ATLÁNTICAS – Revista Internacional de Estudios Feministas, 2017, 2, 1, 89-116
ISSN: 2530-2736 | | doi: http://dx.doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.1979

Estrategias para elaborar proyectos coeducativos en las escuelas

Strategies for Gender Project Development in Schools

Amparo Tomé

Recibido: 10/02/2017
Aceptado: 27/05/2017

RESUMEN

La coeducación introduce el principio de igualdad y la no discriminación a las niñas y a los niños en el modelo educativo; favorece el trato de las niñas como sujetos libres en dicho sistema pensado para los chicos y los hombres y plantea que los valores de la feminidad formen parte de los valores universales. Este artículo propone el uso de algunas estrategias de intervención coeducativa a través del proyecto educativo de centro.

Palabras clave: coeducación, proyecto educativo, currículum, intervención educativa, androcentrismo.

ABSTRACT

Gender education introduces the principle of equlity in the school curriculum. It aims at providing teachers and girls with tools to be part in equal standards in a system developed for and aimed at boys' development. It also focuses on making female values part of universal values. This article provides several strategies for gender project development in schools.

Keywords: coeducation, project development, curriculum, educational intervention, androcentrism.

Amparo Tomé es profesora de Sociología de la Educación en la Universidad Autónoma de Barcelona. Correo electrónico: amparotome@hotmail.com.

Cómo citar este artículo: Tomé, A. (2017). Estrategias para elaborar proyectos educativos en las escuelas. *Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2 (1), 89-116. doi: http://dx.doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.1979

1. INTRODUCCIÓN

La coeducación como modelo educativo supera el modelo de la escuela mixta y aparece como un bien social urgente y necesario tanto para eliminar la conciencia como las prácticas sexistas del alumnado y del profesorado en los centros escolares.

Este artículo nos invita a reflexionar sobre lo inadecuado y trasnochado del modelo de escuela mixta, cada día más enajenado de la vida real de las personas que hemos vivido entre el siglo XX y el XXI, e intenta poner el énfasis en qué hacer para adecuar la vida de los centros a las necesidades de la vida de las personas.

Tanto la organización, como el currículum , los usos de los tiempos y los espacios de la vida escolar están anclados en un pasado al que hoy día hemos dejado de encontrarle sentido. Por ejemplo, qué sentido tiene que el maestro o la maestra enseñe con un libro de texto?

El grado de insatisfacción, de decepción y desapego del alumnado y del profesorado van haciéndose cada día más evidentes en una sociedad que parece ir en una dirección y la realidad escolar o va en dirección contraria o está inmovilizada. ¿Por qué seguimos hacinando a treinta criaturas en aulas pequeñitas durante todo un día en enormes colegios o escuelas? Por qué no pueden abandonar las aulas sin el permiso del profesorado?, ¿Por qué los tiempos de aprendizaje están organizados en fracciones de una hora mientras que salir al patio y jugar más o menos libremente, es media hora al día?. El profesorado no ha incorporado entre sus conocimientos el cuestionarse aspectos fundamentales de la vida en los centros, ni sobre su organización, ni su lógica, ni sobre el bienestar del alumnado o el suyo propio, existe una inercia educativa e institucional de aceptación del sistema sin apenas crítica.

Cuando comenzamos la formación en coeducación, tratamos sobre todo de que incorporen la observación sistemática sobre todos y cada uno de los espacios, tiempos, materiales, etc., de la vida escolar. Uno de los puntos clave en los que

insistimos suele ser la reflexión sobre la organización de los patios, de los juegos y el uso de los espacios por parte de las niñas y de los niños. Les solemos preguntar porque dicen a menudo que "*los chicos salen al patio corriendo, gritando, se zarandean, se pelean por jugar al futbol…..porque necesitan desfogarse*". Les decimos de forma anecdótica que si necesitan desfogarse es porque las clases son una "*olla a presión*". ¿Estar en un aula equivale a estar en una olla a presión? No, te contestan, cuando la realidad, casi siempre, se impone a las opiniones.

La tarea de repensar la escuela de hoy, supone que discutamos su valor actual, los comportamientos que hemos naturalizado en el profesorado y el alumnado, preguntarnos si los saberes que trasmiten los currícula son los adecuados para la vida social actual, los métodos y las herramientas que se utilizan como las más apropiadas para la escuela y revisar los valores y las normas que subyacen en la vida de las niñas y los niños.

Este artículo propone el uso de algunas estrategias de intervención coeducativa. Nos referimos a algunas de las investigaciones sobre género y educación realizadas por el grupo de Coeducación del ICE de la UAB durante la década de los 90 y los trabajos realizados en el Instituto de Educación del Ayuntamiento de Barcelona durante la primera década del presente siglo.

Los nuevos planteamientos que pretenden reformular la escuela actual tienen en cuenta que la escuela del siglo XX trasmitía conocimientos para que los individuos ingresaran en el mercado de trabajo. La estructura del mercado de trabajo conocida hasta no hace mucho tiempo, ha caído, se ha desintegrado y la globalización y las comunicaciones están reorganizando la estructura laboral con otras necesidades, principios y normas. Esta observación por ejemplo no ha formado parte del debate educativo. Y la pregunta obvia es, ¿cómo tendremos que formar al alumnado para una sociedad que se está aún definiendo? El profesorado ha de ser consciente que el alumnado además de aprender conocimientos, van a la escuela a aprender valores, a aprender a interaccionar con iguales o con personas adultas con autoridad, a buscar información, a

aprender a pensar, a aprender a resolver problemas vitales, a aprender a ser, a crear conocimiento, a aprender a crecer en libertad, a aprender a jugar, a aprender a ser niñas o niños sin sentir las limitaciones de las normas sexistas o los prejuicios sexistas, a aprender a elegir a partir de la elaboración de sus propios criterios... aprender a ser y a estar en el mundo que les ha tocado vivir y lo han de hacer de forma ética.

Podrán argumentar que esto es precisamente lo que se hace en las escuelas. La inercia institucional ha servido de somnífero educativo y se ha reproducido la vida escolar con un modelo de comienzos de siglo XX, no es habitual encontrar centros educativos que pivoten sobre las dimensiones mencionadas en el párrafo anterior. Existen ya algunas escuelas que han abandonado el sistema caduco y comienzan a innovar (abandonando los libros de texto, trabajando los conocimientos por proyectos, convirtiendo los patios de juegos en jardines escolares, etc.,) con más o menos permisos de la autoridad educativa.

Dentro de los proyectos de innovación educativa consultados sigue existiendo un tema fundamental que se ha quedado al margen de los conocimientos escolares: todos los aprendizajes sobre los saberes de las mujeres a lo largo de la historia. Las mujeres han sido excluidos o silenciados al igual que todo el universo que engloba la feminidad como son, los intereses, los deseos, las simbologías, los valores, los juegos, la sexualidad, las relaciones, los sentimientos, los sacrificios, la violencia. …. de las mujeres o que han padecido las mujeres. ¿Cuándo incluiremos a todas las mujeres que se han ido quedando olvidadas en las cunetas de la historia? ¿Cuándo desenterraremos los nombres de las mujeres que puedan ser referentes para otras mujeres? Mujeres matemáticas como Teano del siglo V antes de Cristo o Hypatía de Alejandría o escritoras como Flora Tristán, Gabriela Mistral….. o Emmeline Pankhurst, Federica Montseny, Clara Campoamor, Rita Levi, Toni Morrison, Ada E. Yonath…, músicas, ingenieras, maestras, químicas, filósofas, curanderas, doctoras, premios nobeles, poetisas, pintoras… mundos femeninos que subyacen en silencio al mundo de mercaderes poderosos que siguen cantando las épicas guerreras, tanto la guerra contra el terror como el terror de la guerra.

¿Qué referentes femeninas tenemos las mujeres al entrar en la escuela e intentar abrazar el mundo del saber? Solo y exclusivamente contamos con las vidas, los descubrimientos, las obras, las novelas, los ensayos y la simbología de los hombres; pobres niñas! Siguen creciendo huérfanas de madres, de abuelas, de diosas que han creado conocimiento, que han colaborado en la vida social desde que el mundo es mundo. Necesitamos ser nombradas y estar en el mundo con un reconocimiento merecido, reconocimiento en primer lugar a ser celebrado por las mujeres y posteriormente el resto de la humanidad. El horizonte de educar en igualdad o coeducar ha de incluir este importante artículo.

Obviamente las vidas de las mujeres, sus obras, sus investigaciones, sus pensamientos, sus aportes a la humanidad no están recogidas en los anales de la historia simplemente porque somos mujeres y vivimos en sociedades androcéntricas, que quiere decir, que son sociedades centradas en el hombre y en todo aquello que se considera masculino. Porqué y para qué íbamos a ser incluidas si el mundo gira alrededor de un tipo de masculinidad denominada hegemónica, que iremos viendo a lo largo del artículo.

Otra de las consecuencias del Androcentrismo es que las mujeres hemos llegado al mundo educativo mucho más tarde que nuestros compañeros y además entramos para aprender aquellos conocimientos propios de nuestro "*sexo*"; aprender a coser, a hacer labores, a ser buenas, a prepararnos para ser buenas esposas y cumplir con nuestras obligaciones maritales, buenas madres con todos los hijos que Dios nos enviara y ser religiosas para temer a Dios.

Las mujeres hemos sido admitidas a regañadientes en el mundo público y por lo tanto en el Sistema Educativo pero aún hoy en día no formamos parte ni en la toma de decisiones ni en los espacios de poder, seguimos estando como "*invitadas de piedra*", aunque en la pirámide jerárquica del S.E. superemos cuantitativamente a los varones en las etapas de educación no universitaria, de momento sólo en las etapas de educación Infantil, la etapa más importante en la

vida de las personas pero la menos valorada socialmente, y en la etapa de la educación primaria.

Las mujeres feministas reivindicamos articular el sistema educativo, queremos poder formar parte del diseño de la nueva escuela, de la construcción de los nuevos currícula, reivindicamos colaborar en igualdad con nuestros compañeros. Reivindicamos la coeducación como el futuro modelo de vida escolar. Este es otro de los retos que tiene planteada hoy la Coeducación y el profesorado que desea avanzar hacia la Igualdad entre mujeres y hombres.

2. QUÉ HACER PARA EMPEZAR UN PROYECTO COEDUCATIVO

En primer lugar, les recomendamos que no se enfrenten en solitario a emprender este proyecto coeducador. No son proyectos individuales sino se necesita de toda la "*tribu educativa*". Hablamos de implicar a toda la comunidad educativa posible, a poder ser este proyecto debería de contar con todos los actores posibles: profesorado, alumnado, madres, padres, representantes del Ayuntamiento, personal no docente y consejo escolar. Este planteamiento nos lleva a hacer reuniones previas con todos los agentes para explicar la idoneidad y necesidad del proyecto para la vida escolar y sobre todo para la vida presente y futura de las chicas y los chicos. Todo el mundo tiene que saber la duración del proyecto, sus fases, cuál es su parte en el proyecto y sobre todo los contenidos conceptuales del trabajo debido a que el sexismo nunca es considerado un problema educativo. La escuela se autodefine y es definida como institución igualitaria ya que niñas y niños van a los mismos centros e incluso las niñas sacan mejores notas a pesar de que sus compañeros son más inteligentes y divertidos.

Por lo tanto, el primer paso consiste en explicar que es el sexismo, cómo se manifiesta, en que espacios o tiempos es más visible, cómo lo tenemos naturalizado y normalizado, cómo lo producimos y reproducimos de forma inconsciente en el mundo educativo, en el ámbito familiar y en todos los

espacios sociales. El segundo paso, es demostrar que esto es así a partir de las observaciones del grupo de trabajo y el tercer paso es comenzar a cambiarlo.

En resumen, los pasos en la construcción de un proyecto coeducativo son:

1. La fase de sensibilización. Invitación a la participación- Definición del Proyecto y Plan General del Trabajo.
2. Programación detallada. Análisis de la situación. Reflexividad (comprensión de las causas). Presentación de resultados y propuestas de cambios.
3. Experimentación de los cambios propuestos. Análisis de resistencias y disfunciones. Introducción de correcciones. Presentación y generalización de resultados. Debate sobre todo el proceso y propuestas para nuevas acciones, dentro de una lógica de mejora continua.

2.1. Primera fase: la sensibilización de la comunidad educativa

Para sensibilizar a la comunidad podemos utilizar charlas de personas expertas en género y educación, o bien la discusión en grupo de la lectura de artículos sobre el tema, o el uso de materiales producidos por las chicas o los chicos que muestran claramente sus puntos de vista opuestos, o videos que ponen en evidencia diversas formas de la discriminación sexista. Facilitaremos algunos de estos materiales ya experimentados y que están incluidos en la web de la Asociación Coeducación.

En esta primera fase se ha de ir muy lentamente debido a que las personas que inician este proyecto se van a enfrentar a un tipo de ejercicio mental novedoso en el que poco a poco han de poner en tela de juicio las creencias, los hábitos, las fortalezas y las debilidades, de la escuela, del alumnado, de las familias y por último del profesorado.

Son muchos los conceptos a revisar, conceptos que sabemos de antemano son importantes para la vida de las chicas, por ejemplo, qué implica el amor

romántico en las relaciones adolescentes?; o necesitamos observar y analizar todos y cada uno de los libros de texto y los cuentos? o, es realmente agresiva la actitud de los adolescentes hacia las adolescentes? o tenemos que respetar la aparente debilidad de las chicas respecto los chicos?, o porqué es necesario tratar y aprender conocimientos domésticos?, o preguntarnos, qué consecuencias tiene para las mujeres hablar en masculino? Estos ejemplos requieren de un proceso complejo y largo en el tiempo.

2.2. La construcción de un equipo de trabajo

Es importante que en este primer paso estén representados los diversos sectores con los que vamos a trabajar: en primer lugar el profesorado que es el protagonista de los cambios ideológicos y de prácticas, puesto que es el profesorado el legitimador de todo aquello que se transmite en educación tanto si se trata de aspectos del currículum explicito como del oculto. No necesariamente la formación ha de ser la misma para el profesorado, el alumnado, el personal no docente, los representantes del Ayuntamiento o las representantes del Consejo escolar, etc. cada grupo tendrá niveles de colaboración y formación diferente.

El consejo escolar en el que están representados todos los sectores de la Comunidad educativa debatirá juntamente con el grupo inicial del profesorado la programación, el calendario, los materiales, la temporalidad, etc. del proyecto. Siempre se puede rectificar pero una buena planificación es fundamental para el desarrollo de un proceso de innovación educativa. Habrá una persona que es la secretaria del grupo que anotará los debates, reflexiones y conclusiones de cada una de las sesiones.

Tenemos que tener en cuenta la posibilidad de un amplio o reducido rechazo al proyecto ya que las resistencias aparecen constantemente en estos tipos de proyectos en los que se está iniciando un cambio de cultura. Las resistencias aparecen no solamente en las personas mayores, son muchas veces las chicas y chicos jóvenes los que no saben valorar las consecuencias del sexismo en sus

vidas y minimizan los riesgos del entramado de las relaciones sexistas. Confunden el control sobre ellas con la preocupación por ellas. Debaten, por ejemplo, que si una mujer desea prostituirse y es su voluntad, debemos de respetarla.

Pondré un ejemplo para clarificar qué entendemos por resistencias.

Las resistencias

En Estados Unidos, la mitad de las niñas están insatisfechas con su cuerpo, el 42% de las alumnas de entre primer y tercer grado desean ser más flacas, mientras que a los 10 años, el 81% de ellas teme ser gorda, y peor aún: una de cada 10 niñas sufre de trastornos alimentarios, lo cual perjudica la buena nutrición que necesitan para pensar y aprender (El País 7/7/2016).

Como hemos comentado previamente las niñas van aprendiendo donde está su valor social: reside en la belleza física, en ser cariñosas, sensibles, delicadas, bien educadas, limpias, trabajadoras, cuidadosas, obedientes, mimosas…y pocas veces les inculcan que su valor reside en su inteligencia, en la seguridad en sí mismas, en el desarrollo de sus capacidades a la hora de tomar decisiones, en adquirir autoridad, en saber decir NO, en pensar de forma autónoma en su presente y su futuro…

Pues bien, buena parte del grupo de trabajo no asumirá esta aseveración de buen grado simplemente porque no forma parte del discurso cultural heterosexual y patriarcal. Algunas personas dirán que su hija era así de coqueta desde pequeñita, o que todas las mujeres somos así y nos encanta estar guapas, otras personas no entenderán dónde reside el problema, otras personas propondrán parar esta discusión porque simplemente no se la creen.

Tenemos que tener en cuenta que todas las personas tenemos una gran resistencia a los cambios ya que exigen reformular nuestros tiempos, o nuestros

esfuerzos, o enfrentarnos a facetas de la vida que no deseamos revisar y además estas temáticas no son comunes en el ámbito de la cultura escolar.

También tenemos que considerar que las personas con resistencias a cambiar el sexismo escolar, no es que quieran mantenerlo, sino que les parece un problema menor, o que ampliamos el problema para así darle importancia. Podríamos decir que aunque las resistencias funcionan indistintamente en hombres y en mujeres, son muchas las mujeres que muestran un gran desinterés por el tema y muchos de los hombres muestran un fuerte rechazo.

Está claro que en cuanto notemos las resistencias hemos de darles el valor que tienen, debemos no culpabilizar, ni excluir, ni etiquetar a dichas personas. No es fácil admitir que hemos de cambiar las actitudes y comportamientos que hemos aprendido en la escuela, en la familia, que hemos identificado en el cine, en los museos, en la pareja y que nos hemos construido sexistas porque nuestra sociedad lo es.

Por todo ello, es recomendable que la fase de sensibilización sea larga, tan larga como sea necesaria, que se extienda a un año entero, para que se explore al máximo el sexismo en todos y cada uno de los espacios escolares, que pongamos en común no solamente los resultados de las observaciones sino todas las posibles dudas, preguntas, consecuencias, etc. De todas formas, si las personas con altas resistencias siguen bloqueando el proyecto con descalificaciones u otras formas agresivas, es mejor que abandonen el proyecto sin que ellas sufran, ni hagan perder el tiempo al grupo. A medida que el trabajo en grupo empieza a funcionar, nuevas personas se van sumando, esta es la pauta que venimos observando desde hace más de veinte años.

La cohesión del grupo de trabajo

Como acabamos de señalar las cuestiones relativas al género tienen que ver con nuestra personalidad profunda, con nuestra vida íntima pero no hemos tenido educación alguna o ha sido muy escasa y es por eso que de entrada no

despierta nuestra atención. Nos conocemos muy poco en nuestros aspectos genéricos ya que venimos de una cultura que nos ha inculcado nuestras formas de vida en "*kits*", en los que incluye lo que se nos permite, lo que se nos prohíbe, lo que aplaude o rechaza la sociedad ya que nuestras actitudes se atribuían a la naturaleza o al ordenamiento divino.

Hemos observado que descubrir los aspectos discriminatorios en el grupo de trabajo, tiene consecuencias muy deseables para su buen funcionamiento ya que cohesiona al grupo. En primer lugar, compartimos las actitudes sexistas en el uso del lenguaje sexista, como profesorado atendemos mayoritariamente a los chicos en el aula, utilizamos tranquilamente libros de texto en los que los contenidos, la iconografía, el lenguaje, los ejemplos etc., son sexistas y en los que no se menciona a las mujeres. El hecho de que todas las personas se comportan genéricamente de forma muy parecida, natural y sin intención alguna desculpabiliza al grupo y se va construyendo conocimiento no sexista.

De hecho los grupos que trabajan la Coeducación superan los límites de la escuela y van siempre más allá. Recuerdo que en un grupo hace años fructificó la idea de irse a cooperar a Nicaragua. Las experiencias son diversas y la exploración del mundo de las ideas, de los valores y de las prácticas son una fuente inagotable de buenas prácticas pedagógicas.

Lo que está claro es que beneficia a la escuela, al instituto, a la facultad… beneficia al alumnado, al profesorado, a las familias, a la sociedad…estos grupos de trabajo llegan a ser más o menos dinámicos, se mantienen en el tiempo dependiendo de variables que no son fácilmente controlables por la escuela, traslados a otros centros, disponibilidad personal, etc., pero es evidente que una escuela que está en el proceso coeducativo es fácilmente reconocible por el clima innovador de las propuestas, porque las metodologías procuran introducir elementos no reconocidos como "*escolares*". Por ejemplo, que los niños de infantil se masajeen los pies con crema, mientras que sus compañeras se saltan gritando "*estoy muy enfadada*". O en vez de utilizar elementos de la

tabla periódica de química, se utilizan recetas de cocina para los aprendizajes químicos y se les dan los valores químicos correspondientes.

Pero para que el entusiasmo del grupo sea sostenible tendremos que describir cuales han de ser los objetivos y definir el plan de trabajo.

2.3. Objetivos y Plan de trabajo

Algunas ideas para que el grupo pueda definir el plan de trabajo.

1. El grupo ha de definir el grado de transformación de a dónde quieren llegar con la transformación y cómo van a secuenciar la transformación en el tiempo. ¿Cuánto creemos que podemos cambiar y de cuánto tiempo disponemos o podemos dedicarle al proyecto? ¿ Cuánto tiempo vamos a dedicar a la observación para saber qué es lo que pasa en las aulas, en las relaciones, etc., y cuánto tiempo para empezar la transformación?.

Es importante en un primer momento ponernos objetivos a corto plazo que sean fácilmente evaluables y obtener resultados para que se pueda ver que la intervención tiene sentido y está ligado al trabajo del proyecto.

El primer paso consiste en desvelar el sexismo subyacente en el centro y en hacernos conscientes de ello. Ya sea analizando una película de Walt Disney, escuchando una charla, analizando un cuento, observando una evaluación o los juegos del patio, no es solamente para conocer qué es lo que pasa sino con el objetivo de conocerlo para transformar la realidad, es decir, estamos utilizando la metodología que reconocemos como "*investigación-acción*".

2. El grado de transformación va a depender del tiempo disponible. Nuestra recomendación es planificar todo un curso en el cual podremos

modificar algunos elementos en los que vemos cómo se produce el sexismo en el centro, en qué espacios, quienes son los actores, y qué hacer. Hemos de ser pacientes ya que los comienzos son siempre lentos porque es cuando aparecen más resistencias en el grupo de trabajo.

3. Establecer a qué colectivo educativo se dirige la transformación que queremos iniciar y el grado de implicación de cada colectivo que compone la comunidad educativa.

4. Determinar cuáles son los ámbitos de la vida del centro educativo en que se va a iniciar la actuación, en función de la urgencia, la facilidad con la que se puedan presentar resultados, etc. Cómo sabemos, debido a que los centros educativos son instituciones del sistema patriarcal, están impregnados de sexismo, pero no podemos cambiarlo todo a la vez, por lo tanto, tendremos que descubrir todos los rasgos del sexismo en cada uno de los ámbitos para después transformarlos. Es necesario fijar qué ámbitos vamos a analizar: el lenguaje, los espacios, los deportes, los juegos, las relaciones de violencia, las jerarquías educativas…. Antes de decidir podemos considerar por ejemplo, la facilidad para observar el ámbito, la necesidad de observarlo debido a los problemas que nos está ocasionando, etc.

5. Desarrollar la capacidad reflexiva sobre la propia práctica. Abordar un proceso de cambio coeducativo es, básicamente, hacer a la comunidad educativa consciente de algunos rasgos principales de la cultura escolar y de las consecuencias que tales rasgos tienen en la educación y la personalidad de las niñas y los niños. Implica por lo tanto, desplegar una mirada reflexiva sobre la propia práctica a nivel individual y colectiva.

En qué debe consistir el plan de trabajo

1. Debemos decidir la intensidad con la que vamos a desarrollar las observaciones. Por ejemplo, serán de 5 o 10 minutos, dos veces por semana, realizadas por cada una de las personas que componen el grupo de trabajo. El análisis del sexismo no ha de convertirse en una obsesión, sino es casi un juego en el que a medida que pasa el tiempo le dedicamos más tiempo porque nos sentimos seducidas por los descubrimientos realizados y tendemos a dedicarle más esfuerzo, dedicación y tiempo de trabajo.

2. Es necesario también compatibilizar el trabajo individual con la puesta en común. Recomendamos una sesión de unas dos horas cada quince días para la puesta en común de las observaciones realizadas por cada persona del grupo y así obtener conclusiones de lo observado.

3. Las formas de funcionamiento del grupo: tener en cuenta que el liderazgo sea equilibrado, el consenso en la discusión de las temáticas y la toma de decisiones; repartir el trabajo equitativamente etc. Un buen consejo para el buen funcionamiento del proyecto y de grupo es que exista una persona experta que coordine de principio a fin el proceso de cambio. La figura de la persona experta se puede sustituir por una persona del grupo de trabajo consensuada o buscar dentro de comunidad educativa alguna persona jubilada experta que se encargue de sistematizar el calendario de reuniones, de buscar bibliografía básica o específica, de las convocatorias de reuniones, recoger los datos, redactar la memoria, etc.

4. No nos cansaremos de señalar que, cuanto más amplía sea la participación de la comunidad educativa, mejores resultados obtendremos y que es mejor avanzar lentamente pero sumando a un gran número de personas que avanzar muy rápidamente solamente en el ámbito de un grupo reducido, situación que suele ahondar en una

amplia brecha entre el grupo impulsor y el resto del claustro y comunidad educativa que se ha quedado fuera por poco interés, por resistencias, indiferencia u hostilidad.

Pedir ayuda a las personas que no están en el grupo central dinamizador en la fase de observación, comunicar los resultados, exhibir informes de progreso en formato de carteles, fotos, reportajes, etc. sirve para ir cohesionando los grupos de apoyo y creando cultura escolar coeducativa.

La elección de un ámbito de trabajo

La decisión de la elección del ámbito para comenzar a observar es también importante. A veces se decide comenzar por un ámbito que preocupa a la comunidad educativa, por ejemplo las relaciones abusivas entre el alumnado, otras veces se pone el punto de mira en aspectos que son relevantes y visibles como en el uso del lenguaje sexista, etc.

Sea el que sea el ámbito a cambiar tendremos que especificar qué es lo que queremos obtener con la observación.

Existen ámbitos escolares que son más pertinentes de ser observados, por tener más visibilidad que otros en las primeras fases del trabajo coeducativo, por ejemplo las actividades que ocurren en el patio de juegos que aquellas que tienen que ver con observar actitudes como son los abusos o acosos sexuales por las redes sociales. Así que proponemos cuatros ámbitos:

1. La ocupación del uso de los espacios por las alumnas y alumnos, los deportes, los juegos y los juguetes, etc.;
2. El uso del lenguaje en los diversos ámbitos escolares
3. Los conocimientos que se transmiten a través del curriculum, los libros de texto, cuentos, etc.;

4. Los aprendizajes en la creación de vínculos de relación: de la competitividad a la colaboración y de relaciones basadas en el miedo y en las relaciones agresivas a las relaciones de respeto y de cuidado.

La ocupación y el uso de los espacios del patio.

Cada cultura ha desarrollado sus normas visibles o invisibles en cuanto al uso de los espacios públicos. En nuestra cultura por ejemplo, aparecen unos asientos reservados en los transportes públicos para las personas mayores, mujeres embarazadas, personas con dificultades motrices, etc., o en los aparcamientos públicos, o en las playas, iglesias, discotecas, salas de conciertos, aeropuertos… pero por lo general y aparentemente cada persona puede ocupar el espacio que desea sin embargo, no es así. Los espacios muy valorados se ocupan de acuerdo a posiciones de poder y jerárquicas. Además estas reglas no escritas se trasmiten, se heredan y permanecen en el imaginario social y personal. En el caso que nos ocupa, la escuela como institución socializadora que es, reproduce estas "*reglas*" de obligado cumplimiento. Si los hombres han luchado siempre por conseguir poder invadiendo y ocupando espacios, en la escuela ocurre lo mismo, los chicos desde muy pequeños aprenden a ocupar los espacios centrales del patio, los espacios más valorados, los primeros lugares en las filas de entrada a la escuela, o la entrada al comedor, etc., se mueven por todo el patio con los triciclos jugando a correr o al "*pilla pilla*" sin tener en cuenta si otras criaturas están jugando. El espacio público es "*suyo*", ya que los juguetes que les han regalado desde pequeños implican por un lado, el uso de un espacio en el que sea posible el movimiento y por otro existe la idea de que los niños varones son movidos y necesitan acción. También los niños juegan a juegos que no implican movimiento por ejemplo, los "*playmobils*" o los "*clicks*" pequeños "*hombrecitos*" que representan los oficios y aventuras masculinas, ya sean los barcos que surcan los mares del sur o los coches que suben y bajan del garaje, o los castillos con guerreros…. Los puzles también son juegos tranquilos utilizados por los niños. La diferencia con los "*playmobils*" o los "*clicks*" para las niñas son las diferentes actividades que pueden desarrollar ellas y ellos con la misma tipología de los juegos,…. Pero podríamos asegurar que son juegos

neutros comparados con otros juguetes que son sexistas. Los juguetes femeninos sexistas reducen la necesidad del movimiento, el juego con muñecas, los maletines de médicos, los estuches de maquillaje, los utensilios de limpieza o cocina, los disfraces de princesas, los cuadernos de colorear con princesas rubias guapas y espléndidas.

Aunque estos principios son reconocidos y sabidos por toda la sociedad, no basta dicho conocimiento para planificar la intervención escolar. Se recomienda siempre observar la realidad del juego de nuestras criaturas en los centros escolares y planificar un plan de trabajo con tal de intervenir y conseguir un cambio de actitudes en las niñas y en los niños.

Las plantillas para observar se encuentran en la Colección de Cuadernos para la Coeducación, número 2, números 12 y 13 de los Cuadernos para la Coeducación.

Las observaciones pueden realizarse a través de las grabaciones de video. Estas han de ser cortas de 5 minutos en un comienzo y definir bien el objetivo de la observación. Describid con un dibujo el patio o el espacio que queramos analizar. Por ejemplo, si deseo controlar los desplazamientos de los niños o de las niñas, no observaré a todo el grupo sino que elegiré un individuo al azar y miraré si existe una motivación para su desplazamiento o simplemente se mueve para darse un paseo. Qué hace en el camino mientras se desplaza. Si regresa o no al lugar de partida, si cambia de actividad cuando regresa…. Recoged toda la información y elegid a otro individuo y de esta forma se observan, los desplazamientos, los movimientos, el juego, las interacciones con los juguetes, con los niños o las niñas, con las personas adultas. Partimos de la base que los niños se desplazan bastante más que las niñas.

Observad si las niñas juegan con juguetes "*masculinos*". Porcentaje de niñas qué juegan con juguetes "*femeninos*" y "*masculinos*", anotar de qué forma los utilizan, con quien o quienes juegan, si lo hacen en solitario de la misma manera observad si los niños juegan con juguetes "*femeninos*". Se suele dar que las niñas

interaccionan con sus juguetes y con los de sus compañeros pero hay que observarlo in situ porque las culturas van cambiando y no podemos quedarnos en aquellos hechos que hemos aprendido de otros entornos o momentos históricos. Ya hemos comentado que los niños sufren mucho más castigos por no respetar las normas de género que las niñas. Por lo que no será fácil encontrar a niños jugando en público con juguetes considerados de niñas, ya que sufren el castigo de ser considerados "*nenazas*".

La intervención

Una vez que se han realizados las observaciones y el análisis se proponen los cambios. A tener en cuenta, los cambios han de ser consensuados por todo el grupo, profesorado, consejo escolar, el alumnado, el AMPA, etc. Qué objetivos deseamos conseguir:

1. Qué tanto niñas como niños puedan ocupar todas las zonas del espacio tanto las más valoradas como las periféricas. Eliminar las jerarquías de poder.
2. Qué toda la comunidad escolar valore por igual los juegos rápidos, los lentos, los exploratorios, los de mesa… No se trata de prohibir, se trata de equilibrar. Si un juego es dominante y valorado, no debemos prohibirlo sino alternarlo con otros juegos. Si en una escuela se regulan los juegos de pelota, ya en si mismo comporta cambios. La participación del alumnado en los cambios es imprescindible por muchas razones, a) por hacerles responsables del uso de los espacios, b) porque puedan elaborar criterios sobre la bondad de la diversidad de juegos, c) para que aprendan de la bondad de jugar niñas y niños juntos y en igualdad, d) el patio se convierte en un espacio de aprendizaje y de relación ideal para establecer vínculos afectivos, e) preguntar al alumnado cada año, en qué mejorarían el patio, que lo diseñen, que lo valoren y que lo realicen.

Los patios coeducativos han de tener tres espacios bien diferenciados:

1. El área de juego tranquilo (poco movimiento, diálogo, expresar emociones, juego de la ajedrez…)
2. El área de movimiento y psicomotricidad (juego rápido, correr jugar con pelotas, balones, escondite… deportes)
3. El área de la experimentación con la naturaleza (zona con verde, con plantas, con animales…)

Cualquiera de los cambios establecidos en la zona de juegos al aire libre han de ser evaluados, repitiendo los cuestionarios del alumnado, repitiendo las observaciones, observando el uso de los juguetes sexuados (pelotas o coches o balones o muñecas..) o elementos no sexuados (uso de piezas de telas, jugar con piedras, con bloques, con ruedas, con llaves, con coladores, con tierra, con agua, con cuerdas, tizas…).

Es del todo necesario ver y valorar los avances anti-sexistas que se obtienen en cuanto se encuentran los motivos para desaprender la naturalización de las jerarquías de poder que se establecen en todos los espacios de uso público.

El uso del lenguaje en todos los espacios escolares

El lenguaje conforma la vida de las personas y sólo desde el lenguaje establecemos las relaciones con el mundo físico, social y personal. Es fundamental en la vida de las personas.

Los lenguajes son construcciones sociales que se aprenden y usan a lo largo de los años, de los siglos y están siempre en continua evolución. Como constructos sociales que son nos hablan de los valores, de los hábitos, de las instituciones, de las relaciones entre personas… y como constructos sociales están permeados también por el poder. Lo que sabemos de los conflictos entre países ha sido narrado siempre por los vencedores, y los lenguajes realzan aquello que ha sido importante para la sociedad, si decimos "*trabaja como un negro*" nos indica que los negros han trabajado mucho como esclavos, sin recibir nada a cambio….o ¿Qué quiere mi princesita? Nos está hablando de una relación de edad, entre

quién pregunta a una niña o a una mujer. Es decir, lo que sabemos es que la sociedad ha guardado en su memoria, las hazañas, las guerras de la nobleza, de la Iglesia, de los Conquistadores,….Pero ha olvidado, la vida y las obras de la plebe, de las mujeres, de las clases sociales que no han tenido ni poder, ni gloria.

De esta forma llegamos a la conclusión de que el género masculino ha guardado y establecido que el género masculino es el universal que engloba a todos los seres humanos mientras que el género femenino se refiere a un grupo concreto. En el que los hombres están excluidos, no así ocurre con el uso del género masculino en el que no sabemos si nos incluye o no a las mujeres. Por lo tanto tenemos una primera consecuencia. El uso del género masculino oculta, silencia a las mujeres.

Las niñas en los centros escolares van aprendiendo a ser silenciadas y cuando son mayores ya lo tienen más que incorporado. Existe otra consecuencia negativa del lenguaje androcéntrico y es que al no dirigirse a las niñas, no se les invita a interrogar, a preguntar, a hablar a interaccionar. A pesar de que el estereotipo de que las mujeres somos mucho más habladoras que los varones, el caso es que quizá lo seamos en los espacios íntimos, en los espacios privados pero no es así en los espacios públicos. Las niñas hablan en el aula menos que los niños. Hacia los cinco o los seis años, los niños pueden empezar a incluir aspectos de sus vidas privadas en el ámbito público mientras que las niñas, si lo hacen es en el ámbito privado, nunca en el público. Es realmente complicado para las niñas jugar a estar y a no estar sin que no se vea afectada la seguridad en sí mismas, el desarrollar criterios propios, el hablar en público.

Las manifestaciones del androcentrismo en el lenguaje escolar se han de observar desde lo más visible a lo más invisible. Es decir, lo más visible suelen ser los carteles que indican el uso de espacios, por ejemplo, la sala de profesores, director, secretario, lavabos de alumnos…las podemos sustituir por sala de profesorado, lavabos del alumnado, dirección, secretaría, etc.

Hemos de romper con el peso androcéntrico del lenguaje discriminatorio para desdibujar y enmendar que la historia, la sociedad, la vida y nombrar a las mujeres y a los hombres dándoles el mismo valor.

La intervención

Para intervenir y cambiar a un lenguaje no sexista, hemos de observar el número de interacciones del profesorado hacia las niñas y los niños. Estas observaciones son complejas por lo que os recomendamos que grabéis en video y vosotras mismas podéis contabilizar, cuántas veces os dirigís a ellas o a ellos. No es una cuestión de protocolo el nombrar a las niñas, consiste simplemente es pensar la importancia que tiene para las niñas el tenerlas presentes y nombrarlas. Podéis pedir a una compañera o compañero que asista a vuestra clase y recoja dicha información para vosotras.

Otro momento importante son las reuniones de evaluación, de ciclo…en las que específicamente se habla de los resultados académicos, de los comportamientos y de las expectativas respecto al alumnado masculino y femenino. Es importante observar tanto el contenido de los informes, comentarios del profesorado como el tiempo que se dedica a hablar de las chicas y de los chicos. No se sorprenderán si les digo que el profesorado habla mucho más de los chicos que de las chicas aunque sea para criticarlos.

Otro aspecto a observar es el uso que hacemos del lenguaje cuando hablamos con las chicas o nos referimos a ellas, solemos utilizar los diminutivos, hacemos referencia a su aspecto físico, solemos decir de ellas que son muy trabajadoras pero no nos referimos a ellas como inteligentes, mientras que los chicos que sacan buenas notas, aunque no sean trabajadores son inteligentes. Las consecuencias de estas observaciones sobre la autoestima y el autovalor de ellas y ellos es totalmente diferente. Si los chicos aprueban dicen de sí mismos: "*he aprobado*" y si suspenden dicen: "*me han suspendido tres asignaturas*".

Si las chicas aprueban dicen: "*me han aprobado todas*" y si suspenden, dicen: "*he suspendido tres asignaturas*". No hace falta comentario.

Si alguna profesora o profesor nombra a las niñas, a las chicas y se refiere a ellas y a ellos, ellas se sienten "*empoderadas*" y si hay otras profesoras o profesores que no las nombra, se quejan porque les gusta aunque les parece raro.

Repitamos cada mes las observaciones para comprobar que el androcentrismo de la lengua en nuestras escuelas va disminuyendo.

La trasmisión de los saberes en la escuela

Los centros escolares son organizaciones sociales cuyo objetivo es la trasmisión de conocimientos, de valores y normas para aprender a vivir y a relacionarnos en la sociedad. Ahora bien tenemos que preguntarnos qué conocimientos se trasmiten, si estos conocimientos son relevantes para la vida de las criaturas, y por último, si los conocimientos que se trasmiten tienen que ver con la necesidad real de la vida cotidiana.

Como bien sabemos los conocimientos se trasmiten a través de curriculum explicito, conocimientos recopilados en los libros de texto, en los cuentos, en los videos, en los textos que consultan, en las obras de teatro a las que asisten o representan, en las lecturas obligatorias o voluntarias, en la música que escuchan o reproducen, etc., pero también se trasmiten conocimientos a través de lo que denominamos curriculum oculto que no es tan visible como el curriculum explícito pero es de gran importancia para las criaturas. El curriculum oculto marca los comportamientos adecuados, define actitudes y trasmite principios, estamos refiriéndonos a los códigos éticos del centro, a la disciplina, a las prohibiciones y permisos para el profesorado y el alumnado, a cómo está organizada la escuela, las relaciones jerárquicas, a como están organizados los horarios, a los criterios elaborados por el claustro o por consejo escolar que son las y los encargados de decidir qué editoriales , qué libros, qué

cuentos, qué juegos, qué juguetes, qué material escolar son las más apropiadas para la escuela, etc.

Son sexistas los conocimientos que se trasmiten en la escuela? Pues claro que lo son. Cómo los podemos cambiar?

Intervención

Es de suma importancia analizar todo lo que la escuela trasmite ya que estos saberes van a conformar la vida del alumnado.

Empecemos por analizar, por ejemplo, los cuentos infantiles. Todos los cuentos tradicionales y los contemporáneos podríamos decir que son sexistas, ahora bien desde hace unos años el feminismo ha velado y ha alentado a algunas editoriales a elaborar cuentos no sexistas que en estos momentos se encuentran con más facilidad.

Tanto la tradición oral como la escrita utilizaban los cuentos para trasmitir valores, roles, principios éticos etc., por lo tanto, las fabulas y los cuentos están repletos de enseñanzas que hoy en día no tienen ningún sentido. Veamos las actividades de las mujeres en algunos cuentos tradicionales: la bruja que encierra a los hermanos para comérselos; el hada mala que pincha el dedo de la princesa para castigar a los reyes que no la habían invitado a la fiesta de bienvenida en el nacimiento de su hija; la ratita presumida que por desobediente se la acaba comiendo el gato; la Blancanieves que espera el beso del príncipe para volver a la vida después de haber sido envenenada por la madrastra… en estos ejemplos, aparece la maldad de las mujeres o la dependencia de las mujeres de los hombres para ser felices, o el castigo por haber desobedecido las normas sexuales.

El análisis del sexismo en los cuentos consiste en contar el número de los personajes femeninos y masculinos, cuántos de esos personajes son protagonistas y cuáles son secundarios, qué actitudes tienen los personajes masculinos y femeninos, qué actividades realizan unas y otros. Podemos

asegurar que hay equidad si las actividades, actitudes y protagonismo son intercambiables fácilmente entre hombres y mujeres.

Otra forma de trasmisión de conocimientos son los libros de texto. En ellos, las criaturas encuentran la verdad de los conocimientos, en ellos fundamentan a veces sus expectativas, algunos sueñan con ser escritores como García Márquez o Cervantes o ser investigadores como Marañón, Fleming, etc., o ser músicos como Mozart o Bach…. Al no contar con referentes femeninos, las mujeres se comportan profesionalmente como algunos varones.

Desde la década de los ochenta se vienen haciendo investigaciones sobre la presencia femenina en los libros de texto y desgraciadamente los resultados de todos los estudios realizados dan los mismos resultados. Excepto en los libros de lenguas extrajeras en los que las mujeres aparecen en un 35%, en ciencias sociales aparecen en un 6%, en los de literatura aparecen en un 12%.

Afortunadamente en la actualidad ya hemos podido rescatar muchas de las mujeres sabias de la antigüedad, matemáticas, filosofas, doctoras, escritoras, pintoras… aunque borradas de la historia empiezan a tomar vida en los institutos de la mujer de las universidades y forman parte de los nuevos curricula. Así mismo hoy en día existen suficientes mujeres en todas las áreas del conocimiento aunque no en las áreas de poder que sirven como ejemplos y referentes a las mujeres jóvenes de hoy en día.

El análisis de los libros de texto que se puede hacer en el centro escolar ha de diversificarse entre los contenidos académicos, en los personajes que aparecen y en la iconografía que se reflejan en los textos. Si observamos los contenidos de los curricula hemos de analizar si el pensamiento abstracto, que es el más valorado, tiene alguna relación con la vida cotidiana del alumnado. ¿Qué es más importante saber conceptos matemáticos o aprender a saber comer adecuadamente y saber cuidarnos? Es más importante saber conceptos físicos o saber resolver los problemas que se nos plantean en la adolescencia? Por qué los curricula no incorporan conocimientos que nos preparen para resolver dilemas,

investigar sobre nuestros problemas emocionales? Por qué seguimos estudiando una historia que no tiene otro sentido que glorificar la muerte, las batallas, el horror de las guerras por y entre los hombres? Donde estudiamos la maternidad? Que sería glorificar la vida y la historia. Repensar los conocimientos, las metodologías, los instrumentos en la escuela es imprescindible a la luz del camino que va tomando la humanidad.

El aprendizaje de las relaciones en los centros educativos

Si la trasmisión de conocimientos fue el objetivo primordial de la educación del siglo XX, el aprendizaje de las relaciones humanas ha de ser la piedra filosofal de la educación del siglo XXI.

La neurociencia, los estudios genéticos y el fracaso de la mayoría de los modelos educativos están haciendo plantearnos un giro que ponga el foco de la educación en los valores que subyacen a unas relaciones sanas, igualitarias y en libertad.

Hemos ido viendo que nuestras escuelas no son lo igualitarias que dicen ser. También hemos visto que la centralidad real y simbólica del hombre y la masculinidad en el mundo físico, en el mundo social no ha sido beneficiosa más que para un grupo de hombres que poseen un poder absoluto, el resto de los humanos todas las mujeres y la mayoría de los hombres han sufrido y siguen sufriendo las consecuencias de la así llamada "masculinidad hegemónica" previamente comentada.

Qué hacer ante tanta falta de relaciones igualitarias y de formación sexual? La escuela ha de formar y de corregir aquellas actitudes mal enseñadas por la sociedad de la misma forma que corrige el habla, la escritura o los modales sociales. Afortunadamente la escuela mantiene la autoridad normativa y por eso hemos de incorporar la educación para las relaciones como aprendizajes imprescindibles.

Intervención

¿Cómo podemos analizar las relaciones en los centros educativos? Es algo más complejo que analizar los juegos pero se puede hacer observando las relaciones agresivas y afectivas entre los chicos, entre las chicas, entre los chicos hacia las chicas y finalmente de las chicas hacia los chicos.

Como he comentado previamente, el uso de las formas agresivas en las relaciones humanas es casi indispensable para asegurar la masculinidad. En la actualidad el uso de la violencia y de la competitividad es enorme y además tienen prestigio y se utilizan de forma positiva ya que matar, violar, atropellar, bombardear, destruir y ganar dan morbo y es divertido tanto en los videos-juegos como en la vida real.

En los centros educativos la aparición de la violencia no es un fenómeno novedoso, lo que si ha variado es la frecuencia y las formas en las que se presenta hoy en día las diferentes formas de violencia. El bullying físico, el bullying digital, las exclusiones, la rumorología, las amenazas digitales… todas ellas tan destructivas para la persona que lo recibe como para la abusadora e igualmente lo es para todos los que lo silencian.

¿Qué hace el profesorado? Pues en muchos casos la falta de conocimiento y de respuesta hace que miren para otro lado, no saben ni por dónde empezar. En más de una ocasión, ante el asesinato de los hijos en edad escolar y de la madre en una familia de una escuela determinada, asesinatos cometidos por el padre, la escuela no tiene otra opción que enfrentar la violencia en primera persona. La culpabilidad de no haber sabido detectar los signos de violencia en los niños y el dolor de la pérdida se mezclan pero curiosamente lo siguen entendiendo como "*mala suerte*", como una "*desgracia*" o "*como resultado de un maltratador*". Al profesorado le resulta difícil entender que necesitan con urgencia conocimientos sobre cómo actúa esta masculinidad para prevenir al máximo la violencia.

No se entiende como la dirección de los centros en un conflicto de bullying, expulsa a las personas agredidas que han de desplazarse a otros centros y permanecen en el centro los agresores; en otros centros se castiga levemente a los agresores o agresoras y desgraciadamente existen casos en los que las víctimas del bullying se suicidan y entonces la causa pasa a la justicia. Las últimas estadísticas que tenemos es que las agresiones en los centros escolares tienen lugar entre chicos en un 50%; de chicos a las chicas en un 25%. De las chicas entre si 15% y de las chicas contra los chicos no llega al 10%. Las muestras no suelen ser comparables porque no está bien consensuado el concepto de violencia escolar.

Intervención

De lo que estamos seguras es que hemos de intervenir para que los chicos se deshagan de los votos patriarcales y aprendan de chiquitines a estar en silencio, a pasar desapercibidos y no enrabietarse sino son protagonistas, han de aprender a jugar con niños y con niñas, a jugar con todo tipo de juguetes, incorporar el cuidado a sus vidas, que los niños entre si han de tocarse sin miedo a ser agredidos por homosexuales, han de incorporar a sus vidas el lema de que la fortaleza de los chicos les ha de servir para ayudar a los y las débiles, no para hundirlos, para pegarles o "*para ser los machitos del corral*".

Por otro lado, cómo intervenir con las chicas? Las hemos de alentar a que vivan sin miedo, han de aprender a considerarse protagonistas de sus vidas, han de superar la estereotipada "*pasividad*" de las chicas, de las mujeres, han de reconsiderar el temido "amor romántico" y sus consecuencias. Las chicas han de aprender a decir NO. Han de empoderarse para reírse de ser consideradas "*objetos de deseo*" y ser libres de decidir.

El futuro está en acabar con las actitudes individualistas, incorporar actitudes de cooperación, a realizar trabajos en equipos, a alentar las relaciones de respeto, a utilizar la empatía como filtro relacional.

Las mujeres no somos ni mejores ni peores que los hombres pero así como los hombres han sido el centro del mundo, los valores propios de las mujeres, el cuidado, la escucha significativa, las relaciones de responsabilidad, etc., deberían ser universales y propios de toda la especie humana. La Coeducación es y será el vehículo que encarna ese espíritu.

3) BIBLIOGRAFÍA

Associació CoeducAcció (2014). *Guía didàctica "L'escola del demà"*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.

Garreta, N. y Careaga, P. (1987). *Modelos masculino y femenino en los libros de texto*. Madrid: Instituto de la Mujer.

Lledó, E. (2008). *Guía del lenguaje en el ámbito educativo*. Vitoria: Emakunde.

López-Navajas, A. (2015). *Las mujeres que nos faltan. Anàlisis de la ausencia de las mujeres en los manuales escolares*. Tesis doctoral. Valencia: Universitat de València.

Molinés, S. (2015). *La coeducación en un centro educativo: análisis del patio escolar*. Tesi doctoral. Valencia: Universitat de València.

Sanchís, R. (2006). *Tot per amor*. Barcelona: Rosa Sensat.

Sastre, G. y Moreno, M. (2002). *Resolución de conflictes y aprendizaje emocional*. Barcelona: Gedisa.

Simón, E. (2010). *La igualdad también se aprende. Cuestión de educación* Madrid: Narcea.

Solsona, N., Tomé, A. Subías, R., Pruna J. y de Miguel, X. (2005). *Cuinar, planxar i tenir cura d'altri a l'escola*. Barcelona: Octaedro.

Solsona, N. (2016). *Ni Pricesses ni pirates. Per educar nenes i nens en llibertat*. Vic: Eumo editorial.

Subirats, M. y Brullet, C. (1988). *Rosa y Azul. La transmisión de los gèneros en la escuela mixta*. Madrid: Instituto de la Mujer.

Subirats, M. y Tomé, A. (2007). *Balones fuera. La reconstrucción de los espacios desde la coeducación.* Barcelona: Octaedro.

Tomé, A. y Tonucci, F. (2013). *Con ojos de niña*. Barcelona Grao.

Tomé, A. y Bonal, X. (2014). *Construir la escuela coeducativa. La sensibilización del profesorado*. Cuadernos para la Coeducación, 12 y 13. ICE de la UAB.