



**Universidad**  
Zaragoza

# Trabajo Fin de Grado

## Magisterio en Educación Primaria

Reproducción del sexismo en la Escuela  
Primaria

Reproduction of sexism in Primary School

Autora

Celia Sánchez-Horneros Santolaria

Directora

Eva Urbón Ladrero

FACULTAD DE EDUCACIÓN  
2019-2020

## **Resumen**

Los estereotipos y valores sexistas son transmitidos desde la adquisición del género en la infancia con la influencia de numerosos agentes de socialización entre los que se encuentra la escuela. Este Trabajo de Fin de Grado ofrece un análisis teórico de los elementos del currículo explícito y el currículo oculto de la etapa de Educación Primaria con el fin de conocer el modo en el que el sexismo se reproduce en la misma. Las conclusiones obtenidas del análisis de ambos currículos muestran, tanto en los recursos materiales utilizados como en la interacción existente entre docentes y estudiantes, la presencia de estereotipos y desigualdades de género en la representación de modelos masculinos y femeninos, el lenguaje, las relaciones personales y el juego. Por ello, tras la revisión de los resultados de dicho análisis, se recogen finalmente algunas pautas y herramientas con el fin de evaluar y promover la coeducación en los centros educativos y reducir, de este modo, el sexismo en la educación.

**Palabras clave:** Sexismo, reproducción, Escuela Primaria, currículo.

## **Abstract**

Sexist stereotypes and values are transmitted from the acquisition of gender in childhood with the influence of numerous socialization agents among which is the school. This Final Degree Project offers a theoretical analysis of the elements of the explicit curriculum and the hidden curriculum of the Primary Education stage in order to know how sexism is reproduced in it. The conclusions obtained from the analysis of both curricula show, both in the material resources used and in the existing interaction between teachers and students, the presence of gender stereotypes and inequalities in the representation of male and female models, language, personal relations and games. For this reason, after reviewing the results of this analysis, some guidelines and tools are finally included in order to assess and promote coeducation in schools, and thus, reduce sexism in education.

**Key words:** Sexism, reproduction, Primary School, curriculum.

# Índice

	Pág.
<b>Introducción</b>	<b>4</b>
<b>1. Justificación</b>	<b>6</b>
<b>2. Objetivos</b>	<b>6</b>
<b>3. Marco teórico</b>	<b>8</b>
3.1.    Perspectiva social	8
3.2.    Perspectiva psicológica	12
3.3.    Marco legislativo	21
<b>4. La escuela como agente socializador en la infancia</b>	<b>28</b>
<b>5. Análisis del sexismo en la Educación Primaria</b>	<b>32</b>
5.1.    Detección de prácticas educativas sexistas	32
5.2.    Indicadores de medición del sexismo escolar	37
5.3.    Sexismo en Educación Primaria	39
5.3.1.    Currículo explícito	40
5.3.2.    Currículo oculto	49
<b>6. Aportes para una Educación Primaria no sexista</b>	<b>56</b>
<b>7. Conclusiones</b>	<b>59</b>
<b>8. Referencias bibliográficas</b>	<b>60</b>
<b>9. Webgrafía</b>	<b>66</b>
<b>10. Anexos</b>	<b>68</b>

## Introducción

Como consecuencia del desarrollo social y cultural, a lo largo de las últimas décadas la educación ha sufrido una gran evolución en materia de organización curricular, legislación e igualdad. Aun cuando se han alcanzado numerosos avances, la igualdad sigue siendo una cuestión a debate entre las últimas leyes educativas que ha replanteado la existencia de una coeducación real en las leyes y su aplicación en los centros educativos.

A pesar de contar con un marco legislativo desde el nivel europeo hasta el nivel de centro en materia de igualdad, son muchos los estudios que demuestran que actualmente el colegio continúa participando en la transmisión y perpetuación de prejuicios, estereotipos y desigualdades de género que forman parte del sexismo de la sociedad en la que se encuentra.

Con el fin de analizar la transmisión de los valores sexistas en la escuela, en este TFG vamos a llevar a cabo un análisis del currículo explícito y del currículo oculto con el fin de identificar elementos que reproduzcan el sexismo en la Escuela Primaria.

Entre las diferentes prácticas y conocimientos que se desarrollan en el aula, se encuentra por un lado el currículo explícito, como aquel determinado por la comunidad educativa de forma consciente y consensuada siguiendo las competencias curriculares y el marco legislativo vigente, y, por otro, el currículo oculto, como aquel conjunto de conocimientos, prácticas y valores de los que se impregnan los alumnos en el centro de forma no establecida y extra oficial.

Ambos currículos contribuyen por igual a la transmisión de valores, creencias, cultura y modelos que fomentan en los alumnos y alumnas la formación de determinados roles, prejuicios y desigualdades de género.

A través de recursos como los libros de texto, los cuentos, las imágenes y otros elementos curriculares, los niños y niñas adquieren modelos de conducta diferenciados. La representación de modelos femeninos y masculinos, el lenguaje androcéntrico y la transmisión de materias como la historia o las ciencias protagonizadas mayoritariamente, y en muchas ocasiones exclusivamente, por hombres, son algunos de los principales causantes de la transmisión de valores sexistas en el currículo explícito.

Asimismo, el trato diferenciado ofrecido por los docentes, la segregación por sexos en el juego, la distribución del espacio en el patio del recreo con un gran dominio masculino y la asignación de determinados juegos por sexo forman parte del currículo oculto y a su vez, causan de forma inconsciente la reproducción del sexismo en el centro educativo.

Entre las organizaciones que tratan de estudiar y ponerle fin a estos aspectos, el Instituto de la Mujer trabaja en las distintas regiones en la promoción de los derechos de la mujer desde la legislación y la programación educativa hasta los servicios sociales y programas de diversa índole.

Así pues, existen numerosas organizaciones e instituciones que llevan a cabo estudios e investigaciones con el fin de detectar las prácticas sexistas en la escuela y, además, con el objetivo de fomentar pautas y herramientas que reduzcan la transmisión de desigualdades de género y establezcan un modelo coeducativo en el centro.

Por ello, este TFG va a tratar de dar voz a aquellos estudios e investigaciones que muestren aquellas prácticas sexistas aun existentes en los centros educativos de Educación Primaria con el fin de conocer cómo se transmiten y, a su vez, ofrecer no solo pautas, sino también herramientas con el fin de poner realmente en práctica la coeducación que gran parte de las leyes educativas pretenden aplicar en la actualidad.

## 1. Justificación

El desarrollo del tema elegido tiene como principal causa el cuestionamiento personal a cerca de la existencia del sexismo en la Escuela Primaria y, más concretamente, la forma en la que se reproduce.

Teniendo en cuenta algunas ideas previas en relación al tema, la escuela forma parte del proceso de socialización de los niños y niñas en la infancia, con lo cual supone una gran influencia en su desarrollo personal. De ese modo, surgió la idea de conocer en qué aspectos la escuela promovía y reproducía valores sexistas que ya en esta etapa los alumnos y alumnas muestran.

En el año 2017, UK Feminista y la Unión Nacional de Educación (UNE) encomendó al Instituto para la Investigación sobre el Empleo en la Universidad de Warwick (Reino Unido) llevar a cabo una investigación sobre la experiencia y puntos de vista de los estudiantes y profesores sobre el sexismo en las escuelas. Entre los datos que se recopilaron en el estudio, cabe destacar algunos de ellos como reflejo del sexismo que se da actualmente en el sistema educativo:

- Más de un tercio (34%) de los maestros de la escuela primaria dicen haber sido testigos de estereotipos de género y discriminación semanalmente. Y más de la mitad (54%) afirman presenciarlo una vez al mes (p. 3).
- El 36% de las alumnas afirman haber sido tratadas de forma diferenciada por causa de género en escuelas mixtas, en comparación con el 15% de alumnos (p.3).
- El 66% de las alumnas y el 37% de los alumnos han experimentado o presenciado el uso de lenguaje sexista en la escuela mixta (p.3).
- Una cuarta parte de los maestros (29%) informan que el lenguaje sexista es algo cotidiano (p.3).

Actualmente, el marco legislativo en materia de igualdad abarca desde de la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, la existencia de una Comisión Europea para la Igualdad de Género, la legislación estatal y autonómica (incluyendo un artículo en el que se establece la igualdad en los materiales curriculares)

hasta la propia responsabilidad con la que cuenta el centro educativo en el desarrollo y fomento de proyectos de carácter igualitario entre los alumnos y alumnas.

Por ello, la principal justificación en la que nos gustaría basar este trabajo se trata de la relación entre la legislación actual y la práctica educativa real. Es decir, en qué forma encontramos numerosas leyes que tienen el objetivo de alcanzar la igualdad de género y, sin embargo, son muchos los estudios e investigaciones que demuestran que el sexismo sigue formando parte de la escuela en la actualidad.

Esta gran contradicción encontrada entre la legislación establecida y la realidad actual de los centros educativos de nuestro país, ha resultado en la realización de este trabajo con el fin de conocer qué elementos continúan perpetuando los roles de género y transmitiendo los valores sexistas predominantes de la sociedad en la Escuela Primaria.

## **2. Objetivos**

- Designar el papel de la escuela primaria como agente socializador que interviene en la reproducción del sexismo.
- Identificar y analizar los elementos educativos de la Escuela Primaria que intervienen en la reproducción del sexismo.
- Establecer brevemente pautas y herramientas para la reducción del sexismo y la promoción de la coeducación en la Escuela Primaria.

### **3. Marco teórico**

#### **3.1. Perspectiva Social**

La historia de la educación no solo nos muestra la evolución de la misma a lo largo del tiempo, sino también es un punto importante para observar el progreso del papel de la mujer en la propia educación y la atribución de ciertas características a este género. Por ello, vamos a realizar un pequeño recorrido histórico de la educación, y más concretamente, de la educación de las mujeres.

Durante la historia, las mujeres han sufrido múltiples desigualdades en su educación. Una educación que tenía el objetivo de desarrollar y asumir tanto los roles culturales y sociales femeninos como una identidad de género impuesta (Flecha, 2014).

Como desarrolla Guerrero-Puerta (2017), a mediados del siglo XVII, los valores de la educación comienzan a asentarse en Europa influenciados por el pensamiento tradicional cristiano el cual defiende un modelo de educación diferenciado para hombres y mujeres. Mientras los hombres son educados académicamente, la educación de las mujeres se centra en atender las labores del hogar y las de su familia.

Siguiendo el desarrollo histórico de dicha autora, como consecuencia de la influencia de este pensamiento, las leyes educativas en España explicitarán durante los siglos XVII y XIX que niños y niñas deben recibir su educación desde escuelas completamente diferenciadas y con planteamientos distintos. Según Ballarín (1989), este desigual proceso escolarizador produjo de este modo un distanciamiento intelectual entre hombres y mujeres que llevó a una nueva dependencia femenina.

A comienzos del siglo XIX, con la Constitución de 1812, se llevó a cabo la escolarización universal masculina la cual dio la oportunidad a los hombres de acceder a una cultura de gran utilidad, aunque con realizaciones parciales y sesgadas en cuanto al reparto de recursos, ritmos de aplicación y desigualdad. Sin embargo, “el derecho a la alfabetización de las mujeres se consideró innecesaria para las funciones que debían ejercer” (Flecha, p. 50). En 1857, con la promulgación de la Ley Moyano de educación, la cultura doméstica pasó a legitimarse a las mujeres adecuándose a ellas y preservando los papeles de género (Ballarín e Iglesias, 2017). Mientras la escuela pública instruía a

los varones en habilidades lectoescritoras y otros saberes, las escuelas de niñas tenían como objetivo capacitarlas para ganarse el sustento a través de aquellas labores propias del sexo. Esta idea se mantuvo en la legislación durante algún tiempo (Ballarín, 2007).

Durante las décadas posteriores, se llevó a cabo en España un movimiento de defensa de la escuela mixta desde el pensamiento racionalista e igualitario defendido por la Escuela Nueva. Además, durante el primer tercio del siglo XX, se llevaron a cabo numerosas iniciativas en el ámbito educativo femenino. Pero no fue hasta la conocida como Edad de Plata, cuando los avances realizados fueron reflejados y la Institución Libre de Enseñanza (ile) tuvo un papel importante (Ballarín e Iglesias, 2017).

No obstante, no fue hasta la segunda República cuando se llevó a cabo en España por primera vez la escolarización mixta de niños y de niñas, lo que supuso un avance notable en la inclusión educativa de este sector (Guerrero-Puerta, 2017). Fue el primer Gobierno republicano de Azaña (1931-33) el que llevó varios proyectos políticos que defendían la coeducación y que convirtieron en mixtos los institutos de segunda enseñanza creados en 1929. Con ello, se estableció finalmente en el año 1937 la coeducación en todas las escuelas primarias de la zona republicana, convirtiéndose esta en la medida más igualitaria tomada hasta la fecha (Ballarín e Iglesias, 2017).

En la década de los 40, con la instauración del régimen franquista, los avances logrados quedaron erradicados y de este modo, se volvió al pensamiento tradicional de enseñanza separada. En ésta, la educación de la mujer quedó en manos de la Sección Femenina, donde las niñas recibían una enseñanza basada en los cuidados del hogar y conocimientos sobre cómo ser madre (Ballarín e Iglesias, 2017).

Llegada la década de los 70, se llevó a cabo una reforma profunda en la educación con la promulgación de la Ley General de Educación. A través de esta ley, la escuela separada quedó anulada y de este modo se integró a las niñas en el sistema educativo tradicionalmente masculino, eliminando con ello la enseñanza basada en la “cultura doméstica” (Guerrero-Puerta, 2017). La enseñanza primaria y el bachillerato elemental se unificaron en la Educación General Básica cursándose, ambas etapas educativas, en aulas mixtas. Este importante cambio creó un ambiente de mayor igualdad entre alumnas y alumnos debido al compartimiento de espacios y materias de aprendizaje (Flecha, 2014).

Con el fin de la dictadura Franquista (1975), comienza en España la Transición a la Democracia en la que se desarrollará una gran toma de conciencia por parte de las mujeres y con ello nuevos estilos de vida. Asimismo, en el año 1978, se proclamó la primera Constitución democrática española en la cual se desarrollaron entre otras, leyes que nombraban y defendían el principio de igualdad (Flecha, 2014).

Posteriormente, en 1990, se creó la Ley General del Sistema Educativo (LOGSE), la cual apoyaba la coeducación, defendía la escuela mixta ya existente y, además, subrayaba la necesidad de reconsiderar la actividad educativa con el fin de eliminar las discriminaciones hacia el género femenino (Guerrero-Puerta, 2017). Esta ley actuó como respuesta ante numerosas investigaciones de la década que remarcaban el papel de la educación como agente socializador que reproducía y legitimaba numerosas desigualdades. En la década de los 80, investigaciones feministas detectaron y denunciaron la presencia de discriminaciones en la escuela mixta.

Prueba de ello, es la siguiente afirmación de Ballarín e Iglesias (2017, p. 58):

“La escuela servía a la reproducción, legitimación y perpetuación de las desigualdades de origen. El sexismo del lenguaje, el androcentrismo científico, la canalización de estos a través de los libros escolares, la discriminación en el trato y la propia organización escolar fueron objeto de atención de numerosos trabajos”.

Por otro lado, numerosos planes de acción fueron llevados a cabo por parte del Instituto de la Mujer, tras su creación en el año 1983, sancionados además por los Gobiernos, con el fin de evaluar los avances conseguidos en el ámbito escolar que se vieron como medidas útiles para legitimar los progresos de las jóvenes estudiantes (Flecha, 2014). A su vez, en el ámbito educativo, se creó el Primer Plan de Igualdad de Oportunidades para las Mujeres (1988-1990) con el que se plantearon numerosos objetivos como son el desarrollo de la educación, combatir los estereotipos del material didáctico y fomentar el cambio de actitudes del profesorado (Ballarín, Iglesias, 2017).

Estas intervenciones reflejaron un gran incremento en la evolución del número de estudiantes en Bachillerato y en la Universidad. Llegado el siglo XXI, el porcentaje de alumnas que cursan Bachillerato fue de un 59,6% frente al 40,4% de alumnado masculino. En la universidad, el 53,4% de los alumnos eran mujeres frente al 46,6% de estudiantes hombres (Flecha, 2006). Estos datos muestran la representación mayoritaria

de las mujeres en estas etapas educativas, suponiendo un gran avance en la educación mixta.

Actualmente son muchas las propuestas feministas que continúan trabajando con el fin de eliminar los obstáculos que siguen discriminando a las mujeres en el ámbito escolar. Sin embargo, la transformación del patriarcado, su lucha por los privilegios masculinos y su reivindicación sobre la vuelta de todo a su lugar “natural” ha supuesto un obstáculo en el desarrollo de la educación igualitaria (Ballarín e Iglesias, 2017).

Prueba de ello, es la promulgación en el año 2002 de la nueva ley de educación, la Ley Orgánica de Calidad en Educación (LOCE), la cual obvia las diferencias, invisibiliza al colectivo femenino y permite la educación segregada por sexos junto con cualquier otra discriminación por este motivo. Mientras España se encuentra en un momento en el que se siguen denunciando numerosas prácticas que potencian el comportamiento sexual estereotipado, esta ley interviene en la perpetuación de la jerarquía y de la división sexual del trabajo mediante la carencia de modelos a seguir para las mujeres y su asociación con el papel doméstico (Ballarín, 2004).

En el año 2006, con la promulgación de la LOE, pueden observarse algunos logros en defensa de la coeducación y en materia de igualdad. Sin embargo, ésta no suponía una obligación todavía para todos los centros. Si bien incentivaba a que se desarrollara una educación en igualdad, el currículo no incluía materias de formación de la misma, así como revisiones de materiales educativos (Ballarín e Iglesias, 2017).

Después de siglos de desigualdades y diferentes leyes de educación promulgadas por distintos gobiernos, a día de hoy, la escuela ha evolucionado enormemente consiguiendo muchos avances positivos para la mujer. Sin embargo, la escuela actual sigue reflejando muchas de las discriminaciones que sufren las mujeres y que quedan lejos de la verdadera coeducación deseada. Como ejemplo de estas desigualdades, la Unesco (1987) muestra, a través de numerosos trabajos que han detectado las formas de sexismo de la sociedad, 5 temas en el currículo oculto de las materias que contribuyen a la discriminación hacia la mujer. Entre ellos se encuentran la enseñanza como sector socialmente asociado a la tarea femenina, el androcentrismo en la ciencia y en el lenguaje, las imágenes sexistas presentes en libros de texto y lecturas infantiles y la

reproducción de diferenciaciones entre géneros mediante la interacción escolar (Guerrero-Puerta, 2017).

Como podemos observar, más de tres siglos después y a pesar de haber logrado grandes avances en la educación igualitaria de ambos sexos, es evidente el papel de la escuela como agente que perpetúa discriminaciones hacia la mujer aun en una época en la que el movimiento feminista tiene relevante importancia.

## **3.2. Perspectiva psicológica**

### **3.2.1. Conceptos**

Para adentrarnos en materia de sexismo en el ámbito educativo, es necesario primero desarrollar algunos de los siguientes términos:

- Género: “construcción social, transmisible y modificable que se refiere a la gama de roles, actitudes, valores, estereotipos, poder de influencia... que la sociedad asigna a ambos sexos de manera diferenciada creando el género masculino y femenino” (Marugán, 2020, p. 207).
- Sexo: “características biológicas, anatómicas, morfológicas y las diferencias hormonales y cromosómicas de machos y hembras” (Marugán, 2020, p. 207).
- Sexismo: “término utilizado para designar aquellas actitudes que introducen la desigualdad y la jerarquización en el trato que reciben los individuos, sobre la base de la diferenciación de sexo” (Subirats, 1994, p. 61).
- Roles de género: “conjunto de tareas y funciones que se asignan a una persona o a un grupo de personas dentro de una cultura o un grupo social determinado” (Santos et al., 2000, p.14).
- Estereotipos de género: “ideas preconcebidas por las que se asignan arbitrariamente a hombres y mujeres características y funciones determinadas y limitadas por su sexo” (Report of the 2nd Conference of the Council of Europe National Focal Points on Gender Equality, 2015, p. 3).

- Identidad de género: “construcción cultural y psicológica que se ha realizado, históricamente, a partir del hecho fisiológico y que ha llevado a configurar una categoría más de diferenciación entre seres humanos, el género” (Jayme, 1999, p. 5).
- Desigualdad de género: “concepto que se usa para describir, como, a partir de la diferencia sexual, la sociedad ofrece una posición social, unos recursos materiales y unas oportunidades a hombres y a mujeres, siempre inferiores para las mujeres” (Carrasco, 1999, p.10).
- Coeducación:
 

“Propuesta pedagógica actual para dar respuesta a la reivindicación de la igualdad realizada por la teoría feminista, que propone una reformulación del modelo de transmisión del conocimiento y de las ideas desde una perspectiva de género en los espacios de socialización destinados a la formación y el aprendizaje” (Instituto de la Mujer: Observatorio para la Igualdad de Oportunidades, 2007, p. 5).

### **3.2.2. Identidad de Género**

La categoría de género fue utilizada por primera vez por la disciplina de la psicología. El primer autor que estableció la diferencia entre sexo y género fue Robert Stoller en su libro *Sex and Gender*. El autor examinó casos en los que la asignación de género había fallado debido a la no correspondencia entre los genitales externos y el sexo genético en niños y niñas. En los casos estudiados, ambos sexos recibieron la asignación del papel masculino o femenino en función de sus rasgos genitales, aunque éstos no se correspondieran con su sexo biológico (Lamas, 1986). Esta asignación hizo suponer a Stoller según afirma Lamas (1986, p.113) “que lo que determina la identidad y el comportamiento de género no es el sexo biológico, sino el hecho de haber vivido desde el nacimiento las experiencias, ritos y costumbres atribuidos a cierto género”.

Actualmente, la visión del género como construcción social y cultural y la concepción del sexo como aspecto biológico dividido en hombre y mujer es concebida

como la propuesta predominante. Si bien ambos conceptos son distintos, existe una interacción entre la parte biológica y cultural que tiene como resultado la creación de la masculinidad y la feminidad (Spence, Helmreich y Stapp, 1974 en García-Leiva, 2005). García-Leiva (2005, p.72) sintetiza esta información afirmando que “se construye lo que cada estructura social cree y requiere para cada morfismo sexual”. Esta afirmación señala a la sociedad como agente que influye en el desarrollo de la identidad de género y en las características que se atribuyen al mismo. Otra prueba de ello, es la afirmación realizada por Rodríguez y Peña (2006, p. 168) que defiende que “nos construimos como personas dotadas de un género en un contexto de relaciones múltiples, en donde la influencia que ejercen los demás actúa como aspecto de gran relevancia”.

Lamas (2013) establece la identidad de género entorno a la misma edad en la que los niños adquieren el lenguaje, es decir, entre los dos y los tres años, aunque ésta es anterior a su conocimiento sobre la diferencia anatómica entre los sexos. No es hasta una edad entre los 3 y los 5 años cuando los niños comienzan a entender el significado de ser chica o chico. A partir de esta edad, los estereotipos de género comienzan a desarrollarse en los niños, aplicando éstos a sí mismos y a los demás con el fin de entender su propia identidad (Aina y Cameron, 2011).

### 3.2.3. Perspectivas en la adquisición de la identidad de género

Para explicar la construcción e interacción de la identidad de género se han adoptado, siguiendo la clasificación realizada por Rocha (2009), tres perspectivas argumentales en la psicología.

En primer lugar, se encuentra la **perspectiva psicodinámica**, la cual está representada por Freud (1957). Ésta se centra en el impacto de la dinámica familiar en el desarrollo de la identidad de género del niño. Por ello, es la relación establecida entre el infante y el cuidador primario la que determina la base de la identidad del individuo, ya que, a través de ésta, el niño interioriza características del cuidador adquiriendo roles y estableciendo las bases para la estructura psíquica durante la infancia. De esta forma, se influye en la manera en la que el niño percibe tanto a sí mismo como las interacciones con otros (Rocha, 2009).

Por otro lado, se encuentran la **perspectiva del Aprendizaje y Aprendizaje Social**, que tienen como objetivo estudiar la interacción entre los procesos psicológicos y los factores sociales y situacionales (García-Leiva, 2005).

La Teoría del Aprendizaje Social fue desarrollada por Bandura y Walters (1963), Lynn (1965) y Mischel (1966) (Rocha, 2009). De acuerdo con esta teoría, “los procesos a través de los cuales se adquiere el género son los mismos por los que se adquiere cualquier otra conducta: los de aprendizaje” (García-Leiva, 2005, p. 75).

En teoría del aprendizaje social pueden definirse las conductas sexualmente tipificadas como aquellas que proporcionan típicamente distinta gratificación a uno y otro sexo o, en otras palabras, tienen consecuencias que varían según el sexo del sujeto... (así): primero aprende a distinguir los patrones de conducta sexualmente tipificados; después a generalizar estas experiencias... a situaciones nuevas, y finalmente, a practicar dicha conducta. (Bandura y Walter, 1965 en López 1984, p. 66).

Para este aprendizaje, es necesaria la comunicación y la observación ya que, a través de ello, los niños observan e imitan a otros individuos con los que interactúan. Por ello, “es el proceso de interacción entre los adultos y los niños el que permite que éstos últimos adquieran y desarrollen los comportamientos y características que son asociados a la masculinidad y a la feminidad” (Rocha, 2009, p. 254). Además, este proceso, según afirma López (1984, p. 66) “se lleva a cabo por el aprendizaje a través de los paradigmas de condicionamiento clásico, operante y aprendizaje vicario”. “Depende con qué se asocie el sexo, qué consecuencias tengan determinados comportamientos sexualmente tipificados y de qué modelos sexuales se disponga, cómo se asumirá la propia identidad y el rol sexual” (López, 1984, p. 66). Esta afirmación pone de manifiesto la importancia del ambiente en la Teoría del Aprendizaje Social.

Por último, se encuentra la línea centrada en los procesos internos al sujeto, la cual se corresponde con **la perspectiva cognitiva**. Los principales teóricos que han trabajado en este campo son Gilligan (1982), Kohlberg (1966) y Piaget (1966) ofreciendo modelos a cerca de la visión de los niños sobre ellos mismos y sobre sus relaciones (García-Leiva, 2005 y Rocha, 2009).

Siguiendo los estadios de Piaget (1966), son 3 las etapas en el desarrollo de la asignación grupal: el etiquetaje, la estabilidad y la constancia de género. La primera etapa se desarrolla en los dos años y trata de la categorización del niño y de los demás en dos grupos, hombres y mujeres. Tras esta clasificación, el niño es consciente, entre los dos y los cinco años, de la estabilidad de la categoría a la que pertenece a pesar de posibles cambios superficiales. Finalmente, a partir de los cinco años, el niño asimila la constancia de género (Slaby y Frey, 1975 en García-Leiva, 2005). Una vez los niños desarrollen una comprensión del género permanente, según afirma Rocha (2009, p.255) “es en la interacción con los padres y las madres, que los niños y las niñas moldean su comportamiento y las características de acuerdo a los aspectos que culturalmente son valorados, enseñados y reforzados”.

Por último, se encuentra la **perspectiva sociocultural** de género, el enfoque *doing gender*. Según Crawford (1997, 2006 en Rebollo, García, Piedra y Vega, 2011) es necesario analizar y comprender el sistema de género como un sistema de organización social en el que los hombres son los que poseen mayor poder, como un proceso dinámico de representación de aquello que significa ser hombre o mujer y, por último, como un aspecto de la identidad y de las actitudes personales.

La autora establece tres planos: el plano sociocultural, el plano relacional y el plano personal. Según este enfoque, el género se manifiesta a través de estos planos interrelacionados entre sí de manera que es posible identificar los patrones culturales que determinan su construcción como son las tradiciones, los valores, las leyes, etc. (Rebollo, García, Piedra y Vega, 2011).

#### **3.2.4. La socialización en la infancia**

Los seres humanos aprenden a manifestar sentimientos y emociones en base a los significados, valores y rasgos del grupo dentro de una determinada cultura. Si bien la biología permite vivir en diferentes entornos sociales, es la cultura la que condiciona nuestra forma de vida. Por ello, el ser humano, más allá de sentir y actuar como miembro de un grupo cultural, posee diferentes modos de pertenecer a ese grupo los cuales se desarrollan a través de la socialización y educación (Pérez, 2005).

La infancia ha sido convencionalmente considerada por la sociología como una etapa privilegiada para la socialización, en la que es posible introducir primariamente valores y rasgos conductuales con el fin de integrarse correctamente en la sociedad. Por ello, la sociología ha mostrado gran interés en los procesos de socialización y en aquellas instituciones encargadas de llevar a cabo el proceso socializador como son la familia y la escuela (Gaitán, 2013).

De acuerdo con Berger y Luckmann (2001, p. 164) la socialización puede definirse como “la inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o en un sector de él”. Entre los tipos de socialización se encuentra la socialización primaria y la socialización secundaria.

Los autores definen, por un lado, la socialización primaria como la primera que se afronta en la niñez y a través de la cual el individuo pasa a formar parte de la sociedad. Según afirman, el niño nace en una estructura social y en un mundo social objetivo. De este modo, es capaz de absorber el mundo social con la colaboración de otros individuos encargados de su socialización primaria.

Para Berger y Luckman (2001), esta socialización implica tanto un aprendizaje cognoscitivo como una gran carga emocional ya que el niño se identifica con otros individuos en una amplia variedad de formas emocionales. Sin embargo, la internalización de estas emociones se produce, según afirman ambos, solo cuando se produce la identificación. En este caso, el niño acepta los roles y actitudes, los internaliza y se apropia de ellos.

Finalmente, en la misma línea teórica que proponen estos autores, se crea en el niño una identidad en general, aprendida subjetivamente, y que incluye los diversos roles y actitudes internalizados incluyendo la auto-identificación. Esta socialización es considerada como la más importante para el individuo puesto que es la estructura básica de la socialización secundaria y en la que éste construye su primer mundo.

Por otro lado, la socialización secundaria incluye cualquier proceso posterior que lleva al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo dentro de su sociedad. Mientras que en la socialización primaria el niño internaliza el mundo de sus padres como el mundo único, en la socialización secundaria suele aprenderse el contexto institucional. Su alcance viene determinado por la división del trabajo y la

distribución social. Por ello, la socialización secundaria implica la adquisición del conocimiento específico de roles tanto arraigados como no a la división del trabajo ya que esta requiere la adquisición de vocabulario específico de roles (Berger y Luckmann, 2001).

La imitación e identificación de los niños de los comportamientos realizados por los adultos durante la socialización primaria pone de manifiesto la influencia que suponen los adultos en la infancia al convertirse en modelos de identificación. Por ello, cabe destacar la familia como el agente de socialización fundamental, además de la escuela y los medios de comunicación al ser espacios en los que se refuerza el aprendizaje inicial desarrollado en el ámbito familiar (Espinar, 2009).

### **3.2.5. La reproducción del sexismo en la infancia**

En la infancia, los niños pasan por diferentes etapas en las cuales adquieren percepciones, sentimientos, imitan y se identifican con lo que ven y desarrollan la inteligencia, el cuerpo y la moralidad. Pero el elemento común que marca esta etapa es el proceso de imitación, ya que los niños imitan tanto las conductas de sus padres como las de otros agentes de socialización grabándose éstas en la personalidad del infante. Sin embargo, la construcción del sujeto en la infancia es en parte impredecible ya que depende de las condiciones en la que los niños asumen el propio proceso de construcción debido a su vulnerabilidad a la información (Castro, 2018).

En la sociedad, conviven diferentes modelos entre los que se pueden encontrar los modelos de ideología patriarcales. Éstos, se caracterizan por contener componentes como la división sexual del trabajo y el control de la natalidad. La transmisión de estos modelos tradicionalmente asignados a las mujeres y a los hombres se realizan, muchas veces, de forma inconsciente y sutil, a través de diferentes agentes sociales que intervienen en el desarrollo del niño. Mas concretamente, se inician en la familia, se legitiman en la escuela y se refuerzan por los medios de comunicación (Santos et al., 2000).

Desde los primeros años, se produce a través de los agentes socializadores una categorización. En ésta, se asignan y se interiorizan unos determinados

comportamientos hasta que éstos quedan asumidos de forma natural constituyendo así la formación de los *roles de género*. Éstos forman un conjunto de diferentes actitudes que introducen la desigualdad y la jerarquización a través del trato basado en la diferencia sexual que se les da a las personas. Por ello, los roles de género muestran el sexismo en la sociedad ya que establecen las características de los hombres y mujeres tanto en el ámbito público como en las relaciones familiares y en el cuidado de los hijos y del hogar (Santos et al., 2000).

El primer núcleo de contacto y sociabilidad, y por tanto el más importante, es la familia. Esta es la encargada de reproducir patrones, concepciones, prejuicios e ideales, sobre los cuales se construyen los infantes. “Desde el nacimiento, el niño es educado para ser socialmente aceptado y, de este modo, se preestablecen los patrones que luego imitarán los niños y niñas mediante etiquetas sociales que determinan cómo se debe comportar” (Castro, 2018, p. 40).

A pesar de los avances y cambios realizados en el papel de la mujer, la familia sigue siendo la institución en la cual se transmite el modelo que asocia la responsabilidad de lo doméstico a la mujer. De este modo, las niñas son educadas desde pequeñas con el objetivo de responder a las demandas y expectativas sociales de su género. Las diferencias que esto provoca, se ven reflejadas en la vida adulta, más concretamente en la asunción de los papeles propios de casa sexo como sus preferencias vocacionales y posteriormente, la elección profesional de una carrera (Santos et al., 2000).

Por otro lado, se encuentran los medios de comunicación como agente de socialización que contribuye a la consolidación de las representaciones sociales en función del sexo y a la transmisión de modos de comportamiento. Éstos son un instrumento de cambio social ya que no solo tratan de modificar el contenido de los mensajes que transmiten, sino que además contribuyen a fomentar una imagen pública actual de las mujeres (Santos et al., 2000).

En un estudio realizado sobre la imagen de la mujer en la televisión (García Vicente, 1995 en Santos et al., 2000), se confirmó la función ideológica de mantener una imagen femenina vinculada al ámbito de la reproducción y la producción doméstica por parte de los programas de televisión. De este modo, resulta evidente la denominada

*acción pedagógica visible* del discurso publicitario al fomentar y perpetuar los modelos de comportamiento sexistas a través de la publicidad (Santos et al., 2000).

Por último, la escuela actúa, también, como institución que reproduce la formación de modelos de comportamiento en niñas y niños. A pesar de la actual educación mixta que actúa como elemento de cohesión igualitaria, se siguen generando desigualdades de género a través de los contenidos explícitos y ocultos (Santos et al., 2000).

La intervención e influencia de estas instituciones en la diferenciación y categorización de las conductas asignadas a niños y a niñas tiene como elemento común la socialización como proceso indispensable para la reproducción y perpetuación del sexismo. A través de este, el sujeto se apropia de todo aquello impuesto tanto por la sociedad como por su entorno. De este modo, el desarrollo de su personalidad se ve afectado debido al rechazo de su pensamiento y su sustitución por ideales impuestos. Este proceso de socialización es clave en el proceso de transmisión y reproducción del sexismo ya que, a través de éste, el infante atraviesa todas las dimensiones del ser y de la sociedad (Castro, 2018).

Dentro de la socialización, se encuentra el “ciclo vital” como el modo a través del cual se reproducen los ideales de la sociedad en diferentes categorías. El ciclo vital lo conforman: las pautas de crianza, la sexualidad, el deseo, los valores, la norma, los roles, los patrones, el juego y el lenguaje. Una vez que el sujeto ha pasado por todas las categorías a lo largo de su infancia, el proceso finaliza con la “internalización”. Este proceso representa la apropiación del sujeto de todo aquello que le ha sido impuesto por la sociedad (Castro, 2018).

Una vez que el individuo ha superado la niñez y ha internalizado todo aquello impartido, asume el rol de impartir y transmitir todo aquello que le ha sido enseñado a la siguiente generación completando de este modo el ciclo de reproducción del pensamiento social. Por ello, el proceso de socialización refleja el modo en el que se transmite y se reproduce el sexismo ya que este atraviesa todas las categorías de la sociedad, desde el pensamiento hasta la práctica (Castro, 2018).

En definitiva, es a través del proceso de socialización y de los agentes socializadores en la infancia, como se asignan e internalizan las conductas y

comportamientos diferenciados que dan lugar a la creación de estereotipos y roles de género como base del sexismo que más tarde será reproducido por el propio sujeto.

### 3.3. Marco legislativo

#### 3.3.1. Legislación estatal y europea

Para comprender mejor la actual situación en legislación educativa, más concretamente la legislación que regula en materia educativa la igualdad entre hombres y mujeres, vamos a tener en cuenta algunas de las leyes educativas de ámbito no universitario referidas al sistema educativo español y el reglamento europeo.

La legislación actual y vigente pertenece al año 2006 mediante la promulgación de la Ley Orgánica de Educación (LOE) en la cual se fomentó la idea de equidad en la educación. A través de esta, se especificó la exigencia de promocionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos, en todos los niveles del sistema educativo. Además, en ella se garantiza la igualdad efectiva de oportunidades, prestando los apoyos necesarios, tanto a las alumnas y los alumnos que lo requieran. “El objetivo de esta ley fue el de mejorar el nivel educativo de todo el alumnado, conciliando la calidad de la educación con la equidad en su reparto” (Bernal, Cano, Lorenzo, 2014, pp. 64-65).

Con la llegada de esta ley, se vuelve a muchos de los principios promulgados por la LOGSE, incidiendo especialmente en la equidad e inclusión educativa. La LOE resulta por ello una gran referencia en cuanto a la regulación de la igualdad en la educación y las oportunidades ofertadas para la enseñanza y educación en valores igualitarios.

Actualmente, con la promulgación en el año 2013 de la Ley de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), se mantiene en gran medida la estructura del sistema educativo de la LOE con pequeños cambios introducidos.

Con esta ley, se establecen en el **artículo 17** de la LOMCE, los objetivos de la Educación Primaria, los cuales tienen la finalidad de contribuir al desarrollo de distintas capacidades. Entre los objetivos desarrollados, se desarrolla la capacidad de:

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

A raíz de este objetivo, se tiene en cuenta tanto la inclusión, la diversidad y la igualdad en el alumnado de una forma general. Sin embargo, este es especificado y redirigido a la igualdad real entre las personas y la abolición de prejuicios y estereotipos a través del objetivo que defiende:

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

Por otro lado, la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres establece una serie de artículos relacionados con la educación en igualdad. Entre ellos se encuentra el **artículo 23** que establece la educación para la igualdad de mujeres y hombres de la siguiente forma:

- “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”
- “Asimismo, el sistema educativo incluirá, dentro de sus principios de calidad, la eliminación de los obstáculos que dificultan la igualdad efectiva entre mujeres y hombres y el fomento de la igualdad plena entre unas y otros.”

Además de este artículo, se desarrollan también el **artículo 24** como integración del principio de igualdad en la política de educación, y el **artículo 25** como la igualdad en el ámbito de la educación superior.

Del mismo modo que se establece una serie de leyes educativas, podemos encontrar una normativa básica estatal en cuanto a la convivencia de los centros educativos. Esta viene concretada en el Real Decreto 732/1995, de 5 de mayo, sobre los Derechos, Deberes y Normas de Convivencia de los Alumnos de Centros Sostenidos con Fondos Públicos (BOE, 2/6/1995).

La legislación educativa estatal establece, de este modo, un marco común que promueve la igualdad de oportunidades entre sexos y rechaza la discriminación, los prejuicios y estereotipos sexistas. De este modo, se pretende construir una educación igualitaria e inclusiva para todos y todas.

Del mismo modo, la legislación europea actúa como referente legislativo sobre el que tomar decisiones y actuar. Por ello, es importante también tener en consideración algunos puntos clave que ponen de manifiesto la necesidad de la igualdad de sexos en la actualidad.

Entre los documentos que especifican esta idea, se encuentra La Carta de los Derechos Fundamentales de la UE. Esta tiene como objetivo recoger en la legislación de la Unión Europea (UE) un conjunto de derechos personales, civiles, políticos, económicos y sociales de los ciudadanos y residentes de la UE. En su capítulo III, se recoge la legislación en ámbito de igualdad entre hombres y mujeres, establecido previamente en el Tratado de Roma de 1957. Desde el último, se han sucedido numerosas leyes europeas que han tenido la intención de ampliar el principio de igualdad. Recientemente, la Comisión adoptó la Estrategia para la igualdad entre hombres y mujeres 2010-2015, como fruto del plan de trabajo 2006-2010.

Resulta interesante destacar La Comisión para la Igualdad de Género (CIG) establecida con el objetivo de garantizar la incorporación de la igualdad de género en todas las políticas del Consejo de Europa y para salvar la brecha entre los compromisos asumidos a nivel internacional y la realidad de las mujeres en Europa. La Comisión proporciona asesoramiento, orientación y apoyo a otros órganos del Consejo de Europa y a los Estados miembros y apoya, al mismo tiempo, la aplicación de los seis objetivos de la Estrategia de Igualdad de Género 2018-2023 del Consejo de Europa.

### **3.3.2. Legislación autonómica**

En cuanto a la legislación en competencia de la Comunidad de Aragón, esta desarrolla el currículo de Educación Primaria en el texto consolidado de la Orden de currículo de Educación Primaria donde se integra la redacción vigente de la Orden de 16 de junio de 2014, la Orden de 21 de diciembre de 2015 y la Orden ECD/850/2016,

de 29 de julio, en la que se desarrollan los diferentes artículos que hacen referencia a la igualdad en educación.

En la propia ordenación del currículo se encuentra el **artículo 5**, en el que se especifican los objetivos generales en Educación Primaria. Entre ellos, el siguiente objetivo contribuye al fomento de la igualdad en la educación:

- “Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad” (p.4).

Por otra parte, el **artículo 8** sobre los elementos transversales del currículo, también hace numerosas referencias a la educación en igualdad, como son:

- “Se fomentará la excelencia y la equidad como soportes de la calidad educativa, ya que ésta sólo se consigue en la medida que todo el alumnado aprende y adquiere el máximo desarrollo de sus capacidades. Para ello y desde un enfoque inclusivo, se adoptarán las medidas de intervención educativa necesarias para que de menor a mayor especificidad hagan realidad la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal, el diseño para todos y la no discriminación por razón de discapacidad o cualquier otra condición” (p. 6).
- “Se impulsará el desarrollo de los valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres y la prevención de la violencia de género, y de los valores inherentes al principio de igualdad de trato y no discriminación por cualquier condición o circunstancia personal o social” (p. 6).
- “Se fomentará el aprendizaje de la prevención y resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, así como de los valores que sustentan la libertad, la justicia, la igualdad, el pluralismo político, la paz, la democracia, el respeto a los derechos humanos y el rechazo a la violencia terrorista, la pluralidad, el respeto al Estado de derecho, el respeto y consideración a las víctimas del terrorismo y la prevención del terrorismo y de cualquier tipo de violencia” (p. 6).

Además, se concretan las siguientes especificaciones añadidas en el **artículo 8**:

- “La programación docente debe comprender en todo caso la prevención de la violencia de género, de la violencia terrorista y de cualquier forma de violencia, racismo o xenofobia, incluido el estudio del Holocausto judío como hecho histórico” (p. 6).
- “Se evitarán los comportamientos y contenidos sexistas y estereotipos que supongan discriminación” (p. 6).
- “El currículo incorpora elementos curriculares relacionados con el desarrollo sostenible y el medio ambiente, los riesgos de explotación y abuso sexual, las situaciones de riesgo derivadas de la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, así como la protección ante emergencias y catástrofes” (p. 6).

Por otro lado, en el **artículo 9** se especifican los principios metodológicos generales, entre los cuales se especifica lo siguiente en materia de educación en igualdad:

- *“El logro de un buen clima de aula que permita a los alumnos centrarse en el aprendizaje y les ayude en su proceso de educación emocional. Este clima depende especialmente de la claridad y consistencia de las normas y de la calidad de las relaciones personales. Debe tenerse muy presente que hay que ayudar a los alumnos a desarrollar y fortalecer los principios y valores que fomentan la igualdad y favorecen la convivencia, desde la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, así como la no violencia en todos los ámbitos”* (p. 8).

Respecto a la legislación y establecimiento de valores igualitarios en los materiales utilizados en la Educación Primaria, el **artículo 26** pone de manifiesto lo siguiente:

- “Los materiales curriculares y libros de texto adoptados deberán reflejar y fomentar el respeto a los principios, valores, libertades, derechos y deberes constitucionales, así como los principios y valores establecidos en la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género” (p.17).

Por otro lado, del mismo modo que se establece un plan de convivencia a nivel estatal, la propia comunidad autónoma posee la competencia de establecer distintas leyes que establezcan sus propios planes de convivencia. En el caso de Aragón, este se especifica en la Orden de 11 de noviembre de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se regula el Procedimiento para la elaboración y aprobación del plan de convivencia escolar en los centros educativos públicos y privados concertados de la comunidad autónoma de Aragón (BOA, 10/12/2008). Entre los módulos que se trabajan, se encuentra el módulo III, el cual trata sobre la convivencia en las relaciones de género y que ha participado como asesora de contenidos la técnica de Cultura y Educación para la igualdad de oportunidades de la Casa de la Mujer del Ayuntamiento de Zaragoza.

Más tarde, entre los objetivos propuestos en el acuerdo del Consejo de Gobierno de Aragón de 15 de enero de 2008 para la mejora de la convivencia en los centros escolares, destaca el siguiente en materia de educación en igualdad:

- “Fomentar en la comunidad escolar los valores, las actitudes y las prácticas que permitan mejorar el grado de aceptación y cumplimiento de las normas y avanzar en el respeto a la diversidad cultural, en la promoción de la igualdad entre hombres y mujeres y en la prevención, detección y tratamiento de cualquier manifestación de violencia” (p.4).

Asimismo, el Decreto 73/2011, de 22 de marzo, del Gobierno de Aragón, por el que se establece la Carta de derechos y deberes de los miembros de la comunidad educativa y las bases de las normas de convivencia en los centros docentes no universitarios de la comunidad autónoma de Aragón, tiene el objetivo de garantizar el cumplimiento de los derechos y deberes de toda la comunidad educativa. Entre los artículos desarrollados en los derechos del alumnado, hacemos especial mención al **artículo 14** que trata la igualdad de oportunidades y al principio que recoge la igualdad de los derechos de todas las personas y colectivos, en particular, entre hombres y mujeres, a valoración de las diferencias y el rechazo de los prejuicios. Estos son algunos de los puntos que hacen referencia a la educación en igualdad en el Plan de Convivencia de la comunidad autónoma de Aragón.

### 3.3.3. Otras instituciones reguladoras

Siguiendo las distintas entidades competentes, podemos observar cómo los propios centros educativos también tienen el deber de establecer un plan de convivencia. En el **artículo 124** de la LOMCE en el que se desarrollan las normas de organización, funcionamiento y convivencia establecido en el Título V sobre Participación, Autonomía y Gobierno de los Centros, se plantea la instrucción en relación con la elaboración de un plan de convivencia de la siguiente manera:

- “Los centros elaborarán un plan de convivencia que incorporarán a la Programación General Anual y que recogerá todas las actividades que se programen con el fin de fomentar un buen clima de convivencia dentro del centro escolar [...], y la realización de actuaciones para la resolución pacífica de conflictos con especial atención a las actuaciones de prevención de la violencia de género, igualdad y no discriminación” (p. 46).
- “[...] Aquellas conductas que atenten contra la dignidad personal de otros miembros de la comunidad educativa, que tengan como origen o consecuencia una discriminación o acoso basado en el género, orientación o identidad sexual [...], tendrán la calificación de falta muy grave y llevarán asociada como medida correctora la expulsión, temporal o definitiva, del centro” (p. 46).

Al mismo tiempo, los centros tienen el deber de establecer en su Reglamento de Régimen Interno sus normas de convivencia mediante las cuales se pueden concretar los derechos y deberes de la comunidad educativa y las medidas correctoras de las conductas concretas (Bernal, Cano, Lorenzo, 2014, p. 290).

Por otro lado, dentro del plan de convivencia, se pueden destacar algunas instituciones entre las que se encuentra la Unidad de Violencia contra la Mujer, entre otros.

Finalmente, tienen gran importancia los planes y programas llevados a cabo por el Instituto Aragonés de la Mujer. Entre ellos se encuentra el Plan Estratégico para la Intervención y Erradicación de la Violencia contra las Mujeres. En él participan numerosas entidades, empresas y administraciones públicas con el objetivo de erradicar la Violencia que sufren las Mujeres en torno a cuatro líneas específicas como son la

sensibilización y prevención, la atención integral, la coordinación y la gestión pública basado en una gestión coordinada y un trabajo en red.

Gracias al establecimiento de las competencias educativas, los centros y otras instituciones trabajan también con el objetivo de regular y garantizar la igualdad de género en el ámbito educativo y con ello, a toda la comunidad educativa.

#### **4. La escuela como agente socializador en la infancia**

La escuela es una institución social que forma parte del sistema educativo formal. Esta, desempeña numerosas funciones que responden a las necesidades de la sociedad en la que actúa. Entre las funciones más importantes que se le atribuyen a la escuela, se encuentra la de formar a las nuevas generaciones como ciudadanos libres, críticos, imaginativos, participativos y cívicos entre otros. Algunas de estas funciones son legitimadas y otras, sin embargo, ocultas o latentes (Fernández, 2003).

Las funciones atribuidas a la escuela están ampliamente relacionadas con otras instituciones sociales a las cuales sirve, se subordina y complementa. Entre ellas, se encuentra la familia, la religión, la economía, la política o la cultura como elementos inseparables de las funciones por las que se desempeña la escuela. Es decir, todos aquellos grupos, instituciones, culturas e ideologías que forman parte de la sociedad resultan permeables y mantenidas por la escuela. De este modo, la escuela impregna las normas, valores, creencias, la religión o el arte de la sociedad en la que se encuentra (Fernández, 2003).

A través de estos elementos, la escuela mantiene la reproducción y cambio como característica inherente de esta institución, basada en el mantenimiento de las funciones básicas del sistema social en el que se encuentra, a la vez que su renovación y transformación. Algunos ejemplos de ello, son el currículo escolar y las reformas educativas realizadas. En cuanto al primer punto, existe una gran relación entre los contenidos formales del currículo escolar y los principios ideológicos de los que se impregna la actividad escolar y los cuales nacen del modelo de sociedad dominante. Las reformas educativas, por otro lado, son debatidas y aprobadas en los Parlamentos con el

objetivo, generalmente, de atender las distintas necesidades que la escuela debe satisfacer (Fernández, 2003).

Por ello, a parte de la transmisión cultural, la escuela cumple también otras funciones necesarias para la organización social que comparte al mismo tiempo con otros agentes de socialización. En este caso, resulta evidente la relación de ésta con la familia en cuanto a su carácter educativo, de conformación de conductas, de transmisión de valores y hábitos, de integración social, etc. (Fernández, 2003).

En la actual sociedad, la escuela comparte su influencia junto con otros agentes de socialización como son la familia y los medios de comunicación. Sin embargo, es solo con la primera con quien comparte las funciones de agente educador. Esto sitúa a la escuela en una posición igualitaria con este agente de socialización que la convierte en un espacio de confluencia que lidia con los problemas educacionales que, en muchos casos, la familia no es capaz de asumir (Fernández, 2003).

Por ello, el sistema educativo tiene la función de transmitir la cultura a las nuevas generaciones y con ello, formar la identidad de sus individuos estableciéndose de este modo en un importante agente de socialización en la sociedad. Pero, sobre todo, la escuela representa también un ámbito de experiencia donde elementos como el currículo oculto, las relaciones sociales o los métodos de trabajo y de evaluación cobran un importante papel gracias al cual se explica la formación y producción de identidades (Fernández, 2003).

De este modo, Fernández (2003, p. 246) afirma:

“La socialización escolar (o formación de la identidad en los alumnos) consiste en la adquisición de, por una parte, los valores básicos de la sociedad (aquellos que hacen que una persona pueda considerarse un buen ciudadano); y, por otra, la aceptación de una ubicación particular en la división social del trabajo (implica por tanto la segunda función básica que, según Parsons, la sociedad asigna al sistema escolar, la función clasificadora- seleccionadora, y la aceptación de las consecuencias desiguales de sus resultados)”.

Los procesos de socialización que se dan durante las primeras fases de la infancia construyen modelos de conducta que provocan una fuerte fijación en la

identidad del individuo y que, por lo tanto, resultan difíciles de cambiar con posterioridad (Fernández, 2003). Por esta razón, la escuela actúa como un agente responsable en el desarrollo y en la construcción de la identidad de los niños y niñas.

Esta función socializadora se realiza en la etapa de Educación Primaria y tiene que ver con el rendimiento. A través de este, los niños y niñas viven sus experiencias en la propia escuela, ya que esta supone para ellos un primer contacto con una institución formal en la que recibirán el entrenamiento necesario para desenvolverse en la sociedad (Fernández, 2003).

“La escuela socializa por la manera en que está socialmente estructurada, con el objetivo de hacer a los individuos vivir ciertas experiencias que les harán acceder a ciertos significados culturales” (Fernández, 2003, p. 247).

De este modo, es evidente que la socialización escolar está relacionada con la legitimización y aceptación de la desigualdad y las jerarquías sociales. Los valores sociales que transmite la escuela y los cuales forman la base de la identidad de los sujetos son el resultado de los intereses de los grupos dominantes de una sociedad constituida por una ideología dominante que responde a los intereses del grupo con mayor poder (Fernández, 2003).

Dentro de las ramas de la sociología, la educación reproducciónista analiza cómo el sistema escolar reproduce, a través de distintos contenidos y saberes, desigualdades en la sociedad. Todos ellos, han formado parte de la cultura hegemónica, la cual ha priorizado tanto intereses como conocimientos pertenecientes a los grupos privilegiados. Estos saberes se han organizado en el currículo de forma jerarquizada. Por ello, resulta evidente la falta de neutralidad en el currículo escolar, el cual representa un conjunto de elecciones en cuanto a organización y contenidos los cuales son capaces de reproducirse a través del denominado currículo oculto (Fernández, 2003).

Las teorías de la resistencia y de la producción cultural afirman que los individuos de una sociedad no son sujetos sometidos a aquellas fuerzas que se encuentran por encima de ellos, sino que forman parte de relaciones sociales y que, por ello, son capaces de aceptar, modificar o resistir los imperativos estructurales. Este análisis, señala a la escuela como agente reproductor de ideologías en las relaciones

sociales y al contexto educativo como transmisor de desigualdades y propagador de la ideología conservadora (Castillo y Sánchez, 1996).

Por ello, resulta evidente el papel de la escuela como institución que refleja no solo la división social del trabajo, sino también la estructura clasista de la sociedad. Esta conexión de construcción teórica e ideológica entre las escuelas y el lugar de trabajo es debido al currículum oculto (Giroux, 1987). Este término, según Giroux (1983, p. 7), “se refiere a aquellas relaciones sociales del aula que envuelven mensajes específicos que legitiman las visiones particulares del trabajo, autoridad, reglas sociales y valores que sostienen la lógica y la racionalidad capitalistas”.

A través de esta teoría, se pone de manifiesto el problema social en cuanto al estilo de socialización diferenciado que reciben niños y niñas en la escuela en base a su sexo. Dentro del currículum, se realiza una gran diferenciación en cuanto al análisis de sus materiales didácticos, que se ha denominado currículum manifiesto; y, por otro lado, se encuentran aquellas interacciones entre la comunidad educativa basados en comportamientos y actitudes, denominado currículum oculto (Fernández, 2003).

El currículum oculto refuerza, de forma implícita, la reproducción de roles asignados al género y la transmisión y reforzamiento de estereotipos mediante el proceso de socialización dado en la escuela. De este modo, numerosas relaciones de poder inequitativas e injustas basadas en el sometimiento y la discriminación se perciben como naturales (Contreras, 2011).

Es así como la educación, con su función de formación de nuevas generaciones y de transmisión de cultura y conocimiento, es también responsable de reproducir las relaciones sociales entre las que se encuentran las relaciones entre los géneros con pautas y modelos que se traducen, en gran medida, en desigualdades y jerarquías (Contreras, 2011).

Este sexismo, resultado de un currículum que reproduce desigualdades y diferencias de género, está presente tanto en los profesionales de la enseñanza como en la selección y transmisión de contenidos en los distintos elementos del currículum. Más concretamente, el sexismo en la educación:

“Se presenta en la metodología, en la organización escolar, en los materiales didácticos y textos, en la omisión de las niñas y las adolescentes a través del lenguaje, en la interacción en el aula, en la invisibilización de la mujer en la historia y en la producción del conocimiento, en la transmisión de un conocimiento androcéntrico”. (Contreras, 2011, p. 2).

La legitimización del modelo masculino y la desvalorización del modelo cultural femenino son algunas de las consecuencias del sexismo en el currículo escolar. Por ello, los comportamientos, aptitudes, destrezas y conocimientos considerados tradicionalmente femeninos no son realmente valorados (Contreras, 2011). Una causa de ello también es, el hecho que defiende Contreras (2011, p.2) de que “las mujeres están bombardeadas permanentemente por actitudes sexistas durante el proceso educativo, ocasionando inseguridad intelectual y ocasionando su horizonte de posibilidades en el campo académico”.

Con ello se hace evidente los múltiples códigos de género que se esconden dentro de la rutina escolar y a través de los cuales se transmiten los patrones de enseñanza sexistas mediante el proceso de socialización. Este papel que ejerce la escuela en la socialización y desarrollo de los niños y niñas y la reproducción de desigualdades a través de la misma, ha puesto de manifiesto la necesidad de una educación igualitaria en la actualidad.

## **5. Análisis del sexismo en la Educación Primaria**

### **5.1.Detección de prácticas educativas sexistas**

El desarrollo de un gran marco legislativo en materia educativa en general junto con el establecimiento de mecanismos de cooperación institucional, tanto a nivel horizontal como a nivel vertical, han sido claros precursores de la instauración de modelos educativos con perspectiva de género. Con ello, España cuenta con una cobertura formal basada tanto en la igualdad de derechos jurídicos como en un sistema educativo igual para ambos géneros con el objetivo de eliminar los estereotipos sociales sobre la mujer (Instituto de la Mujer, 2004).

Sin embargo, esta regulación queda lejos de la realidad educativa ya que aun en la actualidad, son muchas las diferencias educativas entre ambos sexos. Algunas de ellas son, por ejemplo, reflejadas en las concepciones androcéntricas basadas en la institucionalización de las escuelas en roles separados. A raíz de esta visión, se replantea la existencia del sexismo en el sistema educativo y sus manifestaciones (Instituto de la Mujer, 2004).

Por ello, el Instituto de la Mujer (2004) llevó a cabo el *Estudio para conocer la situación actual de la educación para la igualdad en España* a través del cual se pretende situar en qué punto se encuentra la realidad actual de la práctica educativa para la igualdad. Para ello, trabaja en la recopilación y detección de aquellas prácticas sexistas llevadas a cabo en los centros escolares a través de una metodología de investigación que recoge datos procedentes del territorio, de la opinión de las personas implicadas y de la observación práctica educativa.

Entre los datos a recopilar en el estudio, se encuentran los Inputs implícitos, es decir, la observación directa de la práctica educativa y, por otro lado, los Inputs explícitos como son la recogida de opiniones de expertas y expertos. Con los datos recopilados, es el Observatorio para la Igualdad el que actúa como instrumento para facilitar la información sobre la evolución de la situación educativa, las decisiones establecidas en cuanto a la intervención educativa y la instauración de planes de mejora y proyectos de los centros escolares con el objetivo de colaborar en la Educación para la Igualdad.

Con el fin de detectar las prácticas sexistas en la educación, en el estudio se ha llevado a cabo un análisis del contenido del material didáctico a través de una metodología que permite una mejor aproximación a las manifestaciones del sexismo en los materiales escolares. Esta metodología tiene el objetivo de analizar la presencia de las mujeres en los materiales didácticos mediante su observación no solo en cuanto a representación numérica, sino también en el modo y en los contextos en el que lo hacen.

Asimismo, este estudio lleva a cabo una exploración cuantitativa con el objetivo de conocer la presencia de las mujeres, y una caracterización cualitativa, que se aproxima al estereotipo que se construye de lo femenino, clave para la aproximación exacta a la discriminación de género de los materiales escolares.

El análisis de contenidos sexistas en el material escolar del *Estudio para conocer la situación actual de la educación para la igualdad en España* (Instituto de la Mujer, 2004), se centra mayoritariamente en los libros de texto que acompañan a los alumnos y las alumnas en el proceso de aprendizaje de las diferentes asignaturas que componen su currículo académico. Por ello, prioriza el currículo manifiesto de los centros que escoge para el estudio, dejando a un lado la detección de elementos sexistas en el currículo oculto.

El Instituto de la Mujer (2004) pone de manifiesto numerosas investigaciones que tienen el objetivo de identificar códigos sexistas en la educación mediante el análisis de los recursos materiales y didácticos utilizados.

En primer lugar, el estudio publicado en 1987 llamado “Modelos masculino y femenino en los textos de EGB” (Garreta y Careaga, 1987), desarrollado por el Centro Nacional de Investigación y Documentación (CIDE) y basado en el conocimiento sobre la adaptación de los textos escolares de la época al principio de educación no diferencial.

En la misma línea se encontraría la investigación “El Arquetipo Viril protagonista de la historia. Ejercicios de lectura androcéntrica” (Moreno, 1986). Esta no solo se centró en la detección de contenidos sexistas en los libros escolares, sino que también se esforzó en demostrar el condicionamiento del proceso de aprendizaje y socialización primaria del alumnado por la omnipresencia de un arquetipo humano androcéntrico en los materiales escolares (Instituto de la Mujer, 2004).

Finalmente, el Instituto de la Mujer (2004) destaca la investigación “El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores” (Subirats, 1996), realizada en el año 1993 por el Grupo de Coeducación del Instituto de Ciencias de la Educación de la U.A.B., ordenado por el Instituto de la Mujer. Esta supuso la investigación más completa en materia de detección de contenidos sexistas en los materiales escolares hasta la fecha.

Profundizando en los materiales didácticos, Miranda (2004) propone *Un Instrumento Para el Análisis de los Libros de Texto Desde una Orientación Sociolaboral No Sesgada*. Con este instrumento se permite analizar en qué medida los libros de texto utilizados habitualmente en el desarrollo del currículum escolar atienden

a una educación sociolaboral no sesgada. Para ello, Miranda (2004) lleva a cabo la creación de dos matrices de análisis con el objetivo de analizar el código icónico y lingüístico en la interacción del género.

Otra de las propuestas realizadas se da por Padilla (2002), quien pone de manifiesto algunas estrategias observacionales como herramientas para facilitar el análisis del sexismo en el centro educativo. Teniendo en cuenta las ventajas que constituyen estas herramientas, Padilla (2002) presenta diferentes sistemas observacionales con el fin de aplicarlos en el análisis del sexismo en la escuela. Estos sistemas son los registros anecdóticos, los diarios de campo, los sistemas categoriales y los sistemas tecnológicos. Estos instrumentos constituyen un punto de inflexión entre el análisis del currículo explícito y el currículo oculto.

Sin embargo, el objetivo de estas investigaciones y estudios no hace referencia exclusivamente en aquellos elementos que no forman parte de un currículo explícito, como son las interacciones entre el alumnado y los profesores, que forman parte del currículo oculto. Por ello, es importante conocer cuáles son los posibles instrumentos utilizados para el análisis y detección de estas prácticas que pertenecen al currículo implícito en la educación.

Maceira (2005, p. 219) señala que “una cuestión clave de la investigación del currículo oculto es que son las y los trabajadores del currículo quienes tienen la principal capacidad y posibilidad de investigarlo”. A través de ellos, se pretende identificar las contradicciones entre la teoría y la práctica y con ello, entre la educación y la sociedad. La reflexión por parte de estos agentes sobre el currículo oculto supone una parte indispensable de la práctica educativa con la cual los maestros y maestras serían capaces de transformar y erradicar muchos de los elementos curriculares ocultos que conducen a prácticas educativas sexistas (Maceira, 2005).

Entre las herramientas de investigación del currículo oculto para detectar el sexismo, Maceira (2005) propone las autobiografías y las historias de vida o de vida laboral del personal escolar y del alumnado. Este instrumento tiene el objetivo de ubicar las posiciones, creencias, expectativas, supuestos y prejuicios de la escuela y la actividad docente para revisar y cuestionar la propia práctica educativa. Además, tiene

gran utilidad para reconocer procesos y momentos de aprendizaje y experiencia escolar, entre otros (Maceira, 2005).

Por otro lado, Maceira (2005) sugiere la observación directa como una de las principales herramientas de las que derivan otros instrumentos como pueden ser los registros anecdóticos, acontecimientos significativos en el aula o en la escuela, los informes breves de recuperación de la práctica educativa, las notas y el diario de campo. Todos estos son de gran utilidad para la investigación de contenidos implícitos ya que a través de ellas se pueden detectar la influencia de experiencias sexistas en las relaciones educativas y sociales que se dan en el contexto educativo.

Siguiendo las herramientas desarrolladas en el estudio, se encuentran las entrevistas como, según la autora, instrumento común en la investigación del currículo oculto utilizada para conocer las percepciones e ideas de la comunidad educativa. Entre sus tipos, en el estudio se ejemplifica con los cuestionarios cerrados, inventarios, escalas o test que se han utilizado para medir actitudes o identificar la existencia de estereotipos en la comunidad educativa, con el fin de valorar el grado de prejuicio hacia los grupos discriminados.

Asimismo, con el objetivo de examinar el lenguaje, los valores, los prejuicios y las actitudes de la comunidad educativa, en el mismo estudio se encuentran otro tipo de actividades como son los monitoreos y las técnicas grupales. Por ejemplo, el tarjetógrafo, estudios de casos, juegos de roles, lluvia de ideas y debates son algunos de las herramientas utilizadas en la indagación del currículo oculto que forman parte de estas actividades.

Por último, se desarrollan las actas de reuniones, cartas, memorandos, guiones, informes, instrumentos de evaluación, reglamentos, archivos escolares y otros documentos institucionales que forman parte del análisis de documentos. A través de este, se identifican aquellos procedimientos administrativos, normatividades y políticas escolares que resultan difíciles de observar de forma directa.

Estas técnicas propuestas por Maceira (2005) tienen el objetivo de conocer los distintos aspectos que se concretan en el currículo oculto, y más concretamente, las características del ámbito educativo y la comunidad educativa que condicionan y disponen valores, creencias y habilidades en función de ideas sexistas (Maceira, 2005).

Tanto el estudio del currículo explícito como la indagación en el currículo oculto son claves para la identificación y detección de contradicciones, desigualdades y principales problemas de carácter sexista que se dan en la institución escolar y dentro de ésta, en su propia práctica pedagógica. Por ello, resulta importante la involucración de los agentes educativos que influyan en el desarrollo educativo del alumnado y que intervengan en la reproducción de estos principios con el fin de detectarlos y eliminarlos.

## **5.2. Indicadores de medición del sexismo escolar**

Una de las investigaciones que desarrollan una serie de indicadores con el fin de medir el sexismo escolar es el propuesto por el Instituto de la Mujer en la *Propuesta de un Sistema de Indicadores Sociales de Igualdad entre Géneros* (Álvaro, 1994). De este modo se pretende evaluar la consecución de objetivos generales y específicos relacionados con los diferentes Planes de Igualdad establecidos (Instituto de la Mujer, 2004).

Con este Sistema de Indicadores se refleja la transición hacia un modelo coeducativo el cual tiene el objetivo de incorporar el género en el modelo educativo tradicional (Instituto de la mujer, 2004).

No obstante, el Instituto de la Mujer desarrolló en el año 2004 una nueva propuesta de indicadores que permiten al Observatorio para la Igualdad utilizarlos como instrumento de medida de la situación de Educación para Igualdad en España.

Con el análisis de la práctica educativa, esta propuesta tiene el objetivo de actuar más allá de los proyectos coeducativos implementados. De este modo, se incide en una vertiente más subjetiva a través de la cual se puede analizar el comportamiento de la comunidad educativa entre la que se encuentran actitudes, valores y estereotipos sociales relacionados con las discriminaciones sexistas dadas tanto en el currículo explícito como en el implícito en la práctica educativa (Instituto de la Mujer, 2004).

Como consecuencia, la propuesta del Sistema de Indicadores ofrece numerosas fórmulas para recopilar los datos más significativos de discriminación por razón de

género en las escuelas. Esta va dirigida a identificar las categorías señaladas como objeto de la investigación mediante una serie de preguntas orientadoras de distintos temas como son políticas de igualdad, papel de la escuela como agente de cambio, intervención, reproducción y mantenimiento de los estereotipos de género (Instituto de la Mujer, 2004).

La aplicación de los Indicadores propuestos se realiza a través de la observación con el fin de detectar la vigencia de patrones sexistas en los Centros educativos. Si bien la medición del sexismo se hace posible con la utilización de este instrumento, el Instituto de la Mujer (2004) añade una serie de técnicas de obtención de información con el objetivo de recoger información de forma amplia, útil y directa:

- a. *Cuestionario de preguntas cerradas, escaladas y abiertas* para atender a los indicadores relacionados con las políticas de igualdad, con el papel de la escuela como agente de cambio y con la intervención desde los Centros de enseñanza y a partir de las iniciativas particulares del profesorado (p. 197).
- b. *Entrevistas grupales o grupos de discusión* con alumnos y alumnas, con objeto de atender a los ítems relacionados con la intervención de los docentes en el patio y los espacios menos pautados y con la reproducción y el mantenimiento de los estereotipos de género (p. 197).
- c. *Entrevistas* a miembros de las AMPAS participantes en el Consejo Escolar con objeto de indagar acerca de la intervención en materia de igualdad de oportunidades planificada desde el Centro y la reproducción y el mantenimiento de los estereotipos de género en los espacios educativos (p.198).
- d. *Observaciones directas* en espacios pautados y no pautados con objeto de evaluar la intervención directa del profesorado y la reproducción y el mantenimiento de los estereotipos de género (p.198).

Con la recopilación de los Indicadores y las técnicas de observación propuestas, el Instituto de la Mujer (2004, p. 198) considera que “el Observatorio para la Igualdad podría estar en situación de poder componer y alimentar un panel fijo de detección de patrones sexistas en los Centros educativos españoles”. En el mismo trabajo, se plantea

el escenario ideal para ello a través de las autoridades educativas autonómicas siguiendo los diferentes niveles de competencia institucional.

El Instituto de la Mujer (2004) plantea la opción de establecer la medición siguiendo un periodo entre dos o tres años de forma fija y permanente. Como viene explicado por el mismo, los resultados se pondrían finalmente en disposición de los Centros educativos con el fin de influir en las buenas prácticas e iniciativas positivas en la superación de la desigualdad de género a través del intercambio de experiencias entre centros.

En el año 2007, el Instituto de la Mujer, a través del Observatorio para la Igualdad de Oportunidades, puso en marcha una Guía de Coeducación en la que desarrolló una herramienta para identificar buenas prácticas a raíz del estudio “Diagnóstico sobre el estado de la coeducación en España y propuesta de acciones futuras”. En esta, se llevan a cabo dos itinerarios diferenciados dentro del ámbito escolar y fuera de él a través de la aplicación de test con el objetivo de identificar si las prácticas a analizar se pueden considerar coeducativas.

Por último, en el año 2015, el Centro Reina Sofía con la colaboración de Telefónica y el Banco Santander llevó a cabo un modelo de evaluación sobre la educación para la igualdad de género. En el documento, especificó una serie de indicadores de buenas prácticas con las recomendaciones de la Guía de coeducación (2007) del Instituto de la Mujer para el análisis de los programas de educación en Igualdad.

### **5.3. Sexismo en Educación Primaria**

Según afirma Subirats (1994), son muchos los trabajos e investigaciones que han detectado las formas de sexismo que aún existen en la educación formal. A través de estos, se han establecido cuatro temas que vamos a tratar de analizar dentro del currículo oculto y el currículo explícito que son: el androcentrismo en la ciencia y sus efectos sobre la educación, el androcentrismo en el lenguaje, los libros de texto y las lecturas infantiles y la interacción escolar (Subirats, 1994).

### 5.3.1. Currículo explícito

#### 5.3.1.1. *Representación de lo masculino y lo femenino en los materiales didácticos*

Entre los diferentes recursos utilizados en la escuela primaria, se encuentran los libros de texto como recursos a través de los cuales se producen propuestas imaginarias y simbólicas. Los aprendizajes inconscientes que se producen a través de estos, contienen elementos sexistas que derivan principalmente en la construcción de personajes femeninos y masculinos asociados a funciones particulares atribuidas a su sexo (Cabrera y Martínez, 2014).

Entre los elementos que pueden ser analizados, se encuentran los libros de texto, los libros infantiles y los libros para colorear y dibujar. La utilización de parámetros en el análisis de estos elementos tiene el objetivo de dar cuenta de la forma en que las mujeres y los hombres son representados de forma diferenciada en sus imágenes y en el texto escrito (Cabrera y Martínez, 2014).

Si bien los libros de texto participan en el proceso de instrucción, también participan en la socialización por transmisión de modelos de comportamientos sociales, de normas y de valores. Mediante estos, se contribuye a la difusión de una cultura compartida y a la construcción de las identidades sexuadas y de las relaciones sociales de sexo en la sociedad por medio de las representaciones de las relaciones entre géneros que se muestran (Brugeilles, Cromer, 2009).

Según afirma Sánchez (2002, p. 97):

“El libro de texto juega un papel fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que, por un lado, es el material curricular más utilizado en las aulas, en todos los niveles y en todos los centros educativos y, por otro lado, son escasos los centros en los que se alterna con otros materiales curriculares.”

Hasta hoy, son muchos los estudios e investigaciones que han analizado libros de texto, cuentos y otros textos escolares con el fin de identificar y analizar estereotipos de género en los personajes, entre otros.

En el año 2002, Brugeilles, Cromer y Cromer llevaron a cabo el estudio llamado “Male and Female Characters in Illustrated Children’s Books or How children’s literature contributes to the construction of gender” como parte del programa europeo “Attention, Album!” con el apoyo de la Comisión Europea.

En la investigación, se parte de la hipótesis basada en la asignación a las mujeres de papeles inferiores acompañados de rasgos físicos, personalidad, roles y un estatus social diferenciado y estereotipado en libros ilustrados. La muestra incluye 537 libros ilustrados elegidos en función del género, el tema, la fecha de publicación y la edad de los lectores (Brugeilles, Cromer y Cromer, 2002).

Entre los datos y evidencias resultantes del análisis, cabe destacar la marcada presencia masculina en el desarrollo de las historias de los libros seleccionados. En el estudio se observa desde un principio, los títulos y las ilustraciones de la portada representan en mayor parte a los personajes masculinos con un 77,7% frente al 48,9% de las portadas que muestran una figura femenina. Además, en la mayoría de los casos, el título introduce un solo personaje siendo este del sexo masculino (Brugeilles, Cromer y Cromer, 2002).

Siguiendo con la investigación mencionada, mientras que la mayoría de los libros presentan al menos un personaje masculino, menos de tres cuartos tienen uno o varios personajes femeninos. Además, se da una disparidad de sexo basado en el aumento de las representaciones de los niños en detrimento de las niñas, cuya presencia disminuye a medida que los libros pasan del mundo humano al mundo animal humanizado y al mundo animal real.

En general, el estudio destaca por la conclusión basada en la dominancia de los personajes masculinos entre todos los tipos de personaje. Su distribución por sexo destaca que el 53,2% de los casos son los hombres los que dominan frente al 33,9% en los que dominan las mujeres. Esta mayor importancia de los varones se observa en 97 escenas de multitudes en lugares variados, siendo estos más numerosos y superando a las chicas en casi un tercio de las escenas de la multitud. Al mismo tiempo, el 25,1% de los libros tienen un héroe y sólo el 10,6% presenta una heroína.

La función familiar es también una característica definitoria de los personajes. En el estudio se observa que más de un tercio de los libros sobre humanos y la mitad de

los que tratan sobre animales humanizados muestran machos adultos que no cumplen una función paterna, frente a la función materna omnipresente como modelo dominante para una mujer adulta para los humanos.

Siguiendo los resultados obtenidos en el estudio, la representación masculina en las imágenes de familia destaca, a su vez, por su dominancia. En este caso, el 76% de las familias monoparentales tienen un hijo al igual que el 52,4% de las familias con dos padres. Además, el sexo del hijo mayor revela otra forma de jerarquía entre los sexos. En el 46,8% de las familias humanas, el hijo mayor es un niño y en el 27,7% de los casos una niña. Por ello, la brecha entre los niños y las niñas sigue siendo claro.

La forma en la que ambos géneros son representados en los libros, siguiendo la línea del estudio mencionado, es una de los elementos diferenciadores en las historias. En la investigación, se muestran estereotipos sexistas clásicos entre los que se encuentra la afición de las chicas por la comida y los dulces, y la división entre la inteligencia y la imaginación, reforzada por la idea de que las hembras son más sensibles.

Por último, Brugeilles, Cromer y Cromer (2002), concluyen el estudio con su percepción de los libros infantiles ilustrados como literatura basada en la supremacía de lo masculino que promueve la no igualdad de las relaciones sociales entre los sexos y la cual contribuye a la reproducción e internalización de las normas de género.

Siguiendo en la línea de las investigaciones que tienen como objetivo el estudio y análisis de estereotipos en libros de texto infantiles, podemos encontrar el estudio realizado por Brugeilles y Cromer en el año 2009 denominado “Representaciones de lo femenino y lo masculino en los libros de texto”.

En este, se lleva a cabo un análisis cuantitativo y comparativo que revela un recuento en cuanto a las representaciones de cada sexo poniendo de manifiesto la necesidad de producir estudios que controlen libros de texto al difundir representaciones inequitativas de género. Un ejemplo de estas representaciones se da en la contradicción de los acuerdos internacionales acerca de la educación de las niñas y en la brecha en la realidad mostrada en los libros de texto sobre el papel de las mujeres (Brugeilles, Cromer, 2009).

Por ello, Brugeilles y Cromer (2009, p. 201) concluyen su estudio afirmando lo siguiente:

“Los libros de texto, al presentar un sistema de género desigual, contribuyen a trivializar, reformar y legitimizar la desigualdad, lo que puede tener un efecto negativo sobre la educación escolar de las niñas y, más allá, influir sobre la persistencia de diferentes comportamientos entre ambos sexos”.

Más tarde, en el año 2014, Cabrera y Martínez llevan a cabo el estudio “Libros para niñas y para niños: presencia de estereotipos de género en una colección de libros para dibujar”. La justificación del estudio se basó en la necesidad de analizar los significados ocultos de contenidos que fomentan la segregación por género hacia niños y niñas en edad escolar. En este caso, analizaron la colección “*Doodles para niñas*” (“*LDA*”) y “*Doodles para niños*” (“*LDO*”) con el objetivo de comprobar si existen roles estereotipados de género en sus imágenes y en el texto escrito (Cabrera y Martínez, 2014).

Ambos autores concluyen el estudio corroborando la hipótesis y afirmando que “los hombres y los niños tienen una representación predominante en las imágenes, mientras que las mujeres y las niñas son absolutamente silenciadas o aparecen en ámbitos domésticos y excluidas” (p. 211).

De la misma manera, el lenguaje escrito muestra verbos y adjetivos utilizados para reafirmar estereotipos de género al fomentar habilidades atribuidas a los personajes en función de su sexo. Un ejemplo proporcionado en el estudio, es la asociación de la dirección y del liderazgo al género masculino como inventores, científicos y militares frente a las láminas enfocadas a fomentar el culto al cuerpo y la priorización de sus atributos físicos en el caso del género femenino.

Cabrera y Martínez (2014) concluyen el estudio asegurando la utilización de roles estereotipados en el uso de las imágenes en los libros de texto que afectan al modo en el que se retratan mujeres y hombres y que tiene como consecuencia el condicionamiento y transmisión de conductas estereotipadas con respecto al desarrollo profesional de las personas en relación a su género.

Asimismo, en el año 2014 se publicó “Cuentos clásicos y estereotipos de género. Análisis de las narraciones inspiradoras de los textos que se usan en educación infantil y educación primaria”. Este artículo analiza los estereotipos de género que son transmitidos entre generaciones mediante algunos cuentos clásicos. Entre los cuentos que analiza se encuentran *Caperucita Roja*, *La princesa y el guisante*, *Basilisa la hermosa*, *Barba azul*, *Cenicienta o el zapatito de cristal*, *Blancanieves* y *Pulgarcita*.

Las conclusiones aportadas por los Encabo, Hernández y Jerez (2014) tras el análisis de los siete cuentos afirman y mantienen cómo el varón se ha convertido a lo largo del tiempo en el referente del funcionamiento social con la consecución de un mayor reconocimiento y trascendencia de sus roles por encima de las labores que pudiera llevar a cabo la mujer.

Del mismo modo, se encuentran numerosas investigaciones que destacan la presencia de estereotipos sexistas en contenidos de determinadas áreas en específico. Es el caso del estudio “Estereotipos de género en las imágenes que representan las actividades en el medio natural en los libros de Educación Física de Primaria” realizado por Moya-Mata, Ruíz-Sanchis, Martín y Ros en el año 2017. En este se concluye, coincidiendo con los estudios vistos anteriormente, con la visión estereotipada de las personas y la desproporción entre el número de personajes masculinos y femeninos a favor de los primeros.

En el área de inglés, destacamos el estudio realizado por Pellicer y Asín en el año 2018 llamado “The invisible reality: English teaching materials and the formation of gender and sexually oriented stereotypes (with a focus on primary education)”. Entre los datos obtenidos, la investigación pone de manifiesto la presencia de estereotipos de género y la baja visibilidad de las mujeres a nivel gráfico y lingüístico entre los tres libros analizados.

En general, un artículo que recopila de forma detallada las características sobre los estereotipos de género que se presentan en los libros de texto de primaria es el desarrollado por Serrano y Fuentes (2016). El artículo, llamado “Manifestaciones de sexismo en libros de textos de primaria. Un análisis imprescindible de la cartilla *A leer*”, recoge, entre otros, los modelos y ejemplos que se presentan en las lecturas, la distribución (y atribución) de los oficios y profesiones, la modelación de los deberes y

funciones en el ámbito familiar, las aficiones y numerosos tipos de relaciones de los libros de texto analizados (Serrano, Fuentes, 2016).

Las conclusiones obtenidas del análisis del artículo, revelan claros visos de sexismo y un carácter marcadamente androcéntrico reivindicando la visibilidad de la mujer en la ciencia y en otros ámbitos como obligación para la adaptación del sistema educativo a la actualidad social.

Con el fin de superar el sexismo en los libros de texto u otros materiales e introducir la inclusión y la igualdad en los mismos, el Instituto de la Mujer desde el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad llevó a cabo en el año 2013 la propuesta “Recomendaciones para introducir la igualdad e innovar en los libros de texto” con el fin de garantizar la igualdad en los recursos y delimitar criterios de elaboración de los libros de texto atendiendo a la perspectiva de género entre otros.

Como podemos ver, son muchos los estudios, investigaciones y artículos que demuestran y reivindican la transmisión de estereotipos de género y sexismo a través de distintos materiales didácticos en la escuela primaria. Si bien todos ellos tratan el sexismo en los libros de texto desde diferentes focos, la mayoría obtiene conclusiones muy similares con respecto a la representación de las mujeres y la atribución de diferentes características a las mismas, coincidiendo en la predominancia de la visión masculina sobre la femenina. Por ello, resulta evidente la necesidad de adaptar los materiales y recursos en un marco coeducativo que evite y rechace la reproducción y establecimiento del sexismo en la sociedad.

### **5.3.1.2. *El sesgo lingüístico***

El en ámbito educativo son muchas las características que se reproducen acerca de la sociedad a la que pertenece. La institución escolar es por ello la encargada de transmitir numerosos conocimientos sociales que superen y rechacen cualquier tipo de discriminación, entre la que se encuentra el sexismo arraigado en el lenguaje y camuflado en él (López, 2007).

Del mismo modo que el sexismo aparece en las estructuras sociales, también aparece en la lengua que se utiliza. Sin embargo, no se puede deducir que la lengua lo

sea, sino el uso que se hace de la misma (López, 2007). Por ello, “se habla de sexismo en la lengua cuando esta se utiliza para crear mensajes discriminatorios por razón de sexo, manteniendo la situación de inferioridad, subordinación y explotación del sexo dominado” (López, 2007, p. 631).

Si bien estas discriminaciones no se realizan de forma explícita directamente, sí pueden ser rastreadas en el currículo. Son perceptibles a través del lenguaje y las ilustraciones y en éstos los hombres aparecen como principales protagonistas, mientras que las mujeres aparecen en posiciones subordinadas o dependientes (López, 2007).

Uno de los principales ejemplos que representan el lenguaje y las ilustraciones anteriormente mencionadas son los libros de texto. A través de estos se influye en el proceso de enseñanza-aprendizaje marcando un estilo didáctico estandarizado (López, 2007).

La Real Academia de la Lengua Española afirma que la mención del femenino se justifica en aquellos contextos donde es relevante la oposición de sexos. Sin embargo, Tirado (2017) difiere en el punto en el que la mujer queda incluida en el masculino sin ser discriminación, mientras que el femenino resulta incorrecto para referenciar conjuntamente a ambos sexos. De esta forma se muestra implícitamente la invisibilización de la mujer en la lengua (Tirado, 2017).

El uso abusivo del masculino genérico aparece de forma común en un número significativo de textos escolares acompañado, en muchos casos, de la presencia simbólica de personajes femeninos. Si bien éste es cuestionable en cuanto a su ambigüedad como término inclusor de hombres y mujeres, es el recurso más utilizado para nombrar a los personajes (Pérez y Gargallo, 2008).

Causa de ello, como indican Pérez y Gargallo (2008), es el solapamiento en el modo de referirse a los personajes masculinos en plural o a un colectivo mixto, provocando un protagonismo de los hombres sobre las mujeres. A ello se suma la falta de contextualización que clarifique el uso del masculino genérico, dejando en lugar del lector o lectora la identificación del sujeto al que se refiere el texto.

No obstante, los textos escolares van dirigidos a un alumnado en proceso de formación que posee información limitada sobre aquellos contextos en los que se

desarrollan las acciones descritas. Como consecuencia de ello, ambos autores mencionados ponen de manifiesto la identificación de los personajes con el modelo masculino.

Otro ejemplo de este uso se encuentra en la información referida al trabajo científico, al ejercicio del poder o a las actividades económicas, las cuales se expresan habitualmente utilizando el género masculino. Por el contrario, en el ámbito cotidiano como el trabajo doméstico, la alimentación y la vestimenta es común encontrarse con el uso del género femenino (Pérez y Gargallo, 2008).

En general, el lenguaje androcéntrico prima sobre las referencias hacia la mujer cuando la composición mixta del aula exige términos más inclusivos. Por ello, Pacheco, Cabrera y González (2012, p.3) sostienen la idea de que “no existe un lenguaje típicamente femenino y por ello hemos asumido por legado un lenguaje eminentemente patriarcal donde las cualidades de las mujeres son utilizadas muchas veces para descalificar”.

El lenguaje actúa como elemento que participa en la construcción del sistema social y que está estrechamente vinculado con el pensamiento. Por ello, a través de este se reproducen y perpetúan comportamientos, actitudes y expresiones desde la visión masculina que han tenido como consecuencia la consolidación de la imagen de fragilidad y sumisión de la mujer (Pacheco, Cabrera y González, 2012).

### **5.3.1.3. *El androcentrismo en las ciencias***

Tras la publicación de *La estructura de las revoluciones científicas* (Thomas S. Kuhn, 1962), se puso de manifiesto la importancia de los factores sociales e ideológicos en la formación de hipótesis. A partir de esta, los movimientos feministas comenzaron a reivindicar aquellos sesgos de género que la perspectiva androcéntrica de la ciencia, mediante la objetivización de lo masculino y rechazando el punto de vista de las mujeres, presentaba (Sánchez, 2002).

“El androcentrismo en la ciencia es una consecuencia del androcentrismo social general” (Manassero y Vázquez, 2003, p. 253). Si aplicamos esta idea a la educación escolar, podemos deducir que la propia transmisión de conocimientos científicos

supone, por ello, una transmisión de modelos androcéntricos. Prueba de ello es la afirmación de Sánchez (2002, p. 96) quien sostiene que “la educación que se imparte en los centros educativos es la suma de las distintas ciencias, las cuales revierten en la práctica educativa y si estas son androcéntricas la interpretación del alumnado sobre el mundo también lo será”.

Una de las consecuencias del androcentrismo en la ciencia es la transmisión de esta en la escuela a través de distintas disciplinas escolares. La ausencia en los contenidos escolares de modelos y referentes femeninos con los que las chicas puedan identificarse supone un contagio del androcentrismo a la población general que afecta a la construcción su la personalidad (Manassero y Vázquez, 2003). Algunos ejemplos de esta transmisión se pueden observar en las asignaturas que se imparten en los centros educativos como el arte, la literatura o las matemáticas (Sánchez, 2002).

Si bien la enseñanza del arte refleja la valentía de los hombres en las guerras, las hazañas históricas de los varones, la conquista de territorios y las ganancias de ellos, no contempla la presentación de la mujer fuera del campo de batalla, a pesar de que su mortalidad media era superior a la de los varones. Cuando se trata de reflejar a las mujeres, éstas son mostradas felices y hermosas causando una irrealidad e invisibilidad sobre la vida de las mujeres (Sánchez, 2002).

En la misma línea, la historia refleja el mismo tratamiento androcéntrico mostrando su aparición en los manuales con un marcado sesgo androcéntrico. Al mismo tiempo, los valores representados continúan siendo los de la valentía para los varones y la privacidad para las mujeres. A su vez, se refleja el ingreso de las mujeres en el espacio público como una extrañeza (Sánchez, 2002).

Por último, en la literatura, la enseñanza de la misma se caracteriza por una falta de visión crítica por los aspectos de género. La literatura clásica ha mostrado a lo largo de los siglos una serie de escritores varones cuyas historias han protagonizado mujeres, es decir, han sido ellos quienes han hablado sobre la vida de las mujeres. Ello ha implicado la recreación de estereotipos sobre las mujeres y su género en la literatura (Sánchez, 2002).

La escuela, por tanto, forma no sólo en contenidos científicos, sino también en valores sociales y culturales mediante los cuales el alumnado asume el modelo social

que la escuela reproduce, incluido el modelo de género. Por ello, si los modelos que la escuela transmite poseen un sesgo androcéntrico, los alumnos y alumnas también asumirán dicho sesgo y con ello, tendrán una visión del mundo androcéntrica (Acevedo, 2010).

### **5.3.2. Currículo oculto**

#### **5.3.2.1. *La interacción en el aula***

Durante la infancia, la influencia familiar y social supone la producción de estereotipos más que la corrección de los mismos. A través de la interacción comunicativa, las personas proyectan una serie de creencias mediante la socialización, muchas veces de una forma involuntaria. Por ello, cuando se interacciona con el alumnado, no solo se está transmitiendo conocimientos y saberes, sino también actitudes ante la vida (Núñez y Loscertales, 1995).

Según un estudio realizado por Núñez y Loscertales (1995) existen numerosas diferencias de trato dentro de un aula hacia ambos géneros. Por un lado, los niños ocupan más puestos delanteros y traseros dentro del aula mientras que las niñas se encuentran situadas normalmente en la zona central de la clase. De este modo, ambos autores destacan el papel de las niñas en el aula como menos problemáticas en cuando a disciplina y atención, sin necesitar mucho estímulo, tener cerca la pizarra o la mesa del docente.

A través de estos datos se reproduce el estereotipo asignado a las niñas vistas como separadoras del peligro en términos de distribución del aula y disciplina. Al mismo tiempo, el estudio mencionado establece la visión de las niñas como más disciplinadas prestando más atención en el aula coincidiendo con el estereotipo femenino que suele ser transmitido a las niñas: “ser obediente, dócil y ordenada”.

A su vez, se observan algunas diferencias en el comportamiento del profesorado hacia el alumnado. En este aspecto, los datos obtenidos en la investigación ponen de manifiesto que se sonríe con mayor frecuencia a las alumnas y, además, se las riñe menos. Por el contrario, los niños reciben más ayuda por parte del docente quien dirige con mayor frecuencia la mirada hacia ellos deteniéndose más veces.

Una posible explicación ofrecida en el estudio hacia estos datos sería la interiorización por parte de los docentes del comportamiento diferenciado del alumnado en el centro. Mientras que el docente confía menos en la docilidad de los alumnos, éste agradece la colaboración de las niñas dedicándoles más sonrisas y sentimientos positivos. De este modo, los autores del estudio afirman la existencia de la llamada *profecía de autocumplimiento*

Concluyendo el estudio, Núñez y Loscertales (1995) afirman la diferencia de atención entre niños y niñas como pauta general de conducta sexista. Al mismo tiempo, sostienen la existencia de una demanda intelectual a los niños, mientras que a las niñas se les exige aquello que tiene que ver con lo afectivo y lo cálido (Núñez y Loscertales, 1995).

Muchos de los resultados de este estudio son compartidos por Torres (1998). Este afirma que los estudiantes pueden ser reunidos en dos grupos: el *visible* y el *invisible* referida a los comportamientos estudiantiles (desobediencia, conflictividad, éxito) en función de si los docentes se acuerdan de ellos al terminar su horario. Los que pertenecen al primer grupo son aquellos cuyas conductas no pasan desapercibidas. Esta visibilidad se traduce en formas de comportamiento llamativas para el docente mediante manifestaciones verbales o físicas que pueden producirse también de forma conjunta (Torres, 1998).

Generalmente, los comportamientos visibles son producidos por niños en mayor proporción que las niñas. Por ello, al ser más visibles, concentran con mayor frecuencia la atención del profesorado y por ello son estudiantes a los que se les estimula más. Por otro lado, los grupos de alumnos invisibles son aquellos que suelen pasar desapercibidos por los docentes sin llamar la atención a estos. En este grupo, se tiende a encontrar más niñas que niños (Torres, 1998).

La explicación de este panorama sexista tiene como razón explicativa para Torres (1998, p. 161) “el tipo de sociedad masculina predominante en los modelos de socialización a los que se ven sometidos tanto los hombres como las mujeres”. Dentro de este modelo, los niños son vistos como menos domesticables, teniendo estos siempre la necesidad de llamar la atención. Además, los niños tienden a comunicar las dificultades que presentan de forma temprana, mientras que las niñas, por el contrario,

prefieren quedarse quietas e intentar ocultar posibles dificultades o problemas (Torres, 1998).

En esta misma línea, Rodríguez y Arvayo (2015, p.15) sostienen que “el rol que cada género pone en práctica es muestra de los aprendizajes obtenidos de lo que está permitido que un hombre y una mujer hagan”. Sin embargo, es en los últimos años de su educación primaria cuando los niños y niñas comienzan a tener conflictos de género. Shaffer (2002, p. 256, en Rodríguez y Arvayo, 2015, p. 16) afirma que los niños y niñas “establecen distinciones muy marcadas entre los sexos en dimensiones psicológicas, y aprenden primero los rasgos positivos que caracterizan a su sexo y los negativos asociados al sexo contrario”.

Como consecuencia de ello, Rodríguez y Arvayo (2015) ponen de manifiesto la existencia de dificultades en las interacciones recalando la necesidad de la observación e interacción del docente con el objetivo de evitar posibles barreras en el aprendizaje.

Un reciente estudio realizado por Rivera y Oliva (2018) con el objetivo de encontrar evidencias de diferencias genéricas de los docentes en la relación e interacción que muestran con sus alumnos en el contexto escolar, obtuvo conclusiones muy relevantes en esta línea temática.

Entre los resultados a destacar en el estudio, se aprecian la existencia de diferencias estadísticamente significativas en el empleo de diminutivos, los saludos mediante besos y la aceptación de las ideas las cuales resultan ser mucho mayores hacia el alumnado de género femenino. Por otro lado, el uso de apodos, la mención a los alumnos mediante los apellidos, la utilización de un volumen alto y el castigo es utilizado mayormente hacia los varones.

Concluyendo con el estudio, Rivera y Oliva (2018) ponen de manifiesto la participación en el aula como mecanismo que ayuda a la construcción del aprendizaje, pero, además, que refleja una estructura dominante en cuanto a aquellos que toman la participación primero y hacia quién el docente le otorga prioridad.

Por ello, son muchas las diferencias de género que podrían impactar significativamente en los estudiantes como consecuencia de la reproducción en los

alumnos de una diferenciación de valores, expectativas e intereses dirigidos a los alumnos y alumnas (Rivera y Oliva, 2018).

Entre otros aspectos a resaltar, se encuentra la exigencia de uniformes diferenciados en los centros. Por un lado, se exigen diseños de faldas para las chicas y por el otro, para los chicos pantalones. A su vez, los colores asignados tienden a repetirse. En el caso de las niñas se asignan colores rosas y en el caso de los niños colores azules (Santos, 2002).

Por último, cabe destacar la tesis *“Relación que existe entre las conductas sexistas que presentan niños y niñas de escolaridad primaria, con la percepción de sus docentes sobre la perspectiva de género”* realizada por Duarte (2007). Entre las conclusiones obtenidas se comprobó la existencia de una relación entre las conductas sexistas que presentan los niños y niñas con la perspectiva que tienen sus docentes sobre la educación de género de forma significativa (Duarte, 2007).

De este modo, los resultados evidencian una relación clara entre las percepciones de los docentes y las conductas de los niños y niñas en variables como la convivencia familiar, el ambiente que los rodea y las situaciones psicosociales, entre otras. Con ello, Duarte concluye el estudio afirmando la existencia de relación entre las percepciones de los docentes con un alto grado de sexismo en el grupo que influye de manera negativa en las conductas del alumnado (Duarte, 2007).

### **5.3.2.2. *El juego y los espacios de juego***

El juego infantil es una construcción social y cultural de la primera infancia mediante la cual los niños y niñas reproducen relaciones personales y sociales del entorno en el que viven y a través del cual construyen los hábitos y modelos para la vida (Vygotsky, 1979 en Moragón-Alcañiz y Martínez-Bello, 2016).

Durante la tercera infancia, comprendida entre los 6 años a los 12, el niño posee una gran experiencia de socialización a través de la asistencia a la escuela, el contacto con otros niños y adultos y el acercamiento a un entorno preparado para proporcionarle nuevas formas de juego y aprendizaje. Durante esta etapa, el juego es el medio que el niño utiliza para comprender la sociedad en la que vive a través de la imitación de actos

y actividades cotidianas pertenecientes al mundo que los envuelve (Martínez y Vélez, 2005).

Sin embargo, existen numerosos ejemplos de juegos que refuerzan diferencias y roles mostrados en áreas como la literatura o la pintura. Prueba de ello serían las escenas de niños participando en juegos de guerra y lucha corporal o niñas con casas de muñecas y utensilios de cocina y costura. A través de estos juguetes se alimentan los estereotipos sociales (Vallejo, 2009). Prueba de ello, es la afirmación realizada por Díaz (2011, pp. 2-3):

“La actividad lúdica en la niñez es un proceso psicológico que contribuye en la construcción de la identidad de género y la incorporación de roles, valores, actitudes, comportamientos y aspiraciones acordes con lo que la sociedad reconoce como válido para hombres y mujeres”

El juego crea un espacio en el que niños y niñas practican comportamientos y formas de ser masculinas y femeninas orientadas hacia la vida adulta. En el momento del juego, los niños y niñas siguen los modelos de género que conocen y de este modo aprenden a discriminar lo que está o no permitido socialmente. Por tanto, el juego tiende a reproducir la ideología predominante delimitando y excluyendo determinados espacios y discursos (Puerta y González, 2015).

Un ejemplo de la diferenciación en el juego se encuentra en la relación que se establece con algunos juegos a un género determinado. Ejemplo de ello es la poca frecuencia con la que los niños reciben juguetes relacionados con lo doméstico, mientras que se asocia a las niñas con reproducciones de electrodomésticos. Al mismo tiempo, un niño pequeño que juega con una muñeca no recibe la misma respuesta social que otro que lo haga con un muñeco siendo el primero un objeto de burla mientras que el segundo recibirá la aprobación de los demás (Puerta y González, 2015).

Entre los estudios que investigan la relación entre el juego y el género, se encuentra la investigación realizada por Emma Lobato (2007) llamada “Juego y género. Estudio etnográfico sobre la construcción de la identidad de género en contextos y prácticas lúdicas infantil”. En esta, se obtuvo una serie de resultados que muestran la diferencia entre las prácticas lúdicas de los niños y de las niñas ateniéndose estos a las estructuras de género que mantienen la desigualdad. Mientras que en las niñas

predominan juegos de carácter doméstico, de cuidado y de belleza, los niños tienden a realizar prácticas asociadas a poder, competitividad e independencia (Puerta y González, 2015).

Pero no solo los juegos o los juguetes son elementos que reproducen el sexismo en la escuela primaria y en la infancia, sino que los espacios designados y utilizados para ello dentro del propio centro colaboran con la transmisión de estos valores debido a su desigual reparto u ocupación.

Un claro ejemplo comúnmente mencionado es la utilización del patio del recreo en la escuela. Son muchos los estudios que han tratado de analizar la presencia de ambos sexos en el patio del recreo con el fin de diferenciar qué partes totales del patio son ocupados por niños y niñas e identificar posibles patrones de sexismo en él.

El estudio “El patio del recreo, un espacio de desigualdad entre niños y niñas” realizado por Fructuoso (2016) analizó las desigualdades que existen entre niños y niñas en el patio del recreo mediante la observación.

Entre las conclusiones realizadas sobre los datos obtenidos, se observa una gran diferenciación entre ambos sexos, pues los niños tienden a colocarse en el centro del mismo mientras que las niñas se sitúan en los bordes. Por tanto, en este caso son los niños los que presentan mayor liderazgo quienes, como consecuencia de su velocidad y agresividad con la que juegan, influyen en la no utilización del espacio central del patio por parte de las niñas. Al mismo tiempo, se pone de manifiesto las pocas ocasiones en las que ambos sexos interactúan o participan en actividades lúdicas mixtas (Fructuoso, 2016).

Estas conclusiones son igualmente recogidas en el estudio realizado por Núñez y Loscertales (1995) “Currículo oculto: actitudes sexistas en la interacción social”. En este, las autoras sostienen que mientras en el aula las niñas son las que suelen ocupar la zona central de la clase, en la zona de recreo encontraron lo contrario, siendo los varones los que protagonizan estos espacios.

Al mismo tiempo, el tipo de juego seleccionado por los niños y niñas en este espacio influye también en la ocupación del mismo y tiende a ser la causa por la que existe una descompensación en la ocupación del espacio en el patio del recreo.

Fructuoso (2016) analizó en su estudio los tipos de juegos que realizan tanto niñas y niños en función del sexo con el objetivo de detectar el sexismo en el espacio exterior del aula. Gran parte de los resultados mostraron una significativa diferenciación entre ambos sexos. Por un lado, existe la presencia de desigualdades en los juegos con juguetes, pues los niños tienden a elegir coches, camiones y monstruos, mientras que las niñas suelen elegir el juego con muñecas y peluches.

Por otro lado, se observó una jerarquización entre niños y niñas en el modo en que se distribuyen los roles. Generalmente los niños realizan los juegos de manera individualizada, tienden a ser competitivos y eligen juegos que se consideran por lo general masculinos ignorando aquellos que pueden ser femeninos. No obstante, las niñas juegan a juegos relacionados con la participación y la colaboración de forma muy pasiva (Fructuoso, 2016).

En trabajos como “¿A qué juegan los niños en el patio?” por Gargallo (2017) o “La coeducación en un centro educativo: análisis del patio escolar” de Molines y Barberá (2015) se analizan los juegos que los niños y niñas llevan a cabo en el patio del recreo y las diferencias y desigualdades causantes obteniendo datos y conclusiones muy similares.

En el caso de las niñas, ambos estudios representan juegos muy similares como mamás y papás, pilla-pilla, carreras, hablar, hacer volteretas y comba. Por otro lado, los niños realizan juegos como el fútbol, cromos, baloncesto o hablar de fútbol. Además, en el segundo estudio se observa como las niñas son las que representan los tipos de juegos pasivos en la gran mayoría de ocasiones.

Al mismo tiempo, Gargallo (2017, p.17) destaca el fútbol como ítem importante que destaca en los juegos elegidos en este caso por el género masculino afirmando “los juegos de los niños en el patio la mayoría de veces están enfocados hacia este deporte, si no pueden jugar, miran como lo practican los demás”.

Ambos trabajos concluyen con la observación de la diferente ocupación de los espacios por parte de niños y niñas con mayor protagonismo y ocupación por parte de los primeros y una gran pasividad por parte de las segundas. Al mismo tiempo se hace evidente la segregación por sexos en el juego y las diferencias en el interés por el tipo de juegos (Gargallo, 2017 y Molines y Barberá, 2015).

Entre otros espacios en los que se puede apreciar la diferenciación y reproducción de desigualdades, se encuentran los servicios de niños y niñas. En el caso del de niñas se observa la existencia de espejos, a diferencia del servicio de los niños (Santos, 2002). Podemos deducir de esta manera, la forma en la que los centros asumen el rol de las niñas y su preocupación por la imagen, mientras que esta característica no se asocia a los varones.

En general, existe una gran desigualdad en el modo en el que se distribuyen los espacios en la hora del juego, observándose una división en juegos masculinos y femeninos mayoritariamente pasivos para niñas y activos para niños (Fructuoso, 2016).

## **6. Aportes para una Escuela Primaria no sexista**

Con el objetivo de identificar y establecer pautas que fomenten una educación en igualdad y, por lo tanto, la reducción de la reproducción del sexismo en la educación, vamos a tomar como referencia el *I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres* desarrollado por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía en el año 2005 (Anexo 1).

Los tres principios de actuación fundamentales y los cuatro objetivos con sus correspondientes medidas y actuaciones a desarrollar marcan la base sobre la intervención para el fomento de la educación en igualdad entre hombres y mujeres en la Escuela Primaria.

El proceso de coeducación supone un gran esfuerzo dentro de la escuela ya que implica una lucha contra todo lo que el alumnado ve en la televisión y en la propia sociedad en general. Moreno (2007, p. 1) pone de manifiesto que “para llevar la coeducación a los centros es necesario que el profesorado sea consciente de la importancia de tener una escuela igualitaria”.

Para ello, la autora propone realizar una serie de ajustes que supongan una gran incidencia en la escuela junto con las familias. Entre las cuestiones a plantear en un colegio coeducativo propone: un cuidado en el lenguaje, una revisión de los libros de texto y de los materiales usados, una formación por parte del profesorado y de las familias, la reflexión diaria con el alumnado, el análisis crítico con el alumnado de los cuentos clásicos y el análisis de los fondos de la biblioteca escolar (Moreno, 2007).

En esta misma línea de promoción de la coeducación en la etapa de Educación Primaria, Sánchez y Rizos (2009) proponen una serie de orientaciones metodológicas con un enfoque plurimetodológico, es decir, siguiendo varios tipos de enseñanza. Entre ellos se encuentran: el análisis crítico de la realidad y de las ideas previas del alumno, partir de situaciones compartidas, la participación en la elaboración y discusión de normas y valores y actividades lúdicas.

Algunos programas en el ámbito de la ciencia I + D en nivel Europeo y Nacional valoran los Estudios de Género como áreas científicas prioritarias. Por ello, resulta necesaria la transmisión por parte de los docentes, de actitudes y valores que promuevan

el principio de igualdad entre hombres y mujeres con el fin de acabar con las estructuras que mantienen los estereotipos de género (Pérez, 2011).

Son muchas las herramientas e instrumentos utilizados con el fin de intervenir coeducativamente en la escuela. Sin embargo, y teniendo en cuenta las pautas mencionadas anteriormente, nos parece importante compartir el proyecto Teón XXI como trabajo que desarrolla numerosos recursos virtuales para la difusión y promoción de la igualdad.

Teón XXI es una herramienta informática online para el diagnóstico de la cultura género en los centros educativos. Surge de el I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación puesto en marcha por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía en el año 2006 (Rebollo, García, Ruiz y Pérez, 2009).

Este proyecto vincula el Plan de Igualdad y las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación. Su diseño metodológico se encuentra comprendido en tres fases (Anexo 2) enfocadas hacia la creación de instrumentos de medición y seguimiento *online* con el objetivo de integrar la igualdad de género en la escuela y crear tanto una red temática de coeducación para profesores como recursos que fomenten la producción y difusión de material escrito y audiovisual con el fin de dar a conocer prácticas coeducativas (Pérez, 2011).

A través de este recurso y de numerosas guías, trabajos, artículos, estudios e investigaciones, la coeducación se ha convertido en una necesidad al alcance de toda la comunidad educativa. A través de ella, se asientan las bases de la educación igualitaria para niños y niñas y el rechazo hacia la reproducción del sexismo en la escuela. Por ello, resulta importante formar a docentes y alumnado con el fin de reducir la desigualdad y la transmisión de estereotipos de género.

## 7. Conclusiones

La escuela ha sido, como agente socializador, la responsable de reflejar todo aquello que ocurre en la sociedad como parte integrante de la misma. Por ello, en el centro educativo se transmiten y reproducen tanto las virtudes como los defectos que coexisten en la propia sociedad.

Si bien se han desarrollado numerosos artículos, decretos y acuerdos que tienen el objetivo de alcanzar la igualdad real entre hombres y mujeres, es posible afirmar que la escuela primaria ofrece una realidad muy diferente a la que reflejan muchas leyes en la actualidad.

Los elementos analizados durante el presente trabajo demuestran el gran número de elementos que colaboran en la transmisión de los valores y roles sexistas. Desde los libros de texto, los cuentos y las imágenes, hasta la propia interacción con el docente, entre los alumnos, los juegos y la distribución espacial en el patio del recreo. A través de estos, el alumno y alumna se impregna de valores, roles y modelos que fomentan la segregación, diferenciación y discriminación de género.

De este modo, la escuela colabora tanto consciente, a través del currículo explícito, como inconscientemente, a través del currículo oculto, con la perpetuación del sexismo hacia las nuevas generaciones influyendo y marcando en ellos una educación desigual.

Las conclusiones obtenidas del análisis de los elementos de ambos currículos ponen de manifiesto la necesidad de prácticas coeducativas reales más allá del establecimiento de un marco legislativo en materia de igualdad educativa. Es decir, es preciso aplicar dichas leyes en un contexto real con la obligación de evaluar los resultados para eliminar, de este modo, el sexismo de las aulas.

Actualmente, contamos con muchas herramientas, guías y materiales que promueven la igualdad en las aulas. Por ello, su utilización, la cual se encuentra al alcance de docentes y familias con el fin de garantizar una educación igualitaria de calidad y el rechazo definitivo del sexismo en la Escuela Primaria, debe ser una parte imprescindible del proceso de enseñanza y aprendizaje en el centro educativo.

## Referencias bibliográficas

- Acevedo, E. J. (2010). La transmisión del androcentrismo en los procesos de enseñanza-aprendizaje formales (II). *Revista digital para profesionales de la enseñanza*.
- Aina, O. E., & Cameron, P. A. (2011). Why does gender matter? Counteracting stereotypes with young children. *Dimensions of Early Childhood*, 39(3), 11-20.
- Álvaro, M. (1994). *Propuesta de un Sistema de Indicadores Sociales de Igualdad entre Géneros*. Instituto de la Mujer. Ministerio de Asuntos Sociales.
- Ballarín, P. (1989). La educación de la mujer española en el siglo XIX. *Dialnet*, (8), 245-260.
- Ballarín, P. (2004). Género y políticas educativas. *Revista de Educación*, (6), 35-42.
- Ballarín, P. (2007). *La escuela de niñas en el siglo XIX: La legitimación de la sociedad de esferas separadas*.
- Ballarín, P. e Iglesias, A. (2017). *Feminismo y educación. Recorrido de un camino común*. 37-67.
- Bandura, A. y Walters, R. W. (1965). *Aprendizaje Social y Personalidad*. Madrid. Alianza U.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Bernal, J.L. (Coord.), Cano, J., Lorenzo, J. (2014). *Organización de los centros educativos. LOMCE y políticas neoliberales*. Mira Editores.
- Brugelilles, C. y Cromer, S. (2009). Representaciones de lo femenino y lo masculino en los libros de texto. *Revista Latinoamericana de Población*, 4-5.
- Brugelilles, C., Cromer, I. & Cromer, S. (2002). *Male and Female Characters in Illustrated Books or How children's*. A literature contributes to the construction of gender. *Population* (2), 237-267.
- Cabrera, Y. y Martínez, V. (2014). "Libros para niñas y libros para niños": presencia de estereotipos de género en una colección de libros para dibujar. *Revista del*

*Seminario Interdisciplinar de Estudios de las Mujeres para la Universidad de León*, (9), 184-217.

- Careaga, P. (1987). Modelos masculinos y femeninos en los libros de texto de EGB En Instituto de la Mujer: La investigación en España sobre mujer y educación.
- Castillo, R., Sánchez, M. (1998). APPLE, Michael W. *Política cultural y educación*. Madrid: Editorial Morata.
- Castro, D. M. (2018). *Reproducción del sexismo en la infancia*. (Doctoral dissertation).
- Contreras, G. (2011). *Sexismo en educación*. Investigaciones y publicaciones. Observatorio de Equidad de Género. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Díaz, A. (2011). Diversión como destino. Desde la niñez juegos y juguetes imponen estereotipos sexistas. *La jornada*, 31, 2-3.
- Duarte, J. M. (2007). *Relación que existe entre las conductas sexistas que presentan niños y niñas de escolaridad primaria, con la percepción de sus docentes sobre la perspectiva de género* (Doctoral dissertation, Universidad de Panamá)
- Education Union, National & Feminista, UK. (2017). It's just everywhere. A study on sexism in schools and how we tackle it: United Kingdom
- Encabo, E., Hernández, L., Jerez, I. (2014). *Cuentos clásicos y estereotipos de género. Análisis de las narraciones inspiradoras de los textos que se usan en educación infantil y educación primaria*. La formación del profesorado en Educación Infantil y Primaria: retos y propuestas. *Edit.um*, 313-324.
- Espinar, E. (2009). *Infancia y socialización. Estereotipos de género*. Instituto Universitario de Desarrollo Social y Paz. Universidad de Alicante. 326.
- Fernández, F. (2003). *Sociología de la Educación*. Madrid. Pearson Educación.
- Flecha, C. (2008). Mujeres en Institutos y Universidades. En *Historia de las mujeres en España y América Latina* (pp. 455-485). Cátedra.
- Flecha, C. (2014). Desequilibrios de género en educación en la España Contemporánea: causas, indicadores y consecuencias. *AREAS. Revista Internacional de Ciencias Sociales*, (33), 49-60.
- Fructuoso, M. R. (2016). El patio del recreo, un espacio de desigualdad entre niños y niñas. *PublicacionesDidácticas*, 74(1), 617-632.

- Gaitán, L. (2013). Socialización e infancia en la teoría sociológica. *XI Congreso Español de Sociología*.
- García-Leiva, P. (2005). Identidad de género: modelos explicativos. *Escritos de Psicología-Psychological Writings*, (7), 71-81.
- Gargallo, M. (2017). ¿A qué juegan los niños en el patio?.
- Giroux, H. (1986). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Revista colombiana de educación*, (17).
- Guerrero-Puerta, L. (2017). LA COEDUCACIÓN EN ESPAÑA, UN PASEO POR SU RECORRIDO HISTÓRICO. *II Congreso sobre Desigualdad Social, Económica y Educativa en el Siglo XXI* (pp. 68-74).
- Inguilan, D. M. (2012). *La escuela como lugar de reconocimiento: desaprender el lenguaje sexista y los estereotipos de género*. IV ENCUENTRO REGIONAL DE INVESTIGACIÓN, EDUCACIÓN Y LENGUAJE, 127.
- Instituto de la Mujer (2004). *Estudio para conocer la situación actual de la educación para la igualdad en España*.
- Instituto de la Mujer (2007). *Guía de Coeducación. Documento de Síntesis sobre la Educación para la Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres*.
- Instituto de la Mujer (2013). *Recomendaciones para introducir la igualdad e innovar en los libros de texto*.
- Jayne, M. (1999). La identidad de género. *Revista de psicoterapia*, 10(40), 6.
- Lamas, M. (1986). La antropología feminista y la categoría "género". *Nueva antropología*, 8(30), 173-198.
- Lobato, E. (2005). Juego sociodramático y esquemas de género. Una investigación en educación infantil. *Cultura y Educación*, 17(2), 115-129.
- López, E. (2007). Pautas de observación y análisis del sexismo. Los materiales educativos. *Interlingüística*, 17, 630-639.
- López, F. (1984). La adquisición del rol y la identidad sexual: función de la familia. *Infancia y aprendizaje*, 7(26), 65-75.

- Maceira, L. (2005). Investigación del currículo oculto en la educación superior: alternativa para superar el sexismo en la escuela. *La ventana. Revista de estudios de género*, 3(21), 187-227.
- Manassero, M. A. y Vázquez, A. (2002). Los estudios de género y la enseñanza de las ciencias. *Revista de educación* (330), 251-280.
- Marugán, B. (2020). Género. *EUNOMÍA. Revista en Cultura de la Legalidad*, (18), 199-213.
- Miranda, C. (2004). Un instrumento para el análisis de los libros de texto desde una orientación sociolaboral no sesgada. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15(1), 143-153.
- Molines S. M., y Barberá, E. (2015). *La coeducación en un centro educativo: análisis del patio escolar* (Doctoral dissertation, Universitat de València, Departamento de Psicología Básica).
- Moragón-Alcañiz, F., y Martínez-Bello, V. (2016). Juegos de niñas y juegos de niños: Estudio sobre la representación del juego infantil a través del dibujo. *Revista Educación*, 40(1), 1-17.
- Moreno, A. (1986). El arquetipo viril, protagonista de la historia. Barcelona: la Sal, edics. de les dones. *Cuadernos inacabados*.
- Moreno, M. (2007). *¿Por qué coeducar?* Ciudad de mujeres.
- Moya-Mata, I., Sanchis, L. R., Sanchis, J. M., y Ros, C. R. (2019). Estereotipos de género en las imágenes que representan las actividades en el medio natural en los libros de Educación Física de Primaria. *Cultura, ciencia y deporte: revista de ciencias de la actividad física y del deporte de la Universidad Católica de San Antonio*, 14(40), 15-23.
- Núñez, T., y Loscertales, F. (1995). Currículo oculto: actitudes sexistas en la interacción social.
- Pacheco, C. R., Cabrera, J. S., y González, I. (2012). ¿Es sexista nuestra escuela? Valoración y significación social del fenómeno. *Mendive. Revista de Educación*, 11(1), 71-77.

- Padilla, M. T. (2002). Aportaciones de las estrategias observacionales al diagnóstico del sexismo en el centro educativo. *XXI. Revista de educación*, 4, 299-309.
- Pellicer, S., Asín, A. (2018). *The invisible reality: English teaching materials and the formation of gender and sexually oriented stereotypes (with a focus on primary education)*. *Complutense Journal of English Studies*. 165-191.
- Pérez, C. (2011). TEÓN XXI. Creación de recursos On-Line para el conocimiento y difusión de la cultura de género en la escuela. *Comunifé: revista de comunicación social*, 11, 141-163.
- Pérez, C., & Gargallo, B. (2008). Sexismo y estereotipos de género en los textos escolares. *Actas XXVI Seminario interuniversitario de teoría de la educación: Lectura y educación*, 627-636.
- Pérez, P. M. (2005). La socialización de la infancia en la sociedad de la información. Universidad de Valencia. *Revista Galega de Ensino*, 47.
- Povedano, A., Muñiz, M., Cuesta, P., y Musitu, G. (2015). Educación para la igualdad de género. Un modelo de evaluación. *Madrid: FAD*.
- Puerta, S., y González, E. M. (2015). Reproducción de los estereotipos de género en Educación Infantil a través de los juegos y juguetes. *Revista de Investigación en la Escuela*, 85, 63-74.
- Rebollo, M. Á., García, R., Ruiz, E., y Pérez, C. (2009). Tecnologías para la coeducación y la igualdad: el Proyecto Teon XXI. In *Investigación y género, avance en las distintas áreas de conocimiento: I Congreso Universitario Andaluz Investigación y Género, Sevilla: Universidad de Sevilla*. Unidad de la Igualdad.
- Rebollo, M. A., García, R., Piedra, J., y Vega, L. (2011). Diagnóstico de la cultura de género en educación: actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista de Educación*, 355.
- Rivera, A. J. y Oliva, L. (2018). DIFERENCIAS GENÉRICAS EN LA RELACIÓN MAESTRO-ALUMNO EN LA ESCUELA PRIMARIA. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 21(3).

- Rocha, T. E. (2009). Desarrollo de la identidad de género desde una perspectiva psico-socio-cultural: un recorrido conceptual. *Interamerican Journal of Psychology*, 43(2), 250-259.
- Rodríguez, A. y Arvayo, K. (2015). Roles de género, interacción verbal y tolerancia que presentan alumnos (as) en educación primaria. *REDHECS: Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 10(19), 7-31.
- Rodríguez, M., & Peña, J. (2005). Identidad de género y contexto escolar: una revisión de modelos. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, 112(1), 165-194.
- Sánchez, J. L. (2009). COEDUCACIÓN. *Revista digital: Innovación y Experiencias Educativas*, (16).
- Santos, M. A. (2002). Currículum oculto y construcción del género en la escuela. *Universidad de Málaga*.
- Santos, M. A. (coord.), Arenas, M. G., Blanco, N., Hernández, G., Jaramillo, C. Moreno, E., Oliveira, M. y Simón, M. E. (2000). *El harén pedagógico: Perspectiva de género en la organización escolar*. 149. Grao.
- Serrano, M. Y., Fuentes, I. (2016). Manifestaciones de sexismo en libros de textos de primaria. Un análisis imprescindible de la cartilla "A leer". *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*.
- Shaffer, R. (2002). Desarrollo social y de la personalidad. España. Thomson.
- Slaby, R. G., Frey, K. S. (1975). Development of gender constancy and selective attention to same-sex models. *Child development*, 849-856.
- Subirats, M. (1993). *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores*. Instituto de la Mujer. Madrid.
- Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista iberoamericana de educación*, 6(1), 49-78.
- Torres, J. (1998). *El currículum oculto*. Madrid. Morata.
- Vallejo, A. (2009). Juego, material didáctico y juguetes en la primera infancia. *CEE Participación educativa*, 12, 194-206.

## Webgrafía

- Acuerdo de 2 de Noviembre de 2005, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación. Recuperado de: [file:///C:/Users/celia/Downloads/I\\_Plan\\_de\\_igualdad\\_Andalucia.pdf](file:///C:/Users/celia/Downloads/I_Plan_de_igualdad_Andalucia.pdf)
- Acuerdo del Consejo de Gobierno de Aragón de 15 de enero de 2008: ACUERDO PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN LOS CENTROS EDUCATIVOS DE ARAGON. Recuperado en: [http://aragonparticipa.aragon.es/sites/default/files/acuerdo\\_convivencia\\_escolar.pdf](http://aragonparticipa.aragon.es/sites/default/files/acuerdo_convivencia_escolar.pdf)
- ACTUACIONES DE ÉXITO EN LAS ESCUELAS EUROPEAS. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. N°9. IFIIE. Recuperado en: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP14963.pdf&area=E>
- BOA. (2011). DECRETO 73/2011, de 22 de marzo, del Gobierno de Aragón, por el que se establece la Carta de derechos y deberes de los miembros de la comunidad educativa y las bases de las normas de convivencia en los centros educativos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Aragón. Recuperado de: <http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=589772200505>
- BOA. (2016). Currículo de Educación Primaria (Parte Dispositiva). Texto refundido. Recuperado de <http://www.educaragon.org/FILES/PARTE%20DISPOSITIVA%20de%20la%20ORDEN%20CURRCULO%20EP%20REFUNDIDO.pdf>
- BOE. (2007-2013). Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-6115-consolidado.pdf>
- BOE (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Recuperado en: <https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- EUR-Lex. La Carta de los Derechos Fundamentales. Recuperado de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=LEGISSUM:133501>
- EUR-Lex. IGUALDAD ENTRE MUJERES Y HOMBRES. Recuperado de [https://eur-lex.europa.eu/summary/glossary/equal\\_treatment.html](https://eur-lex.europa.eu/summary/glossary/equal_treatment.html)

GENDER EQUALITY COMMISSION (COUNCIL OF EUROPE). Recuperado de:

<https://www.coe.int/en/web/genderequality/gender-equality-commission>

GUÍA DE COEDUCACIÓN (2007). Documento de Síntesis sobre la Educación para la Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres. Recuperado de:

[http://www.baiona.org/c/document\\_library/get\\_file?uuid=996cd4a5-9354-4ee2-a6c5-de5f1858095c&groupId=10904](http://www.baiona.org/c/document_library/get_file?uuid=996cd4a5-9354-4ee2-a6c5-de5f1858095c&groupId=10904)

## Anexos

### *Anexo 1.*

Según Acuerdo de 2 de Noviembre de 2005, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación, este Plan viene marcado por tres principios de actuación fundamentales que son:

- La visibilidad de las mujeres en su contribución social, en el lenguaje y en la pervivencia de papeles sociales (p.24).
- La transversalidad de la perspectiva de género a través de medidas de la Administración y de acciones de la comunidad educativa. (p.24).
- La inclusión de hombres y mujeres estableciendo relaciones de género igualitarias (p.24).

Al mismo tiempo se establecen cuatro objetivos con el fin de cumplir las medidas y actuaciones deseadas que promueven:

- El conocimiento de las diferencias entre los sexos a través de:
  - o Análisis de datos
  - o Formación
  - o Buenas prácticas
- Prácticas educativas igualitarias a través de:
  - o Lenguaje y materiales
  - o Expertas y responsables
  - o Acceso a la vida laboral y académica
  - o Espacios compartidos y no excluyentes
- Cambios en las relaciones de género a través de:
  - o Aprendizaje para la igualdad

- Nuevos materiales y nuevos currículos
- Con padres y madres de redes docentes
- Corregir el desequilibrio de responsabilidades entre el profesorado a través de:
  - Análisis de los baremos para promover la participación de las profesoras en los órganos gestores de la Consejería de Educación
  - Incluir índices de participación por sexo en la evaluación de las actividades del profesorado y corregir los desequilibrios que se produzcan
  - Promover la responsabilidad de las mujeres en la dirección de los centros y otros puestos de decisión

FASE	OBJETIVOS	TAREAS
Fase 1 (1 año)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboración del mapa de centros educativos de la región en función de la cultura de género</li> <li>- Creación de instrumentos <i>online</i> para medir niveles de integración de la cultura de género en los centros educativos</li> <li>- Construcción de cuestionarios, diseños informáticos para recogida <i>online</i> de datos y tratamiento estadístico de la información.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Documentación bibliográfica en coeducación y creación de recursos digitales para la información en género.</li> <li>• Diseño de instrumentos de recogida de datos.</li> <li>• Creación de un recurso informático para la recogida de información a través de Internet.</li> <li>• Trabajo de campo y recogida de información <i>online</i>.</li> <li>• Localización de bases de datos de centros educativos de Andalucía.</li> <li>• Documentación bibliográfica en coeducación y creación de recursos digitales para la información en género.</li> <li>• Selección de la muestra de centros educativos andaluces para el estudio.</li> <li>• Comunicación y solicitud de participación a los centros y agentes educativos de Andalucía.</li> <li>• Tratamiento estadístico y cualitativo de datos.</li> <li>• Elaboración de informes del primer año del estudio.</li> <li>• Difusión de resultados en foros científicos, sociales y educativos.</li> </ul>
Fase 2 (1 año)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formación e investigación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseño del estudio etnográfico multicasos.</li> <li>• Guionización de entrevistas sobre coeducación a múltiples agentes de cada centro.</li> <li>• Diseño de protocolos de observación de situaciones y actividades escolares en coeducación.</li> <li>• Creación de experimentos formativos en coeducación.</li> <li>• Muestreo de centros, agentes y prácticas en coeducación.</li> <li>• Comunicación con los centros y agentes educativos seleccionados para el estudio etnografía con de casos.</li> </ul>

Fase 3  
(1 año)

- Tratamiento y organización de la información registrada en el segundo año con el fin de divulgarla social y escolarmente
  - La producción de recursos audiovisuales y su difusión a través de jornadas
  - Disponer de una base documental en distintos registros
- Encuentro de profesorado participante en el proyecto.
  - Formación de equipos para la observación y registro de prácticas coeducativas.
  - Trabajo de campo.
  - Creación de un sistema de comunicación online sobre un banco de agentes y prácticas de coeducación.
  - Dinamización de la Red Temática de Centros y Agentes en Coeducación. (tele tutores).
  - Elaboración del 2o informe de avance del estudio.
  - Comunicación y difusión de resultados.
- Análisis de datos del estudio etnógrafo con.
  - Producción de recursos audiovisuales.
  - Difusión de los recursos audiovisuales a la comunidad educativa andaluza
  - Celebración de las I Jornadas Andaluzas en Pedagogías de Genero y Coeducación.
  - Valoración de la experiencia por parte de agentes educativos.
  - Difusión de resultados en diversos foros científicos.
  - Elaboración del informe general del estudio.