

PERCEPCIÓN POR LOS DOCENTES DE LA COEDUCACIÓN EN UN COLEGIO (3-12 AÑOS)

Teachers' perception of co-education in a school (3-12 years)

Víctor Pablo Pardo Arquero

Diplomado en Magisterio, Licenciado en Bioquímica, Estudios Avanzados en EF, Doctor en Salud.
CEIP Antonio Machado (Lucena, España)
victorppa@hotmail.es

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es conocer la situación de la Coeducación para los docentes de un centro educativo. Se pasó una encuesta sobre la opinión coeducativa en los colegios de los recreos, las tareas domésticas familiares, los agrupamientos pedagógicos, el uso del lenguaje, la coordinación con la familia, la reflexión de la praxis, el material didáctico, los medios de comunicación y formatos tecnológicos, la coordinación en igualdad, etc. Y aunque hemos percibido la saturación de exigencias, el desgaste y la apatía de algunos docentes conforme avanza el curso, la mayoría de los docentes detectan y se implican en mejorar las diferencias sociales y de roles asumidos entre hombres y mujeres. Siendo fundamental para fomentar su labor que se doten, desde las administraciones, a los docentes, de mayores incentivos, motivación y recursos.

PALABRAS CLAVE: DOCENCIA, IGUALDAD; COEDUCACIÓN; FEMINISMO; SEXISMO;

ABSTRACT

The aim of this work is to know the situation of coeducation for teachers in a school. A survey was passed on the coeducational opinion in the schools about playground time, family housework, pedagogical groupings, the use of language, coordination with the family, reflection of the praxis, didactic resources, media and technological formats, coordination in gender equality, etc. And although we have perceived the saturation of demands, wear and tear and apathy of some teachers as the course progresses, most teachers detect and get involved in improving the social differences and roles assumed between men and women. Therefore, it is essential in order to promote their work, that the administrations provide teachers with greater incentives, motivation and resources.

KEYWORDS: TEACHING; EQUALITY; COEDUCATION; FEMINISM; SEXISM;

Fecha de recepción del artículo: 24/01/2024

Fecha de aceptación: 01/04/2024

Citar artículo: PARDO ARQUERO, V.P. (2024): Percepción por los docentes de la Coeducación en un colegio (3-12 años). *eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 21, CEP de Córdoba.

INTRODUCCIÓN:

Los constantes cambios sociales exigen de cambios legislativos para dar respuestas a las nuevas exigencias, convirtiendo muchas veces a los docentes en los principales artífices de realizar esas transformaciones en las nuevas generaciones, generalmente con escasos recursos, formación inadecuada y sobrecargando la labor docente (Pardo-Arquero, 2020).

Debemos tener en cuenta que la sociedad española ha vivido de la picaresca desde mucho tiempo atrás, reflejándose también en la política y otros ámbitos. La reciente Dictadura franquista (1939-1975), estableció abusos de poder y corrupción, al igual que promulgó el rol de servidumbre de la mujer al hombre. La transición dio paso a una Democracia (1978), donde se llegó a una carta magna de grandes pretensiones, pero donde persiste la corrupción, la prevaricación, el nepotismo y el abuso de poder, siendo los políticos el reflejo de la sociedad que lo permite y sustenta, y donde se aspira a lograr la igualdad de oportunidades y derechos entre los hombres y las mujeres (García-Olascoaga, 2021; Jiménez, Jiménez y Tarín, 2016; Marco, 2014). En este contexto, se pretende que la Coeducación sea la intervención educativa para eliminar estereotipos y reducir los sesgos sexistas de las generaciones venideras.

Por otro lado, las familias son el primer espacio de socialización, donde ocurren las primeras experiencias coeducativas. Posteriormente, la escuela se

configura como el siguiente espacio de socialización, llegando a generarse conflictos cuando las ideas familiares no se corresponden con lo trabajado en la escuela (Mangin, 2020; Pardo-Arquero, 2020). También surgen dificultades porque los docentes adquieren una formación deficiente en cuestiones de coeducación, muchas veces sólo por interés personal (Resa-Ocio, 2021).

Además, desde temprana edad, las formas de discriminación más frecuentemente utilizada son la violencia simbólica y lingüística, siendo los centros escolares los lugares donde se pueden paliar, ignorar o fomentar dichos comportamientos. En este sentido, los docentes se convierten, por un lado, en los transmisores de la información aceptada por la sociedad y, por otro lado, en los transformadores de la cultura establecida, aunque la manera de ejercer la docencia es muy amplia. Sin embargo, es contante la manifestación de los educadores en la falta de preparación, el miedo y la incapacidad para atender la demanda de la sociedad en constante cambio (Pardo-Arquero, 2020; Mangin, 2020; Barrientos, Andrade y Montenegro, 2018).

Reconocer que existen diferencias y desigualdades puede permitir acciones a nivel personal o institucional para compensarlas. En este estudio pretendemos conocer el posicionamiento de los docentes ante la Coeducación en el centro escolar, como punto de partida para la reflexión y futuras actuaciones.

METODOLOGÍA

LA MUESTRA

Para el presente estudio se solicitó la colaboración voluntaria del claustro de docentes del Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) Antonio

Machado de Lucena (Córdoba, España). El municipio de Lucena se encuentra ubicado en el sur de la provincia de Córdoba, con una población en crecimiento (unos 42.700 habitantes, con poca variación entre sexos – INE, 2023), con 8 Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP), de una a cuatro líneas, dependiendo del colegio. El centro educativo de estudio cuenta con tres líneas educativas, en reducción desde los cursos de educación infantil, por el descenso de la natalidad, con una ratio de 19-25 alumnos y alumnas por aula.

En el colegio, los docentes son los responsables de supervisar los recreos, en función de los niveles en los que imparten docencia. El patio de recreo del colegio dispone de varios espacios: diferentes zonas para el alumnado de educación infantil y primer ciclo de educación primaria, divididas a su vez por nivel; mientras que segundo ciclo y tercer ciclo de educación primaria, tienen asignadas otras zonas, respectivamente por ciclo.

El claustro docente está compuesto en el momento de la realización del estudio por 40 docentes. Han participado de forma voluntaria 22 docentes durante el mes de junio: habiendo rellenado la encuesta 12 docentes al principio de mes, 8 docentes rellenaron la encuesta en un primer recordatorio a mediados de mes y 2 docentes rellenaron la encuesta en un segundo recordatorio a finales del mes.

Entre los motivos manifestados por algunos docentes para no realizar la encuesta, se señala la sobrecarga de trabajo, la desmotivación o la apatía acumulada al finalizar el curso, así como la dificultad para comprender algunos conceptos para poder dar respuesta a todas las preguntas del cuestionario.

De los docentes que han participado en la encuesta de forma voluntaria (Figura 1), 6 docentes realizan su principal docencia en Educación Infantil,

mientras que 16 docentes lo hacen en Educación Primaria, de los cuales 5 docentes tienen asignado más tiempo de docencia en el segundo ciclo, 4 docentes están más tiempo en primer ciclo y 3 docentes permanecen más tiempo en el tercer ciclo.

1.-Alumnado con el que desempeña más tiempo de docencia

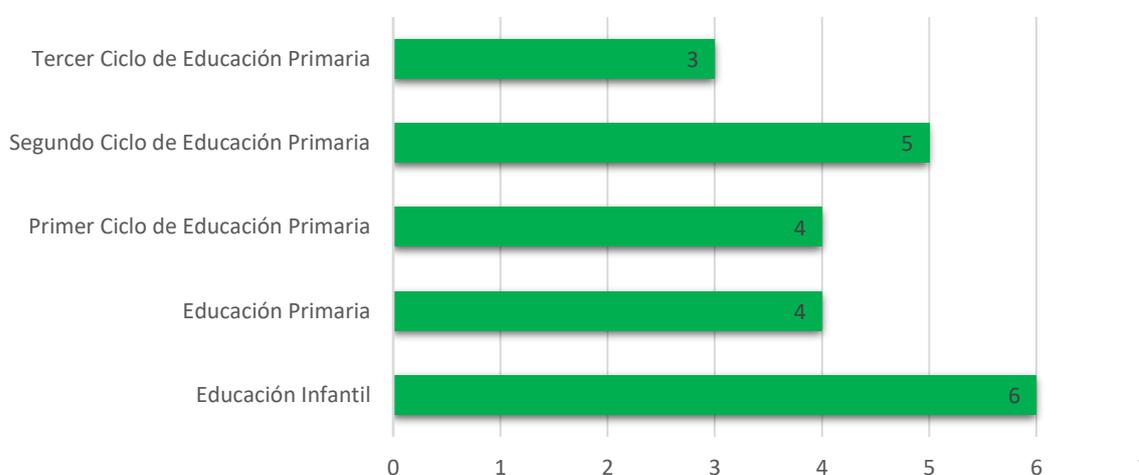


Figura 1. Frecuencia de desempeño de labor docente.

LA ENCUESTA

Se estableció una encuesta no estandarizada, a través de una batería de preguntas en base a varias encuestas realizadas en otros centros educativos, adaptándolas para favorecer la reflexión de la práctica docente. La recogida de datos se realizó a través de google Drive, siendo obligatorias todas las respuestas. Posteriormente, fue enviando el enlace a todos los miembros del claustro de docentes por el equipo directivo.

Se procuró que no fuera excesivamente larga, a fin de favorecer la participación, siendo las respuestas cerradas, para elegir entre las opciones propuestas.

RESULTADOS

A continuación, se comentan los resultados obtenidos, acompañando de gráficas que facilitan la visualización de los datos recogidos.

2.- ¿Cómo utiliza el alumnado los espacios del recreo?

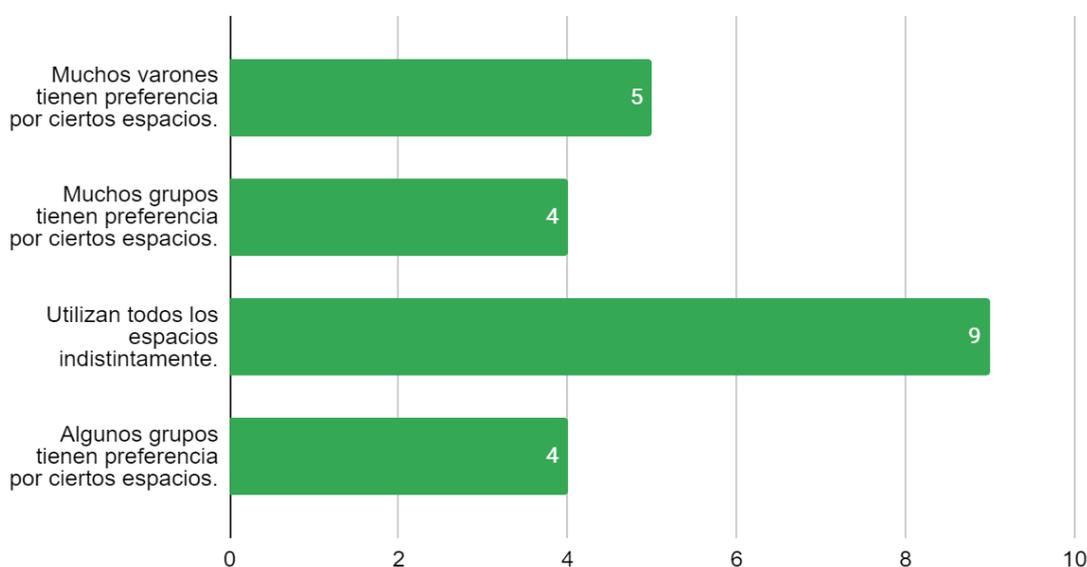


Figura 2. Frecuencia de percepción de la utilización de los espacios del recreo.

En la percepción por los docentes de la utilización de los espacios del recreo (Figura 1), ningún docente ha indicado que “Muchas niñas tienen preferencia por ciertos espacios”, “Algunos varones tienen preferencia por ciertos espacios” o “Algunas niñas tienen preferencia por ciertos espacios”. Los docentes han repartido sus respuestas de la siguiente manera: la mayoría (41%) de los docentes encuestados señalan que “Utilizan todos los espacios

indistintamente”, siendo 9 (23%) de los docentes los que consideran que “Muchos varones tienen preferencia por ciertos espacios”, mientras que dos grupos de 4 (18%) de los docentes señalan por igual que “Muchos grupos tienen preferencia por ciertos espacios” y “Algunos grupos tienen preferencia por ciertos espacios.”

3.- ¿Dedica momentos de docencia a que su alumnado reflexione y normalice el reparto equitativo de tareas domésticas...

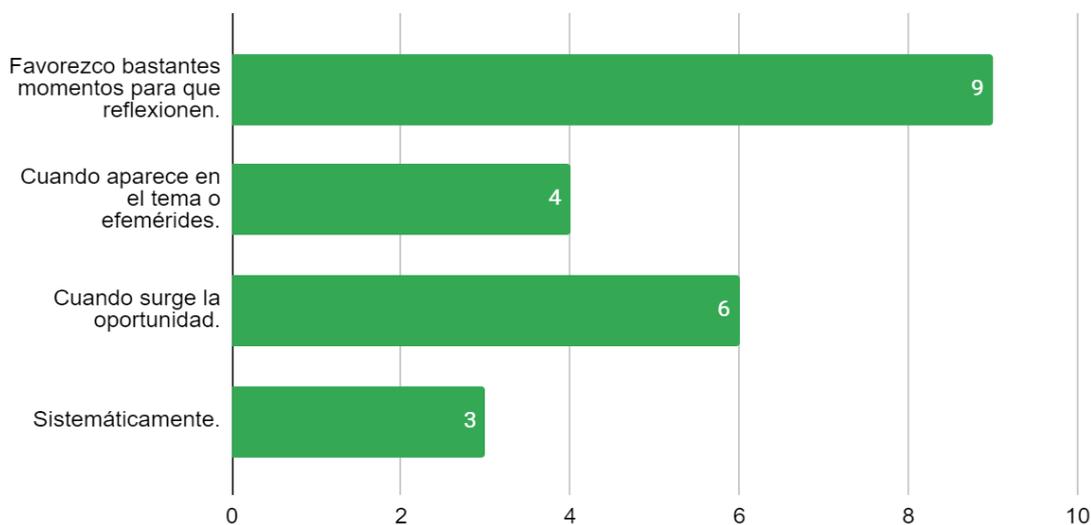


Figura 3. Frecuencia del tiempo de reflexión del alumnado sobre tareas domésticas.

Para la dedicación de momentos de docencia a que el alumnado reflexione y normalice el reparto equitativo de tareas domésticas (Figura 3), ningún docente ha señalado que “No debería ser labor docente”. La moda la constituye “Favorezco bastantes momentos para que reflexionen”, considerada por 9 (el 41%) de los docentes, mientras que 6 (el 27%) de los docentes señalan que lo hace “Cuando surge la oportunidad”, 4 (el 18%) de los docentes indican que “Cuando aparece en el tema o efemérides” y 3 (el 14%) de los docentes manifiestan que lo hace “Sistemáticamente”.

4.- ¿Fomenta el trabajo cooperativo y colaborativo mixto de alumnado?

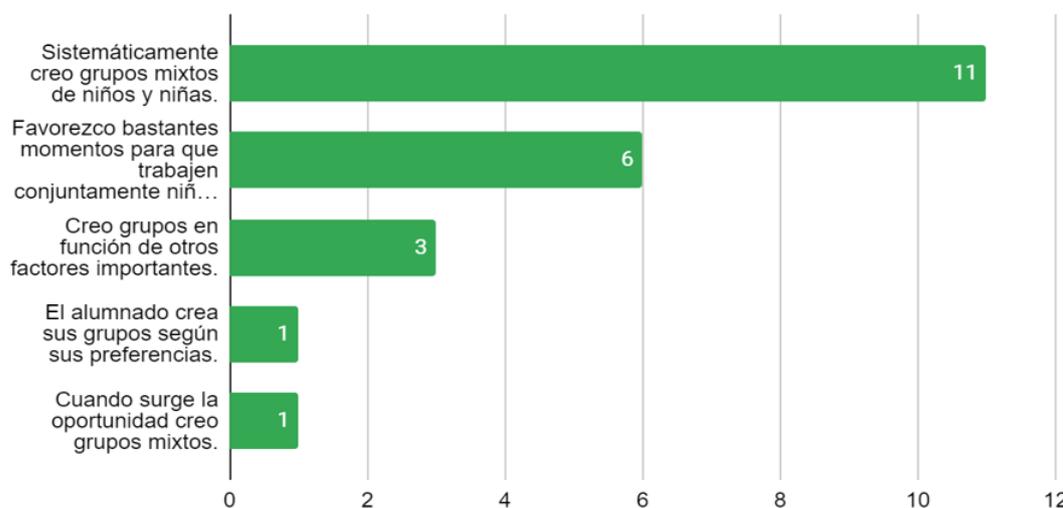


Figura 4. Frecuencia de fomento de trabajo cooperativo y colaborativo mixto en alumnado.

En la Figura 4, la mitad de los docentes señala que “Sistemáticamente creo grupos mixtos de niños y niñas”, el 27% (6) de los docentes indica que “Favorezco bastantes momentos para que trabajen conjuntamente niños y niñas”, el 14% (3) de los docentes optó por “Creo grupos en función de otros factores importantes”, y un docente eligió que “El alumnado crea sus grupos según sus preferencias” y otro docente que “Cuando surge la oportunidad creo grupos mixtos.”

5.- ¿Presta atención al uso del lenguaje?

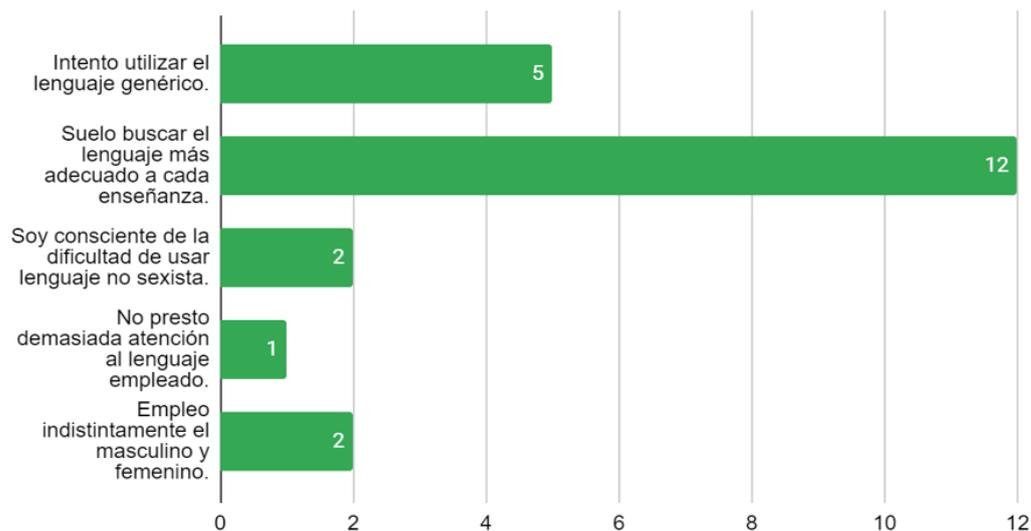


Figura 5. Frecuencia de la atención al uso del lenguaje por los docentes.

Para el uso del lenguaje (Figura 5), ningún docente eligió “Procuró emplear el género neutro”. La moda la constituye “Suelo buscar el lenguaje más adecuado a cada enseñanza”, indicada por el 55% (12) de los docentes, mientras el 23% (5) de los docentes señala que “Intento utilizar el lenguaje genérico”, 2 docentes marcan “Soy consciente de la dificultad de usar lenguaje no sexista”, otros 2 docentes seleccionan “Empleo indistintamente el masculino y femenino”, y un docente optó por “No presto demasiada atención al lenguaje empleado.”

6.- ¿Visibilizas al género menos representado en ciertos ámbitos?

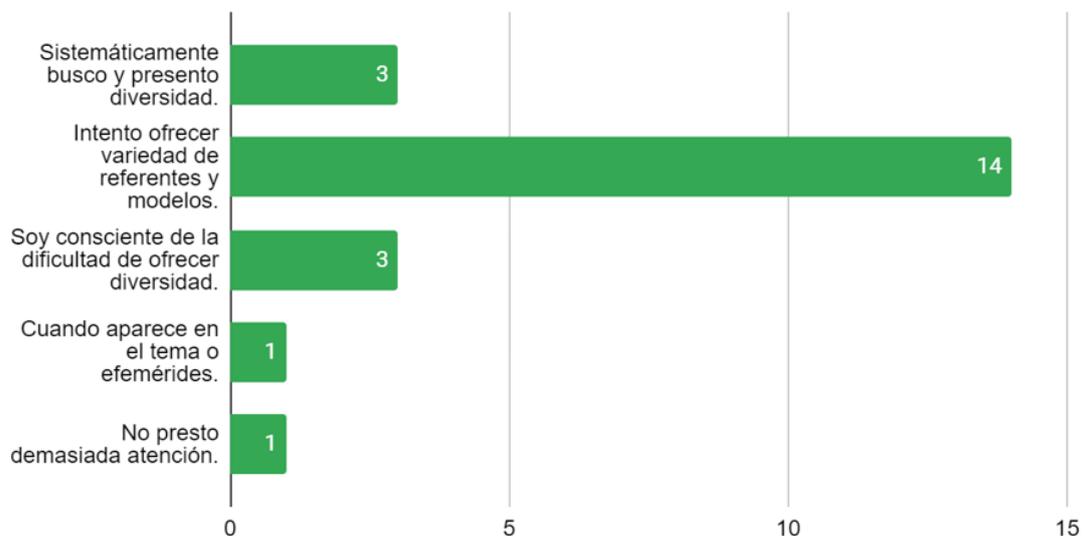


Figura 6. Frecuencia de visibilización del género menos representado en ciertos ámbitos.

En la Figura 6, ningún docente indica que “Las editoriales ya ofrecen esas opciones”, el 64% (14) de los docentes señala que “Intento ofrecer variedad de referentes y modelos”, el 14% (3) de los docentes elige que “Sistemáticamente busco y presento diversidad” y “Soy consciente de la dificultad de ofrecer diversidad”, un docente opta por “Cuando aparece en el tema o efemérides” y otro docente por “No presto demasiada atención.”

7.- ¿Dedica tiempo de tutoría con las familias a la coeducación en el hogar?

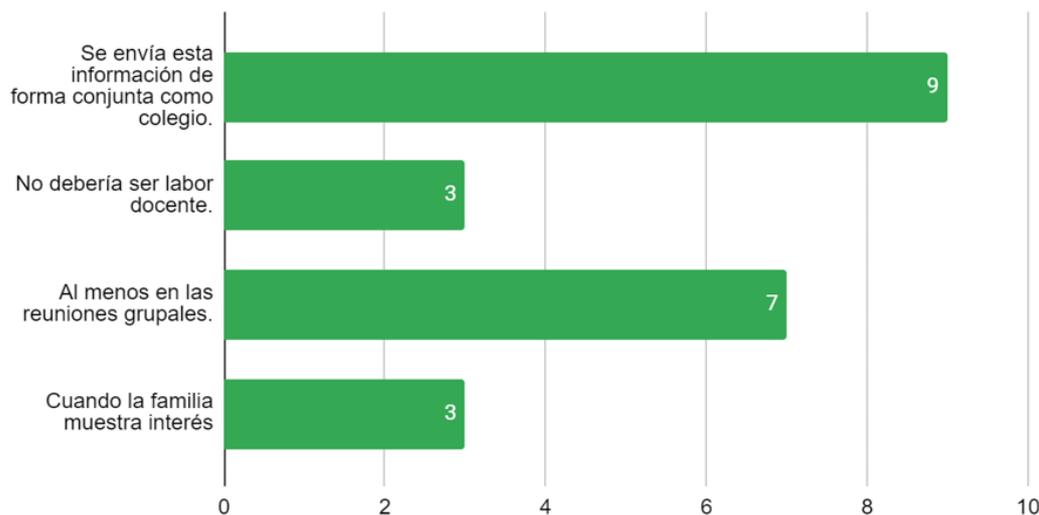


Figura 7. Frecuencia del tiempo de tutoría con las familias a la coeducación en el hogar.

Para el trabajo de tutoría con las familias de coeducación en el hogar (Figura 7), “Sistemáticamente”, no fue elegido por ningún docente, mientras el 41% (9) de los docentes indica que “Se envía esta información de forma conjunta como colegio”, el 32% (7) de los docentes señala tratarlo “Al menos en las reuniones grupales”, y el 14% (3) de los docentes opta por “No debería ser labor docente”, mismo porcentaje que elige “Cuando la familia muestra interés.”

8.- ¿Compartes experiencias y prácticas coeducativas con otros docentes?

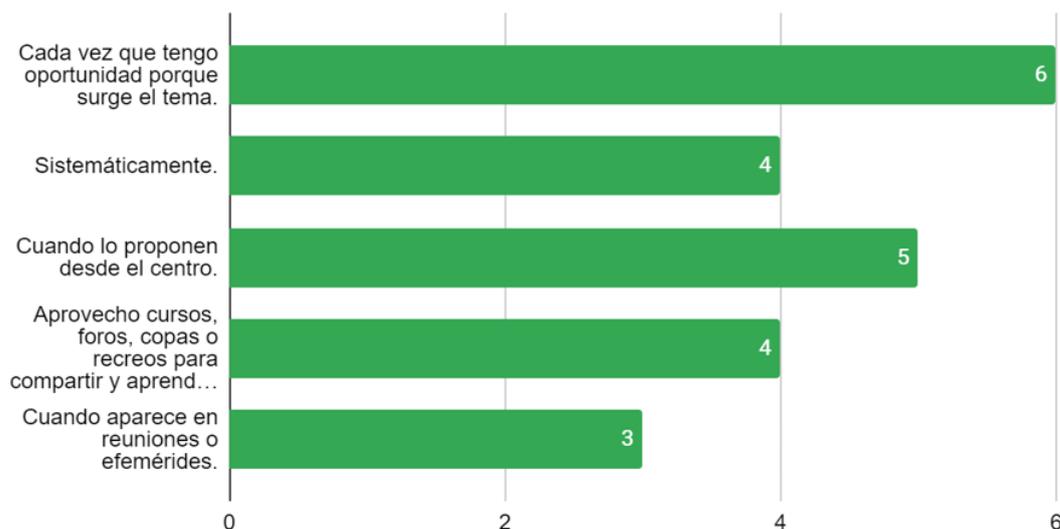


Figura 8. Frecuencia de intercambio de experiencias y prácticas coeducativas.

A la hora de responder al intercambio de la práctica docente (Figura 8), los encuestados abarcan en diferente medida las respuestas propuestas, de tal modo que el 27% (6) de los docentes indica “Cada vez que tengo oportunidad porque surge el tema”, el 23% (5) de los docentes señala “Cuando lo proponen desde el centro”, el 18% (4) de los docentes elige las opciones “Sistemáticamente” y “Aprovecho cursos, foros, copas o recreos para compartir y aprender”, y el 14% (3) de los docentes marca “Cuando aparece en reuniones o efemérides”.

9.- ¿Consideras que las editoriales presentan suficiente diversidad de géneros?

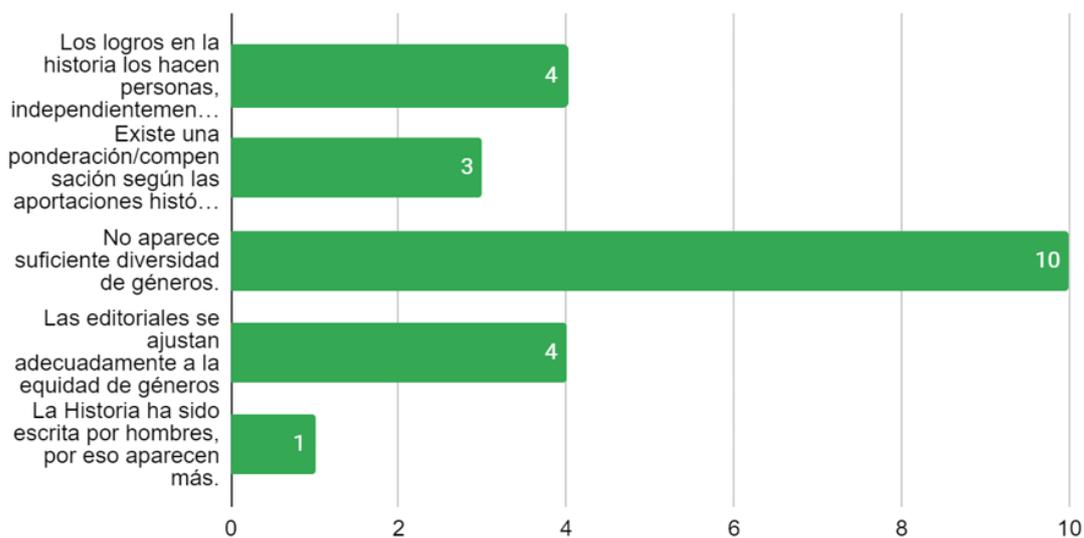


Figura 9. Frecuencia ante la adecuación de las editoriales a la diversidad de géneros.

Para la pregunta de la adecuación del material de las editoriales a la diversidad de géneros (Figura 9), la moda (46%) la constituye “No aparece suficiente diversidad de géneros”, mientras que el 18% (4) de los docentes elige las opciones “Los logros de la Historia los hacen personas, independientemente de su género” y “Las editoriales se ajustan adecuadamente a la equidad de género”, el 14% (3) de los docentes señala que “Existe una ponderación/compensación según las aportaciones históricas”, y un docente opta por “La Historia ha sido escrita por hombres, por eso aparecen más.”

10.- Creo que los medios de comunicación y redes sociales...

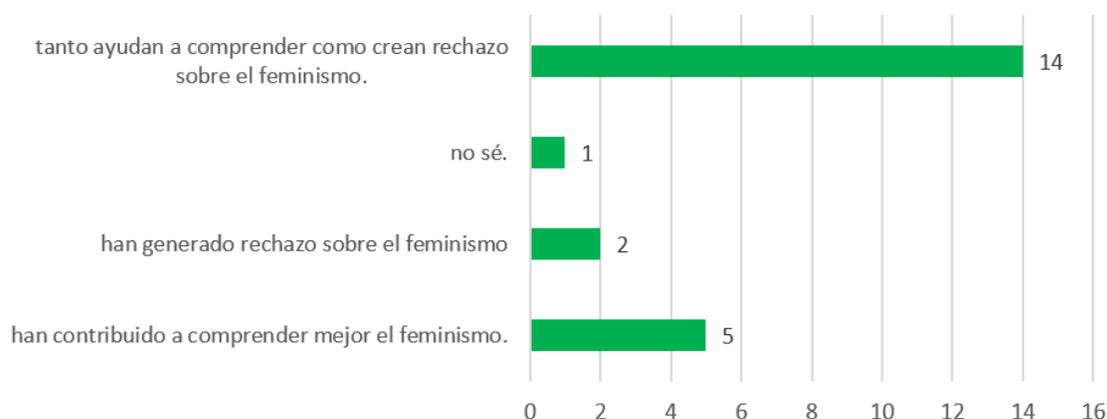


Figura 10. Frecuencia de los medios y formatos de comunicación ante el feminismo.

En la Figura 10, la mayoría (64%) de los docentes cree que los medios y formatos de comunicación “tanto ayudan a comprender como crean rechazo sobre el feminismo”, el 23% (5) de los docentes señala que “han contribuido a comprender mejor el feminismo”, 2 docentes indican que “han generado rechazo sobre el feminismo”, y un docente marca “no sé.”

11.- Creo que los medios de comunicación y redes sociales...



Figura 11. Frecuencia de los medios y redes sociales ante la brecha intergeneracional.

En la Figura 11, ningún docente considera que los medios de comunicación y redes sociales “aumenta la brecha intergeneracional para comprender la coeducación.” El 82% (18) de los docentes indica que “para algunos casos puede aumentar y en otros disminuir la brecha intergeneracional”, el 14% (3) de los docentes señala que “disminuye la brecha intergeneracional para comprender la coeducación”, y un docente elige “no sé.”

12.- ¿Cómo cree que se gestiona la Coeducación en el colegio?

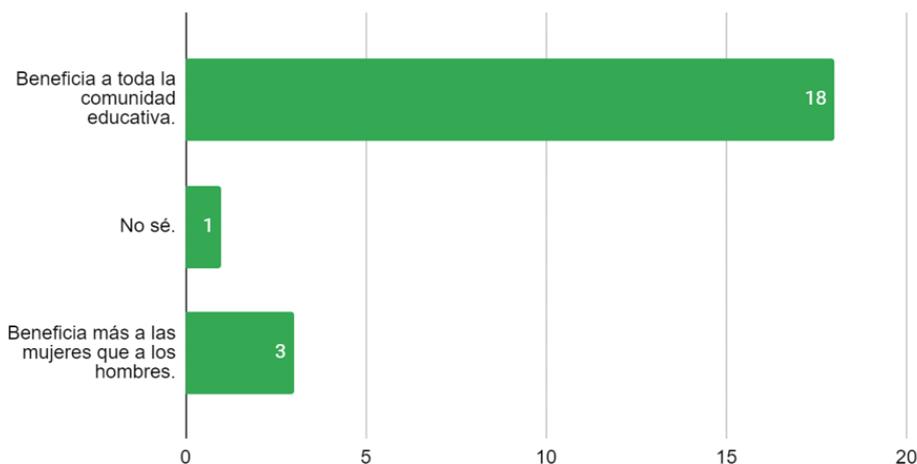


Figura 12. Frecuencia sobre la gestión de coeducación en el centro educativo.

En la Figura 12, ningún docente señala “Beneficia a las mujeres y perjudica a los hombres”, ni “Perjudica el ritmo cotidiano de trabajo docente.” El 82% (18) de los docentes indica que “Beneficia a toda la comunidad educativa” y el 14% (3) de los docentes eligió que “Beneficia más a las mujeres que a los hombres.” y un docente optó por “No sé”.

13.- ¿Cuál es su actitud ante el lenguaje sexista en el material del centro (libros, carteles, documentos...)?

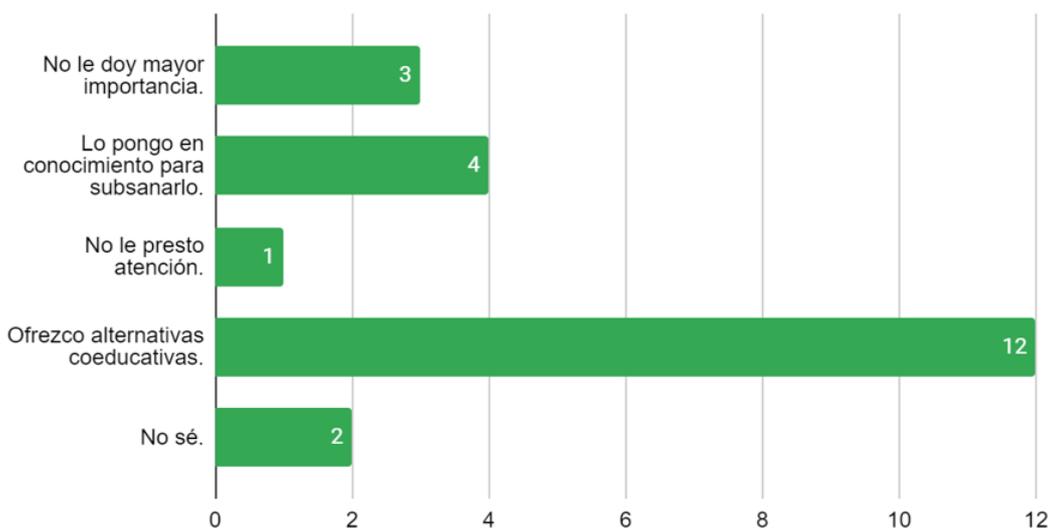


Figura 13. Frecuencia sobre la actitud ante el lenguaje sexista en el centro educativo.

Cuando detecta lenguaje sexista en el centro educativo (Figura 13), el 55% (12) de los docentes elige “Ofrezco alternativas coeducativas”, el 18% (4) de los docentes señala que “Lo pongo en conocimiento para subsanarlo”, el 14% (3) de los docentes indica que “No le doy mayor importancia”, 2 docentes optan por “No sé” y un docente marca “No presto atención.”

14.- ¿Qué piensa sobre la figura de responsables de Coeducación?

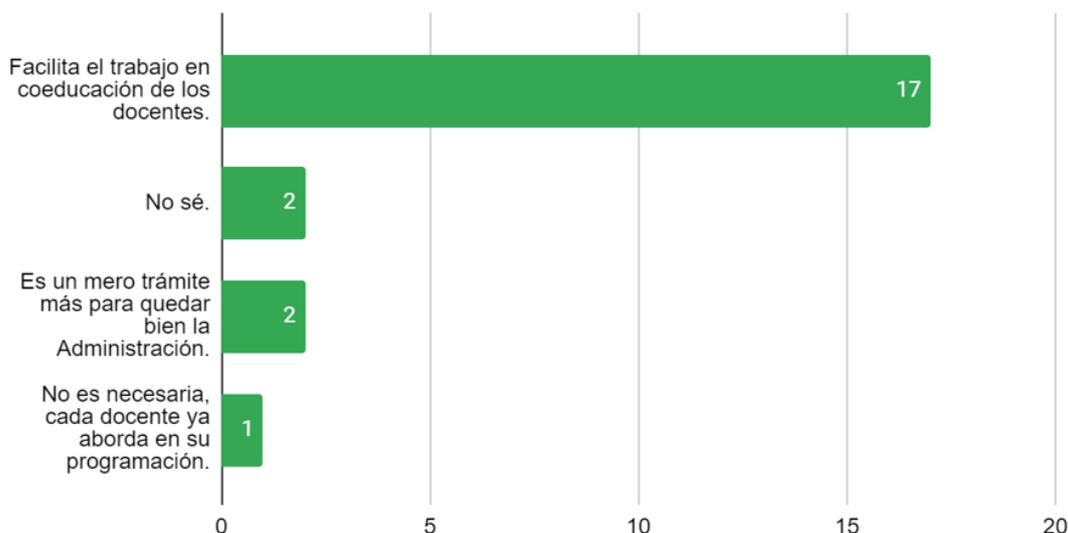


Figura 14. Frecuencia sobre los responsables de coeducación en el centro educativo.

En la Figura 14, ningún docente señala que los responsables de coeducación “Supone una carga extra de trabajo al centro”, el 77% (17) de los docentes perciben que “Facilita el trabajo de coeducación de los docentes”, 2 docentes indican “No sé”, otros 2 docentes señalan “Es un mero trámite más para quedar bien la Administración”, y un docente marca que “No es necesaria, cada docente ya aborda en su programación.”

DISCUSIÓN

Como ya hemos visto, la sociedad evoluciona de forma vertiginosa y a los docentes se les pide que se adapten a los cambios, tanto para perpetuar el saber establecido, como para dotar de herramientas hacia los nuevos retos. Aunque, generalmente, con escasos recursos y formación desde las

Administraciones, cuando no es nula, y simplemente se amplían conocimientos por interés personal (Pardo-Arquero, 2020).

En primer lugar, y atendiendo a los niveles de participación en el estudio, si comparamos la participación de los docentes con otros registros realizados anteriormente en el centro, observamos que la participación ha sido mayor que en actividades voluntarias (Pardo-Arquero, 2019a), aunque menor que en otras actividades presenciales (Pardo-Arquero, 2019b). Quizás debido a los constantes cambios legislativos en educación, junto a sus exigencias y sobrecarga burocrática, que terminan generando ansiedad, malestar y apatía. Si añadimos la falta de reconocimientos e incentivos hacia la labor educativa, junto a las complicaciones tecnológicas y burocráticas, incorporamos más obstáculos para ahondar en la investigación, reflexión, participación y difusión de muchas de las interesantes acciones que se llevan a cabo en nuestros centros escolares.

Para la siguiente cuestión tratada, entendemos los recreos como un tiempo de descanso para el alumnado a la actividad reglada, que favorecen la socialización y fomentan el juego libre, espontáneo y creativo, si bien existen ciertos momentos y espacios donde se permiten actividades más regladas, a demanda del alumnado más mayor (en nuestro caso, principalmente fútbol). Recientemente, y conectando con lo indicado en el párrafo anterior, las Ordenes de 30 de mayo de 2023, que desarrollan los currículos correspondientes a la etapa de Educación Primaria y Educación Infantil en Andalucía, establecen que los centros educativos deben promover la convivencia positiva y la inclusión educativa durante los recreos, mediante la organización de actividades lúdicas, deportivas, culturales y artísticas que

favorezcan la participación, la cooperación y el respeto entre el alumnado. De tal modo que, durante los últimos años, se han decorado nuestros patios, para hacerlos más agradables, atractivos y estimulantes hacia el juego, gracias a la Asociación de Madres y Padres del Alumnado (AMPA “La Estrella”).

En este contexto, la mayoría de los docentes encuestados observan que los alumnos y alumnas “Utilizan todos los espacios indistintamente”, aunque el 23% de los docentes consideran que “Muchos varones tienen preferencia por ciertos espacios”. Así, parece ser frecuente, que los varones de cursos superiores, a la hora de utilizar las pistas del recreo, tienen preferencia por jugar al fútbol, y limitar el uso de este espacio del recreo a otros compañeros y compañeras. En este sentido, Bonal (2014) se refiere al patio como un problema coeducativo y, por tanto, requiere intervención y regulación pedagógica por los docentes.

En el estudio de Rodríguez, Pereira, Pereira y Condessa (2019), el alumnado interacciona en los recreos mayoritariamente con alumnado de su curso y del mismo género, aunque destacan las preferencias de los grupos mixtos y de mediano tamaño (3 a 5 amigos), tal como, una mayor tendencia por las niñas a ser más inclusivas y cooperativas, con variedad de actividades e interacciones con alumnado de diferentes sexos y cursos.

En cuanto a la siguiente cuestión, en el ámbito doméstico, el grado de implicación de los varones no es con el nivel deseado, y aunque se percibe mayor implicación de los padres en las tareas familiares, son las madres las principales responsables, lo que suele llevar a reproducirse por imitación, tanto por hijos, que se despreocupan, como hijas, que asumen las labores domésticas (Pacheco, Rodríguez y García, 2013; Pardo-Arquero, 2017;

González-Moreno y Cuenca-Piqueras, 2020; Montañés-Serrano y Moreno-Mínguez, 2022; INE, 2023).

Además, Rodríguez-Hernández y Santana-Bonilla (2006) señalan que, al igual que en el resto de la sociedad, existe un reparto desigual de las tareas domésticas en los docentes. En tanto que, la responsabilidad y la realización de las labores domésticas las asumen las maestras o parejas de maestros, hecho que supone una dificultad añadida a la hora de transmitir la necesidad de cambio hacia el reparto equitativo de estas labores. De ahí, la importancia de reflexionar sobre el reparto equitativo de tareas domésticas. No obstante, observamos distintas maneras de abordar el tema en nuestro estudio, siendo la mayoría (41%) la que señala “Favorezco bastantes momentos para que reflexionen”, mientras el 27% de los docentes señala que lo hace “Cuando surge la oportunidad”, el 18% de los docentes indica que “Cuando aparece en el tema o efemérides”, siendo el 14% de los docentes quien manifiesta que lo hace “Sistemáticamente.”

Para la siguiente pregunta realizada, podemos señalar que la organización del aula genera diferentes relaciones entre docente y alumnado, tanto como entre alumnado y alumnado. En este sentido, la mayoría de los docentes se sienten cómodos perpetuando las actividades en el modo, tiempo y agrupamientos en los que se han formado. Además, la obsesión que tienen los docentes de educación primaria por impartir todo el currículum, les incapacita muchas veces para desarrollar actividades en las que usen diferentes agrupamientos, adoleciendo falta de tiempo para ello. Sin embargo, los aprendizajes realizados con la formación de equipos son superiores a los esperados, en cuanto a la capacidad de trabajo, la argumentación, el respeto

mutuo o la capacidad de debate del alumnado. Por esto, los espacios educativos limitan o fomentan las posibilidades y las potencialidades educativas (Cortés, González y Sánchez, 2018; Pardo-Arquero, 2020).

Además, existen diversidad de estrategias para agrupar al alumnado según la finalidad pretendida (Pàmies y Castejón, 2015; Slavin, 1995; Johnson, Johnson y Holubec, 1994). Sin embargo, cuando queremos realizar agrupamientos coeducativos, a las premisas anteriores debemos añadir las de género. De tal manera, los agrupamientos equilibrados procuran un número similar de alumnado de cada género en cada grupo, fomentando su interacción. Y también podemos realizar los agrupamientos con un solo género en cada grupo, permitiendo abordar temas específicos relacionados con el género. Los agrupamientos coeducativos permiten contribuir a generar un entorno más igualitario y respetuoso por el alumnado, pero requieren de otras actuaciones docentes para fomentar la igualdad de género. En nuestro estudio, la mayoría señala fomentar grupos mixtos, donde la mitad de los docentes indica hacerlo sistemáticamente y casi un tercio de los docentes opta por hacerlo en bastantes momentos, mientras que el 14% de los docentes prefiere atender a otros factores a la hora de realizar agrupamientos.

Con respecto al siguiente asunto preguntado, Martínez (2019) considera que los cambios culturales pueden modificar los sistemas lingüísticos. Por tanto, se hace necesario cambiar el uso de un lenguaje sexista que, a veces inconscientemente, excluye, invisibiliza, subyuga a la mujer o la representa como una excepción o especificidad (Corrales, Suárez, Aportela y Lara, 2021). El lenguaje sexista hace que se afirmen los prejuicios y estereotipos de género. Por este motivo, el uso del lenguaje sexista y androcéntrico en las aulas y en

los libros de texto trae como consecuencia la desigualdad e inequidad, por lo que es necesaria una superación en el lenguaje y en la forma de expresión de los docentes en sus clases. En nuestro estudio, la mayoría (55%) de los docentes indica que “Suelo buscar el lenguaje más adecuado a cada enseñanza”, mientras el 23% de los docentes señala que “Intento utilizar el lenguaje genérico”. En mucho menor porcentaje, algunos docentes marcan “Soy consciente de la dificultad de usar lenguaje no sexista”, y otros docentes seleccionan “Empleo indistintamente el masculino y femenino.”

Para la siguiente cuestión, Martiñá (2003) analiza la relación entre docentes y familias (desconfianzas y temores mutuos, expectativas, deseos, homogeneidades, heterogeneidades y contradicciones) recomendando la negociación para resolver y consensuar una convivencia beneficiosa para los niños y niñas. Además, aunque mucho se va avanzando, las mujeres y las niñas siguen asumiendo mayor carga de trabajo familiar que los varones, incluso cuando ambos progenitores están empleados. Por eso, si tenemos en cuenta estas vivencias sexistas, y probablemente, muchas más que se reciben por los medios de comunicación y redes sociales, debemos facilitar actuaciones con las familias, por un lado, e intentar, por otro lado, compensar esas influencias perjudiciales de privilegiado como varón y servilismo como niña (Ceballos, 2014). Según Pacheco, Rodríguez y García (2013), el 35% de las familias (30,5% de padres, 39,6% de madres, 20,6% de hijos y 48,3% de hijas) se muestran sensibilizados y proyectivos ante la coeducación. En nuestro estudio, la mayoría de los docentes (41%) señala que “Se envía esta información de forma conjunta como colegio”, además del 32% de los docentes

afirma tratarlo “Al menos en las reuniones grupales” con las familias. Aunque, el 14% considera que “No debería ser labor docente.”

Atendiendo al siguiente aspecto, el intercambio y difusión de la práctica docente supone un proceso de aprendizaje colaborativo entre compañeros y compañeras, con el objeto de mejorar la docencia, en base a compartir y reflexionar sobre experiencias, conocimientos y recursos, lo cual suele enriquecer y repercutir positivamente en la calidad de la enseñanza e innovación pedagógica (Castillo, Ramos y del Moral, 2020). No obstante, la mentalidad reflexiva compartida de la docencia, no se potencia suficiente desde las administraciones, ni centros educativos, con escasez de recursos, incentivos, espacios o tiempos para su ejecución (Pardo-Arquero, 2021). De tal modo que, cada docente lo realiza de forma personal, indicando un 27% de los docentes hacerlo “Cada vez que tengo oportunidad porque surge el tema”, el 23% de los docentes señala “Cuando lo proponen desde el centro”, un 18% de los docentes elige “Sistemáticamente”, otro 18% de los docentes marca “Aprovecho cursos, foros, copas o recreos para compartir y aprender”, y el 14% de los docentes marca “Cuando aparece en reuniones o efemérides”. En este sentido, una de las actuaciones más adecuadas en Coeducación es la investigación-acción, es decir, trabajos de observación de los diversos comportamientos en el aula, realizados por los docentes, que permitan detectar y corregir las formas de actuación no igualitaria (Subirats, 1994).

Para la siguiente cuestión, hemos visto que nuestra sociedad androcéntrica contempla una reorganización a raíz de los movimientos feministas y los reajustes legislativos propuestos a niveles nacional e internacional. Sin embargo, esta realidad tarda en llegar a las aulas y a los

textos, donde el sexismo de los libros junto al olvido sistemático de la presencia y papel fundamental de la mujer en la sociedad es constante (Rodríguez-Izquierdo, 1998). Recientemente, Sevilla-Vallejo (2021) encuentra en los libros de texto escolares un abuso del masculino, con su uso a través de ejemplos gramaticales, en la selección de autores o en la frecuencia de aparición en las imágenes de varones frente a mujeres. Además, no parece reconocerse la contribución de las mujeres a la cultura, la ciencia o el progreso, y las imágenes analizadas no reflejan la diversidad social actual. No obstante, cada vez más, las editoriales apuestan por incluir la diversidad. Así, el 18% de los docentes considera que “Las editoriales se ajustan adecuadamente a la equidad de género”, aunque la mayoría de los docentes (46%) considera que “No aparece suficiente diversidad de géneros” en el material de las editoriales.

Atendiendo a los medios y formatos de comunicación, pueden convertirse en objetos de persuasión, desde ciencia a opiniones, e incluso bulos y publicidad, además de que seleccionan información (más o menos veraz) a presentar en función de intereses, reafirmando y vendiendo según el perfil del usuario. Con lo que un uso inadecuado genera más desinformación que información. De ahí que estos se conviertan en un recurso que se adapta ágilmente a esos ritmos y procesos de cambio constante y acelerado, con lo cual las marcas e ideas capitalizan sus mensajes y destinatarios para desarrollar estrategias de contenidos, comunicación y conexión personalizadas (Pardo-Arquero, 2020; Gil, Castro y Posada, 2020). El aumento de las noticias falsas afecta a la totalidad de la sociedad. Debido a que su divulgación puede poner en peligro a personas, colectivos, sociedades o compañías, haciéndose

necesario tener una serie de nociones para conocer cómo tratarlas (Landeta, Salamea y Montecé, 2019).

Por esto, los bulos sobre mujeres publicados en internet tratan sobre el movimiento feminista como objeto de parodia, de desinformación o de manipulación, haciendo afirmaciones exageradas y sorprendentes sobre la relación entre hombres y mujeres, con contenido inventado, parcial o manipulado para desprestigiar el feminismo (Herrero, Pérez y Plaza, 2020). En este sentido, en nuestra investigación, la mayoría de los docentes (64%) cree que los medios de comunicación y redes sociales “tanto ayudan a comprender como crean rechazo sobre el feminismo”, mientras el 23% de los docentes señala que “han contribuido a comprender mejor el feminismo.”

Junto con los bulos sobre el feminismo, son frecuentes los bulos sobre violencia de género, para cuestionar su importancia, manipular las cifras de agresiones o de denuncias. Otras veces, se presentan noticias falsas sobre personajes públicos o medidas legislativas referidas a la igualdad. Afortunadamente, cada vez más, son detectados y denunciados por los usuarios (Herrero, Pérez y Plaza, 2020).

Para la siguiente cuestión, existe una brecha digital, debida a factores económicos, formativos, geográficos (urbano vs rural, o nivel de desarrollo del país), lingüísticos (el inglés puede facilitar su uso), género (las amas de casa se han incorporado en las últimas décadas al uso de tecnologías) o la edad (los más jóvenes tienen mayor dominio que los ancianos). Por todo ello, se hace imprescindible para vivir en nuestra sociedad, donde la interacción digital entre sujetos, empresas y Estado es esencial para la realización de casi todo tipo de actividades (sociales, culturales y económicas).

Asimismo, la brecha generacional dentro de las familias sobre Coeducación se hace más patente con los estereotipos y actitudes de los hijos varones (Pacheco, Rodríguez y García, 2013). En nuestro estudio, ningún docente considera que los medios de comunicación y redes sociales “aumenta la brecha intergeneracional para comprender la coeducación.” Mientras que la mayoría (82%) de los docentes indica que “para algunos casos puede aumentar y en otros disminuir la brecha intergeneracional”, además, el 14% de los docentes señala que “disminuye la brecha intergeneracional para comprender la coeducación.” Como ya hemos señalado, nuestra sociedad está sumida en un incesante cambio, y el entorno escolar se convierte en un espacio apropiado para reducir la brecha intergeneracional, generando sociedades más cohesionadas e inclusivas (Eiguren, Berastegi y Correa, 2022)

Para la siguiente cuestión abordada, la discriminación positiva conlleva el establecimiento de preferencias en favor de la mujer en el acceso al empleo y en la proyección de su carrera profesional. Por ello, a la hora de gestionar la coeducación en los colegios, las acciones positivas son las mejores medidas para hacer frente a cualquier tipo de desigualdad contra un grupo discriminado. Hacer visibles y reflexionar sobre estas desigualdades suponen el primer paso poder erradicarlas. En nuestro estudio, la mayoría (82%) de los docentes cree que el trabajo de Coeducación en el centro educativo “Beneficia a toda la comunidad educativa”, sin embargo, el 14% de los docentes eligió que “Beneficia más a las mujeres que a los hombres.” Esta percepción conecta con los bulos antes mencionados, para cuestionar y manipular sobre las medidas legislativas referidas a la coeducación (Herrero, Pérez y Plaza, 2020).

Como ya hemos señalado, es importante aprender a detectar y cambiar un lenguaje sexista que excluye e invisibiliza (Corrales, Suárez, Aportela y Lara, 2021). De ahí la importancia de observar de forma crítica el entorno en el que nos movemos. En nuestro estudio, cuando los docentes detectan lenguaje sexista en el centro, la mayoría (55%) elige “Ofrezco alternativas coeducativas”, y el 18% de los docentes señala que “Lo pongo en conocimiento para subsanarlo.”

Ante todo lo expuesto anteriormente, se evidencia la necesidad de actuaciones, desde las administraciones y poderes públicos, que generen situaciones de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. La creación del docente responsable de coeducación en cada centro educativo es una de las respuestas de la administración educativa. De tal manera que, justifica que se toman medidas, con bajo coste, a cambio de sobrecargar el trabajo de un docente, que cuenta con escasos recursos y con pocas ventajas, más allá de las personales. Y que es responsable de planificar, coordinar y transmitir conocimientos y nociones sobre las acciones coeducativas a realizar en el centro y aulas con el alumnado. En nuestro estudio, la mayoría de los docentes (77%) percibe que “Facilita el trabajo de coeducación de los docentes.”

CONCLUSIONES

Aunque el reducido tamaño de la muestra que ha participado no permita realizar extrapolaciones de los resultados obtenidos, si nos permite acercarnos a algunas conclusiones sobre la población en estudio, y probablemente ayude

en acciones de otros docentes o permita establecer conexiones con futuras investigaciones.

En primer lugar, podemos señalar la baja participación de los docentes en ciertas actividades de investigación cuando no son presenciales, quizás por la saturación de exigencias a los docentes, junto al desgaste y apatía de algunos, especialmente a final de curso.

Por otro lado, la mayoría de los docentes reconocen y se implican ante las diferencias sociales y de roles asumidos entre hombres y mujeres como una realidad que requiere de intervención coeducativa de todos. No obstante, las maniobras políticas y de grupos radicales, que afectan negativamente a la igualdad, tienen también su incidencia entre los docentes.

Hemos obtenido que los docentes señalan: detectar el dominio de varones de ciertos espacios de los recreos, reflexionar sobre el reparto coeducativo de tareas domésticas, realizar agrupamientos coeducativos, utilizar el lenguaje más adecuado a cada enseñanza, abordar con las familias aspectos coeducativos, compartir con otros docentes reflexiones de su praxis, ser conscientes de la presencia de diversidad en el material utilizado para la enseñanza, así como de la dificultad manifiesta en las redes sociales y formatos tecnológicos para comprender el feminismo o reducir la brecha intergeneracional, los beneficios de la coeducación para la comunidad educativa, ofrecer alternativas coeducativas cuando detectan lenguaje sexista en el colegio, y la importancia de la persona responsable de coeducación en el centro.

Finalmente, señalar que la coeducación debe realizarse desde el conjunto de la sociedad, y aunque los docentes pueden y deben hacer mucho

por la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, las exigencias docentes, junto con la falta de incentivos, motivación y recursos, generan dificultades para ir cambiando las mentalidades de las futuras generaciones.

AGRADECIMIENTOS

Agradecer la predisposición y colaboración del claustro docente del CEIP Antonio Machado, en especial de aquellos docentes que han dedicado su tiempo a realizar el cuestionario.

BIBLIOGRAFÍA

Durante mucho tiempo, las mujeres han tenido que utilizar nombres masculinos u ocultar en iniciales para poder acceder al mundo de las publicaciones, por ello, se ha optado por visibilizar y evitar que los apellidos de muchas investigadoras se consideren masculinos.

BARRIENTOS, Pablo; ANDRADE, Danitza y MONTENEGRO, Catalina (2018). La formación docente en género y diversidad sexual: Tareas pendientes. *Cuaderno de Educación*, 81. <https://acortar.link/s2Jp2s>

BONAL, Xavier (2014). *Cambiar la escuela: la coeducación el patio de juegos*. Institut de Ciències de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona. <https://acortar.link/LSwljj>

CASTILLO, Manuel; RAMOS, Manuel Jesús y DEL MORAL, Gonzalo (2020). Buenas prácticas en la organización, gestión y dirección de los centros educativos. *Sociedad Española de Pedagogía Bordón*, 72(1), 11-30. DOI: 10.13042/Bordon.2020.01.63135

CEBALLOS, Esperanza (2014). Coeducación en la familia: Una cuestión pendiente para la mejora de la calidad de vida de las mujeres. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (1), 1-14. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.1.198811>

CORRALES, Nancy; SUÁREZ, Roberto; APORTELA, Ileana B y LARA, Ismary (2021). El uso del lenguaje sexista: una mirada desde la docencia. *Revista Iberoamericana de Investigación en Educación*, 2(2).
<https://doi.org/10.58663/riied.v2i2.20>

CORTÉS, Pablo; GONZÁLEZ, Blas y SÁNCHEZ, M^a Fátima (2018). Agrupamientos escolares y retos para la educación inclusiva en infantil y primaria. *Tendencias pedagógicas*, 32.
<https://doi.org/10.15366/tp2018.32.006>

EIGUREN, Amaia; BERASTEGI, Naiara y CORREA, José M (2022). Combatiendo la brecha generacional: revisión sistemática de las experiencias intergeneracionales llevadas a cabo en el entorno escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 40(2), 341-363.
<https://doi.org/10.6018/rie.436791>

GARCÍA-OLASCOAGA, Omar (2018). «Presencia del neofascismo en las democracias europeas contemporáneas». *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 162: 3-20.
<http://dx.doi.org/10.5477/cis/reis.162.3>

GIL, Alejandro; CASTRO, Fernando A y POSADA, Verónica (2020). Investigar la identidad de género: representaciones colectivas, comunicación y lenguaje. *Anagramas-Rumbos y sentidos de la comunicación*, 19(37).
<https://doi.org/10.22395/angr.v19n37a5>

GONZÁLEZ-MORENO, María J y CUENCA-PIQUERAS, Cristina (2020). Pandemia sanitaria y doméstica. El reparto de las tareas del hogar en tiempos del Covid-19. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVI(4), 28-34.
<https://acortar.link/B1ENAR>

HERRERO, Paula; PÉREZ, Marta y PLAZA, Juan F (2020). Desinformación de género: análisis de los bulos de Maldito Feminismo. *Icono 14*, 18(2), 188-216. <https://doi.org/10.7195/ri14.v18i2.1509>

INE – Instituto Nacional de Estadística (2023). <https://ine.es>

JIMÉNEZ, Rafael; JIMÉNEZ, Fernando y TARÍN, Carlota (2016). *La corrupción en España: ámbitos, causas y remedios jurídicos*. Atelier.

JOHNSON, David W; JOHNSON, Roger T & HOLUBEC, Edythe J. (1994). *The new circles of learning: Cooperation in the classroom and school*. ASCD. Alexandria. Virginia. <https://acortar.link/6WxL5Y>

- LANDETA, Zoraida; SALAMEA Victoria y MONTECÉ, Franklin (2019). Redes sociales y periodismo ciudadano: investigación documental. *Journal of Science and Research*. 5(1), 149-164.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.3593369>
- MANGIN, Melinda M (2020). Transgender Students in Elementary Schools: How Supportive Principals Lead. *Educational Adminsitration Quarterly*, 56 (2). 255-288. <https://doi.org/10.1177/0013161X19843579>
- MARCO, Jorge (2014). Excepcionalidad y cainismo. Los nudos de la memoria en España. *Letra Internacional*, 119, 73-80. <https://acortar.link/d2GdiR>
- MARTÍNEZ, Angelita (2019). La cultura como motivadora de sintaxis. El lenguaje inclusivo. *Cuadernos de la ALFAL* 11(2): 186–198.
<https://acortar.link/k3pHUW>
- MARTIÑÁ, Rolando (2003). *Escuela y familia: una alianza necesaria*. Troquel. Buenos Aires.
- MONTAÑÉS-SERRANO, Manuel y MORENO-MÍNGUEZ, Almudena (2022). La implicación del padre en las tareas domésticas y en el cuidado y atención de sus hijos/as según el análisis del discurso de la infancia. *Revista Española De Sociología (RES)*. doi: 10.22325/fes/res.2022.99
- Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre las diferentes etapas educativas. Boletín número 104 de 02/06/2023. BOJA.
- Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determinan los procesos de tránsito entre ciclos y con Educación Primaria. Boletín número 104 de 02/06/2023. BOJA.
- PACHECO, Ramón; RODRÍGUEZ, M^a Rosario y GARCÍA, Rafael (2013). ____ Impacto de las brechas de género y generacional en la construcción de ____

las actitudes en padres y madres frente a las innovaciones educativas. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17 (1), 181-200. <https://acortar.link/xp5hVn>

PÀMIES, Jordi y CASTEJÓN, Alba (2015). Distribuyendo oportunidades: el impacto de los agrupamientos escolares en la experiencia de los estudiantes. *Revista de Sociología de la Educación*, 8(3), 335-349. <https://acortar.link/ifxj3M>

PARDO-ARQUERO, Víctor P (2017). Diagnóstico de la percepción del alumnado (3-12 años) de un centro educativo de Lucena (Córdoba, España) sobre la participación de la familia en las tareas del hogar. eCO. *Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado del CEP de Córdoba*, 14. <https://acortar.link/uzamtr>

PARDO-ARQUERO, Víctor P (2019a). Dinamizando la interacción entre docentes: el reto de la semana. eCO. *Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado del CEP de Córdoba*, 16. <https://acortar.link/56J3Y3>

PARDO-ARQUERO, Víctor P (2019b). Percepción por los docentes de estereotipos de género a través de la imagen. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 24(253). <https://acortar.link/OVH2yu>

PARDO-ARQUERO, Víctor P (2020). Unas experiencias emprendedoras. eCO. *Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado del CEP de Córdoba*, 17. <https://acortar.link/9n8qf4>

PARDO-ARQUERO, Víctor P (2021). Fomentando investigaciones creativas. eCO. *Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado del CEP de Córdoba*, 18. <https://acortar.link/CcmeLf>

RESA-OCIO, Ahinoa (2021). La formación en igualdad de género en los grados de Educación Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 13-27. <https://doi.org/10.6018/reifop.390951>

RODRÍGUEZ, José E; PEREIRA, Vânia; PEREIRA, Beatriz y CONDESSA, Isabel (2019). Análisis de la interacción entre pares en los recreos de 1º ciclo de enseñanza básica en Portugal. *Retos*, 36, 97-102. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.68566>

RODRÍGUEZ-HERNÁNDEZ, Juan A y SANTANA-BONILLA, Pablo J (2006).

Maestras y maestros: un análisis de la distribución de las tareas domésticas. *Revista de Educación*, 340, 873-922.

<https://acortar.link/uhebWy>

RODRÍGUEZ-IZQUIERDO, Rosa M^a (1998). La figura y el papel de la mujer en los libros de texto escolares en España. *Escuela Abierta*, 1(1).

<https://acortar.link/LFcQEj>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization - UNESCO (2015). *A Guide for Gender Equality in Teacher Education Policy and Practices*. UNESCO. France.

SEVILLA-VALLEJO, Santiago (2021). La coeducación en los libros de texto de Educación Primaria. Estado de la cuestión y análisis de las desigualdades en los textos escritos, las imágenes y las temáticas. *Revista de estudios socioeducativos*, 9. <https://orcid.org/0000-0002-9017-4949>

SLAVIN, Robert E (1995). ***Cooperative learning: Theory, research, and practice***. Allyn & Bacon.

SUBIRATS, Marina (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6. <https://acortar.link/9f4FFX>