



SITUACIÓN ACTUAL DE LA COEDUCACIÓN EN LA ESCUELA: USO NO SEXISTA DEL LENGUAJE Y MATERIALES DIDÁCTICOS

Irati Leon Hernandez* 

Universidad del País Vasco /Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)
irati.leon@ehu.eus

Rakel Gamito Gomez 

Universidad del País Vasco /Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)
rakel.gamito@ehu.eus

Judit Martinez Abajo 

Universidad del País Vasco /Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)
judit.martinez@ehu.eus

María Teresa Vizcarra Morales 

Universidad del País Vasco /Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)
mariate.bizkarra@ehu.eus

RESUMEN: Tener en cuenta la perspectiva de género es fundamental para acabar con la transmisión del sexismo. Por ello, es prioritario revisar los libros de texto, su lenguaje, los materiales didácticos y los valores que se les asocian. Las identidades de género siguen siendo cuestionadas y multitud de voces denuncian que aún queda mucho por hacer en los centros escolares para llegar a lograr una igualdad real. Este estudio quiere conocer la situación del uso del lenguaje no sexista en el aula y la adecuación de los materiales didácticos utilizados en el ámbito escolar. Se trata de un estudio de caso, en el que han participado un total de 530 personas mediante un cuestionario dirigido al profesorado y a los equipos directivos y siete grupos focales realizados con profesorado, familias y alumnado. Los resultados desvelan que aún falta conciencia para utilizar un lenguaje no sexista real en el proceso de enseñanza y que en la elección de los materiales didácticos no siempre prima el criterio de igualdad. Como conclusión, se subraya que es necesario adoptar mayores medidas de sensibilización e intervención para que la igualdad sea una prioridad en la formación inicial y continua del profesorado.

PALABRAS CLAVE: rol del profesorado, coeducación, lenguaje inclusivo, identidad de género, sexismo.

CURRENT SITUATION OF COEDUCATION AT SCHOOL: NON-SEXIST USE OF LANGUAGE AND DIDACTIC MATERIALS

ABSTRACT: Taking into account the gender perspective is fundamental to put an end to the transmission of sexism. For this reason, it is a priority to review textbooks, their language, teaching materials and the values associated with them. Gender identities are still being questioned and many voices denounce that there is still much to be done in schools to achieve real equality. This study aims to determine the situation of the use of non-sexist language in the classroom and the adequacy of teaching materials used in the school environment. It is a case study, in which a total of 530 people participated by means of a questionnaire addressed to teachers and management teams and seven focus groups carried out with teachers, families and students. The results reveal that there is still a lack of awareness of the need to use a real non-sexist language in the teaching process and that the criterion of equality does not always prevail in the choice of teaching materials. In conclusion, it is necessary to adopt more awareness-raising and intervention measures to make equality a priority in initial and continuous teacher training.

KEYWORDS: Teacher's role, coeducation, inclusive language, gender identity, sexism.

Recibido: 15/12/2022

Aceptado: 19/07/2022

INTRODUCCIÓN

En el momento actual, identidades y cuerpos no hegemónicos siguen siendo violentados por la sociedad: un 35% de las mujeres experimenta violencia física o sexual (ONU Mujeres, 2020), un 20% de los delitos de odio son relativos a la orientación sexual e identidad de género (López-Gutiérrez et al., 2020) y términos como “maricón” o “gorda” son usados como insultos desde muy tempranas edades (Martínez-Abajo et al., 2022; Sánchez, 2019).

La eficacia de estas violencias simbólicas es muy grande, pues se introduce de manera disimulada en la labor de las instituciones sociales, siendo en ocasiones difícil detectarla, y condiciona inconscientemente los elementos psicológicos, direccionando las subjetividades, y disciplinando y moldeando los cuerpos y las ideas (Argueta, 2015; Hirigoyen, 2006). Es decir, la dominación masculina y los

ejercicios de poder establecidos por el heteropatriarcado hacen que se vivan como algo natural situaciones que están cargadas de estereotipos y discriminación (Bourdieu, 2000). Se establece una narrativa binaria como única visión del mundo, con una perspectiva eurocéntrica y occidental, donde el hombre de raza blanca es el eje en torno al que giran todas las comparaciones (Alvarez-Uria, 2016; Espinosa et al., 2014; Platero, 2014; Segato, 2016). Por tanto, se podría decir que casi sin tomar conciencia de ello, la sociedad se rige por un planteamiento binario heteropatriarcal.

1.1. La situación actual de la escuela

Cuando la escuela mixta comenzó su andadura en el siglo XX, se estableció un currículo educativo común para todas las personas, que provenía del currículo masculino de la escuela segregada. Dicho cambio se realizó sin una revisión de la situación desde una perspectiva de género (Arenas, 2006; Vizcarra et al., 2009). En consecuencia, hoy día, en la escuela aún perduran vestigios de épocas anteriores y se siguen reproduciendo estereotipos sexistas y desigualdades sociales mediante los contenidos del currículo, las relaciones interpersonales, los materiales, los espacios y el lenguaje (Alvarez-Uria et al., 2019; Aristizabal, 2011; Díaz de Greñu y Anguita, 2017; Simón, 2008). De tal manera, se está condicionando el desarrollo profesional del profesorado y el desarrollo personal del alumnado (Sáinz et al., 2004).

Por tanto, es necesario realizar investigaciones sobre las prácticas educativas para visibilizar los modos de hacer y fomentar la transformación (Arenas, 2006). Los movimientos feministas han introducido la perspectiva de género en el análisis de la transmisión del sexismo en el sistema educativo mediante libros de texto, juguetes, lenguaje, organización escolar, valores y relaciones (Aristizabal, 2011) y se debe continuar en esta misma línea hacia una mirada interseccional (Leon, 2021).

La literatura revisada muestra que la escuela sigue siendo un engranaje donde pervive el sistema de dominación establecido (Castillo y Gamboa, 2013; García, 2012, Leon et al., 2020; Martínez-Marín y Ramírez, 2017; Subirats, 2016), a pesar de que diversas propuestas generan resistencia. Así, en la tesis de Leon (2021), se puede observar que una parte del profesorado de Educación Infantil está realizando un esfuerzo por construir materiales didácticos inclusivos, que se alejen de este sistema de dominación.

Ante la magnitud de esta situación, la coeducación es uno de los retos que debe perdurar en las escuelas (Iturbe, 2015; Subirats, 2017), puesto que “los asuntos de género no son solo una responsabilidad individual sino una responsabilidad social y política” (Jiménez y Galeano, 2020, p. 12). Se debe fomentar la reflexión y el análisis crítico de los planteamientos pedagógicos desde la Educación Infantil, que es cuando se construyen las bases de los estereotipos sexuales (Aristizabal y Vizcarra,

2012; Leon, 2021; Missé, 2019; Silvestri, 2019; Vizcarra et al., 2015). También es necesario trabajar sobre la diversidad identitaria, las diversidades relacionales y corporales que se albergan en la sociedad (Gallardo-López et al., 2020; Leon, 2021).

Sin embargo, la transformación coeducativa no es sencilla, porque hay que deconstruir estereotipos, aportar referentes, educar en la diversidad y en la diferencia (Arenas, 2006; Juaristi et al., 2018; Marañón, 2018; Missé, 2019), y porque para todo ello se necesita una preparación que no siempre viene dada desde la formación inicial del profesorado. Por ello, la construcción de un sistema educativo igualitario parte de un diagnóstico de la situación (Piedra, 2014) y requiere cumplir una serie de condicionantes, como, por ejemplo, la formación en el uso del lenguaje inclusivo y el conocimiento de criterios para la elección de materiales didácticos coeducativos (Subirats, 2017).

Es preciso contar con profesorado comprometido con las pedagogías feministas e inclusivas, que dé valor pedagógico para trabajar e intervenir en las relaciones de poder que se dan en la escuela de una forma transversal (Ávalos et al., 2019; Martínez-Martín, 2016; Siles y Puigdemívol, 2019). A su vez, también es importante favorecer procesos de autonomía y empoderamiento con la intención de fomentar una educación crítica y libre de prejuicios que garantice la equidad y justicia social (Martínez-Marín y Ramírez, 2017). De ahí, la importancia de seguir investigando sobre ello.

1.2. Materiales didácticos coeducativos y lenguaje no sexista

El lenguaje, además de ser un canal para la comunicación, también es parte de la construcción del imaginario social (Herraiz, 2014). Sirve para crear y transmitir un sistema complejo de valores y poderes, y para reflejar y entender una determinada realidad e interpretar las situaciones (Rodríguez, 2011). Su uso está regido por unas normas que surgen en un modelo de sociedad basado en la desigualdad entre mujeres y hombres (Guerrero, 2020) y, por lo tanto, puede ser determinante en la visión binaria que se tiene del mundo (Chevalier y Plante, 2016).

En la escuela, el uso del lenguaje condiciona la modelación de las realidades subjetivas en la construcción identitaria individual; tanto en los contenidos escolares (currículo coeducativo explícito), como en los mensajes que se proporcionan mediante la expresión verbal y corporal (currículo educativo oculto). Es decir, en el lenguaje, la etnia, el género, la clase social, la raza, la identidad-orientación sexual o las creencias religiosas tienen una carga ideológica de discriminación (Rodríguez, 2011). Aun así, no es habitual reflexionar sobre estos aspectos (López y Trelles, 2021; Prince-Torres, 2021).

En consecuencia, es imprescindible que su uso sea inclusivo, evitando acentuar las desigualdades y no perpetuando al hombre (blanco, burgués, occidental y

heterosexual) como única mención o única referencia de medida (Fernández-Casette, 2020; Marañón, 2018). Es conveniente utilizar palabras más genéricas y de corte más andrógino (Alvarez-Uria et al., 2019; Moriana, 2017), marginando el uso sexista del lenguaje “que invisibiliza, humilla o estereotipa a un sexo (a la mujer), convirtiéndose en una manifestación de un pensamiento o mentalidad que la discrimina” (Herraiz, 2014, 313) y el empleo del masculino como sinónimo del específico que hace referencia a ambos géneros (masculino genérico), cuando existen otras alternativas de uso (por ejemplo, hablar de “la historia del hombre” para referirse a “la historia de la humanidad” o a la “historia de hombres y mujeres”).

Asimismo, la selección de materiales didácticos debería ser cuidadosa, para evitar sesgos y que sirvan de mediación en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Diz y Fernández, 2015) ya que muchos indican en la construcción de estereotipos tipificados socialmente como atributos de cada sexo (Gutiérrez y Ibáñez, 2013). Es preciso analizar desde los juegos y cuentos infantiles hasta los libros de texto, observando si existe presencia o ausencia de mujeres y cómo son las características de esa presencia, entre otros parámetros (Subirats, 2017).

Es una cuestión de justicia hacer uso de materiales que no fomenten las cargas binarias de género estereotipadas y que permitan visibilizar las aportaciones que las mujeres han hecho a lo largo de la historia (Caine y Sluga, 2000; Simón, 2008; Vázquez, 2014). Es decir, se precisa de análisis no eurocéntricos ni coloniales (Espinosa et al., 2014).

El presente artículo se gesta en torno a la preocupación por la coeducación, y en particular por la situación del uso del lenguaje y los materiales didácticos inclusivos. Por ello, busca conocer cuál es la actitud del profesorado al respecto.

El trabajo se alinea con uno de los retos del *VII Plan para la igualdad de mujeres y hombres en la Comunidad Autónoma Euskadi* (Emakunde, 2018), “proveer al sistema educativo de estructuras, personas y programas para impulsar de manera coordinada el modelo de escuela coeducativa” (p. 76), y con el Objetivo de Desarrollo Sostenible cinco de la UNESCO, “la igualdad de género”. A su vez, el análisis pretende vincularse con el actual currículo educativo vasco para el periodo de la escolaridad obligatoria que propone, entre las competencias educativas generales, la competencia de aprender a vivir juntos, la diversidad de género e intercultural (Gobierno Vasco, 2016).

Por lo tanto, los objetivos de este trabajo son:

- Identificar si el profesorado conoce y hace uso habitualmente del lenguaje inclusivo.
- Conocer las percepciones del profesorado sobre la cantidad y la adecuación de los recursos didácticos y/o materiales para trabajar la perspectiva de género.

2. MÉTODO

Se presenta un estudio de caso planteado desde una perspectiva cualitativa e interpretativa y con intención didáctica, para responder a la necesidad de las escuelas de integrar aspectos coeducativos e inclusivos (Sandín, 2003). Esto ha requerido del acercamiento a la realidad investigada y de una lectura de las voces sin enjuiciamientos, valorando con rigurosidad a todas las personas participantes (Flick, 2014). Aunque también se han contabilizado las frecuencias en la aparición de cada categoría a través del programa Nvivo, siempre se ha dado mayor importancia a los textos escritos.

Se han realizado cuestionarios al profesorado y estos han aportado gran cantidad de información, pero, aun así, era necesario matizar ciertos aspectos y, para ello, se han realizado grupos focales con profesorado, alumnado y familias (Rapley, 2014). De esta manera, se ha podido profundizar sobre los aspectos individuales vividos y los diferentes puntos de vista consultados para entender mejor cuáles son los significados que las personas otorgan tanto a sus experiencias como a las explicaciones de los fenómenos relacionados (Coffey y Atkinson, 2003). Se han tenido en cuenta las dimensiones paradigmáticas que Denzin y Lincoln (2017) vinculan a la investigación educativa (ontológica, epistemológica y metodológica) y, así, interpretar las dimensiones jerárquicamente.

2.1. Participantes

Las voces pertenecen a la comunidad educativa (profesorado, dirección, alumnado y familias) de 30 centros escolares tanto públicos como concertados de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de Vitoria-Gasteiz (Álava). Han participado un total de 530 personas, repartidas de la siguiente manera, según el instrumento aplicado:

- Cuestionario: 421 docentes y 49 personas de dirección.
- Grupos focales: 14 docentes, 22 familiares (6 se identifican como padres y 16 como madres) y 24 estudiantes de secundaria (18 alumnas y 6 alumnos).

2.2. Instrumentos

La información se ha recogido mediante un cuestionario y la participación de siete grupos focales. Los instrumentos han sido seleccionados por su potencial para informar sobre los objetivos propuestos (Simons, 2011; Vallés, 2003).

El cuestionario utilizado ha sido un cuestionario de respuesta de elección múltiple, donde se ha solicitado la justificación cualitativa de la opción elegida. Para su elaboración, se utilizó el *VII Plan para la igualdad de mujeres y hombre en la*

Comunidad Autónoma de Euskadi (Emakunde, 2018). El cuestionario ha sido respondido por el profesorado.

Los grupos focales han participado tanto profesorado (2 grupos y 14 participantes), como alumnado (4 grupos y 24 participantes) y familias (2 grupos y 22 participantes). La información aportada por el profesorado ha servido de contraste con la información recogida mediante los cuestionarios. Y en el caso de los grupos focales con el alumnado y las familias, han sido útiles para ampliar la información sobre el caso, incorporando otras miradas con las que poder triangular (Rapley, 2014).

2.3. Análisis

Para el análisis semántico del contenido se ha utilizado NVivo1.4 release y un sistema categorial (tabla 1) de nodos axiales construido siguiendo criterios inductivo-deductivos (Aristizabal y Vizcarra, 2013). Deductivos, porque ha sido construido teniendo en cuenta la teoría de las investigaciones precedentes e, inductivos, porque se ha dejado margen para incluir aquellas categorías emergentes procedentes de las voces recogidas.

Tabla 1. *Sistema categorial*

Dimensiones	Indicadores
Utilización del lenguaje	Uso no sexista del lenguaje
	Ejemplos para nombrar
	Diferencias entre los idiomas
	Uso del genérico
	Falta de conciencia para buscar términos inclusivos
Adecuación de los materiales para trabajar desde una perspectiva de género	Diferentes visiones sobre la adecuación de los materiales (entre direcciones y profesorado)
	Cambios de organización y dinámicas
	Sensibilidad del profesorado para la elección y preparación de materiales coeducativos
	Presencia escasa de mujeres en los materiales
	Suficiencia de materiales

La información se ha codificado alfanuméricamente de la siguiente manera:

- Cuestionarios: dos dígitos (del 01 al 30) para identificar el centro escolar al que pertenece la persona participante + dos dígitos para identificar a la persona docente que responde el cuestionario o "D" en caso de que la

persona responda en nombre del equipo directivo + la etapa educativa en la que persona participante imparte su docencia (EI: Educación Infantil; EP: Educación Primaria; ESO: Educación Secundaria Obligatoria; FP: Formación Profesional) + el sexo de la persona que responde el cuestionario (M: mujer; V: varón). Ejemplo: 2502_FP_M, el cuestionario corresponde al centro escolar 25, la persona 2, que imparte clase en FP y es mujer.

- Grupos focales: el instrumento (GF: grupo focal) + el colectivo al que pertenece la persona participante (P: profesorado; A: alumnado; F: familias) + el sexo de la misma (V: varón; M: mujer). Ejemplo: GF_P_M, la información proviene de un grupo focal y la participante es una profesora.

3. RESULTADOS

En los resultados se recogen las impresiones del profesorado, del alumnado y de las familias sobre cómo se utiliza el lenguaje y la adecuación de los materiales didácticos a la hora de incluir la perspectiva de género en el ámbito escolar.

3.1. ¿Se hace un uso no sexista del lenguaje en las aulas?

La mayor parte del profesorado participante (92.9%) afirma que cuida cómo usa el lenguaje y que utiliza un lenguaje inclusivo. El profesorado expresa hacer un uso no sexista del lenguaje en sus explicaciones y ejemplos (49.9% de acuerdo y 43% totalmente de acuerdo), intercambiando los roles de hombres y mujeres en las profesiones estereotipadas o utilizando la palabra “persona”. Expresan que, cuando hablan de las mujeres, nunca hacen chistes sexistas (65.4% totalmente de acuerdo) y no hablan de manera diferente a chicas y chicos (60.2% totalmente de acuerdo).

Cuido el lenguaje al poner los ejemplos, utilizo cambio de roles en mis ejemplos (amo de casa y mecánica). Cuido el lenguaje escrito en mis comunicaciones internas o en las circulares al profesorado y a las familias. Utilizo frecuentemente la palabra personas. 2502_FP_M.

Intento introducir las palabras chica y chico indistintamente para visibilizarles. 1207_EP_M.

Por otra parte, en cuanto al uso del masculino para dirigirse al grupo, una parte indica que no lo utiliza (33.4% de acuerdo), pero otra gran parte del profesorado (63%), en cambio, dice estar totalmente de acuerdo con que mencionan más a los chicos que a las chicas en clase.

Quienes dicen usar mayoritariamente el masculino como genérico argumentan que la razón fundamental es la economía del lenguaje o abogan por la neutralidad

del masculino (66%), obviando que solo existe lo que se nombra y que las normas lingüísticas se construyeron desde el androcentrismo. En las siguientes voces se percibe cierta falta de conciencia feminista:

A nivel de lenguaje, se emplea el masculino para referirnos a un grupo mixto, ya que el masculino es neutro. No es sexista, el idioma es así. 3005_ESO_M.

El masculino es el género no marcado, por lo que puedo expresar también el femenino. Es un proceso de economía lingüística que no debe ser interpretado como discriminatorio (hablamos de género, no de sexo). 3003_ESO_M.

Además, parte de las personas participantes (49.5%) resaltan el hecho de que introducir términos genéricos es mucho más fácil que utilizar el femenino para hablar a todo el colectivo. Aunque el número de chicos sea muy reducido, siempre responden negativamente al uso del femenino como genérico.

Cuando te diriges al grupo en femenino, a los chicos les desagrada. 2701_ESO_M.

A su vez, muchas de las voces analizadas (66.3%) mencionan que este tipo de conflictos es menor cuando el idioma vehicular es el inglés o el euskera, por ser idiomas que no marcan tanto el género como lo hace el castellano, a pesar de que se puede dar igualmente un uso sexista.

Como en euskara no hay género, evitamos uno de los problemas. 2812_ESO_M.

Como hablamos en euskera, hay menor sexismo idiomático. 1833_ESO_V.

Cuando las clases son en euskera o en inglés, no tenemos que utilizar el masculino como genérico. 0828_EP_V.

El profesorado consultado en los cuestionarios expresa tener bastante conciencia sobre el uso no sexista del lenguaje: tan solo un 30% dice no estar de acuerdo con que se hace un uso no sexista del lenguaje y un 20% reivindica el uso del masculino plural para referirse a todo el alumnado en general. Sin embargo, en los grupos focales el profesorado manifiesta que el uso no sexista del lenguaje es una batalla perdida, lo que nos lleva a pensar que en las respuestas de los cuestionarios se manifiesta cierta deseabilidad social que confunde deseo y realidad.

Con el lenguaje tenemos una lucha interminable. Estoy en la dirección y es una pelea continua que casi nos lleva a tirar la toalla. Como si el lenguaje fuera lo único, como si no fuera esto más que la punta del iceberg. GF_P_M.

Yo creo, que, aunque en general el profesorado está concienciado, no le ponemos la atención que precisa y acabamos cayendo en los usos tradicionales que no respetan la inclusión. GF_P_M.

Por lo tanto, en términos generales y desde el prisma del profesorado, parece que el lenguaje se cuida poco y que se minimiza el impacto del uso sexista del mismo. No se prioriza y no se tiene en cuenta que todo es parte de un conjunto.

Por parte del alumnado, la totalidad de estudiantes participantes en los grupos focales (24 estudiantes en 3 grupos focales) piensa que no todo el profesorado está concienciado con la igualdad y no atienden al uso no sexista del lenguaje. Así lo confirman cuando asienten con la cabeza en los grupos focales ante afirmaciones como ésta:

Para educar en igualdad y utilizar bien el lenguaje, el profesorado necesita formación y no todo el profesorado está interesado y eso lo ves en la clase. GF_A_M.

Para el alumnado, las diferencias entre mujeres y hombres son grandes y sienten que la mujer ha sido y continúa siendo menospreciada por la sociedad y, por ende, en los discursos de la escuela. También hacen referencia al impacto negativo de los chistes y/o actitudes machistas instaurados y aceptados socialmente.

Es que el discurso está hecho, sabemos lo que ahora tenemos que decir para que sea políticamente correcto, pero seguimos utilizando clichés y chistes machistas sin ser conscientes de ello. GF_A_V.

Comentan que existen más chistes y actitudes sexistas de las que son conscientes, y que se hace mucho daño, a veces, sin mala intención.

A veces la gente hace comentarios... normalmente los chicos. Lo hacen como si fuera una broma, pero, si le das la vuelta a la frase desde una mirada feminista, te das cuenta de que te están tratando como si fueras una prostituta, ¡vaya comentarios más sexistas! No se entienden tampoco otras sexualidades. GF_A_M.

Las familias, por su parte, aprecian que el uso del lenguaje depende mucho de la formación y de la concienciación del profesorado. Gran parte (96%) expresa que el profesorado debería cuidar más el uso del lenguaje, sin centrarse únicamente en la duplicidad de los sustantivos o en la búsqueda de formas no generalizadas, ya que el uso no sexista del lenguaje debe abarcar otras dimensiones. A pesar de ello, también indican que el camino hasta interiorizar el uso de sustantivos genéricos (personas, gente, ciudadanía...) como norma común no es fácil, pero hay que tener en cuenta que los cambios progresivos sirven para dejar poso en las futuras generaciones.

El profe no puede decir cualquier cosa, cosas que diría con sus amigos en el bar, está frente a adolescentes y debería cuidar su lenguaje. GF_F_V.

Entienden que hay una preocupación por el lenguaje, pero que se está ridiculizando mucho la duplicidad de los sustantivos o la búsqueda de formas no generalizadas, y que no solo es eso lo que se esconde detrás del uso no sexista del lenguaje.

A veces nos quedamos en lo anecdótico del uso del lenguaje, en el uso de “os” y “as” o incluso con el uso del “es”, y es algo mucho más serio y más profundo. GF_F_M.

El uso de determinadas frases es algo que tenemos dentro y que nos traiciona, y sin querer repetimos dichos que no son muy adecuados. GF_F_M.

El otro día le pasé un escrito a una compañera de la escuela de padres y me devolvió corregido, al principio pensé, pero ¿qué es esto? Y luego pensé claro es que me tengo que acostumbrar, aunque nos parece un rollo, en la medida que nos acostumbremos llegará a llamarnos la atención lo contrario, no hacer caso al uso no sexista del lenguaje. GF_F_V.

A mí los “los” y “las” al hablar me va a costar, aunque lo voy a intentar. No me considero machista y creo que el lenguaje no es neutro, pero quizá por la costumbre, me parece ficticio, aunque habrá que intentarlo. GF_F_M.

De tal manera y atendiendo a lo expresado por las familias, se deberían reconsiderar ciertos usos del lenguaje y renombrarlos, para que todo lo que existe sea nombrado.

3.2. ¿Existen recursos adecuados y suficientes para trabajar la coeducación?

Los modos de entender la suficiencia de los materiales para trabajar la perspectiva de género existentes son considerablemente dispares por los diferentes colectivos. En el caso de los equipos directivos, gran parte de las opiniones vertidas (66% de acuerdo o muy de acuerdo) muestran conformidad con la cantidad y la calidad de recursos en el aula, mientras que un 16% no está conforme, un 12% no sabe y el resto de las personas participantes (6%) no contesta.

Quienes muestran conformidad (66%), añaden, además, que las direcciones de los centros ponen al servicio del profesorado materiales muy variados para trabajar la responsabilidad y la prevención de la violencia de género en el aula y que al profesorado se le brinda la oportunidad de participar en los programas y protocolos desplegados por las instituciones, entre ellas el Gobierno Vasco.

Para trabajar la coeducación tenemos materiales diversos (películas, libros...) que se utilizan en las tutorías y en las asambleas de estudiantes. 02D_EIEP_M.

Este año estamos en el seminario de coeducación organizado por los Berritzegunes (centros de innovación para el profesorado de Euskadi) y lo que nos pasa ahí se lo pasamos al profesorado del centro y lo colgamos en el rincón de la coeducación de la página web del centro. 08D_EP_M.

Sin embargo, en el caso del profesorado una gran parte (42%) expresa no conocer qué materiales hay en el centro o expresa que no cuenta con materiales adecuados suficientes. Tan solo un 21% del profesorado responde afirmativamente a la pregunta de que los materiales didácticos son suficientes y adecuados para trabajar la perspectiva de género. El 37% no contesta a esa pregunta.

Al matizar su elección, el profesorado participante añade que no siempre se utilizan bien los materiales, porque es difícil integrarlos en las tareas diarias o por falta de tiempo para analizarlos profundamente. También se afirma que suelen utilizarse materiales que han sido creados por ellas y ellos según sus propias necesidades.

Utilizamos materiales preparados por el equipo docente y que nos llegan desde las instituciones. 0110_EP_V

Realizamos trabajos teóricos sobre mujer, deporte, anuncios publicitarios... 2717_EI_M.

Trabajamos la importancia de las mujeres en la ciencia a lo largo de la historia. 1507_ESO_V.

En la misma línea, algunas personas son muy críticas con los materiales que se utilizan en las aulas, porque consideran que transmiten estereotipos (33% muy de acuerdo). También hay quien organiza la clase en función de un protocolo coeducativo, manteniendo los criterios pedagógicos, pero faltan de recursos humanos para llevarlo a cabo.

Algunos videos que se ponen en clase asustan. Sin mala intención, pero algunas de las películas de Disney y otros materiales de ese tipo tienen una cantidad de mensajes subliminales increíbles. Mirándolo desde la coeducación, hay un montón de películas que no están en consonancia con lo que se debería enseñar. Las canciones, los cuentos que se utilizan... Yo creo que estamos utilizando mensajes de exclusión todo el tiempo, pero, está tan normalizado, que no siempre lo vemos. Mientras no nos sensibilicemos, van a seguir existiendo, van a continuar las malas prácticas. GF_P_M.

Además de conocer los protocolos, mi manera de pensar está condicionada por la coeducación, por tanto, también condiciona mi manera de dar las clases. 0106_EP_M.

Se necesitan recursos humanos y no sólo materiales. Se necesitan personas motivadas para reflexionar y poner en marcha iniciativas diminutas pero significativas. 2502_FP_M

Asimismo, los discursos docentes subrayan la importancia de la sensibilización y la responsabilidad del profesorado a la hora de seleccionar y utilizar los materiales y apuntan a la formación y la reflexión crítica como claves para reforzarlas. Dado que la coeducación es un proceso de cambio continuo, el trabajo para superar los estereotipos de género y las resistencias debe ser constante. Las personas participantes afirman que se debe aprender a “mirar con otras gafas” porque influye directamente en el clima del aula.

Hay un montón de cosas poco adecuadas que hacemos sin darnos cuenta, hasta que recibimos preparación y empezamos a ser conscientes. Se puede comenzar por el espacio, por cómo se comparte o se reparte el espacio, y se puede seguir con los materiales, los libros que se utilizan, por ejemplo. Algunas cosas que aparecen en los libros de texto te ponen los pelos de punta, pero, los libros no son el único material que se utiliza, ya que cada vez utilizamos más material complementario. Cuando eliges un material se suele poner la atención en la calidad de los contenidos, pero, a veces, no reparamos en la exclusión, o en la división que plantean y, en muchas ocasiones, no nos damos cuenta de en qué imágenes estereotipadas se apoyan para explicar algo. Hay tantos aspectos en los que deberíamos poner la atención y no lo hacemos que, al final, la coeducación consiste en estar alerta, en estar atentas y en trabajar para darnos cuenta, para reflexionar tanto como personas, como para mejorar la calidad del centro escolar. GF_P_M.

Las reflexiones sobre la adecuación de los materiales por parte del alumnado han sido similares y muy enriquecedoras. El aspecto positivo es que existen dinámicas organizadas por parte del profesorado para que el alumnado se responsabilice y tome conciencia sobre la perspectiva de género como, por ejemplo, visibilizar el protagonismo oculto que han tenido las mujeres en numerosos campos. Dichas prácticas son percibidas por el alumnado como efectivas para lograr aprendizajes significativos.

En clase de psicología estamos analizando los libros para buscar claves machistas. Hemos empezado con los libros de primero y estamos mirando cuántos hombres y cuántas mujeres aparecen, en qué rol, qué están haciendo, si se muestra poder en las fotos... GF_P_M.

El día de la mujer fuimos al aula de informática y cada persona se puso en un ordenador. Lo primero que nos preguntaron era si conocíamos alguna mujer científica, y solo mencionamos a Mari Curie. Luego nos dieron una lista de mujeres científicas y estuvimos buscando quiénes eran, un poco de su historia, su vida y algunas otras curiosidades sobre el área de la ciencia en la que estaban especializadas. Al menos pudimos ver que había más mujeres de las que creíamos. GF_A_V.

Pero, a su vez, el alumnado que asiste a los grupos focales (24 estudiantes en 3 grupos focales) coinciden en mostrar dudas ante los criterios que la gran mayoría profesorado utiliza en las clases. Según el alumnado, existe profesorado conformista con los estereotipos y que no hace nada respecto a la mirada crítica en perspectiva de género. Por ello, el alumnado que presenta mayor formación sobre la temática se rebela ante la escasa presencia de mujeres en el material didáctico y, sobre todo, ante las actitudes de pasividad del profesorado. Son conscientes de que la coeducación es uno de los primeros pasos para evitar la violencia de género.

¡Claro! Quizá algunos científicos han sido famosos solo por el hecho de ser hombres, o aparecen más hombres porque han tenido más oportunidades de acceder al aprendizaje, lo que les ha ayudado a ser buenos científicos, pero eso no debería ser tan descarado en nuestros libros de lengua o de matemáticas. No debería haber semejantes diferencias en la presencia de mujeres y hombres. GF_A_M.

Una parte del profesorado no hace nada, es más, es raro que alguien haga algo y tendríamos que hacer algo más. Habría que analizar la sensibilidad del profesorado ante este tema. GF_A_M.

Estábamos en clase de inglés, abrimos el libro y la lección tenía que ver con la moda. Nos pusieron una grabación en la que había un hombre y una mujer. Los hombres decían a la mujer que se pusiera faldas, que tenía unas piernas muy bonitas, o algo así, y que tenía que enseñarlas. A mí, particularmente, no me pareció muy adecuado que pusiera eso en el libro, pero en clase nadie decía nada y me enfadé muchísimo. Estaba alucinada con eso, pero no dije nada en clase. Después me fui a hablar con el profesor y me contestó que a él le parecía gracioso y que solo lo puso por eso. Gente de otras clases me dijo que no lo volvió a poner en las otras clases, que solo lo puso en la nuestra. Parece que recapacitó, pero aun así... GF_A_M.

Las familias (los 6 padres y las 16 madres en 2 grupos focales de familias) muestran preocupación por las cuestiones de género en los materiales didácticos y, a la vez, reconocen su parte de culpa, dado que a veces les dan más importancia a los contenidos de las materias que a los aspectos aquí analizados.

La demanda en cuestiones de género creo que no es muy grande por nuestra parte y, sin embargo, en las noticias vemos cada día cuestiones de violencia de género, que deberían ser abordadas desde las escuelas. Quizá las propias familias no le damos la importancia que se merece. GF_F_M.

Las familias reconocen que los materiales didácticos caen en estereotipos y que no se hace una revisión de si realmente se están generando actitudes tendenciosas. Lo que pasa es que a veces se cae en los estereotipos y se da por hecho que los niños son más brutos, y las niñas más sensibles y los ejemplos que se dan de agresividad y de afectividad en los textos está sesgada. GF_F_V.

En los 7 grupos focales realizados con profesorado, familias y estudiantes, todos los colectivos coinciden en afirmar que hay falta de preparación y falta de sensibilización de toda la sociedad ante la importancia del lenguaje en la socialización de las personas. Por ello, tanto profesorado, como alumnado y familias reconocen que hay que comenzar a darle importancia a estas temáticas, dejando de banalizarlas y ridiculizarlas.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El profesorado participante afirma que, muchas veces, en el ámbito educativo, hoy por hoy, se siguen manteniendo las formas sexistas más tradicionales sin cuestionar si son las más idóneas o si reproducen o legitiman la discriminación (Aristizabal, 2011; Missé, 2019). En esta afirmación también incide el alumnado y las familias.

El profesorado participante, de manera generalizada, afirma que cuida su lenguaje e intenta utilizar un lenguaje inclusivo, porque influye directamente en el discurso de igualdad que desarrolla el alumnado, aunque cae en contradicciones afirmando que falta mucho por hacer. Por ejemplo, y coincidiendo con estudios similares (Pérez, 2017), parte del profesorado admite que usa el masculino genérico en vez de términos genéricos al hablar en castellano (no sucede lo mismo al utilizar el inglés o el euskera, por ser idiomas en los que no el género se marca en menor medida). Al argumentar dicha práctica hacen referencia a la norma o a la economía del lenguaje. Por ello, en ocasiones, la lucha por el uso no sexista del lenguaje en el ámbito educativo se percibe como una batalla sin fin. También las familias y el alumnado denuncian el uso sexista del lenguaje en el aula e indican que creen que la dificultad proviene de luchar contra la tradición (Arenas, 2006; Arguetas, 2015).

Asimismo, todos los colectivos confirman la falta de sensibilización de la sociedad con respecto a la importancia del lenguaje, y reconocen la necesidad de trabajar estas temáticas que habitualmente se banalizan y ridiculizan.

Respecto al acceso y uso de materiales dirigidos a trabajar la perspectiva de género y prevenir la violencia de género, se da una brecha importante entre lo que opinan las direcciones de los centros y lo que opina el profesorado participante y el alumnado. Las familias se auto inculpan por mostrar más interés en los contenidos que en el uso del lenguaje.

El personal docente percibe mayores carencias en este ámbito que los grupos directivos de los centros y se indica que, para poder trabajar ciertas temáticas, deben recurrir a medios de elaboración propia (individual o colectiva). En la misma línea, y al igual que los trabajos centrados en el análisis de la producción de libros de texto (Vaíllo, 2016), el alumnado subraya la escasa presencia de referencias y referentes femeninas en los materiales que se utilizan en el día a día escolar. De este modo, se podría concluir que, aunque los materiales estén disponibles en los centros, no parece que sean suficientes (Arenas, 2006; Juaristi et al., 2018; Marañón, 2018), o que no llegan con la misma facilidad a todo el personal.

Además, queda patente que el cuidado, la reflexión crítica y la responsabilidad a la hora de seleccionar el material a utilizar en el aula y/o aplicar criterios coeducativos en sus clases queda en manos de cada docente. Existe personal docente que promueve iniciativas de empoderamiento para ofrecer aprendizajes significativos al alumnado, pero, a pesar de ello, el alumnado indica que gran parte del profesorado se muestra pasivo ante las desigualdades (Miralles et al., 2020).

Así, coincidiendo con García (2012) y Moriana (2017), el presente estudio indica que sigue siendo primordial abordar la perspectiva de género desde el ámbito educativo. La formación continua y el compromiso del personal docente es clave a la hora de hacer un uso del lenguaje no exista, así como para establecer medidas de sensibilización e intervención en la selección de materiales que sensibilicen al alumnado en perspectiva de género.

AGRADECIMIENTOS

Este estudio ha sido realizado por el grupo de investigación IkHezi, grupo reconocido por el sistema vasco de investigación, del Gobierno Vasco, con el código IT1703-22, subvencionado por 4 años, de 2022 hasta 2025.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alvarez-Uria, A. (2016). Glosategia [tr.: Glosario]. En I. Castillo y I. Retolaza (Eds.), *Genero ariketak. Feminismoaren subjektuak* [tr.: Ejercicios de género. Sujetos del feminismo] (pp. 279-308). EDO.

- Alvarez-Uria, A., Lasarte, G. y Vizcarra, M. T. (2019). El significado y la evolución del término “coeducación” con el cambio de siglo: el caso de los centros escolares de Vitoria-Gasteiz. *Tendencias pedagógicas*, 34, 62-75. <https://doi.org/10.15366/tp2019.34.006>
- Arenas, G. (2006). *Triunfantes perdedoras*. Graó.
- Argueta, C. R. (2015). Cuando el cuerpo de las mujeres es dominio público. En, M. Castro (Ed.), *Cara B. Violencias normalizadas y silenciadas* (pp. 35-40). Pikara Magazine.
- Aristizabal, P. (2011). *Emakume eta gizonen berdintasuna irakasleen formazioan: Gasteizko Irakasle Eskolaren kasua* [tr.: *Igualdad entre mujeres y hombres en la formación del profesorado: el caso de Magisterio de Vitoria*] (Tesis doctoral, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea). <https://addi.ehu.es/handle/10810/8138>
- Aristizabal, P. y Vizcarra, M. T. (2012). Illustration of Gender Stereotypes in the Initial Stages of Teacher Training. *Education*, 2(7), 347-355. <https://doi.org/10.5923/j.edu.20120207.19>
- Aristizabal, P. y Vizcarra, M. T. (2013). Eztabaida taldeetan jasotzen den informazioa tratatzeko zailtasunak: NVIVO8, analisisirako tresna lagungarria [tr.: Dificultades para tratar la información que se recoge de los grupos de debate: Nvivo8, una herramienta facilitadora]. *Tantak*, 25(2), 97-117. <https://ojs.ehu.eus/index.php/Tantak/article/view/12915/11655>
- Ávalos, M. A., Martínez, M. Á. y Urrea, M. E. (2019). Percepción del alumnado de Educación Física y Educación Primaria sobre diferenciales de género en las aulas universitarias: Estudio de caso. *Revista Complutense de Educación*, 30(3), 847-862. <https://doi.org/10.5209/rced.59420>
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Caine, B. y Sluga, G. (2000). *Género e historia*. Narcea.
- Castillo, M. y Gamboa, R. (2013). La vinculación de la Educación y género. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1) 1-16. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44725654014>
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar sentido a los datos cualitativos*. Contus.
- Chevalier, Y. y Plante, C. (2016). Lo que le debe el género a la gramática. En L. Laufer y F. Rochefort (dirs.), *¿Qué es el género?* (pp. 15-33). Icaria.
- Denzin, N. K. y Lincoln Y. S. (2017). *El arte y la práctica de la interpretación, la evaluación y la presentación. Manual de investigación cualitativa. Volumen V*. Gedisa.

- Díaz de Greñu, S. y Anguita, R. (2017). Estereotipos del profesorado en torno al género y a la orientación sexual. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 219-232. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.228961>
- Diz, M. J. y Fernández, R. (2015). Criterios para el análisis y elaboración de materiales didácticos coeducativos para educación infantil. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 4(1), 105-124. <https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/4862>
- Emakunde (2018). *VII Plan para la igualdad de mujeres y hombres en la CAE*. Gobierno Vasco. <https://www.emakunde.euskadi.eus/politicas-publicas/-/informacion/emakunde7plan>
- Espinosa, Y., Gómez, D. y Ochoa, K. (2014). *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala*. Universidad del Cauca.
- Fernández-Casete, J. (2020). *Euskararen erabilera inklusiboa*. UPV/EHUko Berdintasunerako Zuzendaritza y Pikara Magazine. <https://www.ehu.es/documents/2007376/12795677/Euskararen-erabilera-inklusihoa.pdf/9d3417d4-4479-9b9c-e744-a49c31e65369?t=1568024249000>
- Flick, U. (2014). *El diseño en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Gallardo-López, J. A., López-Noguero, F. y Gallardo-Vázquez, P. (2020). Pensamiento y Convivencia entre Géneros: Coeducación para Prevenir la Violencia. *Géneros*, 9(3), 263-287. <https://doi.org/10.17583/generos.2020.5477>
- García, R. (2012). La educación desde la perspectiva de género. *Ensayos*, 27, 1-18. <http://revistas.uclm.es/index.php/ensayos>
- Gobierno Vasco. (2016). *Heziberri 2020 marco del modelo educativo pedagógico*. Departamento de Educación, Idioma, Cultura y Política. https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/inn_heziberri_marco/eu_def/adjuntos/Heziberri_marco_modelo_educativo_pedagogico_e.pdf
- Guerrero, S. (2020). El debate social en torno al lenguaje no sexista en la lengua española. *IgualdadES*, 2, 201-221. <https://doi.org/10.18042/cepc/IgdES.2.07>
- Gutiérrez, P. y Ibáñez, P. (2013). ¿Cómo se transmiten los estereotipos culturales y sexistas a través de las imágenes de las TIC en los libros de texto? *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 31(1), 109-125. <https://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/11607>
- Herraiz, O. (2014). Hacia un lenguaje jurídico no sexista: herramientas para tratar de equilibrar la justa demanda de visibilizar a las mujeres con los principios de claridad, economía y precisión. En *Igualdad y democracia: el género como categoría de análisis jurídico*. Estudios en homenaje a la profesora Julia Sevilla Merino (pp. 311-330). Corts Valencianes.

- Hirigoyen, M-F. (2006). *Mujeres maltratadas. Los mecanismos de la violencia en la pareja*. Paidós Contextos.
- Iturbe, X. (2015). *Coeducar en la escuela infantil. Sexualidad, amistad y sentimientos*. Graó.
- Jiménez, M. y Galeano, D. J. (2020). La necesidad de educar en perspectiva de género. *Revista Educación*, 44(1), 1-19. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.38529>
- Juaristi, M., Martínez-Abajo, J. y Vizcarra, M. T. (2018). Romper estereotipos de género. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 60, 27-32.
- Leon, I. (2021). *Transfeminismotik ekarriak Haur Hezkuntzara. Eskola eta identiatari buruzko kasu azterketak neoliberalismo garaian* [tr.: *Aportaciones del transfeminismo a la Educación Infantil. Un estudio de caso sobre escuela e identidad en tiempos de neoliberalismo*] (Tesis doctoral sin publicar, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea).
- Leon, I., Martínez, J., Gamito, R. y Vizcarra, M. T. (2020). Haur Hezkuntzan genero ikuspuntutik egiten den lanaketa [tr.: El trabajo que se realiza en Educación Infantil desde la perspectiva de género]. *Uztaro*, 113, 41-61. <https://www.uztaro.eus/artikulua/156/haur-hezkuntzan-genero-ikuspuntutik-egiten-den-lanaketa/1941>
- López, M. y Trelles, G. (2021). Influencia del currículo oculto en la adquisición de valores en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Revista Illari*, 9, 40-47. <https://revistas.unae.edu.ec/index.php/illari/article/view/628>
- López-Gutiérrez, J., Sánchez-Jiménez, F., Fernández-Villazala, T., Herrera-Sánchez, D., Martínez-Moreno, F., San Abelardo-Anta, M. Y., Rubio-García, M., Gil-Pérez, V., Santiago-Orozco, A. M., Gómez-Martín, M. A. y Gómez-Esteban, J. (2020). *Informe sobre la evolución de los delitos de odio en España 2020*. Ministerio del Interior.
- Marañón, I. (2018). *Educación en el feminismo*. Plataforma Editorial.
- Martínez-Abajo, J., Hermoso, E. y Bastarrica, O. (2022). Comunicar para incluir. Educar en la diversidad afectivo-sexual. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 78, 40-43.
- Martínez-Martín, I. y Ramírez, G. (2017). Des-patriarcalizar y Des-colonizar la Educación. Experiencias para una formación feminista del profesorado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6(2), 81-95. <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.005>
- Martínez-Martín, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Foro de educación*, 14(20), 129-151. <http://doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.008>

- Miralles, C., Cardona-Moltó, M. C. y Chiner, E. (2020). La perspectiva de género en la formación inicial docente: estudio descriptivo de las percepciones del alumnado. *Educación XX1*, 23(2), 231-257. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23899>
- Missé, M. (2019). *A la conquista del cuerpo equivocado*. Egales.
- Moriana, G. (2017). Educación en igualdad de género para prevenir la violencia machista. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, 12, 267-286. <https://doi.org/10.18002/cg.v0i12.4810>
- ONU Mujeres (2020). *Hechos y cifras: Poner fin a la violencia contra las mujeres*. <https://www.unwomen.org/es/what-we-do/ending-violence-against-women/facts-and-figures>
- Pérez, A. (2017). *Uso del género como criterio de análisis de las interacciones verbales entre profesorado y alumnado en las clases de educación física*. (Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Madrid).
- Piedra, J. (2014). *Coeducación física. Aportaciones para una nueva cultura de género*. Académica Española.
- Platero, R. L. (2014). *Trans*sexualidades: acompañamiento, factores de salud y recursos educativos*. Bellaterra.
- Prince-Torres, A. C. (2021). Perspectiva de género en el currículo oculto, catalizador de la visibilización femenina. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 14(1), 5-19. <https://doi.org/10.55777/rea.v14iEspecial.3454>
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Rodríguez, C. (2011). *Género y cultura escolar*. Morata.
- Sáinz, M., López-Sáez, M. y Lisbona, A. (2004). Expectativas de rol profesional de mujeres estudiantes de carreras típicamente femeninas o masculinas. *Acción Psicológica*, 3, 111-123. <https://doi.org/10.5944/ap.3.2.506>
- Sánchez, M. (2019). *Pedagogías queer ¿nos arriesgamos a hacer otra educación?* Los Libros de la Catarata.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en Educación: fundamentos y tradiciones*. MC Graw Hill.
- Segato, R. L. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Traficantes de Sueños.
- Siles, B. y Puigdemívol, I. (2019). Aceleración del aprendizaje para combatir las desigualdades. En I. Puigdemívol, B. Siles y A. Jardí (eds.), *Estrategias de apoyo en la escuela inclusiva. Una visión interactiva y comunitaria* (pp. 211-251). Graó.

- Silvestri, L. (2019). *Primavera con Monique Wittin. Devenir Lesbiano con el dildo en la mano de Spinoza transfeminista*. Queen Ludd.
- Simón, M. E. (2008). *Hijas de la igualdad, herederas de injusticias*. Narcea.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Morata.
- Subirats, M. (2016). De los dispositivos selectivos en la educación: el caso del sexismo. *RASE*, 9(1), 22-36. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8401/7994>
- Subirats, M. (2017). *Coeducación, apuesta por la libertad*. Octaedro.
- Vaíllo, M. (2016). La investigación sobre libros de texto de la perspectiva de género. *Tendencias pedagógicas*, 27, 97-124. <https://doi.org/10.15366/tp2016.27.003>
- Vallés, M. S. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Síntesis sociología.
- Vásquez, O. (2014). *Mujeres en público. El debate sobre la educación femenina entre 1871 y 1889*. UCA.
- Vizcarra, M. T., Macazaga, A. M. y Rekalde, I. (2009). *Las necesidades y valores de las niñas ante la competición en el deporte escolar*. Emakunde-Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU).
- Vizcarra, M. T., Nuño, T., Aristizabal, P., Lasarte, G. y Alvarez-Uria, A. (2015). La perspectiva de género en los títulos de Grado en la Escuela Universitaria de Magisterio de Vitoria-Gasteiz. *Revista de Docencia Universitaria*, 13, 297-318. <https://doi.org/10.4995/redu.2015.6448>