

## **PROYECTO KINDER**

# **Análisis de datos y evaluación de necesidades sobre las iniciativas y políticas públicas en materia de primera infancia e igualdad de género**

**España- Fundación Cepaim**

Introducción y metodología .....	3
Obstáculos, restricciones y limitaciones de las políticas, programas e iniciativas públicas sobre coeducación.....	7
Formación del profesorado en perspectiva de género .....	8
Las medidas legislativas no garantizan automáticamente su aplicación .....	11
Temporalidad de los contratos del profesorado.....	12
Burocratización y fragmentación en las escuelas.....	13
Papel del equipo directivo .....	14
Recomendaciones.....	16
Referencias .....	17

## Introducción y metodología

En este informe vamos a analizar las iniciativas y políticas públicas la primera infancia y la igualdad de género. Como se examina en el informe "**Mapeo de las iniciativas y políticas públicas nacionales sobre la primera infancia y la igualdad de género**", España cuenta con una sólida legislación sobre la igualdad de género y la diversidad en la educación infantil. Sin embargo, las sólidas iniciativas legislativas no implican necesariamente que:

- Las leyes/normas se aplican correctamente;
- La igualdad formal se convierte automáticamente en igualdad sustantiva.
- Las leyes/normas son indiscutibles.

Vamos a discutir los dos primeros puntos en este informe. En cuanto al último punto, los principios e iniciativas de igualdad y diversidad de género están siendo atacados, en España y en Europa, con movimientos anti-género que adoptan diferentes formas. En España, uno de ellos es el llamado "pin parental", apoyado por el partido de extrema derecha Vox. Consiste en la posibilidad de que los padres/madres o tutores legales del alumnado puedan negar la asistencia de un/a estudiante a actividades complementarias fuera del currículo formal. Se considera una ampliación del derecho de madres y padres a regir la educación moral y religiosa de sus criaturas. Así, en España se ha propuesto vetar actividades relacionadas con temas de identidad de género, feminismo o diversidad sexual.

En la región de Murcia, por ejemplo, se introdujo el veto parental en 2019. Su introducción fue promovida por el partido político de extrema derecha VOX desde 2018, cuando lo presentó en múltiples programas electorales y resultó importante para formar gobiernos a nivel regional. En Murcia, la medida fue implantada por el gobierno del Partido Popular en septiembre de 2019 como parte de un acuerdo presupuestario con VOX. Sin embargo, esta normativa fue suspendida en febrero del año pasado, cuando la Consejería de Educación recurrió ante el Tribunal Superior de Justicia de Murcia. En julio, el propio tribunal archivó el caso, al haber quedado sin objeto, ya que con el fin de curso la normativa de la Consejería decaía.

## Metodología

Para analizar las diferentes iniciativas sobre coeducación, igualdad, diversidad e interseccionalidad en la educación infantil utilizamos datos cualitativos, recogidos de la siguiente manera:

- 1) Investigación documental sobre la coeducación, la igualdad, la diversidad y la interseccionalidad en la educación infantil en España.
- 3) Revisión y análisis de materiales e iniciativas educativas desde una perspectiva de género e interseccional.
- 4) Entrevistas individuales con expertos en educación/responsables políticos/formadores en el ámbito de la educación.

Nombre	Campo de experiencia/trabajo	Código Int.
Marina Crespo Garrido	Profesora de primaria y desarrolladora del "método Salmón" para introducir la coeducación en las clases de educación física.	I1
Andrés Molina Herrero	Ex profesor de preescolar y experta en masculinidades, género y métodos pedagógicos innovadores.	I2
Carmen Ruiz Repullo	Profesora de Sociología de la Universidad de Jaén, experta en violencia de género y coeducación.	I3
M <sup>a</sup> Carmen Morillas Vallejo	Presidenta de la FAPA (Federación de padres de alumnos de la Comunidad de Madrid)	I4
Melani Penna Tosso	Profesora de la Facultad de Educación. Universidad Complutense. Coordinadora	I5

	de la Oficina de Diversidad Sexual e Identidad de Género	
Rosa Sanchis	Asesor de la Consejería de Educación de la Comunidad Valenciana	16
Soraya González Guerrero	Desarrollador de proyectos sobre parques infantiles inclusivos, cooperativa Pandora Mirabilia	17
María Barba Guillén	Responsable del proyecto "la escuela que queremos", Molina de Aragón, Fundación Cepaim	18
Marta Tercero Villalta	Personal de ejecución del proyecto "la escuela que queremos", Molina de Aragón, Fundación Cepaim	19

Las entrevistas se grabaron y se transcribieron parcialmente para poder analizarlas y redactar este informe.

- 5) Reunión con un responsable político regional de educación y la directora de formación del CRIF.

Nombre	Organización
David Cervera Olivares	Subdirector General de Programas de Innovación y Formación - Dirección General de Bilingüismo y Calidad de la Enseñanza - Consejería de Educación, Universidades, Ciencias y Portavocía, Comunidad de Madrid

Eva M <sup>a</sup> Fernández Cabanillas	Directora del CRIF - Centro regional de innovación y formación Las Acacias
Ángel Carrasco Cabrero	Coordinación regional - Fundación Cepaim
Bakea Alonso	Coordinador del proyecto Kinder - Fundación Cepaim
Valentina Longo	Investigadora en el proyecto Kinder - Fundación Cepaim

## Obstáculos, restricciones y limitaciones de las políticas, programas e iniciativas públicas sobre coeducación

En la educación infantil, la preocupación por las cuestiones de género se ha centrado principalmente en las diferencias de socialización del alumnado (especialmente en el caso de las niñas). Los temas más abordados han sido el sexismo en los cuentos infantiles y los juegos de niños y niñas. Con los años, ha habido la misma tendencia que en el resto de las etapas educativas: la pérdida de interés por el tema de los años ochenta y noventa al considerarse un tema superado, la irregular implantación de la coeducación en el país (en algunas regiones está más extendida, en otras es débil), escasez de profesores varones, falta de métodos y materiales (Abril y Romero 2008). Sin embargo, según las personas expertas que pudimos entrevistar, en los últimos años se ha producido un nuevo interés por el tema, caracterizado por una intensa producción normativa y una reconceptualización -al menos parcial- del concepto de coeducación. Dicha reconceptualización condujo a la adopción de una lente interseccional para avanzar hacia una educación inclusiva que permite identificar la interacción de múltiples factores que conducen a procesos discriminatorios en las escuelas hacia diferentes grupos de estudiantes.

Especialmente en el caso de la identidad de género y la orientación sexual, existen varias iniciativas tanto a nivel normativo (nivel regional) como de implementación de proyectos.

Al ser un concepto vivo y cambiante, podemos diferenciar entre cuatro posturas principales sobre la coeducación:

- 1) El concepto no se utiliza en absoluto por su conexión con la igualdad y la diversidad que se pretende abordar como desigualdad estructural. En estos casos, se utilizan otros conceptos, como el de "convivencia pacífica". Es el caso, por ejemplo, de la Comunidad de Madrid que no tiene un plan de coeducación y no ofrece cursos al profesorado con esta nomenclatura.
- 2) El concepto no se utiliza porque se considera demasiado estrecho, ya que sigue centrándose sólo en niños y niñas en una construcción binaria que deja fuera otras desigualdades que se entrecruzan.
- 3) El concepto se utiliza y la igualdad de género se traduce especialmente atención a las normas, roles y estereotipos de género, pero también en otras desigualdades, como las basadas en la identidad de género y la opción sexual.
- 4) El concepto se utiliza y explica desde un enfoque interseccional.

Esta última definición puede ser resumida por uno de las expertas que pudimos entrevistar:

*La coeducación es una pedagogía que tiene que impregnar el currículo, tiene que asegurar que el contenido, la forma, la metodología, han incorporado las desigualdades entre chicos y*

*chicas, pero también el LGBT, la interculturalidad, la ecología. La escuela es el espacio ideal para cuestionar lo que está fuera, un espacio de transformación social. (I3)*

A pesar de los diferentes significados y con la excepción de la primera posición, los obstáculos y limitaciones nombrados por las personas entrevistadas y reportados en la literatura van en la misma dirección y pueden ser resumidas como sigue:

- Formación del profesorado con perspectiva de género+<sup>1</sup>
- Las medidas legislativas no garantizan automáticamente su aplicación
- Temporalidad de los contratos del profesorado
- Burocratización y fragmentación en las escuelas
- Papel del equipo directivo

### Formación del profesorado en perspectiva de género

La formación, tanto inicial como continua, es el campo más citado que hay que tener en cuenta cuando se habla de las dificultades para construir una escuela coeducativa.

Partiendo de la formación inicial, Ballarín (2014) revisa los títulos de las asignaturas del Grado de Maestro en Educación Infantil para detectar referencias a la igualdad o la coeducación. De este estudio se extraen varias conclusiones relevantes: en 13 de las 42 Universidades públicas había una asignatura que, por su título, podía considerarse que abordaba temas relacionados con la mujer, la igualdad o el género. De estas 13 asignaturas, sólo en la Universidad de A Coruña existe una asignatura obligatoria, y en otras 4 universidades las asignaturas son de carácter básico (Autónoma de Madrid, Extremadura, Valladolid y Navarra). En las 8 restantes, las asignaturas son optativas. En otros estudios más locales realizados en universidades como la de Sevilla, Castilla La Mancha o Valencia, se pone de manifiesto la falta de preparación que los futuros y futuras profesionales de la educación obtienen respecto a cuestiones relacionadas con la coeducación y la igualdad de oportunidades (Bejarano et al, 2019, p. 42).

La formación inicial en materia de género+ es escasa:

- No está muy extendida en las universidades.
- Suele impartirse como asignatura optativa y no obligatoria.
- Depende de la firme voluntad de algunas/os profesoras/es.

---

<sup>1</sup> Utilizamos "género+" para referirnos a las desigualdades de género y de otro tipo.

En definitiva, la perspectiva de género e interseccional sigue sin ser transversal en la formación inicial del futuro profesorado: los esfuerzos de muchas profesoras universitarias feministas se han visto frustrados en su deseo de introducirla en los planes de estudio por la escasa consideración tanto en la normativa como en su aplicación universitaria, que han permitido hacer optativo lo que debería ser una obligación formativa. En segundo lugar, la debilidad se debe a que se ha permitido que estas materias sean impartidas por profesorado sin formación específica, que puede banalizar y hacer insustancial el conocimiento acumulado desde el movimiento feminista (Ballarín 2017).

### Formación continua

Según los resultados de una investigación realizada con casi 500 profesoras/es y personal directivo de centros educativos de Vitoria-Gasteiz (Aristizabal et al. 2018), tanto los equipos directivos como una mayoría del profesorado coinciden en que la coeducación es una responsabilidad del centro, que debe trabajarse de forma transversal en todos los ámbitos y materias de la educación. Para afrontar este reto, tanto la dirección como los equipos docentes consideran necesario formar al profesorado en esta materia y disponer de los recursos adecuados para que se pueda integrar en las diferentes asignaturas. El 85% del personal docente tiene muy claro que para conseguir una sociedad más justa e igualitaria es imprescindible que el profesorado reciba una buena formación.

Según Aristizabal (et al. 2018) y en consonancia con nuestras entrevistas, hay que tomar en cuenta que:

- el equipo directivo necesita una formación específica sobre cuestiones de género,
- el profesorado reclama una formación específica y también reclama **una formación basada en casos prácticos que analicen las situaciones que se dan a diario en la vida cotidiana**. Esta formación debe ser capaz de romper esquemas y ayudar a detectar las acciones que contribuyen a mantener los roles y estereotipos de género que están tan interiorizados que se consideran "normales". Para ello, todo el profesorado debería pasar por un proceso de **autoconocimiento y concienciación de sus prácticas** como prevención ante la "ceguera de género".

La formación continua del profesorado sobre género+ actualmente:

- No siempre se basa en casos prácticos.
- Es distribuida de manera desigual entre las regiones.
- Es opcional (la formación continua es obligatoria, pero el contenido es opcional).

En el informe anterior del proyecto Kinder presentamos el programa SKOLAE<sup>2</sup> como una buena práctica a analizar y posiblemente a reproducir en la formación continua del profesorado (y las familias). En el siguiente apartado presentamos las razones, según la profesora Carmen Ruiz Repullo que trabajó dos años en el programa.

#### PROGRAMA SKOLAE

- El programa es **ambicioso** y tiene una buena arquitectura.
  - o El programa de formación está diseñado en torno a **objetivos concretos** organizados en torno a cada etapa de crecimiento.
  - o El programa de formación está diseñado en torno a 3 campos para crear una transformación a diferentes niveles: personal, relacional y contextual.
- El programa de formación es **obligatorio** para profesorado y todos/as ellos /aslo recibieron.
- Es un claro **reto político**, con muchos esfuerzos de comunicación tanto a nivel escolar como familiar.
- Los cambios son **visibles** en los centros educativos.

En general, aunque se han observado cambios positivos en las últimas décadas, todavía existe una resistencia en las actitudes del profesorado hacia la igualdad y la coeducación, así como un bajo nivel de competencias prácticas y relacionales en este ámbito, como consecuencia de las escasas competencias desarrolladas a través de los planes de estudio de las diferentes universidades en referencia a género+. Asimismo, la formación continua, que podría ser complementaria a la formación inicial, tiene un desarrollo muy diferente en las distintas regiones, según las distintas prioridades políticas y concepciones de la educación.

*En algunas comunidades autónomas se potencia mucho la formación en nuevas tecnologías, pero poco la coeducación. (14)*

La necesidad de formación en género+ no se dirige sólo al personal docente, sino a toda la comunidad educativa que comprende también al personal no docente, a las madres/padres y a la comunidad para construir un proyecto educativo integral y coherente:

*Para que la coeducación impregne la escuela, tiene que impregnar toda la base educativa y eso significa revolucionar la escuela. Significa coger al profesorado, al personal no docente, al alumnado, a las familias, al entorno, y preguntarse: "veamos, en matemáticas, cómo se reproduce el sexismo, cómo podemos corregirlo". (I3)*

### **Materiales para la formación en materia de género+**

Según los resultados del mapeo sobre las iniciativas de género+ en las escuelas, detectamos una gran disponibilidad de materiales para profesorado y personal educativo en general. Sin embargo, los materiales no están clasificados y la calidad es muy desigual.

*Hay mucho material en línea... esto confunde a los profesores. ¡Habría que hacer un mapa del material! [...] Además, ¡no todo lo que dice "coeducación" es coeducativo! Hay material con esta etiqueta que no tiene lenguaje inclusivo, o que siempre pone los mismos ejemplos de mujeres sin una mayor investigación. (I1)*

Otro punto planteado en las entrevistas (I3 e I2) es el riesgo de que los manuales didácticos sean utilizados por profesionales que no hayan recibido formación específica. En este caso, se pueden reproducir los aspectos superficiales de las actividades, pero sin manejar una lectura profunda del fenómeno, las consecuencias de una actividad específica no son manejables y pueden crear más sufrimiento en el alumnado.

*En un colegio un profesor dirigía un taller y estaba el hijo de una mujer asesinada por violencia de género... y el profesor no sabía cómo tratar lo que salía del taller, cómo gestionarlo y cómo derivar al chico. En algunos talleres que he impartido en institutos he tenido chicas que se han desmayado o han sufrido ataques de ansiedad, pero yo tengo formación en esto, hago un seguimiento de lo que pasa en el aula. Si esto le pasa a alguien que no tiene formación, se genera un gran problema que no se sabe cómo manejar. (I3)*

### **Las medidas legislativas no garantizan automáticamente su aplicación**

Las iniciativas legislativas deben aplicarse adecuadamente para construir centros educativos que utilicen una perspectiva de género+ en sus actividades.

La integración del enfoque de género es un objetivo declarado en prácticamente todos los planes/iniciativas considerados. Así, en principio se fomenta la integración de la

perspectiva de género durante el diseño, la aplicación y la evaluación de las políticas e intervenciones destinadas a garantizar el derecho a la educación. No obstante, la integración debe ir acompañada de un fuerte compromiso del personal directivo o del profesorado que decide incluir la perspectiva de género+ en su plan docente anual. Todo el personal docente está obligado a hacerlo, pero no existen mecanismos sólidos que lo faciliten y controlen.

*Con la transversalidad se pierden contenidos; el profesorado tiene miedo de ciertos temas: los que pueden causar conflictos, cuestiones políticas, migración, etc. Lo que no entienden los profesores es que tienen la obligación legal de trabajarlos. Yo incluyo estos temas en mi programación y los trabajo todos los años y nunca he tenido problemas con los padres. (I1)*

Todas las personas entrevistadas expresaron su frustración por el desfase existente entre los principios reconocidos que sustentan una escuela coeducativa y el nivel de aplicación. El plan de coeducación, promovido por la mayoría de las comunidades autónomas, no se traduce en políticas operativas a nivel escolar y/o depende casi exclusivamente del compromiso de personas concretas:

*[El plan de coeducación] se convierte en un papel en un cajón, como el plan de igualdad. Algunos se lo toman en serio y otros no. Se lo toma en serio el centro cuyo equipo directivo está comprometido con él y cree en él. (I5)*

Una idea compartida en las entrevistas es que en muchos casos no se dan las condiciones para construir una escuela coeducativa. Las leyes son claras, pero el profesorado no tiene los instrumentos para hacerlo, tanto a nivel de formación inicial como de formación continua.

*El profesorado no tiene herramientas para incorporar la coeducación... no se puede pedir a los profesores algo a nivel legislativo cuando a nivel básico no se les está dando. (I3)*

## Temporalidad de los contratos del profesorado

Según el sindicato Comisiones Obreras [FECCOO 2019], tras los recortes del gasto en educación de la última década, se han producido dos efectos principales: la

destrucción de empleo y el aumento de la temporalidad y el empleo parcial <sup>3</sup>.

Respecto a la creciente temporalidad, el número de personal temporal desde 2009 ha aumentado en 59.491 personas, pasando de 95.955 a 155.416 en enero de 2019. Esto supone un incremento del 62% en diez años. Aumento del trabajo a tiempo parcial: durante el periodo 2009-2017, el trabajo a tiempo parcial se ha incrementado en un 48,59%, pasando de 25.189 personas con jornada parcial en el curso 2009-2010 a 37.428 en el curso 2017-2018.

La precarización del profesorado y del personal escolar es especialmente grave si se consideran las escuelas rurales y las escuelas urbanas de entornos desfavorecidos: en estos casos, la gran rotación del profesorado unida a la falta de recursos dificulta la realización de proyectos a medio y largo plazo. Estos centros tenderán a reproducir las desigualdades sociales ya que no disponen de recursos humanos y materiales para planificar actividades educativas, aunque las iniciativas sean propuestas y ejecutadas por organizaciones del tercer sector.

*Aunque intentemos promover nuestro proyecto coeducativo e inclusivo desde nuestra Fundación, es difícil planificar intervenciones a largo plazo porque muchos profesores trabajan en el centro escolar sólo durante un año o unos meses. Es como empezar de cero cada año (18)*

## Burocratización y fragmentación en las escuelas

Según la investigación de campo, y según el sector de la educación de UGT<sup>4</sup>, se necesita una escuela menos burocratizada, con más tiempo para la enseñanza, la innovación y la investigación. En este sentido, se considera "imprescindible" unificar la legislación que regula la vida de los centros educativos, o simplificar y concretar los documentos, tanto institucionales como pedagógicos, para evitar duplicidades y fragmentaciones innecesarias.

La principal carencia en este sentido hay que buscarla en la escasez de personal administrativo y de servicios para llevar a cabo las tareas no docentes y en la insuficiencia de recursos tecnológicos que podrían simplificar y agilizar los documentos

---

<sup>3</sup> A estas consecuencias hay que añadir el envejecimiento de las plantillas que ha supuesto su reducción, la limitación de la Oferta de Empleo Público, la no aplicación de la reducción de jornada para los mayores de 55 años y el fin de la bonificación por jubilación anticipada.

<sup>4</sup><https://www.europapress.es/sociedad/noticia-ugt-pide-escuela-menos-burocracia-mas-tiempo-docencia-20210621111527.html>

y las tareas de docentes y no docentes mediante la dotación de más personal y de una plataforma flexible y sencilla que permita el acceso a los programas y herramientas necesarios para la enseñanza y la gestión escolar, facilitando la comunicación entre la administración, los centros, el personal docente y las familias.

UGT también ve la necesidad de ofrecer formación pedagógica y de gestión en horario lectivo y de adaptar tanto los horarios de los cargos directivos al número de grupos/clases para garantizar una mejor gestión, como los tiempos de trabajo actualizados a la nueva realidad: teletrabajo, aulas virtuales, enseñanza online, etc.

Otro aspecto importante subrayado en las entrevistas es que, a causa de la burocratización, pero también por la pandemia y los cambios en la legislación, los mecanismos de participación de madres/padres/tutores a la vida de los centros han ido disminuyendo. Esto es particularmente fuerte ya que las TIC son cada vez más importantes en la relación entre las escuelas y las familias/tutores legales. Muchas familias de bajos ingresos no tienen acceso a las TIC y no pueden mantener y alimentar una comunicación fluida con la escuela que permita construir un proyecto educativo común.

Otro aspecto que tiene que ver con la creciente complejidad, con los diferentes enfoques de las desigualdades y con las diferentes prioridades en las políticas de las escuelas es la fragmentación del proyecto educativo.

*En una misma escuela puede haber programas que traten diferentes desigualdades por separado: la ecoescuela, el programa intercultural... lo mejor sería que los diferentes proyectos convergieran, para ver los puntos en común y las sinergias. (I3)*

En este sentido, las diferentes políticas - como el plan de igualdad y el plan de convivencia pacífica - pueden tener diferentes perspectivas: no siempre coincidentes y tampoco siempre dialogantes:

*A veces los planes de convivencia y los planes de igualdad coinciden, a veces no. A veces los planes de convivencia tienen un enfoque de género, a veces no (aunque sería lógico que lo tuvieran, porque los problemas de convivencia tienen mucho que ver con la construcción social de la masculinidad y las relaciones de poder). A veces hay departamentos separados: convivencia e igualdad, que no se hablan entre sí. (I3)*

## Papel del equipo directivo

El equipo directivo de los centros educativos desempeña un gran papel en la ejecución del proyecto educativo con perspectiva de género+.

Los centros educativos mixtos dependen en gran medida de la composición específica del equipo directivo y del personal docente de un centro concreto. Su motivación y su implicación es lo que realmente marca la diferencia.

*Hay gente que se esfuerza por implantar la coeducación y a otra lea da igual. Hay colegios que llevan más de 20 años trabajando en ello y siguen haciéndolo. La coeducación se lleva a cabo a diario. Hay otros que no han hecho casi nada. (I3)*

Cuando el equipo directivo está motivado y formado en la perspectiva de género+, toda la escuela incorpora dicha perspectiva, que se hace visible.

*Es evidente cuando una escuela trabaja con una perspectiva coeducativa. Vas a las escuelas y lo ves: hay cosas sobre la igualdad, la interculturalidad, la diversidad... puedes ver el compromiso, se hace real. (I1)*

## Recomendaciones

### ¿Cómo debe ser la formación?

#### Formación inicial del profesorado:

- Obligatoria
- Teoría + parte práctica/experimental.
- Incluir un enfoque interseccional.

Diferentes entrevistas destacan que los procesos de **formación continua** deberían:

- Tener una orientación práctica (talleres con una parte experiencial),
- Realizado en la propia escuela, a partir de casos reales de la vida escolar y de la colaboración entre profesorado y personal experto;
- Dar instrumentos para introducir la perspectiva de género en las diferentes asignaturas.
- Estar organizados en tres niveles, según un diagnóstico inicial: principiantes, intermedios y avanzados para evitar la repetición de contenidos.

En otras palabras, la articulación entre la teoría y la práctica debe ser uno de los principios rectores del programa de formación.

#### Material con perspectiva de género

Hay muchos materiales y manuales, generalmente tienen una buena disponibilidad en diferentes sitios web, pero, al mismo tiempo, no hay una cartografía reciente por lo que es difícil navegar entre ellos y saber cuáles son los adecuados para cada necesidad/situación.

- Diseñar e implementar un proyecto para mapear todo el material sobre educación con perspectiva de género+.
- Revisión y actualización de todos los materiales curriculares utilizados en las aulas con perspectiva de género+.

#### Proyecto a largo plazo con perspectiva de género

- Los proyectos a corto plazo producen consecuencias a corto plazo: Los proyectos a largo plazo son necesarios para cambiar la cultura general de género+ en un centro escolar concreto y pueden continuar incluso si la rotación del profesorado es alta.

## Referencias

Aristizabal P., Gómez-Pintado A., Ugald, A. I. y Lasarte, G. (2018). La mirada coeducativa en la formación del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 29 (1), 79-95.

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>

Bejarano Franco M. T., Martínez Martín I. & Blanco García, M. (2019). Coeducar hoy. Reflexiones desde las pedagogías feministas para la despatriarcalización del currículum. *Tendencias Pedagógicas*, 34, pp. 37-50. doi: 10.15366/tp2019.34.004.

COGAM, (2016). Benítez, E. (Coord.). *LGBT-fobia en las aulas 2015. ¿Educamos en la diversidad afectivo sexual?* Madrid: Grupo de Educación de COGAM.

Díaz Aguado, M<sup>a</sup> J. (2009). Prevenir la violencia de género desde la escuela. *Revista de Estudios de Juventud "Juventud y Violencia de Género"*, nº 86, 31-46.

Díaz-Aguado, M<sup>a</sup> J. y Carvajal, I. (dirs.) (2011). *Igualdad y prevención de la violencia de género en la adolescencia*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid y Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. Centro de Publicaciones.

Díaz-Aguado, M<sup>a</sup> J. (Dir.) (2013). *Evolución de la adolescencia española sobre igualdad y la prevención de la violencia de género*. Madrid: Delegación del Gobierno para la Violencia de Género.

FECCOO [Federación de Enseñanza de CCOO] (2019). Informe de inicio de curso 2019-2020. <https://fe.ccoo.es/4432d97dfe87800ffdf795a0d28e124000063.pdf>

Martínez L., Ferrer Á. (2018). *Mezclate conmigo. De la segregación socioeconómica a la educación inclusiva*. Save the Children España. [https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/mezclate\\_conmigo.pdf](https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/mezclate_conmigo.pdf)

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). *Igualdad en cifras MEFP 2020. Aulas por la igualdad*. SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA - Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:914e956e-9241-49c5-b9a6-d99d6eade751/igualdad-en-cifras-2020-online.pdf>.

OCDE (2018). *PERSPECTIVAS DE LA POLÍTICA EDUCATIVA: ESPAÑA*. [Spain-country-profile-2018 \(oecd.org\)](https://www.oecd.org/spain-profile-2018)

RED2RED Consultores (2020). *Percepción de la discriminación por origen racial o étnico por parte de sus potenciales víctimas en 2020*. Ministerio de Igualdad. Subdirección General de Relaciones Internacionales e Institucionales y Publicaciones. Consejo para la Eliminación de la Discriminación Racial o Étnica.

[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)

Romero V. y Gallardo MA. (2019). El profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato ante la Diversidad Sexual, REIDOCREA, 8, 357-366.

Ruiz Repullo C. (2016). Voces tras los datos. Una mirada cualitativa a la violencia de género en adolescentes. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.

Ruíz Repullo C. (2017). Estrategias para educar en y para la igualdad: coeducar en los centros. ATLÁNTICAS-Revista Internacional de Estudios Feministas, 2(1), 166-191. doi: <http://dx.doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.2063>

Sánchez Torrejón B. (2021). Coeducación en la formación del profesorado: herramienta para la prevención de la violencia de género. Aula de Encuentro, volumen 22(núm.2), pp. 127-147.

Venegas, M., Villar-Aguilés, A., Santos, S. A. (2020). Políticas de igualdad de sexo y género en la educación en tres sociedades del sur de Europa: los casos de Andalucía y Comunidad Valenciana (España) y Portugal. Revista Española de Sociología, 29 (1), 137-151. Doi: <http://dx.doi.org/10.22325/fes/res.2020.09>