

TRABAJO DE FIN DE GRADO EN
Maestro en Educación Primaria

FACULTAD DE EDUCACIÓN

**EL MODELO COEDUCATIVO PARA EL FOMENTO DE LA IGUALDAD EN
CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

**CO-EDUCATIONAL MODEL FOR THE EQUALITY PROMOTION AT
PRIMARY SCHOOLS**

AUTOR: Beatriz Ruano Sánchez
Tutor: Gabriel Parra Nieto

Salamanca, 15, junio, 2022

RESUMEN

En el presente documento, describiré el modelo coeducativo así como algunas de las cuestiones más relevantes que le rodea. Para eso, se analizará el progreso histórico de España en materia educativa, con especial hincapié en el de las mujeres. También, se pondrán en relevancia algunos de los acontecimientos históricos imprescindibles para comprender cuál ha sido la trayectoria para crear el modelo educativo vigente. Por ese motivo, una de las cuestiones más relevantes es conocer la importancia del género en todos estos aspectos, para discernir cómo a través de diferentes modelos metodológicos, así como algunos aspectos concretos de los colegios: el currículum empleado, los espacios o el lenguaje que se utiliza, pueden generar cambios positivos en materia de igualdad.

Con este propósito, se busca entender el principio coeducativo no como una cuestión más a trabajar en las escuelas, sino como el eje principal del funcionamiento del centro. Para fundamentar algunos de los pilares coeducativos de hoy en día en lugar de los promulgados hace décadas, ya que la sociedad cambia y con ella ha de hacerlo la escuela.

Palabras clave: coeducación, escuela mixta, género e igualdad real.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
2. OBJETIVOS	2
3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	3
3.1. RECORRIDO HISTÓRICO	3
3.2. EDUCACIÓN MIXTA VS COEDUCACIÓN	9
4. PROPUESTA COEDUCATIVA PARA MEJORAR LAS DESIGUALDADES EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA	19
4.1. METODOLOGÍA APRENDIZAJE-SERVICIO (ApS)	20
4.2. METODOLOGÍA DIALÓGICA	24
4.3. METODOLOGÍA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN	27
4.2. ESPACIOS COEDUCATIVOS	30
4.3. COEDUCACIÓN EN EL LENGUAJE	32
4.4. CURRÍCULUM ESCOLAR Y CUENTOS	34
5. CONCLUSIONES	37
6. BIBLIOGRAFÍA	39

1. INTRODUCCIÓN

En el presente documento, espero clarificar algunas de las cuestiones relacionadas con el principio coeducativo. Para ello, he formulado un índice que pretende exponer de manera precisa interrogantes que pueden surgir de cómo afrontar las problemáticas de desigualdades en las aulas de Educación Primaria. Por esta razón, a través de un recorrido histórico, recogiendo algunos de los elementos esenciales en cuestiones educativas, quiero exponer eventos que han marcado un antes y un después para identificar en concreto todo aquello que ha supuesto un avance para nuestro modelo educativo actual, y el que podríamos esperar a optar de aquí a la próxima década.

Por consiguiente, también he querido poner en relevancia la diferencia existente entre el sistema educativo con el que nos educamos y el esperable por muchos docentes (y que apoya el currículum actual), el coeducativo. Por ese motivo, le doy relevancia a los términos de escuela educativa y mixta y la diferencia entre ambas; ya que antes de comenzar con este proyecto, tenía mis dudas. Sin embargo, de acuerdo a las investigaciones y reflexiones de distintos autores y autoras, considero que la esencia de ambos conceptos ha quedado plasmada.

Por otro lado, otro de los aspectos relevantes en el presente trabajo, eran las diferencias entre sexo y género existentes a nivel social y especialmente el papel del segundo en el ámbito educativo y su importancia en las aulas de Educación Primaria. Por ese motivo, he diseñado una propuesta metodológica donde quedan recogidas las principales directrices de algunas de ellas que impulsan la inclusión y por ello ayudan a la eliminación de las desigualdades. Con el empleo de ellas combinado con su integración en algunas situaciones cotidianas, se espera conseguir un cambio coeducativo; o al menos dejar plasmadas unas directrices por las que se podría empezar a trabajar en las escuelas.

2. OBJETIVOS

De acuerdo a mis expectativas de trabajo, a continuación marcaré los objetivos que quiero conseguir con su realización.

Objetivos generales:

1. Concienciar sobre la importancia de la escuela coeducativa para el fomento de la igualdad en los centros educativos.
2. Proponer una estrategia metodológica basada en los principios coeducativos para la mejora de los centros escolares.
3. Encontrar cuestiones que frenan la coeducación en los centros educativos.
4. Conseguir suficiente concienciación para modificar los hábitos escolares vigentes.

Objetivos específicos:

1. Conocer la evolución histórica de la escuela coeducativa.
2. Comparar el modelo coeducativo con el de la escuela mixta.
3. Analizar situaciones de posible desigualdad en las aulas.
4. Reconocer prácticas metodológicas innovadoras que fomenten la igualdad e inclusión de todo el alumnado.
5. Formular una propuesta de mejora en los centros educativos para cumplir el principio de coeducación.

3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

3.1. RECORRIDO HISTÓRICO

Basándome en la bibliografía consultada, he realizado una investigación y he recopilado los acontecimientos más significativos en lo que a materia de igualdad se refiere en el ámbito educativo, desde finales del siglo XIX hasta la actualidad. Con ello, he creado un recorrido del concepto de coeducación, así como de los acontecimientos históricos más relevantes que servirán para conocer el contexto en el que nos movíamos en esa época. Se podrían seleccionar muchos hechos y datos; sin embargo, escogeré de manera esquemática los más relevantes de cada época, incidiendo en los últimos tiempos, ya que son los que más nos atañen.

La educación de niños y niñas siempre ha sido un tema controversial; por ese motivo, es interesante ver como ha sido su evolución histórica. En ella se podrá ver el paso de una segregación por cuestiones de sexo a la educación mixta actual. No obstante, sería interesante ver cómo podemos lograr que esta, acabe implantándose con un modelo coeducativo. Antes que nada, comenzar el apartado con la siguiente premisa: “La educación actual debe contener también elementos de aprendizaje de la Igualdad, para mujeres y para hombres, pues ésta no se aprende sola” (Simón Rodríguez, 2010, p. 8).

Durante el siglo XIX, podemos decir que el sistema educativo actual comienza a asentar sus bases pedagógicas de acuerdo a lo que es hoy en día. La religión católica se impone como la principal en España, influenciando de manera importante a todo lo que tenía que ver con el estado. Debido a su presencia en todos los ámbitos sociales, se asignan caminos diferenciados para cada género. Morgade (2001), relata cómo bajo la premisa de que el hombre y la mujer han sido creados por Dios para desempeñar distintos papeles, su educación debe estar diferenciada con ese fin. Los roles como individuos son paralelos en muchos ámbitos y por ese motivo el tipo de educación impartida debía ser diferente. Las escuelas se especializaron en gremios, donde hombres y mujeres tenían su lugar en la sociedad y cualquier cambio o intento de él como estilo de vida era juzgado y mal visto. Por ese motivo, se comienzan a fundar en España las primeras escuelas dedicadas a la enseñanza femenina. De esta manera, también las mujeres que pertenecían a las clases sociales más bajas, podían aprender los oficios básicos para colaborar con la economía del hogar (Herrero de Pedro, 2019).

Palacio-Lis (2016), describe como la educación femenina se centró en el cuidado de la familia, ser madres y buenas esposas, mientras que la masculina, se enfocó en la especialización de una tarea fuera de casa. Por esa razón, se necesitaba una pedagogía distinta que apoyase las necesidades de la sociedad. A cada uno le correspondía desempeñar un papel diferente, ya que tenían distintos intereses y capacidades según la ideología predominante en la época. También es necesario tener clara la idea del papel subordinado de la mujer. Esta es la razón por la que existía una “escuela para niños” y una “escuela para las niñas”.

Conociendo el contexto social del momento, nos adentramos en el siglo XIX. Las leyes educativas especifican la importancia de la enseñanza de todos los niños y niñas pero diferenciando su formación de acuerdo a su género. Como relata Martínez de Pisón (2003), a principios de la década, se establece la Constitución de 1812 que apoya la instrucción universal pública y gratuita; sin embargo, esta únicamente iba dirigida a los hombres. Un año después, aparece el Informe Quintana donde se dan las especificaciones de la educación femenina, centrada en el rezo y conocer las tareas del hogar, descartando materias o los conocimientos manejados por los niños. En 1821 se especifica que también las niñas deberán aprender a leer, escribir y contar, lo que supuso un gran avance; no obstante, insuficiente si lo comparamos con las clases impartidas a los varones.

Quizá, el texto más relevante del siglo XIX y que supuso un gran avance en lo que al ámbito educativo se refiere, fue la Ley de Instrucción Pública (1857), mejor conocida como Ley Moyano. En ella se hablaba explícitamente del derecho de niños y niñas de poder recibir una educación formal (siendo esta diferenciada). Se entendía aun así, que los hombres y mujeres necesitaban un currículum diferente de acuerdo a lo que se esperaba de cada individuo dentro de la sociedad. Por ese motivo, por un lado se estudiaba costura y rezos y por otro, lectura, escritura y ciencias (Montero Pedrera, 1996).

Mujeres como Emilia Pardo Bazán, fue una de las figuras que se ensalzaron por sus derechos, reclamando una educación completa para todos. Ella planteó la necesidad de una educación igualitaria para todos los ciudadanos, con el objetivo de mejorar la escuela, cuestión que beneficiaba especialmente a las niñas. En el siglo XIX y principios del XX, los datos de analfabetismo entre la ciudadanía eran excesivamente altos, destacando las zonas rurales (Brullet y Subirats, 1991).

Continuando el recorrido y pasando al siglo XX, podemos destacar grandes avances educativos. A principios de esta época, algunas personas comenzaron de manera autónoma a practicar la coeducación de acuerdo a textos previos de carácter laico. Hasta este momento, en España y en otros tantos países vecinos como Francia o Portugal, apenas se hablaba de la escuela mixta.

Según argumenta Palacio-Lis (2016), con la aparición de la Escuela Nueva, se comienzan a promover experiencias novedosas que suponen un camino a las coeducativas, pero de iniciativa privada. Si observamos el contexto social y económico, la burguesía tomaba fuerza y relevancia en cada vez más ámbitos de la sociedad. Por ese motivo, círculos de burguesía liberal, buscando una sociedad democrática, ponen en relevancia el rol femenino para una transformación; desafortunadamente, no consiguen los suficientes apoyos y se desestima.

La Institución Libre de Enseñanza también se incorporó a esta corriente sirviendo como base para la Segunda República y su sistema escolar. Podemos decir que la ILE asentó el derecho de toda mujer a poder ser educada a nivel básico y en niveles más avanzados. Al ser ajena a todo interés religioso, las cuestiones de género no resultaban tan relevantes. En este momento, se comienza a hablar de coeducación, especialmente en los sectores más cultos de España, con la premisa de una educación igualitaria para hombres y mujeres. Este principio se toma como principio esencial del régimen escolar. Con educación igualitaria, nos referimos a que las niñas ingresen en las mismas escuelas que los niños y que su educación se dé sobre las mismas bases pedagógicas. Por ese motivo, podemos decir que la coeducación, comenzará a vislumbrarse con la escuela mixta (Martínez de Pisón, 2003).

De acuerdo con Subirats (2017), todas estas iniciativas previamente comentadas, fueron promulgadas por los sectores más progresistas de la sociedad del momento; sin embargo, los sectores más conservadores, de la mano de la Iglesia, se opusieron bajo la premisa de ser inmorales para ambos sexos, pero especialmente para las mujeres. Se ampararon en la importancia y necesidad de que toda mujer debía demostrar su desempeño natural en el hogar y por tanto, la necesidad de una educación distinta y especializada. Estas decisiones e ideas conservadoras, poseían una importante carga ideológica ya que se oponían a la necesaria revisión de roles en la sociedad. Es por ello que durante esta época, se puede hablar poco de escuela mixta y aún menos de coeducación, incluyendo la Segunda República, la cual promulgaba la

necesidad de actuación para conseguir una educación igualitaria. Por consiguiente, se regulan las enseñanzas religiosas, estableciéndose así que estas dependen de la individualidad del ciudadano y no de la escuela pública. Se otorga libertad religiosa y de este modo, lo que tiene que ver con la fe, queda relegado al ámbito privado.

Es cierto que esta etapa fue bastante corta, por lo que en realidad no tuvo la oportunidad de transformar en su totalidad el sistema educativo, es por eso que en muchos ámbitos aún se apreciaban carencias. No obstante, supuso un gran avance y asentó las bases para lo que casi un siglo después se implantaría en las aulas. Uno de los claros ejemplos, fueron las Misiones Pedagógicas, que pretendían difundir la cultura especialmente en zonas de población rural, ya que el absentismo escolar y el analfabetismo tenía altas tasas de incultura especialmente en estas áreas geográficas (Martínez de Pisón, 2003).

Por ese motivo, tras la Guerra Civil, la idea de la escolarización mixta queda totalmente desestimada. Durante su duración, las aulas de escolarización mixta en los centros públicos españoles cada vez se veían más menguadas. Además, tanto niños como adultos daban más importancia a otros ámbitos de su vida, debido a que la situación económica así lo requería. Se inculcaron nuevos ideales para una nueva escuela que necesitaba a ojos de los franquistas una depuración ideológica. Se transformó nuevamente todo el material escolar y los libros de texto, se dio una reestructuración docente (con personal afín a Franco) y por tanto, el conocimiento quedó mucho más restringido.

Una vez que acaba, las leyes franquistas son las únicas admitidas como válidas. Todo ello supone un retroceso que no parará hasta casi cuatro décadas después. Se instaura de manera específica la Sección Femenina de la Falange para educar a las niñas como madres y esposas. Por ese motivo, podemos decir que toda la evolución hacia el progreso de la Segunda República conseguido hasta el momento, pasa por una fase de retroceso. Es más, el que una mujer trabajase fuera y dentro de casa se asociaba a casos de extrema pobreza o de vida rural. Normalmente esta cuestión se llevaba a rajatabla; sin embargo, en algunas zonas rurales la permanencia de niños y niñas en la misma aula era posibles debido a la falta de recursos, pero con un currículum diferenciado (Brullet y Subirats, 1991).

Las mujeres pasaron de no poder educarse del mismo modo que los hombres (debido a que debían cumplir otras funciones y por tanto estaban escolarizadas en menor medida), a progresivamente aumentar su número en los centros educativos de

manera mucho más rápida que en el caso de los varones. Esta cuestión, indica que las mujeres se encuentran en una situación mucho más favorable que si se hallasen en una educación segregada, como sucedía en las décadas pasadas (Herrero de Pedro, 2019).

“En la escuela se aprovecha el potencial instructor del juego para moldear conductas y pautas sociales que separan y diferencian más aún a las niñas de los niños” (Martín Fraile et al., 2020, p. 25). En el franquismo así como en los siglos anteriores, se daban pautas sociales desde la edad más temprana acerca de cómo debían comportarse los niños y niñas, adoctrinando y moldeando sus conductas. Por un lado, los varones aprendían a través de la actividad física y la ciencia. Por otro lado, a las mujeres, se les enseñaba a través de juegos sosegados y muy pautados. Ambas modalidades, querían enseñar a través de diferentes modelos pedagógicos, cuál era el rol de cada individuo, fundamentando los estereotipos esperados a cumplir por cada uno de ellos (Domingo, 2007).

Hablando específicamente del juego de las niñas, primaban las actividades asociadas al rol de madre, a través de juegos ligados a labores diarias propias de llevar una casa. La religión en las aulas, como históricamente llevaba pasando durante siglos, se impuso de manera determinante en los centros educativos. En concreto, la religión católica y su enseñanza sistematizada, se imponía de forma transversal en el currículum escolar de ambos sexos, controlando de este modo que contenidos se les proporcionaba a los alumnos y a que información podían acceder estos. De esta forma, la Iglesia se erigió de manera determinante en la educación, ya que por sus manos pasaba el control del profesorado, alumnado y del currículum a impartir. Es más, los propios centros educativos establecían que parte del horario de los niños y niñas debía destinarse a ir a la Iglesia, como si de una asignatura más se tratase, tomando apuntes etc., uniendo así distintos ámbitos sociales: el escolar, el religioso e indudablemente el educativo (Palacio-Lis, 2016).

De acuerdo con Domingo (2007), las mujeres se vieron obligadas a desempeñar roles más pasivos, que exigían de más disciplina y sumisión, así como mayor compromiso con la familia. El papel de buena cristiana era un requisito indispensable para optar a ser una buena mujer. De este modo, se daba por hecho que se cumplía con los valores cristianos, y por tanto te amoldabas al rol establecido. El régimen de Franco impulsó un cambio en dirección totalmente contraria al vivido con la Segunda República, la formación política (de índole patriótica) y las enseñanzas católicas se impusieron, creando una sociedad acrítica y sumisa.

En 1970 con la Ley General de Educación, se formulan las condiciones legales para la educación en las aulas de niños y niñas de manera conjunta. “La LGE no habla de escuela mixta, pero prohibía cualquier forma de discriminación en las escuelas; en otras palabras, sin explicitarlo abriría la puerta a la escuela mixta” (Subirats, 2017, p.25). De esta manera, podemos decir que durante esta década, los centros públicos fueron dando paso a la escuela mixta. Los aciertos de esta ley, fueron la posibilidad de generalizar la enseñanza básica obligatoria, la planificación educativa así como el poder optar a una educación permanente. Por otro lado, entre sus errores, podemos destacar que se trató de una reforma que fue impuesta desde arriba y se implantó de forma muy precipitada, haciendo que no se pudiese evaluar si verdaderamente aportaba beneficios, además, contó con escasos recursos para su desarrollo (Subirats, 2017).

Con la Enseñanza General Básica, se estipula el mismo currículum para todo el alumnado en edad escolar. De este modo, hasta la edad de 14 años, la enseñanza será obligatoria. Con estos términos igualitarios, al menos en el ámbito formal, se establece de forma generalizada una nueva escuela. Los niños y niñas convivirían de manera que se podían relacionar entre ellos (Blanco et al., 2012). A partir de este año, podemos decir que “la escuela mixta no es consecuencia de un debate pedagógico o de la lucha reivindicativa de las mujeres, sino de la necesidad de un sistema educativo en el que formalmente hayan desaparecido las diferencias de trato de los individuos” (Brullet y Subirats, 1991, p. 14). Se da por hecho que si los niños y las niñas se encuentran en las aulas, ocupando el mismo espacio y con la consiguiente unificación de los currículos, se ha conseguido una igualdad formal. Sin embargo, que de manera formal se esté consiguiendo igualdad, no implica que de forma real esto esté sucediendo.

Con todas estas pautas educativas expuestas, podemos decir que la vida de hombres y mujeres durante estas décadas se vio altamente limitada, haciendo especial hincapié en el papel femenino en la sociedad. En realidad, este modelo educativo no era una novedad, se ajusta a lo históricamente establecido. No obstante, una vez superado con la República, supuso un claro retroceso debido al conservadurismo (Martínez de Pisón, 2003).

Una vez claro que lo propio de la mujer no es lo que durante siglos se lleva perpetuando, y la concepción actual está evolucionando (aunque en otras culturas se mantiene), el rol de la mujer ha ido en constante y progresivo cambio. Esto ha sido gracias a mujeres que lo han hecho posible y a hombres que lo han apoyado, dando visibilidad a este problema, teniendo el valor de hacer frente a la situación de

desigualdad que se estaba viviendo y que en muchos ámbitos se sigue dando actualmente.

En España no ha habido unanimidad en cuanto a lo educativo se refiere en las últimas décadas. A lo largo del tiempo y con el cambio de los distintos partidos políticos en el poder, la educación y el sistema educativo ha sufrido grandes cambios. Desde los últimos 42 años se han implantado siete leyes educativas diferentes. Esta cuestión la abordaré en el apartado siguiente, ya que de la mano de la ley educativa vigente, la LOMLOE, me gustaría hacer referencia a algunas cuestiones acerca de la coeducación, el tema que nos atañe.

3.2. EDUCACIÓN MIXTA VS COEDUCACIÓN

Para comenzar, me gustaría recalcar que el recorrido que hemos seguido como sociedad española ha sido relativamente rápido en comparación con otras culturas y países. Este avance nos ha permitido prosperar en muchos aspectos, uno de los más relevantes para la sociedad, es la del ámbito educativo. Sin embargo, la realidad de nuestra sociedad actual nos exige un cambio educacional, para enfocarlo a una escuela con un modelo coeducativo. Esto se conseguiría con un cambio cultural, pero podemos promover este a través de un cambio en las escuelas. Para poder ser conscientes de las necesidades existentes en las aulas, se deben analizar qué aspectos tienen mayor urgencia de remodelación y cambio para conseguir este progreso tan deseado.

La educación es necesaria para moldear la personalidad de los seres humanos, así como para poder relacionarse con otros. “La educación es la construcción misma de las personas, el desarrollo de su inteligencia y también su sensibilidad, sus formas de relación, sus hábitos y sus valores” (Subirats, 2017, p.26). Por este motivo, creo conveniente para continuar, exponer las diferencias más sustanciales entre la educación mixta y la coeducación. Por más que puedan parecer sinónimos, no es así. Durante años el modelo educativo se ha puesto en entredicho en muchos aspectos, siendo uno de ellos la manera de agrupar al alumnado y la educación que deben recibir estos. Como se ha podido apreciar en el apartado anterior, a lo largo del último siglo, se han producido cambios muy importantes a nivel educativo, y por supuesto a nivel social. Ha habido distintos tipos de modelos educativos en las últimas décadas tales como: escuela mixta,

escuela segregada, etc. Todos ellos, corresponden a las demandas de la época en la que nos fijemos y en la mentalidad del momento. De este modo, podremos entender cuál es la manera que los dirigentes han considerado como la correcta para educar a sus ciudadanos.

La educación que se recibe en la infancia y adolescencia, marca de manera permanente la persona en que cada individuo se convertirá, de ahí la importancia de reconocer estos dos modelos educativos: la educación mixta y la escuela coeducativa.

Por un lado, la escuela mixta podemos decir que tiene su inicio más próximo en la década de los setenta. Su premisa principal es la de compartir experiencias y la formación de los niños y niñas en la misma aula. Podemos decir que la escuela mixta posee sesgos sexistas que se mantienen. Supone la educación conjunta de ambos sexos. Es cierto que este tipo de modelo educativo no ha evitado el adoptar roles distintos para cada uno de los sexos, sino que en cierta manera se han ido manteniendo y las aulas los han perpetuado. Por ese motivo, no es a lo que una sociedad igualitaria debería aspirar a tener. Este modelo se limita a que ambos sexos convivan en los mismos centros, en las mismas aulas y además tengan el mismo currículum, pero no se centra en que niñas y niños se desarrollen en un ambiente de igualdad real (Morgade, 2001; Subirats 2017).

Por otro lado, la escuela coeducativa, es la persecución de un cambio en la cultura de una sociedad. La escuela coeducativa se mueve por un principio educativo que se impulsó por primera vez, institucionalmente hablando, en la Segunda República. Su principal misión es cambiar la metodología de enseñanza de las escuelas y del sistema educativo en sí. Como hemos podido apreciar en el recorrido histórico, hasta la Segunda República, los niños seguían un camino y las niñas otro en todos los aspectos de la vida. Se encontraban en centros separados y por lo tanto también en espacios y contenidos. De este modo, no todo el alumnado tenía oportunidad de formarse bajo las mismas bases pedagógicas. La coeducación busca la homogeneidad en las aulas y por lo tanto, una puesta en común de los contenidos impartidos (propio de los niños y propio de las niñas), inquiriendo en fomentar la igualdad (Subirats, 2017).

Según Simón-Rodríguez (2008), el principio de coeducación es un principio relacionado con el feminismo. Busca desde el punto de vista educativo que los niños y niñas no solo estén en el mismo espacio, sino que tengan los mismos contenidos. Pretende que se abra el mundo femenino al masculino; ya que uno de los errores que arrastran las escuelas es que, en el momento de implantar la escolarización mixta, el

sistema educativo estaba creado por y para hombres. Con la incorporación de las mujeres, se abrió la puerta para que tanto niños como niñas se incorporaran al mismo sistema educativo compartiendo espacios; sin embargo, desde el punto de vista histórico, no se trata de coeducación sino de escuela mixta.

La idea es buscar y corregir los estereotipos de la sociedad que se dan en las aulas para erradicarlos o disminuirlos lo máximo posible, inquiriendo en la igualdad de oportunidades de todo el alumnado. Este modelo educativo se ha ido modificando con el pasar de los años, ya que a medida que la sociedad evolucionaba, se ha visto la necesidad de un cambio en las aulas que sea acorde.

De acuerdo con Morgade (2001), la cuestión sobre la dificultad de valorar que es ser hombre y que es ser mujer es complicada, ya que no existe un consenso unánime. Está claro que biológicamente somos diferentes; sin embargo, no podemos hallar una explicación clara a que es propio de lo femenino o masculino. No obstante, el que se nos asignen roles para cada género, donde debemos cumplir un papel determinado en la sociedad si ha existido, y en parte se sigue perpetuando. No consta ninguna demostración científica de que más allá de funciones biológicas diferentes, mujeres y hombres no puedan llegar a las mismas aspiraciones y sobre todo a tener una educación igualitaria. “Si las capacidades y aptitudes atribuidas a las mujeres y a los hombres varían de una a otra sociedad, de una época a otra, ello significa que no están establecidas por la biología sino que su determinación es social” (Brullet y Subirats, 1991, p.20).

Por ese motivo, debemos desechar la idea de un determinismo biológico como durante décadas e incluso siglos se ha mantenido como bases para una educación diferenciada. Las instituciones socializadoras son las causantes de estas asimilaciones de roles, interiorizándolos de manera diferenciada de acuerdo a si eres hombre o mujer. De esta manera, pasan a formar parte de la personalidad de cada individuo y se van transmitiendo y perpetuando. Esto es lo que ha pasado en las aulas durante décadas, ya que asumiendo que los varones tenían una función completamente diferente en la sociedad, se les ha dado una educación y un trato totalmente diferente en función a unas creencias biológicas que ponían en entredicho la valía de las mujeres. Durante mucho tiempo, se ha creído que los roles son complementarios, cada uno posee una función diferente para la sociedad. Sin embargo, a partir de los años setenta, esta idea se desechó ya que se hablaba más de relaciones de poder y se comenzó a hablar de la diferencia entre sexo y género (Herrero de Pedro, 2019; Fraisse, 2003).

A rasgos generales, la idea principal es la diferenciación entre lo biológico y lo social. El “sexo” define todo lo relacionado con el aspecto biológico de una persona; por otra parte, “género” hace referencia a las normas sociales y comportamientos esperables en función del sexo de cada persona. Por consiguiente, podemos decir que el género y los roles que le atañen son cambiantes, ya que dependen del contexto histórico y cultural del momento. Además, cabe destacar que se están continuamente redefiniendo debido a que se mueven de acuerdo a la situación vivida por la ciudadanía y sus necesidades (Fraisie, 2003).

Actualmente no se habla de dos géneros sino que en la última década especialmente, se está volviendo un término más fluido, que hace posible la existencia de más de los dos géneros ya conocidos. Asimismo, se puede producir un choque entre sexo y género, poniendo en relevancia la mayor importancia de este segundo sobre el primero. Esta cuestión, abre también otro debate; sin embargo, en este caso, no es tan relevante para la cuestión que nos atañe.

Lo que si podemos destacar, es que el género al final pone límites y barreras a las personas. Todo aquello que no esté recogido en lo esperable para alguien, tiene una connotación negativa para un porcentaje importante de la sociedad. Por ese motivo, esta cuestión es especialmente relevante en los centros educativos, ya que condiciona las relaciones interpersonales del alumnado y del profesorado.

Como he comentado en el apartado anterior, solo en las últimas cuatro décadas, se han producido siete cambios legislativos en el sistema educativo español. Esto en realidad lo único que provoca es inestabilidad del profesorado y de la propia institución educativa. Es por eso que me parece especialmente importante hablar de legislación. De manera breve me gustaría exponer los aspectos más relevantes de la Ley Orgánica actual de educación, la LOMLOE.

Según la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), en el preámbulo de la legislación único dice al respecto de la coeducación:

En segundo lugar, adopta un enfoque de igualdad de género a través de la coeducación y fomenta en todas las etapas el aprendizaje de la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la prevención de la violencia de género y el respeto a la diversidad afectivo-sexual, introduciendo en educación secundaria la orientación

educativa y profesional del alumnado con perspectiva inclusiva y no sexista (LOMLOE, 2020, p. 122871).

«l) El desarrollo de la igualdad de derechos, deberes y oportunidades, el respeto a la diversidad afectivo-sexual y familiar, el fomento de la igualdad efectiva de mujeres y hombres a través de la consideración del régimen de la coeducación de niños y niñas, la educación afectivo-sexual, adaptada al nivel madurativo, y la prevención de la violencia de género, así como el fomento del espíritu crítico y la ciudadanía activa.» (LOMLOE, 2020, p. 122881).

1. Con el fin de favorecer la igualdad de derechos y oportunidades y fomentar la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, los centros sostenidos parcial o totalmente con fondos públicos desarrollarán el principio de coeducación en todas las etapas educativas, de conformidad con lo dispuesto por la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, y no separarán al alumnado por su género (LOMLOE, 2020, p. 122934).

Por consiguiente, debemos discernir entre igualdad de forma e igualdad real, la existencia de la primera, no implica que vaya de la mano con la segunda. De acuerdo a la legislación actual, vivimos en una sociedad igualitaria. La igualdad real, supone que las relaciones sociales entre los individuos consigan ceñirse a lo establecido de acuerdo a la Constitución, logrando que se universalice el principio de igualdad (Brullet y Subirats, 1991).

De acuerdo con Carrillo Siles (2009), cuando hablamos de educación o cuando hablamos de currículum, podemos decir que la educación siempre tiene una intención. Esta trasciende a la transmisión de valores, que se mueven para conseguir un fin. En este momento, podemos hablar de currículum. Sin embargo, currículum y currículum oculto son cuestiones diferentes. Al hablar de currículum oculto, podemos definirlo como el conjunto de valores que intenta transmitir el profesorado con su práctica educativa y que son distintos a los del currículum oficial. De manera premeditada o inconsciente, habitualmente siendo la segunda la más practicada, se llevan a cabo acciones, palabras o actividades que son contrarias a la igualdad. Podemos decir que se trata de una práctica extracurricular del profesor o profesora, dando lugar a transmitir fines, valores y principios que son dispares a aquellos que quiere transmitir el currículum oficial. Esto

puede condicionar a los niños y niñas en las aulas, ya que como docentes colaboramos en la construcción de la identidad del alumnado. En especial en la etapa de Primaria, las niñas y los niños se están moldeando y con malas prácticas, podemos perjudicar la construcción de la identidad de género a través de estereotipos o prejuicios que tenemos integrados de manera inconsciente. La mayoría de las veces no somos conocedores de ellos, pero cuando se repiten de forma reiterada en el aula, incurrimos en ese curriculum oculto, creando desigualdad y desfavoreciendo la coeducación.

Como he dicho, estas acciones se dan de manera inconsciente en el profesorado, diferenciando los mensajes que se dan al alumnado. Estos mensajes no se corresponden con la sociedad actual, sino que vienen muy arraigados del pasado. Su fundamentación se da en los siglos anteriores. No obstante, especialmente podemos hablar del siglo XX, donde a consecuencia del franquismo, los roles de género vivieron una de sus etapas más marcadas. Estos roles se impusieron para asegurarse que cada individuo tenía su cometido. Esto se daba ante la necesidad de supervivencia de los ciudadanos; sin embargo, en la actualidad, esto no es necesario.

El sexismo justifica las desigualdades en todos los niveles que viven las mujeres. Podemos decir que el ser feministas se basa en algo moral, que intenta frenar todas estas discriminaciones que como hemos podido ver durante décadas y siglos han puesto limitaciones, primero para las mujeres, aunque también han afectado a los hombres, para poder desarrollarse plena y libremente. Estas desigualdades son esencialmente culturales por lo que toda la sociedad ha de participar unida, para aprender sobre aquello que nos frena e impide el progreso y ponerle soluciones. Para ello, la coeducación supone un componente fundamental; sin embargo el sistema educativo, se ha centrado en la memorización y asimilación de conceptos e información, mientras que todos los valores y actitudes quedan eliminados o relegados a un segundo plano. Estas cuestiones, se consiguen a través de prácticas y vivencias por lo que es relevante el planteamiento de ellas en los centros educativos y en el currículum escolar (Herrero de Pedro, 2019).

La coeducación no consiste en que cada uno de los sexos adopte roles del otro género, sino respetar de manera real a todos los individuos, sin importar como sea su manera de expresarse o expresar su personalidad. Se busca erradicar así la imposición de roles comportamentales en función de si eres varón o mujer (Fraisie, 2003).

De acuerdo con Herrero de Pedro (2019), podemos decir que nos encontramos en una cultura androcentrista, los valores transmitidos por ella, tanto a nivel tradicional así como en la actualidad, reflejan una visión del mundo masculina. Para que la educación sea realmente igualitaria, hombres y mujeres han de tener las mismas oportunidades y asegurarse de transmitir estos valores a las generaciones posteriores. Históricamente, tanto a niñas como a niños, se les han transmitidos roles que debían acatar en comportamiento y aspiraciones, que han limitado su educación y sus libertades. A través del miedo y los prejuicios, mujeres y hombres han ido asimilando como debían vivir.

De este modo, se han ido creando las pautas de lo esperable que han ido cerrando las puertas a muchos, así como discriminando a todo aquel que actuase de manera contraria a lo dictaminado. "Todas las culturas han marcado la distinción entre aquello que consideran propio de los hombres y aquello que consideran propio de las mujeres" (Subirats, 2017, p.29). Las mujeres y los hombres, son creados de acuerdo al molde que la sociedad tiene establecido, nos desenvolvemos en continua interacción con otros, asimilando la cultura de la sociedad en la que hemos nacido. Es cierto que lo genético también tiene mucho que ver en como actuamos y nos desenvolvemos con el entorno, pero enseguida quedan condicionadas por los roles que debemos asumir como sociedad (Simón Rodríguez, 2010).

En el entramado de la personalidad de cada individuo, podemos decir que gran parte de los comportamientos que asumimos se pueden basar en las dos realidades previamente comentadas, el sexo y el género. Una se fija en los órganos sexuales y durante generaciones ha sido el único motivo por el que diferentes pedagogías e instituciones han creído conveniente y necesario separar a mujeres y hombres (en tareas que a priori se veían como complementarias), que solo conseguía limitar a los individuos. Y, por otro lado, las limitaciones que generaban los roles de género, cambiantes en función de la sociedad y momento histórico en el que nos desenvolvamos pero que se amoldan a modelos meramente culturales (Martín Fraile et al., 2020; Martínez de Pisón, 2003).

Como sobre lo genético no se puede actuar, pero si podemos intervenir en lo cultural, es necesario que en las escuelas se esté concienciado de lo que supone esto y como puede llegar a afectar en el desarrollo y el futuro de niñas y niños. La coeducación afirma que se debe actuar sobre lo cultural y no sobre lo genético si se considera que la sociedad así lo necesita. No podemos poner a día de hoy límites en lo

que respecta a lo genético, y en realidad hasta que no desaparezcan las desigualdades que acompañan a los distintos modelos de comportamiento en función de si se es hombre o mujer, no podremos hablar de ello. Por eso, como educador o educadora, debemos colaborar a la desaparición de los géneros y así poder ver qué hay de real en las teorías que achacan los diferentes comportamientos a lo natural (Blanco et al., 2012).

De acuerdo con Morgade (2001), la adquisición de estos modelos se da desde la infancia, prácticamente en el momento en que a una familia le revelan el sexo, sus progenitores ya tienen una idea de cómo será y unas expectativas que cumplir. De acuerdo al género, la sociedad ya espera unas cosas u otras para ese bebé recién nacido. En la mayoría de personas, esto no se hace conscientemente, ya que es una cuestión muy arraigada que hemos ido interiorizando y que el entorno se encarga de ir asentando y validando a medida que nos vamos desarrollando. “El modelo de género se adquiere básicamente por interacción con las otras personas de nuestro entorno – madre y padre, familia cercana, medios de comunicación, educación escolar, compañeros y compañeras de la misma edad, etc.-” (Subirats, 2017, p.36).

Como destaca Carrillo Siles (2009), todas estas características propias de cada individuo, están compuestas por los estereotipos; es decir, lo esperable de acuerdo a nuestro género y por todo aquello que influye a nivel social y personal en el individuo haciendo que sea único. Es cierto que en España, estas presiones han ido perdiendo solidez en las últimas décadas, en parte gracias al progreso de la sociedad, pero también por su abal en distintas leyes. En muchos ámbitos, ya sea de manera implícita o explícita, esto se perpetúa y supone un problema, ya que cada vez más escolares están desprendiéndose de estos roles y es obligación de los maestros y maestras entenderlo y apoyarlo. Un ejemplo serían las personas transgénero, cuyo sexo no corresponde con el género que se identifica. Estas personas han hecho que se dé una evolución de todos los estereotipos asimilados por mujeres y hombres, haciendo que se cuestionen aún más, impulsando así también la coeducación y con ella, muchos de los modelos establecidos.

El modelo coeducativo, tiene mucho que decir al respecto, ya que diferencia entre la transmisión de esos géneros y su interiorización. En la primera, influye el contexto del niño o niña y en el segundo la asimilación de esas características observadas. La idea es que ambos interaccionen del mismo modo, no como ha pasado hasta ahora. El cambio ha de ser real, por ese motivo, cada vez más autores proponen modelos o metodologías para ayudar a que esto suceda. Así, se colaboraría a eliminar

las distinciones en trato y actividades que tienen los niños y las niñas. (Macedo y García, 2014). Un ejemplo visible sería verlos en el juego: ellas suelen dedicar su tiempo a actividades más delicadas y estáticas mientras que los niños suelen interactuar de manera más dinámica con el entorno (Martín Fraile et al., 2020).

Por ese motivo, y ante décadas y décadas de modelos obsoletos, se presenta en los centros la posibilidad de cambiar el modelo pedagógico a uno más abierto que de manera proactiva se amolde a las necesidades actuales. “Aceptamos y hasta valoramos la diferencia como necesaria; en cambio, pensamos que la desigualdad es negativa y que no debería existir” (Subirats, 2017, p.43). Como he mostrado anteriormente, a nivel legislativo, sería inconstitucional la existencia de desigualdades o diferencias entre las personas, ya que de acuerdo a la Constitución, todos tenemos los mismos derechos y deberes, independientemente de si somos hombre o mujer. De ahí que en las aulas, se deban erradicar todos aquellos comportamientos y actitudes que afecten a la socialización de su alumnado, eliminando los modelos preexistentes, permitiendo que los niños y niñas puedan relacionarse de manera natural sin intentar orientar comportamientos determinados o esperables en cierto modo (Herrero de Pedro, 2019).

Por todo ello, la coeducación actualmente no tiene las mismas necesidades que décadas atrás, sino que se amolda a las exigencias de la sociedad de hoy en día. Históricamente, la mujer ha luchado contra aquello que le impedía el acceso a la educación, o al menos a una que le impedía optar a las mismas posibilidades que a los hombres. En España, podemos decir que se ha superado, exceptuando algunos grupos étnicos que tienen mucho más arraigada la separación entre el hombre y la mujer (que siguen perpetuando tradiciones culturales obsoletas aquí). La problemática actual se basa en erradicar todos los aspectos negativos y limitantes que imponen los roles de género, todas aquellas connotaciones propias para cada sexo deberán ser apartadas. La idea es frenar así una socialización errónea que lo único que provoca es poner barreras a niñas y niños (Macedo y García, 2014).

El principal objetivo de la coeducación y de todo aquel que la quiera llevar a cabo, es la modificación de los roles de género en los centros educativos como punto de partida, pero con la intención de extenderlo a la sociedad, generando cambios en todos los ámbitos que rodean a esta, especialmente a los niños y las niñas. La educación desde la infancia puede asegurar mejores resultados; no obstante, nunca es tarde para conocer cuál es el funcionamiento de la escuela coeducativa. Nos encontramos en una sociedad cambiante y globalizada, por lo que las transformaciones se dan a gran velocidad. Es obligación de las maestras y maestros estar al tanto de ellos, conociendo lo importante que es la figura de la escuela en el desarrollo de las niñas y los niños, especialmente en sus primeros años de escolarización, construyendo una nueva cultura, modificando la ya establecida (Herrero de Pedro, 2019; Morgade, 2001).

La búsqueda de la coeducación es necesaria ya que con la escuela mixta actual, el sistema educativo se fundamenta en rasgos sexistas (con algo tan simple como la división de las tareas o espacios, hasta llegar al currículum, que al final es el documento a seguir por parte de la escuela). Lo ideal sería la transmisión igualitaria de los valores propios de la escuela del mismo modo a niños y niñas desde edades tempranas (Macedo y García, 2014).

Por todo ello, las prácticas segregadoras bajo mi punto de vista, no tienen cabida en la sociedad actual, estas serían un retroceso de todos los avances conseguidos hasta el momento. Es un hecho que queda trabajo por hacer; sin embargo, ya tenemos unas bases que podemos mantener o modificar levemente para conseguir la coeducación real. Los moldes tradicionales indican en cierto modo que camino seguir, pero con la inclusión de todos los estudiantes en las aulas, podremos ayudar a que el alumnado consiga lo que quiere en función de sus capacidades, habilidades y aptitudes y no por una cuestión de sexo.

4. PROPUESTA COEDUCATIVA PARA MEJORAR LAS DESIGUALDADES EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

De acuerdo con el recorrido histórico, así como algunas partes de la legislación vigente y los conceptos de coeducación y su diferencia con la educación mixta, me gustaría poner en relevancia algunas medidas para trabajar la coeducación en los centros y en las aulas.

Sabemos que se necesita un cambio cultural. Conociendo en que se debe cambiar, podemos abordarlo a través de distintas estrategias para hacer que las niñas y los niños sean conscientes de las desigualdades y barreras que nos podemos encontrar y que consigan identificarlas y ponerles freno. Por ese motivo, me interesa exponer qué obstáculos nos podemos encontrar en los centros educativos para conseguir esta escuela coeducativa; de esta manera, a través de la propuesta de metodologías innovadoras y aspectos a abordar la coeducación, que buscan conseguir un cambio real. La idea es que con pequeños cambios, en diferentes aspectos que a continuación se abordará, progresivamente en los centros educativos se consiga adoptar el principio coeducativo.

La idea que busco es modificar las cosas con fundamento, no innovar sin un sentido. Las innovaciones tienen que estar al servicio de una causa sólida. En este caso, lo que se busca es tener una escuela más integradora, con objetivos claros y factibles. “La educación inclusiva instaure saberes hacia la diversidad y la expone como una característica propia del ser humano” (Palma-Rojas, 2017, p.41). De acuerdo con esto, podemos decir que se han de promover metodologías innovadoras que faciliten la modificación de todos aquellos aspectos que no funcionan correctamente o pueden ser mejorados.

Los centros educativos juegan un papel esencial, ya que son un socializador fundamental en la educación de los niños y niñas. Por ello, uno de los objetivos fundamentales es otorgar al alumnado de Educación Primaria, las herramientas necesarias para la reflexión y la autocrítica. Se busca que los procesos de enseñanza-aprendizaje se den de manera activa.

Podemos ver algunos comportamientos sexistas arraigados y normalizados que son recurrentes, como el lenguaje o las conductas, especialmente en el momento del recreo. Por eso, debemos poner en marcha un plan de trabajo para abordar estas

situaciones y ayudar a eliminarlas, así como concienciar al alumnado y familias (Cordero-Beas, 2013). Por ese motivo, si queremos conseguir la igualdad real de la que previamente hablamos, debemos conseguir que se trabaje la discriminación entre iguales, abordándolo de manera global para ayudar a eliminarla.

Es por ello que a continuación expondré tres metodologías que ayuden a la inclusión y tres aspectos en los que podemos encontrar situaciones discriminatorias, así como algunas formas de ayudar a fomentar el principio coeducativo.

4.1. METODOLOGÍA APRENDIZAJE-SERVICIO (ApS)

La metodología aprendizaje-servicio se puede utilizar para tener un impacto en la sociedad. Principalmente se da en Educación Primaria y Secundaria; no obstante, se podría adaptar a otras etapas educativas, incluyendo la de Infantil. Podemos decir que es un proyecto que une varios elementos, los aprendizajes que se ciñen a todo lo curricular con servicios al centro y/o comunidad (Barrios et al., 2012). Aplicable a la coeducación, buscamos que se cumplan derechos sociales a través de esta metodología innovadora. Gracias a ese impacto que puede tener en el entorno, podemos decir que esos aprendizajes pasan a ser prácticos; es decir, funcionales. De acuerdo con Páez y Puij (2013), cobran sentido ya que son los que propician un cambio situacional. De este modo, se le puede otorgar a lo aprendido en el currículum oficial, un carácter práctico en lo que el alumnado puede intervenir activamente. La idea es que esta se dé a través de un trabajo transversal en las diferentes asignaturas, para darle aún más sentido al proyecto y que el alumnado y las familias puedan ver su utilidad real. Con estas acciones transformadoras, podemos colaborar muy positivamente en el aprendizaje de los niños y niñas, no solo ciñéndolos a lo estrictamente académico y más competitivo, sino a valores que por tiempo o por dar mayor importancia a otras cuestiones, son tan importantes o más como aquellos que queremos tratar. El principio coeducativo, se hace necesario en los centros para una formación integral del alumnado, ya que puede transformar situaciones de desigualdad (Puij et al., 2011).

Este tipo de proyectos, se necesitan desarrollar en equipo, es necesaria la participación de más de un componente para poder abarcar los problemas en profundidad, así como trabajar en frente unido. La formación se da tras una idea para

abordar la problemática, se crean equipos de acuerdo a las necesidades y posteriormente se pide la plena participación del alumnado. Un proyecto educativo no puede ejecutarse de manera correcta si no se cuenta con los niños y niñas desde el primer momento. Si en las aulas se siente el proyecto como propio, la implicación será mucho mayor y por tanto su desarrollo será significativamente más satisfactorio (Rodríguez-Gallego, 2015).

Páez y Puij (2013), resaltan la importancia de investigar para determinar el impacto que queremos ver en nuestro entorno, en concreto en el centro educativo y los alcances que puede llegar a tener. Por último, se evalúa periódicamente si se están viendo resultados, analizando las fortalezas y debilidades que hemos ido encontrando para así poder corregir los errores. En esta última parte, no se puede dejar de lado al alumnado sino que son una de las piezas fundamentales del engranaje. Se aprende transformando y siendo proactivo.

A través de los grupos heterogéneos, que actualmente se dan en las aulas, debemos promover el aprendizaje. Una de las cuestiones más importantes es la de la acción reflexiva, haciendo que estas cuestiones lleguen a más estudiantes y lleguen de manera dirigida y precisa, y por lo tanto la propuesta tenga mayor sentido. Son útiles para todas las partes implicadas, ya que ayudan a conocer mejor la sociedad y así detectar todo aquello que no funciona bien y puede generar problemas. Es ahí cuando toma más importancia esa idea transformadora de lo ya existente (Rodríguez-Gallego, 2015).

Podemos decir que se ha aprendido algo de manera satisfactoria a través de las distintas competencias adquiridas, cambiando la manera de actuar que el alumnado tiene, siendo este más consciente de las repercusiones que tienen las acciones (Puij et al., 2011). En realidad, el aprendizaje no va únicamente ligado a los centros educativos sino que también son partícipes el entorno y contexto de las niñas y niños. Un cambio más amplio y asentado se dará cuando desde las instituciones escolarizadoras, se consiga que esto se transmitan a otros núcleos sociales y lo lleven a la práctica. Estas habilidades, tienen un carácter más cívico, propio de la asignatura de valores pero que no ha de ser relegado solo a esa asignatura sino que puede tener un carácter globalizador (Vázquez-Toledo et al., 2017).

Durante toda la etapa académica de los estudiantes, y en lo que a mi experiencia también se refiere, podemos decir que las evaluaciones se realizan a través de exámenes. En proyectos como el de Aprendizaje-Servicio, esto se deberá modificar, es cierto que puede ser una herramienta aplicable a estos planes; sin embargo, existen otros métodos para evaluar y saber si los estudiantes han aprendido y en qué medida quedan reflejados esos conocimientos que se deberían haber adquirido. Por ejemplo, algunas formas de ver el grado de satisfacción que podemos tener con los proyectos, podemos evaluarlo a través de la observación, a través de la coevaluación, con informes docentes, o a través de debates y diálogos, para saber el nivel de manejo que tienen las alumnas y los alumnos sobre el tema (Rodríguez-Gallego, 2015; Barrios et al., 2012).

A través de estos proyectos de innovación, se puede dar una practicidad a las cuestiones meramente teóricas del aula, encontrando el sentido a todas aquellas experiencias que únicamente se imparten de manera teórica o en charlas y de la que muchas veces alumnas y alumnos se pueden sentir desconectados. La metodología de Aprendizaje-Servicio, por tanto podemos decir que es inclusiva y colabora con el principio coeducativo.

Un argumento que posiblemente salga en contra de esta metodología es que puede influir en el horario escolar, perjudicando a docentes y alumnado e impidiendo que la programación de cada asignatura se lleve a cabo. Sin embargo, la idea no es esa, sino que para aprender de una manera práctica y transversal, lo podemos enfocar de manera globalizada en lugar de abordar cada una de estas cuestiones por separado (Rodríguez-Gallego, 2015). No es unir lo tradicional con un proyecto innovador que no posean conexión entre sí. Consiste en aprender con una propuesta diferente, favoreciendo otros ámbitos que no son estrictamente curriculares.

La idea de la coeducación es eliminar los estereotipos creados alrededor del género, visibilizando al alumnado en todos aquellos espacios a los que no estamos acostumbrados, de una manera motivadora, a través de la participación. Debemos tratar a los niños y niñas como ciudadanos de pleno derecho, haciéndolos conocedores y cumplidores de sus derechos y libertades (Carrillo-Siles, 2009). Por todo ello, podemos decir que se le da importancia a la iniciativa del alumnado para poner en marcha las nuevas experiencias para llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje. “El aprendizaje-servicio (ApS) además de facilitar la adquisición de contenidos teóricos origina y promueve una serie de valores, como la responsabilidad y la solidaridad, necesarios en nuestra sociedad actual” (Vázquez Toledo et al., 2017, p.175). El alumno,

por lo tanto, puede ser colaborador para modificar la realidad. Por ese motivo, es interesante para el modelo coeducativo ya que los propios alumnos pueden identificar todo aquello que no funciona bien y a través de diversas experiencias, ir poniendo objetivos a cumplir para conseguir un cambio real.

Lo ideal sería planificarlo desde las etapas más tempranas, en casa y en la escuela, pero si esto no ha sucedido, debemos hacerlo cuanto antes. Como expliqué anteriormente, nunca es tarde para concienciarse en cuestiones de igualdad, pero es importante que una vez detectado el problema se busquen soluciones cuanto antes.

Según explican Puig, Martín y Batll (2008), el proceso debe llevarse a cabo de manera exhaustiva, especialmente en las etapas iniciales de planificación. En primer lugar, se prepara tanto al profesorado como se diseña el proyecto en sí, de acuerdo a los objetivos que se pretenden marcar para conseguir. En la parte de realización, por medio de la motivación de todos los participantes, se llevarán a cabo distintos servicios registrando las experiencias conseguidas con ellas. Si el proyecto funciona de manera satisfactoria se difundirá al público para darle visibilidad y conocimiento a otras personas por si les pudiese interesar. A continuación, se les pedirá a los estudiantes una demostración de que efectivamente han adquirido conocimientos significativos en torno al tema tratado a través de las distintas formas de evaluación que nombré con anterioridad.

Como refleja Vázquez Toledo et al. (2017), la reflexión es uno de los pilares de la metodología ApS, ya que consigue sintetizar aprendizajes teórico-prácticos. La idea es que estas interacciones con la comunidad tengan un impacto en todo el centro educativo y en el aula de Primaria en específico. Reconociendo el valor de los temas tratados y su importancia para todos los ciudadanos, conseguiremos concienciar sobre el principio coeducativo. Por ello, tras una celebración de los logros alcanzados, Puig, Martín y Batll (2008), explican que la evaluación en diferentes modalidades tras finalizar la experiencia es primordial. No solo vía profesorado-alumnado; sino de los propios niños y niñas hacia sus compañeros y de su propia experiencia. De esta forma, los organizadores de nuevas experiencias, podrán mejorarlas para futuros proyectos.

Para comenzar con esta metodología, se pueden proponer debates intergeneracionales, entre los alumnos de 6º de Primaria y los adultos de diferentes edades, acerca de las vivencias que tuvieron como mujeres y hombres y las expectativas de género impuestas sobre ellos. De este modo, el alumnado podrá conocer testimonios de situaciones vividas hace menos de tres décadas de cómo era la

vida de hombres y mujeres, haciendo especial hincapié en estas últimas. Relatando cuales eran las expectativas de futuro de las personas de aquel momento, así como los cambios sufridos socialmente y el beneficio que hemos obtenido gracias a ellos.

Por otro lado, una vez enterados al respecto, podremos iniciar unas jornadas teatrales donde el alumnado de diferentes edades (adaptando cada papel a la situación individual del alumno o alumna en cuestión), participe en microteatros haciendo visibles problemáticas culturales del pasado y presente en nuestra sociedad. También, se podría implementar (una vez hayan asentado y comprendido bien estas cuestiones), el conocer la vida de la ciudadanía de otras culturas; por ejemplo, de países subdesarrollados y entender cuál es el papel de las mujeres y hombres en la sociedad.

4.2. METODOLOGÍA DIALÓGICA

De acuerdo con la metodología dialógica, podemos destacar la importancia que tiene el diálogo como pilar fundamental del aprendizaje. Se trata de una metodología que necesita de la participación de los integrantes del proyecto, para desarrollar distintas competencias (Álvarez, González y Larrinaga, 2013). Su base y una de sus características esenciales es la heterogeneidad de los participantes. Esta estrategia de enseñanza-aprendizaje, pretende dar un enfoque diferente al curriculum tradicional, incentivando que los contenidos se aprendan de un modo diferente (Valls y Munté, 2010). Por ese motivo, las sesiones de aula no se ciñen a una enseñanza tradicional, sino que se transforman para dar lugar al debate (en este caso entre el alumnado) y así poder tener una reflexión crítica y significativa. Los aprendizajes ya no son memorísticos, se da una conversación donde las diferentes opiniones y puntos más importantes del pensamiento de una persona, son recogidos por el docente por medio de distintas competencias (Álvarez, González y Larrinaga, 2013). Esta cuestión se da especialmente en la asignatura de valores.

Esta metodología está orientada principalmente a niveles de Primaria y Secundaria. Sin embargo, aunque pueda parecer que se ha de limitar únicamente al ámbito escolar, lo ideal es que el entorno próximo de la comunidad educativa también se encuentre implicado. Además, esta metodología puede apoyar de manera activa al principio coeducativo que estamos buscando, ya que se trata de una metodología que

tiene como fin la plena inclusión del alumnado y el atender a toda la diversidad que se pueden dar en los centros escolares (Flecha, 1999).

No obstante, podemos destacar que esta metodología se puede trabajar de manera transversal, dando así lugar a un trabajo interdisciplinar en las aulas.

De acuerdo con Flecha (1999), a través de un diálogo que sea igualitario, podemos ir consiguiendo transformaciones en el pensamiento de los niños y las niñas, dando un sentido reflexivo a las cuestiones que se imparten de manera sistemática y tradicional en las aulas. La escuela tiene poder sobre la sociedad y la cultura; por eso, es especialmente importante su participación para que se propicien cambios sociales, con la premisa de ir superando las desigualdades.

Se deben respetar las opiniones de cada alumno, estos han de sentirse escuchados fomentando la confianza del alumnado, dándoles un lugar y apoyando las argumentaciones y el sentido crítico de ellos y ellas. Como he comentado en apartados anteriores, con la igualdad de forma no es suficiente. Es por ello que se necesitan metodologías como estas para fomentar la igualdad real entre escolares.

Con esta metodología inclusiva, se podrán lograr aprendizajes significativos en el alumnado, promoviendo su desarrollo intrapersonal e interpersonal. Como docentes que pretendemos conseguir la coeducación real, debemos centrarnos en dos elementos que pueden ser altamente transformadores en las aulas: “la capacidad clave pasa a ser la selección y procesamiento de la información priorizada” (Flecha, 1999, p.1) así como debemos destacar en segundo lugar, que se habla de que “esa transformación ha sido aprovechada por determinados poderes para aumentar las desigualdades entre quienes acceden y no acceden a esa capacidad” (Flecha, 1999, p.1). Por tanto, podemos concluir advirtiendo que las cuestiones educativas no dependen tanto de con que materiales trabajemos en las aulas, sino de la capacidad educativa del equipo docente así como del alumnado. Es por ello que de acuerdo con Valls y Munté (2010), se puede decir que a través de la educación dialógica, las niñas y los niños pueden optar a una educación inclusiva significativa y global.

Desde un punto de vista donde la educación se base en una pedagogía tradicionalista, donde se imparten contenidos y los alumnos y alumnas tienen que hacer frente a este proceso (sin tener en cuenta sus necesidades), imposibilitando el buen desarrollo del aula, si contamos con grupos heterogéneos, provocamos que se sigan perpetuando desigualdades. De acuerdo con Flecha (1999), Valls y Munté (2010) así

como Álvarez, González y Larrinaga (2013), podemos afirmar que el aprendizaje basado en la metodología dialógica, otorga significado a todos estos conocimientos ya que se dan de un modo interactivo, adaptándose a las circunstancias individuales de niñas y niños, transformando los aspectos desiguales para favorecer el principio coeducativo.

Para la aplicación en el aula, según Álvarez, González y Larrinaga (2012), una de las mejores maneras de aplicar la metodología dialógica es a través de tertulias literarias con grupos interactivos; es por ello que, basándome en estas autoras, plantearé una propuesta para trabajar el principio coeducativo de acuerdo con esta metodología. La motivación es una herramienta poderosa que se debe trabajar en el aula, desechando metodologías más tradicionales, que colaboran con el fracaso escolar (Llamas-Rojas, 2010).

Es por ello que Flecha (1999), pone en relevancia que con esta metodología y su empleo notorio en el aula las desigualdades existentes por diversas razones, se van disipando. “Las personas necesitamos gran número de interacciones y lo más diversas posibles, apoyándose el diálogo en una relación de igualdad y no de poder” (Álvarez, González y Larrinaga, 2012, p.2). Es por ese motivo, que a pesar de ser interacciones guiadas por el maestro o la maestra, el alumnado participa activamente siendo parte esencial del proceso y colaborando también con los procesos de aprendizaje de sus compañeros y compañeras. “El aprendizaje dialógico se puede dar en cualquier situación educativa, generando un importante potencial de transformación social” (Álvarez, González y Larrinaga, 2012, p.3). Esta es una de las razones por la que es interesante: es inclusivo y flexible por lo que a través de las diferentes asignaturas del curriculum, el alumnado puede acceder a conocimientos de un modo diferente, facilitándolos y amoldándose a las necesidades individuales para generar aprendizajes, siendo inclusivo.

La idea es fomentar la lectura aprovechando diferentes obras o relatos cortos de los que sacar una conclusión y reflexión. Evidentemente cada lectura se amoldará al nivel de los escolares (Llamas-Rojas, 2010). Por lo tanto, con las tertulias literarias dialógicas, se les da a los textos un sentido lógico, conectándolo con las vivencias cercanas de los niños y niñas. Cada persona puede aportar una nueva idea u otorgar matices que complementen o amplíen las ideas de los compañeros y compañeras de clase, de esta manera el aprendizaje se construye en base a los de otros. De acuerdo con Álvarez, González y Larrinaga (2012), el docente asume el rol de moderador otorgando igualdad de oportunidades para que toda la clase se exprese.

Algunos recursos que se pueden emplear, son las lecturas de: “*el príncipe y la modista*” de Jen Wang o “*Miko y Laly*”, que es un material didáctico de Orientación Profesional no Sexista, creado por el Instituto Andaluz de la Mujer.

Estas dinámicas se pueden llevar a cabo una o dos veces por semana, en función de las demandas del grupo y de la predisposición del alumnado a este tipo de actividades. En el aula se realizarán debates de las cuestiones que previamente le han llamado la atención a los niños y niñas. De acuerdo con Álvarez-Álvarez y Guerra-Sánchez (2016), el alumnado se expresa con libertad, libre de estigmas, ofreciendo protagonismo por igual a todos los estudiantes. La idea es no favorecer la discriminación evitando los comentarios sexistas y ayudar a fomentar el principio coeducativo.

4.3. METODOLOGÍA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Esta metodología es interesante ya que permite a todo el equipo docente el analizar las problemáticas que pueden surgir en el aula e ir las eliminando, lo que “trata de ofrecer es una serie de estrategias, técnicas y procedimientos para que ese proceso sea riguroso, sistemático y crítico” (Martínez-Miguélez, 2000, p.28). Podemos decir que se trata de un método recurrente, ya que cuando el proceso finaliza, se deben hacer evaluaciones y correcciones continuas si se detectan fallos (Van-Leenden, 2019). “Los sujetos investigados son auténticos coinvestigadores, participando muy activamente en el planteamiento del problema a ser investigado” (Martínez-Miguélez, 2000, p.28). Por ese motivo, podemos decir que al hacer partícipes al alumnado, los resultados pueden ser mucho más satisfactorios que si la investigación se realizase unilateralmente por el centro, sin contar con el alumnado.

Como expone Subirats (2017), esta metodología se basa en diferentes fases de actuación. La primera se basa en escoger a los miembros de los grupos de trabajo y conocer en que ámbitos se han de formar más. En la segunda fase, se comienza la investigación para analizar posteriormente los resultados recogidos. En la tercera fase, el equipo de trabajo comienza todas aquellas propuestas que considere adecuadas para el buen desarrollo del trabajo, así como analizar qué cuestiones han sido conseguidas y cuáles no. Por último, uno de los pasos más necesarios, la evaluación de las propuestas aplicadas y la corrección de errores.

A través de todo este proceso, se busca obtener beneficios a través de pequeños o grandes cambios que se promuevan en el centro educativo (Bausela-Herreras, 2004). Con una buena planificación, será mucho más sencillo el planteamiento e implantación de los distintos proyectos en los centros educativos, colaborando así a la reflexión crítica por parte de todos los implicados (Van-Leenden, 2019).

“El trabajo coeducador tiene que estar contemplado en el proyecto del centro y debe tener unos tiempos y unos tiempos periódicos para poder avanzar” (Subirats, 2017, p.72). Para abordar correctamente la primera fase del proyecto, se requiere comunicación continua entre todo el equipo implicado para recoger todas aquellas cuestiones que no funcionan correctamente y retrasan, en este caso, el proyecto coeducativo que estamos buscando (Maqués-Andrés y Ferrández-Berrueco, 2011). Tras esta formación y pudiendo disponer de todas aquellas herramientas necesarias para la investigación en el centro, se pasaría a la segunda fase, donde una vez identificadas las problemáticas, los maestros y maestras comienzan con la investigación, permitiendo ver de manera objetiva, que situaciones generan desigualdades entre niñas y niños (Bausela-Herreras, 2004).

La segunda fase es una de las más importantes ya que como día entender en los apartados anteriores, vivimos en una cultura androcéntrica donde se “valora todo lo que es considerado como propio de los hombres como representativo de aquello que es humano” (Subirats, 2017, p.74). Con todo ello, podemos decir que a las niñas y mujeres, también dentro de los centros educativos, lugares donde se imparte la cultura, se nos están transmitiendo valores erróneos que quedan después en nuestra memoria y que tanto hombres como mujeres asimilamos y perpetuamos consciente o inconscientemente (Morgade, 2001).

De acuerdo con Maqués-Andrés y Ferrández-Berrueco (2011), en la tercera fase podemos implicar ya a toda la comunidad educativa, ya que en ella actuamos de acuerdo a los objetivos marcados. En ella buscamos que las evidencias correspondan con lo esperable y ver cuál es el impacto del proyecto. Se recaban datos objetivamente y se realizan registros de las reflexiones al respecto, acompañándose de indicadores realizados por la comunidad estudiantil que colabora. Una vez que se han analizado las situaciones discriminatorias, de manera muy meditada se deben ir planteando e introduciendo cambios. En la cuarta fase, finalmente de acuerdo con estos autores, se realizaría un análisis periódico de los niveles de avance que hemos recogido con la

metodología; en este caso se haría un análisis del nivel de coeducación que encontramos en el colegio o en el aula.

Lo ideal de acuerdo a Subirats (2017), es realizar una estimación en cada curso académico una vez se hayan superado las fases anteriores. De este modo, el centro educativo puede evaluar si se mantienen las medidas planteadas y si estas se están perpetuando en el tiempo, o por el contrario, los proyectos no han tenido el suficiente arraigo. En el momento en el que encontramos prácticas discriminatorias de nuevo, debemos emplear los mismos instrumentos de recogida de datos que en la fase dos y plantear cambios metodológicos. Si por el contrario los resultados son óptimos, como indica Maqués-Andrés y Ferrández-Berruenco (2011), se continuará avanzando ya que “una investigación-acción no tiene un punto final porque siempre plantea nuevos interrogantes” (Maqués-Andrés y Ferrández-Berruenco, 2011, p.342). Así, cada vez más nuevas prácticas coeducadoras se establecerán en las aulas modificando la visión cultural preestablecida, no solo de las niñas y niños, sino de la comunidad educativa y los entornos cercanos de estos.

Por todo ello, considero que esta puede resultar una de las metodologías que pueden otorgar mejores resultados a los colegios. Es sistemática y analítica, permitiendo así recabar datos de un modo mucho más preciso (Maqués-Andrés y Ferrández-Berruenco, 2011). Sin embargo, una cuestión que veo en contra de ella es que se trata de un proyecto a medio-largo plazo, por lo que el ver resultados satisfactorios puede resultar muy lento y por ello, más desmoralizante para los integrantes, especialmente en las etapas iniciales donde todo se basa en la observación y recogida de datos. No obstante, aunque esta cuestión es la más tediosa, es una de las más necesarias. Sin embargo, no sirve únicamente con emplearla, sino que hay que compaginarla con otras y analizar si los resultados son satisfactorios a través de la investigación-acción. Por todo ello, el combinar las metodologías dialógicas y de aprendizaje servicio, de acuerdo a las necesidades del centro educativo, puede resultar muy inclusivo y por lo tanto colaborar con un cambio coeducativo.

4.2. ESPACIOS COEDUCATIVOS

De acuerdo con Pallarès-Piquer (2019), para conseguir una enseñanza coeducativa, hay que tener en cuenta la importancia de los espacios escolares y su relevancia en los procesos socializadores de las niñas y niños. Como explica Macedo y García (2014), la cultura moldea a la ciudadanía aportando roles de género en función de si es hombre o mujer. Las escuelas también son agentes socializadores de gran importancia en el desarrollo de la personalidad del alumnado, especialmente en las primeras etapas de su vida; es por ello, que en función del género, las relaciones interpersonales se dan de un modo diferenciado. Es aquí cuando entran en juego los espacios de los colegios.

Otro de los temas más controversiales son los patios de recreo. Continuamente se encuentran en el punto de mira de muchos educadores, ya que su distribución y uso, son fuente de problemas de convivencia y conflictos entre el alumnado.

Es por ese motivo que se han de eliminar “aquellos elementos físicos y pedagógicos susceptibles de transmitir estereotipos de género que legitiman las desigualdades y perpetúan las situaciones de discriminación en la escuela entre niños, niñas y personas que no se ajustan a la norma de género” (González-Castellví, Guix y Carreras, 2016, p.67)

Tal y como indican González-Castellví, Guix y Carreras (2016), esto supone un reto, y es por eso, que antes de actuar, se debe meditar y hacer un estudio de cuál es la situación del espacio antes de ver qué cambios son necesarios. Se debe tener constancia de cómo está organizado el patio y que actividades, deportes o juegos se ponen en marcha en el recreo, materiales y recursos con los que dispone el centro y los conflictos que genera la organización previamente establecida. Los espacios comunes en el centro educativo han de ser coeducativos, el patio es el más evidente de ellos, por ese motivo lo trato a continuación. Sin embargo, no debemos perder de vista a las aulas e incluso los pasillos y como se dan las relaciones interpersonales entre el alumnado en función de si nos fijamos en los niños o en las niñas.

Por todo ello, es imprescindible que la comunidad educativa sea consciente de las posibles distinciones en función del género. Se debe potenciar el pensamiento crítico y objetivo, tanto en docentes como en las alumnas y alumnos. Es por eso, que se trata de un trabajo de toda la comunidad educativa el funcionar de modo cooperativo en las

aulas, para que todos se sientan representados y parte de las decisiones que se toman a nivel organizativo del colegio (Pallarès-Piquer, 2019).

La zona central del patio, donde se realizan las actividades físicas, es una de las zonas más conflictivas, ya que el fútbol habitúa a acaparar todo el espacio disponible. Esto genera disputas no solo a nivel de organización de espacios, sino a nivel de relaciones sociales entre las niñas y los niños (Pallarès-Piquer, 2019). Es por ello, que podemos destacar la escasa inclusión que se da en este momento de la jornada escolar, independientemente de la edad y que para nada colabora con el principio coeducativo que se está buscando.

Como afirma Subirats (2017), el uso de los espacios escolares se da de manera desigual por cuestión de género. Quizá, estas situaciones se han producido con tanta asiduidad que las hemos convertido en costumbres y están normalizadas y socialmente admitidas; sin embargo, esta cuestión no debería ser así. “Desde el nacimiento y los primeros meses de vida les vamos transmitiendo mensajes diferenciados en cuanto a cómo moverse y qué actitud adoptar con relación al espacio” (Subirats, 2017, p.82). No solo eso, sino también en cuanto a qué juegos son apropiados jugar y cuales no lo son tanto. Es cierto que la cultura está tan arraigada que no podemos diferenciar y ser claros en este asunto; “no se puede negar que la naturaleza intervenga en esta diferencia de comportamientos, pero lo que sabemos seguro es que existe un conjunto de dispositivos en la cultura” (Subirats, 2017, p.84).

De acuerdo con el análisis de Pallarès-Piquer (2019), esto colabora con la segregación del alumnado y desfavorece totalmente la inclusión en el tiempo de juego. Continuando con la idea de este autor, podemos dividir los espacios de juego en activos o pasivos en función de las actividades que se realicen en ellos.

Lo ideal, concordando con Subirats (2017), sería el dividir el espacio de juego en áreas o zonas diferenciadas. En ellas, el alumnado puede optar a diferentes actividades, sin sobreponerse unas sobre otras. Por ejemplo, una buena distribución sería una zona tranquila donde las actividades físicas no son tan relevantes, otra donde las niñas y los niños puedan jugar de manera activa y dinámica (espacio de psicomotricidad), sin llegar a ser una zona de deporte; y por último, la que estaría dedicada a experimentar con el entorno y observar, estando en contacto con la naturaleza.

Se han de tener en cuenta tanto las actividades diarias de los niños como las de las niñas; es por ello que se le ha de dar el mismo valor a todas ellas. Debemos “romper

estos tabúes normalizando la participación en cualquier tipo de juego” (Subirats, 2017, p.94). Lo habitual es que en los colegios se dé el recreo libre, donde se da la separación en función del interés del niño o niña. Este tema no resulta una cuestión fácil de tratar; por esa razón autores como García-Arias (2018), explican que una opción recomendable sería emplear el juego dirigido. De acuerdo con este autor, el docente es el encargado de organizar y dirigir las actividades del patio, por lo que los espacios están definidos. De este modo, se fomenta la integración del alumnado, ayudando a que todos los niños y niñas compartan el mismo ocio, creando relaciones interpersonales que en situaciones normativas no se darían. Sin embargo, este tipo de organización provoca que lo espontáneo se pierda.

García-Arias (2018) también indica que la libertad de elección ante qué hacer, no existe, pudiendo esto crear conflictos y desacuerdos con el profesorado o el resto de compañeros y compañeras. Es por ello que todo el peso de la actividad o actividades a realizar dependen de manera fundamental de las propuestas docentes en lugar de las preferencias del momento de las niñas y niños. A pesar de estas características menos óptimas, algo muy importante de los recreos dirigidos es “que el aprendizaje que se produzca durante el recreo esté diseñado con un enfoque dirigido a la cooperación y al ocio, rebajando el componente competitivo” (García-Arias, 2018, p.10); de esta manera, fomentaríamos la coeducación.

4.3. COEDUCACIÓN EN EL LENGUAJE

Socialmente es una cuestión que genera mucha controversia. Se crean gran cantidad de debates entorno a este tema, por eso considero necesario abordarlo en este documento. Muchas personas consideran que son más necesarios los hechos que las palabras; en cierto modo es así; sin embargo, las palabras y expresiones que empleamos también son necesarias para el cambio hacia lo coeducativo (Cordero-Beas, 2013). Progresivamente, cada vez más documentos oficiales contienen rasgos del lenguaje neutros o nombran tanto a mujeres como hombres. Es una cuestión que cuesta. Aunque puede suponer una complicación en el lenguaje escrito, aún más lo hace en el lenguaje oral.

Sin embargo, el empleo de un lenguaje inclusivo es “una estrategia más amplia que busca visibilizar a las mujeres en la sociedad” (Furtado, 2013, p.48). se trata de una cuestión simbólica, de ir consiguiendo hacernos paso en la sociedad y hacer reales esos derechos que aparecen ya recogidos en la legislación, fomentando la igualdad en los centros educativos, la inclusión y el principio coeducativo.

Lo que trata es “recurrir a la lengua como espacio de poder simbólico donde se disputan las relaciones entre los grupos” (Furtado, 2013, p.48). Dar visibilidad a toda la población en lugar de asumir que lo normativo y global es masculino. Dando también notoriedad a lo femenino y no solo a lo masculino colaboramos con la igualdad de forma, que es el primer paso para conseguir la igualdad real (Morgade, 2001). Las lenguas deben ser flexibles a las situaciones culturales y sociales del momento, no puede permanecer estática; es por ello que implantar un lenguaje inclusivo no es descabellado ni imposible.

La lengua resulta una herramienta altamente transformadora y debe estar al servicio de los que la empleamos; por eso, un cambio en este ámbito supone un avance importante. Al ser socializadora colabora en contra de las desigualdades que podemos encontrar en las aulas o fuera de ellas (Cordero-Beas, 2013). En nuestro país, podemos decir que algunos cambios “se centran en la eliminación o uso menos frecuente del masculino genérico, las formas de tratamiento dirigidas hacia las mujeres y otras propuestas que consisten en la utilización de algunas palabras que pueden ser consideradas como inaceptables” (Furtado, 2013, p.52). De acuerdo a las afirmaciones de Subirats (2017), con la invisibilización del lenguaje femenino se invisibiliza también a las mujeres. Frecuentemente empleamos el masculino plural como si este fuese neutro, pero no es así, la lengua no es neutra, se rige de acuerdo a la sociedad que la emplea y que la construye.

Como he comentado con anterioridad, uno es más consciente del lenguaje escrito que el hablado; por eso, hay algunos cambios que pueden parecer pequeños, pero que colaboran en el principio de igualdad. Tal y como reitera Subirats (2017), los letreros del centro educativo, así como la comunicación interna y externa (con las familias principalmente), poseen mayoritariamente un lenguaje masculino en lugar de neutro.

Los cambios serán lentos ya que estamos tratando con cuestiones muy interiorizadas y normalizadas por la mayoría de la población (Morgade, 2001). Por ello, tal y como recomienda Subirats (2017), existen distintas pautas que podemos seguir

para ayudar a modificar no solo nuestra manera de hablar, sino de pensar. Algunas de ellas son: los carteles de las escuelas; cambiando los masculinos por términos neutrales como: *dirección, profesorado o alumnado*. En cuanto a los avisos dirigidos a las casas de los niños y niñas, se podrían emplear palabras como *familia*.

Sin embargo, una de las cuestiones más relevantes en las que hay que incidir es en el lenguaje empleado dentro del aula, especialmente en la dirección docente-alumnado. Además, en actividades como las seleccionadas anteriormente, el empleo de diferentes metodologías colaboraría con la coeducación y podemos emplear este tipo de comunicación más inclusiva. Un ejemplo sería el del aprendizaje dialógico y las tertulias literarias en clase. Eventualmente una evaluación para ver si esto está consiguiendo los resultados esperables, sería lo oportuno (Álvarez, González y Larrinaga, 2012). Por ejemplo, a través de grabaciones de audio cuando se pongan en práctica estas dinámicas o en alguna otra actividad que sea más dinámica y requiera mayor participación.

4.4. CURRÍCULUM ESCOLAR Y CUENTOS

En cuanto al currículum escolar, a priori el planteamiento que tiene este documento es único y estático. No mira por la diversidad, sino que son los docentes quienes en sus prácticas adaptan lo establecido legislativamente hablando a sus circunstancias de aula. A pesar de que puede parecer neutral e igualitario, no lo es, ya que piensa en grupos homogéneos y en los centros educativos rara vez se pueden encontrar. La idea es fomentar el desarrollo de cada alumno de acuerdo con la igualdad de oportunidades (Gil, 2020).

En apartados anteriores hablé del currículum oculto; sin embargo, en este caso hablaré únicamente del oficial. La idea esencial del currículum es transmitir los valores y conocimientos que el Estado y las Comunidades Autónomas consideran apropiados para la comunidad educativa (Carrillo-Siles, 2009). “La formación estandarizada que se propone a través de la educación común se sostiene en el ideal de la igualdad de oportunidades y actúa como una fuerza que busca equiparar” (Gil, 2020, p.103). No obstante, esta planificación no elimina las características e intereses propios de las personas; sin embargo, es cierto que se potencian unas aptitudes por encima de otras.

La educación y en concreto el principio coeducativo, está al servicio de las demandas de la sociedad, pidiendo igualdad real. Este trabajo ha de ser diario aplicándose en las aulas en todo el currículum.

Por todo ello, una revisión de los contenidos que se imparten y de los que se podrían llegar a impartir de acuerdo a las necesidades de la sociedad actual, sería una buena mejora en la educación coeducativa. Todo lo considerado como femenino durante el siglo pasado ha sido dejado a un lado. Por consiguiente, se entiende que no es relevante, o al menos no tanto como se impartía a los hombres del momento. Además, se debería completar con figuras femeninas que aunque de manera más discreta (por las circunstancias del momento), también han aportado a la cultura y desarrollo de la sociedad durante siglos (Fraisie, 2003; Valls y Munté, 2010).

Estas propuestas deberán ser revisadas al menos anualmente. De este modo, se podrá seguir un control del funcionamiento y analizar si se están consiguiendo resultados positivos o hay que realizar modificaciones en las propuestas.

Los cuentos, son recursos pedagógicos que representan un material más del aula, especialmente cuando hablamos de Infantil o los primeros cursos de Primaria. Se trata de cultura que los docentes y los propios alumnos y alumnas manejan continuamente. Por ese motivo, es que representa un factor importante en la adquisición cultural de los niños y niñas (Gil-Nájera, Goicoechea-Ganoa, 2021).

Podemos decir que son una herramienta muy potente en cuanto a lo didáctico. Gracias a ellos, podemos ayudar a que las niñas y los niños comprendan mejor su realidad, permitiéndoles discernir entre conductas apropiadas e inapropiadas a las que todos podemos estar acostumbrados. De este modo, la educación coeducativa puede abrirse paso en las aulas, desde las edades más tempranas hasta el alumnado con más recorrido académico (pudiendo tener estos intereses y problemáticas diferentes). Así, colaboramos en la educación de valores de un modo diferente y mucho más lúdico (Gil-Nájera, Goicoechea-Ganoa, 2021).

Una propuesta que incentive el principio coeducativo, podría ser una biblioteca de aula coeducativa. En ella se recogerían cuentos o libros acordes a los valores de igualdad. Muchos de los cuentos tradicionales conocidos por todo el mundo, mantienen estereotipos de género esperables y al final, son estos los que se les muestran a los niños y niñas. De esta manera, se transmiten roles de género de manera poderosa

(Macedo y García, 2014). Por ese motivo, teniendo en cuenta su poder en edades tempranas, conviene enseñarles otros modelos con los que sentirse más reflejados y que apoyen los progresos sociales que estamos viviendo hoy en día.

Es más, a pesar de haber materiales suficientes, otra actividad que sería apropiada y diferente para apoyar la igualdad en las aulas sería el modificar los cuentos tradicionales dándoles un giro, donde la motivación principal de los personajes o aquellas cuestiones que el alumnado (con ayuda del docente) vea que son discriminatorios, sean modificadas o identifiquen todo aquello que no colabora con el principio coeducativo.

5. CONCLUSIONES

Habiendo finalizado el presente trabajo, a las conclusiones que he llegado de acuerdo a mis objetivos planteados, tanto generales como específicos, ha sido la importancia del modelo coeducativo en la enseñanza. Este no está vigente hoy en día, sino que aprendemos a través del modelo mixto, pensando que de este modo estamos trabajando por y para una escuela igualitaria por el mero hecho de unir a niños y niñas en el mismo espacio en lugar de segregarlos. Considero que tras su lectura, se pueden identificar algunas problemáticas que impiden la igualdad real de la comunidad educativa; sin embargo, espero que tras mi propuesta con el empleo de varias metodologías y aspectos diferenciados como son la importancia de los espacios, el lenguaje que empleamos, así como el currículum y los libros de lectura, pueda empezar a concienciar a todo aquel que quiera leer el documento sobre la importancia de un cambio para la modernización y progreso de las aulas.

Como se ha podido conocer a través de distintos autores y autoras, existen diversas cuestiones que frenan la coeducación en los centros educativos de Educación Primaria. Por ese motivo, es de gran importancia que tanto docentes como familias encuentren y conozcan qué está funcionando en la dirección incorrecta y corregirlo, o al menos intentarlo.

El propósito de este trabajo es cambiar las creencias que por costumbre hemos dado como válidas y socialmente están admitidas. De manera inconsciente nos hemos quedado estancados en ideas y situaciones que hace unas décadas suponían un progreso importantísimo, pero que actualmente necesitan adaptarse a las necesidades sociales y culturales.

Por todo ello, espero haber podido expresar con claridad la importancia de la coeducación en las aulas y en la sociedad, habiendo colaborado a eliminar prejuicios y lastres propios de los géneros y lo esperable para ellos, así como haber podido formular algunas propuestas de mejora que fácilmente se puedan implantar en los colegios. Soy consciente que queda mucho trabajo por hacer y seguramente lleve años de tarea implantar este modelo de manera efectiva en las aulas; sin embargo, cuanto antes nos concienciamos de las problemáticas y antes nos pongamos manos a la obra, más generaciones estarán debidamente formadas en cuestiones de igualdad y colaborarán al desarrollo y progreso de una sociedad más justa e igualitaria.

Por este motivo, concluyo con varios ejes principales que considero que han de cambiar, las ideas preconcebidas del profesorado (que se apoya en el currículum oculto) y el currículum oficial, para poder marcar una ruta efectiva y homogénea para todos los centros educativos. De este modo, considero que se puede iniciar un cambio que nos beneficiará a todos, especialmente a las generaciones que se encuentran ahora formándose en etapas iniciales del sistema educativo y a las que vendrán.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez-Álvarez, C., González-Cotado, L. y Larrinaga-Iturriaga, A. (2013). *Aprendizaje dialógico: una apuesta de centro educativo para la inclusión*. Tabanque: *Revista Pedagógica*, (26), 209-224. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/11986/Tabanque-2013-26-AprendizajeDialogicoUnaApuestaDeCentroEducativoPar.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Álvarez-Álvarez, C., González-Cotado, L. y Larrinaga-Iturriaga, A. (2012). Aprendizaje dialógico, grupos interactivos y tertulias literarias: Una apuesta de centro educativo que favorece la inclusión. V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje. Santander.
- Álvarez-Álvarez, M.C., y Guerra-Sánchez, S. (2016). Leer y dialogar: investigación-acción de los inicios de una tertulia literaria dialógica en educación primaria. *Revista de pedagogía*, 37(100), 229-247. <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/19179/LeerDialogarInvestigacion.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- AprendemosJuntos. (13 de junio de 2018). Versión Completa. "Es necesaria una asignatura de Educación por la Igualdad". Marina Subirats [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=4P5pA9CZylk>
- Barrios Araya, S., Rubio Acuña, M., Gutiérrez Núñez, M., y Sepúlveda Vería, C. (2012). Aprendizaje-servicio como metodología para el desarrollo del pensamiento crítico en educación superior. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 26(4), 594–603. <http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v26n4/ems12412.pdf>
- Bausela Herreras, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(Extra 1), 1–10. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2871/3815>
- Botella Nicolás, A. M., y Ramos Ramos, P. (2019). Investigación-acción y aprendizaje basado en proyectos. Una revisión bibliográfica. *Perfiles educativos*, 41(163),

127-141. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v41n163/0185-2698-peredu-41-163-127.pdf>

Carrillo Siles, B. (2009). Importancia del currículum oculto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Innovación y experiencias educativas*, 14, 1–10. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_14/BEATRIZ_CARRILLO_2.pdf

Cordero Beas, L. M. (2013). Barreras para el abordaje de la coeducación en la escuela infantil y primaria. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, 8, 201–221. <https://revpubli.unileon.es/ojs/index.php/cuestionesdegenero/article/view/887/779>

De Castro Chaib, D. M. (2006). Comprensión crítica y aprendizaje dialógico: Lectura dialógica. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, 27(1), 18–29. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a27n1/27_01_Martins.pdf

Domingo, C. (2007). *Coser y cantar* (1.ª ed.). Lumeneditorial.

Flecha, R. (1999, 1 de diciembre). *Aprendizaje dialógico y participación social. Comunidades de aprendizaje*. CONCEJO Castilla y León. <https://www.concejoeducativo.org/alternat/flecha.htm>

Fraisse, G., y Tubert, S. (2003). *Del sexo al género: Los equívocos de un concepto* (1.ª ed.). Ediciones Cátedra. [https://biblioteca.colson.edu.mx/e-docs/RED/Del sexo al genero-Silvia Turbert-1-81.pdf](https://biblioteca.colson.edu.mx/e-docs/RED/Del%20sexo%20al%20genero-Silvia%20Turbert-1-81.pdf)

Furtado, V. (2013). El lenguaje inclusivo como política lingüística de género. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, 5, 48–70. <https://www.repositorio.ciem.ucr.ac.cr/bitstream/123456789/237/1/RCIEM214.pdf>

Galet Macedo, C., y Alzás García, T. (2014). Trascendencia del rol de género en la educación familiar. *Campo Abierto*, 33(2), 97–114.

<https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/111854/Ca2014-6.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

García Arias, T. (2018). Recreo libre y recreo dirigido: ventajas y desventajas educativas. *Publicaciones Didácticas*, 96, 6–12. <https://publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/articulo/096001/articulo-pdf>

García, J. E., y Cubero, R. (2000). Constructivismo y formación inicial del profesorado. Las concepciones de los estudiantes de Magisterio sobre la naturaleza y el cambio de las ideas del alumnado de Primaria. *Investigación en la escuela*, 42, 55–65. <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/7684/6796>

Gil Nájera, M. F., y Goicoechea Gaona, M. A. (2021). Coeducando: contando cuentos para la igualdad. *Experiencias intergeneracionales digitalizadas: acciones innovadoras de Aprendizaje-Servicio*, 73–83.

Gil, J. M. (2020). Currículum, igualdad de oportunidades y libertad individual. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 8(2), 93–113. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/148722/CONICET_Digital_Nro_cf2cae3e-3cfc-4ccc-a7f5-1d7c68726ecd_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y

González Bencomo, H. (2017, septiembre). *La coeducación en el sistema educativo español: Avances y retrocesos* (TFM). <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/7389/%60La%20coeducacion%20en%20el%20sistema%20educativo%20espanol%20avances%20y%20retrocesos%20C2%BF.pdf?sequence=1>

González Castellví, A., Guix, V., y Carreras, A. (2016). La transformación de los patios escolares: una propuesta desde la coeducación. *Aula de Innovación Educativa*, 255, 67–72. <https://consejoescolar.educacion.navarra.es/web1/wp-content/uploads/2016/10/908.pdf>

Herrero De Pedro, C. (2019). *Género y coeducación* (1.ª ed.). Morata.

Lamas Rojas, H. (2010). Educación dialógica. *UCV - Scientia*, 2(1), 69–77.
<https://revistas.ucv.edu.pe/index.php/ucv-scientia/article/view/834/811>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953.

Maqués Andrés, M. y Ferrández Berruero, R. (2011). Investigación práctica en educación: investigación-acción. En JENUI 2011: XVIII Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática (337-343), Sevilla. Escuela Técnica Superior de Ingeniería Informática (Universidad de Sevilla): AENUI: Asociación de Enseñantes Universitarios de Informática.
<https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/61785/a39.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Martínez De Pisón, J. (2003). *El derecho a la educación y la libertad de enseñanza* (1.ª ed.). Dykinson.

Martínez Miguélez, M. (2000). La investigación-acción en el aula. *Agenda Académica*, 7(1), 27–39. <https://doctorado-en-educacion-2-cohorte.webnode.es/files/200000071-abf7bacf11/MARTINEZ MIGUELEZ La%20investigacion accion en el aula.pdf>

Montero Pedrera, A. M. (1996). *La enseñanza primaria pública en Sevilla (1857–1900) Desde la promulgación de la Ley Moyano hasta la creación del Ministerio de Instrucción Pública*. G.I.P.E.S.
<https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/38691/La%20ense%c3%b1anza%20primaria%20publica%20libro%20completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Morgade, G. (2005). *Aprender a Ser Mujer, Aprender a Ser Varón*. Novedades Educativas.

- Páez Sánchez, M., y Puig Rovira, J. M. (2013). La reflexión en el aprendizaje-servicio. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(2), 13–32. <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol2-num2/art1.pdf>
- Palacio Lis, I. (2022). *Mujeres ignorantes: madres culpables*. Universitat de València.
- Palao Tarrero, F. O. (2012). *La coeducación en España* (TFM). <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/1690/Palao+Tarrero,+Felipe+Oscar.pdf?sequence=1>
- Pallarès Piquer, M. (2019). Conquistar la igualdad: La coeducación hoy. *Tendencias pedagógicas*, 34, 1–4. <https://doi.org/10.15366/tp2019.34.001>
- Palma Rojas, P. (2017). Los principios didácticos constructivistas como prácticas inclusivas en el aula de primaria. *Innovaciones educativas*, 19(27), 41-54. <https://doi.org/10.22458/ie.v19i27.1954>
- Parra Nieto, G., Martín Fraile, B., y Ramos Ruiz, I. (2020). *Indagando en el pasado. Género y educación en el nacionalcatolicismo*. Ediciones Universidad de Salamanca. <https://doi.org/10.14201/0DD0166>
- Puig Rovira, J. M., Gijón Casares, M., Martín García, M. J., y Rubio I Serrano, L. (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de educación*, 45–67. <http://www.ub.edu/GREM/wp-content/uploads/Aps-y-educacio%CC%81n-para-la-ciudadan.pdf>
- Rodríguez-Gallego, M., y Ordóñez-Sierra, R. (2015). Una experiencia de aprendizaje-servicio en comunidades de aprendizaje. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 19(1), 314–333. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/42821/Una_experiencia_de_aprendizaje-servicio_en_comunidades_de_aprendizaje.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Rubio, L. (2007). *Aprendizaje y servicio solidario guía de bolsillo* [Diapositivas]. Zerbikas. <https://www.zerbikas.es/wp-content/uploads/2015/07/0.pdf>

- Sánchez Blanco, L., y Hernández Huerta, J. L. (2012). La Educación Femenina en el Sistema Educativo Español (1857–2007). *El Futuro del Pasado*, 3, 255–281. <https://doi.org/10.14201/fdp.24723>
- Simón Rodríguez, M. E. (2008, septiembre). *ORIENTACIÓN Y COEDUCACIÓN PARA LA IGUALDAD*. https://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/proyecto_nahiko_formation/es_def/adjuntos/2008.09.03.elena.simon.pdf
- Subirats, M. (1990). La coeducación. Ministerio de Educación.
- Subirats, M. (2010). La coeducación hoy: los objetivos pendientes. Vitoria-Gasteiz: Emakunde. http://cpptalarrubias.juntaextremadura.net/actividades1819/materialcoeducacion/MATERIAL%20PARA%20ENTREGAR/Art%C3%ADculo_La%20coeducacion%20hoy_MARINA%20SUBIRATS.pdf
- Subirats, M. (2017). Coeducación, apuesta por la libertad. Octaedro Editorial.
- UNIR. (24 de julio de 2018). Aprendizaje Servicio ¿Qué es y cómo se lleva a la práctica? |UNIR OPENCLASS. [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=oooU8I0SIL8>
- Valls, R., y Munté, A. (2010). Las claves del aprendizaje dialógico en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 11–15. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419180001.pdf>
- Van Leenden, M. D. J. P. (2019). La investigación acción en la práctica docente. Un análisis bibliométrico (2003-2017). *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(24), 177-192. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-24.ncev>
- Vázquez Toledo, S., Liesa Orús, M. y Lozano Roy, A. (2017). Recreos Cooperativos e Inclusivos a través de la metodología de Aprendizaje-Servicio. *Revista*

Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 20(1), 173--185.

<http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.213181>