



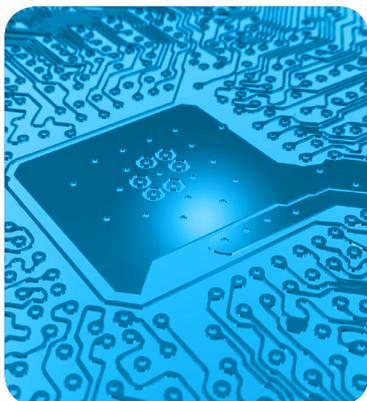
MÁSTERES de la UAM

Facultad de Filosofía
y Letras / 14-15

Estudios
Interdisciplinares
de Género



**Aprender a coeducar:
Una asignatura
pendiente
en la formación
del profesorado**
Mónica Alario Gavilán





Máster en Estudios Interdisciplinarios de Género.

Año académico 2014-2015.

**APRENDER A COEDUCAR:
UNA ASIGNATURA PENDIENTE EN LA
FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

**Trabajo realizado por Mónica Alario Gavilán
Trabajo dirigido por María Jesús Vitón de Antonio**

Mi más sincero agradecimiento:

- A mi *abu*, la feminista de mayor edad y la mujer de mayor sabiduría que conozco.
- A mi padre, referente masculino del que estoy orgullosa, porque día a día me enseña lo que son el amor y el apoyo verdaderamente *in-condicionales*, haga lo que haga, decida lo que decida.
- A mi madre, mujer cada día más fuerte y feminista *por naturaleza*, por haber ido plantando en mí la semilla del feminismo con tanta paciencia y desde hace tantos años.
- A Pilar V. de Foronda, mi “madrina” feminista, por tener siempre caminos que abrir y por estar tan dispuesta a abrirlos.
- A mi tía Diana, por dedicarme su tiempo tan generosamente siempre que lo necesito.
- A mis hermanas, María y Raquel, por haber sido para mí dos grandes referentes de mujeres fuertes desde que era pequeña.
- A Andrés, compañero del mejor equipo del que he formado parte, porque a lo largo de estos años ha comprendido mis crecimientos y ha crecido conmigo.
- A Estrella y a Isa, dos grandes amigas que han sido imprescindibles en mi crecimiento personal.
- A mis compañeras del Máster, por los vínculos *sororos* que hemos creado y cuidamos entre todas.
- A todas las personas que han participado y colaborado en mi trabajo, porque si ellas su realización no habría sido posible.
- A Carol, porque fue en el momento en que la abracé y la sentí cerca cuando tuve realmente claro que quería dedicar mi vida a construir un mundo más bonito para ella (y las niñas que vendrán).

- Y, muy especialmente, a María Jesús Vitón de Antonio, mi tutora de este trabajo, por su implicación conmigo, su respeto hacia mis tiempos, su empoderamiento, su capacidad de empoderarme y su voluntad de aprender enseñando y enseñar aprendiendo desde el primer momento.

Índice

1. Introducción.....	p. 4
1.1. Interés por el tema.....	p. 4
1.2. Relevancia y aportación que supone para la comunidad profesional.....	p. 7
1.3. Descripción de los objetivos que se persiguen y presentación de la secuencia de capítulos.....	p. 7
1.4. Presentación de la secuencia de capítulos.....	p. 8
2. Marco teórico.....	p. 8
2.1. La escuela coeducativa y la escuela mixta actual.....	p. 8
2.1.1. ¿Qué implica la coeducación?.....	p. 8
2.1.2. La escuela mixta actual no es una escuela coeducativa.....	p. 9
2.1.2.1. ¿Es la escuela un terreno neutro?.....	p. 9
2.1.2.2. El origen histórico de la escuela mixta actual: una escuela creada por varones para niños.....	p. 10
2.1.2.3. ¿Dónde está hoy el sexismo en la escuela?.....	p. 12
2.1.3. ¿Qué debe cambiar en la escuela mixta para que podamos hablar de una transformación orientada hacia la coeducación?.....	p. 13
2.1.4. El camino hacia la coeducación: un recorrido largo.....	p. 21
2.2. La socialización de género.....	p. 21
2.2.1. ¿Qué es la socialización de género?	p. 21
2.2.1.1. El sistema sexo-género, la naturalización de los géneros y la socialización de género.....	p. 22
2.2.1.2. Los tres pilares de la socialización de género.....	p. 23
2.2.2. ¿Cómo es la socialización de género actualmente?.....	p. 24
2.2.2.1. La socialización masculina: la ley del dominio.....	p. 24
2.2.2.1.1. Masculinidad y violencia.....	p. 26
2.2.2.1.2. Los roles masculinos.....	p. 27
2.2.2.2. La socialización femenina: la ley del agrado.....	p. 29
2.2.2.2.1. Los roles femeninos.....	p. 30
2.3. Propuestas para una socialización de género que abra el camino hacia la coeducación.....	p. 32
2.3.1. La socialización femenina y el feminismo: dos términos que no se deben separar.....	p. 32
2.3.2. La socialización masculina tradicional: una socialización obsoleta e incompatible con la lucha contra la violencia.....	p. 33
2.3.3. El cuidado de la vida: un valor de la socialización femenina necesario para toda socialización humana.....	p. 35
2.3.4. La desaparición de los géneros: ¿un horizonte deseable?.....	p. 36
3. Metodología de investigación.....	p. 37
3.1. Justificación de la metodología seleccionada.....	p. 37
3.2. Descripción de los procedimientos e instrumentos empleados.....	p. 40
3.2.1. Cronograma.....	p. 40
3.2.2. Primera etapa. Diseño del instrumento.....	p. 40
3.2.2.1. Observación participante.....	p. 40
3.2.2.2. Análisis bibliográfico y redacción del marco teórico.....	p. 40
3.2.2.3. Elaboración del primer borrador de la escala.....	p. 41
3.2.2.4. Contraste con los jueces y posterior reelaboración de la escala.....	p. 41
3.2.3. Segunda etapa. Trabajo de campo. Descripción de los participantes..	p. 41
3.3. Especificación de los criterios de análisis empleados.....	p. 41
4. Análisis e interpretación de los resultados.....	p. 43
4.1. Puntuaciones totales de los sujetos.....	p. 43

4.2. Puntuación media de los sujetos y desviación típica de las puntuaciones de los sujetos.....	p. 44
4.3. Puntuaciones medias y desviaciones típicas de cada ítem.....	p. 44
4.3.1. Ítems relativos a prejuicios con respecto a la coeducación o a la socialización de género.....	p. 45
4.3.1.1. Ítems 1, 16 y 7: la naturalización de la desigualdad.....	p. 45
4.3.1.2. Ítems 11 y 17: ¿se hace en la escuela todo lo posible para acabar con la desigualdad y la violencia de género?.....	p. 46
4.3.1.3. Ítems 6, 9, 12 y 19: la creencia de que la escuela mixta ya coeduca.....	p. 47
4.3.2. Ítems relativos a los cambios que habría que hacer para ir hacia una escuela coeducativa y una socialización no perniciosa.....	p. 48
4.3.2.1. Ítems 3 y 21: el reparto de puestos de trabajo en la escuela.....	p. 48
4.3.2.2. Ítems 4 y 14: el lenguaje androcéntrico.....	p. 49
4.3.2.3. Ítems 5 y 20: la masculinidad en las niñas y la feminidad en los niños.....	p. 49
4.3.2.4. Ítems 10, 18 y 23: los modelos alternativos a los estereotipos actuales.....	p. 50
4.3.2.5. Ítems 2, 8, 15, 22 y 23: otros pasos hacia la escuela coeducativa....	p. 51
4.4. Fiabilidad de la escala.....	p. 52
4.5. Correlaciones.....	p. 52
4.5.1. Correlación entre los ítems 4 y 14.....	p. 52
4.6. Depuración de la escala.....	p. 52
5. Discusión y conclusiones.....	p. 53
5.1. Diagnóstico del grupo.....	p. 53
5.2. Objetivos.....	p. 55
5.3. Limitaciones.....	p. 55
5.4. Prospectiva.....	p. 56
5.5. Reflexión personal sobre el aprendizaje en la realización de este trabajo.....	p. 56
6. Referencias bibliográficas.....	p. 57
7. Anexos.....	p. 61
Anexo I: Cronograma.....	p. 61
Anexo II: Escala de Likert empleada en el trabajo de campo.....	p. 62
Anexo III: Banco de datos y puntuaciones totales de cada sujeto.....	p. 63
Anexo IV: Grupos de puntuaciones de los sujetos.....	p. 64
Anexo V: Puntuación media del grupo y desviación típica.....	p. 64
Anexo VI: Puntuaciones medias de cada ítem, desviaciones típicas y porcentaje.....	p. 64
Anexo VII: Grupos de ítems según sus puntuaciones medias.....	p. 65
Anexo VIII: Grupos de ítems según sus desviaciones típicas.....	p. 66
Anexo IX: Medias de cada ítem, desviaciones típicas y porcentaje que suponen.....	p. 66
Anexo X: Fiabilidad de la escala.....	p. 69
Anexo XI: Correlaciones entre los ítems.....	p. 70
Anexo XII: Fiabilidad de la escala depurada.....	p. 72
Anexo XIII: Escala depurada.....	p. 72
Anexo XIV: Relación entre medias y desviaciones típicas de los ítems.....	p. 73

Índice de tablas

Tabla 1. Cronograma.....	p. 61
Tabla 2. Escala de Likert empleada en el trabajo de campo.....	p. 62

Tabla 3. Banco de datos y puntuaciones totales de cada sujeto.....	p. 63
Tabla 4. Grupos de puntuaciones de los sujetos.....	p. 64
Tabla 5. Puntuación media del grupo y desviación típica de los sujetos con respecto a la media.....	p. 64
Tabla 6. Puntuaciones medias de cada ítem, desviaciones típicas de cada ítem y porcentaje que suponen las desviaciones típicas con respecto a la media.....	p. 64
Tabla 7. Grupos de ítems según sus puntuaciones medias.....	p. 65
Tabla 8. Grupos de ítems según sus desviaciones típicas.....	p. 66
Tabla 9. Ítem 1.....	p. 66
Tabla 10. Ítem 16.....	p. 66
Tabla 11. Ítem 7.....	p. 66
Tabla 12. Ítem 11.....	p. 66
Tabla 13. Ítem 17.....	p. 66
Tabla 14. Ítem 6.....	p. 67
Tabla 15. Ítem 9.....	p. 67
Tabla 16. Ítem 12.....	p. 67
Tabla 17. Ítem 19.....	p. 67
Tabla 18. Ítem 3.....	p. 67
Tabla 19. Ítem 21.....	p. 67
Tabla 20. Ítem 4.....	p. 67
Tabla 21. Ítem 14.....	p. 68
Tabla 22. Ítem 5.....	p. 68
Tabla 23. Ítem 20.....	p. 68
Tabla 24. Ítem 10.....	p. 68
Tabla 25. Ítem 18.....	p. 68
Tabla 26. Ítem 13.....	p. 68
Tabla 27. Ítem 2.....	p. 69
Tabla 28. Ítem 8.....	p. 69
Tabla 29. Ítem 15.....	p. 69
Tabla 30. Ítem 22.....	p. 69
Tabla 31. Ítem 23.....	p. 69
Tabla 32. Fiabilidad de la escala empleada en el trabajo de campo.....	p. 69
Tabla 33. Correlaciones entre los ítems.....	p. 70
Tabla 34. Fiabilidad de la escala depurada.....	p. 72
Tabla 35. Escala depurada.....	p. 72
Tabla 36. Relación entre las medias y las desviaciones típicas de los ítems.....	p. 73

Abstract. En una sociedad atravesada por la desigualdad de género en la que se acepta la creencia de que la igualdad de género es un hecho, la coeducación se nos revela como una herramienta necesaria para caminar hacia una sociedad libre de esas desigualdades. Centrándonos en la coeducación de las nuevas generaciones en las escuelas, nos preguntamos: ¿cómo van a coeducar las educadoras y los educadores si no se les ha enseñado a hacerlo? La sensibilización del profesorado hacia los modos en que se reproduce la desigualdad de género es necesaria para que se dé un aprendizaje que les permita evitar dicha reproducción. Para posibilitar este proceso de transformación mediante un proceso de investigación-acción participativa en la etapa de su formación, primero debemos conocer la situación inicial de cada grupo de estudiantes de Grados de Educación. Nuestro objetivo final es construir una herramienta que permita realizar este diagnóstico. Para ello, hemos realizado un estudio de dónde encontramos el sexismo en la escuela y de cómo éste se perpetúa con la socialización de género; y hemos diseñado, empleado y analizado un instrumento que permite conocer las características de cada grupo en que se pretenda realizar este proceso educativo transformador de carácter emancipatorio.

Palabras clave. Coeducación, escuela coeducativa, socialización de género, formación del profesorado, sexismo en las aulas, educación transformativa, investigación-acción participativa.

1. Introducción

1.1. Interés por el tema

“Vivimos en una democracia parcial o en un mundo de pacto cínico, como prefiramos, que se caracteriza por un continuo contraste entre los discursos y las prácticas. No sólo es un contraste, sino una contradicción [...]. Es una situación de buenos discursos y malas prácticas” (Simón, 2010:91).

Actualmente, en nuestra sociedad, podemos observar una contradicción entre estos buenos discursos, ligados a la frase “sea bienvenida la diversidad: cultural, de género, de origen, edad, etnia, etc.” (Simón, 2010:91) y acompañados de las ideas de igualdad de oportunidades, igualdad de derechos e igualdad de libertades; y las malas prácticas, resumidas en la frase “lo dominante es lo mejor y no piensa ceder” (Simón, 2010:91), y acompañadas de un enorme despliegue de mecanismos que dificultan e impiden la puesta en práctica de los buenos discursos.

En lo tocante al género, en la actualidad vivimos en una sociedad en la que, a pesar de existir una igualdad formal, no existe una igualdad real: la desigualdad de género sigue siendo un hecho innegable. El número de mujeres asesinadas por violencia de género en España supera los cincuenta casos todos los años, y sabemos que eso es solo la punta del iceberg.

Ahora bien: el hecho de que hombres y mujeres ya seamos formalmente iguales hace que exista la creencia, socialmente extendida, de que la igualdad de género ya está conseguida y no hay que seguir trabajando para llegar a ella. “La atmósfera de pensamiento se orienta hacia la creencia que tiene como presupuesto principal que la temática ya está superada, que el sexismo es algo que quedó atrás” (Torres, 2003:126). Este pensamiento revela la existencia de un problema profundo, que es el siguiente: socialmente no existe un clima de sensibilidad con respecto a todos los ámbitos y formas, por sutiles que sean, en que se extiende, manifiesta y reproduce la desigualdad de género. Muchas de estas formas están socialmente aceptadas y no se consideran manifestación del sistema de dominación en que vivimos: el patriarcado.

La sensibilidad hacia la violencia de género y sus múltiples manifestaciones es menor en las personas de entre 15 y 29 años que en otros grupos de edad. Un informe reciente del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad afirma lo siguiente:

“El 44% de los hombres y el 63% de las mujeres de 15-29 años consideran que las desigualdades entre hombres y mujeres son grandes o muy grandes, frente al 50% de los hombres y el 71% de las mujeres de todas las edades. Creen en mayor proporción (42% hombres y 21% mujeres de 15 a 29 años) que la media de la población (35% hombres y 12% mujeres de todas las edades) que las mujeres están igual que los hombres” (De Miguel, 2015:33).

Esto nos muestra que las y los jóvenes tienen menos sensibilidad hacia la desigualdad

de género que las personas de otras edades. Es más:

“Uno de cada tres jóvenes de 15 a 29 años (33%) considera inevitable o aceptable en algunas circunstancias ‘controlar los horarios de la pareja’, ‘impedir a la pareja que vea a su familia o amistades’, ‘no permitir que la pareja trabaje o estudie’ o ‘decirle las cosas que puede o no puede hacer” (De Miguel, 2015:65).

Ante esta situación, la educación, considerada como método para abrir caminos que permitan cambios sociales y colaboren con la desaparición de la injusticia y la desigualdad, se revela en este caso como una herramienta necesaria. La escuela se nos muestra como una institución privilegiada para esta labor educativa que eduque en igualdad y para la igualdad. Esta tarea es urgente y no va a ser sencilla, sobre todo si analizamos la dirección que toma la LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa), que entró en vigor en el año 2013, cuyo apartado 3 del artículo 84 queda redactado de la siguiente manera:

“En ningún caso habrá discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión cualquier otra condición o circunstancia personal o social. *No constituye discriminación la admisión de alumnos y alumnas o la organización de la enseñanza diferenciadas por sexos*, siempre que la enseñanza que impartan se desarrolle conforme a lo dispuesto en el artículo 2 de la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza, aprobada por la Conferencia General de la UNESCO el 14 de diciembre de 1960” (La cursiva es nuestra).

Para que desde la escuela se trabaje hacia la igualdad de género, es necesario que se den en ella ciertos cambios, sobre todo si tenemos en cuenta que “la escuela es uno de los lugares clave donde se va a generar gran parte de la discriminación en razón de género” (Torres, 2005:116). Una parte importante de estos cambios pasa por la concienciación y transformación del profesorado: concienciación, porque, como hemos dicho, existe la creencia de que la igualdad ya está conseguida; y transformación, porque el profesorado ha sido educado en un mundo en que la desigualdad de género era un hecho, y ha interiorizado muchos patrones y estereotipos que puede transmitir a las niñas y los niños de manera inconsciente en la práctica docente cotidiana.

“Las educadoras y los educadores mantienen una alta carga estereotipada, que proviene de su propia experiencia en la sociedad, que hace que inconscientemente se aliente a los niños a que desarrollen unas capacidades y a las niñas a que se orienten hacia otras” (Torres, 2001:122).

Por ello creemos que es necesario que en su formación se dé un proceso de concienciación y transformación en que ellas y ellos puedan explorar sus propias creencias, sentimientos y actuaciones y realizar una autocrítica consciente para identificar las formas, muchas veces sutiles, en que pueden transmitir los patrones o estereotipos que generan desigualdad entre hombres y mujeres. Así, para este trabajo, “la formación del profesorado se constituye en uno de los pilares básicos por el importante efecto mediador que la/el docente ejerce en los procesos de aprendizaje de

los alumnos y alumnas” (Moreno, 2000:27). No debemos olvidar que, en la actualidad, “en la formación inicial del profesorado no existe ninguna materia obligatoria de coeducación en ninguna Universidad del Estado español” (Simón, 2010:125). Ahora bien, ¿en los profesores y profesoras de qué etapa del aprendizaje de niñas y niños vamos a centrarnos?

“El aprendizaje que se realiza desde el nacimiento es lo que llamamos “socialización primaria”, precisamente porque consiste en la adquisición de las características básicas que nos convierten en seres sociales. La socialización primaria es la que se produce en los primeros años de vida, la que pone las bases de nuestra personalidad y nuestros hábitos” (Subirats, 2013:23).

La socialización primaria es uno de los momentos más importantes en la construcción de la manera de ser y de vivir de las personas, tanto en lo relativo al género como en lo relativo a muchos aspectos de la vida. Es en la educación infantil cuando “se asientan muchas de las bases del posterior aprendizaje de las personas” (Torres, 2003:121). Además, “conforme las personas van avanzando en los cursos académicos, son menos volubles y sus estructuras se van consolidando sobre todo en lo que respecta a la interpretación de la realidad” (Torres, 2003:124). Por ello hemos considerado necesario centrar nuestro objetivo en quienes se están formando para ser profesoras y profesores de infantil y de primaria. Durante esta socialización que se da en la educación infantil y primaria, las niñas y los niños aprenden mucho de sus maestras y maestros y los toman como modelos a imitar, pues suelen crear fuertes vínculos emocionales con ellas y ellos. En sus manos está tratar de guiar esa socialización por un camino que conduzca a la igualdad de género. Nuestro trabajo se centrará, por tanto, en las futuras profesoras y los futuros profesores de niñas y niños de infantil y primaria.

El trabajo de investigación que presentamos pretende ser la primera fase de un estudio mayor que permita fundamentar, mediante un proceso de investigación-acción participativa, un programa formativo de para el profesorado. Este es un primer momento de exploración decisivo cuyo resultado final es el diseño de un instrumento que nos permita realizar un diagnóstico del nivel de sensibilidad de las personas que estudian carreras de educación (tanto infantil como primaria) con respecto a cuestiones relacionadas con la coeducación y la transmisión de estereotipos negativos durante la socialización de género que tiene lugar durante la infancia en las escuelas. Solo desde este diagnóstico de la situación inicial de cada grupo de estudiantes se les podrá ofrecer un camino que permita su sensibilización y su transformación de manera adecuada a sus necesidades.

1.2. Relevancia y aportación que supone para la comunidad profesional

La relevancia del tema de este trabajo reside, por tanto, en que da respuesta a una necesidad social: es necesaria una educación en igualdad y para la igualdad, que nos permita avanzar hacia el fin de la desigualdad de género; para ello, es necesario concienciar y formar al profesorado; y para ello, es necesario analizar hasta qué punto existe en el profesorado la creencia de que ya se educa en igualdad y para la igualdad (dado que vivimos en un mundo formalmente igualitario y eso hace que se piense que la igualdad ya está conseguida), realizando un estudio de cuál es la situación inicial. El cambio hacia la coeducación solo puede conseguirse mediante la concienciación y la transformación del profesorado; concienciación y transformación que solo pueden partir de un diagnóstico de la situación inicial, objetivo principal de este trabajo.

La aportación principal para la comunidad profesional es el diseño de una herramienta de diagnóstico (una escala de Likert) que permita medir de manera válida y fiable el nivel de sensibilidad y concienciación que existe en un grupo de estudiantes de Grado de Educación infantil o primaria. Este es un trabajo que pretende continuar en el futuro: el diagnóstico solo es un primer paso necesario para saber qué tipo de intervención es necesaria en cada grupo. Desde el diagnóstico se propondría, para cada grupo, un proyecto de investigación-acción participativa adecuada a sus necesidades y su situación inicial que llevara a un proceso transformativo por medio de la autocrítica y la concienciación. Debido a los límites de tiempo, nos ha sido imposible avanzar más allá de este primer momento exploratorio y de diagnóstico; pero, incluso siendo conscientes de esta limitación desde el primer momento, no queríamos renunciar a comprometernos con este modelo.

Si bien este es un proyecto que pretende continuar, la herramienta diseñada ya es útil en sí misma. Los profesores y profesoras de los Grados de Educación infantil y primaria podrían pasar dicha escala a principio de curso en sus distintos grupos para elaborar un listado de temas a tratar con el objetivo de producir esa concienciación durante el tiempo que duren las clases; y podrían volver a pasarla a final de curso para observar, comparando los resultados con los del principio del curso, en qué grado se ha avanzado en el proceso de cambio pretendido.

1.3. Descripción de los objetivos que se persiguen

El objetivo principal es realizar un diagnóstico de la sensibilidad existente hacia la transmisión y la reproducción de la desigualdad de género en el marco micro que es un grupo de estudiantes, futuros educadores y educadoras de educación infantil o primaria. Para poder cumplir este objetivo será necesario elaborar una escala de

actitudes o escala de Likert que será válida y fiable para emplearse en otros grupos.

Para alcanzar el objetivo principal nos encontraremos con varios objetivos específicos: en primer lugar, profundizar en el concepto de coeducación y comprender por qué la escuela actual no es una escuela coeducativa; en segundo lugar, estudiar en qué consiste el proceso de socialización de género y cómo reproduce la desigualdad de género; en tercer lugar, proponer un camino por el cual, a través de ciertos cambios en la socialización de género, podamos avanzar hacia la coeducación; en cuarto lugar, partiendo de los conocimientos adquiridos, elaborar un primer borrador de la escala de Likert y modificarlo hasta asegurar su validez; en quinto lugar, realizar el trabajo de campo en un contexto determinado; en sexto lugar, analizar los resultados obtenidos en el trabajo de campo; en séptimo lugar, realizar un diagnóstico del grupo.

El objetivo a alcanzar en el futuro, partiendo de este trabajo, es realizar un proceso de investigación-acción participativa, adecuado a las necesidades de cada grupo, que de paso a la autoconsciencia y a la autocrítica de comportamientos que colaboran con la transmisión de la desigualdad de género a las nuevas generaciones.

1.4. Presentación de la secuencia de capítulos

El marco teórico está compuesto de tres partes: en la primera, se estudiará qué implica la coeducación y por qué la escuela mixta actual no es una escuela coeducativa; en la segunda, se estudiará qué es la socialización de género y qué componentes incluye actualmente que colaboran con la reproducción de la desigualdad; en la tercera, se propondrán algunas vías relacionadas con la socialización de género que permitan avanzar en las escuelas hacia la coeducación.

El apartado de metodología está compuesto de tres partes: en la primera, se justifica la metodología empleada; en la segunda, se describen los procedimientos que se han llevado a cabo divididos por etapas; en la tercera, se explican algunos aspectos de escala de Likert construida. En el apartado de análisis de resultados se analizan detalladamente muchos aspectos del banco de datos obtenido tras el trabajo de campo para realizar, posteriormente, el diagnóstico del grupo.

2. Marco teórico

2.1. La escuela coeducativa y la escuela mixta actual

2.1.1. ¿Qué implica la coeducación?

La coeducación implica desarrollar “un modelo de intervención y un estilo metodológico consciente e intencionado para educar para la igualdad” (Herranz, 2006:67). Por tanto, como preventiva de la desigualdad y de la violencia de género, la

coeducación debe cumplir ciertas características:

“Reconocer el problema del sexismo y abordarlo de frente; estudiar sus consecuencias y realizar un diagnóstico de la situación; criticar de forma positiva buscando mecanismos para afrontar la situación de desequilibrio; recomponer los conocimientos y saberes; compensar injusticias y desequilibrios manifiestos y solapados” (Simón, 2010:90-91).

Como vemos, podemos afirmar que la característica principal de la verdadera coeducación es que parte del reconocimiento de la desigualdad y trata de acabar con ella. Para ser verdaderamente efectiva, la coeducación debería darse en todos los ámbitos en que las personas crecemos, aprendemos y somos socializadas. En este trabajo hemos decidido centrarnos en la escuela como institución socializadora en la que puede ponerse en práctica el modelo coeducativo y, por tanto, en la formación de los futuros y las futuras profesionales de la enseñanza. Esta decisión queda justificada por varios motivos: en primer lugar, porque al ser la escolarización a lo largo de ciertas edades (desde los 6 hasta los 16 años) una obligación en nuestro país, podemos asegurar que aquello que transmitamos en la escuela va a ser compartido por todos los chicos y chicas; en segundo lugar, porque precisamente en esas edades se dan procesos tan importantes como la socialización de género (la cual estudiaremos más adelante); en tercer lugar, porque creemos que la escuela debe formar a todas las personas para garantizar su autonomía personal; en cuarto lugar, porque consideramos que la escuela tiene un papel privilegiado en la educación.

“Los aprendizajes escolares tienen una relevancia muy especial, pues simbólicamente significan que eso es lo importante y, además, se comparten, pues toda niña y todo niño que ha pasado por la escuela ha adquirido un mínimo de conocimientos y habilidades semejantes” (Simón, 2010:150).

Ahora bien, ¿es nuestra escuela una escuela coeducativa?

2.1.2. La escuela mixta actual no es una escuela coeducativa.

Para comprender por qué la escuela actual no es coeducativa podemos atender a varios factores. Uno de ellos es analizar si la escuela es un terreno neutro donde se enseñan conocimientos neutros; otro es preguntarse cómo han llegado las escuelas a ser como son en la actualidad; otro es desvelar cuáles son esas las “malas prácticas” que contradicen los “buenos discursos” existentes.

2.1.2.1. ¿Es la escuela un terreno neutro?

Siguiendo la línea comenzada por Bernstein y Bordieu, podemos afirmar que la escuela “es uno más de los escenarios en que los grupos sociales se enfrentan y luchan por los recursos y por el poder” (Subirats, 1999:21). Los diversos grupos sociales tratan de hacer que en la escuela se enseñen sus puntos de vista, sus valores, etc. Esto lo hacen por medio del control de las leyes, de las instituciones y de las formas de cultura. Ahora bien, el grupo que tenga mayor poder socialmente tendrá

más posibilidades de hacer que la escuela se adecúe a su pensamiento; y de esta manera, podrá reproducirlo. Desde esta visión podemos afirmar que la escuela reproduce el orden social establecido. En una sociedad en que una de las divisiones principales es la que se da en función del sistema sexo-género, y en que uno de los dos grupos que resultan de esta división ha tenido históricamente y sigue teniendo mucho más poder que el otro, no es complicado afirmar que, desde la escuela, “la desigualdad se sigue transmitiendo por la socialización y la educación que funcionan como mecanismos de reproducción del patriarcado” (Herranz, 2006:59).

2.1.2.2. El origen histórico de la escuela mixta actual: una escuela creada por varones para niños.

“A lo largo de la historia, desde la irrupción del cristianismo y hasta el siglo XIX, la educación de la mayor parte de la sociedad europea estuvo marcada por la iglesia católica. [...] Fue la iglesia católica la que marcó, entre otras muchas cosas, qué y quienes podían enseñar y por tanto qué y quienes podían aprender en cada momento” (Díez, 2006:95).

Las dos premisas básicas que impuso la iglesia católica durante diecinueve siglos en lo relativo a la educación eran, básicamente, que solo podían enseñar los varones y que solo ellos podían aprender. Desde la Antigüedad hasta la Modernidad, pasando por la Edad Media, la educación de las mujeres quedó relegada al ámbito privado. Eran las madres, dentro de los hogares, quienes educaban a las hijas en lo que ellas iban a necesitar saber durante su vida: cómo ser madres y cómo ser esposas.

A lo largo de los siglos XII y XIII se crearon en Europa las primeras Universidades. Así, el saber quedaba institucionalizado, y había una línea clara que delimitaba lo que era conocimiento y lo que no, quién tenía la posibilidad de acceder a él y quién podía aportar algo a aquello a lo que se consideraba conocimiento. Las universidades eran un territorio únicamente masculino en dos sentidos: únicamente se admitía a alumnos varones y los saberes que entraban dentro del conocimiento “oficial” eran los que habían sido desarrollados por y para los hombres. Los saberes desarrollados por las mujeres permanecieron fuera del canon del conocimiento, quedando relegados a una transmisión oral y pasando, en muchos casos, a la categoría de “brujería”.

El cuestionamiento de “los supuestos tradicionales, sustentados por la ciencia, sobre la inferioridad de la naturaleza de las mujeres y la necesidad de controlarlas y subordinarlas” (Álvarez, 2006:111) quedó enmarcado en el debate en torno a la *Querelle des femmes*. En este debate, que comenzó en el siglo XV (continuando casi hasta el siglo XX), “la educación era la pieza clave en el pensamiento y argumentación de las personas, mujeres y algunos hombres, que intentaban defender al sexo femenino” (Álvarez, 2006:111).

En España, no fue hasta mediados del siglo XIX cuando comenzaron a escucharse las voces que reivindicaban una educación para las niñas. La Ley Moyano de 1857 recomendaba que hubiera escuelas elementales para ellas. Pero su educación siguió totalmente separada de la de los varones, no solo en lo respectivo al lugar sino también en lo respectivo a los contenidos, quedando estos divididos en dos partes: una masculina y otra femenina. Ni los niños tuvieron acceso a los contenidos “femeninos” ni las niñas a los contenidos “masculinos”, que seguían siendo considerados el conocimiento oficial, con la consiguiente devaluación de los contenidos “femeninos”. Aunque las niñas hubieran entrado en las escuelas, no podían estudiar el bachillerato, y no pudieron ir a la Universidad hasta 1910.

La entrada masiva de las niñas en los estudios de Enseñanza Primaria y Media ocurrió en la primera mitad del siglo XX. La educación de las niñas y de los niños tenía lugar por separado, y los contenidos de ambos eran diferentes. En el caso de las niñas, ocurría lo siguiente:

“Una buena parte del horario escolar se dedicaba a la adquisición de habilidades de cuidado e higiene del hogar y de las personas y al aprendizaje de conocimientos relacionados con la moral católica y la represión sexual, las vidas ejemplares de Santas, el comportamiento recatado y las costumbres que las situaban en la subordinación y la privación de su libertad de decisión y de sus libertades públicas” (Simón, 2010:27).

Posteriormente, la Institución Libre de Enseñanza creó escuelas para niños y niñas, pero separándolos para que recibieran ciertas enseñanzas afines a la “naturaleza” de sus sexos. Tras el franquismo, en 1970, comenzaron a aparecer escuelas públicas mixtas. En 1985 se convirtió en obligatoria la educación mixta en todas las escuelas públicas y subvencionadas. Pero a pesar de ello “se asumió la existencia de un modelo educativo único que no había sido pensado para que participaran de él las mujeres” (Flecha, 2006:76). Este sistema educativo había sido diseñado “desde los hombres y para los niños” (Subirats, 1999:26).

En 1990 entró en vigor la LOGSE (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo), en cuyo preámbulo se hacía especial hincapié en la igualdad de género como principio básico y eje transversal de la educación. Pero a la importancia teórica que esta ley dio a la igualdad de género no fueron unidos los cambios prácticos que habrían sido necesarios para que la educación en la igualdad de género se pusiera verdaderamente en marcha. No se formó al profesorado, ni se crearon tiempos ni materiales específicos para desarrollar este objetivo.

“La escuela [...] no ha tomado como objetivo la igualdad. Simplemente la ha tomado como

principio, pero no tiene programación ni currículo sistemático y preceptivo que desarrolle este principio y, claro está, no se consiguen resultados visibles ni evaluables a este respecto” (Simón, 2010:158).

Las leyes de educación posteriores a la LOGSE incluyen la educación en igualdad de género como una necesidad y una obligación. La LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación) entró en vigor después de la LOGSE, en el año 2006. En el 2007, lo hizo la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. El apartado 1 del artículo 24 de esta ley queda redactado de la siguiente manera:

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

La LOMCE, modificación de la LOE, que, como hemos dicho, entró en vigor en el año 2013, muestra un enorme retroceso en el camino hacia la coeducación, ya que no considera que sea una discriminación volver a crear escuelas segregadas por género. Como vemos, es posible afirmar que no ha habido todavía una etapa en que se haya trabajado para transformar una escuela mixta nacida directamente de la educación diferenciada en base a la creencia en una “naturaleza” de los sexos y unida a unos roles de género muy cerrados y específicos, en una escuela coeducativa. Todavía no ha tenido lugar ningún proceso para eliminar todos los estereotipos transmitidos, todas las ideas sexistas heredadas. Se ha introducido a las niñas en un espacio diseñado por hombres y para hombres, sin eliminar en ningún momento el sesgo androcéntrico.

“La escuela mixta no coeduca: la escuela ha dejado entrar en ella a niñas y niños, pero no ha prestado interés ni atención a sus diferencias y mucho menos a sus desigualdades de inicio. Por tanto, no pone como objetivo principal la eliminación de la misoginia, del androcentrismo ni del sexismo” (Simón, 2010:32).

2.1.2.3. ¿Dónde está hoy el sexismo en la escuela?

Existen tres tipos de currículos en la escuela. Vamos a explicar cuáles son y a ver en cuáles de ellos puede darse sexismo.

- El currículo oculto o implícito es lo que se aprende aunque no se enseñe específicamente: “relaciones, lenguajes, uso de espacios, instancias de poder y representación, roles, estereotipos, funciones, programas extraescolares o complementarios, etc.” (Simón, 2010:141). Por emplear otra definición, el currículo oculto son “aquellas facetas de la vida escolar de las que se aprende sin que los y las profesoras seamos conscientes de sus efectos, ni los/las alumnos/as perciban su transmisión” (Feminario de Alicante, 1987:19). En el currículo oculto encontramos la

mayor parte del sexismo existente en la escuela.

- El currículo omitido es lo que socialmente se consideraría que debe ser enseñado y aprendido en la escuela, pero que, de hecho, ni se enseña ni se aprende. El sexismo aquí está, por ejemplo, en el hecho de que no se tome la desigualdad actual como un punto de partida que debe ser compensado; en el hecho de que no se enseñe ninguno de los saberes considerados tradicionalmente “femeninos”...

- El currículo formal o explícito está formado por los contenidos, los materiales e instrumentos empleados para enseñarlos, las metodologías de enseñanza y la evaluación. Es, por tanto, aquello que se enseña específicamente en la escuela. En este currículo también hay sexismo, aunque sea menos visible o en menor grado.

A continuación vamos a estudiar en qué aspectos concretos podemos observar el sexismo en la escuela y a preguntarnos qué se puede hacer en la escuela mixta para que esta llegue a ser coeducativa.

2.1.3. ¿Qué debe cambiar en la escuela mixta para que podamos hablar de una transformación orientada hacia la coeducación?

El primer paso que debe dar la escuela mixta actual para caminar hacia la coeducación, como veíamos anteriormente, es el de reconocer la desigualdad social, hacerse cargo de ella, analizarla. Solo desde ese paso se podrá, posteriormente, compensarla para llegar a la igualdad y dar herramientas para que, en el futuro, las niñas y los niños puedan reconocer la desigualdad y la injusticia y enfrentarse a ella.

“La escuela coeducadora parte de una base imprescindible en todo proceso de cambio: el reconocimiento, análisis y crítica de la realidad en los aspectos que se desean cambiar. En este caso, el reconocimiento y análisis del sexismo escolar y cultural” (Simón, 2001:66).

El modelo de escuela que deseamos es, como proponen López y Encabo (2010), una escuela coeducativa con un modelo crítico. La escuela coeducativa “presupone que el profesorado reconoce las formas con las que el sexismo se manifiesta en el centro e incluso llega a reconocerse como parte implicada en la producción de esa desigualdad” (Tomé, 1999:174). Por el contrario, la escuela mixta actual no toma las desigualdades existentes como punto de partida, porque considera que esas desigualdades ya no existen.

“Al amparo de la idea de igualdad y bajo la ilusoria creencia de que la escuela mixta es neutra, se está produciendo un abandono del término coeducación y ciertas resistencias a incluir las cuestiones de género y la coeducación en la formación del profesorado” (Herranz, 2006:67).

Para poder generar una sensibilidad social que fomente una actitud crítica ante esta falsa creencia, lo primero que debemos hacer es indagar en qué aspectos de la escuela mixta actual podemos detectar el sexismo. A continuación vamos a analizar

algunos de ellos; pero antes, querríamos hacer dos puntualizaciones. La primera es que estos aspectos en que podemos observar el sexismo confirman lo que hemos aprendido a raíz del análisis de la historia de la escuela mixta: que los valores y conocimientos que dominan en esta institución son los masculinos, existiendo una clara infravaloración de todo tradicionalmente considerado femenino. La segunda es que, si bien la mayor parte de estos aspectos pertenecen al currículo oculto, también hay algunos pertenecientes al currículo omitido y al explícito.

- El sesgo androcéntrico de todos los conocimientos que se transmiten en la escuela (que pertenecen al currículo explícito).

“Las niñas han accedido al llamado saber universal, que en realidad no está compuesto más que de lenguajes y conocimientos androcéntricos (centrados en lo que el varón dominante ha dicho, descubierto o aportado y universalizados después) aceptados como los únicos y los mejores” (Simón, 2010:100).

Como afirma Blanco (2000), en la escuela se estudia lo que ha sido hecho o descubierto por hombres; se estudia el mundo tradicionalmente “masculino”. Esto es muy relevante por varios motivos. En primer lugar, porque, como hemos dicho, todo lo que se estudia en la escuela tiene la característica común de ser considerado “lo importante”. Con el sesgo androcéntrico del conocimiento se está afirmando que lo importante ha sido lo hecho por varones, lo masculino. En segundo lugar, porque esto influirá en la construcción de la subjetividad y la autoestima de los niños y las niñas. Los chicos no tendrán problemas para creer que pueden hacer “grandes cosas” (ese tipo de grandes cosas que se estudian en la escuela, las tradicionalmente masculinas), y creerán que sus compañeras no van a poder; las chicas no podrán identificarse con aquellos a quienes estudian, pero identificarán con ellos a sus compañeros. Por ello es necesario visibilizar a las mujeres que han aportado conocimientos a este mundo tradicionalmente “masculino”, para debilitar la idea de que ese es un campo en que las mujeres nunca han tenido ni tendrán cabida.

- La ausencia de los saberes tradicionalmente considerados femeninos (que pertenecen, por ausentes, al currículo omitido). “Ni las chicas ni los chicos reciben en la escuela ningún saber relacionado con lo llamado femenino, con las mujeres o con su obra humana” (Simón, 2010:100). Esto es importante, en primer lugar, porque se está desvalorizando todo lo relacionado con lo tradicionalmente femenino; y en segundo lugar porque, como hemos dicho, consideramos que “la escuela [...] debe enseñar lo necesario para la vida moderna: para la autonomía de todo ser humano” (Simón, 2010:111). Los saberes tradicionalmente femeninos incluyen los conocimientos sobre el cuidado y los saberes domésticos necesarios para la vida

cotidiana, las habilidades de comunicación y expresión de sentimientos... Conocimientos que son necesarios para la supervivencia y para la calidad de vida. Si no se enseñan en la escuela, no se está formando a las personas para que sean autónomas. Como las niñas aprenderán estos saberes de un modo u otro (pues se las socializa, como veremos más adelante, en ellos), pero los niños no, se estarán formando varones que serán dependientes de las mujeres con quienes convivan y mujeres que se verán obligadas a responsabilizarse de ellos.

- El desigual reparto de mujeres y hombres en los diferentes puestos de trabajo que existen en una escuela en función de criterios que responden a mandatos de género sexistas. Esto podemos verlo en, al menos, tres casos. El primero, en los puestos de trabajo que conllevan mayor poder, ya que “están más representados los hombres que las mujeres en los cargos directivos y los puestos de responsabilidad” (Tomé, 1999:185). El segundo, en los puestos de trabajo ligados a tareas domésticas, como los de limpieza y comedor (si lo hay), ya que en su mayor parte están ocupados por mujeres. El tercero, en los cambios del género del profesorado en función de la edad del alumnado, ya que la mayor parte del profesorado son mujeres cuanto menor es la edad del alumnado (cuando el trabajo que hay que hacer es más “maternal” o de cuidados) y que la mayor parte del profesorado son hombres cuanto mayor es la edad del alumnado (y, por tanto, cuanto más específico, especializado y complejo es el conocimiento impartido)... Así, “sus madres tienen el mismo sexo que sus maestras, que suelen ser también cuidadoras, en los primeros años de aprendizaje escolar. Sus padres tienen el mismo sexo que los maestros, conocedores del mundo y de sus secretos y leyes” (Simón, 2010:95). Afirmamos que estas diferencias responden a mandatos de género sexistas porque los puestos de mayor poder y prestigio están ocupados por hombres y, los de menor, por mujeres. Las tareas domésticas y de cuidados, aunque sean más necesarias para la vida cotidiana que la mayoría de los conocimientos específicos que un hombre puede impartir en una Universidad, están muy desvalorizadas y no conllevan ningún prestigio sino todo lo contrario.

- El lenguaje sexista. Es importante, como afirma Mañeru (1999), “cuestionar los usos sexistas del lenguaje: esa forma de utilizar la lengua que tan a menudo se da por buena, que se enseña como correcta de manera rutinaria y acrítica en la escuela y fuera de ella” (Mañeru, 1999:157). No podemos olvidar que “el lenguaje conforma nuestra percepción del mundo” (Herranz, 2006:76) y que “lenguaje y pensamiento son inseparables y que utilizar el lenguaje heredado de la desigualdad acuña y legitima la desigualdad” (Simón, 2010:139).

“En esta utilización discriminatoria de la lengua tenemos que distinguir entre androcentrismo y sexismo” (Lledó, 1992:12); distinción que, desde nuestro punto de vista, resulta muy ilustrativa. Un ejemplo claro de androcentrismo es que en nuestro idioma empleamos (y no por casualidad) el masculino como “neutro”. Este uso responde a un hecho de sobra conocido: el sesgo androcéntrico. Al emplear el masculino como neutro, estamos diciendo a los chicos que ellos son el centro, la parte visible, lo humano, ya que el lenguaje refiere a ellos de manera inmediata. También estamos diciendo a las chicas que ellas no son el centro, ya que el lenguaje se refiere a ellas indirectamente: “tú no eres el sujeto evidente; tal vez lo seas, pero no está claro. No eres la persona principal a quien se nombra. Tienes que aprender a adivinar si estás o no comprendida en lo que se dice” (Subirats, 2013:88).

Ejemplos de sexismo en el lenguaje son las palabras que se emplean como insultos (“nenaza”), los distintos significados de las palabras o adjetivos según se apliquen a hombres o a mujeres (“zorra” y “zorro”), o las diferencias que se dan según se trate con hombres o mujeres.

- El distinto uso del espacio por parte de chicas y chicos. Para ilustrar esta manifestación del sexismo, vamos a proponer tres casos. Los dos primeros pueden observarse en los patios de los colegios. El primero es que, como afirman Subirats y Tomé (1992), habitualmente, la mayoría del espacio y, sobre todo, el espacio central, está ocupado por las pistas donde juegan los chicos, quedando las chicas en los márgenes donde las actividades que pueden hacer no implican mucho movimiento. No es casualidad que el centro del patio sean las pistas de deportes tradicionalmente masculinos: es otra muestra de que la escuela es un terreno androcéntrico. “Las chicas con las chicas ocupan real y metafóricamente espacios periféricos [...]. Los chicos con los chicos ocupan real y metafóricamente espacios centrales” (Simón, 2010:96). Para observar el segundo, debemos ser conscientes de “la movilidad de los grupos hacia otras zonas del patio. Esta observación es interesante para observar cómo los juegos femeninos son los más móviles al ser invadidos normalmente por los juegos masculinos” (Tomé, 1999:180). El tercero se refiere a los comportamientos habituales de niños y niñas con respecto al espacio:

“Los niños se mueven más: hasta los 6 o 7 años se levantan de su silla, corren por la clase, la atraviesan por el centro, no van a ninguna parte, regresan, se sientan, se levantan de nuevo. Casi siempre, gritan, al hacer este recorrido, levantan las manos, agitan los brazos, para aumentar su presencia” (Subirats, 2013:99).

Los niños aprenden a invadir, a ser más visibles, y lo ponen en práctica desde pequeños. Las niñas “se mueven cuando es preciso, cuando está justificado. El

espacio no es suyo, lo ceden con facilidad” (Subirats, 2013:101).

- El sexismo del material escolar. “Los libros de texto, de consulta, cuentos y otros materiales escritos [...] han sido concebidos desde una cultura que discrimina a las mujeres y a los valores y tareas que se consideran propios de éstas” (Subirats y Tomé, 1992:17). Subirats y Tomé (1992) afirman que el sexismo en los materiales escolares escritos puede ser de tres tipos: por exclusión, omisión u anonimato, por subordinación y por distorsión o degradación (p. 19). La exclusión consiste en que aparezcan menos mujeres que hombres o en que ellas aparezcan sin ningún tipo de protagonismo. La omisión consiste en que aparezcan dependiendo de los hombres, o en que aparecen mayoritariamente realizando tareas domésticas y minoritariamente debido a su profesionalidad. La distorsión consiste en que las mujeres aparezcan mayoritariamente con roles pasivos o negativos, presentadas como sujetos sexualizados... En una escuela coeducativa, “todo lo que contienen los libros de texto y otros materiales didácticos debe reflejar una representación equilibrada de mujeres y hombres en las actividades humanas que se presenten” (Simón, 2010:140).

- El desigual uso de recursos e instrumentos. Podemos observar esta desigualdad en dos ejemplos. Por un lado, si atendemos al uso de los recursos (espacios en el patio, material escolar, instrumentos específicos en clase de educación física, música o plástica...) podremos observar que los chicos tienden a quedarse con lo central, lo más grande, lo más ruidoso, lo que más espacio ocupa, lo que implica mayor actividad o movimiento... dejando a las chicas lo periférico, lo pequeño, lo silencioso, lo pasivo. Por otro lado, “los niños suelen hacer uso de los materiales en primer lugar y pasárselos a sus compañeras cuando ellos ya no los necesitan” (Tomé, 1999:181). Este uso desigual de recursos e instrumentos responde, una vez más, a los roles tradicionales de género.

- La normalización de las relaciones segregadas por género.

“Durante la infancia es fácilmente observable cómo los niños por un lado, y las niñas por otro, van formando auténticas culturas independientes la una de la otra, con sus reglas y normas de funcionamiento, estilos de juego e interacción perfectamente diferenciados” (Sánchez, 1996:145).

Podemos observar con gran claridad cómo, durante toda la etapa escolar, las chicas se relacionan con las chicas y los chicos se relacionan con los chicos. Una vez más, esto responde a mecanismos complejos relacionados, como afirma Simón (2010), con la socialización de género. Por un lado, ambos grupos creen tener (debido a “gustos propios”) aficiones distintas que hacen que, casualmente, todos los chicos quieran, por ejemplo, jugar al fútbol; y todas las chicas quieran, por ejemplo, jugar a la comba o sentarse a hablar. Por otro lado, toda transgresión de estos roles está castigada.

Los juegos son una parte muy importante de lo que aprenden los niños y las niñas en la escuela. No solo juegan separados, sino que los valores y las habilidades que se trabajan entre chicos y entre chicas no son los mismos. “La naturaleza del juego masculino es más competitivo [...]. La naturaleza del juego femenino es más participativo” (Tomé, 1999:180). Por ello, están aprendiendo y desarrollando valores totalmente distintos y acordes con los mandatos tradicionales de género.

- El mantenimiento de las normas de género. Con la coeducación se “pretende contribuir al desarrollo en los varones de cualidades y actividades que culturalmente han sido atribuidas a la mujer, y fomentar en las niñas la autoestima y las habilidades sociales que les permitan lograr un mejor desenvolvimiento social” (Herranz, 2006:67). La coeducación pretende potenciar la masculinidad en las niñas y la femineidad en los niños para compensar la socialización que reciben en otras instituciones socializadoras como la familia o los medios de comunicación. Mantener a chicos y chicas separados en dos universos diferentes no es coeducar.

- La metodología masculina. Es necesario incluir en la escuela métodos cooperativos y de resolución de conflictos mediados por valores tradicionalmente femeninos.

“Las mujeres, por su mandato de género relativo al cuidado, pueden aportar y de hecho están aportando otros modos y maneras de abordar la resolución de conflictos sin que medie la violencia, el dominio, el enfrentamiento o la destrucción de la vida” (Simón, 2010:184).

Los métodos cooperativos permiten al alumnado aprender a ayudar y a dejarse ayudar (aprendizajes ambos muy valiosos) atendiendo a sus características personales y no a los mandatos relativos a su género. Estos métodos, que presuponen la comunicación, deberán partir de un cambio en el lenguaje. Para ponerlos en práctica, en la escuela no puede tener cabida el lenguaje de la violencia, predominantemente masculino, que “juzga, desvaloriza, insulta y niega la existencia de los otros, despreciando sus emociones y sus diferentes puntos de vista” (Altable, 2001:99).

- La falta de educación para la prevención de los riesgos propios de cada género. Como hemos dicho, la coeducación debe partir del reconocimiento de la existencia de la desigualdad de género y debe tratar de compensarla. Aunque el objetivo es que los riesgos específicos que sufren las niñas y los niños debido a su género desaparezcan, en la actualidad dichos riesgos existen. Por tanto, niñas y niños deben conocerlos para aprender a identificarlos y poder enfrentarse a situaciones potencialmente peligrosas. Así, será importante enseñar que las niñas tienen más posibilidades de sufrir ciertos trastornos de alimentación (anorexia y bulimia), abusos sexuales, acoso sexual, violaciones, violencia de género tanto psicológica como física; o de tener toda la responsabilidad del trabajo doméstico o de cuidados... También será importante

enseñar que los niños tienen más posibilidades de sufrir trastornos como la vigorexia o ponerse en situaciones de riesgo físico extremo...

Tanto niños como niñas deben conocer también los riesgos del otro género, sobre todo porque la mayoría de los riesgos específicos del género femenino suelen ir asociados a un comportamiento abusivo masculino: son ellos quienes abusan, quienes violan, quienes maltratan, quienes asesinan a las mujeres por el hecho de serlo. Es importante que conozcan que sus compañeras tienen todos esos riesgos específicos porque ellos tienen a su vez un riesgo que es absolutamente necesario y esencial que aprendan a prevenir: el riesgo de convertirse en abusadores, violadores, maltratadores o asesinos. Es necesario que ellos conozcan esas situaciones, porque también deben saber identificarlas y evitarlas. Así, podremos considerar que estamos dando una educación para prevenir la violencia de género.

- La falta de educación afectivo-sexual. Ligado a lo anterior, es importante que en la escuela se sienten las bases de una buena educación afectivo-sexual. Es importante que conozcan las diversas orientaciones sexuales y las diversas identidades de género, porque deseamos que los géneros no se conviertan en jaulas para ellas y ellos. El conocimiento de esta diversidad y su celebración como algo enriquecedor desde las edades más tempranas es algo necesario para la coeducación.

- Las exigencias desiguales según el género. Es muy importante que no existan exigencias diferentes según el género (en asignaturas como educación física o en momentos específicos en que se deben repartir y otorgar ciertas responsabilidades de cuidado o de representación). La desigualdad en exigencias conlleva un doble rasero por el que se mide a las personas en función de su género, e implica que no se está prestando atención a la singularidad y a las capacidades de cada persona sino que se le están poniendo unos límites mínimos y máximos según su género.

- Las expectativas desiguales según el género. Ejemplo de esto es que en el aula suele reinar la idea (mantenida desde el profesorado) de que las chicas son mejores alumnas que los chicos. Subirats (2013) relata cómo una maestra le contó que tenía una mesa de tres personas con dos niños y una niña, y que a ella la ponía en el centro porque “así pelean menos y ella les ayuda cuando no entienden algo” (p. 152). “La niña no es el sujeto de la educación, sino, siempre, alguien secundario, al servicio de los niños y pendiente de lo que hagan ellos” (Subirats, 2013:152).

Esta desigualdad en expectativas implica que no se estará prestando atención a las características personales de alguien concreto, pues estas quedarán sometidas a la interpretación que se haga de ellas desde una expectativa basada en los roles de

género.

- La orientación profesional mediada por los roles y estereotipos de género. La división sexual del trabajo es uno de los pilares fundamentales en que se apoya la desigualdad de género. Los primeros juegos en grupos de iguales en que se reparten las profesiones, así como la orientación profesional, son cosas que se dan en el marco de la escuela. El profesorado tiene aquí un papel crucial, pues puede evitar dirigir o alejar a los chicos y a las chicas de unas u otras profesiones en función de que estas se consideren “masculinas” o “femeninas”. Por supuesto, cuando hablamos de profesiones hablamos de trabajo y sabemos que, aunque no esté remunerado, el trabajo doméstico y el trabajo de cuidados son trabajos también.

Pero, ¿qué ocurre en la actualidad? Una vez más, nos encontramos la contradicción entre los “buenos discursos” y las “malas prácticas”.

“Las niñas y los niños [...] se encuentran con una contradicción que todavía es casi insalvable: el discurso de igualdad y de libertad de elección sin cortapisas se taponan, tropiezan y se interrumpen por multitud de prácticas y aprendizajes que todavía remiten a los campos y ámbitos de mujeres y de hombres” (Simón, 2010:174).

Los resultados, según cuenta Simón (2010), son los siguientes: el 80% de los trabajos no pagados los realizan las mujeres, y el 80% de los trabajos pagados los realizan los varones; hay el doble de mujeres paradas que de hombres parados; las mujeres se concentran en sectores menos remunerados y los hombres en sectores más remunerados; más del 90% de solicitudes para realizar trabajo de cuidados, ya sea con bebés, menores o personas dependientes las realizan las mujeres...

- El ambiente de tolerancia a las manifestaciones sexistas en la escuela.

“Es frecuente que en los centros escolares se produzcan conatos de violencia verbal y física, con connotaciones sexistas entre el alumnado. A menudo, estos hechos sitúan a los chicos como agresores y a las chicas como víctimas. Lo cotidiano de esos comportamientos puede conducir a considerarlos normales” (Subirats y Tomé, 1992:35).

Es importante que en la escuela se cree un clima de tolerancia cero ante los comportamientos sexistas. Esta es la única manera de que en las aulas no impere la “ley del más fuerte”, ya que los más fuertes siempre van a ser quienes respondan a la masculinidad tradicional (como veremos más adelante); y esta masculinidad no es compatible con la sociedad que queremos construir desde la escuela coeducativa.

- La transmisión de roles de género y estereotipos de género sexistas. Los roles de género son las funciones, comportamientos, espacios, actitudes, etc. asociadas a cada sexo; y los estereotipos de género son ideas preconcebidas sobre qué características tiene una persona por el hecho de pertenecer a un género o a otro. Como afirma Gregorio (2006), ambos se transmiten de manera muy sutil y, en muchas ocasiones,

de manera inconsciente. Para que exista una escuela coeducativa no solo es importante que no se transmitan esos estereotipos, sino, incluso, que se transmitan los modelos contrarios. Hay que tener en cuenta que “desde el imaginario cultural se mantienen modelos de masculinidad y feminidad que, en forma de ideales, son tomados como referentes de identificación, pasando a formar parte de los deseos, fantasías y creencias personales” (Bonilla, 2008:24). Si la escuela coeducativa debe compensar la desigualdad existente en la sociedad, es necesario que trate de mover la balanza proponiendo modelos alternativos y diversos.

2.1.4. El camino hacia la coeducación: un recorrido largo.

Acabamos de profundizar en muchos de los aspectos que hacen de la escuela un terreno androcéntrico y sexista. El androcentrismo hace que los niños aprendan “que la diferencia de los sexos no es realmente de los sexos, sino que las diferentes son las niñas, mientras que los normales son ellos” (Hernández y Jaramillo, 2000:92).

“Consideradas en su totalidad, estas conductas no hacen sino menospreciar a las mujeres, comunicarles la insignificancia y la falta de seriedad de sus personas en clase. [...] La longitud de esta serie de microconductas y de sensaciones [...] constituyen su efecto acumulativo” (Lee, 1999:220).

Una escuela en que las mujeres ni son estudiadas ni son nombradas, y en que los hombres son los protagonistas de todo lo que estudian y de todo lo que oyen, es una escuela machista, que responde a una sociedad patriarcal y que reproduce las desigualdades que imperan en dicha sociedad. Ahora bien, el objetivo de sensibilizar al profesorado para que pueda hacer una autocrítica de cómo colabora en su desempeño profesional a la reproducción de la desigualdad no es sencillo de cumplir, pues “el aceptado discurso de la igualdad se solapa con las resistencias frecuentes, cuando no reacciones directas contra su aplicación” (Simón, 2010:137).

2.2. La socialización de género

2.2.1. ¿Qué es la socialización de género?

Hasta aquí hemos estudiado qué es la coeducación y por qué no podemos afirmar que la escuela sea coeducativa actualmente, y hemos profundizado en cómo y dónde podemos encontrar el sexismo en las escuelas. A continuación vamos a trabajar desde otro concepto enormemente relevante para nuestro objetivo: el concepto de la socialización de género. Para que la escuela sea coeducativa, debe modificar cómo se socializa actualmente a niñas y niños en las aulas, es decir, cómo les enseña a “ser niños” y a “ser niñas”. Este estudio nos permitirá comprender qué aspectos se están potenciando desde las aulas a las niñas y a los niños en función de su género; y solo desde esta comprensión será posible generar la autocrítica en los futuros profesores y

las futuras profesoras.

2.2.1.1. El sistema sexo-género, la naturalización de los géneros y la socialización de género.

Aunque durante todo el trabajo hemos dado por sentado la distinción entre sexo y género, para poder definir correctamente qué es la socialización de género consideramos importante resaltar la diferencia entre ambos conceptos. Llamamos sexo a aquello que, biológicamente, “divide a los animales en machos y hembras” (Herranz, 2006:53). El concepto de sexo biológico es amplio, e incluye variables como los cromosomas sexuales, la distinta proporción de las hormonas (que hacen que se desarrollen los caracteres sexuales secundarios) y los genitales. Estas características son las que cambian en función del sexo biológico. Ahora bien, “un varón, una mujer, han devenido cuerpos sexuados incorporando al sexo inicial al que pertenecían los modos de ser hombre y de ser mujer” (Larrauri, 1999:36).

“Las sociedades han creado sistemas de roles y patrones de comportamiento distintos para hombres y para mujeres, prescripciones sobre lo que deben hacer y sobre cómo deben actuar los individuos en función de su sexo. Estos patrones de comportamiento son los géneros” (Subirats, 1999:23).

Para nuestro trabajo, lo relevante es mostrar que la diferencia sexual solo afecta a los aspectos físicos. Antes de que las feministas introdujesen esta distinción, se consideraba que los roles de género no eran fruto de una construcción social sino que eran consecuencia de la diferencia sexual natural. Por ello, se consideraba que los roles de género, que son una construcción social, eran naturales.

Este mecanismo, al que conocemos como “naturalización de la desigualdad”, es muy empleado en muchos temas relativos al género, y colabora con la reproducción del patriarcado. La naturalización es un mecanismo ideológico muy potente, porque al afirmar que algo que está construido socialmente es, en realidad, natural, se están afirmando muchas cosas: en primer lugar, que es algo inevitable y que nunca va a cambiar, pues la naturaleza ha sido y siempre será de la misma manera; en segundo lugar, que no es responsabilidad de nadie, pues es así porque es así; en tercer lugar, que preguntarse cosas materiales como a quién beneficia parece absurdo, pues si es natural esa no es una pregunta pertinente.

“Muchos de los rasgos de carácter, morales, psicológicos e incluso físicos, adquiridos por varones y mujeres en la sociedad a la que pertenecen, se han presupuesto a veces como atributos de sus naturalezas sexuales y, en ese sentido, invariables [...]. Este determinismo biológico ha sido, como sabemos, una de las justificaciones misóginas tradicionales de la subordinación de las mujeres” (Herranz, 2006:55).

El hecho de que la mayoría de las personas se adecúen a los mandatos de su género

refuerza la falsa creencia de que son naturales:

“Al haberse adaptado muchas personas a ellos, parecen naturales y al parecer naturales muy poca gente se atreve a intentar su transformación, con lo cual el círculo vicioso está asegurado. La escuela actual, mixta y universal está llamada a abrir la primera puerta para contrarrestar las falsas creencias que causan los estereotipos” (Simón, 2010:179).

Por ello, “la representación sexista del mundo puede actuar como una profecía que se cumple automáticamente” (Díaz-Aguado, 2003:36).

La socialización de género es un aprendizaje que se lleva a cabo desde el nacimiento, por el que las personas interiorizamos e incorporamos los mandatos del género que nos corresponde en función de nuestro sexo biológico. Cada persona “a través de la socialización interioriza los modelos de feminidad y masculinidad de su cultura y éstos se le imponen como lo que es ser mujer o ser hombre” (Herranz, 2006:57).

Pues bien, la naturalización de los géneros niega, por principio, la socialización de género; y la socialización de género niega, por principio, que los géneros sean naturales. Es incompatible afirmar que los géneros son naturales y afirmar que los géneros son una construcción social que se aprende.

Actualmente la socialización de género conlleva muchas realidades injustas y negativas; pero, si los géneros pueden cambiar, la socialización de género también. La importancia de estudiar la socialización de género radica en que nos permitirá analizar qué aspectos negativos conlleva para poder tratar de modificarlos, siendo que los géneros, como hemos visto, son construcciones sociales.

2.2.1.2. Los tres pilares de la socialización de género.

“El proceso diferencial de socialización de los géneros se realiza en torno a tres pilares: la educación sentimental sexista, el universo simbólico patriarcal y el conocimiento androcéntrico” (Simón, 2010:92).

La educación sentimental es el proceso no explícito mediante el cual se consigue que hombres y mujeres se sientan bien o mal por haber sentido ciertas emociones y haberlas expresado de una manera u otra. “El género encadena a hombres y mujeres a formas de sentir y de vivir impuestas por la tradición” (Oliveira, 2000:73). Esta doma de los sentimientos forma parte del currículo oculto que se enseña en las aulas.

El universo simbólico patriarcal está formado por las creencias socialmente aceptadas que funcionan como modelos a los que, en función de nuestro género, nos adaptamos. Muchas de las elecciones que pasan por gustos propios se deben a la reproducción de modelos de género en los que somos socializados.

Esos dos pilares y el conocimiento androcéntrico (el tercer pilar) se unen en la escuela para socializar a niñas y niños. A continuación vamos a profundizar en ese proceso.

2.2.2. ¿Cómo es la socialización de género actualmente?

Una gran parte del proceso de la socialización de género se da en la escuela. Si queremos trabajar hacia una escuela coeducativa tenemos que pensar, en primer lugar, si la socialización de género actual es compatible con la coeducación. Pues bien, en la actualidad “no podemos ser muy optimistas si nos atenemos estrictamente al análisis de lo que acontece en todo el proceso de socialización, que no sólo no es coeducativo sino que es sexista” (Simón, 2000:44).

“En lo que se refiere a los contenidos de la socialización que implica toda educación, el sistema educativo sigue presentando una serie de características que muestran que está aún atravesado por prejuicios sexistas, y que los transmite sin ni siquiera ser consciente de ello” (Subirats, 2013:144).

En este apartado nos ocuparemos de desvelar ese sexismo. Una vez más, haremos antes tres puntualizaciones. La primera de ellas es que “el sexismo es un problema que afecta y perjudica a todo el alumnado” (Tomé, 1999:175). El hecho de que vivamos en una sociedad patriarcal no significa que la socialización masculina sea positiva y la femenina negativa: esta creencia solo reforzaría el androcentrismo. Ahora bien: no podemos dejar de lado el hecho de que la socialización de las mujeres las conduce a una posición subordinada y la de los varones, a una posición dominante. La segunda es que, para estudiar la socialización de género, debemos saber que a los géneros “no tiene sentido estudiarlos por separado, dado que son como dos caras de una moneda, unidos por la complementariedad que en cada sociedad representan los papeles asumidos por individuos de uno y otro sexo” (Subirats, 2013:39). La tercera es que el análisis que vamos a realizar a continuación se basa en roles concretos que, habitualmente, ni hombres ni mujeres desarrollan hasta el último extremo: no es común encontrar un hombre que cumpla todos los roles masculinos de manera radical ni a una mujer que cumpla todos los femeninos de esa manera. Por ello, no estamos describiendo en este apartado “cómo son los hombres” y “cómo son las mujeres”, sino que estamos tratando de comprender muchos comportamientos negativos aprendidos desvelando y llevando hasta el extremo los roles a los que responden. Desde esa comprensión podremos proponer vías de socialización alternativas que eviten esas tendencias tan nefastas.

2.2.2.1. *La socialización masculina: la ley del dominio.*

La existencia y el éxito de los roles masculinos y de su ley del dominio dependen de dos factores: el primero, que se cree por medio de la educación y la socialización, el “club de los iguales-superiores” (Simón, 2010:69), en el que solo algunos varones pueden entrar pero en el que, por supuesto, ninguna mujer tiene cabida; el segundo,

“que las mujeres y otros hombres no dominantes cubran de forma complementaria las demandas y necesidades que se derivan de los roles masculinos hegemónicos” (Simón, 2010:69). Vamos a analizar ambos factores con algo más de detenimiento.

El primer factor afirma que podemos observar cómo se establece una especie de “élite”: para entrar hay que ser varón y muy masculino, por lo que es un “club” que se basa en no ser mujer y en no parecerlo.

“Desde el momento del nacimiento, si no antes, se sigue marcando a las criaturas con distinciones que pueden parecer superficiales o indiferentes, pero que les van a hacer crecer aprendiendo [...] que lo mejor de ser niño es no ser niña y lo mejor de ser niña es ser madre” (Simón, 2010:63).

Los niños crecen desde pequeños oponiéndose a sus compañeras. Así se establece una distinción entre los “superiores”, varones muy masculinos, y los “inferiores”, mujeres y hombres femeninos. Los niños suelen tener miedo por si no son capaces de alcanzar ese modelo de hombre-macho. Este miedo crea en ellos “un malestar que suele disimularse con mecanismos de protección y suele llevar consigo los abusos de género, que son aquellos que se derivan de la inferiorización y la cosificación de la mujer y de los menos hombres” (Oliveira, 2000:74). De hecho, “las víctimas de agresiones suelen ser chicas o chicos superprotegidos o tímidos” (Tomé, 1999:183).

Esta masculinidad tradicional, llevada al extremo, conlleva ser muy invasivo, ser muy agresivo, ocupar mucho espacio, hacer mucho ruido, creer que el mundo está a tu servicio, sentir que las personas están a tu disposición, comportarte como si tu entorno fuese un escenario en que tú eres el protagonista de la única obra existente y las demás personas son actores y actrices secundarias pagadas para adaptarse a lo que tú necesites o desees. “El hombre debe ser y comportarse como el centro del universo, el dueño de todo, el “sujeto” para quien todo fue creado, que puede imponer su voluntad, disfrutar de todo y ante quien todos los demás seres tienen que inclinarse” (Subirats, 2013:59). Los miembros de este “club” se reconocen entre ellos y establecen vínculos de rivalidad (a ver quiénes son más “machos”) o de compadreo. En las aulas, observamos una “solidaridad de grupo entre el género masculino y una clara exclusión del género femenino en los juegos masculinos” (Tomé, 1999:180).

En cuanto al segundo factor, ya sabemos que todas las personas tenemos en nuestra vida diaria muchas necesidades que debemos cubrir para sobrevivir y tener cierta calidad de vida; y sabemos que muchas de esas tareas se consideran “femeninas”. Desde este análisis, sería indigno que los varones “superiores” las tuvieran que realizar. Esto obliga a las personas no dominantes de su alrededor a adaptarse a ellos y a asumir todos los roles complementarios a los suyos porque ellos no los quieren ejercer. Es más, estas personas han sido socializadas para que les encante llevar a

cabo estas tareas “por amor”. Pero eso lo veremos más adelante.

La socialización masculina no solo tiene muchas carencias (como los cuidados) sino que es la causante de una gran parte de problemas como guerras, violencia, etc.

2.2.2.1.1. Masculinidad y violencia.

“En general, los estudios sobre masculinidad han puesto de relieve la profunda relación que existe entre género masculino y violencia” (Subirats, 1999:30).

“La mayor parte de chicos reciben una socialización desde muy pequeños, que les hace divertirse ejerciendo violencia sobre los demás. [...] De esta socialización, que los envuelve en un caldo de violencia [...] nace, sin duda, una inclinación por resolver todos los problemas territoriales, de convivencia y espacio, de forma competitiva y violenta” (Simón, 2010:81).

En la escuela, donde los niños se relacionan casi exclusivamente con personas de su mismo género, podemos observar cómo la agresividad es una característica muy importante de sus relaciones de amistad. El fútbol, actividad favorita para los niños en los recreos, es una clara muestra de ello. Los juegos a los que juegan los niños implican valores como la rapidez, la fuerza, la valentía... valores que fácilmente se ponen al servicio de la agresividad. Así, ellos aprenden que la violencia es una manera más de relacionarse, una manera más de establecer vínculos. Las características físicas necesarias para ejercer la violencia se ven como positivas y son premiadas: por ello, cuando crecen, muchos van al gimnasio para ponerse fuertes. A lo largo de su vida, continúan desarrollando su agresividad en diversos ámbitos en los que sigue estando aceptado que la desarrollen. Por ejemplo, en torno al deporte, que se revela como “un espacio idóneo para la exhibición de una masculinidad que ya no tiene escenarios de contienda reales donde ejercitarse” (Subirats, 2013:116). También, en videojuegos donde se premian la agresividad, la rapidez, y la valentía; donde las armas son una parte indispensable de la diversión; donde atropellar a una mujer embarazada te da el doble de puntos porque has asesinado a dos personas en vez de a una, y donde puedes pagar a una prostituta, con el dinero que has conseguido a lo largo del juego, para que mantenga relaciones sexuales contigo y luego pegarla una paliza para recuperar el dinero. Eso es lo divertido, lo que puede hacerles disfrutar. Ahí, la agresividad de su masculinidad tradicional está permitida y no se cuestiona; si la cuestionas, te dirán que es irrelevante o intrascendente. Pero el hecho de que esas sean actividades mayoritariamente desarrolladas por chicos (y en las que los personajes con que se identifican, ya sean deportistas o personajes de videojuegos son hombres) nos muestra que hay un vínculo entre ellas y la masculinidad.

El problema de esta socialización en la violencia es que “a los chicos se les da permiso social para que ejerzan la violencia como medio de relación y buena parte de

ellos en algún momento de su vida atienden a esta llamada” (Simón, 2010:82); y como ya sabemos, llegan a usar la violencia para crear sumisión.

La doma de los sentimientos se hace muy fuerte en la socialización masculina a la hora de gestionar sensaciones de empatía, compasión o ternura.

“El varón debe ser fuerte, carecer de miedo a perder la vida, pero además, debe carecer también de compasión. [...] Un guerrero no puede identificarse nunca con otro hombre que sufre; si así fuera, ello le impediría matar o agredir cuando lo considera necesario” (Subirats, 2013:63).

Así, podemos observar “el culto masculino a la rudeza, en la que las ideologías que rodean la masculinidad e idealizan la agresión, la autosuficiencia y la abstracción del contexto se refuerzan mediante una autonomía objetivadora, emocionalmente distanciada” (Porter, 1999:72). La normalización de la violencia es algo que no debemos olvidar a lo largo del análisis de los roles masculinos, pues es una característica transversal de su socialización.

2.2.2.1.2. *Los roles masculinos.*

Podemos hablar de cuatro roles masculinos tradicionales principalmente.

- El rol del guerrero. Su parte negativa “tiene que ver con las conductas de riesgo y de transgresión, con peleas, competitividad, enfrentamiento, hostigamiento, anulación o negación del otro, ocupación del territorio, violencia y guerra, en suma, incluso contra uno mismo” (Simón, 2010:69-70). Su femenino complementario es el rol del cuidado.

Por supuesto, debemos añadir a este rol lo que acabamos de comentar: la normalización de la violencia en sus relaciones. Este rol no se desarrolla únicamente en lo relacionado con ámbitos en que la violencia sea una realidad. Como afirma Morgan (1999), su vocabulario y sus expresiones nos muestran que sus vivencias son fácilmente interpretadas por ellos desde la violencia, aunque objetivamente sean vivencias que no tienen relación alguna con nada violento.

En la escuela, habitualmente, los niños recurren a la agresividad para conseguir cualquier cosa que quieren. “Los niños discuten por ser los primeros (en la fila, en la puesta en marcha de cualquiera aparato)” (Tomé, 1999:181); “los niños utilizan más las agresiones físicas que las niñas” (Tomé, 1999:183).

- El rol del mago.

“Todo hombre en su comunidad y entorno aspira a ser reconocido por ostentar conocimientos, reducidos o ampliados, pero que le hagan ser valorado como más que otros y, sobre todo, más que las mujeres, respecto de las cuales ha de sentirse más conocedor y experto” (Simón, 2010:71).

Comportamientos como creer que tienen razón incluso en cosas que desconocen, creer que saben más, creer que tienen la última palabra, creer que sus opiniones deben tenerse en cuenta como más valiosas que las de otras personas, responden al

rol del mago. En la escuela el sesgo androcéntrico de los conocimientos colabora con el desarrollo de este rol. Su femenino complementario es el de la laboriosidad.

- El rol del amante.

“La parte negativa de este rol tiene que ver con el deseo sexual exigente, depredador y exhibicionista y, a un tiempo, con el control corporal, sexual y reproductivo de las mujeres. Esto les hace creer en su esencia de machos-hombres” (Simón, 2010:71).

Este rol es el que causa las enormes dosis de violencia sexual que sufrimos todas las mujeres hoy en día. El acoso callejero, los abusos sexuales (ya sean en la infancia o en la edad adulta), el acoso sexual en el trabajo, las violaciones, se deben única y exclusivamente a que los hombres ejercen este rol. Tratar de justificar la violencia sexual contra las mujeres por algo que las mujeres sean o hagan, es dejar intacto e incuestionable este rol masculino. En un mundo en que los cuerpos de las mujeres están altamente sexualizados (cada vez desde edades más tempranas), este rol los lleva a leer los cuerpos de las mujeres como mercancías intercambiables, y conocen que cuantas más de esas mercancías prueben, más valorados estarán dentro de ese “club”. El rol del amante lleva a una sexualidad explosiva, invasiva y sin posibilidad de satisfacerse, y a una construcción del deseo egoísta que, muchas veces, pasa por encima del displacer o el sufrimiento de la mujer con quien están manteniendo relaciones sexuales (de ahí que puedan cometer todos los abusos sexuales, acoso y violaciones que se cometen en nuestros tiempos, o pagar a una mujer prostituida para que mantenga relaciones sexuales con ellos sin preguntarse cómo ha llegado ahí esa mujer, y sin que les desagrade el hecho de que ella no quiera mantener esas relaciones sexuales). La violencia sexual también se da dentro de la pareja, donde el hombre masculino se siente legitimado para desarrollar su “heterosexualidad obligatoria, coital, invasiva y compulsiva” (Simón, 2010:71).

Podríamos pensar que este rol no se desarrolla en la escuela: nada más lejos de la realidad. Los niños aprenden desde pequeños, a llevar a cabo este tipo de conductas (en lo que les es posible a su edad). No es casualidad que, de hecho, “el 20% del abuso sexual infantil está provocado por otros menores” (Echeburúa y Guerricaechevarría, 1999:83), porcentaje que está aumentando desde hace unos años (o comenzando a denunciarse). En la escuela podemos observar este rol por ejemplo, cuando los niños juegan a levantarles la falda a las niñas. Esto ocurre mucho en escuelas en las que todas las niñas están obligadas a llevar falda porque es el uniforme obligatorio. Podríamos pensar que esto no tiene ninguna connotación sexual, pero es importante porque habitualmente a las niñas les molesta y se quejan, y desde el profesorado se considera que son “cosas de críos”. No es extraño que les digan a

las niñas que, si no quieren que los niños les vean las bragas, se pongan *leggings*. Así, a los niños se les está legitimando en la realización comportamiento abusivo, y a las niñas se les está responsabilizando diciéndoles qué pueden hacer (con su manera de vestir o comportarse) para evitarlo. Los cuerpos de las niñas no están siendo respetados y están siendo invadidos porque los niños así lo desean.

El rol femenino complementario a este rol masculino del amante es el de la entrega.

- El rol del rey:

“Este rol es el que se configura como rol de mando, de poder y de riqueza y, además, el que hace a los hombres de toda clase y condición acreedores del cariño, la disponibilidad y el servicio de las mujeres y de los menores y más débiles que les rodean, como una corte a su rey a quien debe pleitesía, obediencia, sumisión y agradecimiento. [...] Solo por ser varones podrán disfrutar –a través de una o varias mujeres de su familia [...]– del privilegio de ser servidos” (Simón, 2010:73).

Este es el rol que hace que los hombres que ejercen la masculinidad tradicional crean que tienen derecho a ser servidos por todas aquellas personas que no pertenecen al “club”. Una vez más, debemos añadir a este rol las grandes dosis de violencia normalizada a las que ellos pueden recurrir en caso de que consideren que no se les está sirviendo de manera correcta o suficiente. “Ellos aprenden a someter a las mujeres de forma implícita o explícita y, si es menester, golpeándolas, castigándolas y sobre todo anulándolas [...]. Las mujeres también aprenden a ser súbditas, subordinadas a las órdenes del rey” (Simón, 2010:73). En la escuela, las personas que se ocupan de cuidarles y servirles (maestras, trabajadoras de la limpieza o del comedor) son mujeres. El rol femenino complementario al rol del rey es el del detalle.

2.2.2.2. La socialización femenina: la ley del agrado.

La ley del dominio encuentra su complementario femenino en la ley del agrado (en palabras de Amelia Valcárcel), por la cual se rige la feminidad tradicional. La ley del agrado podría resumirse en las siguientes frases: “lo importante es gustar y que te quieran. Lo importante es la mirada ajena. Las mujeres harán lo que sea para obtener este aprecio, aunque sea perjudicial o peligroso para ellas mismas” (Simón, 2010:85).

Con los juegos, cada niña “aprende a cuidar, a responsabilizarse de otros, a proteger al débil, gestándose en ella sentimientos de compasión, comprensión, ternura, sacrificio, aprende a anteponer el cuidado de otros a sus logros personales, renunciando progresivamente a su yo individual [...]. La niña va interiorizando que su vida sólo tiene sentido en función de otros” (Herranz, 2006:66).

En el “ser para otro”, “la idea de fondo es que la satisfacción personal no puede alcanzarse más que a través de este servir al otro” (Subirats, 2013:42). Esto conlleva muchos problemas, pues es finalmente, como afirma Bonilla (2008) una forma de dependencia, de alienación y abnegación. “Quien está destinado a ocuparse de otros

por encima de sus propios intereses tiende a confundir los términos, de modo que a menudo confunde el bienestar ajeno con el propio” (Subirats, 2013:42). Esto puede verse en dos aspectos que aparecen en el género femenino en todas las culturas de una manera u otra: la belleza y el amor. Vamos a profundizar un poco en ellas.

La belleza, en este caso, se expresa por medio del aspecto físico. Las chicas tratan de adaptar su aspecto al canon actual de belleza para gustar a los chicos y, para ello, están dispuestas a pasar por suplicios físicos. Esto explica el alarmante crecimiento del número de operaciones de cirugía estética en mujeres y del número de mujeres que sufren algún trastorno de alimentación. El amor, como pieza clave de todo esto, “tiene en su base la noción de la entrega, y de una entrega que produce la felicidad de quien la hace, no sólo de quien la recibe” (Subirats, 2013:49). Por ello cumple una función importante, pues esta abnegación “ya no es una obligación impuesta desde el exterior, sino que a través del concepto del amor se convierte en un deseo propio, puesto que abre la puerta de la felicidad” (Subirats, 2013:49-50). El amor hace que esa renuncia a una misma sea algo “voluntario” y no algo que debe mantenerse desde la violencia. Así, “la entrega ya no se presenta como una humillación, una transacción forzosamente perdedora, una abdicación de los propios deseos y necesidades, sino como el acto que da sentido a la vida” (Subirats, 2013:50).

2.2.2.2.1. *Los roles femeninos.*

Los roles femeninos complementarios a los masculinos ya estudiados, son los siguientes:

- El rol del cuidado: este rol abarca el cuidado de la descendencia, de las personas del entorno de las mujeres y de los espacios que comparten con esas otras personas.

Como ya hemos mencionado, la socialización actual de las niñas hace que crezcan pensando que lo mejor de ser niña es poder ser madre algún día. La entrega encuentra su máxima expresión en la maternidad. La presión social existente para que las mujeres sean madres, como afirma Simón (2010), lejos de haber disminuido, ha aumentado y se ha hecho más rígida. No podemos olvidar que vivimos en un mundo en que las mujeres han entrado en el espacio del mercado laboral pero los hombres no han entrado en el espacio doméstico.

Este rol de cuidadoras es complementario y opuesto al rol del guerrero masculino; rol que ellas tienen prohibido. De hecho, “desconocen hasta su propia fuerza, tal es la represión que de la misma se efectúa con ellas para que no la usen jamás como forma de relación rentable” (Simón, 2010:82). Por ello “es poco frecuente que las mujeres agredan físicamente, peguen, destruyan, peleen, ofendan. Suelen preferir la

autoagresión a la agresión al otro” (Subirats, 2013:51).

- El rol de la laboriosidad. Este rol ha cambiado mucho desde hace unas décadas.

“Las chicas [...] han trasladado este mandato de la laboriosidad a dos campos: al buen rendimiento educativo y la formación continuada y a la doble jornada, de manera que siguen ocupadísimas todo el día y sin tiempo para perderlo o emplearlo en juegos, aficiones o deportes” (Simón, 2010:87).

Esto colabora con el desarrollo de características personales como “la exigencia de perfección y el sentimiento de inseguridad” (Simón, 2010:87). En las aulas, podemos observar la socialización en este rol en las expectativas que se tienen desde el profesorado de que las niñas sean mejores estudiantes que los niños. El rol de la laboriosidad es opuesto al rol masculino de la magia, y hace que las mujeres consideren que su conocimiento nunca es suficiente ni suficientemente bueno.

- El rol de la entrega: “hoy en día la ley de la entrega se podría llamar del amor a ciegas, a tontas y a locas, de dejar sus cuerpos a merced de quien quiera mirarlos, tocarlos, penetrarlos o apropiárselos” (Simón, 2010:88). Como hemos visto, gran parte de la ley del agrado consiste en la necesidad de sentirse querida. Las chicas se preparan desde muy jóvenes para gustar a los chicos, e invierten una gran cantidad de tiempo y energías para conseguirlo, para poder encontrar al hombre que las quiera “tal y como son” (por irónico que pueda sonar). El rol de la entrega hace que las mujeres estén continuamente preparándose para el amor y estén dispuestas a darlo todo y a hacer cualquier cosa que sea necesaria para conservarlo.

“La mayoría de chicas se emparejan muy jóvenes y se van adaptando al chico, a ser media naranja, a ser la princesa a la que el príncipe ha hecho mujer, a sentir que está sola si no tiene un hombre fijo que la acompañe, que la proteja, que la nombre, que la necesite” (Simón, 2010:88).

A las niñas se les pregunta desde muy pequeñas que si les gusta algún chico; aunque no lo entiendan, van aprendiendo que eso es algo muy importante que tendrá gran peso en su vida. En las aulas también se reproducen modelos y relatos de mujeres que sufren enormes calamidades para, finalmente, dar con su “príncipe azul”. La repetición incansable de este modelo hace que las niñas sepan que la mayor meta de su vida será encontrar a ese hombre, su “media naranja”, y que tendrán que pasar por situaciones muy dolorosas pero que merecerá la pena por ese “final feliz”.

- El rol del detalle: este rol se basa en la idea de que las mujeres tienen la capacidad natural o la característica innata de saber ser muy cuidadosas, muy pulcras, muy comedidas, muy atentas, muy serviciales. “El estereotipo de que las mujeres son las portadoras de la sensibilidad y del sentido del detalle está muy vigente” (Simón, 2010:88). Esto funciona en cualquier ámbito en que haya una mujer: será a ella a quien le corresponda cuidar los detalles para que todo sea perfecto y muy agradable

(sobre todo para los hombres). Este rol es el complementario al rol del rey: mientras que él se deja servir porque es su derecho como hombre, ella está encantada sirviendo porque es muy detallista y le gusta hacer que todo sea cómodo para él.

2.3. Propuestas para una socialización de género que abra el camino hacia la coeducación

Ahora que conocemos qué es la coeducación como meta y cómo se socializa a las niñas y a los niños en la escuela, y ahora que sabemos que esta realidad puede cambiar, podemos preguntarnos qué habría que modificar en la socialización actual para poder comenzar un camino que permita llegar a una verdadera coeducación.

En líneas generales podemos destacar que “los cambios en los géneros no se están produciendo de una manera simétrica” (Subirats, 2013:71). Las mujeres han entrado en los terrenos tradicionalmente masculinos pero los hombres no han hecho lo mismo en los tradicionalmente femeninos. Esto responde a que vivimos en un mundo en que lo masculino está más valorado: es normal que las mujeres quieran “ascender” a lo masculino, pero no que los hombres quieran “descender” a lo femenino. Por ello “son siempre más aceptadas las transgresiones de género femeninas que las masculinas, es decir, si un chico se comporta como una chica, el castigo es siempre mayor que al revés” (Tomé, 2001:91-92). Ya en el año 1988, Subirats y Brullet afirmaron:

“Las niñas son cada vez más incluidas en las actividades de los niños; pero, al mismo tiempo, se produce un mayor menosprecio de las actitudes consideradas tradicionalmente femeninas, que en cierto modo, se presentan como menos dignas de ser incluidas y transmitidas por la escuela” (p. 145).

2.3.1. La socialización femenina y el feminismo: dos términos que no se deben separar.

Como hemos podido observar, la socialización de las mujeres conlleva realidades injustas a las que ellas se someten voluntariamente, por amor. Como afirma Mira (2008), la socialización hace que esta subordinación se mantenga, en la mayoría de los casos, sin grandes cantidades de violencia física explícita. Así, la injusticia de esta abnegación es menos visible. Si creemos que la igualdad ya está conseguida y seguimos educando a las mujeres en estos roles, ellas se mantendrán en una posición subordinada sin ser conscientes de ello y sin poder elegir libremente.

“Las chicas actuales [...] no conocen la importancia que tiene proseguir el camino vindicativo iniciado, hasta conseguir que pasen a la prioridad política y económica las tareas que todas sus abuelas y bastantes de sus madres hicieron gratuitamente [...]. Piensan que todo vendrá rodado y que sólo es una cuestión de tiempo, pues ellas ya no se parecen nada a sus abuelas” (Simón, 2010:90).

El feminismo, en este sentido, debería ser una parte imprescindible de la socialización

femenina. Para desmontar este sistema es necesario enseñarlas que ellas tienen que decir cuáles de esos roles quieren ejercer y en qué condiciones quieren ejercerlos. No porque esos roles sean malos (siempre que no se lleven al extremo); sino porque no son obligatorios para nadie. Ya existen muchas mujeres que deciden no seguir esa feminidad tradicional que las hace renunciar a sí mismas. Esto es importante por su propio bienestar y porque es una manera bastante eficaz de acabar con una masculinidad tradicional destructiva que se nos revela actualmente como obsoleta.

2.3.2. La socialización masculina tradicional: una socialización obsoleta e incompatible con la lucha contra la violencia.

Actualmente asistimos a un momento de crisis para la masculinidad tradicional. Esto se debe a tres motivos que vamos a exponer a continuación.

- La construcción en contra de las mujeres y de lo femenino. Como ya hemos dicho, la masculinidad tradicional está construida desde la negación de todo lo femenino. “Ser femenino o afeminado se presenta como ser “no hombre” pero, como además la sociedad enseña a infravalorar lo femenino, significa ser menos” (Herranz, 2006:66). Los niños son conscientes de que acercarse a la feminidad es lo peor que pueden hacer, pues es acercarse a algo “inferior”. “Este prejuicio injusto, que muestra con claridad el disvalor de lo heterodesignado como femenino, educa y socializa también a los niños varones. Ellos saben perfectamente que si se aproximan a las chicas como sus iguales, se debilitan” (Simón, 2010:100). Podemos observar esto en las aulas en comentarios del tipo haces cualquier actividad “como una niña” (en tono despectivo); en burlas del estilo “te ha ganado una chica”; en insultos como “marica” o “nenaza”... Esta es la prohibición principal de la socialización de los hombres. El mandato más estricto con que se encuentran es el siguiente: “no seas femenino”. Por supuesto, una parte importante de este imperativo se forja en la doma de los sentimientos.

“Los hombres, para adaptarse a los roles de la masculinidad dominante, no deben llorar ni mostrar ternura, ni pena ni amor excesivo ni debilidad ni miedo ni compasión. Si hacen esto -les dicen- se convertirán en nenas, en mariquitas, flojos, poro hombres, materia desechable, objetos de burla y blanco de ataques por parte de otros machos de verdad” (Simón, 2010:75).

Ahora bien, construirse en base a la negación de más de la mitad de la población conlleva grandes dosis de violencia; y es una construcción que se derrumba cuando esa mitad de la población a la que, desde la masculinidad, se la ha definido como inferior, se reclama a sí misma como “tan humana” como la otra.

- Los cambios en los comportamientos de las mujeres y el feminismo. Mencionábamos que, cuando las mujeres dejan de asumir los roles que la masculinidad tradicional rechaza, ésta deja de tener sentido y se derrumba.

“Naturalmente que la anterior o antigua posición de los varones que era la de “mandar, producir y dominar” no tiene sentido si las mujeres no siguen el juego con su rol complementario. Así es que a los hombres no les queda más remedio que enfadarse y frustrarse porque se quedan fuera de lugar, o ponerse a pensar sobre su propia y nueva condición de hombres, que hay que redefinir” (Simón, 2010:67).

Este es un proceso que ya se está dando. Actualmente, muchos hombres “se encuentran desconcertados por el empoderamiento de las mujeres y sienten miedo por no saber manejarse con el grado de autonomía de las mismas. El cambio en la posición de poder de las mujeres les obliga a resituarse” (Herranz, 2006:111).

- La lucha por la paz. Femenías (2007) afirma que “la naturalización de la violencia debe remitirnos a observar las estructuras que solidariamente la sostienen más allá de los individuos singulares” (p. 96). Por ello es importante que, en un mundo en el que la violencia destruye vidas y culturas a lo largo y ancho del planeta, nos planteemos qué estructuras son las que las están sosteniendo. Por supuesto, considerar que la mayor parte de la violencia que observamos a nivel mundial sale de las manos de los varones no es una observación poco acertada.

“Las grandes gestas y epopeyas masculinas con las que se ha escrito la historia de la humanidad han de ir quedando atrás, porque en el mundo de hoy están destruyendo la tierra, recursos naturales y vidas, pues las guerras destrozan a la gente y arrasan sus culturas” (Simón, 2010:76).

La masculinidad tradicional está condenada a extinguirse. No solo no es necesaria, sino que es perjudicial. En la actualidad podemos comprobar que quedan ámbitos o reductos en que la masculinidad tradicional lucha por mantener sus roles dominantes. Esto se nos muestra con total claridad en el entramado social que hay en torno al fútbol, donde está justificado que los hombres griten, sean agresivos, sean violentos y exhiban la masculinidad más ridícula y degradante como una actitud de la que estar orgullosos; también, en el enorme porcentaje y aumento de hombres que acceden a la prostitución, ya que “justo al mismo tiempo que se producían los cambios hacia una mayor igualdad sexual, la oferta de mujeres iba en aumento y también lo hacía la demanda por parte de los hombres” (De Miguel, 2012:54); o, como decíamos antes, en los videojuegos. En esos ámbitos, se afirman contra las mujeres, a las que dominan.

“Está claro que más allá de todos los discursos sobre el amor, la paz y el valor de la vida, lo que se inculca a los hombres jóvenes es justamente lo contrario: el riesgo innecesario, el enfrentamiento y el reto como formas de masculinidad exitosa y admirada” (Subirats, 2013:117).

Se está educando a los hombres en algo que se quiere evitar. Ante esta constatación, “comienza a emerger la idea de que la lucha contra la violencia, tanto entre hombres como en relación a las mujeres y a niños y niñas, será inútil mientras ésta forme parte de los componentes estructurales de la masculinidad” (Subirats, 1999:30).

Por todo ello es necesario, como afirman García y Huertas (2001), que dicha socialización incluya roles de cuidado, pues cuidar es lo contrario a maltratar y destruir. También es fundamental que se refuerce que expresen sentimientos como la ternura, el cariño, la vulnerabilidad o la debilidad (que tan prohibidos tienen). Su socialización actual “interrumpe la formación integral de la persona hombre, hurtándole aprendizajes emocionales, sentimentales, cooperativos, amorosos, relacionales y expresivos, tan necesarios para lograr la autonomía personal” (Simón, 2010:77).

Pero para que todo esto suceda, como afirma Mañeru (2001), debe haber un cambio en los valores sociales que todavía no ha ocurrido.

“Los llamados intereses masculinos son mejor retribuidos y reconocidos socialmente que los intereses femeninos. Parece ser que todavía es más valorado económica y socialmente y tiene más éxito y relumbrón atentar contra la vida, ponerla en riesgo o destruirla, que alumbrarla, cuidarla, alentarla y apoyarla” (Simón, 2010:65).

Es el momento de cambiar las prioridades. Ya se están creando organizaciones a nivel mundial de hombres que exploran nuevas masculinidades. De esta manera, proponen modelos en los que “el hombre va adoptando otros roles y se le ubica en contextos más familiares y domésticos, a diferencia del modelo de hombre duro sólo preocupado de sus negocios, coches, relaciones sociales...” (del Moral Pérez, 2000:208). Estos grupos de hombres, que se reclaman como feministas:

“Empiezan a ver que no les beneficia, tanto como les habían hecho creer, la socialización en el dominio, la violencia y la prepotencia [...] y que tratarse con las mujeres como sus iguales y compartir las tareas a ellas asignadas les proporciona bienestar, autoestima y emociones y sentimientos positivos” (Simón, 2008:204).

2.3.3. El cuidado de la vida: un valor de la socialización femenina necesario para toda socialización humana.

Si bien es cierto que la socialización femenina, como hemos dicho, tiene que cambiar para evitar que las mujeres renuncien a sí mismas inconscientemente y por obligación, también es cierto que hay aspectos de la socialización femenina que debemos reclamar como universales y necesarios tanto para hombres como para mujeres. En un mundo en que sabemos que los altos niveles de injusticia y de violencia existentes se deben, en su mayor parte, a los valores violentos y destructivos de la masculinidad hegemónica, se nos revela como necesario reclamar el cuidado de las personas y los entornos como un rol básico que debemos enseñar a niñas y niños. “Una educación emocional y una revalorización de la vida afectiva en la escuela es necesaria desde las primeras etapas, si queremos un desarrollo integral y armónico de todas las personas, que les permita estar en el mundo con autonomía” (Herranz, 2006:71).

“La escuela mixta universal y androcéntrica (sistema educativo del que gozamos en la actualidad)

nunca ha tenido en cuenta la función de dar vida y cuidarla, para enseñarlo. [...] Las enseñanzas para el cuidado son un antídoto contra el maltrato, precisamente porque se trata de aprender buen trato: cuidar es tratar bien” (Simón, 2010:150-151).

Hay que instaurar una coeducación para la paz, en que se ensalce la parte positiva de los roles tradicionalmente femeninos y se eleven a la categoría de humanos.

2.3.4. La desaparición de los géneros: ¿un horizonte deseable?

En este apartado pretendemos transmitir en qué sentido consideramos que la desaparición de los géneros sería un horizonte deseable. Incluso aunque la socialización de género llevase a una situación de igualdad (en el sentido de que no implicara desigualdad) llevaría a una situación de diferencia obligatoria. Los géneros, como hemos dicho, son marcos que limitan el desarrollo personal, pues obligan a cada persona a adaptarse al que le toca; considerados como dos conjuntos de características de los cuales a cada persona le corresponde uno por su sexo biológico y no el otro, se nos muestran como una limitación para los seres humanos.

“Los géneros [...] constituyen un límite a las posibilidades de ser. Tienden a ajustar las personalidades humanas a los patrones culturales fijados por la sociedad, de modo que aquellas capacidades o posibilidades que no corresponden al modelo previsto tienen que ser reprimidas y negadas” (Subirats, 2013:36).

“Los géneros tienen que desaparecer. Tienen que desaparecer en tanto que modelos de comportamiento y de acción impuestos por la sociedad, obligatorios para los individuos en función de su sexo [...]. Tienen que desaparecer en lo que implican de imposición obligatoria. [...] Cada ser humano debe poder combinar las antiguas características femeninas y masculinas que habitan en él o en ella, y poder hacerlo desde la libertad, en las dosis y las circunstancias que le parezcan más convenientes” (Subirats, 2013:184-185).

En este trabajo nos hemos referido a ámbitos, valores y actividades masculinas y femeninas; pero eso solo es posible porque históricamente ha existido esa separación. Creemos que son distinciones que pueden desaparecer; es más, apostamos por su desaparición como algo positivo, pues es la única manera de que niñas y niños no tengan que responder a mandatos e imposiciones de género de ningún tipo.

Es claro que podemos distinguir, al menos, dos significados de la palabra igualdad: el que se opone a “desigualdad” y el que se opone a “diferencia”. Pues bien, creemos que el horizonte más positivo a alcanzar sería aquel en que cada persona pudiera desarrollar su singularidad y su diferencia sin responder a ningún mandato de género, y eso solo es posible si se acaba con la desigualdad. Deseamos un mundo en que exista esa igualdad que se opone a la desigualdad precisamente para que puedan manifestarse esas diferencias, esa diversidad inmensa y enriquecedora que es la singularidad de cada persona.

“Todas las personas somos seres particulares y singulares y, en este sentido, diferentes. En el

colectivo de mujeres, como en el de varones, más que homogeneidad existe heterogeneidad. [...]

La igualdad es una condición necesaria para que se pueda manifestar la diferencia mediante el desarrollo autónomo individual” (Herranz, 2006:142).

Creemos que esta libertad de elección en que se presenta un “todo” como humano para que cada persona, independientemente de su sexo y de su género, pueda elegir aquello con lo que más feliz sea (anulados, por supuesto, valores como la violencia o la agresividad tradicionalmente masculinas), debe ser una meta a alcanzar, a largo plazo, para que podamos hablar de una escuela verdaderamente coeducativa.

En las escuelas, actualmente, niñas y niños “no reciben enseñanza alguna relacionada con la condición y obra humana diversa, hecha de lo masculino y de lo femenino, para que pudieran ellas y ellos identificarse con cualquier aspecto y parcela del saber y de la vida que desearan, partiendo únicamente de sus condiciones y cualidades personales” (Simón, 2010:105).

Todas las personas somos diversas, y no debería haber ningún límite a esa diversidad. Para ello, primero, habría que introducir los valores y comportamientos considerados actualmente “femeninos”; después, conseguir que estén al mismo nivel que los masculinos, borrando la jerarquía; en tercer lugar, tratar de borrar la distinción masculino/femenino para que no haya nada a lo que niños y niñas se sientan obligados ni nada que sientan que no les corresponde, sino que todo sean características y posibilidades humanas. “La combinación, desarrollo y armonización de todas las cualidades femeninas y masculinas en todos, mujeres y varones, sin negar ni devaluar ninguna, es un enriquecimiento y un crecimiento para llegar a ser persona” (Herranz, 2006:144).

3. Metodología de investigación

3.1. Justificación de la metodología seleccionada

Como hemos expresado anteriormente, este trabajo de investigación de carácter exploratorio cumple una primera fase de una investigación-acción participativa que pretende llevar a cabo en su proceso un pertinente programa educativo transformador, de acuerdo a los resultados analizados, para trabajar con quienes se están formando para educar a niñas y niños en las etapas de educación infantil y primaria. “La principal justificación para el uso de la investigación en la acción en el contexto de la escuela es la mejora de la práctica. Esto solo puede conseguirse si los maestros son capaces de cambiar sus actitudes y comportamientos” (Cohen y Manion, 1990:279-280). “La investigación-acción integra enseñanza y desarrollo del profesor, desarrollo del *currículum* y evaluación, investigación y reflexión filosófica en una concepción unificada de práctica reflexiva educativa” (Elliott, 2000:73).

Por la limitación del tiempo, solo nos ha sido posible llevar a cabo esta primera parte. Pero incluso siendo conscientes de esta limitación desde el primer momento, no queríamos renunciar a nuestro planteamiento, pues consideramos que es absolutamente necesario que se dé un proceso de transformación del profesorado que requerirá de tiempos mayores a los disponibles para la elaboración de este trabajo.

Ander-Egg (1990) describe la investigación-acción participativa de la siguiente manera:

“En tanto investigación se trata de un procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico que tiene por finalidad estudiar algún aspecto de la realidad, con una expresa finalidad práctica; en cuanto acción significa o indica que la forma de realizar el estudio es ya un modo de intervención y que el propósito de la investigación está orientado a la acción, siendo ella a su vez fuente de conocimiento; y por ser participación, es una actividad en cuyo proceso están involucrados tanto los investigadores [...] como la misma gente destinataria del programa, que ya no son considerados como simples objetos de investigación, sino como sujetos activos que contribuyen a conocer y transformar la realidad en la que están implicados” (p. 32).

Para ese proceso de transformación, que seguiría el modelo de la investigación-acción participativa, es indispensable el diagnóstico de la situación inicial que realizamos en este trabajo.

“El proceso de la investigación-acción comienza en la planificación de lo que se desea realizar; está claro que dicha preparación requiere del conocimiento del contexto y de características que poseen las personas que van a participar de las actividades a realizar” (Torres, 2003:135).

Este conocimiento de la situación inicial es indispensable para cualquier camino transformador que queramos guiar posteriormente, pues todo proceso de reconstrucción por medio de la reflexión crítica debe partir del conocimiento de las características y del contexto en que se encuentra el grupo.

“En esta fase inicial del proceso propiamente investigativo, se trata de lograr una primera aproximación para delimitar la situación-problema sobre la que luego se va a actuar. El principio básico que se ha de aplicar en este punto podría resumirse en lo siguiente: hay que investigar lo que se debe conocer para poder actuar” (Ander-Egg, 1990:57).

El instrumento elaborado en este trabajo ha sido una escala de actitudes o escala de Likert. Si bien este instrumento parece estar más próximo a una metodología de tipo cuantitativo que a una de tipo cualitativo, nuestra intención es que el análisis de los resultados de cada grupo en que se aplique, pueda dar pie a un proceso de investigación-acción participativa. Por ello este instrumento no ha sido empleado con fines confirmatorios ni para dar respuesta a una hipótesis, sino con fines exploratorios para comprender la situación inicial de cada grupo con el que se desarrollarían las fases posteriores. Creemos que es necesario comprender la situación inicial de cada marco micro para poder guiar en él las fases siguientes del proceso, y para ello este primer momento de exploración es decisivo. Este estudio cumple con esa primera fase

de proceso de investigación-acción participativa mayor.

Nuestro objetivo en esas fases posteriores se alejaría de los planteamientos positivistas para acercarse al terreno de lo cualitativo. En ellas, queremos “asumir una línea crítica y autocrítica en la evaluación de nuestro propio trabajo de investigación-acción participativa [...], es decir, usar el enfoque de la investigación-acción participativa para el desarrollo de la misma” (Kemmis, 1992:196).

Partimos de la idea de que, en este proceso, las personas participantes no son objetos de estudio sino sujetos protagonistas de una realidad que solamente ellos, desde su transformación, pueden cambiar. “Se plantea cooperar desde abajo y no sólo coordinar desde arriba, integrar en el proceso todas las iniciativas y capacidades de los seres de cada uno de los ecosistemas en donde estamos” (Villasante, 2007:87). Ese empoderamiento es el primer paso hacia la posibilidad de la autocrítica y la transformación de los sujetos y del grupo.

Nuestra metodología se basa en investigar e intervenir uniendo el terreno de lo teórico y de lo práctico. Consideramos que toda transformación debe partir de una acción comunicativa que permita a cada sujeto y al grupo reelaborar sus pensamientos valiéndose del contraste con sus propias experiencias y por medio de la puesta en común de las mismas con el grupo. Para ello es necesario que comencemos “alejándonos de dogmatismos y posturas inamovibles” (Torres, 2003:139), ya que es necesario “mostrar y trabajar sobre los estudios de género con un talante abierto y discursivo, en el que hemos de aprender y avanzar todos y todas” (Fuentes-Guerra, 2001:52). Debemos promover un ambiente en que, lejos del absolutismo, cada persona pueda expresar sus interpretaciones, preocupaciones, pensamientos y emociones. Teoría y práctica quedan, en nuestro planteamiento, totalmente enlazadas, porque, en lo que respecta a la investigación-acción, “sus funciones son a la vez cognitivas y transformadoras; produce conocimiento y lo vincula simultáneamente e íntimamente con la acción social” (Park, 1992:140).

De esta manera, respetando siempre sus tiempos de reflexión y sus procesos de asimilación, trabajaríamos hacia una concienciación y una autocrítica que permitiera a educadoras y educadores indagar en sus propios pensamientos, sentimientos y acciones para detectar en ellos la transmisión del sexismo y, así, poder evitarla.

3.2. Descripción de los procedimientos e instrumentos empleados

3.2.1. Cronograma.

El cronograma de las etapas realizadas en esta primera fase, junto con las etapas que se realizarían en la segunda fase aparece en el **Anexo I**.

3.2.2. Primera etapa. Diseño del instrumento.

Esta primera etapa ha estado compuesta por varias fases: observación participante, análisis bibliográfico, elaboración del primer borrador de la escala, contraste con los jueces y posterior reelaboración de la escala.

3.2.2.1 Observación participante.

Este primer momento de la investigación consistió en una toma de conciencia de las situaciones que se viven en los centros escolares y del ambiente de desigualdad de género existente en la actualidad. Esta fase de observación participante tuvo lugar gracias a las prácticas de este Máster, realizadas en la sección de Educación de COGAM (el colectivo de lesbianas, gays, bisexuales y transexuales de Madrid). Las prácticas consistieron en realizar talleres sobre diversidad afectivo-sexual y para la prevención del acoso por LGBTfobia (rechazo al colectivo de lesbianas, gays, bisexuales y transexuales) al alumnado de los cuatro cursos de la E.S.O. de diversos institutos de toda la Comunidad de Madrid. En estos talleres se trataban temas directamente relacionados con la igualdad de género. Esta primera fase nos permitió entrar en diálogo tanto con el alumnado como con el profesorado.

La escucha activa nos hizo captar que la creencia de que la desigualdad de género es algo del pasado está muy aceptada. El profesorado mostraba una gran preocupación por el tema del acoso por LGBTfobia, pero a su vez habitualmente mostraba muy poca sensibilidad ante la desigualdad de género. Por otro lado, ha sido reveladora la observación de las relaciones entre chicos y chicas dentro de los centros educativos. Pudimos observar la extrema sexualización de las chicas, la masculinidad agresiva e invasiva de los chicos, la toxicidad de sus relaciones...

Este primer momento de la investigación, basado en la escucha activa y la observación participante, nos reveló que la igualdad está lejos de haber llegado a los centros educativos aunque en ellos se cree que ya ha llegado.

3.2.2.2. Análisis bibliográfico y redacción del marco teórico.

Una vez concretado el tema del presente trabajo, dio comienzo la fase de análisis bibliográfico. El estudio de fuentes bibliográficas, nos permitió profundizar en los conocimientos adquiridos durante el periodo lectivo del Máster y adquirir conocimientos nuevos. Por medio de este análisis hemos alcanzado los conocimientos necesarios para la elaboración de la escala.

3.2.2.3. Elaboración del primer borrador de la escala.

Partiendo de los conocimientos adquiridos en el análisis bibliográfico, elaboramos un primer borrador de la escala. Al ser una escala de actitudes, los ítems pretenden

explorar cuáles son los sentimientos, pensamientos y actuaciones de los sujetos con respecto a la coeducación y la socialización de género en las aulas. El carácter exploratorio de este estudio parte de la inquietud por comprender cómo se posicionan los futuros educadores y las futuras educadoras con respecto a los motivos por los cuales la escuela mixta actual no es coeducativa y con respecto a los elementos nocivos que la socialización de niñas y niños incluye en la actualidad. Las preguntas tratan cuestiones como si saben qué hacer para coeducar y si estarían dispuestos y dispuestas a hacerlo; si tienen prejuicios como que la coeducación ya es una realidad; si quieren coeducar y si creen que es algo necesario...

3.2.2.4. Contraste con los jueces y posterior reelaboración de la escala.

Elaborado el primer borrador, se administró a varias personas que han dedicado o dedican su vida profesional a la enseñanza y que hicieron la función de jueces. Posteriormente se calcularon las puntuaciones de cada sujeto. Se inició un diálogo y un proceso de debate y escucha activa con cada una de ellas para contrastar si las preguntas formuladas realmente daban pie a que el sujeto mostrara su opinión. Así, fue posible modificar la escala en las expresiones que no estaban claras, y en los ítems que se mostraban como indiferenciadores. Tras un intenso proceso de depuración, quedó probada su validez. Esta escala se presenta en el **Anexo II**.

3.2.3. Segunda etapa. Trabajo de campo. Descripción de los participantes.

Esta segunda etapa ha consistido en la realización del trabajo de campo. El contexto fue un grupo del primer curso del Grado de Educación Primaria de la Universidad Autónoma de Madrid. Al ser un grupo de primer curso y realizarse este trabajo una de las primeras semanas lectivas, las y los estudiantes no se conocían mucho entre sí. El grupo constaba de cincuenta y cuatro personas y era bastante heterogéneo.

3.3. Especificación de los criterios de análisis empleados

El objetivo de la escala es indagar qué opinan, qué hacen y qué sienten los y las estudiantes de los Grados de Educación infantil y primaria con respecto a la situación actual en las escuelas y el nivel de igualdad o desigualdad que se vive en ellas. Conociendo, a raíz del marco teórico, dónde está el sexismo en las escuelas actualmente, y qué roles y estereotipos negativos se transmiten en la socialización de género en las escuelas, elaboramos las preguntas para indagar si cada sujeto considera que esas realidades son negativas o positivas, existentes o del pasado.

En la escala se pueden marcar cuatro opciones (totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo y totalmente de acuerdo). En cada ítem hay una respuesta que puntúa con valor de 1, otra de 2, otra de 3 y otra de 4, en función del grado de

sensibilidad que indiquen; en algunas la máxima puntuación corresponde a la respuesta “totalmente de acuerdo” y en otras, a “totalmente en desacuerdo”. En el diseño final hay 11 ítems que puntúan con el máximo valor si se marca “totalmente de acuerdo” y 12 si se marca “totalmente en desacuerdo”.

Según el contenido, podríamos dividir los ítems en varios grupos:

- Los relativos a ideas socialmente aceptadas pero erróneas y a prejuicios con respecto a la coeducación y a la socialización de género. En este grupo están los ítems 1, 7 y 16, que tratan de la naturalización de la desigualdad; los ítems 11 y 17, que preguntan si creen que desde la escuela se puede hacer más de lo que se hace para construir una sociedad libre de violencia de género y de desigualdad; los ítems 6, 9, 12 y 19, que preguntan si consideran que la coeducación ya es una realidad.

- Los relativos a los cambios que habría que hacer en la escuela mixta para que fuera coeducativa. Con este grupo de preguntas se pretende indagar si consideran que esos cambios son necesarios o son intrascendentes y si estarían dispuestos a llevarlos a cabo. En este grupo están los ítems 4 y 14, que tratan sobre el lenguaje androcéntrico; los ítems 10, 13 y 18, que tratan sobre la transmisión de estereotipos de género; el ítem 2, que trata sobre la prevención de los riesgos específicos de cada género; los ítems 3 y 21, que preguntan por la ocupación de los puestos en la escuela; los ítems 5 y 20, que tratan sobre la transgresión de los mandatos de género; el ítem 22, que trata sobre el androcentrismo en el conocimiento; el ítem 8, que trata sobre la invisibilidad de los saberes tradicionalmente femeninos; el ítem 23, que trata sobre el uso del espacio; el ítem 15, que trata sobre el juego segregado por género.

Por otro lado, según a qué ámbito de la actitud apuntan, pueden dividirse entre las que preguntan por opiniones y creencias; las que preguntan por sentimientos y deseos; y las que preguntan por acciones o disposiciones a la acción.

En el análisis, algunas preguntas van por parejas (la 3 y la 21, o la 10 y la 18, o la 5 y la 20) porque, de cada pareja, una pregunta si creen que las mujeres deben entrar en lo tradicionalmente masculino y la otra si creen que los hombres deben entrar en lo tradicionalmente femenino. El objetivo de esto era constatar si en el grupo hay diferencias entre las respuestas a ambos ítems. Por supuesto, lo preguntan de diferente manera para evitar que los sujetos fueren su opinión para ser más coherentes.

Algunas preguntas están duplicadas pero con el sentido cambiado. Por ejemplo, la 4 y la 14 preguntan por el uso del masculino como neutro, pero una afirma que es negativo a la larga porque hace que los niños se sientan más protagonistas que las

niñas, y la otra afirma que decir continuamente “niñas y niños” es inútil porque las niñas se sienten incluidas en el término niños y no tiene mayor importancia. Así ocurre también con la 7 y la 16.

Las preguntas pretenden apelar a su carácter de educadores y educadoras y tienen carácter provocativo, pues su objetivo es indagar la opinión real, evitando la deseabilidad social.

4. Análisis e interpretación de los resultados

El trabajo de campo realizado con cincuenta y cuatro sujetos ha dado lugar a un banco de datos de gran potencial. Para el análisis de dicho banco de datos nos hemos apoyado en instrumental estadístico; en concreto, en el programa informático Spss.

4.1. Puntuaciones totales de los sujetos

El primer paso a seguir fue hacer numérica la respuesta de cada sujeto a cada ítem, haciendo que las respuestas que mostraban más sensibilidad tuvieran mayor puntuación (independientemente de que esa puntuación correspondiera a la opción “totalmente de acuerdo” o a la opción “totalmente en desacuerdo”) e introducir el banco de datos en el ordenador. Si algún sujeto había dejado alguna pregunta sin responder, su respuesta se rellenó con la media de dicho ítem. Posteriormente, el primer dato analizado fue la puntuación total de cada sujeto, sumando las puntuaciones obtenidas en cada ítem. Tanto el banco de datos como la puntuación total de cada sujeto pueden consultarse en el **Anexo III**.

Para que resulte ilustrativo el análisis de las puntuaciones totales de los sujetos, se han construido grupos de puntuaciones de cinco puntos en cinco puntos. La tabla en la que aparecen dichos grupos de puntuaciones, el número de sujetos que encontramos en dicho grupo, cuáles son y qué puntuación han obtenido está en el **Anexo IV**.

Al contener la escala 23 ítems (puntuables de 1 a 4), la puntuación mínima posible sería 23,00 y la máxima posible, 92,00. Como podemos observar en dicho anexo, la puntuación mínima obtenida es de 46,00, y la máxima es de 81,32. La distancia desde la mínima posible a la mínima obtenida es de 23,00 puntos, y la distancia de la máxima obtenida a la máxima posible es de 10,68. Eso nos muestra que las puntuaciones obtenidas se enmarcan a un nivel más cercano a la puntuación máxima posible (92,00) que a la mínima (23,00).

También podemos apreciar cómo la mayor parte de los sujetos se encuentran en los grupos centrales, mientras que el número de sujetos disminuye en los valores más altos y más bajos. Más de la mitad (29 sujetos, un 53,7% del total) han obtenido puntuaciones que están en los dos grupos centrales (grupos 4 y 5), si bien es cierto

que hay muchos más sujetos en los tres grupos inferiores (donde encontramos 18 sujetos) que en los tres superiores (donde encontramos 7).

4.2. Puntuación media de los sujetos y desviación típica de las puntuaciones de los sujetos

El siguiente dato analizado fue la puntuación media de todo el grupo, cuyo total es de 63,56. Es una media más cercana a la máxima puntuación posible (92,00, de la que dista 28,44 puntos) que a la mínima (23,00, de la que dista 40,56 puntos).

Posteriormente, se analizó la desviación típica de los sujetos con respecto a la media del grupo. La desviación típica “es un índice numérico que indica la variabilidad promedio de las puntuaciones. [...] Una distribución que tiene un conjunto de puntuaciones relativamente heterogéneo [...] tendrá una desviación típica más grande que un conjunto homogéneo” (McMillan y Schumacher, 2005:195-196). Esta desviación es de 6,74, y supone un 10,613% del total, un porcentaje bastante bajo.

La tabla que contiene estos datos puede verse en el **Anexo V**.

4.3. Puntuaciones medias y desviaciones típicas de cada ítem

El siguiente paso fue analizar las puntuaciones medias obtenidas para cada ítem (que siempre se encontrarán entre 1,00 y 4,00), la desviación típica de los sujetos con respecto a la media de cada ítem, y el porcentaje de la media que suponía la desviación típica. Estos datos están unificados en una misma tabla en el **Anexo VI**.

Para analizar las puntuaciones medias de cada ítem, las hemos dividido en seis grupos y, con ellos, hemos realizado una tabla que se está en el **Anexo VII**. En dicho anexo se puede comprobar que las medias se están entre el 1,72 y el 3,85.

Para analizar las desviaciones típicas, hemos calculado qué porcentaje supone la desviación de cada ítem con respecto a la media que dicho ítem ha obtenido. Posteriormente, hemos hecho cinco grupos para expresar el nivel de heterogeneidad, como se refleja en la tabla que aparece en el **Anexo VIII**.

Las tablas de los anexos VII y VIII ya nos permiten observar una tendencia muy curiosa: los ítems que tienen las medias más altas (3, 15, 17, 13, 10, 18, 7) tienen las desviaciones típicas más bajas; y los ítems que tienen las medias más bajas (6, 4, 14, 2, 5) tienen las desviaciones típicas más altas. Esto podría significar que hay algunos temas con respecto a los cuales hay una gran sensibilidad y una gran homogeneidad en las opiniones; y otros temas con respecto a los cuales hay poca sensibilidad y las opiniones son muy heterogéneas, quizás, debido a que resultan más polémicos.

A continuación vamos a hacer un breve análisis de los resultados obtenidos para cada ítem y de las semejanzas o diferencias en los resultados obtenidos en ítems que

estaban relacionados. Para ello, a cada ítem le corresponde una tabla del **Anexo IX** en la que aparece el enunciado del ítem, la media, la desviación típica y el porcentaje que supone la desviación típica con respecto a la media.

4.3.1. Ítems relativos a prejuicios con respecto a la coeducación o a la socialización de género.

4.3.1.1. Ítems 1, 16 y 7: la naturalización de la desigualdad.

- Ítem 1.

Este ítem pregunta por si el hecho de que las niñas sean más tranquilas que los niños se debe a su naturaleza o a su educación y socialización de género. Como vemos, la media es de 2,83, una media que nos muestra que hay una sensibilidad media-alta con respecto a que es la socialización de las niñas la responsable de esta característica, y no su naturaleza. Su desviación típica es de un 28,06%, una desviación baja, por lo que hay bastante consenso al respecto.

- Ítem 16.

Este ítem pregunta por la creencia de si el hecho de que los niños sean más agresivos que las niñas se debe a su naturaleza o a su socialización de género. Como vemos, la media es de 2,54, lo que nos muestra que existe una sensibilidad media-alta con respecto al hecho de que la agresividad en los niños es fruto de su educación. Su desviación típica es del 36,49%, una desviación alta, lo que nos muestra que las opiniones distan bastante de la media y que no hay acuerdo al respecto.

- Ítem 7.

Este ítem pregunta por la creencia de si el hecho de que las niñas y los niños sean diferentes se debe a su naturaleza o a su educación y socialización de género. Como vemos, la media es de 3,17, una media alta, lo que nos muestra que está bastante asumido que las diferencias entre niñas y niños se deben a que reciben socializaciones diferentes; la desviación típica es de un 25,11%, una desviación baja que indica que las respuestas son bastante homogéneas.

- Comparación de los ítems 1, 16 y 7.

Resulta muy interesante comparar estos tres ítems. Podríamos decir que el número 7, que habla de niñas y niños, es más general que el 1, que habla de niñas, y que el 16, que habla de niños. Comparando las tres medias, como vemos, la más alta es la del ítem 7, seguida de la del 1, y finalmente, de la del 16. La pregunta del ítem 7 es una pregunta más típica y más general, razón que podría explicar que su media sea mayor a las otras dos. Ahora bien, el hecho de que el ítem 1 tenga una media superior al ítem 16, con una diferencia de 0,30 (bastante alta para estar en el mismo grupo) significa

que es más aceptada la opinión de que la agresividad de los niños es natural que la opinión de que las niñas son más tranquilas por naturaleza. Como sabemos, una creencia muy aceptada socialmente es que los varones son violentos y agresivos debido a su testosterona. Esto es un ejemplo de la naturalización de la desigualdad, que justifica los comportamientos agresivos de los varones diciendo que se deben a componentes naturales o físicos (cuando, como hemos estudiado, uno de los componentes principales de la socialización masculina es la agresividad). Pues bien, en este caso se confirmaría que ese prejuicio existe en mayor medida que el que afectaría a la tranquilidad de las niñas.

Las desviaciones típicas de los ítems 7 y 1 son bajas, por lo que hay bastante consenso en las respuestas a la pregunta que trata sobre las niñas y en las respuestas a la que trata de las diferencias entre niñas y niños. Ahora bien, la desviación típica del ítem 16 es alta, notablemente superior a las de los otros dos ítems. Eso significa que hay mucha más controversia con respecto a si la agresividad en los niños es natural o fruto de su educación y socialización de género.

En conclusión: el ítem 7, que es más general, tiene una media alta y un grado de homogeneidad alto; el ítem 1 (sobre las niñas) y el 16 (sobre los niños) tienen medias que muestran una sensibilidad media-alta, pero hay un nivel de heterogeneidad mucho más alto en las respuestas al ítem 1 que al ítem 16.

4.3.1.2. Ítems 11 y 17: ¿se hace en la escuela todo lo posible para acabar con la desigualdad y la violencia de género?

- Ítem 11.

Este ítem pregunta si opinan que desde la escuela se puede hacer más de lo que se hace para acabar con la violencia de género. Como vemos, la media es de 2,52, lo que nos muestra que hay un grado de sensibilidad medio-alto con respecto al hecho de que no se hace todo lo que se podría hacer. La desviación típica es del 28,32%, una desviación baja que muestra que el nivel de acuerdo es alto.

- Ítem 17.

Este ítem pregunta si consideran que desde la escuela se puede hacer más de lo que se hace para llegar a una situación de igualdad entre hombres y mujeres. La media ha sido de 3,46, una media alta, lo que nos muestra que hay bastante consciencia con respecto a que se puede hacer más de lo que se hace en la actualidad. La desviación típica es de 16,56%, una desviación muy baja que nos muestra una enorme homogeneidad en las respuestas.

- Comparación de los ítems 11 y 17.

En este caso, las respuestas a estos ítems varían muy poco tanto en la media como en la desviación típica. Podemos concluir que con respecto a este tema hay un nivel de sensibilidad bastante alto y un grado de acuerdo bastante alto también. Este grupo es, en su conjunto, bastante consciente de que desde la escuela se puede hacer más de lo que se hace para acabar con la desigualdad de género.

4.3.1.3. Ítems 6, 9, 12 y 19: la creencia de que la escuela mixta ya coeduca.

- Ítem 6.

Este ítem pretende averiguar si existe la opinión, socialmente aceptada, de que a los niños ya no se les permite conseguir lo que quieren por medio de comportamientos agresivos. La etapa de observación participante nos permitió confirmar sin lugar a dudas que, en las aulas, todavía impera la ley del más fuerte (el varón).

Esta media ha sido la más baja de todas. Eso significa que, en ese grupo, la opinión general es que eso ya no se da, que es algo del pasado. Curiosamente, la desviación típica es la más alta de todas, con un valor de 45,70%, lo que muestra que hay un nivel de heterogeneidad muy alto y que las respuestas distan mucho de la media. En este grupo este sería un tema muy controvertido con respecto al cual la sensibilidad es muy baja: habría que darle una gran importancia en la siguiente fase.

- Ítem 9.

Esta pregunta responde al que dijimos que debía ser el primer paso para que la escuela fuera coeducativa: reconocer la desigualdad de género como un punto de partida y poner la igualdad como una meta a alcanzar en vez de darla por hecho. En este grupo la media ha sido de 3,13, una media alta que nos muestra que hay mucha sensibilidad con respecto a que la igualdad debe ser un objetivo. La desviación típica de este ítem es de 32,87%, una desviación media, lo que nos muestra que las opiniones son notablemente heterogéneas y que no hay mucho acuerdo al respecto.

- Ítem 12.

Este ítem pregunta por si consideran que las expectativas del profesorado influyen en la libertad de las niñas y los niños. La media es de 2,46, una media que muestra un nivel de sensibilidad medio-bajo ante el hecho de que las expectativas siguen coaccionando a niñas y niños. Este sería un prejuicio sobre el que habría que establecer mucho diálogo para aumentar la sensibilidad. Además, la desviación típica es de 35,02%, que es una desviación típica alta y muestra que el grado de consenso es bajo. Establecer un debate al respecto podría resultar muy enriquecedor.

- Ítem 19.

Este ítem va dirigido a averiguar si creen que en las escuelas, por medio de la

socialización, se sigue potenciando la agresividad en los niños y el gusto por el cuidado en las niñas. La media es de 2,45, una media que expresa que el grado de sensibilidad es medio-bajo, por lo que habría que trabajar hacia la concienciación de cómo se transmiten esos roles a niñas y a niños y tratar de generar un gran nivel de autocrítica. La desviación es de 32,23%, una desviación media que muestra que hay una heterogeneidad notable en las respuestas.

4.3.2. Ítems relativos a los cambios que habría que hacer para ir hacia una escuela coeducativa y una socialización no perniciosa

4.3.2.1. Ítems 3 y 21: el reparto de puestos de trabajo en la escuela.

- Ítem 3.

Esta pregunta pretende conocer su opinión con respecto a la importancia de que los puestos de poder en la escuela estén ocupados igualmente por hombres y mujeres. Este ítem nos muestra un caso muy especial: su media es la más alta de todas (3,85, muy cerca de la máxima puntuación posible que habría sido un 4) y su desviación típica es la más baja de todas (11,73%). Esto nos indica que, independientemente de las puntuaciones de cada sujeto, la mayoría consideran que es muy importante y hay un enorme grado de acuerdo al respecto. Esta respuesta era predecible porque socialmente está muy bien valorada la paridad en los puestos de poder.

- Ítem 21.

Este ítem pretende conocer si creen que es importante que los puestos de trabajo doméstico en la escuela estén igualmente ocupados por hombres y mujeres. La media es de 2,90, lo que expresa un grado medio-alto de sensibilidad hacia la importancia de lo que pregunta el ítem. La desviación típica es de 33,59%, una desviación media, lo que muestra que las opiniones son poco homogéneas.

- Comparación de los ítems 3 y 21.

La comparación de estos dos ítems es muy interesante. Ambos preguntan por la ocupación de puestos de trabajo en la escuela, pero uno pregunta por la importancia de que las mujeres entren en terrenos masculinos y otra por la importancia de que los hombres entren en terrenos femeninos. En el primer caso, la media es la más alta, y el nivel de acuerdo es el más alto: hay una gran sensibilidad en todo el grupo con respecto a que las mujeres entren en terreno masculino. De todo lo preguntado en esta escala, este es el tema con respecto al cual hay mayor sensibilidad y mayor grado de acuerdo. En el segundo caso, la sensibilidad es de grado medio-alto y la desviación típica es media: hay más heterogeneidad. En este grupo se cumple algo que habíamos tratado en el marco teórico: lo considerado masculino sigue teniendo un

valor superior a lo considerado femenino; de ahí que se considere muy importante que las mujeres se hagan un hueco en espacios tradicionalmente masculinos, pero que no se considere igual de importante que los hombres entren en los espacios tradicionalmente femeninos.

4.3.2.2. Ítems 4 y 14: el lenguaje androcéntrico.

- Ítem 4.

Este ítem pregunta si consideran que usar el masculino como neutro otorga más protagonismo a los niños que a las niñas. La media es de 2,11, lo que expresa que el grado de sensibilidad es medio-bajo hacia lo importante que es que el lenguaje sea androcéntrico. La desviación típica es de 41,83%, la segunda desviación más alta, lo que muestra que las opiniones son muy distantes de la media y que hay mucha heterogeneidad y muy poco acuerdo al respecto.

- Ítem 14

Este ítem pregunta si consideran que usar el lenguaje inclusivo es importante. La media es de 2,26 y muestra una sensibilidad media-baja hacia la importancia del lenguaje inclusivo; la desviación típica es de 39,57%, y, al ser una desviación alta, muestra que el grado de acuerdo es bajo.

- Comparación de los ítems 4 y 14.

En este caso ambos ítems pretenden averiguar la sensibilidad que hay hacia lo importante que es el lenguaje y lo relevante que es el uso del masculino como neutro. Las medias y las desviaciones típicas de ambos ítems son muy similares, lo que muestra que la sensibilidad hacia ese tema es media-baja y que hay muy poco acuerdo al respecto. Por tanto, en este grupo habría que dedicar bastante esfuerzo a comunicar la importancia de emplear un lenguaje inclusivo.

4.3.2.3. Ítems 5 y 20: la masculinidad en las niñas y la feminidad en los niños.

- Ítem 5.

Este ítem pregunta por si querrían socializar a los niños en roles tradicionalmente femeninos. Como hemos visto, este es uno de los caminos más importantes que debíamos comenzar en la actualidad para acabar con una socialización masculina obsoleta y perjudicial para todas las sociedades, pues la mayor parte de la violencia sale de las manos de los varones. La media obtenida es de 2,34, una media que muestra una sensibilidad media-baja ante la necesidad de abrir este camino en la educación; la desviación típica es de 38,00%, una desviación alta, lo que muestra que hay bastante desacuerdo al respecto.

- Ítem 20.

Este ítem pretende averiguar si consideran que es importante que la socialización de las niñas incluya roles y valores tradicionalmente femeninos. La media obtenida es de 2,63, una media que expresa una sensibilidad media-alta. La desviación típica, de 23,35%, es muy baja, y nos revela que el nivel de consenso es muy grande.

- Comparación de los ítems 5 y 20.

La comparación de estos ítems es similar a la comparación entre los ítems 3 y 21 que realizamos previamente. En este caso, un ítem pregunta por la importancia de que la socialización masculina incluya aspectos tradicionalmente femeninos y el otro pregunta por la importancia de que la socialización de las mujeres incluya aspectos tradicionalmente masculinos. Una vez más, encontramos que en el primer caso la media es más baja que en el segundo; y que, en el primer caso, la desviación típica es mucho más alta que en el segundo. Es decir, que, una vez más, está más aceptado que la socialización de las niñas incluya aspectos masculinos (y hay un nivel de acuerdo alto) a que la socialización de los niños incluya aspectos femeninos (y el nivel de acuerdo es bastante bajo).

4.3.2.4. Ítems 10, 18 y 23: los modelos alternativos a los estereotipos actuales.

- Ítem 10.

Este ítem les pregunta si, cuando estén al frente de una clase, pondrán ejemplos de mujeres realizando tareas consideradas masculinas. La media es de 3,20, una media alta que muestra que conocen la importancia de proponer esos modelos. La desviación típica es de 21,33%, una desviación muy baja que indica que las respuestas son muy homogéneas.

- Ítem 18.

Este ítem les pregunta si cuando estén ejerciendo su profesión pondrán ejemplos de hombres realizando tareas tradicionalmente femeninas. En este caso, la media es de 3,18, una media alta, que expresa una sensibilidad alta hacia la importancia de proponer esos modelos, y la desviación típica es de 24,45%, una desviación muy baja.

- Ítem 13.

Este ítem les pregunta si cuando sean profesores y profesoras querrán evitar reforzar los estereotipos de género tradicionales evitando, por ejemplo, que lean cuentos que los repitan como positivos. La respuesta media es de 3,23, que expresa un nivel de sensibilidad alto hacia la importancia de no reforzar los estereotipos tradicionales. La desviación típica, de 25,29%, muestra un grado de acuerdo bastante alto.

- Comparación de los ítems 10, 18 y 13.

Estos tres ítems pretenden situar a los sujetos ante su posición de educadores y

educadoras y preguntarles por cómo querrían comportarse con respecto a la transmisión de estereotipos en sus clases. El ítem 10 les pregunta si darán modelos de mujeres en ámbitos “masculinos”, el 18 si darán modelos de hombres en ámbitos “femeninos”, y el 10 si tratarán de evitar transmitir los estereotipos negativos actuales. En este caso, los tres ítems tienen una media prácticamente igual. Varía un poco más la desviación típica, que es ligeramente más alta en el caso del ítem 13. Este ítem propone una medida más concreta: evitar que lean cuentos que perpetúan los estereotipos tradicionales. Este ligero descenso en el grado de homogeneidad podría expresar, simplemente, que ante esa medida concreta el grado de acuerdo es menor.

4.3.2.5. Ítems 2, 8, 15, 22 y 23: otros pasos hacia la escuela coeducativa.

- Ítem 2.

Esta pregunta se dirige a averiguar cómo se posicionan con respecto a uno de los primeros pasos que habría que dar para que la escuela mixta avanzara hacia la coeducación. Este paso es, una vez reconocidas las desigualdades de la sociedad actual entre niñas y niños, tratar de evitarlas. Para ello es necesaria la prevención de los riesgos específicos que corren debido a su género, que es precisamente por lo que pregunta este ítem. La media es de 2,32, una media que revela una sensibilidad media-baja; es decir, no reconocen la importancia de la prevención. La desviación típica es muy alta: 40,81%. Esto muestra un grado de acuerdo muy bajo y gran heterogeneidad en las respuestas. Es decir, que en este grupo este es un tema muy controvertido con respecto al cual no hay un consenso grupal ni un nivel muy alto de sensibilidad.

- Ítem 8.

Esta pregunta pretende averiguar si opinan que las habilidades tradicionalmente femeninas deberían enseñarse en la escuela, siendo que son necesarias para la autonomía personal. La media es de 2,64, una media que revela una sensibilidad media-alta hacia la importancia de hacerlo. La desviación típica es alta, de 38,28%, lo que revela que las opiniones distan mucho de la media y que no hay consenso.

- Ítem 15.

Esta pregunta pretende averiguar si consideran que el juego segregado les priva de aprendizajes que podrían ser muy positivos. Los resultados de este ítem son realmente sorprendentes. La media ha sido de 3,68, siendo la segunda media más alta de todas (después de la del ítem 3). La desviación típica ha sido de 12,69%, la segunda más baja (después de la del ítem 3), que muestra un altísimo nivel de acuerdo en las respuestas. Esto significa que, en lo relativo a este tema, en este grupo

hay un altísimo nivel de sensibilidad y un altísimo nivel de acuerdo.

- Ítem 22.

Este ítem pregunta si consideran que el hecho de que el currículo explícito que se estudia en la escuela sea androcéntrico es relevante para la autoestima de las niñas. La media, de 2,47, muestra un nivel de sensibilidad medio-bajo ante esta enorme traba para la coeducación. La desviación típica, de 31,04%, muestra que no hay demasiada homogeneidad en las respuestas. Sería muy importante profundizar en este aspecto con el grupo.

- Ítem 23.

Esta pregunta trata de averiguar si creen que el uso desigual del espacio en el patio es casual o responde a una jerarquía. La media es de 2,50, una media que muestra una sensibilidad media-baja hacia el uso desigual del espacio. La desviación típica, de 36,24%, es alta y muestra que el nivel de consenso es muy bajo. Es decir, que es un tema controvertido con respecto al cual no hay mucha sensibilidad.

4.4. Fiabilidad de la escala

Lo siguiente que medimos de la escala fue la fiabilidad. Empleamos para ello el Alfa de Cronbach, que mide la consistencia interna. Con los 23 ítems, el Alfa de Cronbach es de 0,703. La tabla obtenida con el programa Spss se muestra en el **Anexo X**.

4.5. Correlaciones

Se han encontrado muchas correlaciones dentro de esta escala. Las más significativas son entre los ítems 1 y 13, 1 y 15, 4 y 14, 4 y 18, 7 y 8, 7 y 10, 7 y 13, 9 y 10, 11 y 12, 11 y 23, 12 y 21, 12 y 23, 13 y 15, 14 y 18, 14 y 23. La tabla con todas las correlaciones se ha incluido en el **Anexo XI**.

4.5.1. Correlación entre los ítems 4 y 14.

Los ítems 4 y 14 son los que tratan sobre el lenguaje androcéntrico en la escuela. La correlación de Pearson entre ambos es de 0,632, y es muy significativa (de 0,000). Esto significa que los valores de ambos ítems crecen juntos y decrecen juntos con una probabilidad de error prácticamente nula.

4.6. Depuración de la escala

Posteriormente, a partir de los resultados obtenidos, se depuró la escala para obtener una herramienta más sencilla que permita a cualquier persona que vaya a relacionarse como profesor o profesora de un grupo de estudiantes de Grado de Educación (infantil o primaria) pasarla al alumnado para comprender el punto de partida de su grupo. Para ello se hicieron varias pruebas y combinaciones tratando de obtener, por medio de la eliminación de algunos de los ítems de la escala empleada, una escala más

breve con un Alfa de Cronbach mayor.

De esta manera se consiguió elaborar una escala de 18 ítems con una fiabilidad alta (de 0,812). Estos datos se muestran en el **Anexo XII**. Los ítems eliminados fueron el 1, el 4, el 5, el 7 y el 10. La escala resultante se incluye en el **Anexo XIII**.

5. Discusión y conclusiones

5.1. Diagnóstico del grupo

A continuación vamos a expresar las conclusiones que hemos extraído de nuestro proceso de análisis de datos. Lo primero que es importante resaltar es que en este grupo podemos observar una diferencia muy clara entre ítems que han obtenido puntuaciones medias muy altas y desviaciones típicas muy bajas e ítems que han obtenido puntuaciones medias muy bajas y desviaciones típicas muy altas. Para reflejar esto hemos elaborado una tabla que se incluye en el **Anexo XIV**.

En cuanto al primer caso, se trata de temas con respecto a los cuales hay una gran sensibilidad y un gran nivel de acuerdo. Podemos observar que este es un grupo en que hay una buena disposición hacia la coeducación, pues las medias obtenidas en ítems que preguntaban si creen que en la escuela se puede hacer más de lo que se hace por la igualdad de género han sido muy altas y las respuestas han sido muy homogéneas; también lo han sido las correspondientes a ítems que apelaban a su voluntad de coeducar. Los ítems que afirmaban que la escuela no debe dar por hecho la igualdad entre niñas y niños sino trabajar para conseguirla han obtenido también medias altas. Este grupo muestra una gran sensibilidad y un gran nivel de acuerdo con respecto al hecho de que los géneros son aprendidos (aunque en menor medida en lo que tocante a la agresividad en los niños, donde la media es algo más baja y las opiniones algo más heterogéneas) y con respecto a que jugar y aprender juntos puede aportarles muchos valores que jugando segregados por género no desarrollan.

Por otro lado, consideran que ya no se permite que se aplique la “ley del más fuerte” y que ya no se potencia la agresividad en los niños y el cuidado en las niñas; y si bien rechazan explícitamente la transmisión de estereotipos, su sensibilidad es relativamente baja con respecto a la afirmación de que estos se siguen transmitiendo en la escuela. Esto puede significar que no identifican como transmisión de estereotipos algunos actos sutiles (pertenecientes al currículo oculto) en que sí que se están transmitiendo.

En cuanto al segundo caso, se trata de temas con respecto a los cuales hay poca sensibilidad de media pero las opiniones son muy heterogéneas. Eso significa que hay quien tiene más sensibilidad al respecto y quien tiene muy poca, y ambos distan en

gran medida de la puntuación media. Lo bueno de estos resultados es que, si se deben a que las preguntas son polémicas, se puede establecer un debate que resulte muy enriquecedor. Entre estos ítems están los que preguntaban por el lenguaje inclusivo, lo que nos muestra que habría que tratar de sensibilizar al grupo con respecto a la importancia que tiene que el lenguaje sea androcéntrico. También había algunos relativos a cómo se reproduce la desigualdad en aspectos pertenecientes al currículo oculto, como el androcentrismo del conocimiento o la ocupación desigual del espacio. Esto nos permite comprender la importancia de trabajar desvelando dicho currículo en este grupo, pues si no son sensibles ante aquello que impide avanzar hacia la coeducación, no podrán evitar realizarlo.

Podemos afirmar que es un grupo en que las personas conocen la importancia de la coeducación y quiere ponerla en práctica, pero en que creen que la escuela está más cerca de la coeducación de lo que está realmente. Es decir, que falta sensibilidad hacia aquellos aspectos de la escuela que, actualmente, hacen que ésta no sea coeducativa. Como indicamos en el marco teórico, muchas veces la reproducción de la desigualdad de género se hace de manera inconsciente. Así, el diagnóstico nos revelaría que nos encontramos ante un grupo que tiene voluntad de coeducar pero que no considera que muchos de los aspectos que, como hemos visto, perpetúan la desigualdad de género, sean negativos, sigan ocurriendo o sean relevantes.

Por otro lado, parece en este grupo se confirma algo de lo que tratábamos también en el marco teórico: que existen medias más altas y desviaciones más bajas cuando se pregunta por lo relativo a la entrada de las mujeres en terrenos o roles masculinos y medias más bajas y desviaciones más altas cuando se pregunta por lo relativo a la entrada de hombres en terrenos o roles masculinos. De hecho el ítem 5, que pregunta si querrían fomentar la feminidad en los niños y que es, según hemos dicho en el marco teórico, uno de los pasos más importantes que podemos dar actualmente para avanzar hacia la coeducación y evitar una socialización de género perniciosa, tiene una de las medias más bajas y de las desviaciones más altas.

Como vemos, tras la elaboración del marco teórico, de la escala de Likert, y tras el trabajo de campo realizado, el análisis de datos nos ha permitido cumplir el objetivo principal de este trabajo: realizar un diagnóstico del grupo mencionado que permitiría plantear, en el futuro, una serie de acciones con el objetivo de potenciar la sensibilidad ante la reproducción de la desigualdad de género en la escuela y ante las pequeñas acciones cotidianas que pueden realizar como profesores y profesoras y que impiden que la escuela sea coeducativa.

5.2. Objetivos

Como hemos indicado anteriormente, este trabajo es la primera parte de un proceso de investigación-acción participativa más amplio. Este es el primer momento exploratorio de diagnóstico que permitiría, como muestra el cronograma, devolver los resultados al grupo y planificar las acciones que se van a llevar a cabo. En este sentido, como primera fase, los objetivos enunciados en el apartado 1.3. de este trabajo han sido cumplidos. Se ha profundizado en el concepto de coeducación y se ha comprendido por qué la escuela actual no es coeducativa; se ha estudiado en qué consiste la socialización de género; se han propuesto vías para avanzar hacia la coeducación; se ha elaborado una escala de Likert válida; se ha realizado el trabajo de campo; se han analizado los resultados obtenidos; y se ha realizado un diagnóstico del grupo del primer curso del Grado de Educación Primaria de la Universidad Autónoma de Madrid. Este diagnóstico cumple la función deseada: nos permitiría continuar trabajando con ese grupo de futuras educadoras y futuros educadores para fomentar la sensibilidad en torno a la reproducción de la desigualdad, para potenciar autocrítica en torno a comportamientos inconscientes, para generar un proceso transformativo que les permita coeducar a las futuras generaciones.

5.3. Limitaciones

La mayor limitación con que nos hemos encontrado ha sido la limitación temporal: los procesos de educación transformativos requieren de unos tiempos bastante mayores al disponible para poder generar sensibilización y capacidad crítica. A pesar de eso, no queríamos renunciar a este enfoque, pues nos parece realmente interesante y necesario plantear acciones educativas con esta metodología.

Otra limitación, en este caso, personal, ha sido que era la primera vez que he realizado una investigación que incluyese una parte práctica. La elaboración de la escala a partir de lo aprendido en el marco teórico ha sido relativamente sencilla, pero el análisis de datos posterior ha resultado bastante complejo: partía de una situación con muy pocos conocimientos de estadística.

Al ser la primera vez que he elaborado una escala de este tipo, es también importante que contemplemos como limitación la posibilidad de que el hecho de que ese primer grupo de ítems haya obtenido puntuaciones muy altas y medias muy bajas puede deberse a que son preguntas en las que los sujetos han respondido en función de la deseabilidad social. Esto puede responder a que las preguntas estén planteadas de modo que no consigan interpelar realmente a los sujetos. Quizás, una posterior modificación de la escala podría incluir la reformulación de dichos ítems para tratar de

averiguar si realmente hay mucha sensibilidad y mucho acuerdo al respecto o si ha sido un fallo en el planteamiento de la pregunta.

5.4. Prospectiva

El trabajo que presentamos tiene una clara continuación en el futuro, un gran potencial y responde a una visión de la educación con la que estamos realmente comprometidas: la educación para la transformación, en la que todas las personas somos sujetos protagonistas y no objetos de estudio, y en la que todas tenemos algo que aportar y algo que aprender. Como ha quedado ya indicado, la siguiente fase de este proyecto sería realizar una devolución de las conclusiones, planear las acciones que hay que llevar a cabo, realizarlas observando el proceso, volver a recoger datos, analizarlos, compararlos con los datos que aquí se presentan y reflexionar sobre todo el trabajo realizado para poder modificar lo que sea necesario y repetirlo en cursos posteriores de forma mejorada.

Por otra parte, la elaboración de una escala con una fiabilidad mayor, como ha quedado reflejado, permitiría a las profesoras y los profesores que dan clases en los Grados de Educación, tanto primaria como secundaria, elaborar dicho diagnóstico de cada uno de sus grupos para comprender la situación inicial de los mismos y planificar qué temas es más importante que trate, tanto transversal como específicamente.

Este es un proyecto que responde a una necesidad social urgente a la que hay que dar respuesta de inmediato. La educación en igualdad y para la igualdad no puede seguirse retrasando. La formación y la transformación del profesorado para posibilitar la coeducación en las aulas, desde la perspectiva aquí planteada, sería un primer paso en el camino que aún nos distancia de la igualdad de género.

5.5. Reflexión personal sobre el aprendizaje en la realización de este trabajo.

La realización de este trabajo ha sido muy enriquecedora personalmente. El análisis bibliográfico y la elaboración del marco teórico me han permitido profundizar en ámbitos que siempre me han interesado. Un reto muy importante ha sido realizar el trabajo de campo, pues nunca antes había realizado una investigación en que incluyera una parte práctica con trabajo empírico. Realmente me entusiasmaría dar continuidad a este proyecto: estoy firmemente convencida de que es un proyecto necesario y estaría muy interesada en llevar a cabo las siguientes fases tal y como quedan planteadas en este trabajo.

También ha sido muy satisfactorio, pues es un trabajo que responde a una vocación personal: la educación para colaborar con un mundo más justo, unida al aprendizaje íntimo y común que se pone en juego cuando se crece dentro de un grupo.

6. Referencias bibliográficas

- Altable, C. (2001). Educación para el amor, educación para la violencia. En N. Blanco. (Coord.), *Educación en femenino y en masculino* (pp. 99:110). Madrid, España: Akal S. A.
- Álvarez, M. (2006). La educación científica de las mujeres en el Siglo XVIII. En M. D. Alcántara y M. B. Gómez. (Eds.), *De mujeres sobre mujeres y educación* (pp. 109-130). Málaga, España: CEDMA.
- Ander-Egg, E. (1990). *Repensando la Investigación-Acción-Participativa. Comentarios, críticas y sugerencias*. Vitoria-Gasteiz, España: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Blanco, N. (2000). Mujeres y hombres para el siglo XXI. El sexismo en los libros de texto. En M. Á. Santos. (Coord.), *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. (pp. 119-147). Barcelona, España: GRAÓ.
- Bonilla, A. (2008). Género, identidades y violencia. En I. Martínez et al. *Imaginario cultural, construcción de identidades de género y violencia: formación para la igualdad en la adolescencia* (pp. 15-34). Madrid, España: Instituto de la Mujer.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid, España: Editorial La Muralla.
- De Miguel, A. (2012). La prostitución de mujeres, una escuela de desigualdad humana. *Revista europea de derechos fundamentales*, 19(1), 49-74.
- De Miguel, V. (2015). *Percepción de la violencia de género en la adolescencia y la juventud*. Ministerio de sanidad, servicios sociales e igualdad centro de publicaciones. Delegación del gobierno para la violencia de género.
- Del Moral Pérez, M. E. (2000). Los nuevos modelos de mujer o de hombre a través de la publicidad. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (14), 208-217.
- Díaz-Aguado, M. J. (2003). Adolescencia, sexismo y violencia de género. *Papeles del psicólogo*, 84, 35-44.
- Díez, M. C. (2006). Una luz en la educación femenina de la historia moderna. En M. D. Alcántara y M. B. Gómez. (Eds.), *De mujeres sobre mujeres y educación* (pp. 95-108). Málaga, España: CEDMA.

- Echeburúa, E. y Guerricaechevarría, C. (1999). Concepto, factores de riesgo y efectos psicopatológicos. En J. Sanmartín (Ed.), *Violencia contra niños* (pp. 81-106). Barcelona, España: Editorial Ariel.
- Elliott, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid, España: Morata.
- Femenías, M. L. (2007). Violencias del mundo global: inscripciones e identidades esencializadas. En M. Lagarde y A. Valcarcel, *Feminismo, género e igualdad* (pp. 87-108). Madrid, España: Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID)
- Feminario de Alicante (1987). *Elementos para una educación no sexista: Guía didáctica de la coeducación*. Valencia: Víctor Orenge.
- Flecha, C. (2006). La educación de las mujeres: una experiencia histórica plural. En M. D. Alcántara y M. B. Gómez. (Eds.), *De mujeres sobre mujeres y educación* (pp. 73-93). Málaga, España: CEDMA.
- Fuentes-Guerra, M. (2001). La coeducación en la formación inicial del profesorado. Informe de investigación. En N. Blanco. (Coord.), *Educación en femenino y en masculino* (pp. 41-58). Madrid, España: Akal S. A.
- García, L. y Huertas, P. (2001). Trabajando desde la coeducación transformamos la situación. En N. Blanco. (Coord.), *Educación en femenino y en masculino* (pp. 71-85). Madrid, España: Akal S. A.
- Gregorio, C. (2006). *Violencia de género y cotidianidad escolar*. Sevilla, España: Instituto Andaluz de la Mujer. Serie Estudios 23.
- Hernández, G. y Jaramillo, C. (2000). Violencia y diferencia sexual en la escuela. En M. Á. Santos. (Coord.), *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. (pp. 91-102). Barcelona, España: GRAÓ.
- Herranz, Y. (2006). *Igualdad bajo sospecha. El poder transformador de la educación*. Madrid, España: Narcea.
- Kemmis, S. (1992), Mejorando la educación mediante la investigación-acción participativa. En M. C. Salazar (Coord.), *La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollos* (pp. 175-204). Madrid, España: Editorial Popular.
- Larrauri, M. (1999). ¿Iguales a quién? Mujer y educación. En C. Lomas. (Comp.), *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación* (pp. 33-42). Barcelona, España: Paidós.
- Lee, S. (1999). La pedagogía de la vergüenza. En C. Luke. (Comp.), *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana* (pp. 211-224). Madrid, España: Ediciones Morata.

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (BOE 10-12-13).
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. (BOE 23-03-07).
- Lledó, E. (1992). El sexismo y el androcentrismo en la lengua: análisis y propuestas de cambio. *Cuadernos para la coeducación*, 3. Barcelona, España: Institut de Ciències de l'Educació/UAB.
- López, A. y Encabo, E. (2010). *Lenguaje, cultura y discriminación. La equidad comunicativa entre géneros*. Granada, España: Ediciones Mágina. Editorial Octaedro Andalucía.
- Mañeru, A. (1999). Nombrar en femenino y en masculino. En C. Lomas. (Comp.), *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación* (pp. 157-170). Barcelona, España: Paidós.
- Mañeru, A. (2001). La diferencia sexual en la educación. En N. Blanco. (Coord.), *Educación en femenino y en masculino* (pp. 131-143). Madrid, España: Akal S. A.
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid, España: Pearson Educación.
- Mira, J. (2008). El deber de dominación. En I. Martínez et al. *Imaginario cultural, construcción de identidades de género y violencia: formación para la igualdad en la adolescencia* (pp. 35-49). Madrid, España: Instituto de la Mujer.
- Moreno, E. (2000). La transmisión de modelos sexistas en la escuela. En M. Á. Santos. (Coord.), *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. (pp. 11-32). Barcelona, España: GRAÓ.
- Morgan, D. (1999). Aprender a ser hombre: problemas y contradicciones de la experiencia masculina. En C. Luke. (Comp.), *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana* (pp. 106-116). Madrid, España: Ediciones Morata.
- Oliveira, M. (2000). La educación sentimental. Una carencia en el sistema educativo. En M. Á. Santos. (Coord.), *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. (pp. 71-89). Barcelona, España: GRAÓ.
- Park, P. (1992), Qué es la investigación-acción participativa. Perspectivas teóricas y metodológicas. En M. C. Salazar (Coord.), *La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollos* (pp. 135-174). Madrid, España: Editorial Popular.
- Porter, E. (1999). Mujeres y amistades: pedagogías de la atención personal y las relaciones. En C. Luke. (Comp.), *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana* (pp. 66-86). Madrid, España: Ediciones Morata.

- Prieto, T. R. V. (2007). Seis saltos que practicamos por los caminos de la complejidad social. *Política y sociedad*, 44(1), 73-94.
- Sánchez, A. (1996), El desarrollo del sexo como variable estímulo durante la infancia. En J. Fernández (Coord.), *Varones y mujeres: desarrollo de la doble realidad del sexo y del género* (pp. 131-152). Madrid, España: Ediciones Pirámide.
- Sánchez, A. (1996), La evolución del género durante la infancia. En J. Fernández (Coord.), *Varones y mujeres: desarrollo de la doble realidad del sexo y del género* (pp. 153-170)). Madrid, España: Ediciones Pirámide.
- Simón, M. E. (2000). Tiempos y espacios para la coeducación. En M. Á. Santos. (Coord.), *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. (pp. 33-51). Barcelona, España: GRAÓ.
- Simón, M. E. (2001). Coeducar chicos con chicas: el reverso de la escuela mixta. En N. Blanco. (Coord.), *Educación en femenino y en masculino* (pp. 59-70). Madrid, España: Akal S. A.
- Simón, M. E. (2008). *Hijas de la igualdad, herederas de injusticias*. Madrid, España: Narcea.
- Simón, M. E. (2010). *La igualdad también se aprende. Cuestión de coeducación*. Madrid, España: Narcea S. A.
- Subirats, M. (1999). Género y escuela. En C. Lomas. (Comp.), *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación* (pp. 19-32). Barcelona, España: Paidós.
- Subirats, M. (2013). *Forjar un hombre, moldear una mujer*. Barcelona, España: Aresta.
- Subirats, M. y Brullet, C. (1988). *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid, España: Instituto de la Mujer.
- Subirats, M. y Tomé, A. (1992). Pautas de observación para el análisis del sexismo en el ámbito educativo. *Cuadernos para la coeducación*, 2. Barcelona, España: Institut de Ciències de l'Educació/UAB.
- Tomé, A. (1999). Un camino hacia la coeducación (instrumentos de reflexión e intervención). En C. Lomas. (Comp.), *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación* (pp. 171-198). Barcelona, España: Paidós.
- Tomé, A. (2001). La construcción de las identidades masculinas y femeninas en la escuela. En N. Blanco. (Coord.), *Educación en femenino y en masculino* (pp. 87-98). Madrid, España: Akal S. A.
- Torres, J. (2003). *El currículum oculto*. Madrid, España: Morata.

7. Anexos
Anexo I: Cronograma

Tabla 1. Cronograma.

	FASE 1												FASE 2: PROSPECTIVA									
	Etapa 1						Etapa 2						Etapa 3	Etapa 4	Etapa 5	Etapa 6	Etapa 7	Etapa 8	Etapa 9	Etapa 10	Etapa 11	Etapa 12
	Enero	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio	Julio	Agosto	Septiembre	Octubre y noviembre	Diciembre, enero, febrero, marzo, abril	Mayo	Junio									
Observación participante (3.2.2.1.)	X	X	X	X																		
Análisis bibliográfico (3.2.2.2.)					X	X	X															
Redacción del marco teórico (3.2.2.2.)					X	X	X															
Elaboración del borrador de la escala (3.2.2.3.)								X														
Contraste con los jueces y reelaboración de la escala (3.2.2.4.)								X														
Trabajo de campo (3.2.3.)									X													
Análisis e interpretación de los datos									X													
Elaboración de escala amigable									X													
Discusión y conclusiones									X													
Elaboración de la prospectiva									X													
Devolución de las conclusiones															X							
Planificación de las acciones															X							
Realización de las acciones y observación de las mismas																		X				
Prospectiva																					X	
Recogida de datos																					X	
Análisis y comparación de los datos con respecto a la primera recogida																					X	
Reflexión																						X

Anexo II: Escala de Likert empleada en el trabajo de campo

Tabla 2. Escala de Likert empleada en el trabajo de campo.

Datos personales				
<ul style="list-style-type: none"> • Género: • Edad: • Hijos (número, sexo, edad): • ¿Ha tenido ya alguna experiencia educando a niños o niñas? Describala brevemente: 				
Marque su opinión con respecto a las siguientes afirmaciones	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Las niñas son más tranquilas y alborotan menos que los niños porque por su naturaleza son así, y no por su educación.				
Opino que en la escuela se deben enseñar a los niños y a las niñas los riesgos específicos que pueden correr por ser niños (como poner su vida en riesgo en deportes peligrosos) y los riesgos específicos que pueden correr por ser niñas (como sufrir abusos sexuales) para que puedan aprender a prevenirlos.				
Es muy importante que, en un centro escolar, los puestos de trabajo de mayor prestigio o poder estén ocupados igualmente por varones y mujeres.				
Creo que usar siempre el masculino como neutro en las clases (es decir, emplear el término “niños” para referirse a niños y a niñas) puede hacer que, a la larga, los niños se sientan más protagonistas que las niñas.				
En mis clases no querría fomentar la feminidad entre los niños. Por ejemplo, si nunca quieren jugar a los juegos a los que suelen jugar las niñas y siempre quieren jugar al fútbol, no seré yo quien trate de dirigirlos hacia juegos femeninos.				
Opino que en la escuela ya no se permite que mande la “ley del más fuerte”: eso son cosas del pasado. Por ejemplo, ya no se permite que los niños consigan lo que quieren por ser más agresivos que las niñas.				
Las niñas y los niños no son diferentes en sus gustos o características personales por naturaleza sino por cómo se les educa.				
Me parece que las habilidades tradicionalmente femeninas, relacionadas en su mayor parte con los cuidados de otras personas y del hogar, no deberían enseñarse en la escuela a niñas y a niños aunque sean necesarias para la autonomía personal.				
Creo que la igualdad entre niños y niñas cuando entran en la escuela no debería tomarse como un punto de partida sino como un objetivo a alcanzar. Es decir, que no deberíamos dar por hecho que existe, sino que tenemos que trabajar para conseguirla.				
Cuando sea profesor/a, pondré en mis clases ejemplos de mujeres realizando tareas tradicionalmente masculinas (deportes, altos cargos...) porque creo que dar esos modelos es muy importante.				
Creo que desde la escuela ya se está haciendo todo lo posible para acabar con problemas sociales como la violencia de género.				
Considero que en los centros educativos niñas y niños ya pueden ser y expresarse como realmente son, sin sentirse condicionados por las expectativas que el profesorado tiene en función de que sean niñas o niños.				
En mis clases no querría reforzar los estereotipos tradicionales de mujeres y hombres. Por ejemplo, no querría que las niñas leyeran muchos cuentos de princesas ni que los niños leyeran muchos cuentos de superhéroes.				
Me parece que lo de decir continuamente “niños y niñas” no sirve para nada: las niñas se sienten incluidas en el término “niños” y no tiene mayor importancia.				
Creo que es positivo que, en los recreos o en los ratos de juego libre, las niñas jueguen con las niñas y los niños con los niños. No creo que jugar mezclados fuera a aportarles nada diferente que jugar separados por género.				
Los niños son más agresivos que las niñas porque desde muy pequeños se les potencian dichos comportamientos agresivos, y no porque sea natural u hormonal.				
Opino que desde la educación escolar se puede hacer mucho más de lo que se hace para acabar con la desigualdad entre hombres y mujeres.				
Como futuro/a profesor/a, no me parece que sea importante poner a los niños y a las niñas ejemplos de varones realizando tareas tradicionalmente femeninas (limpiando, cocinando, cuidando, etc.).				
Opino que en los centros educativos aún se educa reforzando la agresividad en los niños y el espíritu de madres y cuidadoras en las niñas.				
En mis clases querría fomentar la masculinidad entre las niñas para que desarrollen, por ejemplo, capacidades físicas como la fuerza en sus juegos habituales.				
Opino que no es en absoluto importante que los puestos de trabajo para realizar las tareas de limpieza en un centro escolar (o de comedor, si lo hay) estén igualmente ocupados por varones y mujeres.				
No me parece relevante para la autoestima de las niñas el hecho de que en la escuela la mayoría de personajes que se aprenden por sus aportaciones al conocimiento o a la historia sean varones.				
Me parece que el hecho de que en los patios de las escuelas los niños ocupen los espacios centrales y las niñas los márgenes es casualidad y no tiene significado simbólico: las pistas están donde están.				

Anexo III: Banco de datos y puntuaciones totales de cada sujeto

Tabla 3. Banco de datos y puntuaciones totales de cada sujeto.

Sujetos	Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4	Ítem 5	Ítem 6	Ítem 7	Ítem 8	Ítem 9	Ítem 10	Ítem 11	Ítem 12	Ítem 13	Ítem 14	Ítem 15	Ítem 16	Ítem 17	Ítem 18	Ítem 19	Ítem 20	Ítem 21	Ítem 22	Ítem 23	Total sujeto	
1	4	2,32	4	4	3	3	4	3	3	4	3	3	4	4	4	4	4	4	3	3	4	3	4	4	81,32
2	4	1	4	3	2	2	4	1	4	3	3	1	4	3	4	2	4	4	2	2	2	4	3	2	66
3	1	3	4	1	1	1	4	4	4	4	3	3	2	1	4	2	3	3	2	2	2	2	2	2	55
4	4	2	4	4	3	1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	4	80
5	2	1	4	3	2	1	4	1	4	3	3	3	3	2	3	3	4	3	3	2	2	1	1	3	60
6	2	3	4	1	1	1	3	2	4	3	3	3	2	2	3	4	4	3	3	2	3	3	1	4	59
7	1	3	4	1	1	1	3	2	4	3	3	3	2	2	3	4	4	3	3	4	2	4	4	4	64
8	3	1	4	2	2	1	4	3	4	4	2	4	4	4	4	1	4	4	1	3	4	4	4	4	69
9	3	3	4	3	3	2	2,64	2	2	3	2	3	3	3	3	4	4	4	2	3	3	3	3	3	66,64
10	3	3	4	1	2	2	3	2	2	2	2	3	3	1	4	1	3	2	2	2	2	2	2	2	54
11	2	3	4	2	2	1	3	4	4	3	3	3	2	1	4	4	4	1	2	2	1	4	2	2	61
12	3	1	4	3	3	3	4	1	4	4	3	3	4	2	3,68	3	4	4	3	3	4	3	3	3	69,68
13	4	3	4	1	3	1	3	2	4	4	4	2	3	1	4	4	1	4	3	3	4	4	1	2	64
14	4	1	4	3	3	1	4	4	4	3	2	2	4	3	4	4	3	3	2	2	3	3	3	3	68
15	2	2	4	1	1	2	3	2	4	2	1	1	4	1	3	1	3	2	2	2	2	1	1	1	46
16	2	2	2	2	2	3	3	1	4	3	2	3	3	2	4	2	3	3	3	3	3	2	2	3	59
17	4	4	4	2	3	1	4	4	1	4	2	1	3	2	4	2	3	3	3	3	1	3	2	3	63
18	2	3	4	2	3	2	3	3	3	3	2,52	2	2	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3	2	61,52
19	3	4	3	2	1	1	3	2	2	3	2	3	4	3	4	4	3	4	2	3	2	3	3	2	64
20	3	2	4	3	2	3	4	2	4	4	3	2	2	2	3	3	3	4	2	2	4	3	3	2	67
21	3	4	4	1	2	1	4	2	4	4	2	3	4	2	4	4	3	4	2	3	4	1	2	2	67
22	4	2	4	1	2	3	4	2	3	3	3	3	2	1	4	3	3	3	3	3	3	2	1	2	62
23	2	4	4	1	3	3	2	4	1	1	3	3	3	1	3	2	4	4	3	3	3	2,47	3	2	62,47
24	3	3	2	2	1	2	3	3	2	2	2	2	3	2	4	3	3	3	2	3	2	2	2	2	59
25	3	3	4	2	2	2	3	3	3	3	2	1	3	2	3	2	3	3	1	2	3	2	2	2	57
26	4	2	4	3	2	1	4	1	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	2	2	4	3	3	3	72
27	3	3	3	2	3	1	4	1	4	4	2	3	4	2	4	2	4	4	3	3	3	3	3	3	68
28	3	1	4	2	4	2	4	2	3	3	3	3	4	2	4	3	4	3	3	3	4	3	4	4	71
29	2	2	4	1	3	2	3	2	3	4	1	2	3	1	3	2	2	3	1	2	4	2	2	1	53
30	3	3	4	3	1	1	2	3	1	2	2,52	1	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	55,52
31	3	2	4	2	1	2	3	3	2	3	3	2	3	2	3	3	3	2	2	2	2	3	2	2	57
32	3	2	3	4	2	2	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	2	2	2	2,63	4	2	3	3	64,63
33	2	1	4	2	4	1	3	1	1	3	3	4	4	2	4	2	4	3	4	4	4	4	3	2	67
34	4	1	4	2	2	3	2	3	4	3	1	2	2	2	4	2	3	3	2	3	2	2	2	1	57
35	3	2	4	2	2	2	4	2	3	3	3	3	3	2	4	3	3	3	3	3	3	2	2	2	64
36	3	3	4	3	3	1	4	4	4	4	3	1	4	2	4	4	4	4	4	3	1	2	2	2	71
37	2	1	4	2	4	1	1	4	3	2	1	1	1	4	4	1	4	4	1	2	1	3	1	1	52
38	2	2	4	2	3	1	4	2	3	4	2	1	3	2	4	3	3	4	2	3	3	2	2	1	60
39	2	2	4	2	2	2	3	3	4	3	3	2	2	3	3	2	4	4	2	3	4	3	3	3	66
40	3	2	4	1	2	2	4	3	2	3	3	2	4	1	4	3	3	3	3	3	3	2	2	2	62
41	2	2	4	3	4	1	3	4	4	4	2	3	4	3	4	3	4	4	2,45	2	4	2	4	4	72,45
42	4	3	4	2	4	1	3	2	4	3	2	3	4	3	4	1	3	3	3	3	4	3	3	3	69
43	3	3	4	3	3	1	3	3	3	3	3	3	4	3	4	3	4	4	3	2	3	2	2	3	69
44	3	3	4	1	2	2	3	3	3	3	2	2	3,23	2	4	2	3	2	3	3	3	2	2	2	60,23
45	3	3	4	3	3	1	3	2	3	3	3	3	4	3	4	3	4	4	3	2	3	3	3	2	69
46	3	3	4	3	3	1	2	4	4	3	3	3	3	3	4	2	4	3	3	2	4	3	3	3	70
47	2	3	3	2	2	2	2	4	2	3	2	2	3	1	3	3	4	3	2	3	3	2	1	1	57
48	2	2	4	1	2	2	4	2	4	4	3	1	4	2	3	1	3	3	3	2	2	2	2	3	59
49	2	1	4	2	2,34	1	4	3	1	3	4	3	4	3	4	1	3	4	1	3	4	3	4	3	63,34
50	3	3	4	3	1	1	3	4	2	3	3	3	4	3	4	2	4	3	4	4	2,63	4	2	2	67,63
51	3	4	4	1	2	2	3	4	3	2	1	2	2	1	3	3	3	2	3	1	3	2	3	3	57
52	4	1	4	1	1	3	2	3	1	3	3	1	4	2	4	1	4	3	1	2	2	2	2	4	56
53	3	1	4	2	3	3	3	4	4	4	3	3	4	2	4	2	4	4	3	3	3	3	3	2	71

Leyenda. En esta tabla se ha asignado un tono a cada puntuación (correspondiendo a la puntuación mayor el tono más oscuro y a la menor el tono más claro). El objetivo de esto es crear un efecto visual que permita captar, por medio del tono, qué sujetos (en las filas) y qué ítems (en las columnas) han obtenido mayor puntuación. Los números no enteros se han pintado con el tono del número entero más cercano.

Anexo IV: Grupos de puntuaciones de los sujetos

Tabla 4. Grupos de puntuaciones de los sujetos.

Grupo	Puntos	Número de sujetos	Sujetos y puntuación
8	80,01 – 92,00	1	1 (81,32)
7	75,01 – 80,00	1	4 (80,00)
6	70,01 – 75,00	5	28 (71,00), 36 (71,00), 53 (71,00), 26 (72,00), 41 (72,45)
5	65,01 – 70,00	16	2 (66,00), 39 (66,00), 54 (66,00), 9 (66,64), 20 (67,00), 21 (67,00), 53 (67,00), 50 (67,63), 14 (68,00), 27 (68,00), 8 (69,00), 42 (69,00), 43 (69,00), 45 (69,00), 12 (69,68), 46 (70,00)
4	60,01 – 65,00	13	44 (60,23), 11 (61,00), 18 (61,52), 22 (62,00), 40 (62,00), 23 (62,47), 17 (63,00), 49 (63,34), 7 (64,00), 13 (64,00), 19 (64,00), 35 (64,00), 32 (64,63)
3	55,01 – 60,00	13	30 (55,52), 52 (56,00), 25 (57,00), 31 (57,00), 34 (57,00), 47 (57,00), 51 (57,00), 6 (59,00), 16 (59,00), 24 (59,00), 48 (59,00), 5 (60,00), 38 (60,00)
2	50,01 – 55,00	4	37 (52,00), 29 (53,00), 10 (54,00), 3 (55,00)
1	50,00 – 23,00	1	15 (46,00)

Anexo V: Puntuación media del grupo y desviación típica

Tabla 5. Puntuación media del grupo y desviación típica de los sujetos con respecto a la media.

Puntuaciones de todos los sujetos		
Media	N	Desv. típ.
63,56350	54	6,75

Anexo VI: Puntuaciones medias de cada ítem, desviaciones típicas y porcentaje

Tabla 6. Puntuaciones medias de cada ítem, desviaciones típicas de cada ítem y porcentaje que suponen las desviaciones típicas con respecto a la media.

Puntuaciones medias de cada ítem y desviaciones típicas de los sujetos con respecto a la media de cada ítem	Puntuación media	Desviación típica	Porcentaje de desviación
Las niñas son más tranquilas y alborotan menos que los niños porque por su naturaleza son así, y no por su educación.	2'8333	0'79503	28,06%
Opino que en la escuela se deben enseñar a los niños y a las niñas los riesgos específicos que pueden correr por ser niños (como poner su vida en riesgo en deportes peligrosos) y los riesgos específicos que pueden correr por ser niñas (como sufrir abusos sexuales) para que puedan aprender a prevenirlos.	2'3208	0'94716	40,81%
Es muy importante que, en un centro escolar, los puestos de trabajo de mayor prestigio o poder estén ocupados igualmente por varones y mujeres.	3,85	0'45172	11,73%
Creo que usar siempre el masculino como neutro en las clases (es decir, emplear el término "niños" para referirse a niños y a niñas) puede hacer que, a la larga, los niños se sientan más protagonistas que las niñas.	2'1111	0'88310	41,83%
En mis clases no querría fomentar la feminidad entre los niños. Por ejemplo, si nunca quieren jugar a los juegos a los que suelen jugar las niñas y siempre quieren jugar al fútbol, no seré yo quien trate de dirigirlos hacia juegos femeninos.	2'3396	0'88900	38,00%
Opino que en la escuela ya no se permite que mande la "ley del más fuerte": eso son cosas del pasado. Por ejemplo, ya no se permite que los niños consigan lo que quieren por ser más agresivos que las niñas.	1'7222	0'78708	45,70%
Las niñas y los niños no son diferentes en sus gustos o características personales por naturaleza sino por cómo se les educa.	3'1667	0'79503	25,11%
Me parece que las habilidades tradicionalmente femeninas, relacionadas en su mayor parte con los cuidados de otras personas y del hogar, no deberían enseñarse en la escuela a niñas y a niños aunque sean necesarias para la autonomía personal.	2'6415	1'01115	38,28%

Creo que la igualdad entre niños y niñas cuando entran en la escuela no debería tomarse como un punto de partida sino como un objetivo a alcanzar. Es decir, que no deberíamos dar por hecho que existe, sino que tenemos que trabajar para conseguirla.	3'1296	1'02876	32,87%
Cuando sea profesor/a, pondré en mis clases ejemplos de mujeres realizando tareas tradicionalmente masculinas (deportes, altos cargos...) porque creo que dar esos modelos es muy importante.	3'2037	0'68349	21,33%
Creo que desde la escuela ya se está haciendo todo lo posible para acabar con problemas sociales como la violencia de género.	2'5192	0'71349	28,32%
Considero que en los centros educativos niñas y niños ya pueden ser y expresarse como realmente son, sin sentirse condicionados por las expectativas que el profesorado tiene en función de que sean niñas o niños.	2'4630	0'86249	35,02%
En mis clases no querría reforzar los estereotipos tradicionales de mujeres y hombres. Por ejemplo, no querría que las niñas leyeran muchos cuentos de princesas ni que los niños leyeran muchos cuentos de superhéroes.	3'2264	0'81592	25,29%
Me parece que lo de decir continuamente "niños y niñas" no sirve para nada: las niñas se sienten incluidas en el término "niños" y no tiene mayor importancia.	2'2593	0'89411	39,57%
Creo que es positivo que, en los recreos o en los ratos de juego libre, las niñas jueguen con las niñas y los niños con los niños. No creo que jugar mezclados fuera a aportarles nada diferente que jugar separados por género.	3'6792	0'46677	12,69%
Los niños son más agresivos que las niñas porque desde muy pequeños se les potencian dichos comportamientos agresivos, y no porque sea natural u hormonal.	2'5370	0'92579	36,49%
Opino que desde la educación escolar se puede hacer mucho más de lo que se hace para acabar con la desigualdad entre hombres y mujeres.	3'4630	0'57340	16,56%
Como futuro/a profesor/a, no me parece que sea importante poner a los niños y a las niñas ejemplos de varones realizando tareas tradicionalmente femeninas (limpiando, cocinando, cuidando, etc.).	3'1852	0'77883	24,45%
Opino que en los centros educativos aún se educa reforzando la agresividad en los niños y el espíritu de madres y cuidadoras en las niñas.	2'4528	0'79065	32,23%
En mis clases querría fomentar la masculinidad entre las niñas para que desarrollen, por ejemplo, capacidades físicas como la fuerza en sus juegos habituales.	2'6346	0'61518	23,35%
Opino que no es en absoluto importante que los puestos de trabajo para realizar las tareas de limpieza en un centro escolar (o de comedor, si lo hay) estén igualmente ocupados por varones y mujeres.	2'9074	0'97649	33,59%
No me parece relevante para la autoestima de las niñas el hecho de que en la escuela la mayoría de personajes que se aprenden por sus aportaciones al conocimiento o a la historia sean varones.	2'4717	0'76735	31,04%
Me parece que el hecho de que en los patios de las escuelas los niños ocupen los espacios centrales y las niñas los márgenes es casualidad y no tiene significado simbólico: las pistas están donde están.	2'5000	0'90596	36,24%

Anexo VII: Grupos de ítems según sus puntuaciones medias

Tabla 7. Grupos de ítems según sus puntuaciones medias.

Grado de sensibilidad	Puntos	Número de ítems	Ítems y puntuaciones
Muy alto	3,51 – 4,00	2	Ítems 3 (3,85) y 15 (3,68)
Alto	3,01 – 3,50	6	Ítems 9 (3,13), 7 (3,17), 18 (3,19), 10 (3,20), 13 (3,23), 17 (3,46)
Medio-alto	2,51 – 3,00	6	Ítems 11 (2,52), 16 (2,53), 20 (2,63), 8 (2,64), 1 (2,83), 21 (2,91)
Medio-bajo	2,01 – 2,50	8	Ítems 4 (2,11), 14 (2,26), 2 (2,32), 5 (2,34), 19 (2,45), 12 (2,46), 22 (2,47), 23 (2,50)
Bajo	1,51 – 2,00	1	Ítem 6 (1,72)
Nulo	1,00 – 1,50	0	-

Anexo VIII: Grupos de ítems según sus desviaciones típicas

Tabla 8. Grupos de ítems según sus desviaciones típicas.

Nivel de heterogeneidad	Porcentaje de desviación	Número de ítems	Ítems y desviaciones
Muy alto	> 40%	3	Ítems 2 (40,81%), 4 (41,83%), 6 (45,70%)
Alto	35% - 40%	6	Ítems 12 (35,02%), 23 (36,24%), 16 (36,49%), 5 (38,00%), 8 (38,28%), 14 (39,57%)
Medio	30% - 35%	4	Ítems 22 (31,04%), 19 (32,23%), 9 (32,87%), 21 (33,59%)
Bajo	25% - 30%	4	Ítems 7 (25,11%), 13 (25,29%), 1 (28,06%), 11 (28,32)
Muy bajo	< 25%	6	Ítem 3 (11,73%), 15 (12,69%), 17 (16,56%), 10 (21,33%), 20 (23,35%), 18 (24,45%)

Anexo IX: Medias de cada ítem, desviaciones típicas y porcentaje que suponen

Tabla 9. Ítem 1.

Las niñas son más tranquilas y alborotan menos que los niños porque por su naturaleza son así, y no por su educación.		
Media	%	Desv. típ.
2,8333	28,06%	0,79503

Tabla 10. Ítem 16.

Los niños son más agresivos que las niñas porque desde muy pequeños se les potencian dichos comportamientos agresivos, y no porque sea natural u hormonal.		
Media	%	Desv. típ.
2,5370	36,49%	0,92579

Tabla 11. Ítem 7.

Las niñas y los niños no son diferentes en sus gustos o características personales por naturaleza sino por cómo se les educa.		
Media	%	Desv. típ.
3,1667	25,11%	0,79503

Tabla 12. Ítem 11.

Creo que desde la escuela ya se está haciendo todo lo posible para acabar con problemas sociales como la violencia de género.		
Media	%	Desv. típ.
2,5192	28,32%	0,71349

Tabla 13. Ítem 17.

Opino que desde la educación escolar se puede hacer mucho más de lo que se hace para acabar con la desigualdad entre hombres y mujeres.		
Media	%	Desv. típ.
3,4630	16,56%	0,57340

Tabla 14. Ítem 6.

Opino que en la escuela ya no se permite que mande la "ley del más fuerte": eso son cosas del pasado. Por ejemplo, ya no se permite que los niños consigan lo que quieren por ser más agresivos que las niñas.		
Media	%	Desv. típ.
1,7222	45,70%	0,78708

Tabla 15. Ítem 9.

Creo que la igualdad entre niños y niñas cuando entran en la escuela no debería tomarse como un punto de partida sino como un objetivo a alcanzar. Es decir, que no deberíamos dar por hecho que existe, sino que tenemos que trabajar para conseguirla.		
Media	%	Desv. típ.
3,1296	32,87%	1,02876

Tabla 16. Ítem 12.

Considero que en los centros educativos niños y niñas ya pueden ser y expresarse como realmente son, sin sentirse condicionados por las expectativas que el profesorado tiene en función de su género.		
Media	%	Desv. típ.
2,4630	35,02%	0,86249

Tabla 17. Ítem 19.

Opino que en los centros educativos aún se educa reforzando la agresividad en los niños y el espíritu de madres y cuidadoras en las niñas.		
Media	%	Desv. típ.
2,4528	32,23%	0,79065

Tabla 18. Ítem 3.

Es muy importante que, en un centro escolar, los puestos de trabajo de mayor prestigio o poder estén ocupados igualmente por varones y mujeres.		
Media	%	Desv. típ.
3,8519	11,73%	0,45172

Tabla 19. Ítem 21.

Opino que no es en absoluto importante que los puestos de trabajo para realizar las tareas de limpieza en un centro escolar (o de comedor, si lo hay) estén igualmente ocupados por varones y mujeres.		
Media	%	Desv. típ.
2,9074	33,59%	0,97649

Tabla 20. Ítem 4.

Creo que usar siempre el masculino como neutro en las clases puede hacer que, a la larga, los niños se sientan más protagonistas que las niñas.		
Media	%	Desv. típ.
2,1111	41,83%	0,88310

Tabla 21. Ítem 14.

Me parece que lo de decir continuamente "niños y niñas" no sirve para nada: las niñas se sienten incluidas en el término "niños" y no tiene mayor importancia.		
Media	%	Desv. típ.
2,2593	39,57%	0,89411

Tabla 22. Ítem 5.

En mis clases no querría fomentar la feminidad entre los niños. Por ejemplo, si nunca quieren jugar a los juegos a los que suelen jugar las niñas y siempre quieren jugar al fútbol, no seré yo quien trate de dirigirlos hacia juegos femeninos.		
Media	%	Desv. típ.
2,3396	38,00%	0,88900

Tabla 23. Ítem 20.

En mis clases querría fomentar la masculinidad entre las niñas para que desarrollen, por ejemplo, capacidades físicas como la fuerza en sus juegos habituales.		
Media	%	Desv. típ.
2,6346	23,35%	0,61518

Tabla 24. Ítem 10.

Cuando sea profesor/a, pondré en mis clases ejemplos de mujeres realizando tareas tradicionalmente masculinas (deportes, altos cargos...) porque creo que dar esos modelos es muy importante.		
Media	%	Desv. típ.
3,2037	21,33%	0,68349

Tabla 25. Ítem 18.

Como futuro/a profesor/a, no me parece que sea importante poner a los niños y a las niñas ejemplos de varones realizando tareas tradicionalmente femeninas (limpiando, cocinando, cuidando, etc.).		
Media	%	Desv. típ.
3,1852	24,45%	0,78

Tabla 26. Ítem 13.

En mis clases no querría reforzar los estereotipos tradicionales de mujeres y hombres. Por ejemplo, no querría que las niñas leyeran muchos cuentos de princesas ni que los niños leyeran muchos cuentos de superhéroes.		
Media	%	Desv. típ.
3,2264	25,29%	0,81592

Tabla 27. Ítem 2.

Opino que en la escuela se deben enseñar a los niños y a las niñas los riesgos específicos que pueden correr por ser niños (como poner su vida en riesgo en deportes peligrosos) y los riesgos específicos que pueden correr por ser niñas (como sufrir abusos sexuales) para que puedan aprender a prevenirlos.		
Media	%	Desv. típ.
2,3208	40,81%	0,94716

Tabla 28. Ítem 8.

Me parece que las habilidades tradicionalmente femeninas, relacionadas en su mayor parte con los cuidados de otras personas y del hogar, no deberían enseñarse en la escuela a niñas y a niños aunque sean necesarias para la autonomía personal.		
Media	%	Desv. típ.
2,6415	38,28%	1,01115

Tabla 29. Ítem 15.

Creo que es positivo que, en los recreos o en los ratos de juego libre, las niñas jueguen con las niñas y los niños con los niños. No creo que jugar mezclados fuera a aportarles nada diferente que jugar separados por género.		
Media	%	Desv. típ.
3,6792	12,69%	0,46677

Tabla 30. Ítem 22.

No me parece relevante para la autoestima de las niñas el hecho de que en la escuela la mayoría de personajes que se aprenden por sus aportaciones al conocimiento o a la historia sean varones.		
Media	%	Desv. típ.
2,4717	31,04%	0,76735

Tabla 31. Ítem 23.

Me parece que el hecho de que en los patios de las escuelas los niños ocupen los espacios centrales y las niñas los márgenes es casualidad y no tiene significado simbólico: las pistas están donde están.		
Media	%	Desv. típ.
2,5000	36,24%	0,90596

Anexo X: Fiabilidad de la escala

Tabla 32. Fiabilidad de la escala empleada en el trabajo de campo.

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,703	23

Anexo XI: Correlaciones entre los ítems

Tabla 33. Correlaciones entre los ítems.

	Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4	Ítem 5	Ítem 6	Ítem 7	Ítem 8	Ítem 9	Ítem 10	Ítem 11	Ítem 12	Ítem 13	Ítem 14	Ítem 15	Ítem 16	Ítem 17	Ítem 18	Ítem 19	Ítem 20	Ítem 21	Ítem 22	Ítem 23	
Ítem 1	C. de Pearson Sig. (bilateral) N	1 ,070 ,615 54	,088 ,529 54	,322 ,017 54	,126 ,364 54	,136 ,328 54	,313 ,021 54	-,099 ,475 54	-,019 ,890 54	,168 ,225 54	,005 ,971 54	-,023 ,869 54	,350 ,009 54	,248 ,071 54	,413 ,002 54	,150 ,280 54	,048 ,729 54	,020 ,884 54	,109 ,434 54	-,011 ,936 54	,223 ,105 54	-,007 ,960 54	,039 ,778 54	
Ítem 2	C. de Pearson Sig. (bilateral) N	1 ,070 ,615 54	-,151 ,274 54	-,232 ,091 54	-,199 ,148 54	-,275 ,044 54	-,139 ,314 54	,233 ,089 54	-,179 ,195 54	-,181 ,190 54	-,185 ,180 54	,030 ,829 54	-,156 ,261 54	-,219 ,111 54	-,176 ,203 54	,285 ,082 54	-,163 ,238 54	-,176 ,203 54	,214 ,121 54	,064 ,648 54	-,165 ,234 54	-,179 ,194 54	-,066 ,633 54	
Ítem 3	C. de Pearson Sig. (bilateral) N	1 ,070 ,615 54	1 ,706 54	-,053 ,053 54	,222 ,107 54	-,118 ,396 54	,070 ,615 54	,129 ,351 54	,002 ,991 54	,038 ,782 54	,185 ,181 54	-,111 ,423 54	-,010 ,945 54	-,060 ,719 54	,060 ,719 54	-,051 ,716 54	-,077 ,581 54	,197 ,153 54	,026 ,853 54	,033 ,813 54	-,173 ,210 54	,139 ,315 54	-,012 ,929 54	,000 1,000 54
Ítem 4	C. de Pearson Sig. (bilateral) N	1 ,070 ,615 54	-,053 ,706 54	1 ,035 54	,287 ,035 54	-,090 ,515 54	,188 ,173 54	-,026 ,855 54	,129 ,352 54	,243 ,076 54	,342 ,011 54	,253 ,065 54	,273 ,046 54	,632 ,000 54	,119 ,391 54	,341 ,012 54	,306 ,024 54	,354 ,009 54	,182 ,188 54	-,067 ,632 54	-,253 ,065 54	,242 ,078 54	,236 ,086 54	
Ítem 5	C. de Pearson Sig. (bilateral) N	1 ,070 ,615 54	-,053 ,706 54	,287 ,035 54	1 ,529 54	-,088 ,529 54	,114 ,410 54	,005 ,974 54	,081 ,860 54	,195 ,159 54	-,055 ,694 54	-,193 ,162 54	,187 ,176 54	,180 ,193 54	,180 ,193 54	,298 ,028 54	-,004 ,975 54	,315 ,020 54	,271 ,047 54	,222 ,107 54	-,210 ,128 54	,262 ,056 54	,253 ,065 54	,098 ,482 54
Ítem 6	C. de Pearson Sig. (bilateral) N	1 ,070 ,615 54	-,053 ,706 54	,287 ,035 54	-,088 ,529 54	1 ,529 54	-,075 ,588 54	-,009 ,949 54	-,025 ,860 54	-,103 ,457 54	,009 ,948 54	-,057 ,682 54	-,165 ,234 54	-,298 ,029 54	-,298 ,029 54	-,212 ,124 54	-,128 ,356 54	-,086 ,537 54	,024 ,864 54	-,081 ,562 54	-,043 ,755 54	,040 ,776 54	-,014 ,919 54	-,119 ,391 54
Ítem 7	C. de Pearson Sig. (bilateral) N	1 ,070 ,615 54	-,053 ,706 54	,287 ,035 54	-,088 ,529 54	1 ,529 54	-,075 ,588 54	-,009 ,949 54	-,025 ,860 54	-,103 ,457 54	,009 ,948 54	-,057 ,682 54	-,165 ,234 54	-,298 ,029 54	-,298 ,029 54	-,212 ,124 54	-,128 ,356 54	-,086 ,537 54	,024 ,864 54	-,081 ,562 54	-,043 ,755 54	,040 ,776 54	-,014 ,919 54	-,119 ,391 54
Ítem 8	C. de Pearson Sig. (bilateral) N	1 ,070 ,615 54	-,053 ,706 54	,287 ,035 54	-,088 ,529 54	1 ,529 54	-,075 ,588 54	-,009 ,949 54	-,025 ,860 54	-,103 ,457 54	,009 ,948 54	-,057 ,682 54	-,165 ,234 54	-,298 ,029 54	-,298 ,029 54	-,212 ,124 54	-,128 ,356 54	-,086 ,537 54	,024 ,864 54	-,081 ,562 54	-,043 ,755 54	,040 ,776 54	-,014 ,919 54	-,119 ,391 54
Ítem 9	C. de Pearson Sig. (bilateral) N	1 ,070 ,615 54	-,053 ,706 54	,287 ,035 54	-,088 ,529 54	1 ,529 54	-,075 ,588 54	-,009 ,949 54	-,025 ,860 54	-,103 ,457 54	,009 ,948 54	-,057 ,682 54	-,165 ,234 54	-,298 ,029 54	-,298 ,029 54	-,212 ,124 54	-,128 ,356 54	-,086 ,537 54	,024 ,864 54	-,081 ,562 54	-,043 ,755 54	,040 ,776 54	-,014 ,919 54	-,119 ,391 54
Ítem 10	C. de Pearson Sig. (bilateral) N	1 ,070 ,615 54	-,053 ,706 54	,287 ,035 54	-,088 ,529 54	1 ,529 54	-,075 ,588 54	-,009 ,949 54	-,025 ,860 54	-,103 ,457 54	,009 ,948 54	-,057 ,682 54	-,165 ,234 54	-,298 ,029 54	-,298 ,029 54	-,212 ,124 54	-,128 ,356 54	-,086 ,537 54	,024 ,864 54	-,081 ,562 54	-,043 ,755 54	,040 ,776 54	-,014 ,919 54	-,119 ,391 54
Ítem 11	C. de Pearson Sig. (bilateral) N	1 ,070 ,615 54	-,053 ,706 54	,287 ,035 54	-,088 ,529 54	1 ,529 54	-,075 ,588 54	-,009 ,949 54	-,025 ,860 54	-,103 ,457 54	,009 ,948 54	-,057 ,682 54	-,165 ,234 54	-,298 ,029 54	-,298 ,029 54	-,212 ,124 54	-,128 ,356 54	-,086 ,537 54	,024 ,864 54	-,081 ,562 54	-,043 ,755 54	,040 ,776 54	-,014 ,919 54	-,119 ,391 54
Ítem 12	C. de Pearson Sig. (bilateral) N	1 ,070 ,615 54	-,053 ,706 54	,287 ,035 54	-,088 ,529 54	1 ,529 54	-,075 ,588 54	-,009 ,949 54	-,025 ,860 54	-,103 ,457 54	,009 ,948 54	-,057 ,682 54	-,165 ,234 54	-,298 ,029 54	-,298 ,029 54	-,212 ,124 54	-,128 ,356 54	-,086 ,537 54	,024 ,864 54	-,081 ,562 54	-,043 ,755 54	,040 ,776 54	-,014 ,919 54	-,119 ,391 54

Ítem 13	C. de Pearson	,350**	-,156	-,010	,273*	,187	-,165	,464**	-,243	-,081	,288*	,231	,089	1	,228	,377**	,011	,215	,282*	,209	,154	,335*	,007	,329*
	Sig. (bilateral)	,009	,261	,945	,046	,176	,234	,000	,077	,562	,035	,093	,520	54	,097	,005	,938	,118	,039	,130	,266	,013	,960	,015
	N	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54
Ítem 14	C. de Pearson	,248	-,219	,050	,632**	,180	-,298*	,124	-,062	,127	,159	,230	,086	,228	1	,203	-,035	,240	,499**	-,060	,082	,266	,300*	,443**
	Sig. (bilateral)	,071	,111	,719	,000	,193	,029	,372	,685	,361	,251	,095	,536	,097	,141	,000	,804	,081	,000	,717	,558	,052	,027	,001
	N	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54
Ítem 15	C. de Pearson	,413**	-,176	-,051	,119	,298*	-,212	,130	-,008	,076	,308*	,093	,173	,377**	,203	1	,043	,261	,150	,129	,200	,086	,178	,015
	Sig. (bilateral)	,002	,203	,716	,391	,028	,124	,347	,952	,587	,023	,506	,210	,005	,141	,057	,758	,057	,279	,363	,148	,537	,198	,913
	N	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54
Ítem 16	C. de Pearson	,150	,265	-,077	,341*	-,004	-,128	,261	-,060	,163	,271*	,213	,321*	,011	-,035	,043	1	,163	-,010	,318*	,107	,077	-,018	,079
	Sig. (bilateral)	,280	,052	,581	,012	,975	,356	,057	,668	,238	,047	,122	,018	,938	,804	,758	,240	,240	,945	,019	,441	,580	,897	,571
	N	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54
Ítem 17	C. de Pearson	,048	-,163	,197	,306*	,315*	-,086	-,048	,020	,120	,092	,324*	,169	,215	,240	,261	,163	1	,311*	,255	,114	,112	,329*	,345*
	Sig. (bilateral)	,729	,238	,153	,024	,020	,537	,729	,888	,386	,509	,017	,222	,118	,081	,057	,240	,022	,063	,410	,421	,421	,015	,011
	N	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54
Ítem 18	C. de Pearson	,020	-,176	,026	,354**	,271*	,024	,223	-,138	,040	,282*	,197	,010	,282*	,499**	,150	-,010	,311*	1	-,033	,198	,271*	,245	,214
	Sig. (bilateral)	,884	,203	,853	,009	,047	,864	,104	,318	,773	,039	,153	,940	,039	,000	,279	,945	,022	,063	,813	,151	,047	,074	,120
	N	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54
Ítem 19	C. de Pearson	,109	,214	,033	,182	,222	-,081	,238	-,137	,030	,051	,313*	,308*	,209	-,050	,129	,318*	,255	-,033	1	,339*	,042	-,033	,149
	Sig. (bilateral)	,434	,121	,813	,188	,107	,562	,083	,325	,831	,713	,021	,023	,130	,717	,353	,019	,063	,813	,012	,764	,813	,281	,281
	N	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54
Ítem 20	C. de Pearson	-,011	,064	-,173	-,067	,210	-,043	,204	-,226	-,092	,136	,172	,321*	,154	,082	,200	,107	,114	,198	,339*	1	,139	,212	,186
	Sig. (bilateral)	,936	,648	,210	,632	,128	,755	,139	,101	,510	,328	,215	,018	,266	,568	,148	,441	,410	,151	,012	,074	,315	,123	,178
	N	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54
Ítem 21	C. de Pearson	,223	-,165	,139	,253	,262	,040	,336*	-,264	,069	,255	,259	,478**	,335*	,266	,086	,077	,112	,271*	,042	,139	1	,034	,331*
	Sig. (bilateral)	,105	,234	,315	,065	,056	,776	,013	,054	,622	,063	,059	,000	,013	,052	,537	,580	,421	,047	,764	,315	,034	,806	,015
	N	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54
Ítem 22	C. de Pearson	-,007	-,179	-,012	,242	,253	-,014	,040	,079	-,077	,067	,199	,133	,007	,300*	,178	-,018	,329*	,245	-,033	,212	,034	1	,237
	Sig. (bilateral)	,960	,194	,929	,078	,065	,919	,775	,571	,578	,629	,150	,336	,960	,027	,198	,897	,015	,074	,813	,123	,806	,084	,084
	N	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54
Ítem 23	C. de Pearson	,039	-,066	,000	,236	,098	-,119	,223	-,158	,071	,107	,408**	,398**	,329*	,443**	,015	,079	,345*	,214	,149	,186	,331*	,237	1
	Sig. (bilateral)	,778	,633	1,000	,086	,482	,391	,106	,253	,611	,443	,002	,003	,015	,001	,913	,571	,011	,120	,281	,178	,015	,084	,084
	N	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Anexo XII: Fiabilidad de la escala depurada

Tabla 34. Fiabilidad de la escala depurada.

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
0,812	18

Anexo XIII: Escala depurada

Tabla 35. Escala depurada.

Datos personales		
• Género:	• Edad:	• Hijos (número, sexo, edad):
• ¿Ha tenido ya alguna experiencia educando a niños o niñas? Descríbala brevemente:		

Marque su opinión con respecto a las siguientes afirmaciones	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Opino que en la escuela se deben enseñar a los niños y a las niñas los riesgos específicos que pueden correr por ser niños (como poner su vida en riesgo en deportes peligrosos) y los riesgos específicos que pueden correr por ser niñas (como sufrir abusos sexuales) para que puedan aprender a prevenirlos.				
Es muy importante que, en un centro escolar, los puestos de trabajo de mayor prestigio o poder estén ocupados igualmente por varones y mujeres.				
Opino que en la escuela ya no se permite que mande la "ley del más fuerte": eso son cosas del pasado. Por ejemplo, ya no se permite que los niños consigan lo que quieren por ser más agresivos que las niñas.				
Me parece que las habilidades tradicionalmente femeninas, relacionadas en su mayor parte con los cuidados de otras personas y del hogar, no deberían enseñarse en la escuela a niñas y a niños aunque sean necesarias para la autonomía personal.				
Creo que la igualdad entre niños y niñas cuando entran en la escuela no debería tomarse como un punto de partida sino como un objetivo a alcanzar. Es decir, que no deberíamos dar por hecho que existe, sino que tenemos que trabajar para conseguirla.				
Creo que desde la escuela ya se está haciendo todo lo posible para acabar con problemas sociales como la violencia de género.				
Considero que en los centros educativos niñas y niños ya pueden ser y expresarse como realmente son, sin sentirse condicionados por las expectativas que el profesorado tiene en función de que sean niñas o niños.				
En mis clases no querría reforzar los estereotipos tradicionales de mujeres y hombres. Por ejemplo, no querría que las niñas leyeran muchos cuentos de princesas ni que los niños leyeran muchos cuentos de superhéroes.				
Me parece que lo de decir continuamente "niños y niñas" no sirve para nada: las niñas se sienten incluidas en el término "niños" y no tiene mayor importancia.				
Creo que es positivo que, en los recreos o en los ratos de juego libre, las niñas jueguen con las niñas y los niños con los niños. No creo que jugar mezclados fuera a aportarles nada diferente que jugar separados por género.				
Los niños son más agresivos que las niñas porque desde muy pequeños se les potencian dichos comportamientos agresivos, y no porque sea natural u hormonal.				
Opino que desde la educación escolar se puede hacer mucho más de lo que se hace para acabar con la desigualdad entre hombres y mujeres.				
Como futuro/a profesor/a, no me parece que sea importante poner a los niños y a las niñas ejemplos de varones realizando tareas tradicionalmente femeninas (limpiando, cocinando, cuidando, etc.).				
Opino que en los centros educativos aún se educa reforzando la agresividad en los niños y el espíritu de madres y cuidadoras en las niñas.				
En mis clases querría fomentar la masculinidad entre las niñas para que desarrollen, por ejemplo, capacidades físicas como la fuerza en sus juegos habituales.				
Opino que no es en absoluto importante que los puestos de trabajo para realizar las tareas de limpieza en un centro escolar (o de comedor, si lo hay) estén igualmente ocupados por varones y mujeres.				
No me parece relevante para la autoestima de las niñas el hecho de que en la escuela la mayoría de personajes que se aprenden por sus aportaciones al conocimiento o a la historia sean varones.				
Me parece que el hecho de que en los patios de las escuelas los niños ocupen los espacios centrales y las niñas los márgenes es casualidad y no tiene significado simbólico: las pistas están donde están.				

