

## COEDUCACIÓN Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EL ESTADO ESPAÑOL: APERTURA A NUEVOS ESPACIOS DE REFLEXIÓN

### *CO-EDUCATION AND TEACHER TRAINING IN THE SPANISH STATE: OPEN NEW SPACES FOR REFLECTION*

*María José Chisvert TARAZONA<sup>1</sup>*

**RESUMEN:** Educar la mirada coeducativa implica articular el espacio de reflexión y acción sobre género y sexualidades. Este artículo revisa líneas de investigación producidas en torno al género en el marco del sistema educativo, y especialmente las relativas a la renovación de la práctica docente. Resultados de este análisis de fuentes secundarias muestran una menor producción investigadora en la construcción de alternativas educativas más allá de la recopilación de buenas prácticas. La formación se distingue como línea de investigación imprescindible en la transformación de la percepción de género en los contextos escolares y como posibilitadora de nuevas prácticas docentes.

**PALABRAS CLAVE:** coeducación; género; formación del profesorado; líneas de investigación; propósito transformador.

#### **INTRODUCCIÓN: LA FUNCIÓN SOCIAL DE LAS ESCUELAS DEMOCRÁTICAS**

El desarrollo de una cultura democrática pone al servicio de la ciudadanía la posibilidad de acceder al espacio público, de ser, de llegar a ser, de participar de los bienes que ofrece el Estado. En toda sociedad democrática hay derechos nacidos especialmente para el respeto a la individualidad: garantía de privacidad, libre pensamiento, libertad de expresión, etc. En atención a esa individualidad la educación es entendida como capacitación para el ejercicio de la libertad, de la autonomía. Si bien el respeto a la diversidad tiene que realizarse evitando segregaciones que fomenten la desigualdad. Todas las desigualdades son diversidades, aunque no toda la diversidad supone desigualdad. En palabras de Gimeno (2000, p. 12):

La diferencia no es sólo una manifestación del ser irreplicable que es cada uno, sino que en muchos casos lo es de poder o de llegar a ser, de tener posibilidades de ser y de participar de los bienes sociales, económicos y culturales. Lo diverso lo contraponemos a lo homogéneo, lo desigual lo confrontamos con la nivelación, que es una aspiración básica de la educación, pensada como capacitación para crecer en posibilidades.

Educar la sensibilidad desde una perspectiva coeducativa implica articular el espacio de reflexión y de acción sobre género, sexualidades y educación. En palabras de

---

<sup>1</sup> Profesora en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valencia, Valencia, España. E-mail: maria.jose.chisvert@uv.es

Rodríguez (2003) la coeducación se define como un modelo de escuela que respeta y valora las aportaciones y experiencias positivas de ambos sexos corrigiendo estereotipos ligados a modelos obsoletos de feminidad y masculinidad. Se trata de un proceso de cambio sin retorno en el que todavía queda un largo camino por recorrer.

La institución escolar legitima el sistema establecido en la medida en que se define como transmisora del legado de nuestras formas de convivencia en sociedad; pero a nuestras escuelas también se les reconoce una misión transformadora, al asumir la formación de una ciudadanía crítica que valore la calidad de su mundo en la medida en la que todas y todos vivamos y convivamos mejor. Siguiendo a Brabo (2008) el proceso de construcción de una sociedad democrática y justa requiere cuestionar el presente, no adaptarse a él, de ahí la necesidad de disponer de una educación que visibilice los mecanismos de dominación, que participe de la construcción de una ciudadanía crítica.

Bajo la función legitimadora del sistema educativo aún hoy nos encontramos en el estado español con la defensa de un modelo androcéntrico, en el que el lugar central lo ocupa el varón de una determinada estructura social y etnia. Es un modelo social en el que las mujeres, niñas y todo lo considerado femenino tiene un valor de segundo orden, y aunque no se hace explícito, contenidos, relaciones, espacios y expectativas se muestran diferentes y desiguales en niños y niñas, en chicos y chicas. Curiosamente, la presencia de un único modelo válido introduce la confianza ante el hecho igualitario e invisibiliza la determinación social de la escuela. Efectivamente acceder niñas y niños a un único currículum identificado con lo universal no es garantía de igualdad si se trata de un modelo que todavía guarda una mirada androcéntrica.

La actuación del profesorado parte como fundamental en la puesta en marcha de acciones transformadoras bajo una perspectiva de género, le corresponde pensar de forma consciente y rigurosa su enseñanza y crear un nuevo marco de actuación educativa adaptado a su propio contexto educativo y a su alumnado.

Desde este artículo se mostrará la relevancia de incidir en líneas de investigación relativas a la formación del profesorado como condición imprescindible en la transformación de la percepción de género en los contextos educativos y como posibilitadora de nuevas prácticas de enseñanza-aprendizaje.

## **POLÍTICAS EDUCATIVAS Y CURRÍCULUM EN EL ESTADO ESPAÑOL DESDE LOS AÑOS 70**

Es sustancial reconocer que los sistemas educativos modernos han avanzado bajo una perspectiva de género. La educación de las mujeres ha experimentado un proceso acelerado muy relacionado con los avances alcanzados por las mujeres en el conjunto del sistema social (GONZÁLEZ, 2010).

Un breve repaso a las políticas educativas en las últimas décadas se iniciaría en la Ley General de Educación de 1970. El profundo interés por renovar la escuela en el período tardo-franquista inspiró esta ley en las experiencias educativas de otros países europeos y en las ideas progresistas españolas de épocas anteriores. Los esquemas ideológicos de esta norma buscaban la democratización de la enseñanza, la igualdad de oportunidades, la enseñanza mixta, pero no se cuestionaban los valores tradicionales asignados a cada género, ni el rol hogareño exclusivo de las mujeres (ALBERDI, 1986; FOESA, 1976; GONZÁLEZ, 2010). Esta ley pretendía universalizar la enseñanza, compensar desigualdades de origen, pero no buscaba tratar al alumnado por igual, la coeducación no fue un tema prioritario, de hecho sólo fue reclamado por los incipientes movimientos de renovación pedagógica y asociaciones de mujeres (GONZÁLEZ, 2010). El programa curricular se unificó en las escuelas públicas. La propuesta curricular eliminó los programas académicos relativos a las Enseñanzas del Hogar, hasta entonces valoradas como valiosas para la misión a desempeñar por las mujeres. Por tanto el currículum no integró elementos básicos de ambos sexos, más bien generalizó el currículum que se enseñaba en las escuelas masculinas, la creación del saber respondía de este modo a un modelo androcéntrico.

Con la transición democrática, la Constitución Española de 1978 legitimó el nuevo régimen político y reconoció una igualdad jurídica y educativa. Se eliminaron barreras legales que impedían el acceso de las mujeres a determinados estudios y profesiones.

A pesar de los incuestionables beneficios para el sistema educativo español, la igualdad formal se confundía todavía con la igualdad real, la escuela mixta con la escuela coeducativa.

La entrada en la Comunidad Europea, llevó al estado español a incorporar medidas de igualdad. Destaca entre ellas la creación en 1983 del Instituto de la Mujer, adscrito al Ministerio de Cultura. Este instituto inicia campañas de sensibilización hacia la coeducación, incluyendo el análisis de programas curriculares y de material didáctico, así como la revisión de las actitudes y comportamientos de profesorado y alumnado.

La totalidad de la población española estuvo escolarizada en 1987 (TIANA, 2004), siendo las niñas de este país especialmente beneficiarias. Ello produjo un incremento de la matrícula femenina en la educación secundaria, superior a la tasa masculina en las dos últimas décadas (TIANA, 2004).

La misión transformadora de la escuela se hace patente en la legislación educativa con la aprobación en 1990 de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), dónde se recoge por primera vez la intención de luchar contra los estereotipos sexistas posibilitando un significativo desarrollo en las políticas curriculares de los centros y en las prácticas educativas en las aulas.

La Ley Orgánica de la Calidad de Educación (LOCE), aprobada en 2002 tras la entrada en el gobierno del PP, supuso un retroceso en las políticas de género: omitía todo

lo relativo al mundo femenino. Es cierto que introdujo breves alusiones a la equidad o al beneficio de todos los jóvenes sin exclusiones, si bien eran consideraciones que no reparaban explícitamente en el sexismo.

En la Ley Orgánica de Educación (LOE), vigente desde 2006, se recoge una nueva asignatura, Educación para la ciudadanía, que a pesar de las controversias generadas en esferas políticas, se constituye como espacio de reflexión sobre la democracia, los principios de la Constitución y de los derechos humanos, prestando especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres. Paralelamente se señala el carácter transversal de la educación en valores, para todas las áreas, en todas las etapas educativas. Si bien sería ingenuo considerar que estas políticas educativas se diseminan en nuestras escuelas sin alterar su esencia. El estado actual del debate educativo se cuestiona la práctica real de la coeducación en los centros educativos y su efectividad. Es fundamental acometer la formación del profesorado (ARENAS, 2006), que revise su práctica eliminando comportamientos, actitudes, creencias estereotipadas todavía vigentes en los centros educativos.

Sin embargo, los intereses educativos se dispersan alentados por un ejercicio de visibilización de la diversidad y por la sensación de que la igualdad es un hecho en nuestras escuelas. En estos últimos veinte años la investigación se ha reorientado en la mayor parte de los países europeos debido, entre otras, a las razones aportadas por (ROMERO; ABRIL, 2008):

- La feminización de las etapas postobligatorias del sistema educativo, así como el constatado mejor rendimiento escolar de las mujeres en la mayor parte de las áreas.
- La denuncia sobre el heterosexismo y la homofobia del sistema educativo, tanto en el currículum explícito como en el currículum oculto.
- El creciente interés hacia la consideración de las identidades de chicos y chicas en detrimento de la igualdad de género.
- El cuestionamiento relativo a la carencia de una educación sentimental en nuestro sistema educativo, crítica que conecta con la perspectiva de género.
- El debate abierto en relación a la escasa presencia de hombres entre los profesionales de la educación.

Paralelamente, un nuevo científicismo argumenta sobre la idoneidad de una escuela diferenciada (BARRIO, 2005; CALVO, 2008) y afirma que niñas y niños aprenden y tienen ritmos de maduración distintos, mejorando sus rendimientos escolares si están segregados. En el lado opuesto, Subirats (2010) responde ante este dudoso científicismo reivindicando la coeducación como garante de un mutuo entendimiento entre mujeres y hombres en la construcción de códigos comunes, consciente de que la escuela mixta no ha acabado de resolver las cuestiones que tenía planteadas, al no introducirse los saberes y valores femeninos en el currículum educativo. Efectivamente el saber escolar sigue transmitiendo básicamente una cultura androcéntrica. La

autora advierte de sesgos de género que perduran, las mujeres están ausentes en los libros de texto y materiales curriculares y además opera el currículum oculto:

[...] no se han conseguido modificar los libros de texto, a pesar del esfuerzo de años; no se ha conseguido introducir adecuadamente en los currícula los temas relativos a la igualdad entre hombres y mujeres, y el tímido intento realizado con la asignatura de educación para la ciudadanía ha desatado una batalla frontal por parte de la Iglesia y del PP [...]. No se ha conseguido un uso equilibrado de los espacios, ni de los tiempos, ni un cambio suficientemente claro en el lenguaje. (SUBIRATS, 2010, p. 156-157).

Desde el paradigma de la igualdad en la diferencia se defiende la concepción del currículum bajo una mirada no androcéntrica, crítica con el qué, cómo y por qué se enseña. Este paradigma propone el cuestionamiento de un currículum masculino identificado con lo universal. Para ello valora la relevancia de introducir la coeducación entre las materias de formación inicial y continua del profesorado.

Siguiendo las directrices de los nuevos planes de estudio respecto del principio de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en la formación universitaria surgen iniciativas de interés. Destacable la reciente incorporación en la Universidad de Valencia de una materia optativa introductoria sobre las Relaciones de Género dirigida a las diversas ramas de conocimiento.

La formación en género se recoge como uno de los temas más significativos en conferencias internacionales sobre la mujer. En algunas de ellas se hace explícito el interés por la formación del profesorado dado que introduce la variable de diseminación del conocimiento. En el Informe de Naciones Unidas relativo a la IV Conferencia Internacional sobre la Mujer (Beijing) entre las medidas que se proponen se incluye: elaborar programas y materiales de capacitación para maestros y educadores que les permitan cobrar conciencia de su propia función en el proceso educativo y aplicar estrategias efectivas de enseñanza en que se tengan en cuenta los aspectos relacionados con el género.

Efectivamente el profesorado sólo llega a profesionalizarse cuando reflexiona sobre su vocación y opta por una postura respecto de ella que le guíe y sostenga en la importante tarea de educar. Pero, ¿qué convierte una propuesta transformadora en una práctica educativa? ¿qué variables son posibilitadoras en la incorporación de propuestas coeducativas? ¿qué formación del profesorado respondería a esta necesidad?

En los últimos treinta años se ha producido un desarrollo de los estudios de las mujeres que ha cuestionado el proceso de construcción del conocimiento, ofreciendo nuevas oportunidades de inclusión de las mujeres como sujeto y objeto del mismo. A pesar de las medidas a favor de la coeducación, de una normativa específica sobre igualdad, el sexismo pervive, está enraizado en muchos casos de manera inconsciente en el sistema de valores,

creencias, actitudes y se transmite a través del currículum oculto activando las desigualdades, legitimando pautas sexuadas, posibilitando un determinado orden social.

## ENFOQUES TEÓRICOS DE GÉNERO EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

En la actualidad tres enfoques teóricos marcan líneas de investigación fructíferas en relación a cuestiones de género y sexualidad en educación: las teorías feministas, la pedagogía crítica y el enfoque sociocultural (COLÁS; JIMÉNEZ, 2006).

Sandra Harding (1996) enmarca el actual debate feminista desde una revisión de las críticas feministas a la ciencia y a las investigaciones realizadas bajo una mirada androcéntrica. Según la autora parte del proyecto del feminismo consiste en poner de manifiesto la relación entre la visión científica y totalizadora del mundo con un universo invisibilizado, el de los sentimientos, las emociones, los valores políticos, el imaginario individual y colectivo. Estas teorías feministas aportan un marco conceptual explicativo de los mecanismos sociales que operan en la desigualdad de género. Aluden a la devaluación, a la opresión y a la explotación de las mujeres frente a la sobrevaloración de roles masculinos, así como a la realización de propuestas de acción (ACKER, 1995). Los sistemas educativos son considerados desde estas teorías como instrumentos de socialización que secundan el androcentrismo. Se interesan en clave social y cultural por el currículum: lo que se enseña, cómo se enseña y cómo se aprende. En relación al profesorado se preguntarán sobre su percepción del género, sobre cómo afecta en su práctica y sobre cómo transformarla.

Sin embargo otras líneas del feminismo, básicamente el postestructuralismo crítico, insisten en la fragmentación, en la deconstrucción de la mujer y el reconocimiento de las *mujeres* y estimulan a cuidar y defender las expresiones teóricas de las luchas de las mujeres. Bajo esta mirada el género carece de referentes fijos, disolviendo el propio feminismo en cuanto a teoría que pueda reflejar una identidad esencial. Feminidad y masculinidad son construidas socialmente y responden a un contexto histórico (RODRÍGUEZ, 2007). La identidad de género es considerada como un fenómeno permanentemente inacabado y sujeto a múltiples y diversas influencias que ejercen los distintos marcos de acción, se trata de una variable unida a otras como la etnia o la clase social, provocando la emergencia de identidades variables, complejas, en construcción. Sus investigaciones analizan las estrategias que se ponen en juego para acomodarse, pero al mismo tiempo, resistir a los patrones de género establecidos por el orden social.

Comparto con Harding (1996) la consideración de que en este momento de la historia las categorías analíticas feministas no sólo son inestables, sino que también deben serlo. Efectivamente la categorización feminista carece de un "nosotras", sin embargo el reconocimiento de este hecho puede ser considerado como un revulsivo, un recurso para nuestra política y nuestra construcción del saber. Las divergencias son indicios de

oportunidades, la desestabilización de pensamiento hace avanzar nuestra comprensión con mayor eficacia.

La pedagogía crítica a través de Freire (1990) se articula con la transformación social valorando una toma de conciencia crítica que permite a las personas transformar la realidad desde la intervención política. El avance en los niveles de conciencia relativos al género asociados al condicionamiento histórico-cultural sería el objeto de estas investigaciones.

El enfoque sociocultural, desarrollado por psicólogos educativos como Vigotsky o Cole propone el estudio de las prácticas educativas. Para ello parten de la relevancia de los contextos en la construcción de la identidad. La posición dinámica ante los patrones culturales de género socialmente establecidos posibilita la asunción de diferentes identidades. Se evidencian en estas investigaciones posicionamientos legitimadores de las propuestas generadas por las instituciones dominantes, así como identidades de proyecto que plantean el cuestionamiento de la cultura dominante.

La investigación sobre la formación del profesorado aporta una amplia diversidad de modelos teóricos sustentados en concepciones curriculares, organizacionales y de investigación del proceso de formación que emergen fruto de exigencias sociales y culturales. Una formación del profesorado que aborde una mirada plural, consciente de los valores, que aborde nuevos significados incluyendo en el currículum cuestiones centradas en las mujeres, en la revisión constante de las categorizaciones, de los roles, de las identidades.

#### **LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN RELATIVAS A GÉNERO Y SEXUALIDAD**

La presencia de desigualdades bajo una perspectiva de género se constata en el estado español a partir de los años 80 respaldada por estudios e investigaciones asumidos desde el feminismo académico que han ido gestando un corpus teórico en constante deconstrucción y resignificación.

En el ámbito educativo, investigaciones sobre currículum oculto realizadas en los años ochenta y noventa ponían de relieve un trato diferencial del profesorado sobre los chicos y chicas. Subirats y Brullet (1988) evidenciaban este trato diferencial al mostrar mayor interacción del profesorado con los niños que con las niñas; Abraham (1995) dirigió sus investigaciones hacia la valoración o expectativa diferenciada del profesorado sobre un mismo comportamiento de chicos y chicas. En los últimos veinte años las producciones investigadoras tienden a la fragmentación, hacia una cierta dispersión del objeto de investigación. La propuesta de Colás (2004) relativa a la clasificación de los ámbitos de producción científico-pedagógica bajo una perspectiva de género abre un espacio a la reflexión sobre el sentido y finalidad de las producciones investigadoras. Considera que se están realizando producciones investigadoras en tres grandes ámbitos: (1) la identificación y reconocimiento de las desigualdades/diferencias de género en los sistemas educativos; (2)

la crítica de las prácticas educativas reproductivas de discriminación de género; y (3) la construcción de alternativas educativas.

Cada uno de estos ámbitos incorpora diversas líneas básicas de trabajo en las que podríamos clasificar la abundante producción científica sobre género en educación y mostrar el espacio que representa la formación del profesorado.

El primer ámbito de producción investigadora, la identificación y reconocimiento de las desigualdades/diferencias de género en los sistemas educativos, introduce estudios relativos a la escolarización y al aprendizaje. Las investigaciones sobre la escolarización analizan datos relativos a índices y tasas de escolarización, evidenciando la exclusión de género a nivel macroestructural, si bien estudios actuales muestran avances en las últimas décadas en la feminización de las etapas postobligatorias del sistema educativo. Estudios sobre aprendizaje, sobre rendimiento escolar, son abordados desde diversas perspectivas: habilidades y capacitación cognitiva en función del género, rendimiento en materias escolares (CASTAÑEDA, 2001, FREIXAS, 2000), o las expectativas académicas del alumnado según el sexo (SIMON, 2003). En esta área de producción investigadora también podemos encontrar análisis centrados en el profesorado que advierten de la escasa presencia de hombres (SANTOS GUERRA, 2000).

El segundo ámbito de producción investigadora, la crítica a las prácticas educativas reproductivas de discriminación, se sitúa básicamente en estudios relativos al currículum. Se reconoce en estas investigaciones el enfoque androcéntrico en el tratamiento de los contenidos educativos, mostrando el escaso reconocimiento a las contribuciones científicas, sociales y culturales de las mujeres. La denuncia sobre el heterosexismo y la homofobia también se sitúa en este ámbito de investigación (FERRIOLS, 2011; COGAM, 2005; ROMERO, 2006). Otros estudios inciden en la relación entre los valores sociales y académicos, al evidenciar cómo las disciplinas de corte técnico se asocian a valores atribuidos socialmente a hombres y las disciplinas de corte humanístico corresponden a valores propios de los estereotipos femeninos. Una tercera línea de estudio respondería a la reproducción de estereotipos de género en los libros de texto (BLANCO, 2000; SÁNCHEZ, 2002). Estudios relativos al profesorado también podrían ubicarse en este ámbito de investigación cuando se dirigen a la identificación de aspectos lingüísticos de la comunicación en el aula, conductas del profesorado, tiempo de atención, o expectativas sobre el éxito del alumnado según el sexo (ATTABLE, 1991).

Resulta especialmente sugerente el tercer ámbito propuesto por Colás (2004), la construcción de alternativas educativas, por su fórmula propositiva dirigida a la transformación de los procesos y también de los resultados educativos bajo una perspectiva de género. En las conclusiones de investigaciones relativas a los ámbitos enmarcados con antelación, identificación y reconocimiento de desigualdades y crítica a las prácticas educativas reproductivas, se formulan en muchos casos posibles proyectos transformadores. Si bien la construcción de alternativas educativas es en sí misma un estimulante objeto de



investigación. En esta línea introduce Blanco (2006) propuestas para facilitar la revisión desde el profesorado de los materiales curriculares utilizados en su práctica. También encontramos abundantes producciones relativas a buenas prácticas, sirva de ejemplo el Proyecto TEON XXI (2007)<sup>2</sup> que ofrece una herramienta para la medición y seguimiento de la integración de la cultura de género en los centros educativos, así como un banco de buenas prácticas coeducativas experimentadas. En esta línea de construcción de alternativas educativas se desarrollan investigaciones relativas a la introducción de saberes o valores femeninos como la educación sentimental (OLIVEIRA, 2000). Estudios relacionados con la formación del profesorado se ubican en este ámbito investigador con propuestas que propician el conocimiento de diferentes experiencias educativas desarrolladas en las aulas para promover la igualdad (JARAMILLO, 1999). Especialmente interesante es la investigación de Bolaños y Jiménez (2007) que realiza una propuesta de formación inicial del profesorado desde el paradigma ecológico de Bronfenbrenner en la que las metodologías didácticas se vinculan a los contextos culturales, institucionales y personales de desarrollo. Las representaciones mentales que el profesorado en formación mantiene sobre el binomio género-poder son claves en esta investigación para la diseminación de buenas prácticas educativas basadas en la equidad de género. No se trata de una formación dirigida a realizar propuestas educativas con objeto de que el profesorado pueda incorporarlas en su práctica, sino de producir en primer lugar la transformación de sus estructuras de pensamiento, cambios en la actitud mental hacia la relación género-poder.

Profundizar en estas líneas de investigación con propósito transformador favorecerá sin duda avances en la equidad de género, en especial la formación inicial y continua del profesorado, dada la relevancia de su actuación en la producción de auténticas prácticas coeducativas.

## **CONSIDERACIONES FINALES: CÓMO REINVENTAR LA PRÁCTICA DOCENTE**

Convivimos en una sociedad desigual en cuestiones relativas al género, por ello, la actuación transformadora se dirige a cuestionar la naturaleza misma del poder y su relación con lo categorizaciones y roles comúnmente asumidos. Pero, ¿cómo llevarla a término? En la introducción de este artículo se reparaba en el efecto transformador de las políticas educativas en cuestiones de género, sin embargo el sistema educativo encierra paradojas. Una de las más evidentes es el mantenimiento de la misión reproductora que la sociedad encomienda a la escuela como transmisora de patrones culturales. Desear y promover la inmovilidad beneficia a quienes se encuentran en posiciones ventajosas. Es la trampa burda de la igualdad defendida bajo un modelo único, esencialmente androcéntrico, caracterizado por una ordenación selectiva y por la legitimación de formas de lenguaje privilegiadas. Rehuir en las escuelas el compromiso político es, en palabras de Santos Guerra (2010), una falsa

---

<sup>2</sup> Más información en la web: [www.teonxxi.es](http://www.teonxxi.es). Consulta realizada el 20/10/2011.

neutralidad. Tan importante es aprender y enseñar las materias como preparar al alumnado para un compromiso ético, político y social.

La renovación de la práctica docente podría producirse en el desarrollo de tres fases consecutivas tal y como proponen Colás y Jiménez (2006): (1) sensibilización y visualización de las prácticas pedagógicas transmisoras de los estereotipos de género en las prácticas escolares; (2) formación del profesorado para la transformación de prácticas sexistas en no sexistas; y (3) expansión y diseminación de buenas prácticas educativas sobre la diversidad y equidad de género.

Posiblemente las fases que incorporan un mayor volumen de producciones investigadoras sean la primera y la tercera. La formación del profesorado bajo una perspectiva de género comienza a realizarse pero tal vez debiera profundizarse desde la investigación en su contenido, en la calidad de dicha formación, en los tiempos y espacios en los que se produce, en las metodologías utilizadas, en el impacto en su práctica educativa.

Reinventar la práctica docente exige de pautas pedagógicas para la formación del profesorado que posibiliten crear una conciencia crítica en los docentes sobre cuestiones de género.

Poner en valor determinadas prácticas posibilitadoras de la acción formativa, de capacidad transformadora, desde el desarrollo de líneas de investigación sólidas que aporten conocimiento sobre cómo afrontarlas es clave para seguir avanzando en la equidad de género. El pensamiento crítico deseable en el profesorado, de mirada liberadora, que construye y deconstruye nuevas actitudes y conocimientos acordes con un tratamiento de género y sexualidad, superador de binarismo o identidades esencialistas, capaz de integrar la diversidad e incorporarla en espacios públicos, requiere de formación inicial y continua. Mi propuesta se concreta en la necesidad de profundizar desde la investigación en su definición y desarrollo.

TARAZONA, María José Chisvert. Co-education and teacher training in the Spanish State: open new spaces for reflection. *ORG & DEMO* (Marília), v. 13, n.1, p. 73-86, Jan./Jul., 2012.

**ABSTRACT:** Educating the coeducational sights involves articulating the space for reflection and action on gender and sexualities. This paper reviews research lines around gender produced within the educational system, especially those relating to the updating of teaching practice. Results of this analysis of secondary sources show lower research output in the construction of educational alternatives beyond the collection of good practices. Teacher training is distinguished as an essential research line in the transformation of gender awareness in school contexts and as an enabler of new teaching practices.

**KEY WORDS:** co-education; gender; teacher training; research lines; transforming purpose.

## REFERENCIAS

- ABRAHAM, John. *Divide and school: gender and class dynamics*. Comprehensive education. Londres: Falmer Press, 1995.
- ACKER, Sandra. *Género y Educación*. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo. Madrid: Narcea, 1995.
- ALBERDI, Inés. La educación de la mujer en España. En: BORREGUERO et al. (dir). *La mujer española: de la tradición a la modernidad*. Madrid: Tecnos, 1986.
- ATTABLE, E. et al. *Proyecto Télet de formación del profesorado en coeducación*. Valencia: Colección de Educación, 1991.
- ARENAS, Gloria. *Triunfantes perdedoras: la vida de las niñas en la escuela*. Barcelona: Graó, 2006.
- BARRIO, José María. *Educación diferenciada, una opción razonable*. Pamplona: Eunsa, 2005.
- BLANCO, Nieves. *El sexismo en los materiales educativos en la ESO*. Sevilla: Instituto Andaluz de la mujer, 2000.
- BLANCO, Nieves. Materiales curriculares coeducativos. En Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, *Guía de buenas prácticas ente hombres y mujeres en educación*, pp.73-84. Andalucía: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 2006.
- BOLAÑOS, Lucy Mar; Jiménez, Rocío. La formación del profesorado en género. *Revista de Investigación Educativa*. Barcelona, v. 25, n. 1, p. 77-95, 2007
- BRABO, T. S. A. M.; COSTA, R. B. Direitos Humanos, cidadania e gênero: breves reflexões para a educação. *ORG&DEMO*. Marília, v.9, n.1/2, p. 57-74, jan./dez., 2008.
- CALVO, María. *Cerebro y educación: las diferencias entre los sexos y su importancia en el aprendizaje*. Córdoba: Almuzara, 2008.
- CASTAÑEDA, Javier. *La influencia del contenido en el razonamiento predictivo: Un estudio evolutivo con estereotipos de género*. Anuario de Psicología. Barcelona, v. 32 n. 1, p. 31-50, 2001
- COGAM. *Homofobia en el sistema educativo*. Madrid: COGAM, 2005.
- COLÁS, Pilar; Jiménez, Rocío. El discurso de género en los centros educativos. *Revista de Ciencias de la Educación*. Valencia, v. 16, n. 4, p. 69-93, 2004.
- COLÁS, Pilar y Jiménez, Rocío. Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares. *Revista de Educación*. Madrid, n. 340, may./ago., p.415-444, 2006.
- ESPAÑA. Constitución Española. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, n. 311, de 29 de diciembre de 1978.
- ESPAÑA. Ley 14/1970, de 4 de agosto. General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, n. 187, de 6 de agosto de 1970.

ESPAÑA. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, n. 238, de 4 de octubre de 1990.

ESPAÑA. Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la enseñanza (LOCE). *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, n. 307, de 24 de diciembre.

FERRIOLS, M. José. Derechos sexuales: por un currículo inclusivo. Cuadernos de Pedagogía. Madrid, n. 414, p. 24-28, 2011.

FOESA. Informe sociológico sobre la situación social de España, 1975. Madrid: Euroamérica, 1976.

FREIRE, Paulo. La naturaleza política de la educación. Barcelona: Ediciones Paidós, 1990.

FREIXAS, Anna. Entre el mandato y el deseo: el proceso de adquisición de la identidad sexual y de género. En *Jornadas sobre educación de las mujeres: Nuevas perspectivas*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad, 2000.

GIMENO, José. *et al. Atención a la diversidad*. Barcelona: Graó, 2000.

GONZÁLEZ-PÉREZ, Teresa. Mujeres, educación y democracia. *Revista de Educación*. Madrid, n. 351, p. 337-359, 2010.

HARDING, Sandra. *Ciencia y feminismo*. Madrid: Morata, 1996.

JARAMILLO, Concepción. *Formación del profesorado: igualdad de oportunidades entre chicos y chicas*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer, 1999.

INSTITUTO DE LA MUJER. *Intercambia. Coeducar en el amor y la sexualidad y otros proyectos*. Madrid: Instituto de la Mujer, 2009.

OLIVEIRA, Mercedes. La educación sentimental. una carencia en el sistema educativo. En SANTOS, Miguel Ángel. *El harén pedagógico*. Perspectiva de género en la organización escolar. Barcelona: Graó, 2000.

RODRÍGUEZ, Carmen. Identidad masculina y contexto escolar: notas para un debate. *Revista de Educación*. Madrid, n. 342, p. 397-418, 2007.

RODRÍGUEZ, Carmen. Investigaciones sobre las desigualdades de género en el sistema educativo. En SECRETARÍA CONFEDERAL DE LA MUJER DE CCOO (eds.) *Un acercamiento a los estudios de género. II Encuentro de mujeres sindicalistas de CCOO*. Madrid: Alemania, 2003.

ROMERO, Alfons; ABRIL, Paco. Género y la formación del profesorado en los estudios de Educación Infantil. *REIFOP*, 27. v. II, n. 3, p. 40-50, 2008.

SÁNCHEZ, Ana. El androcentrismo científico: el obstáculo para la igualdad de género en la escuela actual. *Educación*. n. 29, p. 91-102, 2002.

SANTOS, Miguel Ángel. *El harén pedagógico*. Perspectiva de género en la organización escolar. Barcelona: Graó, 2000.

SANTOS, Miguel Ángel. Una pretensión problemática: educar para los valores y preparar para la vida. *Revista de Educación*. Madrid, n. 351, p. 23-47, 2010.

SIMÓN, M<sup>a</sup> Elena. *Convivencia y relaciones desiguales*. Currículum y género. Disponible en: <[http://www.ciudadanas.org/ELENASIMON/DOCUMENTOS/CONVIVENCIA\\_Y\\_RELACIONES\\_DESIGUALES.htm](http://www.ciudadanas.org/ELENASIMON/DOCUMENTOS/CONVIVENCIA_Y_RELACIONES_DESIGUALES.htm)>. Acceso en: 7 jul. 2012.

SUBIRATS, Marina; BRULLET, Cristina. *Rosa y Azul*. La transmisión de los géneros en la escuela mixta. Madrid: Instituto de la Mujer, 1988.

SUBIRATS, Marina; BRULLET, Cristina. *Balones fuera*. Barcelona: Octaedro, 2007.

TIANA, Alejandro. La política educativa en los hechos: escolarización y financiación. En J. GIMENO, Sacristán; CARBONELL, Sebarroja (Coord.), *El sistema educativo*. Una mirada crítica. Barcelona: Cuadernos de Pedagogía, 2004. . p. 109-123.

---

Encaminhado – 19-07-2012

Aprovado – 16-08-2012

