

## Género e Interculturalidad. La coeducación desde una mirada interseccional

María Elena César Delgado<sup>1</sup>

Recibido: Diciembre 2022 / Revisado: Diciembre 2022 / Aceptado: Diciembre 2022

**Resumen. Introducción.** La educación pública es uno de los mecanismos institucionales más efectivos para compensar las desigualdades en todas sus manifestaciones. Las reivindicaciones ciudadanas abren paso a reformas educativas que deben adaptarse a las demandas sociales, presentes y futuras. Una escuela igualitaria no debe reparar únicamente en el género, sino también en otras categorías potencialmente discriminatorias, como la cultura o la etnia. Por este motivo, la coeducación debe contemplar en adelante una perspectiva interseccional. **Objetivos.** Pretendemos conocer las percepciones y creencias de docentes y de alumnado sobre prácticas coeducativas en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en un contexto multicultural. Para ello, nos planteamos analizar las perspectivas de profesorado y alumnado ante prácticas coeducativas, identificar dificultades y retos en centros con un contexto multicultural; y conocer el impacto de los planes coeducativos. **Metodología.** Esta investigación se ha llevado a cabo desde un paradigma cualitativo, utilizando como instrumento las entrevistas semiestructuradas en profundidad, individuales y grupales, a veintiséis estudiantes y docentes de ESO de la Ciudad de Melilla. **Resultados.** Los resultados prueban progresos alcanzados en la coeducación, aunque también evidencian la necesidad de continuar profundizando en la formación, prevención y sensibilización para educar en igualdad. Además, demuestran la ausencia de interconexiones entre otras categorías diferentes al género, como propone la interseccionalidad, que contribuiría al logro de la igualdad real. **Conclusiones y discusión.** Coincidiendo con otras investigaciones similares, hacemos hincapié en la revisión de prejuicios y estereotipos culturales y religiosos, así como en una praxis efectiva de lo recogido en el proyecto educativo de centro por parte de la totalidad del cuerpo docente.

**Palabras clave:** coeducación, género, interculturalidad, interseccionalidad, planes de igualdad, Educación Secundaria Obligatoria.

### [en] Gender and Interculturality. Coeducation from an intersectional viewpoint

**Abstract. Introduction.** Public education is one of the most effective institutional mechanisms to compensate for inequalities in all its manifestations. Recent citizen claims open the way to new educational reforms that must respond to present and future social demands. Egalitarian teaching cannot repair only in gender, but also in other potentially discriminatory categories, such as culture or ethnicity. For this reason, coeducation must henceforth consider an intersectional perspective. **Objectives.** We aim to know insights and beliefs of teachers and students about coeducative practices. To this end, we consider examining insights of teachers and students about coeducative practices, identifying coeducative difficulties and challenges that high schools face in a multicultural context, and knowing the impact of equality plans. **Methodology.** This research has been developed from a qualitative paradigm, using as a data collection instrument semi structured interviews, both individually and in group, to twenty-six students and teachers of secondary school from the City of Melilla. **Results.** Results prove progress reached in terms of coeducation, although they also reveal the need to continue deepening in teacher training, prevention and awareness for equality education. Moreover, they demonstrate the absence of interconnections between other categories different from gender, as intersectionality proposes. **Conclusions and discussion.** Just like other researches and authors have concluded, we highlight the review of cultural and religious prejudices and stereotypes, as well as an effective practice of school ideas by every single member of the teaching staff.

**Keywords:** coeducation, gender, interculturality, intersectionality, equality plans, Compulsory Secondary Education.

**Sumario:** 1. Introducción. 2. La Coeducación: Género e Interculturalidad. 2.1. La Interseccionalidad. 3. Metodología. 4. Resultados. 4.1. Coeducación. 4.2. Formación. 4.3. Planes de Igualdad. 4.4. Realidad educativa. 4.5. Impacto. 5. Conclusiones y discusión. Referencias Bibliográficas.

**Cómo citar:** César Delgado, M. E. (2022). Género e Interculturalidad. La coeducación desde una mirada interseccional, en *Revista de Investigaciones Feministas*, 13(2), pp. 653-664.

## 1. Introducción

La lucha por la igualdad es y ha sido históricamente un referente los movimientos emancipatorios. En ella se conjugan ideales de libertad, justicia y democracia, conformando uno de los mayores desafíos de nuestro tiempo para el progreso y estabilidad globales. Las desigualdades obstaculizan el desarrollo social y amenazan

<sup>1</sup> marien.cd97@gmail.com  
Universidad de Almería (España)

con socavar el Estado de Derecho y la cohesión ciudadana. La Organización de las Naciones Unidas (2020) sostiene que la desigualdad es un escenario cada vez más frecuente, motivado por la progresiva concentración de la riqueza. A las desigualdades económicas se suman otras por razones de género, etnia u origen cultural que configuran una red opresiva de exclusión. La escuela puede tanto consolidar y reproducir dichas desigualdades como ser promotora del cambio social, al suponer uno de los mecanismos institucionales básicos para compensar y erradicar las desigualdades.

El Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021) desarrolla durante 2019 una serie de evaluaciones sobre la igualdad en las aulas cuyas estadísticas ofrecen resultados alentadores: una tasa de abandono escolar proporcionalmente reducida entre alumnos y alumnas, o diferencias no significativas entre matriculados y egresados según su sexo u origen geográfico. Sin embargo, si profundizamos en el tipo de relaciones establecidas dentro de las aulas encontramos datos alarmantes. Amnistía Internacional España (2019) denuncia que las estimaciones oficiales sobre formas de discriminación en los centros son escasas y no explican sus motivaciones. Detectan, en entrevistas a menores, que se siguen perpetuando las desigualdades por razón de género, racismo y xenofobia. Por otra parte, el Consejo para la Eliminación de la Discriminación Racial o Étnica (CEDRE) (2020) indica que la exclusión en el ámbito educativo ha aumentado de un 13% a un 20%.

La discriminación, múltiple o no, es una realidad. Así lo constatan las distintas investigaciones que, aunque desde enfoques unilaterales, han abordado el estudio de la coeducación, la interculturalidad, las actitudes de profesorado y alumnado hacia las mismas o los planes de igualdad (Aristizabal *et al.*, 2018; Greñu *et al.*, 2013; Menéndez, 2017; Pino, 2017; Rebollo *et al.*, 2011; Romero y Lugo, 2014; Verdeja, 2018). Aun así, son limitados los estudios que permiten conocer el estado de los centros en materia de igualdad, no sólo desde una perspectiva de género, sino valorando otras categorías potencialmente discriminatorias como la cultura y la etnia. Esta investigación ofrece una panorámica del estado actual de la coeducación en centros de ESO la Ciudad de Melilla, un entorno que refleja la intersección de las categorías equilibrada y proporcionalmente (entre culturas occidentales y orientales).

Actualmente, la normativa de la ciudad (la *Ley Orgánica 2/1995, de 13 de marzo, de Estatuto de Autonomía de Melilla* y el *Decreto núm. 227 de fecha 3 de octubre de 2018, relativa a la aprobación definitiva del segundo plan estratégico de igualdad de oportunidades de la Ciudad Autónoma 2018-2022*) ampara la puesta en marcha de diferentes medidas (prioritariamente de corte feminista) y resulta de especial interés conocer cuál está siendo su acogida e impacto. Por ello, el estudio que se presenta tenía por objetivo vertebrador conocer las percepciones y creencias de docentes y alumnado sobre prácticas coeducativas en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en un contexto multicultural. A partir de este, se formularon los siguientes específicos: 1) analizar las perspectivas de profesorado y alumnado ante las prácticas coeducativas en educación secundaria; 2) identificar dificultades y retos que afrontan los centros educativos en materia de igualdad en un contexto multicultural; y 3) conocer el impacto de los planes coeducativos para el logro de una escuela más igualitaria.

## 2. La Coeducación: Género e Interculturalidad

De acuerdo con el origen etimológico del término, la coeducación comprende la educación conjunta de dos o más grupos de población distintos en su clase social, etnia o sexo, aunque históricamente se ha asociado a dos colectivos humanos en concreto: hombres y mujeres. Se trata de un constructo que ha evolucionado al ritmo de las modificaciones semánticas experimentadas por el ideal que lo había inspirado: la igualdad efectiva de género.

No hay que confundir coeducación y escuela mixta. Mientras que la segunda comprende la asistencia de niños y niñas al mismo entorno escolar, la primera reconsidera las prácticas educativas para erradicar discriminaciones entre el alumnado (Guerrero-Puerta, 2017). No obstante, ambos conceptos continúan entremezclándose. Lo cual evidencia aún más, si es posible, la necesidad de reconocer el valor de la coeducación y el largo camino por recorrer. La prueba más fehaciente la encontramos en una institución que regulariza la lengua en países hispanohablantes: la Real Academia Española, señalando que coeducar es “enseñar en una misma aula y con un mismo sistema educativo a alumnos de uno y otro sexo”, a nuestro modo de ver, una definición obsoleta.

Tras la revisión bibliográfica, encontramos definiciones algo más críticas con tal término. Subirats (1994) plantea que la coeducación no puede limitarse a la inclusión de las niñas al modelo educativo masculino, sino que debe analizar pautas culturales discriminatorias en la estructura formal, ideología y prácticas escolares. Otros, como González (1994), entienden que debe favorecer el pleno desarrollo del alumnado, independientemente del sexo, así como evitar y corregir cualquier forma de desigualdad. En definitiva, la coeducación debe reconocer las peculiaridades y diferencias de cada sujeto, y atenderlas de manera equitativa, que no igualitaria. Resaltamos, pues, la aportación de Blanco (2007) al afirmar que deben cuestionarse los referentes asignados a niños y a niñas para educar fuera del modelo patriarcal dominante, reflexionando sobre qué significa ser mujer y ser hombre en el contexto histórico en el que vivimos. Lo que comenzó como una iniciativa no sexista es hoy un nuevo paradigma que alega por la disolución de los códigos de género perpetuados en las escuelas. Subirats

(2010) señala distintas actuaciones para construir una escuela coeducativa: 1) repensar la cultura escolar desde el respeto, la cooperación y el apoyo, no desde la competitividad o agresividad; 2) erradicar estereotipos de género mediante planes igualitarios; y 3) reflexionar sobre la necesidad de que niñas y niños accedan por igual a cualquier forma de cultura, y, sobre todo, que no desatiendan la escolarización obligatoria. A este respecto señala que, bien sea por motivos culturales, étnicos o religiosos, existen estudiantes (principalmente niñas) que abandonan la escuela al inicio de la enseñanza secundaria, siendo especialmente difícil inducir a los familiares a que finalicen sus estudios alcanzados los 16 años.

Por otro lado, la construcción cultural, tradicionalmente formulada atendiendo al género y a la raza, se aborda hoy desde un nuevo panorama: la globalización y los flujos migratorios generan nuevos espacios que permiten la interacción entre grupos migrantes y receptores, y que invitan a repensar el significado de multiculturalidad (Nash, 2001). Pese a quienes utilizan indistintamente el término multiculturalismo, recurriremos un modelo concreto de gestión de diversidad: el interculturalismo. De acuerdo con Bauman (2001), y partir de una perspectiva dinámica de la cultura, implica atender a la convivencia y enriquecimiento mutuo entre sujetos. Desde el interculturalismo se adopta una “visión integradora que pretende entender los mecanismos de opresión y discriminación, o de libertad y reconocimiento en múltiples sitios y dimensiones” (p. 22). En el contexto que nos atañe, la educación intercultural ayuda a reconocer grupos culturalmente diversos desde una democracia pluralista. Fortalecer el respeto, la tolerancia y la cooperación evita segregar al alumnado, uno de los mayores desafíos de la escuela inclusiva.

En términos de exclusión, la doble discriminación que pueden sufrir individuos o grupos por su género y cultura obliga a redefinir cuáles son las metas de la escuela coeducativa en la actualidad. Subirats (2017) señala que estas no consisten solo en garantizar el acceso al conocimiento. Ahora, debe perseguirse la transmisión hacia nuevos modelos de género y la eliminación de creencias y estereotipos culturales que limitan el pleno desarrollo de niños y niñas.

## 2.1. La Interseccionalidad

Las demandas desde los enfoques de género y cultura tienen la necesidad de complementarse entre sí para avanzar en la igualdad efectiva de los diferentes colectivos. No obstante, hay quienes sostienen que la tradición cultural compromete la igualdad de género, llegando algunos a politizar la causa feminista en favor de discursos anti-migrantes. A este respecto, Agra (2010) recuerda que los valores culturales no tienen por qué ser incompatibles con el trato hacia las mujeres: es la interpretación de la tradición cultural lo que bloquea la igualdad de género.

No es casual la conexión entre feminismo e interculturalismo. Además de compartir inquietudes, presentan una característica común a sus adversos: la incapacidad para tolerar la diferencia. Aun así, la tendencia es observar un despliegue de estrategias de intervención independientes. La evolución de las políticas de igualdad en Europa, adaptándose a los continuos cambios demográficos, apunta hacia el futuro establecimiento de organismos anti-discriminación que consideren cualquier forma de desigualdad (Expósito, 2012). La suma de estas identidades, género y cultura (además de otras como la clase social, discapacidad, o creencias religiosas), supone adoptar enfoques integrales de las desigualdades, y la respuesta a este reto la encontramos en la interseccionalidad.

Pese a ser una perspectiva recientemente incluida en el discurso feminista, las primeras propuestas interseccionales se remontan hasta hace aproximadamente dos siglos (Viveros, 2016)<sup>2</sup>. Es Crenshaw (1989) quien establece oficialmente por primera vez el concepto de interseccionalidad: consideraba que raza y género confluían y afectaban distintamente dependiendo de a qué categorías se perteneciese (una mujer afroamericana no sufría el mismo racismo que un hombre afroamericano, al igual que tampoco experimentaba las mismas formas de sexismo que una mujer caucásica). Tal fue su alcance que diccionarios anglosajones, como *Cambridge Dictionary*, comenzaron a integrar este término, definiéndolo como “la manera en que diferentes formas de discriminación están vinculadas entre sí y se afectan unas a otras”. Rodríguez e Iturmendi (2013) sostienen que la interseccionalidad reconoce la combinación de diversidad y relaciones de poder para caracterizar los privilegios y marginaciones, criticando la homogenización de colectivos sociales.

Desde el feminismo postestructuralista se comienzan a desafiar inclinaciones occidentales no reflexivas sobre mujeres de otras etnias y clases sociales. Si bien las últimas corrientes europeas comienzan a incorporar este enfoque, las políticas de igualdad desarrolladas en el ámbito estatal aún distan de reconocer la interseccionalidad como eje vertebrador de la misma (Jiménez, 2020). Uno de los ejemplos de proyectos interseccionales desarrollados desde la Unión Europea es el *Genderace* (Carles y Jubany-Baucells, 2010). Tras analizar la dimensión de género desde la discriminación étnica, evidenció desigualdades notables fruto del género, raza o estatus socioeconómico entre diferentes comunidades, y detectó que las mujeres identificaban discriminaciones por motivos religiosos y étnicos, pero no por género. Esta particularidad, además de la tendencia de sujetos con

<sup>2</sup> Personalidades como Olympe de Gouges en 1791, Sojourner Truth en 1851 o Clorinda Matto de Turner en 1899 denunciaban ya la dominación colonio-patriarcal que sufrían mujeres y esclavos.

un nivel educativo medio superior a oponerse públicamente a la discriminación, prueba el impacto de las instituciones escolares para reducir desigualdades.

De entre los cuatro pilares básicos de la educación, educar en igualdad es el más difícil de llevar a cabo, considerando que el ser humano tiende a sobrevalorar sus cualidades y las de su grupo, desarrollando prejuicios contra el resto (Delors, 1996). La realidad de los centros es cada vez más preocupante. Las relaciones entre adolescentes continúan estando determinadas por el género y el origen cultural. En esta etapa, una de las más complejas en la vida de cualquier individuo, la identidad se construye en la interacción con distintos colectivos, y los problemas pueden agravarse o multiplicarse al pertenecer a grupos potencialmente marginales. La formación y actuación docente puede resultar determinante para la cultura de la no-violencia de un centro. Amézquita y Trimiño (2020) señalan las siguientes propuestas que pueden contribuir a una pedagogía interseccional para la paz en las escuelas: 1) la articulación de currículos diferenciados a través de los ejes transversales; 2) la formación docente; 3) la contextualización a la realidad educativa; 4) la promoción de la educación dialógica; y 5) el empleo de materiales de apoyo y visibilización de personalidades olvidadas.

### 3. Metodología

Para lograr los objetivos anteriormente expuestos optamos por un paradigma cualitativo, puesto que permite observar, con una mirada holística, la complejidad de la realidad estudiada al recoger datos descriptivos. Para recopilar este tipo de información, se recurrió a la realización de entrevistas semiestructuradas en profundidad (individuales y grupales), puesto que permiten reconstruir representaciones vinculadas a experiencias vitales.

Para seleccionar a las personas a entrevistar se realizó un *muestreo teórico* (Glaser y Strauss citados por Taylor y Bogdan, 1992, p. 108), con el objeto de que la muestra reflejara la heterogeneidad del objeto de estudio. Es decir, determinamos los perfiles más relevantes de la población objeto de estudio, basándonos en una serie de características. Estas fueron: sexo (binario), profesorado (coordinador, excoordinador y no coordinador de planes de igualdad) y alumnado (de cursos superiores de la etapa y que presenten diversidad cultural). De tal modo, procurando la paridad entre los grupos, la muestra la constituyen el conjunto de 26 informantes que se describen en la figura 1, desarrollando un total de 10 entrevistas (las previstas inicialmente) y logrando la saturación teórica, como se indica a continuación.

**Figura 1.** Muestreo teórico.

Informantes	Tipo de informantes	Nº y tipo de entrevistas	Pseudónimos
16 estudiantes de 3º de ESO	4 alumnas de origen árabe y 4 de origen occidental	2 grupales	AF1, AF2, AF3, AF4 OF1, OF2, OF3, OF4
	4 alumnos de origen árabe y 4 de origen occidental	2 grupales	AM1, AM2, AM3, AM4 OM1, OM2, OM3, OM4
10 profesores y profesoras de ESO	3 coordinadoras y 3 excoordinadoras de planes de igualdad	2 grupales	C1, C2, C3 E1, E2, E3
	2 profesoras 2 profesores	4 individuales	PF1, PF2 PM1, PM2

Se accedió a las personas participantes por medio de la técnica de *bola de nieve* (Taylor y Bogdan, 1992). Su participación partió de la voluntariedad, entrevistando a aquellas que accedieran o hubieran sido autorizados para ello.

El proceso de negociación tuvo lugar en dos momentos: en primer lugar, se estableció un contrato de investigación informando sobre la confidencialidad, anonimato, finalidad y grabación de las entrevistas a través de la plataforma *Google Meet* (debido a las circunstancias derivadas de la pandemia); posteriormente, se resolvieron pequeños imprevistos que modificaban el calendario previamente acordado.

Se inició un análisis exhaustivo de los datos una vez transcritas todas las entrevistas, siguiendo la secuencia:

1. Una lectura inicial de las transcripciones, identificando ejes temáticos y obteniendo una visión general de los discursos de cada entrevista y del conjunto de aportaciones.
2. Una segunda lectura para descomponer la información en segmentos temáticos. Estos segmentos se agruparon en categorías conceptuales, contrastadas con las del resto de transcripciones, susceptibles de modificación o supresión en caso de encontrar incongruencias (ver figura 2).
3. Una vez organizados los resultados, se elaboró un mapa conceptual, buscando relaciones entre las distintas aportaciones, que permitirían formular hipótesis o teorías respecto a los objetivos de investigación.

**Figura 2.** Categorización de los datos.

	Categorías				
	Coeducación	Formación	Planes de Igualdad	Realidad educativa	Impacto
SUBCATEGORÍAS	Definición	Formación inicial	Líneas de actuación	Centro	Dificultades
	Nociones		Medidas	Profesorado	
	Experiencias	Formación permanente	Acogida	Alumnado	Logros
				Familias	

Para garantizar la credibilidad y validez del estudio, se recurrió a las técnicas de saturación teórica y de triangulación de fuentes. La primera se logró, ya que llegó un punto en el que la información no proporcionaba datos nuevos que nos permitieran lograr nuevas comprensiones respecto a nuestro objeto de estudio, momento en el que se decidió no realizar nuevas entrevistas. A través de la triangulación de fuentes se compararon las aportaciones desde diferentes perspectivas (profesorado coordinador, no coordinador y alumnado), asegurando un conocimiento y una comprensión más profunda de la realidad indagada.

## 4. Resultados

### 4.1. Coeducación

Referente a la subcategoría *Definición*, existe en el profesorado cierta unanimidad a la hora de describir qué entiende por coeducación. A excepción de un docente que desconocía este concepto, la mayoría expuso descripciones acordes con la perspectiva de género, refiriéndose a la igualdad de oportunidades, derechos y deberes, y a la erradicación de discriminaciones y estereotipos sexistas. La concepción del alumnado se corresponde con dichas ideas. Es una alumna quien añade que las diferencias en las identidades de género no responden únicamente a un código binario. Otra alumna matiza que la igualdad no concierne sólo al género. Se comienza a entrever aquí un cambio de paradigma sobre la coeducación que se consolida en definiciones interseccionales de las coordinadoras y un profesor (PM1): fomentar la igualdad en cualquier aspecto para generar un clima de convivencia y de respeto hacia el sexo, la raza, o la cultura.

En cuanto a la subcategoría *Nociones*, se observan dos temáticas especialmente controvertidas. La primera, el uso del lenguaje masculino genérico. Dos excoordinadoras manifiestan emplear dicho lenguaje por haberlo normalizado, justificando que hay otros asuntos más relevantes que atender; otra expresa que lo que no se nombra no existe, y que el lenguaje configura (o en este caso, limita) nuestra forma de pensar y de comunicarnos. Entre el alumnado también se observan opiniones enfrentadas en función del sexo-género, independientemente de su origen cultural. Mientras que las chicas consideran que el masculino genérico invisibiliza a las mujeres, los chicos restan importancia a esta cuestión, a excepción de un alumno (AM3), quien expone que para él no supondría un inconveniente normalizar el lenguaje inclusivo. AF4, por el contrario, afirma no sentirse afectada por su uso y que, en la práctica, prefiere la economía del lenguaje que ofrece el masculino genérico, en lo que el resto del alumnado coincide. Todo el estudiantado está de acuerdo en que su normalización e integración en la sociedad dificultan el empleo de un lenguaje más inclusivo.

La segunda temática es la referida al uso del velo. Coordinadoras y excoordinadoras afirman que es especialmente complicado tratar este tema por temor al rechazo de las alumnas, siendo muy difícil delimitar si se trata de un hábito voluntario, forzoso o infundido. La mayoría cuestiona esta práctica, aunque C1 advierte que en la cultura occidental también existen otras limitaciones y formas de opresión hacia las mujeres que pasan inadvertidas, como los cánones de belleza. Asimismo, diferencia entre distintos tipos de velo, expresando que ataca abiertamente el burka por considerar que infravalora a la mujer. AF4 señala también que el hecho de vestir completamente tapada suele asociarse a grupos terroristas, pero que no deben tenerse tantos prejuicios ni cuestionarse las decisiones de los demás.

El profesorado señala también el efecto negativo del machismo de la cultura sobre la educación (PM1 y PF2), aunque aprecia que la convergencia cultural favorece la flexibilidad del pensamiento (PM2). PF2 matiza la diferencia entre estereotipos y prejuicios que considera culturales, y no religiosos. Una idea que AF1 comparte, y a la que AM3 añade que el islam tiene en mayor estima a mujeres que a hombres y que maltratarlas infringe los valores que promulga.

Además de las temáticas expuestas, el alumnado manifiesta algunas nociones básicas en coeducación como la importancia del respeto entre iguales. Hay alumnas que exponen posibles errores de concepto de compañeros que opinan que el feminismo es sinónimo de hembrismo. Asimismo, añaden que las mujeres quieren los

mismos derechos que los hombres, matizando que no hay que tratar diferente a ningún individuo por su religión ni por su orientación sexual.

La sexualidad es otro de los temas más controvertidos entre el alumnado. Respecto al derecho al aborto, mientras una alumna planteaba que puede estar justificado dependiendo de la situación (OF3), otra expresaba su indignación respecto a las declaraciones de su compañera (OF4). En cuanto a la orientación sexual, las chicas opinan que es una cuestión íntima y personal. Una alumna sugiere que la discriminación por parte de los hombres hacia personas homosexuales puede deberse a que rechazan su propia orientación no heteronormativa. Condenan el silencio por parte de compañeras y compañeros ante estas situaciones, así como la cobardía del proceder. Por último, con respecto al uso de los baños, no comprenden la distinción entre sexos cuando la privacidad de una persona ha de salvaguardarse en estas situaciones, independientemente de quienes accedan a este espacio. En definitiva, se es consciente de la influencia de la cultura androcentrista y de la necesidad de deconstruirla y revisar aquellos elementos contrarios a la libertad.

Por último, en cuanto a la subcategoría *Experiencias*, algunas de las vivencias a las que coordinadoras y excoordinadoras han hecho referencia en su interacción con las prácticas coeducativas han sido relativas al sacrificio de la labor, lo gratificante que puede resultar, y el apoyo recibido por parte de sus homólogas, encontrando en este grupo un lugar de encuentro que promueve el crecimiento personal y profesional.

## 4.2. Formación

En el discurso docente hay pocas alusiones a la formación en coeducación en lo que se refiere a su formación inicial y existen experiencias diferentes respecto a esta formación durante el año de docente en prácticas, aun coincidiendo la época en la que acceden al cuerpo de funcionarios

Encontramos opiniones divididas ante si los centros favorecen o no la implicación del profesorado en la formación en coeducación. Por una parte, coordinadoras, excoordinadoras y los docentes PM2 y PF1, exponen que ni se fomenta ni es competencia del centro hacerlo. En cualquier caso, es el Ministerio o la Unidad de Programas Formativos (UPE) quienes se encargan de dar visibilidad a los cursos. PM1 y PF2 afirman que en sus centros sí se favorece. Sin embargo, tanto PM1 como quienes han sido responsables en los planes de igualdad coinciden en que hay docentes que aún desconocen en qué consiste la coeducación y que muestran reticencia a recibir formación, un hecho que refleja la falta de cohesión e interés del claustro del profesorado. Por otra parte, también se señala que aquellos que deciden formarse son personas muy involucradas, preparadas y trabajadoras, dispuestas a destinar el tiempo que sea necesario para actualizarse y no reproducir desigualdades.

Siguiendo con la formación continua, la mayoría de las personas participantes coincide en valorar la efectividad de los cursos y la aptitud de sus ponentes, así como su puesta en práctica en sesiones de tutoría o de manera transversal en las distintas áreas que imparten. No obstante, otras señalan algunas limitaciones, tales como un excesivo enfoque teórico y genérico de la temática o la desvinculación hacia debates de corte esencialmente feminista. También se expresa que la formación no es suficiente en tanto que el compromiso y el tratamiento que se haga de la igualdad en el aula dependerá de la práctica de cada docente (PF2). Coordinadoras y excoordinadoras mencionan que la formación continua también puede ser autodidacta y adquirida observando a otros compañeros y compañeras. Las alumnas OF3, OF4, AF3 y AF4 exponen que además de recibir formación en el instituto, buscan información en otros espacios, esencialmente virtuales. En cuanto a la participación en los cursos de formación, PF1 expresa que generalmente siempre coinciden los mismos asistentes, añadiendo PM1 que el porcentaje de mujeres es significativamente superior.

## 4.3. Planes de Igualdad

De acuerdo con la subcategoría *Líneas de actuación*, se recogen diferentes temáticas (organizadas por trimestres) que persiguen la prevención, sensibilización y concienciación del alumnado. Coincidiendo con fechas de interés, como el 25N, el 14 de febrero o el 8M, suele incidirse sobre la violencia de género, la educación afectivo-sexual, la igualdad entre hombres y mujeres, o la diversidad de cualquier tipo (familiar, de orientación sexual, etc.). La multiculturalidad es un ámbito que no se aborda desde el Plan de Igualdad, sino desde el Plan de Convivencia.

También se incluyen el uso del lenguaje inclusivo, la reflexión sobre limitaciones de las creencias religiosas, o la visibilización de modelos y referentes no androcentristas. A nivel de centro, otras líneas competen a su organización (estructuras de poder y paridad), la formación del profesorado y la cartelería. Con respecto a los recursos, se revisan aquellos que puedan utilizar contenidos o un lenguaje sexistas.

En cuanto a la subcategoría *Medidas*, una de las primeras actuaciones supone realizar un diagnóstico inicial. Pese a reconocer la importancia de evaluar el punto de partida de un centro, todas coinciden en que no se

está llevando a cabo un diagnóstico exhaustivo (en el caso de realizarse) por motivos que desarrollemos en la categoría de dificultades.

Coordinadoras y excoordinadoras destacan como medidas las campañas, charlas, debates, vídeos, revistas temáticas o exposiciones transversales a otras áreas (principalmente durante las efemérides) que pretenden compartirse con el resto de la comunidad educativa a través de redes sociales. E2 describe la existencia de un *Rincón Violeta* en la biblioteca que incluye materiales y libros coeducativos. Las temáticas que se abordan en estas sesiones comprenden la concienciación sobre masculinidades diferentes, el empoderamiento de alumnas, modelos que rompen con estereotipos, la no politización del movimiento feminista, brechas salariales o formas de comunicación.

Otra de las medidas que se lleva a cabo en algunos centros es la Escuela de Familias, siempre con actividades factibles de realizar, e informando de aquellos temas que puedan resultar controvertidos para algunos progenitores, como la diversidad afectivo-sexual. Finalmente, dan especial peso al trabajo continuo y transversal con actividades y metodologías atractivas para el estudiantado, como la gamificación.

El profesorado (PM1, PF1 y PF2), además de poner en marcha actividades durante efemérides, desarrolla contenidos coeducativos en las tutorías o áreas que imparte. Destacan actividades cercanas a los intereses del alumnado: el deporte, las redes sociales, los medios de comunicación y la publicidad, el lenguaje sexista, el consentimiento, la libertad y enfermedades sexuales, o los tipos de relaciones. Para sensibilizar sobre el impacto de las desigualdades de género cotidianas, se abordan la invisibilidad de la mujer en el plano histórico-cultural, los permisos de paternidad, listas cremallera o feminicidios. PF1 incide en el alcance de la educación emocional y las habilidades sociales para abordar estas problemáticas. PF2, por otra parte, enfatiza trabajar sobre cómo los prejuicios o estereotipos incapacitan y limitan al alumnado a probar nuevas experiencias.

Los alumnos perciben que las actividades son escasas y puntuales, así como que en las asignaturas en las que se trabajan (Historia o Valores Éticos), se recurre únicamente a personalidades femeninas y no de otras culturas. Las alumnas añaden que en tutoría realizan debates dirigidos y referidos al género, los derechos humanos, o el respeto. Señalan además que en los libros de Lengua Castellana y Literatura solo observan personajes masculinos.

Finalmente, en la subcategoría *Acogida*, el profesorado coordinador y no coordinador coincide en que ciertos docentes no reciben gratamente las medidas propuestas. E1 afirma que incluso muchos de sus compañeros desconocen la existencia del Plan de Igualdad de su centro. En cuanto a la acogida del alumnado, el profesorado coordinador expresa que existen diferencias en función de cada contexto: del centro, del curso o incluso entre grupos. El profesorado que la acogida es, en líneas generales, positiva. PM1 cree que, al contrario que las chicas (quienes se sienten más identificadas con estas cuestiones), los estudiantes más jóvenes están menos interesados, llegando a hacer comentarios negativos sobre las actividades. En la misma línea, E1 afirma que son el estudiantado de mayor edad quienes se involucran más.

PM2 valora que, a pesar de las resistencias de algunos chicos, recurrir a la argumentación y trabajar anualmente ciertas ideas facilita la promoción de la igualdad. Por otra parte, PF2 observa que estos grupos tienden a desaparecer, así como que se penalizan más firmemente actuaciones discriminatorias o abusivas. PF1 considera que, en su nuevo centro y a diferencia del anterior, no se está prestando suficiente atención a las medidas coeducativas por la existencia de un Grado de Formación Profesional específico en esta temática, y que aun así el trabajo que realiza es muy superficial.

Por su parte, el alumnado percibe que las actividades son reiterativas y demasiado teóricas, no mostrándose interesado por ellas. Pese a ello, las alumnas coinciden en que hay compañeros a los que cuesta hacer cambiar de parecer, aunque los alumnos expresan que estas actividades sí pueden generar un impacto positivo en otros estudiantes (OM1), añadiendo AM2 que deberían valorarse más las clases de asignaturas instrumentales.

#### 4.4. Realidad educativa

Con respecto a la subcategoría *Centro*, el profesorado afirma que su apoyo es incuestionable, y que, a pesar de sus particularidades, cada vez son más los institutos que incorporan en sus proyectos educativos el Plan de Igualdad, matizando que algunos de ellos lo hacen para mejorar su imagen. La dotación de recursos se ajusta a la disponibilidad económica del centro, pero jamás han encontrado una traba cuando los han solicitado. Sin embargo, al gestionar cada departamento los fondos recibidos, no se aportan materiales específicos de forma directa. PF2 repara en la ausencia de propuestas, en lugar de materiales. Las alumnas declaran no estar de acuerdo con los códigos de vestimenta, con una justificación bastante comprometedor para un centro que desarrolla un Plan de Igualdad: AF1 expone que a las chicas se les prohibía utilizar ropa ajustada o corta para no llamar la atención.

En cuanto a la subcategoría *Profesorado*, se pueden distinguir tres tipos de docentes dependiendo de su actitud hacia las medidas coeducativas: los sensibilizados e implicados, dispuestos a trabajar cooperativa e interdisciplinariamente (grupo con el que se identifican las personas entrevistadas); los evasivos o contrarios, que llegan a sabotear el trabajo; y aquellos que, en un punto intermedio, no se implican todo lo que debieran, pero tampoco se oponen.

A pesar de que la edad no es un factor determinante, se observa que cuanto mayor es el profesorado, más complicado resulta desarrollar los planes de igualdad. Algunos docentes, ocasionalmente, han hecho comentarios desafortunados o se han manifestado una actitud sexista hacia las alumnas. Según lo expuesto por la mayoría de estas, parece que este tipo de actitudes son más comunes entre especialistas de Educación Física.

Los alumnos han percibido cómo ciertos docentes tratan preferentemente a las alumnas (en la forma de hablar, paciencia en las explicaciones o el favorecimiento de las calificaciones). Las chicas manifiestan que en ocasiones se han sentido excluidas cuando algún docente ha utilizado el masculino genérico. Por otra parte, admiten que, aun habiendo profesoras que se consideran feministas y usan dicho lenguaje, también hay quienes emplean un lenguaje inclusivo. Las alumnas AF3, AF4 y OF4 relatan cómo docentes se han comportado de forma clasista ante a algunos compañeros por su situación socioeconómica. Los estudiantes reconocen que, pese a la diversidad de docentes, de diferentes culturas y orientaciones sexuales, creen recibir un trato igualitario en la mayoría de ocasiones.

De acuerdo con la subcategoría *Alumnado*, las personas adultas entrevistadas detectan que los principales problemas de convivencia tienen poco que ver con la cultura, esta es ya una cuestión superada. Sin embargo, cuando se trata de género, observan varias dificultades. Coordinadoras y docentes están de acuerdo en que muestran autoestima y gestión emocional muy bajas, afectando negativamente al desarrollo de valores democráticos (PF1). El alumnado percibe que en su círculo hay un trato igualitario, salvo escasas excepciones.

En cuanto a la influencia de la edad, muchos sostienen que en los cursos iniciales es complicado sentirse interesado y comprender la naturaleza de la desigualdad, llegando a adoptar una actitud pasiva en los debates de clase (PF2 y PM1). Observan que los estudiantes, y las chicas especialmente, son más conscientes de esta realidad a medida que crecen, y que a los chicos les cuesta mucho más percibir la desigualdad en la cotidianidad, una idea que OF1 reitera. C1 y PM2 encuentran también complicado intervenir con alumnos de mayor edad.

La ruptura con los prejuicios y estereotipos impuestos culturalmente sucede especialmente con los niños y niñas musulmanes. Coordinadoras afirman que existen estudiantes que viven realidades paralelas en el hogar y en el instituto, sintiéndose en el primer entorno reprimidos. C3 rememora cómo una alumna, cuyo padre se opuso a que recibiera una charla de educación afectivo-sexual, se quedó en una esquina del aula mientras atendía con disimulo a la misma.

Centrándonos en algunos comportamientos observados entre el alumnado, el profesorado encuentra que muchos justifican actitudes discriminatorias en su religión o en la libertad de pensamiento y expresión. Lo hacen para distinguir entre deportes femeninos y masculinos, no permitir jugar a chicas a ciertos deportes, mandar callar a alumnas, hacer comentarios estereotipados, machistas y ofensivos (de chicos a chicas, y entre chicas, respectivamente), discriminar a alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo o dar un trato diferente al profesorado según su género. Las alumnas también perciben que la actitud entre las chicas es mucho más hostil que entre los chicos o entre diferentes sexos.

Según las experiencias del alumnado, Melilla es una ciudad en la que, por su diversidad cultural, la convivencia es bastante positiva, aunque también se dan casos preocupantes relativos a la homofobia, el machismo y la estigmatización del islam. Han observado discriminaciones por orientación o diversidad sexual, algunas hacia profesores, y opinan que estas personas experimentan represión en las calles de la ciudad. Las alumnas expresan que su orientación sexual puede ser cuestionada y juzgada despectivamente en función de cómo te comportes con otras compañeras. Una de las justificaciones ante este tipo de comportamientos la encuentran en la religión, haciendo muchos estudiantes interpretaciones erradas del Corán (AF4), a lo que AF3 añade que es un fenómeno que sucede en todas las religiones. OF4 alerta que muchas alumnas permanecen impasibles cuando observan este tipo de discriminaciones de alumnos a profesores, y AM3 se declara contrario a las actitudes homófobas.

Los prejuicios contra la religión islámica no quedan en malinterpretaciones sobre textos sagrados. AF4 y AM3 denuncian la imagen que los medios de comunicación dan, aprovechando el radicalismo de algunos grupos para vincularla al terrorismo y al machismo. AF2 expone cómo ha observado a compañeros ofender la dieta islámica o prejuicios sobre el uso del velo. Pese a que los alumnos se declaran igualitarios, algunas compañeras dudan de la veracidad de sus discursos (AF1), que en ocasiones se contradicen con sus prácticas al utilizar comentarios despectivos u homófobos. Las chicas, mucho más sensibles a estas discriminaciones y conscientes de la pobreza de algunos discursos, relatan haber sido excluidas, infravaloradas y agredidas en deportes como el fútbol o en el hogar (AF1, OF1 y AF3).

Para finalizar, con respecto a la subcategoría *Familias*, todos los discursos coinciden en que, en el ámbito familiar, la diversidad afectivo-sexual es un tema que no suele tratarse, ya que aún existen familias que no normalizan ni aceptan la homosexualidad, así como que perpetúan un modelo educativo patriarcal en referencia a la imposición del velo (C1 y C2), la homosexualidad (PM2 y OF3), los roles de género (PF1 y PF2), y la normalización del acoso sexual (PF2). Mientras el profesorado hace referencia a ciertas dificultades familiares para educar en igualdad, el alumnado declara que esta es una cuestión independiente de la religión o de la cultura, y que la norma suele ser una educación igualitaria en los hogares. Aún así, algunas alumnas expresan que en ocasiones los padres “anteponen” la religión a sus hijos, y que suelen manifestar un ideario más tradicional (AF3 y OF3).

#### 4.5. Impacto

Las *Dificultades*, desde diferentes perspectivas, repercuten en diferentes ámbitos de la realidad educativa. Según las coordinadoras y excoordinadoras, las circunstancias del centro determinan el desarrollo de planes de igualdad, debido especialmente a la falta de formación, cohesión y recursos, cuestiones agravadas durante la pandemia. Respecto a la falta de formación, expresan que algunos docentes dan una connotación negativa a la igualdad al politizarla y se oponen a educarse en esta materia (PM1).

En consecuencia, existen claustros que priorizan otras cuestiones frente a los planes de igualdad o que no trabajan de manera integral y coordinada. PF1 y PM1 declaran que lo construido por una parte, se tira por tierra por otra. Los profesores prefieren no discutir esta cuestión con quienes se oponen a la coeducación por evitar enfrentamientos o por considerarla una batalla perdida. Otros obstáculos que verbalizan es la influencia limitante de las familias y la tradición cultural, vinculada en muchas ocasiones a Marruecos. Siguiendo la línea de los modelos culturales, E2 cuestiona también la influencia de los referentes musicales, expresando que es muy complicado competir contra los estereotipos de la cultura audiovisual. Las coordinadoras afirman que, a pesar de que haya personas sensibilizadas, hay algunas responsables que no trabajan adecuadamente, llegando incluso a resultar contraproducentes.

Otras muchas no incluyen la temática en la materia por obstáculos como los trámites burocráticos y la falta de tiempo para desarrollar la programación. De hecho, una de las medidas adoptadas tras la pandemia ha sido la eliminación de las tutorías de Primero y Segundo de la ESO. Sumado a esto, las coordinadoras experimentan una gran carga lectiva y de trabajo en su labor, y como docentes sienten que deben aprender a gestionar su energía en cada grupo.

Por otra parte, es complicado conocer cuál es el trabajo que se está llevando a cabo en las aulas realmente. PM1 describe cómo aún hay docentes que entienden que no es su competencia educar en valores, obviando que esto es imposible, y en las tutorías imparten contenidos de sus áreas y no las actividades diseñadas desde el Plan de Acción Tutorial. Ante estas negligencias profesionales, uno podría recurrir a mecanismos como la Inspección Educativa para corregirlas. PF1 declara al respecto que de poco sirve acudir a este organismo porque es realmente improbable expedientar a un funcionario, menos aun cuando en presencia de la inspección su comportamiento distará del habitual. Al estar atados de pies y manos, el único amparo que queda al cuerpo docente es la ley. Por ello, PM2 expresa que tiende a seguir trabajándose especialmente en efemérides y desde una perspectiva de género. La falta del tratamiento transversal, así como del diagnóstico inicial en los centros, hacen que las actividades puntuales tiendan a quedar aisladas y no profundicen en nociones básicas que, como señalan C2 y PF1, se da por hecho que tienen, nada más lejos de la realidad.

Como se señaló en la categoría de realidad educativa del alumnado, la edad condiciona el tratamiento de la coeducación, siendo las edades de los primeros y últimos cursos de la enseñanza obligatoria las más complicadas de gestionar. Por otra parte, las posiciones de poder que ostenta el profesorado frente al alumnado dificultan la denuncia de comportamientos discriminatorios o abusivos (PF1).

En cuanto a las dificultades percibidas por el alumnado, las chicas denuncian que muchos compañeros se dejan llevar por la presión de grupo y reproducen ciertas desigualdades, aunque realmente no piensen de tal modo. También perciben que siguen ocupando más espacio que las alumnas en los recreos. En cuanto al profesorado, observan que manifiestan prejuicios clasistas hacia compañeros. Con respecto a las actividades, las encuentran repetitivas, desmotivadoras e incluso sexistas en el área de Educación Física (AF2). Los alumnos, por su parte, critican el enfoque teórico de las charlas, que se extiende al resto de actividades, y la anulación de la tutoría como espacio para educar en valores. Por otra parte, AM4 critica la limitada oferta de Religión Islámica en el centro.

En la subcategoría *Logros*, la presencia de una figura justificada para coordinar los planes de igualdad permite revisar el Proyecto Educativo desde la perspectiva de género. De igual forma, el respaldo legislativo refleja la evolución que se está experimentando socialmente. A pesar de ser un proceso lento y sacrificado, coordinadoras y las excoordinadoras afirman que las evaluaciones de planes anteriores son siempre positivas, produciéndose cambios en el espacio de recreo y personal docente. La coeducación está logrando que más docentes se involucren y rechacen a quienes actúan contrarios a la igualdad. Muchos coinciden en que el impacto del plan es positivo, y que las medidas adoptadas son efectivas y conciencian a un porcentaje significativo del alumnado. PF1 menciona que es un gran logro que haya chicas jóvenes, musulmanas, dispuestas a romper con las limitaciones de su cultura y de la educación que han recibido, y sobre todo que sepan que no ofenden a Dios por ello.

La efectividad de estas medidas también la perciben las alumnas, especialmente en debates y charlas. Los alumnos creen poner en práctica los valores que se promueven en las mismas. Finalmente, quizá no como consecuencia del Plan de Igualdad, señalan que Melilla goza de cierta protección ante la discriminación racial que pueda sufrirse en la península u otros países (Francia o Estados Unidos) debido a la diversidad de culturas y etnias que confluyen y conviven en sus calles.

Para concluir, en cuanto a la categoría *Retos* y desde el contexto descrito anteriormente, los desafíos que se persiguen deben ser:

- *Reconocer un Departamento de Igualdad*, que permita liberar horas lectivas a las coordinaciones, ampliar la plantilla y mejorar los procesos de diagnóstico y evaluación.
- *Fomentar la formación en coeducación*, especialmente del profesorado y haciéndola obligatoria si es necesario, hasta que se interioricen e integren en la actividad profesional dichos contenidos.
- *Crear redes de trabajo* para que diferentes agentes educativos se apoyen mutuamente y trabajen en una misma dirección.
- *Mejorar la autonomía y proactividad del Equipo Docente*, consolidando lo conseguido en programaciones y tutorías, y generando más propuestas de trabajo.
- *Trabajar transversalmente* no sólo las efemérides, sino diariamente, incidiendo sobre cuestiones cercanas al alumnado que incorporen otras cuestiones más allá del género.
- *Revisar los recursos utilizados*, incorporando libros de texto no sesgados, y utilizando materiales justificados didácticamente.
- *Incidir sobre nociones coeducativas básicas*, como estereotipos culturales y de género, la educación emocional o limitaciones de las creencias religiosas.
- *Dar mayor visibilidad* para contagiar al resto de la comunidad y utilizar el espacio público cuando el familiar resulte limitante.

## 5. Conclusiones y discusión

Respecto a las perspectivas que ofrecen el profesorado y el alumnado ante prácticas coeducativas en la educación secundaria, encontramos aún una tendencia a asociar la coeducación a prácticas feministas (entendidas desde el binarismo de género), aunque se atisban indicios interseccionales a la hora de reflexionar sobre la igualdad. Al igual que concluye Menéndez (2017), las convergencias culturales no suponen un problema para la convivencia. De hecho, flexibilizan el pensamiento hacia modelos más abiertos y tolerantes. Inferimos, pues, que este es el motivo por el cual, desde estos planes de igualdad, no resulta necesario abordar otras categorías. De igual manera, encontramos resultados similares a los obtenidos por Pino (2017) cuando el conjunto de informantes demanda una educación más igualitaria y mayor formación del profesorado, solicitando especialmente la de más hombres y adultos de mediana edad. A pesar de estos inconvenientes, muchos resaltan la influencia positiva del coordinador/a de igualdad para revisar los proyectos educativos.

Existen puntos de encuentro y desencuentro entre las percepciones de docentes y estudiantes ante las medidas coeducativas. Si bien el profesorado afirma dar un tratamiento transversal de la materia, el alumnado no percibe esta realidad con la misma claridad, solicitando en numerosas ocasiones más sesiones, inclusive un área propia, dedicadas a esta cuestión. Si hay algo en lo que coinciden es en el tipo y frecuencia de actividades: demandan mayor variedad, trascendencia y continuidad (Aristizabal *et al.*, 2018). La mayoría del profesorado justifica la superficialidad y desajuste de las actividades en la falta de formación y en un exigente y burocrático currículum, provocando que muchos docentes prioricen contenidos propios de su área. Una programación rigurosa y globalizada podría resolver muchos de estos inconvenientes.

Respecto a las dificultades y retos que se afrontan en materia de igualdad en un contexto multicultural, se evidencia que uno de los componentes que más influyen sobre el éxito de estos planes es el contexto del centro. Pese a que los equipos directivos delegan en el personal coordinador, cierto colectivo (generalmente de mayor edad) lacra el trabajo que se está realizando, un hecho en el que coinciden autores como Verdeja (2018) o Romero y Lugo (2014). La edad es un factor condicionante, siendo los perfiles más complicados de gestionar los de menor y mayor edad.

Han sido recurrentes las referencias a actitudes y comentarios sexistas de profesores de Educación Física. También se ha encontrado que se tiende a politizar y desestimar la coeducación, así como a no cumplir con las competencias profesionales al aprovechar las posiciones de poder o al encomendar la educación en valores a las familias, como señalan Greñu *et al.* (2013). Entre otras actitudes sexistas, encontramos individuos que hacen una distinción en el tratamiento de alumnos y alumnas. No obstante, existe un grupo creciente de docentes cada vez más sensibilizados y comprometidos, como también evidenciaron Romero y Lugo (2014) y Rebollo *et al.* (2011).

La formación en coeducación se encuentra todavía en debate. Aun siendo la Educación en Igualdad regulada por la normativa estatal, existen docentes que ignoran esta cuestión, no recuerdan haber recibido formación inicial o desconocen la disponibilidad de cursos referentes a la materia. Si no es obligatoria, convendría incidir en la visibilización y publicidad de los cursos, así como revisar las guías docentes universitarias desde una perspectiva coeducativa. La efectividad de dichos cursos también se pone en entredicho; aunque muchos los encuentran útiles, algunos solicitan un enfoque más específico, práctico y factible para las aulas, coincidiendo con Aristizabal *et al.* (2018) y Verdeja (2018). Entre las nociones tratadas en los mismos, el masculino genérico o el velo son temáticas aún controvertidas. Por ello es necesaria una formación interseccional coeducativa, especialmente en cuestiones culturales que erróneamente se etiquetan de religiosas, y de aquellas que perpetúan prejuicios y estereotipos de cualquier tipo. Es la tradición cultural transmitida por las familias otro de los

componentes que más frena la coeducación. En este sentido, hablar de diversidad afectivo-sexual con total libertad es otra de las tareas pendientes.

Finalmente, en relación al impacto de los planes coeducativos para el logro de una escuela más igualitaria, podemos concluir que los resultados de las evaluaciones de los planes de igualdad, al igual que lo hace Díaz (2016), parecen arrojar luz sobre esta problemática: se observan mejorías y avances en su acogida y desarrollo. Además, el creciente apoyo normativo facilita afrontar resistencias entre profesorado y estudiantes. Cada vez son más los centros que suman, y cada vez son menos frecuentes comentarios o actitudes reprobables. No obstante, debemos ser sensibles a la posibilidad de que estas actuaciones estén sesgadas por la deseabilidad social.

Aún persisten errores conceptuales básicos, tales como la propia definición de feminismo o las diferencias entre cultura y religión. Es necesario realizar con regularidad cierto tipo de actividades, a pesar de que para algunos colectivos puedan resultar reiterativas. Como diferentes docentes señalaron, este es un proceso social evolutivo, lento y gradual. Aunque no se lleve a cabo un trabajo transversal, la efectividad de las actividades es perceptible, siendo el alumnado musulmán, y especialmente las chicas, quienes están experimentando en mayor profundidad un proceso de transición entre los valores tradicionales y los modernos. Comienzan a observar como entra en conflicto la educación que reciben en casa y en el centro educativo. Aunque no puedan ejercer total libertad de expresión y pensamiento en el hogar, llegan a mantener silenciosamente una postura más igualitaria.

## Referencias Bibliográficas

- Agra, María Xosé (2010). Multiculturalidad, género y justicia. En María José Calvo y María Ángeles Goicoechea (Coord.), *Miradas multidisciplinares para un mundo en igualdad: ponencias de la I Reunión Científica sobre Igualdad y Género*. Universidad de La Rioja.
- Amézquita, Luisa y Trimiño, Celina (2020). Pedagogías para la paz, la relevancia de la perspectiva de géneros y la interseccionalidad. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 22(35), 65-86. <https://doi.org/10.19053/01227238.11918>
- Amnistía Internacional España (2019). *Hacer la vista... ¡gorda!: El Acoso Escolar en España, un asunto de Derechos Humanos*. Amnistía Internacional España.
- Aristizabal, Pilar et al. (2018). La mirada coeducativa en la formación del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 79-95. <https://doi.org/10.5209/RCED.52031>
- Bauman, Gerd (2001). *El enigma multicultural. Un replanteamiento de las identidades nacionales, étnicas y religiosas*. Paidós.
- Blanco, Nieves (2007). Coeducar es preparar para la libertad. *Revista Andalucía Educativa*, 64, 24-27.
- Carles, Isabelle y Jubany-Baucells, Olga (2010). *Genderace. The Use of Racial Antidiscrimination Laws. Gender and Citizenship in a multicultural context. Final Report*. Centro Común de Investigación de la Comisión Europea. <https://cordis.europa.eu/project/rcn/88566/es>
- Consejo para la Eliminación de la Discriminación Racial o Étnica (2020). *Percepción de la discriminación por origen racial o étnico por parte de sus víctimas potenciales en 2020*. Ministerio de Igualdad. [https://igualdadynodiscriminacion.igualdad.gob.es/destacados/pdf/08-PERCEPCION\\_DISCRIMINACION\\_RACIAL\\_NAV.pdf](https://igualdadynodiscriminacion.igualdad.gob.es/destacados/pdf/08-PERCEPCION_DISCRIMINACION_RACIAL_NAV.pdf)
- Crenshaw, Kimberlé (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139-167.
- Delors, Jaques (1996). Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. [https://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221918\\_9.pdf](https://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221918_9.pdf)
- Díaz Fernández, Sergio (2016). El Plan de Igualdad en el contexto educativo. Un estudio de caso. *Revista Científica Electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 16(1), 192-223.
- Expósito, Carmen (2012). ¿Qué es eso de interseccionalidad? Aproximación al tratamiento de la diversidad desde la perspectiva de género en España. *Investigaciones Feministas*, 3, 203-222. [https://doi.org/10.5209/rev\\_INFE.2012.v3.41146](https://doi.org/10.5209/rev_INFE.2012.v3.41146)
- González, Fernando (1993). *Temas Transversales y Educación en Valores*. Alauda.
- Greñu, Sofía et al. (2013). De la teoría a la práctica. Profesorado y alumnado ante el desarrollo de un proyecto de innovación sobre la igualdad de género y la diversidad afectivo-sexual en las aulas de secundaria. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(1), 111-127.
- Guerrero-Puerta, Laura (2017). *La coeducación en España, un paseo por su recorrido histórico*. II Congreso sobre Desigualdad Social, Económica y Educativa en el siglo XXI, noviembre de 2017, 68-74.
- Jiménez, María Luisa (2020). Posibilidades de la investigación documental para el análisis interseccional de las políticas de igualdad. *Investigaciones Feministas*, 11(2), 319-331.
- Menéndez, Andrea (2015). *Percepción del profesorado acerca de la diversidad cultural de las aulas asturianas: el caso del CP. Narciso Sánchez de Olloniego* [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Oviedo]. <https://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/43779>

- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021). *Igualdad en cifras. MEFP 2021: Aulas por la igualdad*. Gobierno de España, Ministerio de Educación y Formación Profesional. [https://sede.educacion.gob.es/publivena/descarga.action?f\\_codigo\\_agc=22190](https://sede.educacion.gob.es/publivena/descarga.action?f_codigo_agc=22190)
- Nash, Mary (2001) *Multiculturalismos y género: perspectivas interdisciplinarias*. Bellaterra.
- Organización de las Naciones Unidas (2020). *World Social Report 2020: inequality in a rapidly changing world (E.20.IV.1)*. <https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/02/World-Social-Report2020-FullReport.pdf>
- Pino, Ana María (2017). El tratamiento de la igualdad de género en un contexto educativo multicultural. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 8(1). 47-60.
- Rebollo, María Ángeles *et al.* (2011). Diagnóstico de la cultura de género en educación: actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista de Educación* 355, 521-546. <https://doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2010-355-035>
- Rodríguez, Eugenia e Iturmendi, Ane (2013). *Igualdad de Género e Interculturalidad: Enfoques y Estrategias para Avanzar en el Debate*. Área Práctica de Género – PNUD. Centro Regional para América Latina y el Caribe.
- Romero, Soledad y Lugo, Mar (2014). *Diagnóstico de las actitudes hacia la igualdad y la coeducación. La perspectiva del profesorado de institutos de educación secundaria. I+G 2014*. MINECO.
- Subirats, Marina (1994). Conquistar la igualdad. La coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6, 49-78.
- Subirats, Marina (2010). La coeducación hoy: Los objetivos pendientes. Gobierno Vasco. Emakunde, Programa coeducativo para la igualdad, el respeto y la no-violencia. [https://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/proyecto\\_nahiko\\_formacion/es\\_def/adjuntos/2010.09.21.marina.subirats.pdf](https://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/proyecto_nahiko_formacion/es_def/adjuntos/2010.09.21.marina.subirats.pdf)
- Subirats, Marina (2017). *Coeducación, apuesta por la libertad*. Octaedro.
- Taylor, Steve J. y Bogdan, Radu J. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Verdeja, María. (2018). Percepciones del profesorado, alumnado y familias ante la diversidad cultural: el caso de un IES asturiano. *Tendencias Pedagógicas*, 31, 227-252.
- Viveros, Mara (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, 52, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005>