



## ¿Se enseña coeducación en la Universidad?

### *Is Coeducation Taught at University?*

Pilar Ballarín Domingo

Recibido: 02/11/2016

Aceptado: 07/04/2017

#### RESUMEN

En este artículo nos interrogamos sobre cómo está contribuyendo la Universidad, responsable de la formación inicial del profesorado, a formar en coeducación. Para ello analizamos cómo se han aplicado en las universidades las medidas legales para el desarrollo de la igualdad. Indagamos en el aprendizaje producto del rápido acceso a la información cada vez más expandido, horizontal y deslocalizado y sus posibles consecuencias. Concluyendo en la confusión de ideas imperante en cuestiones que hunden sus raíces en el feminismo y la ausencia de una formación adecuada para que los futuros profesionales de los diversos niveles del sistema educativo se comprometan en la construcción de la escuela coeducativa y con los cambios en una educación que se reconoce como transmisora y legitimadora de desigualdades discriminatorias en función del sexo.

**Palabras clave:** coeducación, formación, profesorado, universidad, feminismo.

#### ABSTRACT

In this article we ask ourselves how the University, responsible for initial teacher training, is teaching coeducation. To do this we analyse how legal measures to ensure equality have been applied in universities. We explore the learning resulting from quick access to information which is increasingly expanding, horizontal and delocalised, and its possible consequences. Concluding in the confusion of prevailing ideas in questions whose roots lie in feminism and a lack of adequate training to enable future professionals in the different levels of the education system to commit to building coeducational schools and with the changes in an education that it is recognised transmits and legitimises gender-based discriminatory inequalities.

**Keywords:** coeducation, training, teachers, university, feminism.

Pilar Ballarín Domingo es Catedrática de Teoría e Historia de la Educación y miembro del Instituto de Investigaciones de Estudios de las Mujeres y de Género de la Universidad de Granada. Correo electrónico: [ballarin@ugr.es](mailto:ballarin@ugr.es). ID: <http://orcid.org/0000-0003-4449-2599>.

**Cómo citar este artículo:** Ballarín Domingo, P. (2017). ¿Se enseña coeducación en la Universidad?. *Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2 (1), 7-31. doi: <http://dx.doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.1865>

## 1. INTRODUCCIÓN

Revisar las limitaciones que impiden un mayor avance de la coeducación es una tarea necesaria cada cierto tiempo. Aunque también es muy significativo que los deseos superan a la percepción de los logros, al menos, en quienes en ello se empeñan.

Sin olvidar los referentes teóricos del feminismo, la coeducación parece convertirse cada vez más –o siempre lo fue– en una cuestión práctica guiada por el deseo de contribuir a un cambio global de una escuela transmisora y legitimadora de desigualdades discriminatorias de género. En los últimos años, al amparo de una cobertura legal favorable, emergen prácticas escolares y trabajos teóricos que se definen como coeducativos, al tiempo que se mantienen muchas de las dificultades largo tiempo constatadas y que nuevos contextos de aprendizaje mediados, aún reconociendo sus virtudes, añaden otras nuevas.

Interrogarnos sobre la relación Universidad-coeducación nos ha llevado a buscar nuevas luces a través de las dos cuestiones señaladas. Por un lado a indagar en la persistencia de las carencias en la formación inicial del profesorado que se siguen denunciando como el mayor impedimento para el desarrollo de las prácticas coeducativas en los centros educativos. Por otro reconocer y valorar otras culturas de aprendizaje, expandido, horizontal, deslocalizado, que llevan al alumnado a nuevas formas de acceso a la información.

Entre estos dos centros de atención abrimos un paréntesis y nos detenemos breve pero necesariamente, en la historicidad del concepto “*coeducación*” ya que la variada utilización del término y su evolución al tiempo que ha ido cambiando el concepto de “*igualdad*”, requiere incidir en ello.

## 2. CÓMO FORMA LA UNIVERSIDAD PARA LA COEDUCACIÓN A LOS FUTUROS PROFESORES Y PROFESORAS

La enseñanza es un espacio que, sin entrar en detalles de una larga historia que ha propiciado que así sea (Ballarín, 2016), se considera en la literatura pedagógica, como “*feminizado*”. Se extiende así al conjunto de la enseñanza una constatación estadística calificándola como “*femenina*” concepto que añade connotaciones genéricas con usos y cadenas asociativas variadas.

La situación en el curso 2011-2012, los centros públicos del Estado español cuentan en los primeros niveles de enseñanza con una gran mayoría de profesoras en educación infantil (97,5%) y en primaria (80,2%); en los de secundaria (ESO/Bachillerato y FP) hay bastante mixtura (que no equilibrio) entre unos y otras (56 % profesoras) y en las universidades públicas son mayoría los varones ya que la presencia de las profesoras se limita a un 38,6% pero, con una discriminación vertical muy acusada ya que sólo un 19,5% son catedráticas (INE/ Instituto de la Mujer, 2014).

En este último nivel del sistema, el universitario, en el que la mayoría son varones, es el que se ocupa de la formación inicial de los futuros profesionales del resto del sistema en que las mujeres son mayoría. En definitiva, la universidad mantiene su esencia, responde todavía a un orden creado a lo largo de los siglos, regido por un pensamiento y unas prácticas patriarcales, con mecanismos y símbolos precisos para su reproducción. El dominio masculino sobre el conocimiento que en ella se produce es muy difícil de cambiar ya que se ejerce también sobre las prácticas y formas de relación y es justamente sobre ese entramado de relaciones masculinas donde se sostiene el poder que legitima la teoría.

Es por esto que, a pesar de que en los últimos años la igualdad ha pasado a la agenda política, los cambios en la Universidad están siendo lentos, variados y bastante imperceptibles. Con respecto a la cuestión que nos ocupa, la coeducación, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) con el

fin de fomentar la igualdad entre hombres y mujeres recogía la “coeducación” como un principio de actuación. Pero no lo hacía exigible a todos los centros, ya que el texto solamente proponía incentivar a aquellos centros que lo desarrollaran.

*“Con el fin de favorecer la igualdad de derechos y oportunidades y fomentar la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, los centros que desarrollen el principio de coeducación en todas las etapas educativas, serán objeto de atención preferente y prioritaria en la aplicación de las previsiones recogidas en la presente Ley, sin perjuicio de lo dispuesto en los convenios internacionales suscritos por España.” (LOE, 2006, Disposición adicional vigesimoquinta. Fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres.)”*

Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, posteriormente, insistirá en la “coeducación” como “principio” cuando invita a la cooperación de las distintas administraciones:

*“e) La cooperación con el resto de las Administraciones educativas para el desarrollo de proyectos y programas dirigidos a fomentar el conocimiento y la difusión del principio de coeducación y de igualdad efectiva entre mujeres y hombres entre los miembros de la comunidad educativa.” (Artículo 24. Integración del principio de igualdad en la política de educación. Actuaciones de la administración 2.).*

Pero, de la necesidad de formación del profesorado que era y es cuestión crucial para garantizar el desarrollo de estas políticas, nada se dijo.

## **2.1. La docencia: sus contenidos y prácticas**

Recientemente, cuando he preguntado a mis alumnas de la Facultad de Educación si sabían qué era la coeducación, sólo algunas chicas no mostraron cara de sorpresa y respondieron. Coincidieron en su respuesta afirmando que era “tratar igual a chicos y chicas”.

Una investigación realizada entre 2005-2008 (Ballarín *et al.* 2009), nos llevó a la

---

1 El proyecto, un estudio de caso, se realizó en el periodo de experimentación de los Grado con el fin de evaluar la incidencia de los saberes de las mujeres, feministas y de género en la docencia universitaria.

revisión de los programas de las materias correspondientes a los Grados de Historia, Pedagogía, Psicología, Medicina y Educación Primaria (261 programas) para detectar tópicos referidos a mujeres, feminismo, género y campos lingüísticos próximos. Contrastamos estos datos con algunas preguntas en el cuestionario que pasamos al alumnado<sup>2</sup> concluyendo que la atención a dichas cuestiones era muy escasa. La mayor atención se daba en los programas de Psicología (en 17 asignaturas), Pedagogía (en 16 asignaturas) e Historia (en 12 asignaturas). Sólo en los planes de estudio las licenciaturas de Historia y Pedagogía existían dos asignaturas optativas específicas “sobre las mujeres”<sup>3</sup>.

En el Grado de Maestro en educación infantil sólo se apreciaba alguna información en 1 asignatura. Pero estas observaciones no siempre fueron ratificadas por el alumnado que decía haber recibido información en otras diferentes. Sirva de ejemplo, que de las 16 asignaturas indicadas para Pedagogía sólo se confirmaban 8 de ellas pero aparecían 2 nuevas en cuyos programas no se explicitaba. El alumnado de primaria por su parte reconocía la asignatura detectada y añadía 1 más.

A esta muestra de la carencia de atención en la formación inicial a todos aquellos conocimientos que pueden contribuir a la formación para la coeducación, hay que unir la ausencia de interés de las instituciones para concretar contenidos específicos en los programas de formación del magisterio de primaria e infantil y del profesorado de secundaria. Cuestiones ambas que se presentan como el mayor obstáculo al desarrollo de la escuela coeducativa.

Más recientemente y sin ánimo de hacer una revisión completa y sistemática, una consulta a las webs universitarias cuando ya los Grados de magisterio estaban consolidados<sup>5</sup> con el fin de verificar nuestra sospecha y de realizar un

---

2 Se solicitó que en las respuestas no se consideraran las 2 asignaturas optativas específicas “sobre las mujeres” a la hora de responder aunque, inevitablemente, éstas han aparecido en algunas respuestas.

3 Evitamos presentar un listado de estas asignaturas por razones metodológicas ya que se trata de un estudio de caso.

4 Trabajo que bien requeriría un proyecto específico de investigación.

5 Consultada realizada el 9 de Febrero de 2014.

balance más aproximado de la situación, realizamos una comprobación en el Grado de Maestro en Educación infantil<sup>6</sup>. Sólo en 13 de 42 Universidades públicas existía alguna materia que por su título pudiera considerarse que abordara cuestiones relacionadas con mujeres, igualdad o género<sup>7</sup>. De esas 13 materias sólo en 1 Universidad (A Coruña) es materia obligatoria y en otras 4 básica (Autónoma de Madrid, Extremadura, Valladolid y Navarra). En las 8 restantes se trata de materias optativas entre 3 y 6 créditos. Los títulos de estas materias son muy variados, la igualdad se asocia a otros tópicos como familia, diversidad o forma parte de una materia más general como es el caso de *“Interacción de Lenguajes. La Cultura Audiovisual. Revisión desde una Perspectiva de Género”* (País Vasco). Programas que, en definitiva, no garantizan fundamentos feministas en sus contenidos. Sirva de ejemplo como se resuelven los 6 créditos de formación básica de la materia *“Educación para la paz y la igualdad”* en la Universidad de Valladolid:

*“I. Educación para la paz y la igualdad. Conceptos básicos y estado de la cuestión. II. Desarrollo emocional y personal: Aplicaciones a la convivencia y el respeto a los otros. III. La Educación para la paz y la resolución de conflictos. IV. La carta de los derechos humanos y su desarrollo. V. Desarrollo de actitudes positivas para la igualdad de género y ante la discapacidad”<sup>8</sup>.*

Entre las 13 materias localizadas a través de las webs señaladas sólo en un título de Grado se nombra *“coeducación”<sup>9</sup>*. Estudios específicos sobre la cuestión coinciden con nuestras pesquisas, como el realizado sobre la universidad de Extremadura que señala que

*“A pesar de que la igualdad entre hombres y mujeres es un contenido transversal que se incluye en el currículum explícito de la Educación Infantil y la Educación Primaria, en los actuales Planes de Estudio de la formación inicial de los maestros y maestras sólo existe una asignatura que los recoja entre sus contenidos”* (Gutiérrez, Luengo y Casas, 2011, p. 349).

---

6 Las denominaciones de los Grados en masculino (Maestro en Educación Infantil y Maestro en Educación Primaria) y del Master de secundaria (Profesor de Educación Secundaria...) son un síntoma de ese *“limbo”* universitario ciego a que, en la profesión, la mayoría son mujeres.

7 Al menos en 32 de ellas, existen varias materias de religión (más de 6 en la Universidad de Castilla-La Mancha).

8 Universidad de Valladolid.

9 Adquisición y desarrollo de la identidad sexual y de género y coeducación. Optativa de 6 cr. en la Universidad de Córdoba.

Por otro lado, el denominado Máster de secundaria regulado en la ORDEN ECI/3858/2007, de 27 de diciembre establecía los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. Dicha Orden, entre las competencias, señala:

*“5. Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible.”*

La mencionada Orden concretaba 52 créditos de un total de 60 y sólo en el módulo genérico de 12 créditos, dividido en 3 bloques, en el bloque denominado Sociedad, Familia y Educación se resumen sus contenidos como:

*“Relacionar la educación con el medio y comprender la función educadora de la familia y la comunidad, tanto en la adquisición de competencias y aprendizajes como en la educación en el respeto de los derechos y libertades, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad. Conocer la evolución histórica de la familia, sus diferentes tipos y la incidencia del contexto familiar en la educación. Adquirir habilidades sociales en la relación y orientación familiar.”* (ORDEN ECI/3858/2007, de 27 de diciembre).

No obstante, esta Orden dejaba un margen de 8 créditos mínimo, para la optatividad o libre elección que podría dar cabida a la inclusión de alguna materia relacionada con la coeducación. Pero las dificultades para obtener esta información son numerosas por variados motivos. Las páginas web son muy diversas tanto por la información que ofrecen como por las plataformas que utilizan y en la organización de la información y, en muchos casos, las materias optativas o de libre elección se programan anualmente y/o dependen de la demanda. Observamos que en la Universidad de Málaga los 8 créditos optativos se resuelven en un conjunto de conferencias de las que no aparece información, en otras hemos detectado algunas materias como en la

Universidad Pablo de Olavide que cuenta con un taller de libre elección: “El reto de la diversidad, las discapacidades, la igualdad, el género, la violencia y la interculturalidad”. En el caso de la Universidad de Granada, el alumnado puede cursar 8 créditos entre las materias de libre disposición que se ofrecen (5 materias de 4 créditos) siendo una de ellas “Educación para la igualdad”.

En definitiva, el esfuerzo de muchas profesoras feministas universitarias se ha visto frustrado en el deseo de implantar asignaturas en los planes de estudios. En primer lugar, por la débil consideración tanto en la normativa como en su aplicación universitaria que han hecho posible que se convirtiera en optativa lo que debería ser una obligación de formación. En segundo lugar, porque se ha permitido que se ocupen de estas materias profesoras y profesores sin preparación específica para ello, que pueden trivializar y convertir en insustancial el conocimiento acumulado desde el feminismo.

En la práctica educativa universitaria el principio de que “tratar a todos y todas del mismo modo” es educar en igualdad, es coeducación y esta idea lo resume todo. En las aulas universitarias la actividad pedagógica se ha transformado muy poco. Son habituales los cambios formales para que, en definitiva, todo siga igual. La aplicación de “un” Plan Bolonia -para favorecer la convergencia europea- tremendamente *sui generis*, ha convertido la docencia en algo tiránico en formalidades y exigencias burocráticas vendidas como pedagógicas. Pero algo no ha cambiado, la actividad docente sigue ajena a todo lo que a coeducación se refiere al tiempo que la resistencia de buena parte del profesorado a todo aquello que tenga que ver con el feminismo, parece reforzarse.

## 2.2. La coeducación en el “limbo” universitario

La coeducación en la Universidad se nombra poco y cuando se hace no se sabe a ciencia cierta en qué consiste. Nos detenemos brevemente en dos cuestiones que favorecen el hecho de que la coeducación permanezca en la universidad en una especie de “limbo”. Por una lado, la que acabamos de formular como resistencia al feminismo y por otro la que se deriva de algunos de los conceptos

a ella asociados en la universidad: igualdad y paridad.

Las resistencias al feminismo alcanzan a todos los conocimientos que en él se fundamentan y a todos los conceptos que con él se asocian porque el profesorado universitario, en gran medida, no conoce -y por tanto no reconoce- la producción científica aportada por los Estudios de las Mujeres, Feministas y de Género que alimenta el proyecto coeducativo. Tal es el grado de desconocimiento que llave a que no se perciba su *déficit*, por lo que no se considera la necesidad de formarse. Es así que se mantienen los prejuicios. En los mejores casos atender en el marco de la docencia a cualquier cuestión relacionada con mujeres, feminismo o género se entiende como una cuestión social, de *"sensibilidad"* y *"conciencia"* –pero no de ciencia-. Aunque hay quienes admiten un conocimiento crítico al respecto éste no se reconoce como *"científico"* sino que se asocia más a *"sentimientos"* que a *"razones"* y, sobre todo a una cuestión ideológica (Ballarín, 2013).

En consecuencia y teniendo en cuenta una pervivencia anacrónica de la ciencia como *"neutral"*, *"impersonal"* e *"impermeable"* a los cambios sociales, no se consideran académicos los conocimientos producidos desde el feminismo. Pues se trata de cuestiones ideologizantes que no deben plantearse en asignaturas específicas.

Su condición de temática *"social"*, de actualidad, hace que el profesorado se ocupen de algunas cuestiones, en muchos casos a demanda del alumnado, en trabajos, en algunas prácticas o debates improvisados. La *"violencia de género"* se convierte así en el tema de mayor atención. Esta improvisación o forma incidental de hablar de cuestiones que denominan algunos *"concienciadoras"*, de actitud, es a lo que llama el profesorado *"transversalizar"*. Pero parte del alumnado piensa que el profesorado no plantea cuestiones de género para evitar el conflicto. Cuestión que relacionamos con la consideración de poca *"objetividad"* que se prejuzga a los temas de género y que, por considerarse cuestión *"ideológica"* favorecen un debate que se valora como conflictivo e impertinente.

La inclusión de materias específicas solo se es una opción para quienes conocen mejor la aportación feminista, más profesoras que profesores, y no siempre. La mayoría claudican a la solución transversal. *“Todo el profesorado”* debe ocuparse de estas cuestiones. Idea que se fundamenta, como decíamos, en que no es cuestión de contenidos de conocimiento sino de actitudes a desarrollar que no requieren mayor formación. La transversalidad del *“todos podemos opinar”* es especialmente reivindicada por quienes barruntan peligros de *“ideologización feminista”*. Las opiniones y actitudes de la mayoría del profesorado en materia de igualdad y no discriminación entre hombres y mujeres, las políticas públicas al respecto, la división sexual del mercado laboral, la violencia de género, etc. (Ballarín *et al.*, 2009) son muy elocuentes de la irracional y peligrosa transversalidad que se postula por muchos de éstos.

Cuando la discriminación que afecta especialmente a las mujeres, se valora como déficit democrático y se incorpora a la agenda política, las leyes en materia de igualdad tomarán importantes medidas al respecto. Estas Leyes legitimadoras al tiempo que deudoras de los conocimientos generados desde el feminismo, se basan en el concepto de igualdad para su desarrollo, seguramente conscientes de la necesidad de evitar mayores resistencias. Se inicia así un proceso que está produciendo una identificación de los propósitos con los hechos, de la igualdad legal con la real y, en consecuencia, olvidando que hay que construirla. Comienza a instalarse así una errónea idea de la *“igualdad”* como equiparación y el *“equilibrio”* numérico como valor democrático.

De algún modo este sentido paritario es al que se ha acogido la institución universitaria por lo que, a pesar de algunos logros, está contribuyendo a cierta confusión. Aplicar la paridad en un ámbito regido por la *“excelencia”* tiene especiales dificultades, pues si en la política es suficiente apoyarse en la categoría de ciudadanas con plenos derechos para reivindicar la paridad, en la universidad el criterio de autoridad científica, de excelencia, es el que supuestamente prima.

La Ley de Universidades (Ley Orgánica 4/2007), haciéndose eco de la Ley para promover la igualdad efectiva de mujeres y hombres (Ley Orgánica 3/2007), establecía la necesidad de considerar la representación equilibrada entre mujeres y hombres en los grupos de investigación y en las comisiones de evaluación y selección de personal docente e investigador. Este ha sido un paso importante, sin duda, para incrementar la presencia de las mujeres en algunos espacios, pero la denominada “*representación equilibrada*” cuenta con barreras invisibles, constituidas por todos aquellos criterios previos que determinan los perfiles de excelencia para formar parte de la “*representación*” en la que los profesores ya están mejor situados.

Al tiempo la cada vez mayor presencia de las mujeres en todos los espacios sociales y políticos y especialmente en ámbitos educativos en que la denominada “*feminización*” es creciente, también evoca la idea de un avance hacia la igualdad. Igualdad de derechos, igualdad en número, pero más aún la evolución social y económica como promotora del avance del retraso histórico de las mujeres. Y, en definitiva, el “*equilibrio*” numérico como valor democrático inspira a quienes abogan por promover la presencia de varones en los espacios ocupados por las mujeres. Se olvida que el discurso de la igualdad busca corregir la discriminación histórica sufrida por las mujeres marcada por la dominación que han ejercido y ejercen los varones sobre ellas.

Estas ideas rápidamente hilvanadas están motivadas por el deseo de dibujar mejor la compleja escena en que la formación inicial del profesorado se sitúa y que dificulta que se desarrollen sus conocimientos y fundamentos en materia de coeducación.

### **2.3. ¿Investiga el profesorado universitario sobre coeducación o “*estar concienciado*” es suficiente?**

Analizar la producción científica del profesorado en la cuestión que nos ocupa no es tarea fácil y requeriría una amplia y minuciosa investigación. Hemos recurrido a una aproximación a ésta a través de los libros publicados en los últimos años 15 años aproximadamente.

Consultada la base de obras editadas en España en el ISBN<sup>10</sup> entre 2010-2016, nos ofrece 84 referencias de obras que nos llevan a pensar, por su decrecimiento temporal (38 de 2010; 29 de 2011; 8 de 2012; 2 de 2013; 2 de 2014; 6 de 2015 y ninguna de 2016) en cómo los efectos de la crisis económica se han hecho sentir en el campo editorial. La producción no parece abundante para un periodo de más de 15 años.

Suprimidas las obras duplicadas por doble edición, resultan 75 que se distribuyen en:

- 49 monografías (26 escritas por mujeres y 14 por varones)
- 21 recursos electrónicos (14 de mujeres y 6 de varones)
- 12 obras con más de 3 autores [*et al*]
- 8 en las que no consta autoría por tratarse de ediciones institucionales (5) o manuales (3).

Puede concluirse que la producción sobre “*coeducación*” corresponde en su mayoría a autoría de mujeres (42 autoras y 24 autores) tanto en monografías como en recursos electrónicos. La autoría mixta no es abundante pero la presencia de la autoría de varones es creciente.

Los títulos de las obras nos muestran una mayor atención a la coeducación en primaria (9), seguida de infantil (8), ESO (4) secundaria (6). Como cuestión relevante hay que destacar la atención que el tema coeducativo despierta últimamente entre el profesorado de educación física (7 obras escritas por 5 varones y 2 mujeres).

Que ninguna obra por su título parezca ocuparse de la coeducación en la Universidad formaría parte de algo que consideramos que caracteriza a la universidad en algunas cuestiones: “*mirar hacia fuera antes de mirar dentro*”. Pero cabría esperar, puesto que la universidad se presenta como el espacio en que se

---

10 Se consultó el término “*coeducación*” en los títulos de las obras publicadas entre 2010-2016. Consulta realizada el 28 de septiembre 2016

produce conocimiento, que la autoría universitaria se hiciera notar en el conjunto de obras.

No es fácil identificar la profesión de quienes son autores de las obras. Pero en la relación de obras aparecen profesoras y profesores reconocidos por su tradición en investigación coeducativa como Marina Subirats, Amparo Tomé, Charo Altable, Elena Simón, Xavier Bonal, Carlos Lomas y Xavier Rambla. Del conjunto, entre quienes se encuentran los señalados, sólo hemos podido identificar a 31 de ellos (9 profesores/as universitarios, 12 profesores y profesoras de secundaria y 10 maestros y maestras). Aunque la identificación segura es escasa no deja de ser sintomática de que estamos ante una temática en la que la reflexión y construcción de conocimiento se origina desde la práctica.

No es fácil de identificar la adscripción profesional de los 44 autores/as restantes pero la edición de sus obras si nos habla de un colectivo de al menos 34 personas que publica en editoriales que se corresponden con empresas locales que ofrecen servicios diversos y a bajo coste (16 en Tutorial Formación, S.L.L., 6 en D-estante, 6 en Ada Book S.L. y 4 en Corintia, S.R.L.) Esta fórmula de edición costada por el propio autor/a ante la necesidad o interés de acrecentar el Curriculum Vitae podría ser de escasa relevancia, sin embargo apreciamos que más de la mitad de la obras editadas sobre “coeducación” se publican en este tipo de editoriales, lo que nos hace pensar que se considera un “tema menor” del que se puede escribir y publicar con facilidad.

### **3. ¿QUÉ SE ENTIENDE POR “COEDUCACIÓN”? HISTORICIDAD DEL CONCEPTO**

La variada utilización del término coeducación remite en estos momentos a acepciones muy diversas ya que el concepto ha ido variando a medida que ha cambiado el concepto de igualdad en el que se asienta. Del mismo modo, en ese proceso de tránsito de la segregación escolar a la escuela mixta y de ésta la coeducación, que puede abreviarse como el de la coexistencia a la convivencia,

hay un amplio recorrido de co-presencia (Zaidman, 2007) que todavía no hemos resuelto.

La acepción más reciente entre quienes parten de la teoría feminista, remite al intento de borrar códigos de género anacrónicos que siguen anidado en la “normalidad” escolar. Lo que requiere una intervención en todos los ámbitos para promover una igualdad real. La coeducación en nuestro país, como intervención educativa para crear mayor igualdad entre hombres y mujeres, se plantea como objetivo, para, en palabras de Marina Subirats

*“...desaparición de los géneros –aunque por supuesto no de los sexos- y del rescate de todos los componentes positivos que anteriormente, a través de la división sexual del trabajo, eran atribuidos a uno u otro sexo, como componentes de la actividad humana, con independencia del sexo de las personas” (Subirats, 2006, p. 248).*

Este concepto cuenta con una corta historia en Europa y en América, de unos 40 años, como señala Marina Subirats (2010, p. 11) reconociendo los trabajos que se iniciaron con la denominación de “educación no sexista”. En España, también en las últimas décadas del s. XX fueron numerosas las aportaciones que el feminismo, desde diversos ámbitos de conocimiento y desde la docencia, pusieron en entredicho las prácticas educativas sexistas y androcéntricas y realizaron nuevas propuestas que adoptaron la denominación de “coeducativas”.

El término “coeducación” aparece en el diccionario de la Real Academia Española de 1925 como “Educación que se da juntamente a jóvenes de uno y otro sexo”. Acepción que se modificará en 1959 como “Educación que se da juntamente a jóvenes de ambos sexos” y se mantendrá hasta una reciente modificación en que la acción de coeducar se entiende como “Enseñar en una misma aula y con un mismo sistema educativo a alumnos de uno y otro sexo”. Se incide así en el aspecto escolar de la educación que queda definido como lo que hoy denominamos “escuela mixta” para diferenciarla de la coeducativa que persigue otros objetivos.

Sin embargo, ya desde el último tercio del siglo XIX, “coeducación” era un término presente en la literatura pedagógica y utilizado en sentidos muy

diferentes por liberales y progresistas y conservadores. Mientras, por un lado, definía la lucha de los sectores más progresistas por una sociedad más moderna que acabara con prejuicios morales anacrónicos que sustentaban una artificial separación escolar sin ninguna relación con la vida (ILE, Escuelas Racionalistas) por otro, los conservadores católicos utilizaban el término para designar la cooperación de varios educadores en la misma obra de formar educandos (Andrés Manjón).

Pero, aún los referentes coeducativos más progresistas estaban aún lejos de nuestro proyecto contemporáneo. El compromiso con su tiempo, desde la ILE a Ferrer i Guardia, socialistas y republicanos, les llevaba a considerar la segregación escolar un lastre para proyectos sociales y políticos que requería alejar a hombres y mujeres del fanatismo y la superstición, pero no a cuestionar los papeles asignados a hombres y mujeres, ni las relaciones de género vigentes. Se trataba de "*naturalezas distintas*", desiguales, y hablaban de "*coeducación*" como "*co-instrucción*", educación conjunta de niños y niñas, no de "*igualdad*" entre los sexos.

La normativa legal no utilizó el término coeducación. Desde los orígenes del sistema educativo en España (Ley Moyano, 1857) se adoptó la denominación de "*escuela mixta*" para referirse a la concurrencia de ambos sexos en un mismo local, aunque en ocasiones señalaban que debía procurarse la separación "*debida*" dentro del aula<sup>11</sup>. Y, aunque no faltó normativa republicana que utilizara el término –en el sentido anteriormente señalado– ha habido que esperar a la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) para que apareciera el término "*coeducación*" en una Ley.

Por tanto, el lenguaje que estamos utilizando –en este caso– no ha favorecido una mayor divulgación de nuestros propósitos, pues mientras el concepto de

---

11 Ley 1957. Art. 103 establece que únicamente en las escuelas incompletas se permitirá la "*concurrencia de ambos sexos*", en un mismo local, y aún así con la separación debida; el R.D. de 5 de Octubre de 1883, Dictando reglas para la aplicación de los créditos comprendidos en el presupuesto del Ministerio de Fomento con el fin de mejorar la Instrucción pública se refiere a "*Escuelas incompletas de ambos sexos*" y "*Escuelas de asistencia mixta*"; la R. O. De 2 de marzo de 1891, autoriza la creación de escuelas completas de "*asistencia mixta*" en los pueblos que ya cuentan con una incompleta.

“mixto/a” en nuestra lengua, desde el siglo XIX remite a mezcla<sup>12</sup>, el de “coeducación”, sólo remite a suma, juntos pero ¿mezclados?.

La conexión de la coeducación con la teoría feminista es reciente y el vínculo pedagógico más próximo tal vez se encuentran en la definición de Margarita Comas (1892-1973).

*“Por coeducación entendernos la educación en común, y de uno por otro, de los dos sexos, pudiendo definirla más extensamente con Alice Woods como la «educación de niños y niñas (y también, como es natural, de hombres y mujeres jóvenes) reunidos desde la primera infancia a la edad adulta, sin que ninguno de los sexos sea segregado, aprendiendo muchas materias y compartiendo muchos juegos en común, con libertad para gozar juntos de sus ratos de recreo. Estas características de la coeducación excluyen la mera coinstrucción y las escuelas en las cuales los dos sexos comparten los profesores y se reúnen en la clase, siendo mantenidos aparte respecto de todo lo demás;...” (La coeducación de los sexos. Revista de Pedagogía, 116 (1931), p. 347-355).*

En los años de la Transición democrática en nuestro país, la busque de precedentes de una pedagogía progresista, mutilada por el franquismo, no siempre tuvo en cuenta en sus interpretaciones la historicidad del concepto de coeducación que concluyo afectado por su origen liberal que no demócrata.

Tiempo después, a medida que ha crecido la presencia de las mujeres en los cuerpos docentes y que las políticas de Igualdad han buscado desarrollar mayor igualdad entre hombres y mujeres, las profesoras se han sentido legitimadas para iniciar prácticas educativas conducentes a promover la igualdad entre chicos y chicas. La buena voluntad de muchas ha paliado la falta de formación previa y actividades muy diversas se han acogido al “paraguas” de la igualdad y a supuestos coeducativos que podrían componer una teoría “líquida”. Entre magníficas experiencias coeducativas, surgen prácticas que identifican de los propósitos con los hechos, la igualdad legal con la real olvidando que hay que construirla y que se plantean “tratar por igual a todos y todas” como ya señalamos anteriormente.

---

12 Diccionario RAE 1869: “Mezclado o incorporado a otra cosa/ lo que está compuesto de varios simples” definición que se mantiene, al menos, hasta 1992. El diccionario de 2001 define mixto/a como “Formado por varios elementos que se mezclan para componer otro”.

El debate sobre los conceptos también se ha producido en otros países de nuestro entorno. En Francia, el concepto de “*mixité*” de los sexos se reclama por las feministas frente al de “*escuela mixta*” que tiene su origen en co-instrucción de religiones. El termino coeducación, que en inglés como en castellano remite a educar conjuntamente, parece decaer.

#### 4. SOCIEDAD 3.0: EL “PICOTEO” DEL ALUMNADO EN BUSCA DE INFORMACIÓN

En la investigación, anteriormente señalada (Ballarín *et al.* 2009) ya detectamos que en materia de igualdad, feminismo y género el alumnado acudía a lo que denominamos “*literatura gris*”, folletos, webs, recortes de prensa, etc. constituían sus principales fuentes de información. Se constataba en sus respuestas que, como ya señalara Claude Zaidman (2006, p. 39) que acudían a la universidad con ciertas ideas y nociones construidas desde su experiencia personal sobre estereotipos, sobre mujeres, hombres, sus diferencias físicas y psicológicas, etc. Pero esas experiencias vividas en un contexto histórico y político determinado en el que la igualdad formal es un hecho, les lleva a considerar este logro como cualquier otro cambio en las formas de dominación y explotación que no han vivido y a pensar con cierto determinismo los avances, asignándolos a “*cambio de mentalidad*” y a “*avances de la sociedad*”.

Las estudiantes se consideran iguales a sus colegas varones. Son muchos los discursos públicos que de múltiples formas alimentan al estudiantado y que les resultan difíciles de ordenar fuera de toda reflexión feminista o crítica. A través de distintos medios de comunicación reciben una idea de confort y consumismo sexista de las mujeres en países desarrollados en contraposición a las mujeres musulmanas o de países en desarrollo, situaciones de violencia de género que llevan a minimizar los micro-machismos, controles del cuerpo de las mujeres que no les deja ver en la tiranía de la moda que ellas soportan y otros tantos discursos pseudocientíficos que realimentan la diferenciación de los sexos con claros sesgos genetistas y de vuelta a la “*naturaleza*”.

El efecto de este tipo de lecturas les ha llevado a la construcción de un universo

de confusión acrítica en el que los procesos de mundialización han tenido efectos que debemos considerar ya que les han inducido a pensar en la desigualdad como algo lejano, propio de otras culturas en las que se producen formas de explotación superpuestas y, por contraste, se minimiza la desigualdad en el entorno más próximo contribuyendo a estigmatizar así el creciente interés político por el desarrollo de la igualdad.

Mientras nos esforzamos en mejorar la intervención coeducativa en el marco escolar y su entorno, los cambios que se están produciendo en las últimas décadas han transformado de forma acelerada los espacios de aprendizaje, sus ritmos y sus tiempos. La calificada como Sociedad 3.0 (Moravec, 2011) descrita como en constante cambio tecnológico y la globalización están transformando las formas en que circula el saber. El conocimiento se mueve, se expande y circula descentrado, descorporeizado, deslocalizado, posibilitando nuevos lugares para el aprendizaje más allá de la educación formal. Se borran las fronteras que hasta ahora fragmentaban el saber fruto de la experiencia social, permitiendo que el conocimiento se produzca de manera horizontal y nos conduzca hacia una sociedad de saberes compartidos (Martín-Barbero, 2012).

Aunque queda fuera de nuestro propósito ocuparnos de tan compleja cuestión, es importante, al menos, intentar comprender las nuevas formas de conocimiento que emergen en este contexto. Es un reto difícil –pero obligado– para quienes no somos nativos digitales pero que nos vemos inmersos en las exigencias que nos están marcando los cambios.

Con esta idea nos planteamos ponernos “*en los zapatos*” del alumnado y ensayar aquello que –desde mi perspectiva– califico de “*picoteo*”, como actividad común en el estudiantado universitario. Se trata de un conocimiento fragmentado, que circula de forma horizontal (y se considera por ello más democrático) y a través de las redes (ciberespacio) por lo que es más accesible e inmediato. Los tiempos, horarios y la extensión de los programas universitarios, dificultan cada vez más la lectura y reflexión reposada. Ese alumnado que asistía a las clases por ser la “*transmisión oral*” casi su principal fuente de información, ha empezado a abandonarlas por considerar que se trata de información “*mediada*” por el

profesor o profesora. Pero todos ellos y ellas, para responder a las exigencias académicas recurren a Internet constantemente para buscar información y lecturas, como muestran sus trabajos. Especialmente cuando se trata de temas o cuestiones que están en el “*limbo*” universitario como es la “*coeducación*”.

Esto me ha llevado a revisar, siguiendo sus pasos, qué pueden o no aprender sobre “*coeducación*” ya que a pesar de la existencia de buena literatura sobre el tema en internet, ello no significa que esa sea la que alimenta a nuestro alumnado. Aproximarse al tema coeducativo, que desconocen, los dirige a fuentes que ofrezcan servicio sencillo, rápido y con cierta garantía académica. Dialnet les ofrece esas condiciones. Buscan “*coeducación*” sin más filtro que el temporal para que la información sea reciente (un valor al uso y discutible), seleccionan los artículos por su brevedad y, de ellos, los que tienen el texto completo y “*picotean*”.

De los artículos 84 artículos sobre coeducación localizados a través de Dialnet entre 2010 y 2016<sup>13</sup> hemos escogido los 65 artículos que permiten acceder al texto completo, preguntándonos ¿Qué idea pueden sacar de lo que es coeducar?

Los textos que en sus descriptores incluyen “*coeducación*” son muy variados y no es fácil que los y las estudiantes encuentren en ellos una definición del campo precisa y adecuada. Algunos textos proponen actuaciones o actividades diversas, generales o concretas, sin que se defina claramente su objetivo en el marco de la coeducación, otros no llegan a definir qué entienden por “*coeducación*” aunque la nombran y no faltan trabajos que ni siquiera la nombran.

Sólo en 27 artículos hemos encontrado definiciones de coeducación, en algunos por aproximación. La importante diversidad que presentan contribuye sin duda a esa confusión a-critica que caracteriza al alumnado en estos temas. Sin ánimo de sancionar qué es y qué no es una adecuada definición de coeducación, si que hemos considerado de interés hacer una breve valoración de la información que reciben quienes por primera vez buscan información sobre el tema, siempre

---

13 Consulta realizada 30 de mayo de 2016

desde el respeto que se merecen todos los trabajos. Porque entendemos que no es lo que dicen algunos autores o autoras lo que crea la confusión, menos aún la pretenden. La confusión se crea cuando, sin conocer lo que se busca se realiza el “picoteo” sin orientación alguna, algo así como “tirarse al agua sin saber nadar”.

Entre los escasos trabajos en que nos consta alguna definición de qué es “coeducación”, aunque sea por aproximación, el alumnado encontrará la variedad que sintetizamos a continuación.

a) Son muy escasos los artículos en que el alumnado encuentra definiciones buenas o que consideramos aceptables aunque, en ocasiones, se formulan o apoyan en conceptos teóricos no explícitos que desconocemos como puede interpretar el lector novel.

*“Entendemos por coeducación el desarrollo integral de todo el alumnado, tanto de las chicas como de los chicos, prestando especial atención al conocimiento del otro sexo y al enriquecimiento mutuo de ambos. objetivos de la coeducación se centran en corregir los estereotipos sexistas, proponer un currículum equilibrado que elimine los sesgos sexistas y desarrollar todas las capacidades individuales con independencia del género. Para ello considera que es necesario que todo el profesorado esté concienciado, sensibilizado y formado en materia coeducativa. (Cabeza Leiva, 2010).*

b) Algunos artículos que ofrecen información adecuada se apoyan en otros/as autores/as para definir coeducación -tendencia bastante común en campos emergentes o autores noveles- Pero, sin poner en duda la pertinencia de éstas, su diversidad puede servir, tanto para reforzar ideas compartidas como para crear cierta confusión en el alumnado. Pero en cualquier caso puede aportar riqueza

*“Entendiendo la coeducación desde una perspectiva de género (Lagarde, 1996) y un enfoque de inclusión (Echeita, 2013)”...“lo que suele entenderse por “coeducación” es únicamente un estado de coexistencia o co-presencia que supone un avance en el recorrido, pero no constituye la igualdad en la escuela (Ballarín, 2011; Subirats, 2009) Entre la segregación escolar del siglo XIX y el modelo ideal de coeducación actual, se encuentra la escuela mixta; un modelo educativo a priori positivo, pero que promueve el androcentrismo, actuando con un discurso explícito incluyente y unas prácticas e inercias implícitas*

*excluyentes, poco eficaces para la desaparición de las diferencias discriminatorias y el mejor reparto de responsabilidades (Simón, 2001). La escuela mixta no constituye el culmen; todavía quedan pendientes retos: incorporar al aprendizaje escolar los saberes y valores tradicionalmente femeninos, modificar el lenguaje, los libros de texto o introducir temas relativos a la igualdad de género en el currículum de forma sólida y sin carácter optativo (Subirats, 2010). Todos estos aspectos se relacionan con otra tercera categoría amplia de estudios que centran su atención en el currículum manifiesto (Ferrer y Bosch, 2013). (Fernández González y González Clemares, 2015).*

*"Existen diferentes enfoques sobre coeducación que aportan diferentes matices en función de áreas como la pedagogía, la psicología, la sociología, etc. (Valdivia, Sánchez, Alonso y Zagalaz, 2010). En este estudio utilizaremos las concepciones aportadas desde la Educación Física (EF), donde se destacan los siguientes enfoques: a) promover la igualdad de trato entre sexos, no aceptando el modelo universal masculino y desarrollando las cualidades de cada individuo independientemente (Zagalaz et al., 2000); b) asegurar un trato equitativo para chicas y chicos, superando los estereotipos de género, al llevar a la práctica cada una de las actividades que se desarrollan en el contexto educativo (Fontecha, 2006); c) enseñar a valorar tanto a chicos como a chicas los rasgos de carácter positivo de los modelos femenino y masculino, entendiendo que no se deben eliminar formas de comportamiento, sino hacer participar a los chicos de las ventajas que contienen las formas de conducta propias de las mujeres y viceversa (Martínez-Galindo, 2006)." (Valdivia Moral, Sánchez Pato, Alonso Roque, y Zagalaz Sánchez, 2011).*

c) Otros trabajos claramente llevan a una importante confusión ya que presentan las ventajas de la educación "diferenciada" sobre la "coeducación":

*"La coeducación procura garantizar la igualdad con la socialización mediante la convivencia conjunta de ambos sexos. La educación diferenciada pretende lograr el más alto rendimiento académico, el desarrollo humano con el crecimiento de las virtudes y la optimización de la persona." (Ahedo Ruiz, 2015).*

*"...si realmente pretendemos coeducar debemos mantener clases en donde exista una verdadera educación no clasista entre niños y niñas, sin distinciones. Tal y como aportaba este autor: "La coeducación es una concepción de la educación que consiste en reunir a chicos y chicas en una misma escuela y en las mismas clases, y en darles juntos una educación idéntica". Breuse, (1972: 35)"... "La educación diferenciada es un sistema pedagógico que, partiendo de la igualdad de niños y niñas en derechos y deberes, dignidad y humanidad, reconoce, sin embargo, la existencia de una serie de diferencias innatas propias de cada sexo y*

*las aprovecha para optimizar sus potencialidades y garantizar así una igualdad de oportunidades reales.” Calvo, (2009)” (Sánchez Arco, 2012).*

*”Se puede definir brevemente a la coeducación como la reunión de estudiantes de uno y otro sexo en la misma aula de clases para recibir una educación idéntica” (Gordillo Castillo, 2015).*

d) También pueden, sin pretenderlo, servir a la confusión aquellos artículos que remiten a conceptos alejados del uso actual del término en nuestro país, ya que bastantes estudiantes no reparan en la perspectiva histórica o cultural en que se producen.

Hasta aquí una breve muestra de definiciones cuyos efectos en alumnos y alumnas no he comprobado pero que, por lo leído y que no se muestra, me atrevería a decir que la digestión del “picoteo” puede ser muy difícil.

## 5. EPÍLOGO

Aunque son muchas las cosas que han cambiado, desarrollar mayor igualdad entre varones y mujeres, niños y niñas, sigue requiriendo nuestra mayor atención. Los modelos de género cambian y se transforman, pero la discriminación, la injusticia y la dominación cobran nuevas y sutiles formas.

Coeducar, intervenir desde el sistema escolar, en todos los niveles y todos los aspectos, para promover el desarrollo de todas las potencialidades, disolviendo modelos de género que distribuyen de forma desigual sus oportunidades y posibilidades de libertad, sigue siendo un reto que entre todos y todas debemos afrontar.

La Universidad, como responsable de la formación de futuros profesionales de la educación no puede ser ajena a ésta histórica carencia cuando siempre se aterriza en ella señalando principales responsables. Aunque lo expuesto en breves pinceladas en este artículo muestra algunos síntomas de las dificultades para abordar la coeducación en Universidad, desde la teoría y desde la práctica, deseamos que esta reflexión sirva de estímulo a quienes trabajan en ella con

rigor por una sociedad más justa e igualitaria y que debo añadir que no son pocos.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

- Ahedo Ruiz, Josu (2015). El fundamento antropológico de la educación diferenciada. *ESE: Estudios sobre educación*, 28, 155-170. doi: <https://doi.org/10.15581/004.28.155-170>
- Ballarín Domingo, Pilar et al (2009). *Evaluación de la incidencia de los saberes de las mujeres, feministas y de género en la docencia universitaria: Memoria final 2007-2009*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10481/36530>.
- Ballarín Domingo, Pilar (2013). Docencia universitaria y conocimientos en torno al Género. Resistencias, creencias y prejuicios. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, 8, 89-106. doi: <http://dx.doi.org/10.18002/cg.v0i8.880>
- Ballarín Domingo, Pilar (2015). Los códigos de género en la universidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68, 19-38.
- Ballarín Domingo, Pilar (2016). ¿Una profesión feminizada?. *Cuadernos de Pedagogía*, 469, 35-37.
- Cabeza Leiva, Ana (2010). Importancia de la coeducación en los centros educativos. *Pedagogía Magna*, 8, 2010, 39-45.
- Fernández González, Noelia y González Clemares, Nuria (2015). La LOMCE a la luz de la CEDAW: un análisis de la coeducación en la última reforma educativa. *Journal of Supranational Policies of Education (JOSPOE)* 3, 242-263.
- Gordillo Castillo, Enrique (2013). Agrupamiento escolar y frecuencia de conductas disruptivas en estudiantes de segundo grado de educación secundaria del Callao. *Educación*, XXII, 43, 91-112.
- Gutiérrez Esteban, Prudencia; Luengo González, M<sup>a</sup> Rosa; Casas García, Luis Manuel (2011). La formación de las maestras y la igualdad de oportunidades: ayer y hoy. *Educatio Siglo XXI*, 29, 2, 333-352.
- INE/Instituto de la Mujer (2014). *Mujeres y hombres en España*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad

<http://www.inmujer.gob.es/estadisticas/mujeresHombres/home.htm>

(Consultado el 2 de marzo 2016).

Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia (BOE núm. 313, de 29/12/2004).

Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres (BOE núm. 71, de 23 de marzo de 2007)

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de universidades (BOE núm. 89, de 13 de abril de 2007)

Martín Barbero, Jesús. (2012). Ciudad Educativa: De una sociedad con sistema educativo a una sociedad de saberes compartidos. En C. Cobo Romaní y J. W. Moravec (ed.), *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. (pp. 103-127). Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona

Moravec, John W. (2011). Desde la sociedad 1.0 hacia la sociedad 3.0. En C. Cobo Romaní y J. W. Moravec (ed.), *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación* (pp. 47-74). Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.

ORDEN ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. (BOE nº 312 de 27 de diciembre de 2007)

Sánchez Arco, Diana V. (2012). La educación diferenciada en Primaria, ¿se puede llamar coeducación?. *ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación y docencia creativa*, 1, 76-79.

Subirats Martòri, Marina (2006). La educación de las mujeres: de la marginalidad a la coeducación. En C. Rodríguez Martínez (ed.), *Género y currículo: aportaciones del género al estudio y práctica del currículo* (pp. 229-255). Madrid: Akal.

Subirats Martòri, Marina (2016). De los dispositivos selectivos en la educación: el caso del sexismo. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)* 9, 1, 2016, 22-36.

Subirats Martòri, Marina (2010). La coeducación o la formulación de un nuevo humanismo. Prólogo. En M. E. Simón Rodríguez (ed.), *La igualdad también se aprende. Cuestión de coeducación* (pp. 9-12). Madrid: Narcea.

Valdivia Moral, Pedro Ángel; Sánchez Pato, Antonio; Alonso Roque, José Ignacio y Zagalaz Sánchez, María Luisa (2011). Experiencias coeducativas del profesorado de educación física y relación con los contenidos de la materia. *Education in the knowledge society (EKS)* 12, 2, 300-320.

Zaidman, Claude (2006). Peut-on enseigner le féminisme à l'Université?. En Blanchard, Soline; Falquet, Jules y Fougeyrollas, Dominique *Transmisión: Savoirs féministes et pratiques pédagogiques* (pp. 35-51). París: Publications Paris 7 - Denis Diderot, CEDREF.

Zaidman, Claude (2007). *Genre et socialisation. Un parcours intellectuel*. París: Université Paris, Diderot-Paris 7