

CAPÍTULO 2. COEDUCACIÓN Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO: UNA (NUEVA) OPORTUNIDAD PARA REPENSAR LA PRÁCTICA EDUCATIVA

MARTA GARCÍA LASTRA
Universidad de Cantabria

RESUMEN

Nos encontramos en un contexto favorable en el que nuevas leyes educativas nos permiten volver a pensar en el desarrollo de una formación del profesorado en la que la coeducación se convierta en una pieza imprescindible. El análisis de nuestras sociedades nos devuelve una fotografía en la que las desigualdades entre mujeres y hombres siguen existiendo, de ahí la importancia de seguir pensando en la escuela, y en concreto en el profesorado como pieza fundamental en esta, como uno de los espacios esenciales para trabajar, en colaboración con otros agentes sociales, en la desaparición de estas discriminaciones.

Palabras clave: Coeducación; formación del profesorado; igualdad de género; universidad.

ABSTRACT

We live in a favorable context in which new educational laws allow us to rethink the development of teacher training in which coeducation becomes an essential element. The analysis of our societies gives us a picture in which inequalities between women and men continue to exist; hence, the importance of continuing to think of the school, and within it, the teachers, as one of the essential spaces to work, in collaboration with other social agents, in the disappearance of these discriminations.

Keywords: Coeducation; teacher training; gender equality; university.

1. INTRODUCCIÓN. UN CONTEXTO FAVORABLE..., ¿Y...?

DE NUEVO, como ya hemos vivido en otros momentos (García Lastra, 2017), nos situamos en un tiempo en el que hablar sobre la igualdad de género en la formación del profesorado encuentra un contexto favorable a partir de la aparición de nuevas leyes educativas que, en el futuro inmediato, nos servirán para planificar el trabajo en nuestras aulas. Los principios contenidos en la reciente nueva ley educativa, la Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE: 2020), y el proyecto de ley recientemente aprobado por el Consejo de Ministros que vislumbra un nuevo escenario normativo para la universidad española (Anteproyecto de Ley Orgánica del Sistema Universitario, LOSU), nos permiten pensar que, al menos sobre el papel, tenemos de nuevo los elementos necesarios para ponernos manos a la obra y elaborar, de una vez por todas, una formación universitaria para el futuro profesorado que desarrolle contenidos y experiencias prácticas en esta materia que permitan adquirir las competencias necesarias para el desarrollo de una escuela coeducativa.

Desde que la Ley General de Educación reconociese en 1970 la escuela mixta, después de una larga tradición de escuela segregada en España, las siguientes leyes educativas, a partir de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), han subrayado el papel de la escuela como agente en la búsqueda de la igualdad. La LOGSE se convirtió en la primera ley que habló de la situación de desigualdad existente e introdujo el principio de igualdad como uno de los fundamentos de la educación, si bien no será hasta 2006, con la Ley Orgánica de Educación (LOE), cuando aparezca explícitamente la palabra «coeducación» como una propuesta específica a la hora de abordar el tema. La LOMLOE mantiene lo recogido en aquella, pero amplía claramente el papel de la coeducación al convertirla en uno de sus principios de actuación, impulsando el aprendizaje de la igualdad entre mujeres y hombres en todas las etapas del sistema educativo, la prevención de la violencia de género y el respeto a la diversidad afectivo-sexual. De esta forma, introduce en el tercer ciclo de Educación Primaria el área de Educación en Valores Cívicos y Éticos, ocupada entre otros temas de la igualdad de mujeres y hombres y el respeto a la diversidad. En el caso de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, se incorpora una asignatura con el mismo nombre en la que también se abordará la igualdad. Es

importante resaltar la aparición de estas materias, ya que así se evitará que estos contenidos se acometan desde un proceso de transversalización o que dependan de voluntarismo y el compromiso del profesorado en su impartición. En el Bachillerato, la ley destaca entre sus objetivos el fomento de la igualdad efectiva entre mujeres y hombres; además, entre los principios pedagógicos se incorpora la perspectiva de género en la orientación educativa y profesional del alumnado.

Debe remarcar, de otro lado, la ampliación de la Disposición Adicional Vigésimoquinta dedicada al fomento de la igualdad efectiva entre mujeres y hombres, en la que además de hacer referencia de manera expresa a la formación inicial del profesorado, se plantea no solo incorporar a las niñas a los estudios más técnicos (STEAM), sino también a los chicos a aquellas especialidades fuertemente feminizadas donde apenas se ha notado el cambio en la composición del alumnado. A modo de ejemplo, en la Universidad de Cantabria, el porcentaje de estudiantes varones del Grado de Educación Infantil ha permanecido inalterable en las últimas dos décadas: desde el curso 1999- 2000 hasta el 2017-2018, las mujeres han representado como media el 94% en todo el periodo (Cabré, Fernández y Mantecón: 2021). Son, no olvidemos, los estudios vinculados a las «profesiones del cuidado», aquellas habitualmente unidas a los saberes de las mujeres.

El énfasis dado por la LOMLOE a la igualdad de género debe sin duda tener su reflejo en la formación del estudiantado de las facultades de educación, futuros docentes encargados de poner en práctica esta normativa. En paralelo a esta, el Ministerio de Educación (2022) ha publicado el documento «24 propuestas de reforma para la profesión docente» que ofrece una visión holística de la profesión, desde la entrada en las facultades de educación hasta el desarrollo de la formación continua que todo docente debe realizar una vez esté dentro del sistema. En este documento se plantea, respecto a la formación inicial, que una de las reformas sea la revisión de los planes de estudios que habilitan para la docencia (Propuesta de reforma 6), haciendo hincapié en el curriculum competencial, la atención a la diversidad o el desarrollo sostenible. Aún apoyando esta reforma, lamentamos que la alusión explícita a la formación en materia de igualdad solo se haga en el apartado de la formación permanente (Propuesta de reforma 12). Esto es,

parece que nos encontramos en la misma situación de hace unas décadas, en un deja vu en el que el tren se nos vuelve a escapar (García Lastra: 2017).

Como se ha apuntado en líneas anteriores, nos hallamos en los umbrales de una nueva ley universitaria en la que, en su preámbulo, ya destaca la creación de una universidad equitativa que cuidará la composición equilibrada de mujeres y hombres en sus diferentes órganos, que eliminará la brecha salarial, que pondrá en marcha medidas de acción positiva en los concursos desarrollados en la institución y que fomentará proyectos de investigación con perspectiva de género. De otro lado, recuperando lo que ya aparecía en el anterior decreto sobre organización de las enseñanzas universitarias¹, el reciente Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y el procedimiento de aseguramiento de su calidad, recoge entre los principios rectores de los planes de estudio (Artículo 4) aquellos que tienen que ver con los valores democráticos así como los Objetivos de Desarrollo Sostenible, entre los que señalan «b) el respeto a la igualdad de género atendiendo a lo establecido en la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y de hombres y al principio de igualdad de trato y no discriminación por razón de nacimiento, origen nacional o étnico, religión, convicción u opinión, edad, discapacidad, orientación sexual, identidad o expresión de género, características sexuales, enfermedad, situación socioeconómica o cualquier otra condición o circunstancia personal o social».

2. DE DÓNDE VENIMOS: EL LARGO CAMINO YA RECORRIDO POR LA COEDUCACIÓN

Como es sabido, la llegada de los Estudios de las Mujeres, Feministas y de Género a la universidad española, fue más lenta que en otros contextos debido al escenario sociopolítico del país que impedía el desarrollo de un feminismo académico que pretendía desmontar, deconstruir y ofrecer otra perspectiva diferente al conocimiento científico androcéntrico que no ponía en duda el status quo de la sociedad. Las Ciencias de la Educación cobraron

¹ Real Decreto 861/2010 de 2 de julio, que completa y modifica el Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre.

un especial protagonismo en estos Estudios, contribuyendo desde la década de los ochenta del pasado siglo a ofrecer saberes no androcéntricos en las titulaciones de Educación (García Lastra y Romero Gutiérrez: 2022).

No debemos olvidar en estos inicios la obra de Marina Subirats y Cristina Brullet (1988) que descorrió la cortina de la escuela mixta y nos hizo ver las limitaciones que este tipo de educación tenía para la búsqueda de una institución capaz de valorar por igual las aportaciones de los hombres y de las mujeres (Subirats, 2017), y promotora de relaciones de género más igualitarias (Ballarín: 2006), esto es, una escuela coeducativa. La narración de Tomé y Subirats (2021, p. 9) refleja la relevancia que tuvo la llegada de la escuela mixta tras décadas de franquismo a partir de su regulación en la Ley General de Educación de 1970, pero también sus limitaciones y el camino hacia la superación de esta y el logro de una educación coeducativa. Bien podemos concluir de sus palabras que los árboles no nos impidan ver el bosque:

... la consecución de la escuela mixta era solo un hito en el camino hacia la igualdad; un hito importante, pero que no agotaba el camino, sino que justamente lo abría hacia nuevas exploraciones que permitieran llegar al fondo de la cuestión y establecer qué, más allá incluso del éxito educativo de las mujeres en términos de adquisición de títulos académicos, la educación era también la transmisión de una posición social secundaria para el género femenino y, por lo tanto, debía ser modificada.

La obra de Subirats y Brullet (1988) coincidió con otras elaboradas en los años ochenta y noventa en la denuncia del sexismo que la escuela mixta seguía reproduciendo, y en la defensa de una escuela coeducativa, elaborando documentos como los recientemente reeditados «Cuadernos para la Coeducación» (Tomé, Subirats, Bonal, Rambla, y Rovira: 2021) que sirvieron de base para llevar a cabo actuaciones empeñadas en terminar con esta forma de discriminación en los centros educativos. A esta primigenia temática se unió la defensa de la educación afectivo y sexual y la reivindicación de las primeras mujeres que en España decidieron matricularse en estudios universitarios. Sin olvidar estos temas que continuaron en el interés de las científicas, se unieron otros como el papel de la escuela en la construcción de nuevos modelos de masculinidad, el estudio de las diferencias del éxito escolar de alumnas y alumnos o cuestiones relacionadas con la heteronormatividad

y la homofobia en la escuela, que fueron cobrando un protagonismo cada vez mayor (García Lastra y Romero Gutiérrez: 2022).

Más de treinta años después, algunos de los resultados de Subirats y Brullet (1988) siguen replicándose en nuestras escuelas y nos vuelven a recordar cómo la formación del profesorado (tanto inicial como permanente) no puede dejar de lado la coeducación. Tomando como indicador tal y como afirman Aristizábal Gómez-Pintado, Ugalde y Lasarte (2018), el número de investigaciones realizadas sobre la formación del profesorado en materia de género, podemos indicar que, a pesar de las leyes, la igualdad sigue siendo una asignatura que continúa sin aprobarse. Como se ha señalado en diversos trabajos (García Lastra; 2017; García, Salas, Rodríguez y Sabuco: 2013; Anguita y Torrego: 2009), la atención a esta cuestión en la formación inicial sigue siendo escasa o, en el peor de los casos, inexistente, una situación compartida en el contexto europeo (Weiner: 2000). Como nos recuerdan Rodríguez Menéndez, Oliveira y Castro (2019), a partir del análisis de las investigaciones llevadas a cabo sobre la presencia de contenidos de género en los planes de estudio de las facultades de educación en España, estos no son solo insuficientes, sino que fundamentalmente se incluyen en asignaturas no específicamente sobre igualdad de género, sino en otras en las que la aparición de estos dependerá del grado de sensibilización, compromiso y/o voluntarismo del profesorado que las imparte. Habitualmente, han sido más los estudios que han denunciado la inexistencia de contenidos sobre igualdad en los planes de estudio del grado de magisterio, si bien, no tantos en el máster de secundaria, una formación, no olvidemos, que se reduce a un único año en el que el futuro profesorado de este nivel recibe su formación pedagógica inicial. Siguiendo el análisis realizado por Rodríguez Menéndez, Oliveira y Castro (2019), solo dos universidades (de las cincuenta en las que se imparte) cuentan en su título con una asignatura específica sobre género.

El escenario que se abrió hace ya más de quince años ante la llegada del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) fue concebido como un contexto privilegiado para introducir estos contenidos en los nuevos planes de estudio. La pedagogía feminista en la universidad contaba ya con una tradición demostrada, pero, a pesar de los buenos augurios, se perdió la oportunidad para esta ocasión (García Lastra: 2017). Incluso, como afirma Segura (2010), la desaparición de las asignaturas de libre elección en la es-

estructura de los nuevos planes repercutió negativamente al ser ellas las que en gran medida recogían contenidos de género. No podemos negar, siguiendo a Ballarín (2017), que la igualdad se ha instalado en la política universitaria (creación de unidades de igualdad, planes de igualdad, organización de jornadas, seminarios...), y el esfuerzo realizado por algunas profesoras y profesores, si bien sus consecuencias, los cambios que pueden implicar, están siendo lentos, diversos y en ocasiones poco visibles. Como afirma Anguita (2020), la perspectiva de género sigue sin permear la formación del estudiantado universitario que se convertirá en los profesionales del futuro.

Consideramos que la universidad, entendida como un lugar no solo para la formación en saberes y conocimientos, sino también para la creación de una ciudadanía crítica, empapada de valores como la igualdad, la sostenibilidad o la diversidad, debería contar en sus planes de estudio con contenidos sobre estos principios, algo que en el caso de la formación del profesorado se antoja imprescindible. No hay que dejar de lado lo recogido en la Ley Orgánica 1/2004 de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género y la Ley Orgánica 3/2007 para la Igualdad efectiva de mujeres y hombres. En ambas, se solicita a la universidad la formación, docencia e investigación en igualdad. Al mismo tiempo, la Ley 17/2022, de 5 de septiembre, por la que se modifica la Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación, recoge la inclusión de la perspectiva de género como categoría transversal en el sistema científico español.

Debemos seguir recordando la importancia de la escuela en el trabajo por la transformación social y de su profesorado en particular en este cometido. Como ya se ha afirmado (Sánchez Torrejón y Barea Villalba: 2019), el profesorado es un agente clave en la construcción de sociedades sin desigualdades entre los géneros y para ello, siguiendo a Marín Vico (2007), la adquisición de competencias en materia de igualdad obtenidas durante su formación, se antoja necesaria. Pero al mismo tiempo, y ahí la encrucijada en la que se encuentra, la escuela no es sino un reflejo del contexto que la rodea, en el que, a pesar de los importantes avances conseguidos, la desigualdad entre mujeres y hombres sigue estando presente en su cultura. El trabajo a realizar es complejo y doble: por un lado, evitar caer en la reproducción del sexismo y, por otro y al mismo tiempo, convertirse en un agente proactivo para evitarlo. Como afirman Otero, Cárdenas y Monreal (2022, p. 215), «la nece-

sidad de contar con una educación que tenga en su raíz la identificación, el análisis crítico y la erradicación de la desigualdad estructural entre mujeres y hombres».

¿Es necesario seguir formando en estos temas? Consideramos que sí, que es preciso continuar pensando en esta formación por dos cuestiones fundamentales:

- De un lado, porque entre las nuevas generaciones que llegan a las aulas no solo no han mejorado, sino que incluso han empeorado determinadas actitudes sexistas: uno de cada diez chicos del estudio de Rodríguez, Calderón, Kuric y Sanmartín (2021)², afirma que las desigualdades de género no existen, una percepción que ha disminuido en los últimos años según este mismo estudio, mientras que en el caso de las chicas ha aumentado. Incluso, entre ellos, ha descendido el porcentaje de los que consideran la violencia de género como un problema social grave. Además, un 54% de los chicos de entre 15 y 19 años se muestra de acuerdo ante la afirmación «Un chico debe proteger a su chica», frente a un 35% en el caso de las chicas (Pérez Díaz: 2021).
- De otro, porque la escuela, en su propio seno, debe trabajar para acabar con conductas sexistas que en ella se reproducen. Sin negar los importantes avances conseguidos, el curriculum oculto continúa silenciando las voces de algunos colectivos: las mujeres, por ejemplo, siguen apareciendo menos que los hombres en los libros de texto o, si lo hacen, es de manera estereotipada (López-Navajas: 2014); el uso de los espacios en los centros escolares sigue mostrándonos cómo los niños ocupan los espacios centrales (que dedican a juegos organizados como el fútbol), mientras que las niñas se sitúan en la periferia de estos, desarrollando actividades estáticas como hablar o juegos simbólicos (Saldaña: 2018); o la dirección de las instituciones educativas, donde a pesar de que la presencia de mujeres ha aumentado en los últimos años, continúa siendo menor en relación con su peso en la profesión (Ministerio de Educación y Formación Profesional: 2022).

² La muestra del estudio está compuesta por chicas y chicos de 15 a 29 años.

3. UNA REFLEXIÓN FINAL. HACIA DÓNDE VAMOS

Hace ya más de quince años que Marina Subirats (2006) reconoció que la escuela coeducativa seguía sin desarrollarse plenamente en ningún país de nuestro mundo. Nos atrevemos a decir que la situación poco ha cambiado, al tiempo que seguimos reivindicando en la tarea que la escuela tiene en la búsqueda de la igualdad de género, todo ello de la mano, no nos olvidemos, de otros agentes como los medios de comunicación o las familias,

Vivimos en un momento en el que lo políticamente correcto lleva a reconocer la igualdad, pero al mismo tiempo asistimos a debates en los que la afrenta hacia aquellas personas o grupos proactivos de esta recibe cada vez más voces en contra. Es lo que Cobo (2011) ha denominado «reacción patriarcal» o Miyares (2015) «revancha del patriarcado».

No son tiempos fáciles para algunas propuestas, pero no por ello debemos de dejar partir una nueva oportunidad para no solo formar al futuro profesorado en igualdad, sino también para hacerle consciente de la necesidad de conseguir una escuela coeducativa. Como afirman Aristizábal, Gómez-Pintado, Ugalde y Lasarte (2018), diversas investigaciones han señalado las cortapisas, unas más conscientes y otras menos, impuestas por el profesorado para no reconocer la necesidad de trabajar la igualdad en las aulas. Incluso, como nos indican Sánchez Torrejón y Barea Villalba (2019), el profesorado llega a no cuestionar la cultura androcéntrica y a reproducir las desigualdades. En algunos casos, es la «ceguera del género» la que impide el reconocimiento de esta desigualdad (García-Pérez, Rebollo-Catalán, Vega, Barragán-Sánchez, Buzón y Piedra: 2011).

Es el momento de ponerse a repensar no solo la formación inicial del profesorado, sino también la permanente (en la que algunas investigaciones (Álvarez-Rementería, Darretxe y Arandia: 2021) también revelan la omisión de estos contenidos), en un contexto en el que la nueva ley universitaria más arriba referenciada potencia el papel de la universidad en este tipo de educación. Coincidimos con Moreno (2020, p. 62), en que la generalización de la coeducación debe partir de la formación del profesorado, para, a través de su docencia, conseguir «una ciudadanía democrática, diversa, cambiante, crítica, constructiva, creativa y, por ende, igualitaria».

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ-REMENTERÍA, MARÍA; DARRETXE, LEIRE y ARANDIA, Maitte. «La formación continua del profesorado desde una perspectiva de género. Análisis del plan formativo del País Vasco». *Revista Estilos de aprendizaje*, 2021, vol. 14, número especial, pp. 62-74. <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/3394/4492> [24 de junio de 2022]
- ANGUITA, Rocío y TORREGO, Luis. «Género, educación y formación del profesorado». *RIFOP. Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 2009, 64, pp. 17-26. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2956461> [23 de junio de 2022]
- ANGUITA, Rocío. «Educar en igualdad: construir ciudadanía en el siglo XXI». *Gaceta Sindical de Reflexión y Debate*, 2020, 34, pp. 287- 300.
- ANTEPROYECTO DE LEY ORGÁNICA DEL SISTEMA UNIVERSITARIO (APLOSU). https://www.universidades.gob.es/stfls/universidades/Servicios/articulos/transparencia_gobierno/participacion_publica/audiencia/ficheros/APLOSU_20210903_Texto_audiencia.pdf [2 de junio de 2022]
- ARISTIZÁBAL, Pilar; GÓMEZ-PINTADO, Ainhoa; UGALDE, Ana Isabel y LASARTE, Gema. «La mirada coeducativa en la formación del profesorado». *Revista Complutense de Educación*, 2018, 29 (1), pp. 79-95. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/52031> [30 de mayo de 2022]
- BALLARÍN, Pilar. «La coeducación y su impacto en el contexto escolar. Entrevista a Pilar Ballarín». *Educación*, 2006, pp.61-70. http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_24/nr_730/a_9928/9928.pdf [20 de mayo de 2022]
- BALLARÍN, PILAR. «Las fronteras de la docencia universitaria feminista en tiempos revueltos». En GALLEGO, Henar y MORENO, Mónica (eds.). *Cómo enseñamos la Historia (de las mujeres). Homenaje a Amparo Pedregal*. Barcelona: Icaria, 2017, pp. 51-74.
- CABRÉ, Montserrat; FERNÁNDEZ, Josefina y MANTECÓN, Tomás A. *¿Tiene sexo la ciencia? Mujeres y hombres en las titulaciones de la Universidad de Cantabria*. Santander, Ediciones Universidad de Cantabria, 2021.
- COBO, Rosa. *Hacia una nueva política sexual: las mujeres ante la reacción patriarcal*. Madrid: Catarata, 2011.
- GARCÍA, Rafael; SALAS, Arianna; RODRÍGUEZ, Esther y SABUCO, Assumpta. «Formación inicial del profesorado sobre género y coeducación: impactos metacognitivos de la inclusión curricular transversal sobre sexismo y homofobia». *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 2013, 17 (1), pp. 269-287. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41580> [20 de mayo de 2022]

- GARCÍA LASTRA, Marta. «La perspectiva de género en la formación inicial del profesorado de educación infantil. Notas sobre una investigación realizada entre el alumnado del grado de magisterio de educación infantil de la Universidad de Cantabria». Ex Aequo. *Revista da Associação Portuguesa de Estudos sobre as Mulheres*, 2017, 36, pp. 46-57. <http://dx.doi.org/10.22355/exaequo.2017.36.03> [20 de mayo de 2022]
- GARCÍA LASTRA, Marta y ROMERO GUTIÉRREZ, Lorea. *Gender, Youth and Education in Early 21st Century Spain*. Leiden: Brill, 2022.
- GARCÍA-PÉREZ, R., REBOLLO-CATALÁN, Á., VEGA, L., BARRAGÁN-SÁNCHEZ, R., BUZÓN, O., y PIEDRA, Joaquín. «El patriarcado no es transparente: competencias del profesorado para reconocer desigualdad». *Cultura y Educación*, 2011, 23(3), 385-397. <https://doi.org/10.1174/113564011797330298> [15 de mayo de 2022]
- LEY 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 187, 6 de agosto de 1970. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852> [2 de junio de 2022]
- LEY 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Innovación. *Boletín Oficial del Estado*, 131, de 2 de junio de 2011. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2011/BOE-A-2011-9617-consolidado.pdf> [2 de junio de 2022]
- LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (LOGSE). *Boletín Oficial del Estado*, 238, de 4 de octubre de 1990. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172> [2 de junio de 2022]
- LEY ORGÁNICA 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. *Boletín Oficial del Estado*, 313, de 29 de diciembre de 2004. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2004/BOE-A-2004-21760-consolidado.pdf> [2 de junio de 2022]
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (LOE). *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf> [2 de junio de 2022]
- LEY ORGÁNICA 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. *Boletín Oficial del Estado*, 71, de 24 de marzo de 2007. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-6115> [2 de junio de 2022]
- LEY ORGÁNICA 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (LOMLOE). *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264 [2 de junio de 2022]
- LÓPEZ-NAVAJAS, Ana. «Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada». *Revista de Educación*, 2014, 363, pp. 282-308.

- MARÍN VICO, M.J. «Género y formación del profesorado». *Andalucía educativa*, 2007, 64, pp. 31-33. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/155/00120123000021.pdf?sequence=1> [5 de junio de 2022]
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL. *Igualdad en Cifras* [en línea], 2022. <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/igualdad/igualdad-cifras.html> [20 de junio de 2022]
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL. *24 propuestas de reforma para la profesión docente* [en línea], 2022. <https://educagob.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:adf4f050-9832-4a88-9cd2-96cd3519c664/documento-de-debate-24-propuestas-de-reforma-profesi-n-docente.pdf> [30 de mayo de 2022]
- MIYARES, Alicia. «La revancha del patriarcado». En RODRÍGUEZ MAGDA, Rosa Ma^a (ed.). *Sin género de dudas. Logros y desafíos del feminismo hoy*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2015, pp.115-135
- MORENO, Marián. Coeducar es innovar. *Participación Educativa*, 2020, 7(10), 61-73. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/coeducar-es-innovar/enseñanza-politica-educativa/23936> [22 de junio de 2022]
- OTERO, Gema; CÁRDENAS, Rocío y MONREAL, Ma^a Carmen. «Instrumentos para el análisis de la coeducación en los centros educativos». *Revista de Estudios Socioeducativos*, 2022, 10, pp. 213-226. <https://revistas.uca.es/index.php/ReSed/article/view/8655> [1 de junio de 2022]
- PÉREZ DÍAZ, Ma^a Teresa (Dir.). *Informe Juventud en España 2020*. , 2021. Instituto de la Juventud [en línea] http://www.injuve.es/sites/default/files/adjuntos/2021/03/informe_juventud_espana_2020.pdf [13 de junio de 2022]
- REAL DECRETO 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y el procedimiento de aseguramiento de su calidad. Boletín Oficial del Estado de 29 de septiembre de 2021. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2021-15781> [5 de junio de 2022]
- RODRÍGUEZ, Elena, CALDERÓN, Daniel, KURIC, Stribor, SANMARTÍN, Anna. *Barómetro Juventud y Género 2021. Identidades, representaciones y experiencias en una realidad social compleja*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, 2021. 10.5281/zenodo.5205628 [13 de junio de 2022]
- RODRÍGUEZ MENÉNDEZ, Carmen; OLVEIRA, Esther y CASTRO, Ana. «La igualdad de género en la formación de profesionales de la educación». En VERA VILA, Julio (coord.). *Formar para transformar. Cambio social y profesiones educativas*.Granada: Editorial GEU, 2019, pp. 317-336.
- SALDAÑA, Dafne. «Reorganizar el patio de la escuela, un proceso colectivo para la transformación social». *Hábitat y Sociedad*, 2018, 11, pp. 185-199. <https://doi.org/10.12795/HabitatySociedad.2018.i11.11> [18 de junio de 2022]

- SÁNCHEZ TORREJÓN, Begoña y BAREA VILLALBA, Zulema. «Hacia una escuela violeta: la formación inicial del alumnado de Educación Primaria en coeducación». *Tendencias pedagógicas*, 2019, 34, pp. 76-92 <https://repositorio.uam.es/handle/10486/687991> [15 de mayo de 2022]
- SEGURA, Rosario. «El Instituto de la Mujer y los estudios de género en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior». En *Miradas multidisciplinares para un mundo en igualdad. Ponencias de la I Reunión Científica sobre Igualdad y Género* (pp. 61-76). Logroño: Universidad de La Rioja, 2010, pp. 61-76. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3378522> [1 de junio de 2022]
- SUBIRATS, Marina y BRULLET, Cristina. *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Instituto de la Mujer, 1988.
- SUBIRATS, Marina. «La educación de las mujeres: de la marginalidad a la coeducación. Propuestas para una metodología de cambio educativo». En RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, Carmen (comp.). *Género y currículo*. Madrid: Akal, 2006, pp. 229- 255.
- SUBIRATS, Marina. *Coeducación, apuesta por la libertad*. Barcelona: Octaedro, 2017.
- TOMÉ, Amparo; SUBIRATS, Marina; BONAL, Xavier; RAMBLA, Xavier y ROVIRA, Marta. *Cuadernos para la coeducación*. Barcelona: Octaedro, 2021.
- TOMÉ, Amparo y SUBIRATS, Marina. «Introducción». En TOMÉ, Amparo; SUBIRATS, Marina; BONAL, Xavier; RAMBLA, Xavier y ROVIRA, Marta. *Cuadernos para la coeducación*. Barcelona: Octaedro, 2021, pp.8-14.
- WEINER, Gaby. «A critical review of gender and teacher education in Europe». *Pedagogy, culture and society*, 2000, 8, pp. 233-247. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14681360000200091> [10 de junio de 2022].