

# **Investigación joven con perspectiva de género**

# **Investigación joven con perspectiva de género**

**Edición y coordinación:**

**Marian Blanco  
Rosa San Segundo**

Edita: Instituto de Estudios de Género, Universidad Carlos III de Madrid. 2016.



**Creative Commons** Reconocimiento – NoComercial – SinObraDerivada (by-nc-nd): **No se permite un uso comercial de la obra original ni la generación de obras derivadas.**

**Edición electrónica disponible en internet en e-Archivo:**

<http://hdl.handle.net/10016/23966>

**ISBN: 978-84-16829-08-8**

La responsabilidad de las opiniones emitidas en este documento corresponde exclusivamente de los/as autores/as. El Instituto Universitario de Estudios de Género de la Universidad Carlos III de Madrid no se identifica necesariamente con sus opiniones.

Instituto Universitario de Estudios de Género, Universidad Carlos III de Madrid. 2016

**Libro de Actas del I Congreso de jóvenes investigadorxs con perspectiva de género (Getafe, 16 y 17 de junio de 2016)**

# LA AUSENCIA DE LAS MUJERES EN EL SISTEMA EDUCATIVO: EL CEIP VICTORIA DÍEZ, UN EJEMPLO DE BUENAS PRÁCTICAS.

**Yolanda García Fernández**  
Universidad Carlos III de Madrid  
[yolanda.g.fernandez@alumnos.uc3m.es](mailto:yolanda.g.fernandez@alumnos.uc3m.es)

**RESUMEN:** El presente artículo reflexiona sobre la ausencia de las mujeres en el currículo escolar. Pese a una legislación a favor de la igualdad de oportunidades entre sexos, los referentes femeninos en los libros de texto rondan un exiguo 12%. Se formula la pregunta sobre ¿cómo las niñas se sienten al participar de un mundo en el que se las invisibiliza? o bien cómo los niños van a creer que comparten con sus compañeras los mismos derechos si el mundo en el que se miran no las ve. Las niñas necesitan conocer sus referentes. Los protagonistas del discurso en los libros de texto son hombres. Las mujeres están ocultas o ausentes. Con los resultados de mi investigación se trata de contribuir a visibilizar en el ámbito escolar en la CAM, de manera práctica y cotidiana, a las mujeres silenciadas en las distintas disciplinas a lo largo de la historia.

**PALABRAS CLAVE:** Historia. Mujeres. Coeducación. Igualdad. Visibilidad. Currículo.

## 1. INTRODUCCIÓN

La presente investigación presenta un resumen teórico del proyecto a realizar. El estudio se centra en analizar la sistemática ausencia de las mujeres en los libros de texto en las distintas disciplinas a lo largo de la historia en los distintos itinerarios formativos en el ámbito escolar de la Comunidad de Madrid. Pese a una legislación a favor de la igualdad de oportunidades entre sexos, el estudio "Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada" (Ana López-Navajas, 2014), pionero en la realización de un corpus teórico para los profesores docentes de la ESO, muestra como la presencia de referentes femeninos en los libros de texto ronda un exiguo 12%.

*Esto implica una considerable falta de rigor en los contenidos académicos. Además, esta exclusión que para las mujeres supone una ausencia de referentes que fragiliza su situación social y perpetúa las desigualdades es una grave carencia colectiva porque, al desconocer la memoria y el saber de las mujeres, toda*

*la sociedad pierde parte de su acervo cultural y cuenta con menos recursos para comprender el presente y proyectar el futuro (Ana López-Navajas, 2014, 282-308).*

En la asignatura de *Ciencias*, por ejemplo, el currículo para educación primaria en la CAM recomienda el uso de textos sobre la vida de los grandes científicos y descubridores o, sobre la historia de inventos que han transformado la forma de vida del hombre. Se plantea la pregunta acerca del motivo por el que no aparecen mujeres científicas, descubridoras o escritoras en los programas educativos. Las investigaciones de especialistas en Historia de las mujeres no han entrado a formar parte del discurso común. Y eso sin tener en consideración que existen muchas menos fuentes concernientes a las mujeres que a los hombres. Esta circunstancia representa un problema para quienes estudian la Historia de las mujeres. Como bien señala López Navajas:

*Lo cierto es que las mujeres y su historia se hallan sistemáticamente en el olvido. Su actividad no parece estar recogida en el relato canónico de la historia ni tampoco en el de las artes o las ciencias, de marcado carácter androcéntrico, que las incorporan como una excepcionalidad (López-Navajas, 2014, pág. 286)*

En cuanto a Bachillerato, los estudios no son menos deprimentes. Vicente Llorent-Bedmar y Verónica Cobano-Delgado Palma (2014) ilustran en su estudio la ausencia de mujeres en las materias de Filosofía e Historia en el nivel de Bachillerato y concluyen que sólo se encuentra un 16,1% de mujeres en las ediciones de la editorial Anaya y un 20% en las de la editorial Santillana.

*A poco que se indague en la cuestión, es fácil detectar que los libros de texto no son ni inocentes ni neutrales, más bien al contrario, tienen un innegable vínculo con los intereses y con las ideologías de los grupos sociales dominantes en detrimento de grupos sociales desfavorecidos y de las mujeres. (Palma, 2014, págs. 156-175)*

Cabe preguntarse si educar es garantizar la igualdad de oportunidades y cómo las niñas sentirán que participan de un mundo en el que no se ven, y cómo los niños van a creer que comparten con sus compañeras los mismos derechos si el mundo en el que se miran no las ve. Las niñas necesitan conocer sus referentes. Mujeres en quienes mirarse para comprender que la salida para ellas no se reduce a la homologación de su horizonte al masculino.

En la redacción de trabajos académicos y científicos se trata de incorporar un lenguaje no sexista, aunque la idiosincrasia del castellano con el uso del masculino en la mayoría de sus reglas gramaticales no siempre lo haya hecho posible.

En relación a la metodología a emplear en la investigación destaca el trabajo de campo basado en la entrevista a Jose Antonio Mora Trujillo, coordinador en igualdad en el CEIP. Victoria Diez y a Marian Moreno Llana y Carmen Ruiz Repullo, referentes en coeducación y autoras del libro de texto para la ESO. Este volumen representa una aportación notable, en la propuesta de un cambio integral en el sistema educativo, que va dirigido a una reforma del sistema. Publicaciones como esta y el trabajo de campo del citado colegio ponen de manifiesto la viabilidad de una educación inclusiva, igualitaria y no sexista.

## **2. ESTADO DE LA CUESTIÓN**

### **2.1 Criterios de igualdad en las leyes educativas.**

Sobre las distintas leyes educativas españolas cabe citarlas para poner de manifiesto el desajuste entre su promulgación y su ejecución. Las competencias en materia de educación están transferidas a las comunidades autónomas que tienen un marco de actuación para incorporar las modificaciones que consideren en función de sus intereses. De manera que la ley que a nivel estatal se aprueba puede verse modificada por las competencias que adquieren

las respectivas comunidades autónomas. Muchas de las leyes se aprueban y carecen de plena aplicación inmersas en las particularidades de cada comunidad. Cada cambio de gobierno trae consigo un giro en el sistema educativo con currículos extensos y cambios metodológicos constantes.

*Pongamos la lupa en la caja negra de nuestra escuela: inadecuada formación inicial y continua del profesorado, poco riguroso sistema de acceso a la función pública docente y nula profesionalización de la función directiva, en vez de enredarnos y tergiversar una y otra vez en la hojarasca especulativa y retórica que hace que, tras siete reformas integrales desde mil novecientos ochenta, los cuadernos del alumnado sigan igual.” (Valero, 1999, págs. 181-192)*

En España se han realizado dos legislaciones de actuación contra el sexismo. La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo español, en adelante LOGSE, en su momento, incorporó el principio de igualdad de oportunidades y no discriminación por razón de sexo en los libros de texto y en los materiales educativos. La asignatura “Educación para la ciudadanía” en La Ley Orgánica de Educación, en adelante LOE, se vio como una injerencia del gobierno a las competencias de la iglesia. Con La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, en adelante LOMCE, la materia ya desaparece sin dejar rastro. Fuera, pues, el concepto de ciudadanía y toda referencia al concepto de igualdad y al principio de autonomía pedagógica en los centros educativos. En su lugar, en cambio, aparecen otros conceptos: la empleabilidad, la competitividad, y el espíritu emprendedor. La LOMCE, presentada como si se tratase de un mero retoque a la LOE, se perfila como la sustitución de la persona por el “*homo economicus*”, el ser humano como productor para un mercado competitivo, la adaptación de la persona a las necesidades productivas del capital. La educación se contempla como un apéndice de la economía. Nieves Blanco García constata lo siguiente:



*Los discursos y las prácticas que se promueven se apoyan en la concepción de la escuela como una institución que trabaja con un bien esencialmente privado cuyo valor es, primero y, ante todo, económico. La escuela provee a los individuos de conocimientos que, en el mercado futuro, tendrán un valor de cambio. (García, 1999, págs. 47-52).*

Véase en el Anexo I del citado decreto cómo se formulan y se distribuyen por cursos los contenidos en todas las áreas y, asimismo, cómo se distribuyen los estándares de aprendizaje evaluables. Las reformas educativas incluyen en sus leyes políticas que definen qué modelo de ciudadano se quiere tener. Como la LOMCE indica:

*Procede, pues, que la Comunidad de Madrid apruebe la normativa que, por un lado, integre y respete lo previsto en Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, y, por otro, lo desarrolle de acuerdo con la potestad que le ha sido atribuida, regulando la práctica educativa en la Educación Primaria dentro del ámbito territorial de esta Comunidad Autónoma.*

El currículo escolar se concreta, por tanto como el documento académico que establece el qué, el cómo y el cuándo de los procesos educativos Organiza las actividades formativas, psicopedagógicas, artísticas y culturales del alumnado. Como recoge el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, 2006:

*En virtud de las competencias atribuidas a las administraciones educativas corresponde a éstas establecer el currículo de la Educación primaria del que formarán parte las enseñanzas mínimas fijadas en este real decreto que requerirán, con carácter general, el 65 por ciento de los horarios escolares y el 55 por ciento para las comunidades autónomas que tengan lengua cooficial.*

Pero este currículo, para ser operativo, precisa reconocer y valorar la diversidad, y contribuir a erradicar las desigualdades. Entre sus líneas así puede leerse y, sin embargo, en su aplicación no se contempla. En el currículo oculto,

es decir, aquel que, sin hacerse explícito, guía las actuaciones pedagógicas, la premisa principal consiste en maximizar la productividad de los ciudadanos. Como Jurjo Torres afirma:

*El currículo oculto no está escrito en ningún sitio, pero existe con tanta fuerza, o más, que el propio currículo explícito; se puede estar afirmando algo desde el currículo explícito y negando lo mismo desde el currículo oculto. (Torres, 1998)*

Cabe preguntarse si la tarea educativa orienta para la vida o para el mercado. La educación se contempla como un apéndice de la economía. Como ejemplo, en la comunidad de Aragón, Delia Montero Fernández ha realizado la observación del material didáctico del centro educativo en el que trabaja. En el mes de mayo estaban en la fase de elección de manuales escolares y editorial para el próximo curso en la etapa de Infantil. Revisándolo, nos refirió que había encontrado algo muy curioso que había llamado mucho su atención. La editorial Edelvives propone los bits de inteligencia como método indispensable para estimular y desarrollar la inteligencia en las etapas tempranas de la infancia. Los bits de inteligencia vienen definidos como datos concretos que nuestro cerebro puede almacenar por vías sensoriales en forma de estímulos. Así pues, la editorial proporciona un material gráfico como estímulo visual acompañado de un estímulo auditivo, que será facilitado por la persona docente que lo lleve a cabo. Estos bits están clasificados en categorías enciclopédicas, donde se encuentra el Arte, Ciencias de la Naturaleza, Tecnología y Ciencias Sociales. Ahora bien, la parte importante aparece cuando echamos un vistazo a la categoría de Arte. Compuesta por subcategorías de "Pintores", "Escultura", "Arquitectura" y "Compositores", suman un total de 120 bits donde solo encontramos una sola alusión a la mujer como autora de una obra. Frida Kahlo en la categoría de pintora. Esta es una prueba fehaciente de la invisibilidad de las mujeres en la historia ya que contamos con contribuciones femeninas en estas categorías que se igualan a la de estos autores. Hay centenares de pintoras y escultoras magnificas desde los principios del arte, ampliamente

reconocidas en las épocas a las que pertenecen los autores de esa lista. Artemisia Gentileschi, Leonora Carrington, Remedios Varo, Maruja Mallo, Camille Claudel, María Blanchard, Lee Krassner, Georgia O'keeffe y Mary Cassatt, entre otras.

## 2. 1. 1. II Plan de Igualdad de Género en la Educación de la Junta de Andalucía.

En el curso de la presente investigación, el Consejo de Gobierno ha aprobado el II Plan de Igualdad de Género en la Educación, que establece las medidas de la Junta de Andalucía para promover este objetivo en las aulas andaluzas durante el periodo 2016/2020 (BOJA. Junta de Andalucía, 2016). Introduce, pese a la LOMCE, la figura de una persona coordinadora en los centros educativos andaluces. Una figura encargada de diseñar y supervisar las actividades, garante para que la igualdad de género sea real y efectiva. De acuerdo con la estrategia aprobada, los centros deberán elaborar planes de igualdad específicos e incorporar sus objetivos en los de convivencia y los de orientación y acción tutorial, así como en las programaciones didácticas. Por su parte, la Inspección Educativa supervisará los contenidos curriculares, asimismo, la Consejería de Educación trasladará al profesorado, a las empresas editoriales y a los consejos escolares instrucciones relativas a los criterios de selección de los materiales curriculares, con el fin de garantizar su carácter igualitario y la visibilización de la diversidad sexual y de modelos familiares. El Plan contempla entre otros objetivos: La visibilización y el reconocimiento a la contribución de las mujeres en las distintas facetas de la historia, la ciencia, la política, la cultura y el desarrollo de la sociedad. El asesoramiento al profesorado en la puesta en práctica de actuaciones o proyectos de igualdad y la promoción de un lenguaje inclusivo. Un plan que no ha sido bien recibido por toda la comunidad educativa. Desde que se aprobase, los medios publican noticias donde se pone de manifiesto el desacuerdo de una parte de la misma que rechaza el Plan calificándolo de oportunista. El conservadurismo en educación afianza al profesor como una pieza clave de la cadena de producción inmovilista y modifica la forma y no el fondo. El desajuste entre la oferta y la demanda

educativa obtiene como resultado un producto inadecuado a la sociedad del conocimiento del siglo XXI. Este sistema patriarcal con una implantación y adaptación cuasi perfecta adapta y muta tan rápido los cambios para perpetuarse, que ya ha impregnado con ordenación simbólica de todo lo real cualquier atisbo de transformación. Se confirman las renovaciones de las estructuras, de los currículos, se implanta la didáctica de la educación reformada, y este puede ser el problema; porque no se precisa una renovación, sino una concepción. Se trata de un cambio que todavía no se ha aprendido a descifrar, que confunde y que sitúa frente a nuevas y cruciales incógnitas. Para afrontarlas, se necesita de la concepción de una nueva escuela y de una formación continua para el profesorado ya que como refiere el filólogo y especialista Carlos Lomas,

*No se cuestionan el orden simbólico masculino ni se incorporan los saberes y las expectativas de las mujeres. Se transmiten formas y contenidos aparentemente neutros y universales, pero estereotipados y dominantes sin tener en cuenta diferencias ni coincidencias individuales o colectivas. (Lomas, 2002)*

## 2. 1. 2. Centros docentes. La inexistente red de formación permanente del profesorado.

Una severa dificultad en los centros docentes se concreta en la falta de formación del profesorado en políticas educativas de igualdad, y en conceptos básicos del feminismo. La red de formación permanente del profesorado elabora y difunde materiales curriculares y otros documentos de apoyo al profesorado, diseña modelos para la formación del personal docente y realizar programas específicos, en colaboración con las Comunidades Autónomas, destinados a la actualización científica y didáctica del profesorado. Sin embargo, el Partido popular desde una perspectiva conservadora cerró la red de formación de los centros de profesorado en toda España. Todos los años se publicaba la oferta formativa, cursos a distancia, presenciales, grupos de

trabajo, proyectos de centro y demás. Esperanza Aguirre destruyó la red de Formación en Madrid.

Entre las comunidades con más centros de formación, se distinguían la Comunidad de Madrid y Castilla la Mancha. Ambas tenían diez centros de profesorado y en un breve lapso de tiempo los asesores de las dos comunidades recibieron una carta y se cerraron todos. En Navarra también se desmanteló el Plan de Igualdad. Navarra trabajaba con un plan sencillo y efectivo que se olvidó aparcado. Actualmente, solo quedan centros de profesorado fuertes en Euskadi, Andalucía, Cataluña y Asturias, donde se imparte anualmente formación a distancia a más de 200 profesores. Con las competencias en educación transferidas, las administraciones públicas de las comunidades cierran fronteras. Aunque quisiera, al profesorado no le es posible inscribirse en ninguno de estos cursos si no pertenece a la comunidad autónoma que lo imparte.

Cuando se demanda sobre posibles mejoras al profesorado el resultado con frecuencia hace alusión a las elevadas tareas cotidianas y urgentes por lo que no les queda mucho tiempo para reflexionar lo necesario sobre la mejora del sistema educativo. Esto les genera con frecuencia insatisfacción, desánimo y sentimiento de fracaso. No obstante, en diferentes iniciativas hay muchas veces que, a título personal, el personal docente intenta mejorar la realidad escolar más cercana con sus aportaciones y atender diariamente las necesidades particulares e inmediatas de la infancia o de su familia. También en las programaciones procuran dar pequeños pasos e ir mejorando el proyecto educativo, replanteándose cada año determinados temas, lo que no es fácil ya que están sobrecargados de tareas urgentes.

José Antonio Mora Trujillo, coordinador de igualdad, que ha sido objeto de una entrevista para la presente investigación trabaja en el Colegio público Victoria Díez, en Horcajuelos, Córdoba. En la misma exponía cómo detectaba carencias serias en la forma en la que los centros abordan la educación para la igualdad. En ocasiones, explicaba, se reduce a una fecha o efeméride en el calendario, con un mensaje muy poco elaborado y con escaso protagonismo de la comunidad educativa, por lo que el resultado final es poco o nada significativo. Destaca en este punto, y al hilo de la entrevista a Jose Antonio, una de las dificultades más frecuentes, resultante de las diferentes entrevistas mantenidas con la comunidad educativa por lo que en si tiene de paradójico y contradictorio. Los comentarios del profesorado no sensibilizado respecto a la educación en igualdad, que con sus actitudes intenta infravalorar, frivolar y incluso desprestigiar la labor realizada. Las escuelas o colegios coeducativos son vasos comunicantes, pero los demás ofrecen una resistencia al cambio meritoria. Como el filósofo Fernando Broncano indica (Broncano, 2015) *"El poder trata de preservarse, y por ello de sesgar el juicio sobre las posibilidades de cambio, Para cambiar las cosas debemos cortocircuitar estos mecanismos de sesgo de las probabilidades"*.

Estas actitudes de algunos sectores de la comunidad educativa se han denominado "las tres íes del profesorado": ignorancia, inercia e ideología. Una ignorancia entendida como la inexperiencia en materia de igualdad del profesorado y el prurito que produce en el personal docente reconocer su desconocimiento en este sentido; inercia porque el colectivo ahogado por formularios, exámenes y demás cometidos burocráticos, termina abandonándose a lo establecido año tras año; e ideología, la más dañina y persistente de las tres íes. Como Marx diagnosticó,

*La ideología consistía en hacer pasar por natural e independiente de nuestra voluntad lo que de hecho es un producto de la sociedad y de sus convenciones y relaciones de poder. Nietzsche, profundizando, nos enseñó que el juicio ideológico, el que sostiene*

*que "siempre ha habido... porque está en la naturaleza del hombre" no es más que una manifestación de lo que llamaba la moral de los esclavos, es decir, de quienes renuncian a poder cambiar las cosas.(Broncano, 2015)*

### **3. OBJETIVOS**

La aportación que se presenta en el proyecto "Genealogías Femeninas"<sup>67</sup> plantea la incorporación de las mujeres de manera práctica y cotidiana, y con criterios de igualdad, bien sea en los libros o en las programaciones por proyectos, como quiera que el centro educativo trabaje en la Comunidad Autónoma de Madrid. Entre las medidas para maximizar el impacto de la propuesta se programa la realización de unidades de muestra y su presentación a las distintas editoriales para su valoración con la intención de incorporar progresivamente estas unidades en ediciones posteriores. La inserción de las mujeres como agentes activos en la construcción de la historia en las unidades no puede considerarse como una participación paralela, un anexo de segunda categoría. Como refiere la investigadora feminista Gerda Lerner, "La historia de las mujeres es indispensable y básica para lograr la emancipación de las mujeres" (Lerner, 1990, pág. 19). Al igual que los hombres, las mujeres han compartido el desarrollo de la historia, pero las huellas que dejaron han sido filtradas por ellos, que la reconstruyeron incompleta y repleta de ausencias. Un ejemplo meridiano y común que aparece en los libros de texto e ilustra esta afirmación consiste en atribuir los méritos conseguidos por las mujeres a los hombres. Por ejemplo: "A las mujeres les concedieron el voto después de la Primera Guerra Mundial". Cuando la enunciación correcta sería: "Las mujeres consiguieron el derecho al voto después de la Primera Guerra Mundial". En el estudio al que hacía referencia, Ana López-Navajas refiere como la falta de

---

<sup>67</sup>El equipo de investigación HUM-753 Escritoras y Escrituras de la Universidad de Sevilla con su directora Mercedes Arriaga Flórez lideran un proyecto europeo que lleva por título "Genealogías Femeninas" en el que participan hasta este momento seis países de la Unión Europea.

consideración social de las mujeres en la enseñanza y su práctica exclusión de la visión de mundo implica una falta de rigor en los contenidos académicos (López-Navajas, 2014). La ausencia de estos referentes perpetúa las desigualdades. Los libros de texto permiten a la administración controlar hasta la más mínima expresión la concreción de su modelo curricular.

*"Todas y todos sabemos que la elaboración de cualquier libro de texto conlleva una selección que se realiza a instancias de la administración, de la propia editorial y de las personas que lo están redactando" (Cortés, 2015, pág. 202)*

La publicación del manual de la Editorial Anaya para la asignatura optativa de 3º y 4º ESO, Cambios sociales y nuevas relaciones de género (Moreno & Repullo, 2016) que se imparte en la comunidad andaluza representa un avance que refleja los vientos de cambio. En el libro aparecen fotos, ideas y biografías nunca vistas en un libro de texto para la ESO: sufragismo, feminismo, lgtbfobia, diversidad sexual. Un libro que se presta no solo para esta asignatura de Cambios Sociales en Andalucía, sino para aproximarse a cualquiera de estos temas en las distintas asignaturas.

#### **4. ESTUDIO DE CASOS: EL CEIP VICTORIA DíEZ, UN EJEMPLO DE BUENAS PRÁCTICAS**

Se enumeran algunas propuestas prácticas y cotidianas realizadas en el colegio público Victoria Díez de Córdoba como ejemplo de lo realizado y de la extensa tarea que todavía ha de desarrollarse. Este colegio ha ganado el noveno Premio Rosa Regás. Galardón de carácter anual dirigido a estimular entre el profesorado de los centros públicos andaluces la realización de materiales curriculares que promuevan valores coeducativos. La Consejería de Educación de dicha comunidad establece dos modalidades. La modalidad A, para materiales curriculares inéditos, no publicados, presentados y realizados por el



profesorado no universitario que preste sus servicios en centros educativos públicos, de forma individual o en equipo; y la modalidad B, destinada a materiales publicados por editoriales o instituciones andaluzas, tanto públicas como privadas. Todos los materiales y su proyecto pueden consultarse en la [web Rosa+Azul= Violeta](#). El coordinador explicaba como implementaban los cambios.

#### **4.1. La figura de la persona coordinadora**

La figura de la persona coordinadora no es una solución definitiva, argumenta José Antonio, aunque reconoce que es un paso de gigante. El mismo Plan de Igualdad de la Junta en Andalucía al que hacía referencia con anterioridadhadispuertoentre sus previsiones la creación de la Red Andaluza de Centros Igualitarios y Coeducativos,que aunará a los colegios e institutos que lideren experiencias en este ámbito como referentes en la coeducación para el resto de enseñantes. Menos papeles y más hechos.

El proyecto que él presenta al inicio del curso académico en su colegio es un cronograma de actividades con cuatro o cinco objetivos primordiales. Un documento operativo y útil. Objetivos específicos con una programación clara aprobada por el Claustro y el Consejo Escolar. La labor más compleja se presenta cuando tiene que transmitir el concepto de machismo de manera que el alumnado lo entienda y lo reconozca. De forma tal explicar que el machismo invisibiliza desde hace milenios a las mujeres en la historia de cualquier disciplina.

#### **4.2. Un grupo coordinado de coeducación.**

La necesidad de un grupo coordinado de coeducación es una idea compartida en el centro. Se trata de un grupo que realice un estudio diagnóstico y recoja datos sobre las creencias y actitudes del alumnado. Esto puede proporcionar claves para el conocimiento del estado de la cuestión en los colegios y dónde es

más urgente incidir en cada curso: ya sea para deconstruir estereotipos sexistas, desmitificar la idea del amor romántico, luchar contra la violencia de género. Es esencial para el éxito del proyecto que cada persona conozca sus funciones y el cronograma. Todos los años en los colegios se plantea un tema transversal que se realiza durante el curso académico. Las propuestas no solo repercuten en el alumnado. La comunidad educativa participa del proyecto.

#### **4.3. Vídeos. Color Esperanza. Pequeños machismos**

Este colegio ha grabado dos cortometrajes que reflejan diecisiete situaciones micromachistas que se producen en la vida cotidiana. Los cortometrajes llevan por título "Color Esperanza" (CEIP Victoria Díez, 2015) y "Pequeños machismos" (CEIP Victoria Díez, 2016). Ambos rodajes han tenido una duración de mes y medio aproximadamente y durante sus rodajes se debate con las personas que participan sobre la situación machista que se está grabando, por lo que el propio proceso de rodaje es un proceso educativo. Estas actividades formativas implícitas generan debate en el colectivo y las personas participantes comentan como perciben situaciones de las que antes no se habían apercibido. Así se contribuye a sembrar la semilla que germinará en sus aulas.

#### **4. 4. Blog denominado Lecturas peligrosillas.**

El blog representa una iniciativa muy original. En él se vela por el uso de un lenguaje no sexista. Lo han denominado "Lecturas peligrosillas" (CEIP Victoria Díez, 2016). Los materiales didácticos sexistas se identifican, se publican y se advierte en él del contenido de los libros con los que está trabajando el colectivo. Su propuesta se concreta en revertir las lecturas ante la imposibilidad de modificar el libro. De manera que dichas lecturas se utilizan para debatir con el grupo sobre lo que quieren transmitir y se proponen alternativas válidas, aunque reconocen la necesidad de una revisión muy profunda en este aspecto curricular. Los materiales empleados en las aulas necesariamente deben ser objeto de análisis porque los textos operan con imágenes mentales. Los

patrones androcéntricos impregnan un porcentaje altísimo de las imágenes; imágenes en las que en las pocas ocasiones en las que se ve a las mujeres, no se las nombra, aparecen en un segundo plano o realizando labores domésticas. Un estudio de 60 libros de texto de 6º de primaria y 1º de bachillerato de editoriales como Akal, Anaya, SM, Santillana, Bruño, Edebé, Vicens Vives, Logman y Ecir entre otras realizado por la ONG Ecologistas en acción refleja como siguen presentes en los textos educativos, expresiones, imágenes y situaciones en las cuales las niñas aparecen en una situación discriminatoria tras redacciones aparentemente triviales. (Comisión de Educación Ecológica y Participación, Ecologistas en Acción de Madrid., 2005, pág. 36).

La pedagoga y profesora en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga Nieves Blanco García confirma esta situación en su estudio realizado en el Instituto Andaluz de la mujer donde escribe,

*Las ocupaciones que realizan con mayor frecuencia las mujeres en los libros de texto las sitúan en el ámbito privado y doméstico. Sin ignorar que además de las ocupaciones, los atributos más frecuentes, son la madre, la hermana, la esposa, la hija... de alguien. Sin nombre propio. Esta circunstancia manifiesta la negación de la mujer como sujeto, ya que se la nombra por persona interpuesta (García, 2004, págs. 43-53)*

#### **4.5. Una comisión de género. La patrulla morada.**

Es relevante la creación de una comisión de género que representa otra propuesta de rápida ejecución y no precisa sino de la voluntad del centro educativo. La creación de esta comisión que supervisase el uso del espacio en el patio de recreo y los demás espacios que utilizan alumnas y alumnos en el recinto, así como la observancia del lenguaje empleado entre el alumnado y la señalética del centro. Esta comisión incluiría también la realización y mantenimiento de un "tablón de igualdad" para la exposición de los trabajos realizados por la comunidad escolar y la publicación de campañas informativas

durante el curso. La particularidad de esta propuesta se concreta en incluir la presencia de niñas y niños entre sus miembros. La patrulla morada. Obviamente, esta comisión necesitaría adquirir una formación específica en educación para la igualdad impartida en talleres y seminarios durante el curso escolar.

#### **4.6. Día Internacional de la Familia.**

Esta propuesta es primordial si la costumbre propicia celebraciones que exalten el papel de los integrantes del núcleo familiar es necesario promover en lugar del día del padre o la madre, el día de la familia. La diversidad en cuanto a lo que grupos humanos se refiere requiere de la inclusión de todas las posibilidades dentro del ámbito de lo que se viene a llamar normalidad. Que ninguna persona pueda sentirse marginada o excluida por no pertenecer a un patrón orquestado por el patriarcado que instrumentaliza la familia para perpetuarse en el sistema.

### **5. CONCLUSIONES**

Las conclusiones preliminares de este trabajo recogen, como se sostenía en la introducción del mismo, el estado terminal de un sistema educativo al que le fallan las constantes vitales y ciertos paliativos ya no surten efecto. El modelo está agotado. Causa cuanto menos estupor comprobar, como el catedrático y director del departamento de Pedagogía y Didáctica de la Universidad de A Coruña Jurjo Torres (Torres, 1998) advirtiera los peligros de un currículo oficial que pese a defender y promover la igualdad de oportunidades en el entorno escolar ocultase entre sus páginas ese otro currículo que mantenía intactas posiciones conservadoras donde la idea de una escuela mixta no era sino la incorporación de las niñas al modelo educativo masculino. La tarea de la comunidad educativa se resume en formar personas libres y comprometidas;

garantizar al alumnado la igualdad de oportunidades; desarrollar en la escuela valores como la tolerancia, el respeto a la diferencia y el conocimiento del otro sin minusvalorar a nadie: ni por su raza, ni por su religión, lugar de nacimiento, color de piel, ni por su sexo.

La especialista Marina Subirats apunta:

*La coeducación tiene como fin que las niñas y niños tengan los mismos recursos y oportunidades para su educación y que vayan desapareciendo las barreras de género, que prescriben o prohíben unos comportamientos u otros en razón del sexo, de modo que todas las capacidades humanas más positivas y necesarias estén al alcance de los futuros hombres y mujeres y que todos y todas puedan desarrollarlas en la medida de las posibilidades de cada persona, sin prejuicios sexistas que puedan limitar su acción. (Subirats Martori, 1994, págs. 94-97)*

El modelo educativo no ha experimentado un cambio notable con la inclusión de las niñas. Causa asombro que tras unos tímidos avances se siga casi en el mismo punto, sino ante un claro retroceso con las nuevas leyes educativas. El problema persiste en la actualidad en la educación, y los textos y materiales escolares constituyen la piedra angular que contribuye a perpetuar esta discriminación. La investigadora de la Universidad de Valencia Ana López-Navajas propone acertadamente como un posible proyecto inclusivo de género la visibilización sistemática de las mujeres en los libros de texto:

*Las mujeres deben incluirse en cada una de las asignaturas. Hay que replantear el lugar donde hacerlo, la manera de llevarlo a cabo y el cambio de enfoque de la asignatura, que se debe traducir en una revisión de los patrones de sociedad, conocimiento y cultura que transmite. Si es necesario, se debe efectuar una revisión del relato de los hechos y contenidos de la materia. Debe*

*quedar constancia en el enfoque didáctico y exigir o crear materiales que se adapten a este nuevo objetivo. (López-Navajas, 2014)*

La hermana de Mendhelsson escribía música, pero no se la publicaban por ser mujer, así que Mendhelsson le hacía el favor de publicarla con su nombre. Thomas Mann empleó los diarios de su esposa para escribir algunas de sus obras. Laura Freixas (Freixas, 2015) manifiesta en este sentido como las experiencias de la mitad femenina de la humanidad apenas se hallan representadas en la literatura. Si en esa literatura aparecen mujeres, explica la escritora, lo hacen no tanto como personajes en sí mismos, sino más bien por su relación con un hombre. Si son madres las que aparecen, son vistas a través de la mirada de sus hijos varones. La experiencia de las mujeres resulta un inmenso iceberg sumergido. (Freixas, 2015). Y no porque el porcentaje de escritores varones sea superior, que también, advertía la escritora en su ensayo, sino por una jerarquía de valores que ennoblecen según qué temas y consideran la literatura femenina de segunda categoría. Con la excepción de Teresa de Ávila, la única escritora presente entre el siglo XIII y el XVIII y las reconocidas Emilia Pardo Bazán y Rosalía de Castro ya en el XIX, ninguna de ellas aparece mencionada en la historia de la literatura. Por lo que cabe preguntar por la ausencia de María de Zayas y Sotomayor junto a Lope de Vega

La labor del profesorado es vital. En última instancia es el profesorado quien interactúa cotidianamente con el alumnado de manera que con sus prácticas y con los contenidos que seleccionan en sus programaciones pueden transmitir otra visión del mundo. En la actualidad se dispone de abundante documentación y bibliografía en la que se constatan con datos empíricos las distintas formas de discriminación sexista en la escuela. A pesar de ello, una parte de la institución se niega a reconocerlo. Los estereotipos están tan interiorizados que solamente con los datos empíricos no es suficiente para su superación, sino que se hace necesarios investigaciones científicas y políticas

aplicadas. El colegio se presenta como la institución que sostiene y alienta una masculinidad tradicional hegemónica. La investigadora María Estela Vargas Muñoz, en las conclusiones de su estudio, afirma:

*Treinta y ocho años después de la instauración de la escuela mixta, muestran que las metas fijadas no se han alcanzado y los cambios realizados han sido insuficientes. Múltiples fracturas mantienen activas la diversidad de relatos culturales transmitidos y aceptados a través del sistema educativo, enseñando a los niños y a las niñas a asumir unos roles determinados. (VARGAS Muñoz, 2012, págs. 37-46)*

Son innegables los avances producidos gracias a los denodados esfuerzos realizados por sectores del profesorado que tratan de superar un modelo totalizante y extremadamente segregacionista e invisibilizador denominado patriarcado. La educación no necesita solo del voluntarismo del profesorado, ni nimias reformas que acallen las voces disonantes, sino una nueva concepción que alumbré un modelo inclusivo donde las niñas se vean representadas y los niños las sientan incluidas en su universo en igualdad de condiciones. No se precisa una re-novación, sino una concepción porque se trata de un cambio que todavía no se ha aprendido a descifrar, que confunde y que sitúa al profesorado frente a nuevas y cruciales incógnitas. Esta nueva concepción a la que se hace referencia pasa, entre otras cuestiones, por un alumbramiento en las administraciones públicas, que, comprometidas, posibiliten la formación continua del profesorado en materia de género e igualdad. Pero el hecho es que las competencias de género no son relevantes en el currículo del profesorado. No es que no se recojan, es que no se aplican. Los centros de formación de profesorado agonizan varados, en su mayoría olvidados, en las trastiendas del sistema.

Finalmente cabe formular la pregunta acerca de ¿quién forma al profesorado? Esta formación en igualdad no se ha abordado porque los planes de igualdad no se incluyen en el currículo como tal, como se ha puesto de manifiesto en el apartado relativo a la legislación. Solo cuando el Plan llega desde el currículo alcanza a los departamentos y ahí es donde el profesorado toma conciencia de la necesidad de su falta de preparación. En este sentido, el Principado de Asturias ha sido la única comunidad que en los últimos años de vigencia de la LOE incorporó la perspectiva de género desde el currículo y, sin embargo, Asturias no cuenta con un plan de igualdad que refuerce esa perspectiva como estructura.

Esta circunstancia es común también en muchos países de Europa y constituye un reto educativo en el contexto mundial. El proyecto que se propone trabaja en esta dirección, con el objeto de paliar estos efectos, se inicia la puesta en marcha de una web que recoja a las mujeres ocultas en la historia de la Humanidad. Así como con la denuncia de aquellos libros de texto o programaciones que presenten tanto estereotipos sociales como ausencia de mujeres en sus planes de estudio en el panorama educativo europeo.

Son muchas las tareas a desarrollar. Una escuela con niños y niñas poderosos y capaces, un profesorado orgulloso que trabaje en su proyecto en colaboración con las familias; que eduque, no para la vida, sino para que la vida del presente de los pequeños sea buena, anticipo de la que tendrán al crecer con confianza en ellos mismos y en los demás. Ese es el verdadero aprendizaje. Los cambios en educación son si cabe más lentos. El hábito que hay que crear pasa por la mismidad del ser y aunque lo ideológico sea muy persistente: "El cambio ya es imparable, penetra incontenible por filtración" (Heras, 2015, pág. 119).



## 6. BIBLIOGRAFÍA

- BOJA. Junta de Andalucía. (2 de Marzo de 2016). Junta de Andalucía. Obtenido de [http://www.juntadeandalucia.es/boja/2016//BOJA16-041-00023-3564-01\\_00086188.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/boja/2016//BOJA16-041-00023-3564-01_00086188.pdf)
- Broncano, Fernando. (12 de Agosto de 2015). El laberinto de la identidad. Obtenido de <http://laberintodelaidentidad.blogspot.com.es/>
- CEIP Victoria Díez. (Noviembre de 2015). Rosa+Azul=Violeta. Obtenido de <https://micolecoeduca.wordpress.com/corto-color-esperanza/>
- CEIP Victoria Díez. (2016). Lecturas peligrosillas. Obtenido de <https://micolecoeduca.wordpress.com/2016/03/03/lecturas-peligrosas/>
- CEIP Victoria Díez. (2016). Rosa+Azul=Violeta. Obtenido de <https://www.google.es/search?q=Peque%C3%B1os+machismos%E2%80%9D&oq=Peque%C3%B1os+machismos%E2%80%9D&aqs=chrome..69i57.2176j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8>
- CEIP Victoria Díez. (s.f.). Rosa+Azul=Violeta. (J. A. Trujillo., Editor) Obtenido de <https://micolecoeduca.wordpress.com/>
- Clásicas y modernas. (s.f.). Clásicas y modernas. Obtenido de <http://www.clasicasymodernas.org/>
- Comisión de Educación Ecológica y Participación, Ecologistas en Acción de Madrid. (Abril de 2005). Libros de texto para rematar el planeta. El ecologista. Obtenido de [file:///C:/Users/Beatriz/Downloads/Informe\\_curriculum.pdf](file:///C:/Users/Beatriz/Downloads/Informe_curriculum.pdf)
- Cortés LLorente, María Ángeles. (2015). Escuela pública. Dignidad y compromiso. Octoaedro.
- Freixas, Laura. (2015). El origen del mundo no tiene quien le escriba. Madrid.
- García Blanco, Nieves (1999). ¿De qué mujeres y de qué hombres hablan los libros de texto? Kikirikí, Cooperación educativa, 47-52.
- García Blanco, Nieves (2004). El saber de las mujeres en la educación. Revista de educación, 43-53.
- Rodríguez de las Heras, Antonio (2015). Metáforas de la sociedad digital: el futuro de la tecnología en la educación. S.M.
- Lerner, Gerda. (1990). La creación del patriarcado. Crítica.
- Lomas, Carlos. (2002). Mujer y educación: Educar para la igualdad, educar desde la diferencia. Grao.
- López-Navajas, Ana. (Enero-abril de 2014). Revista de educación, 286.

- López-Navajas, Ana. (Enero-Abril de 2014). Analisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de educación*, 282-308. doi:10.4438/1988-592X-RE-2012-363-188
- Moreno LLaneza, Marian., & Repullo, Carmen. (2016). *Cambios sociales y género*. Anaya.
- Palma Delgado, Verónica. Llorente Bedmar, Vicente (Enero-Marzo de 2014). La mujer en los libros de texto de Bachillerato en España. *Cuadernos de pesquisas*, 156-175.
- Subirats Martori, Marina. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de educación*(6). Obtenido de <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie06a02.htm>
- Torres, Jurjo. (1998). *El currículo oculto* (6ª Edición ed.). Morata. Obtenido de [http://www.formacioramoncid.es/moodle/pluginfile.php/209/mod\\_label/intro/Torres\\_Jurjo\\_-\\_El\\_Curriculum\\_Oculto.PDF](http://www.formacioramoncid.es/moodle/pluginfile.php/209/mod_label/intro/Torres_Jurjo_-_El_Curriculum_Oculto.PDF)
- Valero López Amando. (1999). El lenguaje del centro educativo, elemento impulsor de la igualdad de oportunidades entre géneros: la formación permanente de la comunidad educativa. *Revista de educación*, 181-192. Obtenido de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=201046>
- VARGAS Muñoz, María Estela (2012). El lenguaje sexista en los documentos de planificación. *Espiral. Cuadernos del profesorado*. vol. 5, no 9, 5(9), 4. Obtenido de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4986817>