

**ESTUDIO DIAGNÓSTICO
SOBRE COEDUCACIÓN
EN CENTROS EDUCATIVOS
DE VITORIA-GASTEIZ
(0-18 AÑOS)**

COLECCIÓN TEMAS MUNICIPALES



**Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz
Servicio de Educación
Investigaciones Hezikert (UPV/EHU)**

Personas Investigadoras

Vizcarra, María Teresa (coord.)

Gómez-Pintado, Ainhoa

Álvarez-Uria, Amaia

Aristizabal, Pilar

Garai, Beatriz

Lasarte, Gema

Makazaga, Ana

Tresserras, Alaitz

Mendiguren, Haritz

Ugalde, Ana Isabel

Zelaieta, Eduardo

Zuazagoitia, Ana



Ayuntamiento
de Vitoria-Gasteiz
Vitoria-Gasteizko
Udala

www.vitoria-gasteiz.org



Vitoria-Gasteiz
Hiri Hezitzailea
Ciudad Educadora



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

PREÁMBULO

El papel que tradicionalmente han desempeñado mujeres y hombres en nuestra sociedad está experimentando una importante transformación social, produciéndose cambios favorables para el avance en el camino hacia la igualdad de género. Sin embargo, la realidad nos muestra la existencia de relaciones asimétricas de poder entre sexos al tiempo que se constatan situaciones como la violencia contra las mujeres y el fenómeno de la feminización de la exclusión social y de la pobreza, entre otros.

La igualdad de género se ha proclamado como derecho fundamental y desarrollado en nuestro ordenamiento jurídico con diferentes instrumentos, pero todo ello resulta insuficiente. Además, las políticas de igualdad requieren la necesidad de investigar los roles y las relaciones de género sobre las que se sustentan estas desigualdades, el modo en que afectan al desarrollo de las personas o el impacto que tienen las iniciativas que se orientan a compensar estas desigualdades.

Consciente de todo esto, el Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz aprobó en sesión de la Junta de Gobierno de 7 de febrero de 2014 el III Plan para la Igualdad de Mujeres y Hombres, a desarrollar en los años 2014 y 2015. Para la consecución de los objetivos que propone este Plan se estructuran cuatro ejes, el segundo de los cuales, “Empoderamiento de las mujeres y cambio de valores”, permite el diseño de líneas de intervención tendentes al desarrollo de la conciencia de género en las personas, el cambio de valores, la eliminación de roles y estereotipos de género, el acceso de las mujeres a recursos económicos o socioculturales, etc.

Por otra parte, el Ayuntamiento y la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU) tienen establecido un Convenio de colaboración mutua para coordinar e impulsar acciones de interés común dirigidas al desarrollo y mejora de la intervención educativa en la ciudad. Este marco de colaboración nos permite planificar y coordinar trabajos de investigación en los que poder conjugar el conocimiento teórico y la investigación universitaria con la realidad educativa de la ciudad.

En este contexto, hay que remarcar que la Escuela es un factor determinante en la adquisición de valores, actitudes y capacidades vinculadas con la Coeducación, la igualdad y la prevención de la violencia de género. En consecuencia no debemos de dejar de pasar la ocasión, en este periodo tan importante que es la escolarización, de impulsar las competencias personales y sociales que nos llevan hacia la igualdad de mujeres y hombres. Este reto, que goza de un amplio consenso en la comunidad escolar, es el objetivo tanto de la Coeducación como del estudio realizado.

Con este propósito y aunando los intereses que se marcan en el III Plan para la Igualdad de mujeres y hombres del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz, los del propio Convenio de colaboración con la UPV/EHU y junto con los objetivos que sobre Coeducación se fijan en el ámbito del sistema educativo, se presenta este resumen del “*Estudio diagnóstico sobre la situación de la Coeducación en los centros educativos de Vitoria-Gasteiz (0-18 años)*” realizado por el grupo Hezikert de la Escuela Universitaria de Magisterio de Vitoria-Gasteiz. Esperamos que sirva de ayuda y apoyo al trabajo y a los esfuerzos que maestras y maestros hacen para llevar la perspectiva de género a su práctica diaria.

ÍNDICE

1. Introducción	<u>4</u>
2. Bases teóricas	<u>4</u>
2.1. <i>Violencia de género</i>	4
2.2. <i>Identidad y diversidad de relaciones sexo-genéricas</i>	5
2.3. <i>Coeducación: definición, evolución y difusión</i>	6
3. Método	<u>8</u>
3.1. <i>Objetivos de la investigación</i>	9
3.2. <i>Participantes e instrumentos utilizados</i>	9
3.3. <i>Fases de la investigación</i>	10
4. Información recogida en esta investigación	<u>12</u>
4.1. <i>Políticas de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres</i>	12
- Políticas coeducativas	
- Necesidad de integrar la Coeducación en el currículum	
- Grado de conocimiento de los programas del Gobierno Vasco	
4.2. <i>¿Qué es la Coeducación?</i>	16
- Necesidades de los centros y obstáculos encontrados	
- Proyectos coeducativos	
4.3. <i>Modelo de escuela coeducadora</i>	18
- Papel de la escuela	
- Lenguaje, materiales didácticos y formación del profesorado	
- Orientación al alumnado	
4.4. <i>Interacciones y manifestaciones de los roles de género</i>	23
4.5. <i>El uso del espacio</i>	25
5. Nuevos retos a los que enfrentarse	<u>26</u>
6. Referencias bibliográficas	<u>28</u>

1. INTRODUCCIÓN

A la vista de los casos de violencia de género de estos últimos años, los datos que se muestran son alarmantes. Diferentes investigaciones expresan que trabajar la Coeducación puede ser muy importante en la prevención de la violencia, por tanto, el objetivo de este estudio diagnóstico es conocer el trabajo que se desarrolla en las escuelas de Vitoria-Gasteiz en relación a la Coeducación, como elemento de prevención frente a la violencia de género.

2. BASES TEÓRICAS

El Departamento de Educación del Gobierno Vasco ha establecido para esta legislatura una serie de compromisos y logros en materia de prevención de la violencia de género y el sexismo, y el primero se refiere a la formación del profesorado:

Logro 1: Sensibilización del profesorado en materia de Coeducación, diversidad afectivo-sexual y prevención de la violencia de género. Meta: El 60% del profesorado ha recibido sensibilización básica (módulo de 10 horas)

Esta formación referida a "*la concienciación del profesorado*", se plantea en torno a tres ejes principales: *la prevención de la violencia de género, la diversidad afectivo-sexual y la Coeducación.*

2.1. Violencia de género

El marco conceptual construido en torno de la violencia de género aborda la violencia doméstica, la violencia de género, la violencia familiar y la violencia simbólica contra las mujeres. La violencia de género responde al paradigma que busca mantener las diferencias entre los sexos y se trata de un ejercicio de poder que trata de imponer la dependencia de las mujeres hacia los hombres de manera permanente (Osborne, 2009; Bosch y Ferrer, 2002). El movimiento feminista en la década de los 60 se rebeló contra este tipo de violencia (Bourke, 2009). Sin embargo, las instituciones no tomaron conciencia de las graves consecuencias de la violencia de género y del número de víctimas producidas hasta la década de los 90. La violencia doméstica contempla toda la violencia que se produce en la pareja, pero ignora la que se produce fuera de casa. La violencia de género, sin embargo, contempla cualquier tipo de violencia empleada contra las mujeres y entre ellas está la "violencia sexual".

Se dice que hay violencia sexual cuando los actos violentos tienen contenido sexual, cuando no se desean, ni hay acuerdo para realizarlos (Bourke, 2009; Larrauri, 2007), exista o no violencia

física cuando ocurren. Dentro de esta violencia que se utiliza para dominar a las mujeres, estarían todas las formas de violencia, como la violencia simbólica, el acoso que se da en la publicidad, las violaciones, los malos tratos, el abuso y el acoso sexual en las guerras, la violencia de género... (Osborne, 2009; Bosch y Ferrer, 2002).

La violencia simbólica, se asume de manera muy natural e inconsciente a través de esquemas de percepción y, por lo tanto, es muy difícil ser consciente de ella. Teniendo en cuenta las palabras del sociólogo francés Pierre Bourdieu (2000), nos educamos en la violencia simbólica por encima de los esquemas de la voluntad, es decir, a través de mecanismos de percepción que se encuentran fuera de la conciencia y del conocimiento. Si hay algo que la escuela debe trabajar o evitar es esta violencia simbólica, es decir, la que penetra en el aula de modo natural a través de los roles, disfrazados de estereotipos. Y si el profesorado no recibe formación en materia de género, si no se ejercita la mirada de la maestra y el maestro, continuaremos transmitiendo los roles y la asimetría de género de generación en generación, continuaremos perpetuando la violencia de género.

La mujer a lo largo de la Historia ha sido un objeto al que mirar, pero como persona continúa siendo invisible. El discurso masculino ha sido el que ha definido qué es y quién es una mujer y lo que esto significa. Así, la subjetividad de la mujer es un vacío, que se basa en la ausencia o la negación (Lasarte, 2013). Para abordar la asimetría de género, por lo tanto, será necesario sensibilizar a toda la comunidad educativa, integrar la pedagogía de la Coeducación en el currículo, formar al profesorado en torno al género y, por último, adaptar los materiales didácticos que se utilizan en las aulas.

2.2. Identidad y diversidad de relaciones sexo-genéricas

Según afirma la organización Amnistía Internacional, la orientación sexual y la identidad de género son características inherentes a la condición humana y, por lo tanto, podemos considerarlas como derechos humanos en sentido estricto y, como tales, debemos vivirlos en libertad y sin miedo.

La antropóloga norteamericana Gayle Rubin acuñó en 1975 el concepto sexo/género para referirse a la parte de la vida social donde se fragua la opresión de las mujeres, las minorías sexuales y algunos aspectos de la personalidad humana. Para la autora, el sistema sexo/género sería el conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en producto de la actividad humana, es decir, las relaciones sociales basadas en la discriminación convierten el sexo y la reproducción en un sistema de prohibiciones,

conciendo un contrato social donde los derechos y deberes diferenciados de hombres y mujeres son un hecho y en el cual se satisfacen esas necesidades humanas transformadas. Rubin (1986) añadió que los modos de vivir y desarrollar la sexualidad se aprenden y construyen socialmente, pues todas las sociedades los controlan y regulan. A partir de las diferencias biológicas, se fraguan redes sociales construidas según las relaciones de poder, donde el género actúa de regulador de la sociedad, organizando en la cotidianeidad las relaciones entre hombres y mujeres.

Al hablar sobre la identidad sexual, si se atiende a la diferenciación del sistema sexo/género (Rubin, 1986), repararemos en la distinción entre el cuerpo y los genitales; comprobaremos que, en su componente físico, la persona puede sentirse hombre o mujer, parte de un colectivo o de otro, o de ninguno. En cuanto a la sexualidad y su identidad de género, pese a que a las personas les asiste el derecho de vivirlas libremente, se cuentan por millones en el mundo las mujeres y los hombres condenados a sufrir cárcel, asesinatos, torturas, violencia o cualquier tipo de discriminación si contravienen las normas adoptadas para dicha identidad de género (violaciones “correctivas”, pérdida de la custodia de sus hijos e hijas, palizas policiales, bullying escolar...). Es necesario, por tanto, hacer visible la diversidad en las escuelas y en las comunidades de aprendizaje, para que los alumnos y alumnas sepan que existen otras opciones y manifestaciones, además de las establecidas. Y que todas deben ser valoradas positivamente, para prevenir la discriminación y la violencia.

Dado que la heterosexualidad es norma y ley, la sociedad no acepta otras tendencias y orientaciones sexuales con la misma conformidad. Como consecuencia de la heteronormatividad o heterosexualidad obligatoria, cualquier persona interioriza formas de pensar y actuar que pueden hacer sentirse enfermos a lesbianas, transexuales, gays o bisexuales, inculcarles miedo o vergüenza, hasta interiorizar que no son personas normales (Álvarez-Uria, 2013). Según dice Victoria Sau (1990), la heteronormatividad la constituyen los modos utilizados para mantener a las mujeres en condiciones de explotación y opresión. El cometido de la escuela será, por tanto, educar en esos aspectos tan olvidados.

2.3. Coeducación: definición, evolución y difusión

La escuela debe ayudar a luchar contra la discriminación, la violencia y la opresión que se ejerce contra las mujeres, y es la Coeducación la herramienta adecuada para ello.

La Coeducación es una intervención educativa que supera la escuela mixta. La escuela mixta supuso la integración de chicas y chicos en un modelo escolar masculino, sin tener en cuenta si

este era adecuado para todas y todos. El modelo coeducativo, hoy día una utopía, está basado en el reconocimiento de las competencias y de la individualidad de los chicos y chicas. Es decir, tiene como objetivo educar a todas las personas en la igualdad partiendo de la diferencia, sin discriminación, de manera que no se construyan relaciones dominantes según el sistema sexo/género. Para conseguirlo, deben desarrollarse todas las capacidades del alumnado y destruir los estereotipos y los prejuicios, valorando las diferencias y las características de cada persona.

La escuela, junto con otros promotores sociales, participa en la construcción identitaria (Herranz, 2006) y es, precisamente en ella, donde se establecen las bases de la construcción de género, uno de los pilares de la identidad. Al fijarse las categorías masculina y femenina a cada una de ellas se le asignan distintas y jerarquizadas maneras de socializarse y de ubicarse socialmente. Los chicos y chicas traen de casa estereotipos de género y comportamientos que las escuelas, lejos de erradicarlos, refuerzan.

En el estado español, en la década de 1970, las chicas y chicos, que hasta entonces habían estudiado separados, empiezan a hacerlo juntos. La escuela mixta fue un intento de democratizar la educación y aquello trajo consecuencias muy beneficiosas para las mujeres: la igualdad de oportunidades de chicas y chicos para ingresar en todos los niveles del sistema educativo, el reconocimiento social del derecho de las mujeres al acceso al conocimiento, la participación de las mujeres en la gestión del sistema educativo, al crear métodos pedagógicos y llevar a cabo experiencias educativas innovadoras e inclusivas, o la evolución positiva en la concienciación de los hombres a la hora de compartir tareas con las mujeres, tanto en el ámbito privado como en el público (Urruzola, et al, 2002). Sin embargo, no todo lo que se realizó erradicó los estereotipos y la asimetría en el poder.

En diferentes investigaciones, se han analizado los roles que mantenían las escuelas y para detectar los mecanismos de transmisión del sexismo se han estudiado los libros de texto, el uso del espacio, el uso de los juguetes, el lenguaje, la orientación, la organización escolar y la educación en relaciones humanas y valores (Aristizabal, 2010). Sin embargo, no se ha analizado tanto el androcentrismo que se transmite en las asignaturas (por ejemplo, en Historia, Filosofía, ciencias...), ni tampoco se han tenido en cuenta que a los roles que se les atribuyen a las mujeres se les da un valor menor en la sociedad que a los de los hombres (Ugarte, 2005; Arenas, 2006; Vizcarra, Macazaga y Rekalde, 2009).

El objetivo de la Coeducación es admitir que, al margen de los estereotipos que limitan la formación de la personalidad, los valores tomados como femeninos y masculinos tienen el mismo nivel para el desarrollo de la persona (Aristizabal, 2010).

El modelo educativo de la escuela coeducativa debería servir para que las chicas encontraran los modos de vida, los aspectos positivos de los comportamientos y de los valores desarrollados por las mujeres a lo largo de la historia. Esos aspectos tienen que conocerse y valorarse primero por las propias mujeres y, después, por todo el grupo de estudiantes. Y se deben proponer comportamientos éticos, tanto desde los modelos que se dan para las mujeres como de los que se dan para los hombres, intentando que estos sean entendidos como valores de la persona. La planificación de la Educación debería criticar la categoría de género, tal y como se ha utilizado en el sistema patriarcal, que ha dividido y situado a mujeres y hombres siguiendo criterios discriminatorios atendiendo al lugar que cada uno de ellos tenían en la reproducción de la especie, la presencia en el reparto del trabajo y la distribución en la jerarquía del poder, ubicando siempre a los hombres por encima de las mujeres y al género masculino por encima del femenino.

Para impulsar la Coeducación y la paridad se han puesto en marcha muchas experiencias y leyes, así como proyectos de distintas instituciones. De igual manera, para completar el marco teórico de este estudio, y para realizar el cuestionario que se ha utilizado en esta investigación, en la memoria extensa del proyecto, se resumen los siguientes documentos: el estudio diagnóstico comenzado en Navarra, el VI Plan de Igualdad diseñado por Emakunde, el programa piloto Coeducativo que ha puesto en marcha el Gobierno Vasco, el acuerdo adoptado por el Consorcio Haurreskolak en torno a la Coeducación y , por último, el diseñado por el Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz en referencia a la Coeducación.

3. MÉTODO

Hemos querido conocer cuál es el estado de la Coeducación en los centros escolares no universitarios del municipio de Vitoria-Gasteiz y realizar un diagnóstico de la situación de la Coeducación en dichos centros. Ya que el solo conocimiento puede llegar a ser estéril, hemos querido también comprender qué es lo que estaba pasando en los centros. El conocimiento de los procesos y de los significados es pues imprescindible, para que los diferentes agentes sociales y educativos den el salto hacia la transformación, ya que solo desde el verdadero y real conocimiento pueden llegar a darse los cambios escolares y los cambios sociales (Habermas, 1994).

3.1. Objetivos de la investigación

El objetivo principal de este estudio diagnóstico, impulsado desde el Servicio Municipal de Educación, es, como ya se ha señalado, conocer cuál es el estado de la Coeducación en los centros escolares no universitarios del municipio de Vitoria-Gasteiz. Se hace necesario conocer qué se ha hecho y, sobre todo, qué queda por hacer después de tantos años de difusión y promulgación de las políticas de Igualdad, y ver de qué manera estas han ejercido su influencia en este ámbito. Deseábamos conocer, también, si los proyectos y las actividades se desarrollan todavía y cuál ha sido el rol de los centros en la difusión de estos proyectos; cómo entienden la Coeducación las familias, el alumnado y el profesorado; cuál es la realidad de las escuelas, la preparación que tiene el profesorado, las actitudes y sensibilidades que hay en torno al tema; cuáles son las necesidades de las familias y del alumnado; qué pasos se han dado hacia adelante y qué pasos han supuesto una marcha atrás; cómo se producen las interacciones personales y las expresiones de los roles de género; cómo son las relaciones entre chicas y chicos, sus actitudes y sus discursos; cómo se eligen las profesiones educativas, cómo es la orientación escolar para elegir estudios profesionales en Educación Secundaria y, para finalizar, conocer qué está ocurriendo en las redes sociales. Y como nos encontramos en un entorno escolar queríamos saber, también, qué ocurre con la utilización de los espacios, el patio, la distribución de los juegos... Resumiendo, los objetivos que deseamos conseguir se podrían resumir en dos:

- Conocer el estado de la Coeducación a través de los datos que hemos obtenido de los equipos directivos de los centros, por un lado, y del profesorado, por otro.
- Comprender la realidad escolar vista desde las opiniones aportadas por los equipos directivos, profesorado, familias y escolares a través de los grupos de discusión organizados a tal efecto.

3.2. Participantes e instrumentos utilizados

Debemos distinguir dos grandes grupos: quienes han participado respondiendo a los cuestionarios enviados a los centros (profesorado y equipos directivos) y aquellas personas que han tomado parte en los grupos de discusión (además del profesorado han participado madres y padres y el propio alumnado de centros de Educación Secundaria).

Se enviaron los cuestionarios a un total de 60 centros escolares de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional. Se recogieron cuestionarios de 30 centros, 20 de ellos públicos y 10 concertados, de los cuales 3 eran cooperativas y 7 centros de carácter religiosos. Teniendo en cuenta la edad del alumnado, entre los centros públicos 14 eran de Educación infantil y Primaria (de 2 a 12 años) y 6 de Educación Secundaria Obligatoria y Posobligatoria (de 12 a 18 años). Entre los concertados 4 atendían a alumnado de 0 a 16 años y 4 a alumnado de 0 a 18 años, 1 exclusivamente de 12 a 18 años y 1 de 0 a 12 años.

Se remitieron dos cuestionarios diferenciados, uno para el profesorado y otro para las direcciones de los centros. En total 2785 cuestionarios para el profesorado y 189 para los equipos directivos. Respondieron 51 personas de equipos directivos, 24 mujeres (47%), 25 hombres (49%) y 2 que no concretan (4%). En cuanto al profesorado, contestaron 419 personas de las cuales 277 son mujeres (66,1%), 120 hombres (28,6%) y 22 que no especifican (5%). El número total de cuestionarios recibidos fueron 470.

En relación a los grupos de discusión, se definieron 7 (2 con profesorado y equipos directivos, 2 con familias y 3 con alumnado), en cuya organización colaboró el Servicio de Educación del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz. En esta investigación se han conjugado metodologías de investigación cuantitativa y cualitativa (la parte cualitativa toma mayor presencia en los grupos de discusión y en las preguntas de respuesta abierta de los cuestionarios). Para el tratamiento de los datos se han utilizado el paquete digital SPSS 20.0 y el programa NVivo8.

3.3. Fases de la investigación

El proceso investigador ha durado aproximadamente un año, y se ha desarrollado durante el curso 2013-14. Consta de 5 apartados (introducción, bases teóricas, método de desarrollo, resultados de la investigación y conclusiones y nuevos retos) y tres fases de investigación que en ocasiones se han solapado o transcurrido de manera simultánea.

La primera fase se desarrolló en diciembre de 2013, y para conocer la realidad de la Coeducación en los centros educativos el grupo investigador preparó las encuestas y los cuestionarios que habrían de ser respondidos de manera individual.

La segunda fase tuvo lugar entre enero y febrero de 2014. En ella se recogieron y se procesaron los datos aportados por el profesorado y los equipos directivos, y se cotejaron y compararon con los obtenidos de otras fuentes, en concreto del Gobierno Vasco y del Eustat.

La tercera fase abarca desde marzo hasta mayo de 2014 y, en ella, se recoge la información de los grupos de discusión y las opiniones de las diferentes audiencias, así como su correlación con la información que aportan los cuestionarios del profesorado y de los equipos directivos.

Para realizar el análisis de la información cualitativa se estableció un sistema de categorías organizadas jerárquicamente e introducidas posteriormente en la plataforma NVivo8. Una vez recogida toda la información, se fueron extrayendo sumarios por categorías, de cara a facilitar su posterior interpretación. Para el análisis cuantitativo se ha utilizado el programa SPSS.

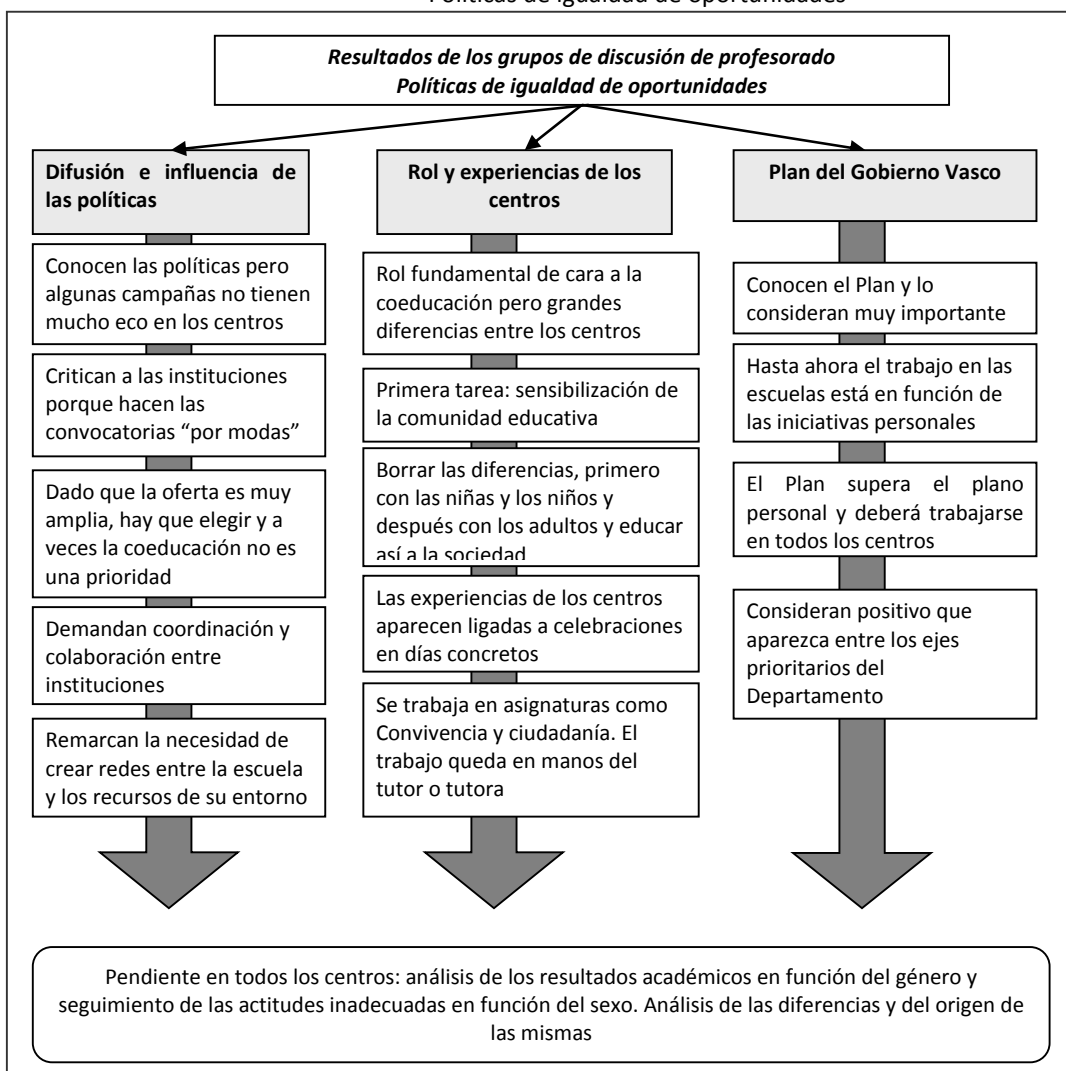
Este sistema por categorías ha servido para realizar el análisis y para redactar el informe interpretativo. Los datos han sido organizados en 5 dimensiones:

1. Políticas de igualdad de oportunidades
2. ¿Qué es la Coeducación?
3. Modelo de escuela coeducadora
4. Manifestaciones de rol de género e interacciones
5. El uso de los espacios



4. Información recogida en esta investigación

Gráfico 1
Políticas de igualdad de oportunidades



4.1. Políticas de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres

Al analizar la difusión y el nivel de impacto de las políticas de igualdad y prevención de la violencia contra las mujeres, puestas en marcha en los centros educativos del municipio de Vitoria-Gasteiz, se puede observar que la mitad de los centros cuentan con una persona responsable en Coeducación y prevención de la violencia. En opinión de los equipos directivos estas personas cuentan con formación específica aunque la mayor parte del profesorado muestra desconocer esta información. Cuando preguntamos si en el último curso se ha recibido formación sobre prevención de violencia de género, la mayoría de las personas de los equipos directivos han respondido afirmativamente, aunque esta formación no ha llegado a todo el profesorado, sino que se ha limitado en su mayoría a una parte de los claustros. A

tenor de los datos obtenidos, no existe concordancia o hay falta de comunicación en torno a la información sobre las políticas en Coeducación, entre los equipos directivos y el profesorado.

Así, se percibe que existen límites u obstáculos entre las y los diferentes agentes que componen la comunidad escolar, tanto a la hora de hacer llegar ofertas de formación sobre Coeducación, como a la hora de hablar sobre la formación recibida por las figuras que trabajan en estas áreas. Los puentes establecidos entre estas personas, indispensables para la difusión de la Coeducación, son insuficientes.

Los programas puestos en marcha son conocidos por el profesorado, sin embargo se puede ver que no generan el suficiente eco. Se percibe una falta de continuidad en estos programas que parece que se desarrollan en función de “modas”, siendo rápidamente sustituidos por otros nuevos o por necesidades educativas que consideran más urgentes.

Datos significativos:

- La mitad de las direcciones de los centros educativos dicen que existe una persona responsable en prevención contra de violencia de género, pero el 70% del profesorado dice lo contrario. Lo que hace sospechar que esta información no ha llegado a todo el profesorado.
- La mayoría de los centros educativos han recibido formación en prevención de violencia de género a lo largo de este año.
- Hoy en día no se considera una prioridad trabajar la Coeducación en los centros educativos.
- Se demanda mayor coordinación entre las instituciones a la hora de difundir políticas e iniciativas de este tipo.

- Políticas coeducativas

Cuando se hace mención a estos programas se evidencia que, por lo general, sí se conocen. Así, más de la mitad de las personas que responden desde los equipos directivos (55%) conocen las campañas de Pentacidad y Beldur Barik; sin embargo, y basándose también en los datos, entre el profesorado el conocimiento de estos programas es menor (27%). Además se menciona que, en los centros aunque los programas se conocen, en muchos casos no se aplican.

Datos significativos:

- Entre estos programas destacan: la formación recibida desde los Berritzegunes, “Ausartzen al zara ni maitatzen?”, “Gizonduz”, “Solasean”, la formación de la Asamblea de mujeres, el Taller de educación para la Igualdad por parte del Ayuntamiento, “Ni ogros ni princesas”, “Hezkidetza lau haizetara”, la formación impartida por la Cruz Roja y por el Obispado contra la violencia de género, las unidades didácticas sobre Coeducación creadas por STEE-EILAS, los métodos como Urtxintxa o Txanela, etc.
- El profesorado más joven y el que lleva poco tiempo trabajando manifiesta mayor desconocimiento sobre los programas de igualdad.
- En los grupos de debate del profesorado se afirma que, a pesar de ser conocidos y de aplicarse en los centros, no se suele llegar a hacer reflexiones profundas sobre estos temas.
- Perciben una falta de formación práctica más profunda que les ayude a detectar las discriminaciones imperceptibles del día a día.
- Consideran que el centro educativo debe jugar un papel fundamental como responsable de la Coeducación y se consideran las sesiones de tutoría como el espacio más apropiado para trabajar estos temas. De la misma forma expresan que sería interesante contar con personas asesoras externas al centro. Estiman necesario mejorar tanto la formación del profesorado como la creación de nuevos recursos didácticos no estereotipados.

- Necesidad de integrar la Coeducación en el currículum

De acuerdo a los cuestionarios, una mayoría considera que la Coeducación debe ser integrada en el currículum (el 72,2% de las direcciones y el 49,2% del profesorado).

Datos significativos:

- Existe una estrecha relación entre el trabajo realizado en el centro educativo y el nivel de sensibilización del alumnado con respecto a temas de discriminación y estereotipos de género.
- El centro educativo y la comunidad escolar deben conseguir una sensibilización en temas de igualdad basado en el trabajo conjunto.

- Cuando se trabajan temáticas de igualdad, suele hacerse en las horas de tutoría y, generalmente, atienden más a las iniciativas de las personas sensibilizadas que a los planteamientos estratégicos del centro.
- Las familias consideran que trabajar la Coeducación es una tarea del centro educativo.
- En opinión de las familias el trabajo sobre la Coeducación se deja de lado en la medida en que los contenidos van tomando peso.
- Las familias demandan formación sobre los modelos que traen los libros y apoyan la necesidad de poder traer personas expertas a los centros educativos.
- Es imprescindible el cuidado del lenguaje.
- Tanto el alumnado como las familias demandan formación para analizar cuál pudiera ser el nuevo rol masculino.
- El trabajo de la Coeducación ha quedado obsoleto y habría que adaptarlo a los tiempos actuales, introduciéndolo en los hábitos de las personas jóvenes. Así, se debería poder realizar la formación mediante las redes sociales.

- Grado de conocimiento de los programas del Gobierno Vasco

El alumnado conoce el último Proyecto del Gobierno Vasco y también algunos otros – concretamente el referido a los malos tratos –, pero en general no tiene un alto conocimiento sobre las políticas de igualdad.

Datos significativos:

- El Proyecto de Coeducación del Gobierno Vasco es conocido por los agentes educativos, pero no siempre llega a todos los sectores, como al del alumnado por ejemplo, pues muchos no saben nada acerca de él, aunque su centro participe en el plan piloto.
- El Proyecto del Gobierno Vasco ha servido para mejorar la valoración sobre la mujer.
- El profesorado conoce este Proyecto y hacen una buena valoración del mismo.
- Plantean como nuevo reto: realizar un análisis de resultados académicos por sexos, junto con un análisis de actitudes inadecuadas.
- La participación del profesorado en el Proyecto del Gobierno Vasco ha sido escasa, y se cree que ha sido debido a que el profesorado está muy quemado porque en los últimos años sus derechos laborales se han visto perjudicados, hay un menor número

de personas de apoyo, se le piden más tareas a realizar en su quehacer diario y, además, estas se realizan en peores condiciones.

4.2. ¿Qué es la Coeducación?

Definición: En general, las ideas que tiene el profesorado sobre el concepto de Coeducación no suelen ser muy precisas o acertadas. Las respuestas recogidas en los cuestionarios se acercan de alguna manera a la definición de Coeducación, pero solamente un 20% del profesorado es capaz de dar una definición completa de lo que significa este término. Así, las ideas fundamentales que dan sentido a este concepto no se recogen en sus respuestas. Entre otras se mencionan la superación de los estereotipos de género, la necesidad de aceptación de las capacidades e individualidades de cada persona y el seguimiento educativo necesario para intervenir desde la práctica coeducativa.

Por otra parte, la mayoría de las y los estudiantes al definir el término Coeducación ponen el énfasis en la igualdad de oportunidades y derechos, y en las relaciones de igualdad entre las personas. Igualdad que reivindican en todas las asignaturas. Además, denuncian que en algunas materias escolares siguen reproduciéndose las discriminaciones en función del sexo. Sin embargo, no se acercan al nivel de definición que realiza el profesorado, no avanzan en el significado fundamental de la Coeducación, esto es, no inciden en la superación de los estereotipos, ni proporcionan ideas en este sentido.

Gráfico 2:

Continuum sobre definición de Coeducación



En las definiciones dadas sobre Coeducación podemos ver una escala, representada a través de un continuum (Gráfico 2) que va desde el nivel más bajo de lo que es Coeducación, “desconocimiento”, hasta la “perspectiva de género” en donde se recogen los fundamentos que conforman este concepto. En esta escala las familias se quedan en la idea de convivencia, los estudiantes en la idea de igualdad de oportunidades, y el profesorado llega hasta la perspectiva de género. En resumen:

- Un 20% del profesorado es capaz de definir el concepto de Coeducación.
- Se identifican cuatro ideas fundamentales relacionadas con la Coeducación:
 - o Se debe educar a las chicas y a los chicos de igual manera.

- o Tiene que haber igualdad de oportunidades.
- o Hay que evitar la violencia.
- o Hay que incidir en el conocimiento de la perspectiva de género.
- El profesorado reivindica formación para “entrenar” la mirada, para poder ver y comprender mejor lo que ocurre en la escuela.
- Los estudiantes definen la Coeducación en dos sentidos: igualdad de oportunidades y paridad en el trato y en las relaciones interpersonales.
- Las familias entienden la Coeducación como un tema de convivencia.

- Necesidades de los centros y obstáculos encontrados

Los centros proponen buscar algunas medidas para compensar las necesidades que detectan. Entre otras, trabajar para detener el acoso en las redes sociales, el bullying homofóbico, actividades para orientar las relaciones, la prevención de la violencia de género, el análisis de los estereotipos y el uso del lenguaje sexista. Reivindican que las instituciones deberían implicarse en la formación de todos los agentes educativos, profesorado, familias y estudiantes. De esta forma, se trabajaría en la adquisición de recursos contra “el terrorismo familiar” (Osborne, 2009).

Datos significativos:

- Los temas que proponen trabajar en los programas de formación son: el acoso en las redes sociales, el bullying homofóbico, actividades para orientar las relaciones, la prevención de la violencia de género, el análisis de los estereotipos y el uso del lenguaje no sexista.
- Necesidades para realizar algunas actividades: material para la formación que fomente el debate y la reflexión entre el profesorado.
- Revisar los libros de texto que recogen discriminaciones y estereotipos, y trabajar la identificación del sexismo en la sociedad con los estudiantes, trabajar la mirada.
- La Coeducación no es una prioridad para las familias, su implicación es escasa. Hay que trabajar más la implicación de las familias.

- Proyectos coeducativos

La importancia de la aplicación de programas coeducativos en los centros educativos es una idea con la que la mayoría del profesorado está de acuerdo. Así, se puede extraer la conclusión de que, en opinión del profesorado, es adecuado y necesario llevar a cabo este tipo de programas.

Respecto a los programas que se ponen en marcha, las actividades que se realizan en torno al 8 de marzo son las más exitosas, ya que la mayoría de los centros muestran su implicación en actividades de sensibilización alrededor de ese día. También, aunque en menor medida, aparecen las actividades que se programan para el día 25 de noviembre (día contra la violencia de género). Sin embargo, las actividades y programas relacionados con la diversidad afectivo-sexual y la educación inclusiva son más escasos y no han conseguido todavía que resulten atractivos para el profesorado.

Datos significativos:

- Hay acuerdo para desarrollar programas de igualdad, aunque a menudo se desarrollan de manera puntual, solamente en alguna fecha muy señalada (8 de marzo, 25 de noviembre).
- En opinión del profesorado los centros están sensibilizados y se han dado bastantes pasos en la utilización de un lenguaje no sexista.
- El tema de la violencia de género no es un tema cercano para las familias, igualmente les parece que el tema de la igualdad es algo superado.
- Entre estudiantes encontramos bastantes diferencias entre los tres grupos que dinamizamos. Mientras que uno de ellos señalaba que en su centro apenas se trabaja la Coeducación, solo en días muy puntuales, en el otro grupo indicaban que en su centro se trabajaba mucho (en nuestra opinión este centro educativo es una excepción).
- El alumnado no conoce las campañas relacionadas con la igualdad impulsadas por el Ayuntamiento.

4.3 Modelo de escuela coeducadora

- Papel de la escuela

Analizando los resultados de los grupos de discusión del profesorado, podemos afirmar que hay sensibilidad para percatarse de las diferencias referidas al género. Si observamos las

respuestas de las encuestas, nos encontramos con el mismo resultado (el 75% del profesorado), que no ofrece dudas sobre su sensibilidad para percatarse de las conductas inadecuadas. Sea por su larga experiencia, empatía o formación, sea por haber sufrido, o por el hecho de ser mujer o madre, la mayoría cree que tiene conciencia sobre ello. En ese sentido, agregan además que las mujeres más maduras trasladan a las más jóvenes y a los hombres la sensibilidad que les ha reportado su experiencia.

Si bien esos resultados aparecen como positivos, el 25% del profesorado pone en cuestión si su concienciación es verdaderamente real. Apuntan que tienen bastantes carencias: falta de información y formación, falta de certeza, falta de reflexión personal y dificultades para discernir que es tener una actitud sexista o no. Del mismo modo, mencionan que de vez en cuando surgen episodios cuestionables porque hay falta de atención y porque se da más importancia a otros aspectos.

Datos significativos:

- El 75% del profesorado tiene sensibilidad para identificar los comportamientos inadecuados.
- Apuntan una serie de razones cuando no tienen esa sensibilidad: falta de información o de formación, falta de certeza, falta de reflexión personal, y dificultades para discernir que son comportamientos sexistas o no.
- Hay un reconocimiento por parte del profesorado de sus dificultades para darse cuenta del sexismo y la discriminación.
- Comentan que son animadas por la Dirección para denunciar los ataques sexistas.
- Aunque dicen que viven las relaciones sin distinciones sexuales, el alumnado expresa que la mujer vive “oprimida”.
- El profesorado pide formación, pero una formación práctica, por ejemplo basada en el análisis de los casos que se dan en las aulas, y solicita que se adecue a ciertos ámbitos: para entender la Coeducación, para evitar la violencia, para superar e identificar los estereotipos y las discriminaciones, para ser capaces de utilizarlos en la interculturalidad...
- Los padres y las madres dicen que el rol del profesorado es determinante, pero, del mismo modo, ponen a la familia en la base del cambio.
- Todos los colectivos creen que las escuelas están lejos del modelo coeducativo ideal, aunque se han dado grandes pasos.

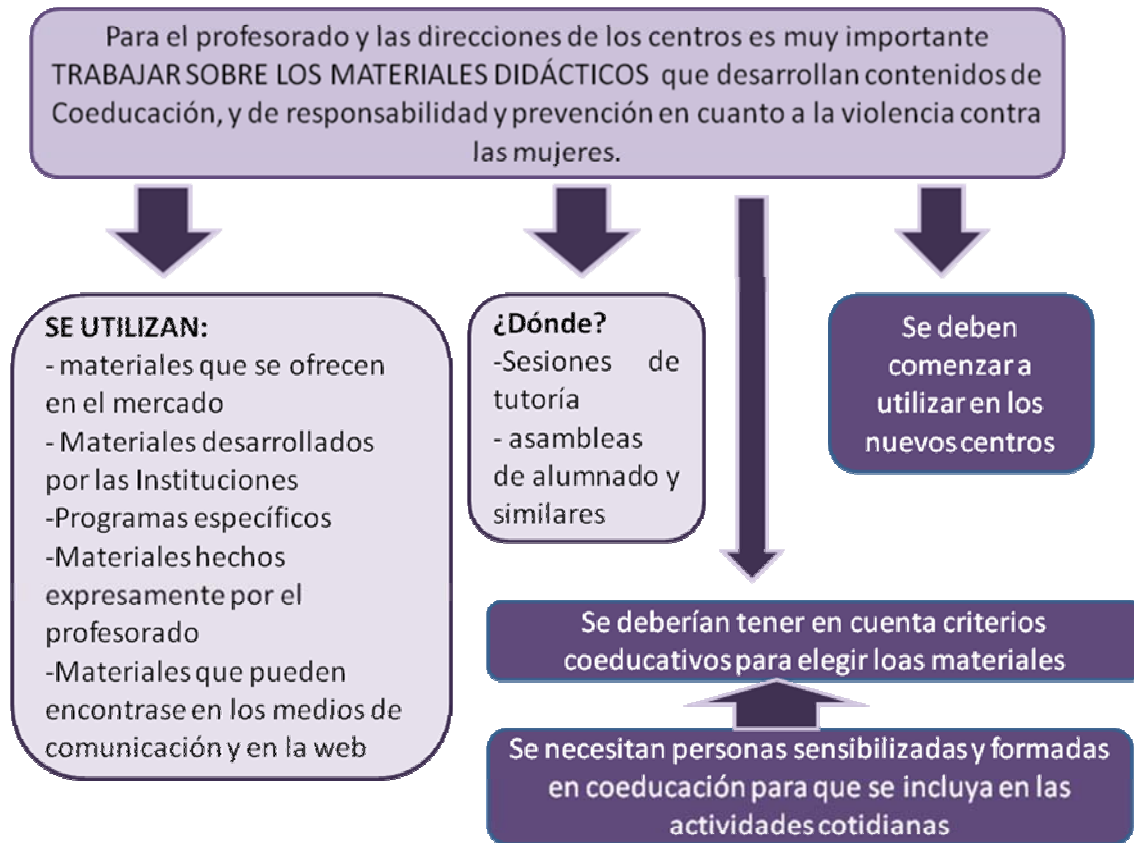
- Lenguaje, materiales didácticos y formación del profesorado

Sobre la importancia de la utilización no sexista del lenguaje, el foro de debate del profesorado opina que no hay suficiente conciencia y, a menudo, en el día a día de los centros de enseñanza hay actitudes contrapuestas, sobre todo en los seminarios de lengua castellana es un tema que se torna conflictivo. Por otro lado, opinan que la implicación de todo el profesorado y el trabajo en equipo con las familias son indispensables, pero hay que explicar nítidamente al profesorado y a las familias por qué es tan importante una utilización no sexista del lenguaje.

Datos significativos:

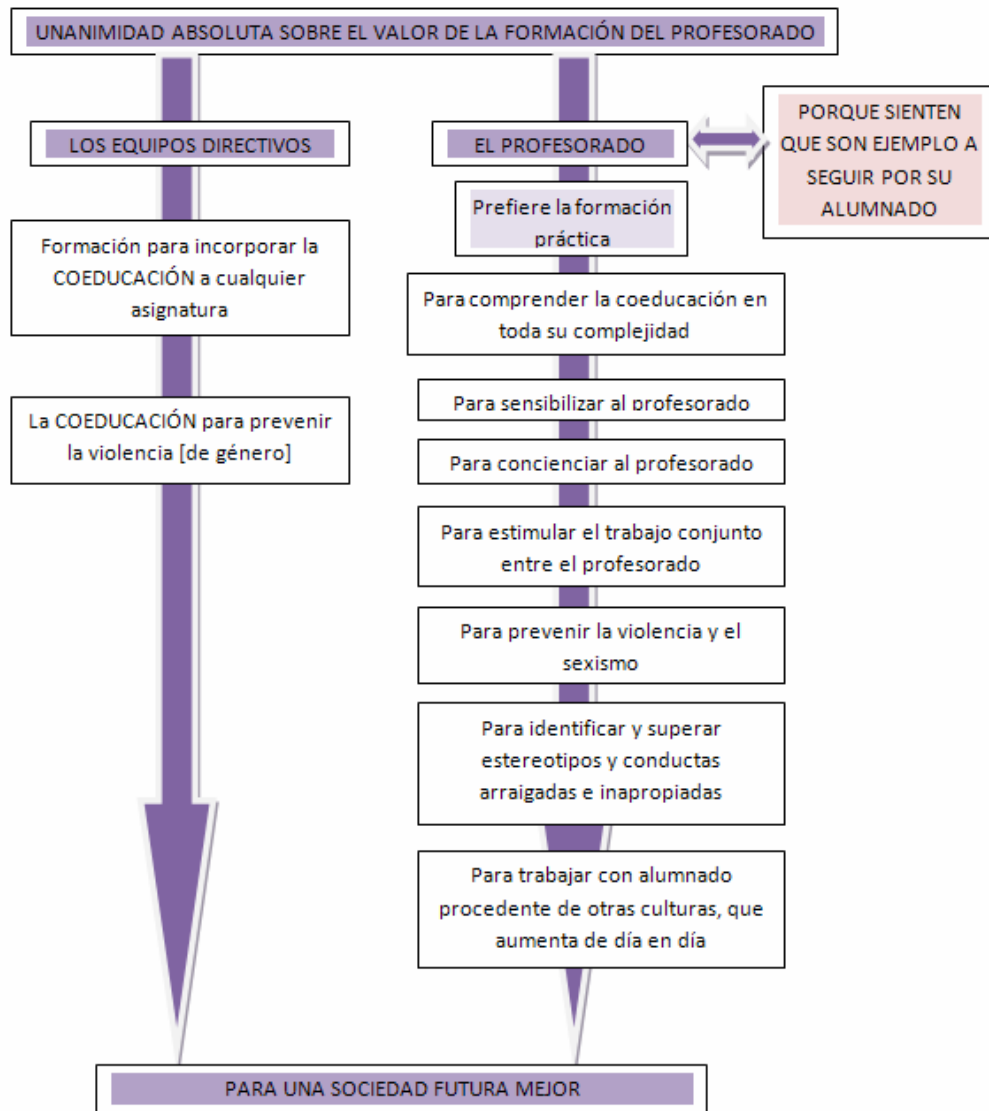
- No se le da la debida importancia a la utilización no sexista del lenguaje y hay que dar largas explicaciones para justificar esta utilización.
- La mayoría del profesorado utiliza en el castellano el masculino genérico, y muy pocos creen que se ha avanzado algo en el ámbito de las lenguas.
- En general se repiten los estereotipos sexistas en los materiales didácticos, y así lo han visto tanto el alumnado como el profesorado (ver el Gráfico 3).
- Para trabajar la prevención de la violencia es muy importante tener material didáctico.
- Dicen que hace falta personal formado y sensibilizado en los centros de enseñanza, para implantar en el día a día la Coeducación y poder seleccionar los materiales adecuados.
- El profesorado opina que únicamente las personas motivadas con la Coeducación se preparan adecuadamente para abordar este tema en la escuela.
- La mayoría del profesorado se esfuerza para que se visualice como un trabajo científico y académico hecho por mujeres.
- En opinión del alumnado las chicas toman más parte en el aula hasta 2º de Bachillerato y luego esta tendencia cambia.

Gráfico 3
Los materiales didácticos coeducativos



- El profesorado comenta el protagonismo “negativo” de los chicos, que desean conseguir notoriedad, pero “dan la nota” a través de la violencia. La palabra segregación (educación segregada) causa miedo entre los y las participantes.
- El 60% del profesorado piensa que los chicos y las chicas son personas y que hay que tratarles igual; el resto, por el contrario, cree que hay que tratarles diferente.
- En el ámbito de la Educación Física se divide al alumnado en función de la actividad o por sexos.
- El alumnado dice que son tratados de manera diferente en función del sexo del profesorado y en función de la manera de ser (ver Gráfico 4).
- No se han conseguido algunos retos para formar en Coeducación; en concreto en el ámbito del ocio, en el de las actividades complementarias y extraescolares y a la hora de hacer frente a los episodios violentos que se dan en los recreos.
- No hay una actitud definida, una pauta, para tratar a las personas que han sido víctimas de la violencia.

Gráfico 4
Formación del profesorado



- Orientación al alumnado

En cuanto a la labor de orientación al alumnado, a tenor de lo que hemos comprobado en nuestra investigación, las instituciones realizan un gran trabajo en ese campo, aunque su efectividad parece quedar en entredicho. Tal vez porque adolecen de la falta de herramientas efectivas. Se afirma que la juventud está sobreprotegida y, por el contrario, deben adoptar decisiones trascendentes para su futuro siendo muy jóvenes (qué estudiar, qué modalidad elegir, etc.), cuando aún carecen de criterio propio. Los chicos y chicas que participaron en los grupos de discusión reconocían que las familias y la escuela les proporcionaban la orientación necesaria para elegir una carrera u otra, pero que chicas y chicos siempre elegían las mismas opciones. El profesorado, por su parte, manifestó en las encuestas que la escuela se esmeraba

por ofrecer criterios similares para los chicos y las chicas, sin atender a su orientación sexual. Se les facilita la misma información, ofreciéndoles ejemplos y modelos (no sexistas) en sus charlas o visitas. Sin embargo, este mismo alumnado afirma que, cuando han de elegir su futuro profesional, las indicaciones que reciben están cargadas de estereotipos sexistas.

Datos significativos:

- Para las direcciones, la apuesta de la escuela debe ser la igualdad, aunque con frecuencia los modelos sociales y familiares no coinciden con ese propósito.
- Para las familias, es importante que las orientaciones de los centros escolares reciban una formación adecuada en torno a la Coeducación.

4.4. Interacciones y manifestaciones de los roles de género

Según los datos recogidos en los cuestionarios realizados para las direcciones de centro y profesorado, *los códigos relacionales entre chicos y chicas siguen siendo sexistas*, principalmente en la etapa de la ESO. Como los roles femenino y masculino se aprenden, la responsabilidad de la educación recibida en casa es muy grande. Las personas educadoras profesionales, ante esta problemática, muestran una clara frustración, puesto que no saben cómo incidir pedagógicamente sobre ese tipo de actuaciones diferenciadas por el sexo del alumnado. Por ello, a pesar de trabajar en los centros educativos en contra de dichas situaciones estereotipadas, ven ciertamente difícil encontrar soluciones concretas: los resultados son escasos porque la influencia de la sociedad y, sobre todo, de la televisión son enormes. Asimismo, las familias han mostrado su preocupación porque la población infantil y juvenil consumen de manera estructurada contenidos sexistas (y violentos) sin la ayuda de una mirada crítica de las personas adultas.

En torno al código que también supone *la lengua*, cabe reseñar que la *polémica* que existe en la sociedad ha surgido también en los grupos de discusión. De esta manera, para algunas personas, renovar el lenguaje en nombre de la igualdad resulta un tema pesado e incómodo y, por ofrecer un ejemplo típico del castellano, no dan mayor importancia al uso extendido del masculino genérico. Para otras personas participantes, en cambio, no utilizar un lenguaje sexista constituye un eje fundamental, y denuncian que se haga una discriminación habitual mediante la lengua.

En lo concerniente a las manifestaciones de agresividad/afectividad, el profesorado destaca que estas aparecen en el aula de forma muy dicotómica: la *agresividad típica de los chicos* es

más *física* y visible, *la de las chicas*, sin embargo, es *más emocional* y sutil. A la hora de gestionar la agresividad, el profesorado reconoce que no sabe cómo actuar: comportamientos diferentes reclaman respuestas diferentes y en la escuela existe mayoritariamente la inercia o tradición de dar respuestas integrales.

Datos significativos:

- Los códigos que utiliza el alumnado para relacionarse entre sí siguen siendo sexistas.
- El profesorado desconoce la forma de incidir pedagógicamente en los comportamientos diferenciados por sexos.
- La población infantil y, sobre todo, juvenil consume de forma homologada contenidos sexistas (y violentos) a causa de la televisión y de las redes sociales.
- La utilización no sexista del lenguaje implica una labor personal que resulta incómoda y difícil de realizar, a sabiendas de que puede ser un elemento de discriminación.
- Las manifestaciones de agresividad son diferentes en función del sexo del alumnado: de carácter más físico entre los chicos y de carácter más emocional entre las chicas.
- Se observa que los valores femeninos se van debilitando en favor de los valores masculinos: las chicas se están masculinizando, mientras que los chicos no optan por comportamientos femeninos; en palabras de algunas madres y padres, la igualdad se está entendiendo de forma errónea.
- Debido a esta inercia, tal y como apuntan las familias, hay chicos que tienen que aprender a “resituarse” en el nuevo contexto.
- Según afirma el alumnado participante en la investigación, los profesores suelen utilizar un estilo más autoritario que las profesoras.
- Hemos recogido dos propuestas concretas por parte de dicho alumnado: recuperar el Taller de Emociones y organizar grupos de discusión sobre la cuestiones de género.
- El alumnado reconoce que necesita la ayuda de la escuela para poder tratar estos temas.
- En las primeras relaciones, el ideal de amor romántico transmitido por los medios de comunicación fomenta actitudes inadecuadas (aceptar el hecho de ser controlada, agresiones...).
- Se ha extendido y difundido la imagen estereotipada de las mujeres en las redes sociales, y junto a ello el cyberbullying. Nadie sabe cuál ha de ser el papel del profesorado ante dichas situaciones.
- El alumnado ha subrayado que el profesorado no tiene formación en torno al acoso digital.

- Las niñas y niños que rompen las normas de género pueden recibir algún tipo de castigo (simbólico), porque su comportamiento no está socialmente aceptado. Dicha cuestión crea cierta alarma entre madres y padres.

4.5. El uso del espacio

En los grupos de discusión de profesorado y direcciones de centros, en lo que se refiere a la *gestión del espacio*, se destaca que hoy en día el patio es de los chicos, siendo el balón y las porterías los que toman protagonismo en dicho espacio; mientras, las chicas dedican este tiempo a hablar por las esquinas del patio. El alumnado, a su vez, muestra estar de acuerdo con esas afirmaciones: el patio está diseñado para practicar “deportes de chicos”, y aquellos que ocupan los campos de fútbol y de baloncesto son los dueños del patio, porque ocupan su centro. En este aspecto, la edad juega un papel importante, siendo los chicos más mayores los que ocupan esos espacios.

Afirman que, de todas maneras, las chicas no muestran la necesidad de un espacio más amplio; de hecho tienen muy integrado que el espacio que les corresponde es otro, más concretamente aquel en el que se pueden reunir para hablar. Es importante destacar que ellas hacen también referencia a otros espacios específicos, donde tienen la posibilidad de bailar o realizar otras actividades, pero estos casos son muy escasos.

Datos significativos:

- El profesorado y las direcciones de los centros afirman que aún el patio es de los chicos y que las chicas no reclaman la necesidad de un espacio (central).
- En algunos colegios se analiza el espacio para que el fútbol no sea un deporte hegemónico y para facilitar otras actividades.
- Las familias manifiestan que en el patio se da, de una manera muy normalizada, la discriminación entre sexos. Así sucede en las actividades físicas, en las extraescolares y en las actividades de ocio.
- El profesorado dice que en Educación Infantil el uso del espacio no es diferente entre chicos y chicas.
- En la escuela, por lo general, no se promueve que las niñas y los niños jueguen juntos, y si comparten el juego, normalmente es porque en el centro escolar existe una planificación al respecto. En la línea de la igualdad, las alumnas y alumnos encuestados

afirman que es necesario impulsar los grupos mixtos, y que se mezclen en los juegos y en los deportes como lo hacen en el resto de las actividades de la vida.

- Se dice de las chicas que son más pasivas, tal y como lo reflejan los estereotipos de género, y que, ante las burlas de los chicos, las chicas normalmente adoptan diferentes comportamientos: bien un comportamiento pasivo para que las dejen en paz, bien un comportamiento acorde con los valores masculinos (copiando el patrón masculino o actuando con intrepidez).
- Casi todas las personas participantes ven el uso asimétrico del patio como algo natural, y así se afirma. No poniendo en cuestión esta situación tan estereotipada y arraigada en el pensamiento colectivo.
- El alumnado dice que a medida que van avanzando en edad, el uso de los juegos está cada vez más estereotipado, y que en Educación Secundaria se organizan *pequeñas competiciones* a la hora del recreo según los gustos de los chicos.

5. NUEVOS RETOS A LOS QUE ENFRENTARSE

Analizando todo lo anterior, se ve una gran necesidad de programas de formación para el profesorado. Estos programas deben plantearse con una nueva orientación, donde, aparte de profundizar en la conceptualización de ciertos términos y en la sensibilización hacia la temática, también se impulsen estrategias que ayuden a identificar situaciones de discriminación y los comportamientos sexistas que se dan en el día a día. Trabajando la mirada sexista en lo cotidiano que, a veces, nos pasa desapercibida.

Consideran de gran interés organizar talleres para la juventud, de manera que puedan tener la oportunidad de hacer una reflexión profunda sobre sus actitudes y relaciones; asimismo, realizar el seguimiento de estos talleres mediante herramientas de investigación, para recoger lo que en dichos talleres ha sucedido.

Sería importante realizar una revisión crítica de los textos y el material didáctico desde la perspectiva de género. Se necesitaría la ayuda de asesorías externas, para que no recaiga esta responsabilidad sobre el centro y, una vez más, sobre el ya atareado profesorado. Para ello, sería imprescindible organizar talleres con profesorado y familias (dirigiendo la atención a los modelos que se utilizan, analizando el idioma que se utiliza, y revisando el modelo biologicista que toma por naturales todas las desigualdades existentes).

Se ha solicitado que las cuestiones de género reciban un tratamiento transversal desde todas las áreas, y con el objetivo de insertar la perspectiva de género en todas las asignaturas y en todos los espacios del centro escolar, y sería necesario desarrollar seminarios que dediquen su tiempo a generar nuevos materiales.

Por último, es preciso afinar la mirada para observar lo que sucede en las redes sociales; en primer lugar sería necesario analizar lo que existe en la actualidad y, más adelante, construir junto con el profesorado los criterios necesarios para abordar con la juventud y con las familias.



6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LEY 4/2005, de 18 de febrero, para la Igualdad de Mujeres y Hombres.

<http://www.euskadi.net/bopv2/datos/2005/03/0500982a.pdf>

Álvarez-Uria, A. (2013). Glosategia. In I. Castillo, eta I. Retolaza (koord). Genero ariketak. Feminismoaren subjektuak. Donostia: Edo.

Amnistia Internacional. Derechos humanos y diversidad afectivo-sexual

<https://www.es.amnesty.org/uploads/media/msx-educadores.pdf>

<http://www.edualter.org/material/amnistia/educadores.pdf>

Arenas, G. (2006). Triunfantes perdedoras. Barcelona: Grao.

Aristizabal, P. (2010). Emakume eta gizonen berdintasuna irakasleen formazioan: Gasteizko Irakasle Eskolaren kasua. Bilbo: Euskal Herriko Unibertsitatea.

Aristizabal, P., eta Vizcarra, M. (2013). Eztabaida taldeetan jasotzen den informazioa tratatzeko zailtasunak: NVIVO8, analisirako tresna lagungarria. *Tantak*, 25 (2). 97-117.

Bonino, L. (1995). Desvelando los micromachismos en la vida conyugal. In J. Corsí (ed.). *Violencia masculina en la pareja. Una aproximación al diagnóstico y a los modelos de intervención* (192-208). Buenos Aires: Paidós.

Bosch, E. eta Ferrer, V. (2002). *La voz de las invisibles. Las víctimas de un mal amor que mata*.

Madrid: Feminismos, Cátedra.

Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.

Bourke, J. (2009): *Los violadores. Historia del estupro de 1860 a nuestros días*. Barcelona: Crítica.

Habermas, J. (1994). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Cátedra.

Haurreskolak Partzuergoa. Emakumeen eta Gizonen berdintasunari buruzko diagnostikoa.

http://www.haurreskolak.biz/Diagnostikoa_laburra_100224.pdf

Herranz Gómez, Y. (2006). *Igualdad bajo sospecha. El poder transformador de la educación*. Madrid: Narcea.

Hezkuntza-sisteman hezkidetzeta eta genero-indarkeriaren prebentzioa lantzeko Gida Plana (Eusko Jaurlaritza, 2013)

<http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43->

[2459/eu/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/eu_conviven/adjunto_s/coeducacion/920006e_Pub_EJ_hezkidetzeta_plana_e.pdf](http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2459/eu/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/eu_conviven/adjunto_s/coeducacion/920006e_Pub_EJ_hezkidetzeta_plana_e.pdf)

III Lanbide Heziketako Euskal Plana. 2011-2013ko Lanbide Heziketan III Euskal Plana (Eusko Jaurlaritza) <http://www.parlamento.euskadi.net/irud/09/00/024235.pdf>

III plan para la igualdad de mujeres y hombres en Vitoria-Gasteiz (2014-2015)

<http://www.vitoria->

[gasteiz.org/wb021/http/contenidosEstaticos/adjuntos/es/32/54/53254.pdf](http://www.vitoria-gasteiz.org/wb021/http/contenidosEstaticos/adjuntos/es/32/54/53254.pdf)

Larrauri, E. (2007). *Criminología crítica*. Madrid: Trotta. Lasarte, 2013

Moreno, M.A. (2013). Queremos coeducar. Centro de Profesorado y recursos de Avilés-Occidente.

NBE-aren dok.: 1994ko otsailaren 23a, A/RES/48/104. 1. art.

<http://www.un.org/documents/ga/res/48/a48r104.htm>

Osborne, R. (2009). Apuntes sobre violencia de género. Granada: Bellaterra ediciones.

Rubin, G. (1986). El tráfico de mujeres: Notas sobre la "economía política" del sexo, Nueva antropología, 30 (VIII), México

<http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/nuant/cont/30/cnt/cnt7.pdf>

Salas, B. (2003). El modelo coeducativo de la pentacidad. Aula de encuentro: Revista de investigación y comunicación de experiencias educativas, 7, 147-153.

Sau, Sánchez V. (1990). Diccionario ideológico feminista. Volumen I. La mirada esférica. Barcelona: Icaria.

Ugarte, B. (2005). Hezkidetza, detaile sutilen indarra. Hik Hasi, 96, 20-26.

Urruzola, M. J., Agirre, N., Dugau, A., eta Barea, M. (2002). Emakumea hezkuntzan. Gehiengoa bai, baina zertan? Hik Hasi, 64, 8-17.

VI-227-2014. Euskal Autonomia Erkidegoko Emakumeen eta Gizonen Berdintasunerako VI Plana (Emakunde, 2014)

http://www.emakunde.euskadi.net/contenidos/informacion/u72_iv_plan/eu_emakunde/adjuntos/VIPlan_final_eu.pdf

Vizcarra, M. T., Macazaga, A. M., eta Rekalde, I. (2009). Eskolako kirol lehiaketan neskek dituzten baloreak eta beharrak. Bilbo: Emakunde eta UPV/EHU.

