pensamiento

colectivo y con él se transmite una gran parte de la forma de pensar, sentir, actuar, etc. Pero este tipo de transmisión es inconsciente, como ocurre con casi todo lo que conforma lo social. Un ejemplo de esta transmisión inconsciente, aparte del uso del lenguaje, u otros trabajados en este texto, sería el uso del patio del recreo, que según la investigación de Fructuoso Martínez (2016) es un espacio donde se aprecian claramente las diferencias entre sexos y las diferentes conductas de cada uno de los ellos.

- Esto lleva inevitablemente a la adolescencia, ya que es una etapa decisiva en la adquisición y afianzamiento de los estilos de vida, ya que se consolidan algunas tendencias comportamentales adquiridas en la infancia y se incorporan otras nuevas provenientes de los entornos de influencia (Rodrigo, Maíquez, García, Mendoza, Rubio, Martínez y Martín. 2004). Durante esta etapa durante los y las adolescentes cada vez tienen un mayor acceso a la información, muchas veces sin filtro de otros agentes educativos. Se podría decir que las redes sociales, como se ha comentado arriba, han pasado a ser una parte fundamental en las relaciones humanas, por lo que es un medio de socialización y de adquisición de valores. Para poder entender cómo piensan, y, por tanto, para poder intervenir de una manera eficaz, se deben acercar los métodos y la jerga a los que ellos y ellas usan en su vida diaria. La investigación ha evidenciado que los y las adolescentes presentan concepciones y comportamientos inadecuados que pueden contribuir a aumentar su vulnerabilidad ante las violencias de género ejercidas en este medio (Donoso Vázquez, Rubio Hurtado y Vilà Baños, 2018). Con la llegada de las redes sociales, la comunicación se ha facilitado, pero también ha posibilitado la perpetuación de los estereotipos de género, y en última instancia el ejercicio de la violencia. Para poder prevenir la violencia entre los más jóvenes, uno de los problemas que más preocupan ahora, y que visibilizan la necesidad de un fomento de la coeducación real, como se decía en la justificación, las intervenciones educativas según Donoso Vázquez, et al., (2018) deben ir en la línea de enseñar a comprender el concepto de género en toda su amplitud y fomentar una actitud crítica hacia el mismo, deconstruir los mitos del amor romántico que sustentan falsas ideas sobre la confianza en la pareja, etcétera.
- Si se quiere seguir avanzando hacia una coeducación real, se debe incluir en este proceso a todos los agentes educativos, y más concretamente dentro de la escuela, en base a lo leído y a la experiencia personal se debería:

- Contar un proyecto de centro firme y claro, aunque como profesionales tenemos el deber y la obligación de cuestionar continuamente los marcos de referencia psicológicos y educativos sobre los que este se asienta (Echeita, Simón, López y Urbina, 2013), por tanto, se deben revisar continuamente los principios que rigen la cultura de centro.
- Fomentar políticas inclusivas desde los Equipos Directivos. No se debe olvidar, que la implicación de Dirección es un factor que facilita el funcionamiento de estas medidas, como se ha dicho antes (Rebollo et al, 2012).
- Promocionar la participación de las familias en todas las etapas educativas. El estudio de Gomáriz Vicente, Hernández-Prados, García-Sanz y Parra Martínez (2016), halla que el fomento de la participación familiar se encuentra condicionado significativamente por la etapa en la que el docente desarrolla su labor educativa, donde profesorado de infantil afirma facilitar con mayor intensidad la participación de las familias en la vida de los centros. Esto choca con la importancia de un seguimiento de los chicos y las chicas en la etapa adolescente, que coincide con la etapa secundaria de la educación, y con la amplia demostración de la que la participación de las familias del alumnado es imprescindible para que la escuela sea inclusiva. Está claro que la familia ha cambiado y que es necesaria la adaptación de todas las partes para poder trabajar en pro de los chicos y las chicas, pero como afirman Calvo, Verdugo y Amor (2016), el rol de las familias ha de pasar de ser únicamente como clientes al de personas implicadas y comprometidas en el diseño de una escuela para todos y todas. El trabajar en la escuela que quieren para sus hijos e hijas en la que todos y todas (incluido el alumnado) colaboren en su organización, gestión y desarrollo es un factor clave.
- Fomentar un proceso de formación permanente, imprescindible para poder avanzar hacia nuevas ideas que posibiliten pasos en la buena dirección. Esto está relacionado con el anterior punto, ya que una formación del profesorado en relaciones con las familias es otro de los factores que facilitan la comunicación entre ambas partes (Gomáriz Vicente et al., 2016).
- Como se ha dicho a lo largo del trabajo, los planes que se aplican en el ámbito educativo se plantean en mayoría de los casos desde el ámbito privado, y cuando se

aplica desde el ámbito público, depende de la voluntad de los centros. Esto hace que no hay un seguimiento ni una evaluación, lo que impide que se pueda saber si funcionan o no realmente e implantar mejoras de cara a futuras intervenciones.

- En los últimos años se ha demostrado la eficacia de las técnicas en Inteligencia Emocional para aprender a gestionar las emociones y que los niños y las niñas cuenten con más herramientas para afrontar las múltiples situaciones que se les presenten a lo largo de la vida (Márquez-Cervantes y Gaeta-González, 2017). En el contexto escolar, la ausencia de un desarrollo de este tipo de habilidades deja al descubierto la incongruencia entre educación y socialización, acentuándose esto durante la adolescencia. En este sentido, es imprescindible formar a los y las adolescentes, puesto que al educar a hombres y mujeres de manera desigual en cuanto a la importancia y expresión de nuestros sentimientos se generan relaciones dependientes y desiguales (Riviere, 2009 en Ferrer Pérez y Bosch Fiol, 2013).

Se considera que con este trabajo se cumple el objetivo de generar una reflexión que evidencia la necesidad de un cambio en los planteamientos de la educación de género, y queda ratificado que:

“El Sistema Educativo sigue fomentando la desigualdad porque, se fundamenta en un modelo mixto, no coeducativo. La escuela mixta parte de un currículo - conjunto de conocimientos que se consideran necesarios para cada edad y tramo escolar- que se basa en las materias impartidas a los niños; las niñas han sido incorporadas a estas. El modelo coeducativo, por el contrario, implica pensar en los tipos de conocimientos que han de adquirir los niños y las niñas para devenir hombres y mujeres que conviven, interaccionan y construyen juntos una sociedad, una cultura en un mundo global. Una escuela coeducativa es una escuela transformadora” (Colom y Mayoral, 2016).

Desde aquí también es necesario señalar algunas limitaciones de este estudio. En primer lugar, la literatura acerca de este tema es muy extensa, y en muchas ocasiones está marcada por la orientación ideológica de la autoría; por tanto, a pesar de que se han tratado de reflejar hechos objetivos y contrastados, es difícil escapar de las ideas que prevalecen detrás, igual que ocurre con las ciencias que no son exactas.

En segundo lugar, es la primera vez que la autora realiza este tipo de trabajos, por lo que las limitaciones personales han podido influir en la capacidad de selección de bibliografía y reflejo de la misma sobre el papel.

Por último, el trabajo, al ser una revisión bibliográfica no cuenta con nuevos aportes sobre el tema, por lo que podría ser interesante en un futuro combinar este tipo de trabajos con una investigación mixta (cuantitativa y cualitativa) y que incluya a los principales agentes socializadores y/o educativos.

Otra línea interesante para poder continuar con este trabajo es la proposición de medidas concretas y reales a las autoridades municipales y autonómicas que fueren a tomar medidas urgentes en este aspecto.

Algunas reflexiones finales personales

En consonancia con lo expuesto hasta ahora, se concluye que con la reflexión acerca de la equidad de género, aunque es necesaria, no es suficiente. Por desgracia desde aquí no se pueden cambiar las políticas educativas, pero se considera que desde el trabajo como futuros orientadores y orientadoras se debe adquirir un compromiso con la coeducación real y efectiva y con la inclusión en general. Es llamativo ver como el conjunto de las mujeres, es decir la mitad de la población, se considera un grupo que aún necesita de medidas inclusivas para llegar a tener las mismas oportunidades de acceso a la formación y al empleo; y de medidas de protección contra la discriminación y/o la violencia.

A pesar de las limitaciones expuestas, se considera que es un trabajo completo y que supone un punto de partida para establecer nuevas líneas de investigación desde la Universidad de Zaragoza y en colaboración con entidades públicas y otras sin ánimo de lucro comprometidas con esta causa.

Referencias bibliográficas

- Álvarez-Uría Rico, F. (2013). *Mujeres y política. Las políticas de las mujeres en la España: de la Segunda República y la Guerra Civil*. *Papera*, Vol. 98(4), 629-646.
- Anguita Martínez, R. (2011). *El reto de la formación del profesorado para la igualdad*. REIFOP, 14(1), 43-51.
- Araque Hontangas, N. y Barrio de La Puente, J.L. (2010). *Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos*. *Prisma Social*, (4), 1-37.
- Arraiz Pérez, A. y Sabirón Sierra, F. (2012). *Orientación para el aprendizaje a lo largo de la vida: modelos y tendencias*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Ballarín Domingo, P. (2004). *Género y políticas educativas*. *Revista de educación*, (6), 35-42.
- Bertalanffy Von, L. (1976). *Teoría General de los Sistemas*. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Bisquerra Alzina, R. (2012). *Orientación, tutoría y educación emocional*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Bolívar Botía, A. (2008). *La educación para la ciudadanía en el currículum de la LOE*. *Revista de la asociación de Inspectores de Educación de España*, (9).
- Caballé, A. (2013) *El feminismo en España. La lenta conquista de un derecho*. Madrid, España, Editorial Cátedra.
- Calvo, M.I., Verdugo, M.A. y Amor, A.M., (2016). *La participación familiar es un requisito imprescindible para una Escuela Inclusiva*. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 99-113.
- CEDAW. (2014). *Informe sombra 2008-2013 sobre la aplicación en España de la Convención para la Eliminación de toda forma de Discriminación contra las Mujeres (CEDAW)*. 61ª sesión del comité CEDAW- Naciones Unidas. Recuperado el 13 de junio de 2018 en http://www.rednosotrasenelmundo.org/IMG/pdf/InformeSombra_Actualizado_23Sep_2014.pdf
- Colom, J. y Mayoral, D. (2016). *Participación, familia y escuela: la ausencia de lo femenino*. REIFOP, 19(1), 113-125.

- Concejalía de Igualdad del Ayuntamiento de Cartagena. Programa Educativo para el Fomento de la Igualdad y Prevención de Violencia de Género En Secundaria curso 2016/2017. Extraído el 23 de junio en <https://www.cartagena.es/gestion/documentos/20104.pdf>
- Conferencias mundiales sobre la mujer. En *ONU Mujeres*. Recuperado el 23 de junio de 2018 en <http://www.unwomen.org/es/how-we-work/intergovernmental-support/world-conferences-on-women>
- Constitución Española, 1978. Boletín Oficial del Estado, número 311, de 29 de diciembre de 1978, pp. 29313-29424. Recuperado el 1 de junio de 2018 en <https://www.boe.es/buscar/pdf/1978/BOE-A-1978-31229-consolidado.pdf>
- Cortada Andreu, E. (1999). De *las escuelas de niñas a las políticas de igualdad*. Cuadernos de pedagogía, (286), 43-47.
- Cuadrado Guirado, I. Estereotipos de género (2007). En Morales, J.F., Moya, M.C., Gaviria, E. y Cuadrado, I.(coords.) *Psicología Social* (243-266). Madrid: McGraw Hill.
- Cuenca Gómez, P. (2008). *Mujer y Constitución: los derechos de la mujer antes y después de la Constitución Española de 1978*. Revista de Filosofía, Derecho y Política, (8), 73-103.
- De las Heras Aguilera, S. (2009). *Una aproximación a las teorías feministas*. Revista de Filosofía, Derecho y Política, (9), 45-82.
- Decreto 14/1993, de 9 de marzo de la Diputación General de Aragón, por el que se aprueba el Reglamento del Instituto Aragonés de la Mujer. Boletín Oficial de Aragón, s/n, de 29 de marzo de 1993. Recuperado el 1 de junio de 2018 de http://www.aragon.es/estaticos/GobiernoAragon/Organismos/InstitutoAragonesMujer/Documentos/2%20REGLAMENTO_IAMARAGON.PDF
- Decreto 219/2009, de 15 de diciembre del Gobierno de Aragón, por el que se aprueba el Reglamento del Observatorio Aragonés de Violencia sobre la Mujer. Boletín Oficial de Aragón, número 5, de 2 de febrero de 2005, pp. 1354- 1355. Recuperado el 1 de junio de 2018 de http://www.aragon.es/estaticos/GobiernoAragon/Organismos/InstitutoAragonesMujer/Documentos/decreto_2005.pdf
- Decreto 8/2005, de 11 de enero del Gobierno de Aragón, de creación de la Comisión Interdepartamental para el seguimiento del Plan Integral para la Prevención y Erradicación de la Violencia contra las mujeres en Aragón. Boletín Oficial de Aragón, número 252, de 30 de diciembre de 2009, pp. 30350- 30353. Recuperado el 1 de junio

de 2018 de http://www.aragon.es/estaticos/GobiernoAragon/Organismos/InstitutoAragonesMujer/Documentos/4%20%20Decreto_RECLAMENTO_OBSERVATORIO_Aragon_violencia.pdf

- Díaz de Greñu Domingo, S. y Anguita Martínez, R. (2017). *Estereotipos del profesorado en torno al género y a la orientación sexual*. REIFOP, 20(1), 219-232.
- Díaz de Greñu Domingo, S. y Parejo Llanos, J.L. (2013). *La promoción de la igualdad y el respeto de la diversidad afectivo-sexual: bases de un programa de orientación y tutoría para la educación secundaria*. REOP, Vol. 24(3), 63-79.
- Díaz Silva, S. (2008). *El Año Internacional de la Mujer en España: 1975*. Cuadernos de Historia Contemporánea, 31, 319-339.
- Diputación Provincial de Zaragoza (2015, 23 de noviembre). *La DPZ pone en marcha un nuevo programa para fomentar la igualdad de género con 377 actividades en 103 municipios de la provincia*. DPZ noticias. Recuperado en <http://www.dpz.es/noticias/la-dpz-pone-en-marcha-un-nuevo-programa-para-fomentar-la-igualdad-de-genero-con-377-actividades-en-103-municipios-de-la-provincia>
- Donoso Vázquez, T., Rubio Hurtado, M. J. y Vilà Baños, R. (2018). *La adolescencia ante la violencia de género 2.0: Concepciones, conductas y experiencias*. Educación XXI, 21(1), 109-134.
- Echeita, G., Simón, C. López, M. Y Urbina, C. (2013). *Educación inclusiva. Sistemas de referencia, coordinadas y vórtices de un proceso dilemático*. En Verdugo, M.A. Shalock, R. (Coords.). *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Falcón O'Neill, L. (2014). *Feminismo en tiempos de Crisis*. Revista de Estudios de las Mujeres, 2, 351-366.
- Fernández Fraile, M.E. (2008). *Historia de las mujeres en España: Historia de una conquista*. La Aljaba. Segunda Época, 8, 11-20.
- Fernández-González, N. y González Clemares, N. (2015). *La LOMCE a la luz de la CEDAW, un análisis de la coeducación en la última reforma educativa*. Journal of supranational policies of education (3), 242-263.
- Ferrer Pérez, V. y Bosch Fiol, E. (2013). *Del amor romántico a la violencia de género. Para una coeducación emocional en la agenda educativa*. Profesorado, 17(1), 105-122.

- Fructuoso Martínez, M.R., (2016). *El patio del recreo, un espacio de desigualdad entre niños y niñas* (en línea). PublicacionesDidacticas.com, (74), 617-674. Recuperado el día 22 de junio de 2018 en <http://publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/articulo/074088/articulo-pdf>
- García Luque, A. (2016). *La LOMCE bajo una mirada de género/s: ¿Avances o retrocesos en el S. XXI?* Revista Educación, Política, y Sociedad, 1(2), 100-124.
- García, M.J. (2010). *La orientación educativa y profesional y su organización dentro del sistema educativo* (en línea). PublicacionesDidacticas.com, (3), 293-296. Recuperado el 12 de junio de 2018 en <http://publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/articulo/00361/articulo-pdf>
- Gobierno de Aragón (2014). *Plan Estratégico para la Prevención y Erradicación de la Violencia contra las Mujeres (2014-2017)*. Recuperado en 21 de junio de 2018 en http://transparencia.aragon.es/sites/default/files/images/plan_2014_2017.pdf
- Gobierno de Aragón (2017). *I plan estratégico para la igualdad de mujeres y hombres en Aragón (2017-2020)*. Recuperado el 12 de junio de 2018 en http://www.aragon.es/estaticos/GobiernoAragon/Organismos/InstitutoAragonesMujer/Documentos/Doc/plan_igualdad_hombres_mujeres.pdf
- Gomariz Vicente, M.A., Hernández-Prados, M.A. García-Sanz, M.P. y Parra Martínez, J. (2016). *Tejiendo puentes entre la escuela y la familia. El papel del profesorado*. Bordón, 69(2), 41-57.
- Gómez Jiménez, A. Estereotipos (2007). En Morales, J.F., Moya, M.C., Gaviria, E. y Cuadrado, I.(coords.) *Psicología Social* (213-242). Madrid: McGraw Hill.
- Grañeras Pastrana, M., Mañeru Méndez, A., Martín Sánchez, R., Torres Sanz, C. de la, Alcalde Rumayor, A. (2007). *La prevención de la violencia contra las mujeres desde la educación: investigaciones y actuaciones educativas públicas y privadas*. Revista de Educación, (342), 189-209.
- Grañeras Pastrana, M., Mañeru Méndez, A., Martín Sánchez, R., De la Torre Sanz, C., y Alcalde Rumayor, A. (2007). *La prevención de la Violencia contra las mujeres desde la educación: investigaciones y actuaciones educativas públicas y privadas*. Revista de Educación, (342), 189-209.
- Grañeras, M. y Parras, A. (Coords.) (2009). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Ministerio de educación, política social y deporte. Centro de documentación e investigación educativa (CIDE).

- Hamodi, C. (2014). *¿Transmiten los libros de texto el valor de la igualdad desde la perspectiva de género? estudio del lenguaje icónico de dos editoriales*. REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació, 7(1), 30- 55.
- Hernando, Á. (2007). *La prevención de la violencia de género en adolescentes. Una experiencia en el ámbito educativo*. Apuntes de psicología, 25(3), 325-340.
<http://www.emakunde.euskadi.eus/violencia/-/informacion/marco-juridico/>
- IAB (Interactive Advertising Bureau) Spain. *Estudio Anual Redes Sociales 2017*. En <https://iabspain.es/> Recuperado el 20 de junio de 2018 de https://iabspain.es/wp-content/uploads/iab_estudioredessociales_2017_vreducida.pdf
- Instituto de Educación Secundaria Azcona (2015). *Plan de Actuación en Coeducación*. Extraído el 24 de junio en <http://www.iesazcona.org/images/documentos/documentosCentro/09%20%20Programa%20de%20Coeducación.pdf>
- Instituto de la Mujer (2005). *La situación actual de la educación para la igualdad en España*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Instituto Nacional de Estadística (2017). *Mujeres en altos cargos (actualizado 20 de diciembre de 2017)*. Recuperado el 17 de junio de 2018 en http://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259925595694&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout
- Instituto Nacional de Estadística (2017). *Número de agresores de Violencia de Género*. Recuperado el 6 de junio de 2018 en http://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176866&menu=resultados&idp=1254735573206
- Instituto Nacional de Estadística (2017). *Número de víctimas de Violencia de Género*. Recuperado el 6 de junio de 2018 en http://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176866&menu=resultados&idp=1254735573206
- Instituto Navarro de Deporte y Juventud e Instituto Navarro para la familia e igualdad (2014). *Laboratorio. Prevención de la violencia de género en la adolescencia*. Pamplona: Gobierno de Navarra.
- Legislación Instituto Aragonés de la Mujer. En *Gobierno de Aragón*. Recuperado el 23 de junio de 2018 en <http://www.aragon.es/DepartamentosOrganismosPublicos/OOAA/InstitutoAragonés>

[Mujer/AreasTematicas/IAM/ci.4_legislaci%C3%B3n_iam.detalleDepartamento?channelSelected=0](#)

Lena Ordóñez, A., Blanco Orviz, A.G. y Rubio Fernández, D. (Coords.) (2007). *Ni ogros ni princesas. Guía para la educación afectivo-sexual en la E.S.O.* Asturias: Consejería de Salud y Servicios Sanitarios.

Ley 12/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma educativa. Boletín Oficial del Estado, número 187, del 6 de agosto de 1970, pp. 12525-12546. Recuperado el 10 de junio de 2018 en <https://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf>

Ley 12/2004, de 24 de diciembre, de medidas tributarias y administrativas. Boletín Oficial de Aragón, número 153, de 31 de diciembre de 2004, pp. 12696-12711. Recuperado el 1 de junio de 2018 de http://www.aragon.es/estaticos/GobiernoAragon/Organismos/InstitutoAragonesMujer/Documentos/03%20Ley%2012_2004.pdf

Ley 15/2014, de 16 de septiembre, de racionalización del Sector Público y otras medidas de reforma administrativa. Boletín Oficial del Estado, número 226, 23. Recuperado el 18 de junio en <https://www.boe.es/buscar/pdf/2014/BOE-A-2014-9467-consolidado.pdf>

Ley 16/1983, de 24 de octubre, de creación del Organismo Autónomo Instituto de la Mujer. Boletín Oficial del Estado, número 256, 1-4. Recuperado el 19 de junio de 2018 en <https://www.boe.es/buscar/pdf/1983/BOE-A-1983-28126-consolidado.pdf>

Ley 2/1993, de 19 de febrero, por la que se crea el Instituto Aragonés de la Mujer. Boletín Oficial de Aragón, número 24, de 19 de febrero de 1993, pp. 632-634. Recuperado el 1 de junio de 2018 de http://www.aragon.es/estaticos/GobiernoAragon/Organismos/InstitutoAragonesMujer/Documentos/Ley_93_creacion_iam.pdf

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial de Estado, número 238, de 4 de octubre de 1990, pp. 28927-28942. Recuperada el 12 de junio de 2018 en <https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>

Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. Boletín Oficial del Estado, número 313, de 29 de diciembre de 2004. Recuperada el 13 de junio de 2018 de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2004/BOE-A-2004-21760-consolidado.pdf>

- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. Boletín Oficial del Estado, número 307, de 24 de diciembre de 2002, pp. 45188-45220. Recuperada el 28 de junio en https://laicismo.org/data/docs/archivo_1045.pdf
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, número 106 del 4 de mayo de 2006. Recuperado el 11 de junio de 2018 en <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva entre hombre y mujeres. Boletín Oficial del Estado, número 71, de 23 de marzo de 2007. Recuperado el 13 de junio de 2018 de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-6115-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. Boletín Oficial del Estado, número 159, de 4 de julio de 1985. Recuperado el 28 de junio de 2018 en <https://www.boe.es/buscar/pdf/1985/BOE-A-1985-12978-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. Boletín Oficial del Estado, número 295 de 10 de diciembre de 2013. Recuperada el 3 de junio de 2018 en <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, Evaluación y el Gobierno de los centros docentes. Boletín Oficial del Estado, número 278 de 21 de noviembre de 1995. Recuperada el 3 de junio de 2018 en <https://www.boe.es/boe/dias/1995/11/21/pdfs/A33651-33665.pdf>
- López De la Cruz, L. (2001). *La presencia de la mujer en la universidad española*. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, (4), 291-299.
- López-Navajas, A. (2014). *Análisis de la ausencia de mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada*. Revista de educación (363), 282-308.
- Marco Jurídico en Violencia Contra las Mujeres. En *Emakunde, Emakumearen Euskal Erakunde, Instituto Vasco de la Mujer*. Recuperado el 23 de junio de 2018 en
- Márquez Domínguez, Y., Gutiérrez-Barroso, J. y Gómez-Galdona, N. (2017). *Equidad, género y diversidad en educación*. EuropeanScientificJournal, 13, (7), 300-319.
- Márquez-Cervantes, M.C. y Gaeta-González, M.L. (2017). *Desarrollo de competencias emocionales en pre-adolescentes: el papel de padres y docentes*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 20(2), 221-235.
- Martínez Clares, P., Martínez Juárez, M. (2011). *La orientación en el S.XXI*. REIFOP, 14(1), 253-265.

- Martínez González, M. (2007). *Jóvenes y Feminismo: ¿hacia un feminismo de la “subversión”?* Inguruak: Soziologia eta zientziapolitikoareneuskalaldizkaria = Revista vasca de sociología y ciencia política, (43), 97-116.
- Megías Quirós, I. y Rodríguez San Julián, E. (2014). *Jóvenes y comunicación: la impronta de los virtual*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud. Recuperado el 21 de junio en <http://boletines.prisadigital.com/Jovenes-y-comunicacion-2014.pdf>
- Monterde García, J.C. (2010) *Algunos aspectos sobre el voto femenino en la II república española: debates parlamentarios*. Anuario de la Facultad de Derecho, (28), 261-277.
- Montero Alcaide, A. (2009) *Una Ley centenaria: la Ley de instrucción pública (Ley moyano, 1857)*. (En línea). Revista Cabás: Revista del centro de recursos. Interpretación y estudios en materia educativa (CRIEME) de la consejería del Gobierno de Cantabria, (1). Recuperado el 10 de junio de 2018 en <http://revista.muesca.es/articulos1/71-la-Ley-de-instruccion-publica-Ley-moyano-1857?tmpl=component&print=1&layout=default&page=>
- Moreno, M. (1986). *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. Barcelona: Icaria Editorial.
- Naciones Unidas. (1996). *Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer. Beijing, a 4 de septiembre de 1995*. Nueva York, 1996. Recuperado el 12 de junio de 2018 en <http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/Beijing%20full%20report%20S.pdf>
- Orden de 16 de junio de 2003, por la que se establecen las bases de la convocatoria de ayudas económicas dirigidas al personal docente de todos los niveles de enseñanzas a excepción de los universitarios para la realización de actividades de formación permanente. BOJA, número 134, de 15 de julio de 2003, 16121- 16125.
- Orden del 30 de julio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regulan los servicios generales de orientación educativa de la Comunidad Autónoma de Aragón. Boletín Oficial de Aragón, número 152, pp. 25230-25242. Recuperada el día 14 de junio de 2018 en <http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=805666485050>
- Ortiz Heras, M. (2006). *Mujer y dictadura Franquista*. Revista de ciencias sociales, nº 28.
- Peinado Rodríguez, M., García Luque, A. (2015) *Igualdad de género en Educación Secundaria. Propuestas didácticas audiovisuales*. Barcelona: Ediciones Octaedro,

- S.L. Recuperado el 20 de junio en <https://octaedro.com/appl/botiga/client/img/13151.pdf>
- Piedra, J., García-Pérez, R., Fernández-García, E. y Rebollo, M.A. (2014). *Brecha de género en Educación Física: actitudes del profesorado hacia la igualdad*. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte vol. 14 (53), 1-21. <Http://cdeporte.rediris.es/revista/revista53/artbrecha438.htm>
- Plan Estratégico para la Prevención y Erradicación de la Violencia contra las Mujeres en Aragón, 2018 – 2021. *En AragónParticipa*. Recuperado el 23 de junio de 2018 de <http://aragonparticipa.aragon.es/plan-estrategico-para-la-prevencion-y-erradicacion-de-la-violencia-contra-las-mujeres-en-aragon-2018>
- Real Decreto 1686/2000, de 6 de octubre, por el que se crea el Observatorio de la Igualdad de Oportunidades entre mujeres y hombres. BOE, número 251 de 19 de diciembre de 2000, 35746-35748. Recuperado el 19 de junio de 2018 en <http://www.inmujer.gob.es/observatorios/observIgualdad/docs/realDecreto.pdf>
- Rebollo Catalán, M.Á., Vega Caro, L. y García-Pérez, R. (2011). El profesorado en la aplicación de planes de igualdad: conflictos y discursos en el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), 311-323.
- Rebollo Catalán, M.A., Piedra de la Cuadra, J., Sala, A., Sabuco Canto, A. Saavedra Macías, F.J., Bascón Díaz, M.J. (2012). *La equidad de género en educación: análisis y descripción de buenas prácticas educativas*. *Revista de Educación*, (358), 129-152.
- Rodrigo, M.J., Máiquez, M.L., García, M., Mendoza, R., Rubio, A., Martínez, A. y Martín, J.C. (2004). *Relaciones padres-hijos y estilos de vida en la adolescencia*. *Psicothema*, 16 (2), 203-210.
- Sáenz del Castillo Velasco, A. (2015). *¡La enseñanza de la Historia sin mujeres! Género, Currículum escolar y Libros de texto: una relación problemática*. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, (29), 43-59.
- Sánchez Blanco, L. y Hernández Huerta, J.L., (2012). *La educación femenina en el sistema educativo Español (1857-2007)*. *El futuro del pasado*, (3), 255-281.
- Sánchez-Santamaría, J. y Manzanares Moya, A. (2017). *Equidad y Orientación*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Sarasúa, C. (2002). *Aprendiendo a ser mujeres: las escuelas de niñas en la España del siglo XIX*. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 24, 281-297.

- Scanlon, G.M. (1987). *La mujer y la instrucción pública: de la Ley moyano a la II república*. King's College, University of London. *Historia de la educación*, (6), 193- 207.
- Serrano Manzano, B. & De la Herrán Gascón, A. (2018). Creación de una red socioeducativa en espacios de exclusión social: una experiencia en el Distrito de Tetuán (Madrid). *REIPOP*, 21(1), 1-16.
- Silva-Peña, I. (2010). *Repensando la escuela desde la coeducación: Una mirada desde Chile*. *Revista Venezolana de Estudios de La Mujer*, 15(35), 163–176.
- Simón Rodríguez, M.E., (2011), *La igualdad también se aprende. Cuestión de Coeducación*. Torrejón de Ardoz (Madrid), España: NARCEA, S.A. Ediciones.
- Suberviola Ovejas, I. (2010). *Coeducación: De Antonia Arribas hasta nuestros días*. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 2(15).
- Suberviola Ovejas, I. (2012). *Coeducación: un derecho y un deber del profesorado*. *REIPOP*, 15(3), 59-67.
- Tiana Ferrer, A. (2011). *Análisis de las competencias básicas como núcleo curricular en la educación secundaria obligatoria*. *Bordón*, 63(1), 63-75.
- Torres Chirinos, A. y Fernández Sánchez, E. (2015). *Problemas conceptuales del curriculum. Hacia la implementación de la transversalidad curricular*. *Opción*, 31(77), 95-110.
- Vaillo, M. (2016). *La investigación sobre libros de texto desde la perspectiva de género: ¿Hacia la renovación de los materiales didácticos?* *Tendencias pedagógicas* (27), 97-124.
- Vollendorf, L. (2005) *Literatura y feminismo en España (s. XV-XXI)*. Barcelona, España: Icaria.
- West, C. y Zimmerman, D.H. (1987). *Doing Gender*. *Gender and Society*, (1), 125-151.