

# La equidad e inequidad de género en la educación primaria.

## estudio comparado entre escuelas públicas en Monterrey y Ciudad de Panamá

Gender Equality and Inequality in Primary Schools. A comparative study between public schools from Monterrey and Panamá city

*José María Duarte Cruz  
José Baltazar García-Horta*

### Resumen

**E**sta investigación explora las relaciones de género presentes en algunas escuelas primarias públicas del Área Metropolitana de Monterrey (AMM) y en la Ciudad de Panamá. Se diseñó para ello un protocolo cualitativo comparado que utilizó un modelo múltiple de estudios de casos para la recolección de información. A través de un proceso sistemático de triangulación, de comparación constante y de apoyo en los postulados de la teoría fundamentada, se entrelazaron las informaciones recabadas a fin de construir un modelo teórico explicativo de los fenómenos estudiados que emergiera de las fuentes utilizadas en la investigación. Algunos resultados indican que en las escuelas parti-

cipantes se desarrollan actividades que promueven tanto la equidad como la inequidad de género; estas situaciones se presentan a través de la socialización que se da en la dinámica escolar. Las inequidades de género se manifiestan a través del currículum oculto: en el discurso, los/as docentes y directivos sancionan el sexismo escolar y manifiestan lo negativo y perjudicial que puede llegar a ser este fenómeno, pero en la práctica no se reflejan actividades coeducadoras. Esta situación se manifiesta no solo en las relaciones docente-estudiantes, sino que aparece de manera implícita y explícita en los textos escolares; en los materiales y recursos didácticos utilizados; en las expresiones del lenguaje oral,

escrito e iconográfico; en las relaciones de poder entre estudiantes; en las políticas internas y externas de la administración escolar; en las relaciones con los padres y madres de familia y en el currículo formal.

**Palabras clave:** sexismo, discriminación, equidad de género, currículum oculto, coeducación.

**Abstract:**

This research explores gender relations in some public primary schools in Monterrey (AMM) and Panama City. This study has a qualitative approach that used a multiple case studies model. Through triangulation, constant comparison and using the principles of grounded theory, the information gathered were intertwined to construct an explanatory theoretical model that emerged from the data collected sources used in the research are. Some results suggest that ac-

tivities from participating schools promote both gender equalities and inequality; these situations are clear in the day to day practice within the school. Gender inequalities are manifested through the hidden curriculum: teachers and heads of school do not approve sexism and clearly express the negative effects of this phenomenon, but in practice, it is not reflected in school activities. This effects is evident not only in the teaching-student relationships, but appears implicitly and explicitly in textbooks, teaching materials and resources used in schools, in expressions of oral, written and iconographic language and in the power relations between students. It is also present in the internal and external policies of the school administration; in relationships to parents and in the formal curriculum.

**Keywords:** sexism, discrimination, gender equality, hidden curriculum, coeducation.

# La equidad e inequidad de género en la educación primaria.

## estudio comparado entre escuelas públicas en Monterrey y Ciudad de Panamá

### Gender Equality and Inequality in Primary Schools. A comparative study between public schools from Monterrey and Panamá city

*José María Duarte Cruz<sup>3</sup>  
José Baltazar García-Horta<sup>4</sup>*

## Introducción

La equidad de género es un tema prioritario en las agendas de Estado y forma parte esencial de las políticas públicas y sociales; se basa en la plena participación de mujeres y hombres en la promoción de sus derechos y responsabilidades. Es considerada por organismos internacionales como una clave para la buena gobernabilidad, pues mejora sensiblemente la eficiencia y el impacto de los proyectos de desarrollo; es además un complemento importante de las estrategias de empoderamiento y

un recurso que fomenta la igualdad de oportunidades.

El derecho a recibir una educación primaria gratuita, sin que importe el género, la procedencia o las aptitudes mentales y físicas; a desarrollar al máximo la personalidad, el talento y las aptitudes; a recibir una educación de calidad en un ambiente seguro, saludable y protector, incluso en situaciones de emergencia; forman parte del conjunto de derechos de niños y niñas que son reconocidos e incorporados en diversas convenciones internacionales y tratados regionales.

- 
- 3 Doctor En filosofía con especialidad en trabajo social y políticas comparadas de bienestar social  
4 Psicólogo por la Universidad Nacional Autónoma de México. Maestría en Administración Educativa por la Universidad de Leeds, Inglaterra. Doctorado en Filosofía en la especialidad en Educación por la Universidad de Leeds, Inglaterra. Profesor investigador de la Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

El sistema educativo además de transmitir, por medio del currículum oficial, las nociones culturales relativas al género aceptadas socialmente, también transfiere un cúmulo de pautas de comportamiento no explícitas que influyen en la construcción de la identidad de niñas y niños en su confianza, autovaloración, motivaciones, expectativas de vida y sus roles.

La violencia de género conocida como 'sexismo' es una forma de discriminación que utiliza al sexo como criterio de atribución de capacidades, valoraciones y significados creados en la vida social; se gesta en varias esferas de la sociedad y ciertas instituciones sociales como las escuelas primarias son decisivas en su promoción y/o erradicación.

## El problema

Numerosos estudios sobre la desigualdad y estereotipos de género en la educación han puesto de relieve sus distintas acepciones y la influencia que tienen estos aspectos en la construcción social de las identidades y las relaciones de género en los individuos (Marchesi, Á., 2000; Flores, R., 2005; Fleming, I., 2007; Blanco, M., 2008; Lara, R.,

2010). El contexto escolar constituye uno de los espacios que más poderosamente influye en la construcción de la identidad personal de hombres y mujeres (Flores, R., 2005); de igual forma los prepara para la vida productiva, los provee de competencias para desenvolverse en la sociedad y además debe buscar orientaciones para acceder a la democracia y evitar que se reproduzcan las desigualdades sociales (Lara, R., 2010).

El proceso de transmisión velada de las concepciones de género en la escuela se denomina 'currículum oculto', o 'pedagogía invisible de género' (Flores, R., 2005, Fleming, I., 2007). Este es un medio muy poderoso para aprender normas, valores y relaciones sociales que subyacen y se transmiten a través de las rutinas diarias en las escuelas (Devis, J., J, Fuentes y A. Sparkes, 2005). Los estudiantes no solo aprenden conductas y conocimientos ofrecidos formalmente, sino todo un conjunto de actitudes y prácticas sociales que les sirven para la construcción de sus identidades y que se transmiten de manera indirecta.

Las normas que suelen regir el funcionamiento escolar, así como las costumbres, la distribución espacial del aula y de los lugares de

recreo, los juegos, la forma de impartir educación física, los contenidos de los programas, el material didáctico, la organización administrativa escolar, la actitud de los y las docentes hacia sus estudiantes, así como el modelo que representan las figuras de autoridad dentro de la escuela; constituyen algunos de los mecanismos para transmitir y reforzar los valores, normas y concepciones acerca de cómo deben ser y actuar los hombres y las mujeres (Gólcher, I., 2002; Fleming, I., 2007).

La desigualdad que se percibe en algunos centros escolares es acentuada en la diferenciación que los docentes hacen dentro del aula con sus alumnos/as (Lara, R., 2010). En investigaciones realizadas (Cortés, G., W. Che y M. Sosa, 2001; Blanco, M., 2008, Lara, R., 2010) se han podido plasmar algunos ejemplos que ilustran creencias y estereotipos sexistas por parte del personal docente, entre ellos: “Los niños no lloran”, “Las niñas no deben hablar así”, “Los niños son más inteligentes y por eso son más inquietos”, “Las niñas tienen mejor rendimiento porque son más tranquilas”. Por lo demás, muchos docentes indican que los/as estudiantes deben adoptar comportamientos específicos y diferen-

ciados por el hecho de ser niños o niñas.

Estos y otros estereotipos tienen su origen en las relaciones de género, es decir, en la forma que se organiza la sociedad de acuerdo a los sexos, asignando características y papeles diferentes a cada uno de ellos; al mismo tiempo, ocurren implícita y explícitamente en muchos sistemas escolares; además de ser discriminatorios, traen consigo un componente de violencia que se denomina ‘violencia de género’ (Blanco, M., 2008). Este tipo de violencia, conocida como ‘sexismo’, es una forma de discriminación que utiliza al sexo como criterio de atribución de capacidades, valoraciones y significados creados en la vida social; es decir, con base en una construcción social y cultural, la sociedad ordena la realidad en dos categorías: lo femenino y lo masculino. Al igual que otras formas de discriminación, este maniqueísmo tiende a inducir a las personas en parámetros impuestos (Araya, S., 2001).

El sexismo está directamente vinculado con la desigual distribución del poder, así como con las relaciones asimétricas que se establecen entre hombres y mujeres en nuestras sociedades; muchas veces estas relaciones perpetúan

la desvalorización de lo femenino y subordinación a lo masculino. Este tipo de violencia siempre ha estado presente en las sociedades (Rico, N., 1996), pero la misma ha sido ejercida en mayor medida hacia las mujeres. Si bien el sexismo es considerado una violación a los derechos humanos CEDAW, 1979), una pandemia (Ávila, 2007) y un indicador de desarrollo de los países (Banco Interamericano de Desarrollo, 2007) que afecta tanto a los hombres como a las mujeres, el impacto, frecuencia e intensidad con que ocurre varía de acuerdo con el sexo de la víctima (Rico, N., 1996).

Hay numerosos factores socioculturales que dan origen a la violencia de género, entre ellos: relaciones jerárquicas entre los sexos; socialización diferenciada de los niños y las niñas; discriminación política, económica y legal; resolución violenta de los conflictos interpersonales; desiguales simbolizaciones, así como valoraciones del cuerpo y la sexualidad de hombres y mujeres (Rico, N., 1996).

### **Sobre la investigación**

El objetivo de la investigación fue explorar las relaciones de género en algunas escuelas públicas de

educación primaria del Área Metropolitana de Monterrey (AMM) y en la Ciudad de Panamá. Para ello inicialmente se realizó un recuento histórico sobre el desarrollo y evolución del concepto de equidad de género. Se revisaron además legislaciones y tratados nacionales, internacionales y locales relacionados con la temática. El acercamiento teórico estuvo centrado en algunas teorías y perspectivas teóricas, entre ellas las del aprendizaje social y la de sexo-género; algunas perspectivas sociales que abordan el nuevo feminismo y la nueva masculinidad fueron revisadas; de igual forma los planteamientos teóricos que abordan la coeducación y, finalmente, los postulados de la teoría de la justicia social.

### **Cuadro 1. Resumen de las perspectivas teóricas revisadas en la investigación**

Perspectivas teóricas	Elementos importantes	Personajes destacados
Aprendizaje Social	Observando a otros, los sujetos aprenden conocimientos, reglas, habilidades, estrategias y, con base en ello, se comportan de acuerdo a los pro y contra que puede traer el comportarse de esa manera. No solo de la experiencia directa aprenden los individuos, sino también de observar lo que les ocurre a otros.	Albert Bandura Julian Rotter Albert Ellis Walter Mischel
Sexo – Género	La distinción entre sexo y género permite diferenciar los hechos biológicos de los sociales en la construcción de las identidades de género y en la posición social de hombres y mujeres, que se supone son comportamientos propios de cada uno.	Martha Lamas Marcela Lagarde Luis Bonino
Justicia social	Todos/as los seres humanos tenemos los mismos derechos, obligaciones y la igualdad de oportunidades tiene que ver con aceptar las diferencias que cada sexo tiene. La justicia es el arte de dar a cada uno lo suyo o, bien, hacer a un individuo dar lo suyo a otro; esto debe hacerse sin discriminar ni mostrar preferencia alguna por nadie, toda vez que las personas deben ser tratadas por igual para poder estar en condiciones de aplicar la justicia a plenitud. La verdadera igualdad incluye el mismo derecho de toda persona a vivir de forma diferente.	John Rawls Amartya Sen

<p>Nuevo feminismo y nueva masculinidad</p>	<p>El nuevo feminismo resalta lo propio de la mujer y sus valores esencialmente femeninos y cómo ellos contribuyen a mejorar el mundo familiar, profesional y social. Busca realzar a las mujeres en su integridad, rescatando su feminidad y su rol de mujer, madre y trabajadora; además de buscar su complemento con el hombre. Las características que se suele identificar como masculinas no son innatas, sino consecuencia de un proceso de socialización que supone relaciones de dominación entre los sexos. La condición masculina es por tanto un producto social, un resultado que se puede modificar.</p>	<p>Betty Friedan Christina Hoff Sommers Pere Compte y José Luis Oreiro Pierre Bordieu</p>
<p>Coeducación</p>	<p>Las personas deben ser educadas por igual en un sistema de valores, comportamientos, normas y expectativas que no estén jerarquizados por el género social. Al hacer esto se desea eliminar el predominio de un género sobre el otro.</p>	<p>Marina Subirats Amparo Tomé</p>

A través de los postulados de cada perspectiva teórica revisada, se pudo hacer un marco referencial que apoyó la investigación en aspectos como la elaboración de instrumentos de recolección de información, el análisis e interpretación de los mismos y la propuesta de una teoría emergente a partir de las informaciones recolectadas a través de los estudios de casos.

En cuanto a la metodología, se diseñó un protocolo de investigación cualitativo comparado (Taylor, S. y R. Bogdan, 1996); para ello se propuso la utilización de un modelo múltiple de estudios de casos (Yin, R., 1994) que ayudara en la recolección de información. Se utilizaron diarios de campo, observaciones no participativas, entrevistas semiestructuradas a múltiples



unidades de análisis —estudiantes, docentes y administrativos—; se analizaron además libros de textos escolares y material fotográfico obtenido en el trabajo de campo. Se construyeron dos instrumentos de recolección de información: una pauta de observación y una guía de entrevistas semiestructuradas, mismas que fueron probadas a través de una prueba piloto.

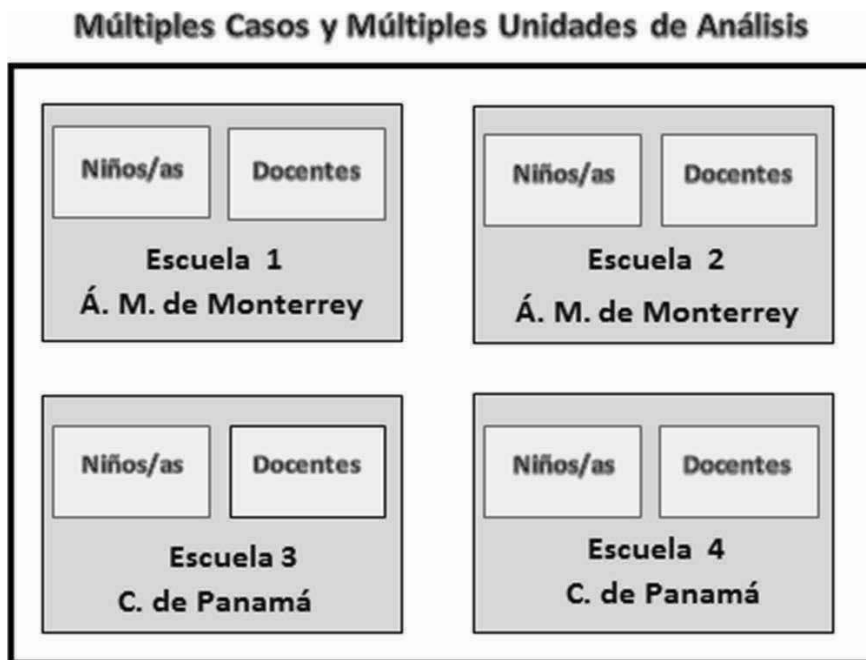
Para la selección de escuelas se establecieron criterios como el deseo de docentes y directivos de participar en la investigación, que fueran escuelas primarias completas, que tuvieran aproximadamente la misma cantidad de estudiantes y docentes, entre otros. Posteriormente se seleccionaron cuatro escuelas primarias públicas, dos ubicadas en el AMM y dos en la Ciudad de Panamá. Durante cinco meses se recogieron las informaciones en las escuelas, que se encontraban estratégicamente cercanas y en turnos matutino y vespertino.

El acercamiento al fenómeno cotidiano es una fuente potencial de teorías (Yacuzy, E., 2006; Castillo, M., 2005), las cuales pueden emerger del estudio de caso. Kathleen M. Eisenhardt (1989) provee lineamientos para construir teorías a partir de este método como herramienta de investigación y examina

las ventajas y desventajas de esta construcción. El modelo utilizado en esta investigación se basó en la matriz propuesta por Robert K. Yin (1994) sobre el tipo de estudio de casos.

Para la recolección de informaciones se elaboraron dos instrumentos: una Pauta de Observación y una Guía de Entrevista Semiestructurada. Para la primera se elaboraron unas preguntas que guiaron la observación; con esto se buscó prestar la atención a hechos, personas, reglas, valores, motivaciones y realidades sociales presentes en el contexto escolar. Se identificaron cinco ejes principales: las expresiones de lenguaje, la dinámica dentro del aula, el espacio físico, los materiales concretos y las actividades fuera del aula. El registro de la información se realizó de forma estructurada a través de un diario de campo. En cuanto a la guía de entrevistas se elaboraron preguntas abiertas que cubrieran aspectos como: la preferencia de grupos, la organización del espacio escolar, la disciplina, el liderazgo, la asignación de roles, las diferencias y similitudes entre niñas y niños, los estereotipos de género, la educación en igualdad, así como el apoyo de padres y madres de familia.

Imagen 1. Tipo de caso y modelo de investigación a desarrollar



Fuente: Tipo básicos de diseño de estudios de casos. Cosmos Corporation.

Para el análisis de las informaciones se utilizaron los supuestos de la teoría fundamentada. A través de un proceso sistemático de triangulación, de comparación constante por medio de la elaboración de unidades hermenéuticas utilizando el programa Atlas.ti, se seleccionaron códigos y categorías que se entrelazaron con las informaciones recabadas a través de las diversas técnicas, a fin de construir un modelo teórico explicativo de los fenómenos estudiados que emergiera

de las propias fuentes utilizadas en la investigación.

### Hallazgos importantes obtenidos en la investigación

La dinámica escolar, las prácticas que pueden promover equidad e inequidades de género en el aula, las percepciones docentes sobre la masculinidad y la feminidad, así como sus ideas sobre la igualdad y las diferencias entre niños y niñas,

fueron las categorías más representativas y en las que se centró el proceso de análisis.

Luego de analizar diversas fuentes de evidencia —observaciones, entrevistas realizadas a docentes y directivos de las escuelas participantes, análisis de textos escolares y de material fotográfico—, podemos indicar que existen actitudes y opiniones ambivalentes en cuanto a las características tradicionales y convencionales de los roles masculinos y femeninos frente a concepciones igualitarias y equitativas.

Muchos/as docentes asocian las características de delicadeza, sumisión, belleza, tranquilidad, inteligencia, timidez, pasividad, entre otras, como comportamientos esperados —y acaso deseados— para las niñas; y por otro lado, características como la agresividad, intranquilidad, hiperactividad, rudeza, rebeldía, informalidad, etcétera, como características y comportamientos propios de los niños. Tal distinción no hace más que acrecentar diferencias inexistentes y discriminatorias entre los sexos, además de promover identidades y concepciones estereotipadas sobre lo que es ser un hombre y una mujer.

El cuadro 2 revela algunos hallazgos generales obtenidos en la investigación. Por una parte se presentan algunas inequidades de género y, por otra, ciertas formas de aplicación de la equidad de género en el ámbito escolar. Nótese que dichos hallazgos se presentan por cada técnica utilizada en ambos países.

### **Percepciones docentes sobre la equidad e inequidad de género**

Se pudo identificar en las escuelas participantes algunas ideas fijas y simplificadas sobre las características de los niños y niñas, es decir, cómo son ellos y ellas. Estas ideas generalmente están basadas en roles e identidades socialmente asignados sobre cómo son las mujeres y los hombres. Algunas de estas ideas o preconcepciones son asumidas como naturales y con base en ellas se clasifica a los niños y niñas, sin tener en cuenta las realidades individuales de estos/as, ni su formación familiar y modos de pensar. En la mayoría de los casos, estas ideas generan estructuras de privilegio que impiden el disfrute igualitario de sus derechos.

## Cuadro 2. Hallazgos importantes que revelan sexismo y equidad de género en las escuelas participantes en esta investigación

Técnicas	Hallazgos importantes que revelan formas de inequidad de género	Hallazgos importantes que revelan formas de equidad de género
Observaciones	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formas de disciplina autoritaria, discriminatoria y sexista, ejemplo: aislamiento, niñas usadas como mecanismo de sanción, etcétera.</li> <li>• Asignación de actividades diferenciadas para cada sexo.</li> <li>• Relaciones de poder entre estudiantes.</li> <li>• Situaciones de violencia escolar (física, verbal, de insinuación sexual, emocional, de género).</li> <li>• Discriminaciones por el género y por las capacidades de los/as estudiantes.</li> <li>• Uso de expresiones de lenguaje genéricas en masculino.</li> <li>• Distribución inequitativa de roles.</li> <li>• Práctica de estereotipos de género.</li> <li>• Separación de estudiantes en el aula.</li> <li>• Trato diferenciado a estudiantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Igual participación en actividades escolares.</li> <li>• Trato igualitario en clases.</li> <li>• Distribución equitativa de roles y espacios dentro del aula.</li> <li>• Registros de asistencia ordenados alfabéticamente.</li> <li>• Formas de motivación igualitaria.</li> <li>• Asignaciones de trabajos en equipos mixtos.</li> </ul>
Entrevistas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Percepciones diferenciadas sobre el éxito escolar.</li> <li>• La tarea de apoyo escolar de los hijos/as es delegada a las madres.</li> <li>• Preferencias en el trato que se ofrece a niños y niñas.</li> <li>• Estereotipos de género en las expresiones del lenguaje oral y en los ejemplos que dan en clases.</li> <li>• Uso de expresiones de lenguaje oral no inclusivas.</li> <li>• Estereotipos de género relacionados con patrones culturales, roles sexuales, sobre el comportamiento agresivo, formas de masculinidad y feminidad, etcétera.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formación de equipos mixtos en actividades escolares.</li> <li>• Trato equitativo de niños y niñas en el aula.</li> <li>• Uso de expresiones de lenguaje inclusivo.</li> <li>• Igual participación en actividades académicas y culturales.</li> <li>• Aplicación de disciplina escolar de forma equitativa.</li> <li>• Formas equitativas para motivar a los/as estudiantes.</li> </ul>

<p>Análisis de material fotográfico</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discriminaciones en el aula (separación de estudiantes por sexo).</li> <li>• Estereotipos de género relacionados con los roles sexuales, ejemplo: distribución inequitativa de roles al realizar el aseo escolar.</li> <li>• Distribución inequitativa de espacios escolares, sobre todo en juegos.</li> <li>• Actividades académicas, culturales, deportivas y artísticas diferenciadas para cada sexo.</li> <li>• Uso de expresiones de lenguaje no inclusivo en materiales y murales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Iguales oportunidades de participación en actividades académicas y extraescolares.</li> <li>• Formación de equipos y filas mixtas en actividades académicas y recreativas.</li> <li>• Uso de expresiones de lenguaje inclusivo.</li> <li>• Distribución equitativa de roles.</li> </ul>
<p>Análisis de libros de textos escolares</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aparecen pocas imágenes mixtas.</li> <li>• Los contenidos son inconsistentes y a veces contradictorios y se utilizan expresiones que no son inclusivas.</li> <li>• Persisten las visiones estereotipadas de los roles tradicionales que se señalan son propios de hombres y mujeres.</li> <li>• El mundo público, científico, político e histórico es dominado por hombres.</li> <li>• Aparecen más imágenes y nombres masculinos que femeninos.</li> <li>• Uso del término "hombre" para referirse a personas.</li> <li>• Expresiones de lenguaje no inclusivas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Imágenes y contenidos de distribución equitativa de roles.</li> <li>• Imágenes de grupos mixtos.</li> <li>• Uso inclusivo de lenguaje y expresiones que son neutras.</li> <li>• Actividades diseñadas para reforzar la equidad entre los géneros y favorecer las actitudes abiertas y tolerantes.</li> <li>• Uso del término "humanos" para referirse a un colectivo de personas.</li> <li>• Desarrollo de temáticas que favorecen la equidad, igualdad, respeto, derechos humanos, etcétera.</li> </ul>

Muchas de las ideas y estereotipos sexistas que se reflejan en las escuelas primarias son compartidas y promovidas por los/as docentes, quienes tienen en sus manos la formación y educación de los niños y niñas. Aunque a través de sus discursos estos estereotipos están disfrazados y no se presentan como acciones intencionadas, se reflejan ideas estereotipadas sobre el género relacionadas con lo académico, la feminidad y masculinidad y rela-

cionadas con el ser y el deber ser de los niños y niñas.

Algunos estereotipos de género consisten en el establecimiento de suposiciones equivocadas sobre las diferencias físicas y su relación con el éxito y aprovechamiento escolar; sobre la supuesta superioridad de un sexo sobre el otro por la adquisición del poder que la educación ofrece; por las sanciones sociales que tienen niños o niñas por realizar actividades o acciones que

no son propias o esperadas culturalmente para uno u otro sexo; por las diferencias en el trato que reciben niños y niñas, entre otras.

Se presentan además contradicciones, ideas tradicionalistas, conservadoras, prejuicios y estereotipos al definir cómo son los niños y las niñas; cómo deben ser, qué conductas les agradan y no de ellos y ellas. Por ejemplo: a la hora de describir cómo son las niñas, se les asocia con ser tranquilas, dóciles, manejables, delicadas, sumisas, tiernas, celosas, coquetas, inteligentes, altivas, serias, sociales, tímidas y envidiosas. Otras habilidades/comportamientos referidos a las niñas están asociadas a actividades escolares: ellas son dedicadas al estudio; aprenden más rápido que los niños; tienden a seguir más las indicaciones; son aplicadas; adquieren los conocimientos de mejor forma; son esmeradas, detallistas; les gusta participar; son de pensamiento ágil; algunas analizan y escuchan más; muchas cuestionan el punto de vista del/la docente; ofrecen aportes interesantes; se preocupan y estudian más, por lo que ocupan los primeros puestos académicos.

Cuando se describe a los niños, se les asocia con ser intranquilos, groseros, muy acelerados, impulsivo; ellos molestan, lasti-

man y ofenden a los demás; son agresivos, tienen conductas fuertes; dicen palabras feas, discuten mucho; son abusivos, rudos; son menos formales y más fuertes que las niñas. Además son juguetones, hiperactivos, rebeldes, reacios, problemáticos y en algunos casos bromistas. Académicamente, los niños son flojos para trabajar; replican las indicaciones del/la docente; no respetan a las niñas; son desordenados, poco líderes, platicadores; buscan más los deportes; se levantan mucho en clases; tiran papeles en el suelo; son más liberales; les gusta el relajo y algunos son irrespetuosos. Por otro lado, hay niños buenos, voluntariosos, abiertos, algunos se portan mejor que las niñas, otros son inocentes, más dóciles, cariñosos, enérgicos, tiernos, amables, dan cariño y se relacionan con los otros/as. En ocasiones la conducta de los niños es mejor que la de las niñas, aunque por lo general no es así, ya que se han estado portando mejor y están obteniendo mejores calificaciones que ellas.

Los/as docentes y directivos entrevistados/as piensan que *las niñas deben ser* femeninas, cariñosas, tranquilas, sumisas, introvertidas, expresivas, sencillas, tratables, honradas, humildes, recatadas, sinceras, inocentes, tier-

nas, buenas, curiosas, aseadas, ordenadas, respetuosas, discretas, crecer con un alto grado de valor en sí mismas y carecer de malicia. En la escuela ellas deben ser bien portadas, moderadas en su forma de hablar y comportarse; usar un lenguaje adecuado, ser elocuentes, expresarse de manera formal; ser abiertas, darse a entender, actuar sin tabúes; deben sentarse bien y guardar la compostura. También deben tener valores, ayudar a los niños, respetar y darse a respetar como una dama, tener confianza; deben ser interesadas en el estudio, gustar de la escuela; deben ser dinámicas, aplicadas, esmeradas, educadas, participativas, cumplidas, reflexivas, críticas, que cuestionen; deben estar conscientes de que vienen a un plantel educativo.

Por otro lado, *los niños deben ser* respetuosos, responsables, educados, abiertos, tolerantes; deben tener valores, ser aseados, colaborativos, honrados y cooperadores. Ellos deben tener identidad como personas, ser varoniles, caballerosos; tener un comportamiento lo más correcto posible; tener el valor de quererse; ser capaces de realizar cualquier actividad; tener el rol que ellos representan, participar y jamás decir “no puedo”. En la escuela ellos deben ser lo más quietos posibles, cumplir con sus

trabajos, traer su uniforme, comportarse de forma ordenada, saber escuchar, deben ser disciplinados, que se atrevan a opinar, apoyar a los demás y respetar a las niñas.

Un aspecto importante fue la preferencia que tenían docentes y directivos sobre el comportamiento de los/as estudiantes que atendían en las aulas escolares. Algunos/as comentaron que a ellos/as les agradan que las niñas sean sinceras, ordenadas, cumplidas, no mentirosas, preocupadas por su aseo personal, que vengan a la escuela peinadas, aseadas, perfumadas, etcétera; además, que sean tranquilas, sumisas y obedientes. De igual forma les agrada que los niños desarrollen actitudes hacia los deportes, que sean dinámicos, ordenados, responsables, participativos, respetuosos, tolerantes, que tengan confianza en sí mismos; además que se porten bien, que cumplan con las asignaciones y tareas escolares, que sepan escuchar y sean disciplinados.

Otros/as docentes señalan que las niñas no deben pelear porque van a ser mal vistas; no deben ser descarriadas, ni mentirosas, intrigantes; tampoco deben tener nada que ver con temas fuertes de sexualidad; no deben pelear ni tener comportamientos agresivos de forma pública; además, no deben

perder las tradiciones culturales de su comunidad. Los niños no deben ser irrespetuosos con las niñas, ni ser problemáticos, ni golpeadores; no deben decir palabras obscenas y jamás debe decir “no puedo”.

En cuanto a las percepciones sobre la igualdad, los/as docentes y directivos entrevistados señalaron que los niños y las niñas son iguales en cuanto a capacidades, oportunidades, intereses, obligaciones, responsabilidades y necesidades. Son iguales ya que son competitivos; tienen las mismas capacidades —en cuanto a conocimiento, aprendizaje y rendimiento académico son iguales, ya que todos son inteligentes—, hacen sus trabajos iguales y tienen iguales formas de pensar. Tienen además las mismas oportunidades ya que reciben lo mismo del docente, ambos pueden participar en los honores, comedias y participar en todas las actividades que se desarrollen en la escuela, ejemplo: ambos pueden hacer la limpieza en el aula. A ambos les gusta la música, forman grupos, les gusta tener amigos/as, tienen los mismos deseos, objetivos, ideales, aspiraciones. Ambos son platicadores y chismosos, son muy unidos para todo —lo bueno y lo malo—, se ayudan y comparten mucho. De igual forma, ambos necesitan atención y apapachos, ya

que tienen los mismos derechos de recibir una buena palabra, un buen aliento, una felicitación y en ocasiones se les puede dar abrazos.

En lo referente a las diferencias, el colectivo docente entrevistado comenta que existen varias de ellas: por un lado, están aquéllas que tienen que ver con lo físico; en cuanto al aprendizaje, también son diferentes en la maduración, capacidades, gustos y en sus conductas. Son diferentes en cuanto a la fuerza física, su anatomía, en cuanto al sexo; además, son diferentes en su rol sexual y social.

Los/as docentes señalan que los niños son más fuertes, toscos, agresivos; las niñas son más débiles, dóciles, tranquilas. Son diferentes en su forma de estudiar, en la participación en clases; se presentan diferencias en la letra, ellas son más aplicadas, responsables, más ágiles para el doble sentido, más aventadas; maduran más rápido, son diferentes en sus procesos físicos de maduración. Las niñas son más perceptivas, expresivas, ordenadas, sensibles, tienen la capacidad de hacer varias cosas a la vez y hacerlas bien; son más serias, tranquilas, platican más. Ellos son más informales en los modales, tienen actitudes diferentes; en el carácter son más rebeldes. Ellas son más directas, tienen la autoestima más



elevada: los niños aceptan lo dicho, son juguetones, más intrépidos, agresivos. A los niños y niñas les gustan juegos diferentes, además, tienen formas de reunirse diferente.

Después de conocer algunas de las percepciones del personal docente y directivo entrevistado sobre las características generales de los niños y niñas, sus preferencias y pensamientos sobre la igualdad y las diferencias, queda en evidencia que en las escuelas primarias donde se desarrolló la investigación se presentan en los discursos y prácticas algunos estereotipos e inequidades de género que pueden influir en la manera en que se perciben las características, conductas y roles de niños y niñas. Aunque hay algunos/as docentes que comparten ideas sobre la igualdad que debe existir entre niños y niñas, en ocasiones estos discursos se ven ensombrecidos por ideas tradicionales sobre las formas de comportarse que deben tener sus estudiantes por pertenecer a uno u otro sexo y por sus preferencias de trabajo con unos u otras.

## **Análisis comparativo sobre el sexismo y la equidad en Monterrey y Ciudad de Panamá**

El resultado del proceso de comparación constante no concluye cuando emergen las categorías y subcategorías: ellas se convierten en el insumo necesario para otro nivel de análisis. Como la presente investigación se realizó en dos ciudades, el siguiente paso fue la identificación de similitudes y diferencias acerca del sexismo y la equidad de género en las escuelas primarias donde se realizó el trabajo.

En el diseño metodológico de este trabajo se planteó la realización de comparaciones entre ambas ciudades. La intención de hacer esto consistió, en primer lugar, describir las situaciones que presentaban equidades e inequidades de género en contextos escolares en cada país, para luego contrastar las informaciones obtenidas buscando diferencias o similitudes.

Luego de revisar los mapas conceptuales obtenidos en cada una de las técnicas de recolección de información y de categorizar las informaciones recabadas en cada país, se elaboró un cuadro comparativo sobre las principales categorías de análisis obtenidas a través del proceso de comparación constante. El mismo fue el insumo

utilizado para extraer aquellos aspectos que se presentan en Monterrey y en Ciudad de Panamá y que podrían estar promoviendo el sexismo y la equidad de género en el ámbito escolar. El resultado final se aprecia en la siguiente matriz de resultados que presenta dichas similitudes y diferencias encontradas en ambos contextos.

Detrás de las acciones y comportamientos en los que se manifiestan las inequidades de género en el ámbito escolar, se encuentran a la par un conjunto de prácticas, valores, formas de pensar y concebir las relaciones que se están erigiendo basadas en la equidad. La educación juega un papel central en la transmisión de estos valores y prácticas. A través del aprendizaje e interiorización de una cultura de género, la justicia, la solidaridad, la tolerancia, la convivencia pacífica y el respeto serán mecanismos cada vez más viables para alcanzar la equidad no solo en la escuela, sino en la sociedad.

Los hallazgos presentados en esta investigación reflejan una dualidad de acciones que interactúan de forma cotidiana en las aulas. Por

un lado se presentan inequidades de género, pero, por el otro, aparecen situaciones que hacen entrever un ambiente más equitativo en las escuelas. Cada práctica inequitativa en el aula está causando un daño que quizás pueda verse a corto plazo en las prácticas concretas que se producen en las relaciones de género; pero el daño potencial a largo plazo puede estar sembrándose en la mente y experiencias de cada niño, niña, docente, directivo, etcétera.

### **Propuesta teórica emergente**

El resultado de todo el análisis de informaciones realizado en este trabajo de investigación se presenta en un escrito que evidencia la perspectiva teórica que emerge, ello a manera de proposición teórica coherente y conceptual-explicativa de la relación entre el fenómeno del sexismo y la equidad de género en algunas escuelas primarias de Monterrey y Ciudad de Panamá. A continuación se presentan las proposiciones teóricas producto del análisis de esta investigación:

**Cuadro 3. Matriz de similitudes y diferencias sobre la equidad y la inequidad de género en las escuelas donde se realizó la investigación en Monterrey y en Ciudad de Panamá**

Categorías generales	Similitudes	Diferencias
Sobre la inequidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Asisten mayoritariamente madres de familia a las escuelas.</li> <li>• Se utilizan expresiones de lenguaje no inclusivas e incongruentes.</li> <li>• Se presenta una distribución inequitativa de roles y espacios.</li> <li>• Promoción de estereotipos sexistas.</li> <li>• Separación de estudiantes por sexo.</li> <li>• Se presentan discriminaciones.</li> <li>• Acontecen diariamente hechos de violencia escolar.</li> <li>• Se aprecian formas de disciplina autoritaria.</li> <li>• Sobresalen imágenes y nombres masculinos en ejemplos y materiales.</li> <li>• Se presentan textos con mensajes ocultos.</li> <li>• Hay docentes que usan listas separadas.</li> <li>• Hay preferencias de docentes de trabajar con niñas.</li> <li>• Se trata a los/as estudiantes de manera diferente.</li> <li>• Se presentan discursos tradicionalistas e inequitativos.</li> <li>• Se plantean actividades diferentes para niños o niñas.</li> </ul>	<p>En las escuelas de Monterrey:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se presentan más situaciones de violencia de género, ejemplo: docentes promueven más estereotipos de género en sus estudiantes.</li> <li>• Se observan muchos niños y niñas reproduciendo estereotipos de género.</li> <li>• Se intervienen en el aula menos ante las situaciones de violencia: algunos docentes no hacen nada cuando se suscitan estas situaciones.</li> <li>• Se utilizan más los ejemplos de los libros de textos.</li> <li>• Se visualizaron más expresiones de lenguaje no inclusivo en láminas, frisos, anuncios, en clases.</li> <li>• Hay más diferencias en la entrega de materiales educativos, por ejemplo: dibujos diferentes para niños y niñas.</li> <li>• Mayor promoción de roles tradicionales para cada sexo, ejemplo: el aseo escolar.</li> <li>• Mayor separación de niños y niñas en juegos y actividades.</li> <li>• Madres asisten más a la escuela.</li> <li>• No se ve el problema del sexismo como algo grave.</li> </ul> <p>En las escuelas de Ciudad de Panamá:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los hechos de violencia verbal y emocional son mucho más evidentes, ejemplo: mal trato a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE).</li> <li>• Se presenciaron más situaciones de violencia física y verbal de docentes a estudiantes.</li> <li>• Se separan más a los estudiantes dentro del aula.</li> <li>• Se motiva a los niños y niñas de forma diferente.</li> <li>• Hay docentes reacios a implementar relaciones equitativas.</li> </ul>

<p>Sobre la equidad</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se hacen trabajos con grupos mixtos.</li> <li>• Hay aulas que tienen una distribución equitativa de espacios y roles.</li> <li>• Docentes utilizan registros ordenados alfabéticamente.</li> <li>• Se utilizan formas de motivación igualitaria.</li> <li>• Práctica de ciertas expresiones inclusivas.</li> <li>• Hay buenas relaciones docentes-padres y madres de familia.</li> <li>• Se ofrecen iguales oportunidades de participación.</li> <li>• Los libros presentan imágenes de grupos mixtos.</li> <li>• Se practican actividades educativas que reflejan igualdad y diferencia.</li> <li>• Se establecen acuerdos de roles compartidos.</li> <li>• Promoción de juegos mixtos.</li> <li>• Imágenes de equipos mixtos en libros de trabajo.</li> <li>• Temas educativos de formación para resolver conflictos pacíficamente.</li> </ul>	<p>En las escuelas de Monterrey:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Las escuelas promueven valores y actitudes más tolerantes.</li> <li>• Se empieza a utilizar expresiones de lenguaje más inclusivas.</li> <li>• Directivos más preocupados por establecer mayor igualdad.</li> <li>• Se observaron más maestros en grados inferiores.</li> <li>• Niños y niñas corrigen a sus docentes cuando no son inclusivos.</li> </ul> <p>En las escuelas de Ciudad de Panamá</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Existe más conciencia en el equipo docente sobre la importancia del uso de la perspectiva de género.</li> <li>• Se mantienen mejores relaciones con los padres y madres de familia.</li> <li>• Se presenciaron más actividades artísticas, culturales y deportivas integradoras.</li> <li>• Las sanciones propuestas van encaminadas a los reglamentos y estatutos.</li> <li>• Se observaron docentes más dinámicos y más constructivistas.</li> </ul>
-------------------------	---	---

### Cuadro 3. Propuesta teórica emergente producto del análisis de informaciones en esta investigación

La propuesta teórica emergente se propone como un escrito conciso, coherente, en forma de proposición, resultado del trabajo de comparación constante entre las informaciones recabadas. A continuación se presenta este acercamiento teórico que abona sustanciosamente a los estudios de género en educación.

La escuela es un escenario de reproducción de relaciones sociales; en ella se transmiten valores, modelos y pautas de comportamiento que pueden estar basadas en la equidad de género o en inequidades. Estos hechos suelen presentarse a través de diversas relaciones de género que acontecen entre docentes-estudiantes, estudiantes-estudiantes, docentes-padres y madres de familia; esto se da como producto de la socialización que se realiza a través de la dinámica escolar.

Las inequidades de género en la escuela se manifiestan en muchas ocasiones a través del currículum oculto. En el discurso, los/as docentes y directivos sancionan el sexismo escolar y manifiestan lo negativo y perjudicial que puede llegar a ser este fenómeno, pero en la práctica no se reflejan del todo actividades coeducadoras encaminadas hacia la equidad de género.

Esta situación se manifiesta no solo en las relaciones docente-estudiantes que se suscitan en la dinámica escolar, sino que aparece de manera implícita y explícita en los textos escolares, en los materiales y recursos didácticos utilizados, en las expresiones del lenguaje oral, escrito e iconográfico, en las relaciones de género, en las políticas internas y externas de la administración escolar, en las relaciones con los padres y madres de familia y en el currículum formal.

Los tipos de violencia, los estereotipos y las discriminaciones que se dan por razón del sexo en niños y niñas de educación primaria son el resultado de un sistema educativo carente de una visión con perspectiva de género; pero esto no significa que estas prácticas puedan ser desaprendidas, modificadas o eliminadas.

## **Conclusiones de la investigación**

Durante mucho tiempo el problema de la violencia escolar ha sido intervenido de manera aislada. Se han implementado grandes esfuerzos con pequeños resultados. Ha llegado la hora de dejar de lado el protagonismo y unir esfuerzos. Es necesario el trabajo colaborativo que involucre la participación de las familias, de organizaciones de la sociedad civil, del gobierno y sus instituciones, de los medios de comunicación, de organismos internacionales y de todos aquellos actores sociales que inciden de una u otra forma en la promoción de la paz.

Mediante un trabajo comprometido con la inclusión y la equidad, las escuelas deben seguir haciendo su tarea formativa cada vez con mayor calidad y pertinencia. Corresponde al resto de los actores apoyar en esta tarea y combatir los efectos negativos que trae la violencia, fenómeno que día a día limita el potencial de las presentes y futuras generaciones.

En los últimos años, México y Panamá han asumido las recomendaciones internacionales para prevenir, combatir y erradicar la violencia de género; también han adaptado las legislaciones y convenios para disponer de la normatividad adecuada destinada a

enfrentar esta problemática y sus subsecuentes consecuencias. La experiencia de muchos/as docentes, de autoridades educativas y grupos de investigación demuestra que las acciones escolares inclusivas son fundamentales para prevenir e intervenir la violencia escolar. Sin embargo, enfrentar los múltiples desafíos que hoy confronta el sector educativo requiere un amplio compromiso de toda la comunidad asociada a aquél. Se requieren de estrategias múltiples de sensibilización, capacitación, fomento y desarrollo de prácticas que promuevan una educación para la paz. El progreso hacia la equidad en educación es una condición necesaria para alcanzar la justicia, reducir las desigualdades y acortar la brecha entre los países.

A pesar de las transformaciones y avances en materia de equidad de género, todavía siguen existiendo estructuras que evidencian tratos diferenciados para los niños y las niñas. Algunas escuelas continúan reproduciendo estereotipos de género; sin embargo, empiezan a ser evidentes nuevos valores y modelos de comportamiento más equitativos y solidarios. La escuela, como institución privilegiada para transmitir la cultura y las tradiciones, es fundamental en el proceso de socialización secundaria, y

como tal su contribución para empezar a erosionar la larga tradición sexista puede ser invaluable. La visión masculina del mundo, los roles sexuales tradicionalistas y estereotipados, la inequidad y la violencia sexual son un serio lastre para el avance social.

El personal docente y directivo de las escuelas participantes muestra ideas y percepciones sobre la vigencia de roles y estereotipos tradicionales, fuertemente ligados al espacio público y privado. Se sigue pensando que el hombre es el responsable de proveer el sustento del hogar —él debe ser fuerte, hábil, responsable, agresivo— y que las mujeres deben aprender a ayudar en casa —ella debe ser paciente, tranquila, cuidadosa, limpia, delicada, sumisa—. Los niños son más señalados como los responsables de los insultos, las humillaciones y los problemas de conductas, reproduciendo el estereotipo de que los hombres son fuertes o agresivos y evidenciando la forma en que han aprendido a relacionarse y a enfrentar los conflictos.

Es central que el personal docente y directivo analice cómo los niños y las niñas requieren de ajustes y equilibrios para estar en igualdad de condiciones en los procesos educativos, así como reconocer que ambos llegan a la escuela con

información y valoraciones provenientes de la sociedad y la familia de lo que es un hombre y una mujer, lo que puede situarlos en desventaja frente al aprovechamiento y desempeño escolares.

El personal docente y directivo tiene que tomar en cuenta que es parte de una cultura y que es probable que —sin intención— transmita en las escuelas estereotipos de género que ha incorporado en sus vidas. Esta transmisión cultural suele hacerla la sociedad en su conjunto, razón por la que es oportuno aplicar la perspectiva de género para visualizar, analizar y desactivar estereotipos que pueden perjudicar el desempeño escolar.

Promover la equidad de género y eliminar las discriminaciones en la educación constituyen hoy por hoy grandes desafíos a alcanzar en las diversas organizaciones sociales, locales e internacionales. Aunque se han producido muchos avances en las últimas décadas, todavía persisten marcadas diferenciaciones basadas en el género y se siguen observando visiones estereotipadas, acciones discriminatorias y excluyentes en la esfera escolar, si bien se aprecia a la vez ciertas prácticas que promueven la igualdad.

## Referencias

- Araya, Sandra, 2001, "La equidad de género en la educación", *La Ventana*, núm. 13.
- Bandura, Albert, 1963, *Social Learning and Personality Development*, trad. de Rafael Gauthier, Universidad de Shippensburg, 2006.
- Blanco, Monserrat, 2008, *Relaciones de género: reconocer y comprender las relaciones entre mujeres y hombres*, módulo II, *Construir la equidad de género: la tarea de transformar las relaciones entre mujeres y hombres*, Instituto de Estudios de la Mujer/Universidad Nacional/Asociación Madreselva, Costa Rica.
- Bonino Méndez, Luis, 2000, "Violencia de género y prevención. El problema de la violencia masculina", *Mujeres en red*, España. Recuperado de <http://www.nodo50.org/mujeresred/violencia-lbonino.html>
- Bourdieu, Pierre, 2000, *La dominación masculina*, Barcelona, Anagrama.
- Castillo, M., 2005, *Método de Estudio de Caso*, México, Universidad Sentimientos de la Nación.
- Compte, Pere y José Luis Oreiro, 2000, *Hacia una nueva identidad masculina*, Barcelona, Excmo.
- Cortés, Graciela, Wendy Che Góngora y Marisol Sosa Loeza, 2001, "¿Equidad en la escuela primaria mexicana? Una visión desde la perspectiva de género", *Revista Iberoamericana de Educación*, Organización de Estados Americanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Devis, José, Jorge Fuentes Miguel y Andrew C. Sparkes, 2005, "¿Qué permanece oculto del currículum oculto? Las identidades de género y de sexualidad en la educación física", *Revista Iberoamericana de Educación*, publicación núm. 39, Educación del cuerpo, septiembre-diciembre.
- Eisenhardt, Kathleen M., 1989, "Building Theories from Case Study Research", *Academy of Management Review*, vol. 1989, núm. 4, pp. 532-550. Recuperado de: <http://pages.cpsc.ucalgary.ca/~sillito/cpsc-601.23/readings/eisenhardt-1989.pdf>

- Fleming, Ivette, 2007, *Mujer y Educación en Costa Rica. Informe sobre equidad de género en el ámbito educativo en Costa Rica*.
- Flores Bernal, Raquel, 2005, "Violencia de género en la escuela: Sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 38, Organización de Estados Americanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2005.
- Friedan, Bety, 1981, *La segunda fase. Estudios sobre feminismo y la condición de la mujer, Barcelona*.
- Gólcher, Ileana, 2002, *Guía metodológica para el uso del Maletín Didáctico Itinerante Red de Escuelas Educar en Igualdad*, Panamá, Ministerio de Educación.
- Hoff Sommers, Christina, 2006, "La guerra contra los chicos. Cómo un feminismo mal entendido está dañando a los chicos jóvenes", *Revista Internacional de Sociología*, 65 (47), mayo- agosto, pp. 221-240.
- Lagarde, Marcela, 2004, *Identidad femenina*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Lamas, Marta, 2007, *Equidad de género en la UNAM*.
- Recuperado de: [http://www.pueg.unam.mx/documentos/Foro\\_equidad/Equidad\\_Marta\\_Lamas.pdf](http://www.pueg.unam.mx/documentos/Foro_equidad/Equidad_Marta_Lamas.pdf)
- Lara, Rosamary, 2010, "Las aulas como espacios vivos para construir la equidad escolar", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 51, publicación monográfica cuatrimestral editada por la Organización de Estados Americanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, abril-septiembre.
- Marchesi, Álvaro, 2000, "¿Equidad en la educación? Un sistema de indicadores de desigualdad educativa", *Revista Iberoamericana de Educación* núm. 23, publicación monográfica cuatrimestral editada por la Organización de Estados Americanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, mayo-agosto.
- Rawls, John, 1971, *A Theory of Justice*, Cambridge, Belknap Harvard.
- Rico, Nieves, 1996, *Violencia de Género: Un problema de Derechos Humanos*, Serie Mujer y Desarrollo, México, Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Sen, Amartya, 1995, *Nuevo examen de la desigualdad*, Madrid, Alianza.
- Subirats, Marina, 1994, "Conquistar la Igualdad: la coeducación, hoy", *Revista Iberoamericana de Educación*, (6), pp. 49-78.
- Taylor, Steven J. y Robert Bogdan, 1996, *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona, Paidós.
- Tomé González, Amparo, 2002, "Luces y sombras en el camino hacia una escuela coeducativa", en Ana González y Carlos Lomas (coords.), *Mujer y educación*, Barcelona, Graó, pp. 169-182.
- Yacuzzi, Enrique, 2006, *El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación*, Universidad del Centro de Estudios Macroeconómicos de Argentina.
- Recuperado de: <http://www.ucema.edu.ar/publicaciones/download/documentos/296.pdf>
- Yin, Robert K., 1994, *Case Study Research: Design and Methods*, Sage Publications.

Recibido: 27 de octubre de 2014  
Aceptado: 4 de noviembre de 2014