

# Espacios y Agentes de Educación para la Igualdad de Género: El Centro Escolar

UT. Revista de Ciències de l'Educació

Desembre 2013. Pag. 63-87

ISSN 1135-1438

<http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut>



Carlos Rosales López<sup>a</sup>

## Resumen

En este trabajo se describen características de los diferentes escenarios y agentes de la educación para la igualdad de género (familia, colegio, trabajo, comunidad). De manera específica, se estudian los indicadores de una educación de calidad para la igualdad de género en el centro escolar.

Tomando como referencia estos indicadores se ha analizado la calidad de la educación para la igualdad en tres centros escolares a partir de los datos proporcionados por profesionales expertos a quienes se les ha aplicado una entrevista semiestructurada.

Finalmente, se han realizado propuestas para la mejora de la educación para la igualdad en dichos centros y para el desarrollo de la investigación

**Palabras clave:** Educación para la igualdad, Contextos y agentes, Centro escolar, Indicadores de calidad.

## Spaces and Agents of Education for Gender Equality: The School Center

### Abstract

In this paper we describe characteristics of different scenarios and agents of education for gender equality (family, school, work, community). Specifically, we study the indicators of a quality education for gender equality in school. Drawing on these indicators we have analyzed the quality of education for equality on three schools from the data provided by skilled professionals who have applied a semistructured interview.

---

<sup>a</sup> Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Santiago de Compostela – A Coruña

Finally, proposals are made to improve education for equality in these center and the development of research on this topic.

**Keywords:** Education for equality, Contexts and agents, Teaching center, Indicators of quality

## Los escenarios de la igualdad

La desigualdad tradicional de roles masculino y femenino se ha manifestado y lo sigue haciendo en una amplia variedad de contextos, tantos como aquellos en los que se desarrolla la vida de las personas.

Así, en el hogar se configuran diferencias desde el nacimiento a nivel de ropas, juegos y juguetes, tareas encomendadas, formas de relación y comunicación con el niño y la niña, expectativas sobre su futuro, cumplimiento de normas, asociación con los modelos paterno o materno, etc. A medida que la mujer se desarrolla irá adquiriendo mayor responsabilidad en las tareas del hogar (alimentación, higiene, cuidado de niños, enfermos y mayores...), mientras que el hombre se irá responsabilizando con mayor intensidad de tareas fuera del hogar.

En la escuela, si bien en estos momentos predomina la enseñanza mixta y cooperativa promovidas por importantes leyes educativas a nivel internacional y nacional, no dejan de darse diversas formas de discriminación entre géneros tanto en sentido formal como informal, a través del lenguaje, la interacción, los procesos de tutoría y orientación, el uso de recursos, instalaciones y espacios, la responsabilización en tareas, etc. (Carreras, Subirats, Tomé, 2012)

En el terreno laboral, se constata la existencia de formas de discriminación de la mujer en cuanto a dificultades para el acceso a determinados estudios, para su ingreso en el mundo del trabajo, para la permanencia en el mismo y la percepción de salarios en igualdad de condiciones que los hombres, para el desempeño de puestos de responsabilidad, etc. (Frutos, 2012)

En el ámbito social y cultural las dificultades de la mujer con carácter discriminador son considerables aun en estos momentos, como se pone de relieve en las prácticas religiosas, en las que se manifiesta una considerable jerarquización con predominio del papel protagonista del hombre y una subordinación del rol de la mujer, y en los medios de comunicación social, que siguen presentando de forma pertinaz papeles notablemente tradicionales de hombre y mujer, el primero a cargo de funciones y responsabilidades públicas y de actividades de mayor prestigio y la mujer como protagonista de tareas secundarias y vinculadas al hogar.

Paralelamente, en todos estos ámbitos y sobre todo en las últimas décadas, a partir de la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948 por la ONU, se han venido realizando importantes esfuerzos, tanto a nivel legislativo, como sobre la realidad, para reducir diferencias y procurar una mayor igualdad de roles masculino y femenino. (Bock, 2001; Cruz y Zecchi, 2004)

Así, en el caso del hogar, se trabaja por crear un clima de participación del hombre en tareas antes vinculadas en exclusiva a la mujer. En algunos países como los del norte de Europa los progresos están siendo considerables en este sentido. En otros, de ideología más conservadora sin embargo, el progreso hacia la igualdad se realiza con mayor lentitud, considerándose a la mujer protagonista en el hogar y al hombre como un complemento o simple ayuda en este ámbito. (Frutos, 2012)

En el terreno laboral el camino hacia la igualdad de roles está lleno de obstáculos. Los diversos planes de conciliación familia-trabajo no han logrado aun en multitud de países que la mujer pueda acceder plenamente a una dedicación laboral completa, encontrándose la mayor parte de veces con dedicaciones parciales y eventuales, menos remuneradas y con menor posibilidad de cotización para pensiones de jubilación.

En el terreno legislativo se ha producido un progreso considerable durante las últimas décadas. Así, en nuestro país se han promulgado leyes de notable interés como la Ley de Conciliación (1999), la Ley de Autonomía (2006) y la Ley de Igualdad (2007). Sin embargo, estas leyes están siendo objeto de una lenta y precaria aplicación y proyección en la realidad.

A nivel social y cultural es evidente el progreso experimentado hacia la igualdad de roles en multitud de dimensiones como los derechos civiles (voto, divorcio, aborto...), así como en los espacios de la cultura, el ocio o los deportes. No obstante, terrenos como la religión o los medios de comunicación siguen siendo espacios en los que es evidente la necesidad de renovación en la asignación tradicional de roles.

La naturaleza de los contextos a los que se ha hecho referencia se vuelve notablemente compleja en función de las características sociales y culturales de sus protagonistas. Es preciso plantearse, en este sentido, la problemática de la igualdad proyectándola en dimensiones como la pertenencia al medio rural o urbano, a una clase social privilegiada o deprimida, la existencia de discapacidades o la confluencia etnocultural. (Ruiz, 2010; Cordero, 2011; De la Sierra y Ortiz, 2012)

Es evidente la diferencia de condiciones en que se encuentra la mujer en el medio rural respecto a la que vive en el urbano. La sobrecarga de trabajos en el hogar y fuera del mismo, así como la carencia de servicios básicos hacen especialmente dura su vida en este medio. Algo parecido puede afirmarse sobre la pertenencia de la mujer a una clase social privilegiada o deprimida. En este último caso las expectativas de estudio, de participación social y cultural, pueden verse notablemente condicionadas.

Se puede hacer referencia asimismo a la situación de la mujer perteneciente a una minoría etnocultural en un contexto de inmigración respecto a la mujer perteneciente a la mayoría acogedora. Parece necesario profundizar también en la naturaleza de los derechos de la mujer que presenta diversas formas de discapacidad.

En todos estos casos la problemática de la desigualdad de género presenta unas características específicas que hacen necesario intensificar esfuerzos en la búsqueda de la igualdad.

Es fácil suponer que las propias personas al reflexionar sobre su trayectoria vital puedan darnos a conocer múltiples aspectos del cambio en los escenarios en los que se manifiestan las diferencias de roles masculino y femenino. Para corroborar este supuesto y basándome en investigaciones sobre relatos e historias de vida, (Bolívar, 2001, Clandinin, 2007, Medrano, 2007; Montero y Bedmar, 2009) he procedido a consultar, mediante entrevistas semiestructuradas (Rosales, C., 2009, 171-182) a personas mayores de sesenta años sobre la evolución hacia la igualdad en el periodo comprendido desde su infancia (últimos años de la dictadura) hasta el momento actual. Concretamente, en el guión de una entrevista semiestructurada mantenida con ellas, se abordaban aspectos vinculados con la vida de niños y niñas en el hogar (juegos, vestidos, tareas, relaciones con los padres y madres...), en el centro escolar (acceso a los estudios, relaciones con los profesores, responsabilidades, diferencias curriculares, separación, orientación...), en la comunidad (participación en actividades culturales, artísticas, deportivas, la mujer y el hombre en los medios de comunicación, derechos cívicos, oportunidades de acceso a diversos escenarios de actividad pública, etc.

El análisis de respuestas me dio a conocer que:

a) Consideran que la evolución ha sido positiva en prácticamente todas las dimensiones de la vida, pero que no se ha logrado aun la igualdad de derechos en todas ellas respecto al hombre, existiendo en la actualidad importantes ámbitos de discriminación.

b) De manera específica se destaca cómo la mujer ha logrado acceder a todos los niveles de educación incluida la universidad. No obstante, se señalan dificultades para la realización de algún ciclo de formación profesional. Se critica en alguna ocasión la relativa eficacia de un sistema educativo en el que existe un considerable nivel de fracaso y donde se produce un continuo cambio de leyes. Se subraya la importancia de educar para la igualdad desde los primeros niveles y se destaca el papel de los profesores en este sentido.

En algún caso se alude a la influencia no siempre positiva de los medios de comunicación por su manera de informar, muchas veces centrada en las noticias de violencia de género pero sin orientar suficientemente sobre procedimientos e instituciones a las que acudir. Se critican asimismo los programas de las cadenas de televisión por su escaso valor formativo.

c) Existe un notable acuerdo sobre la mayor posibilidad que en estos momentos tiene la mujer para acceder al mundo laboral, pero también se pone de relieve que existe mayor desempleo femenino que masculino, que a

la mujer le cuesta más esfuerzo acceder al trabajo, que su remuneración es menor, que los puestos directivos se encuentran en manos de los hombres...

En relación con la dedicación laboral de la mujer se hace referencia también a sus responsabilidades en el hogar, considerándose que siguen recayendo en ella pues los hombres no colaboran en general en las tareas correspondientes.

d) Se considera que la mujer se ha convertido en ciudadana con plenos derechos, abolida la antigua dependencia del marido, y que su acceso a la educación y al trabajo ha conseguido unos niveles de libertad e independencia muy superiores a los que poseía hace unas décadas. Se estima que la mujer ha adquirido mayor conciencia de sus derechos y que se ha elevado su autoestima.

e) La mujer tiene acceso en la actualidad a ciertos ámbitos como el ocio, la cultura, el deporte, está más presente en los medios de comunicación, en la política, la empresa. Se la tiene más en cuenta y se ha incrementado su capacidad de decisión en todos ellos.

## **La educación para la igualdad en el centro escolar. Indicadores de calidad**

El centro escolar desde los primeros años de vida hasta la terminación de la educación secundaria, en todo caso el periodo de educación obligatoria (10 años) y con mucha frecuencia también la educación infantil (de 3 a 6 años) y los periodos de formación profesional o bachillerato (2 años), constituye un importante contexto de vida para la persona, que permanecerá en él numerosos años y en cada año una enorme cantidad de días y horas. En la actualidad y en parte por el trabajo de padres y madres fuera del hogar, así como por el carácter reducido de la familia, muchos alumnos permanecen una cantidad creciente de tiempo de cada día lectivo en los centros escolares. En su estancia en ellos no solo aprenden conocimientos convencionales, sino que aprenden a vivir, a comunicarse y relacionarse con otros niños y niñas, a colaborar con ellos en la realización de múltiples tareas, a compartir responsabilidades, pero también alegrías, tristezas, proyectos, ilusiones. En definitiva el tiempo escolar creciente de nuestros alumnos, es también tiempo de vida. (Rosales, 2011) La educación para la igualdad está presente en él de manera formal e informal, en las aulas y fuera de ellas. Esto es así en la mayoría de colegios, que han implantado la enseñanza mixta y la coeducación. En nuestro país este tipo de enseñanza y educación es relativamente recientes, ya que tienen su origen en la Ley General de Educación de 1970 (LGE) y se ve intensificada en las siguientes leyes orgánicas, la de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE) y la Ley Orgánica de Educación del 2006 (LOE). Y aun cuando la recientemente aprobada LOMCE (2013) permitirá se subvencione desde la Administración a centros escolares que separan por sexo, difícilmente esta medida podrá oponerse a una dinámica ya

fuerte tanto en sus dimensiones sociales como pedagógicas hacia la educación conjunta de alumnos y alumnas. (Fernández, 2003; EURYDICE, 2005; Rodríguez, 2006; Lomas, 2007; Mirabilia, 2011; Giraldo y Colyar, 2012)

En un proceso de selección de indicadores de calidad en los centros educativos para una educación para la igualdad de género, necesariamente hay que referirse a destacados componentes de la organización y funcionamiento de los mismos, implícitos en sus proyectos y planes. Se trata de los siguientes:

a) Identificación y toma en consideración de las características sociales y culturales de sus alumnos/as. Constituye un punto de partida imprescindible para la organización de una intervención educativa adaptada a la optimización del desarrollo personal. Uno de los aspectos en los que será necesario incidir es el conocimiento de las características de la igualdad de género en el contexto de vida de los alumnos/as del centro. Esta identificación ha de proyectarse en las señas de identidad y objetivos generales del centro escolar, ya que entre los valores que pueden contribuir a una formación lo más completa de la persona en estos momentos se encuentra el de la igualdad de género juntamente con otros como la convivencia pacífica, la conservación del medio, la salud individual y comunitaria y otros derechos humanos fundamentales. (LOE, 2006; Gairín, 2008; Rosales, 2009b)

b) La formación profesional docente constituye otro de los factores que pueden considerarse indicadores de calidad. La educación para la igualdad presenta un escaso tratamiento en el periodo de formación inicial del profesorado, en todo caso puntual y disperso en cuanto a temas y áreas curriculares. Y es evidente que cada centro escolar presenta su propia idiosincrasia y necesidades específicas. Por ello se hace necesaria doblemente dicha formación en el contexto del centro escolar, una formación que si a nivel de conocimientos no será muy necesaria, si se deberá intensificar a nivel de actitudes así como de técnicas de trabajo y utilización de recursos. Frente a una formación clásica nada despreciable constituida por lecturas, cursos, jornadas, etc., de difícil transferencia a veces a las tareas cotidianas, en la actualidad parece cada vez más evidente la conveniencia de una formación a través de proyectos surgidos de cada centro, de sus características y problemas específicos en este tema. Entre los diversos objetivos y contenidos de una formación del profesorado para la igualdad destacan el conocimiento y uso de estrategias y recursos, la adecuada utilización del lenguaje, las formas de interacción y orientación tutorial, la capacidad de colaboración con compañeros y especialistas. (EURYDICE, 2004; Esteve, 2008; Skelton, 2007; Halocha, 2007; Thomas yBeauchamp, 2011)

c) La creación de un clima actitudinal adecuado al desarrollo de la igualdad y el establecimiento de responsabilidades de carácter individual y grupal. La

educación para la igualdad como la educación en otro tipo de valores sociales, sobrepasa por su magnitud el ámbito de lo formalmente regulado. Existe junto a él otro ámbito, intensamente influyente, el de las relaciones informales, que no son objeto de regulación. La existencia de un clima actitudinal positivo en relación a la educación para la igualdad constituye un poderoso estímulo tanto para el cumplimiento de normas en el terreno de las relaciones formales como para la existencia de múltiples estímulos positivos en el terreno de las relaciones informales. (Rodríguez, 2005; Tórrego, 2008; Giraldo, 2012; Vigara, 2009)

Paralelamente a la existencia de este clima, es necesario que en el ámbito predominantemente formal se delimiten las responsabilidades a asumir por todos los miembros del centro, tanto a nivel individual como de grupos, equipos, departamentos, comisiones... De manera sintética, es evidente que este tipo de educación es tarea de todos y de cada uno de los miembros del centro.

Este clima actitudinal puede identificarse en el análisis de las relaciones existentes entre profesores y profesoras, alumnos y alumnas, en la existencia de actividades participativas a nivel de todo el centro, como las conmemoraciones, así como en la naturaleza de las normas de relación y comunicación y en el establecimiento de responsabilidades en los diversos documentos del centro escolar.

d) La colaboración con familias de alumnos y otras instituciones. El éxito en educación para la igualdad como en otras formas de educación, no será posible sin una estrecha colaboración entre familia, escuela e instituciones sociales. Es frecuente en estos momentos la queja de numerosos profesionales de la educación sobre la falta de colaboración por parte de las familias y otras instituciones, especialmente los medios de comunicación social. Al igual que ocurre con otros importantes valores de carácter social (convivencia pacífica, medio ambiente, salud...), a veces los profesores sienten que han de trabajar a contracorriente respecto a fuertes influencias negativas presentes en la comunidad (violencia en general, violencia de género, deterioro ambiental, consumo de drogas legales e ilegales...) y con una escasa o a veces nula colaboración de los padres y madres de sus alumnos. Frente a esta situación de distanciamiento, es preciso reivindicar un nuevo clima de trabajo conjunto entre profesores y padres/madres. Estos pueden contribuir de muy diversas maneras tanto en el centro escolar (participación en el consejo escolar, en la realización de actividades complementarias y extraescolares, a través de las entrevistas individuales y grupales con los profesores tutores), como en el hogar (con actitudes de apoyo a iniciativas de los centros, practicando el diálogo con sus hijos sobre la igualdad de género y actuando de forma modélica en este tema, así como controlando el uso que hacen sus hijos/as de los medios de comunicación, videojuegos, ordenador...

El centro escolar puede extender las posibilidades de colaboración en este tema a otras instituciones oficiales y privadas como ayuntamientos (concejalías de educación y servicios sociales), Instituto de la mujer, Instituto de igualdad, ciertas ONGS, etc. (LOE, 2006; Rodríguez Jares, 2006; Parra, 2009; Carreras, Subirats, Tomé, 2012; Day y Klington, 2008; Hesse Eibar y Yaiser, 2004)

e) En el establecimiento de objetivos y contenidos de aprendizaje y enseñanza, una característica a tomar en consideración desde la perspectiva de la calidad de la educación para la igualdad es que abarquen los ámbitos del conocimiento, las habilidades y las actitudes en estrecha relación con las competencias básicas, (Orden ECI/2211/2007) como la tercera, relativa al conocimiento e interacción con el mundo físico, dada la tradicional vinculación de la mujer con el hogar y la limitación de sus posibilidades de intervención en el ámbito externo al mismo. Otra competencia importante en este mismo sentido, es la quinta, social y ciudadana, en la que en gran medida el hombre ha sido y lo sigue siendo protagonista y a la mujer se la ha relegado a un segundo papel. Finalmente, la octava competencia, sobre autonomía e iniciativa personal, especialmente importante dado el limitado protagonismo que la mujer ha tenido en la toma de decisiones no ya sobre otras personas, sino incluso sobre si misma, sobre sus funciones sociales, dedicación laboral, etc. (Orden ECI/2211/2007; Bolívar, 2008; Marco, 2008; Rosales, 2010)

Asimismo, objetivos y contenidos deben ser objeto de una cuidadosa organización secuencial curso por curso e interdisciplinar como coordinación de la intervención en educación para la igualdad desde diversas áreas curriculares. Esta organización secuencial e interdisciplinar se hace doblemente necesaria si tomamos en consideración que el tema de la igualdad de género, como la educación en otros valores sociales se considera en nuestras leyes educativas actuales un contenido transversal, de tratamiento multidisciplinar. Se estima que deben desarrollarse de forma implícita a través de las diversas áreas y materias del currículo, constituyendo como una modificación cualitativa de las mismas, pero sin ocupar un espacio curricular propio. Ante esta situación, resulta necesario poner en relación el tratamiento que se hace del tema desde distintos ámbitos curriculares. Un paso de gran interés hacia la calidad de su enseñanza consiste en transformar una situación de tratamiento multidisciplinar en otra de carácter interdisciplinar.

De manera específica resulta necesario que los objetivos y contenidos de educación para la igualdad respondan a intereses de alumnos y padres/madres y en consecuencia, facilitar su participación en la propuesta y tratamiento de los mismos.



f) Otro indicador de calidad en educación para la igualdad lo constituye la metodología y técnicas que en ella se utilizan. En este sentido y sin pretensión de exhaustividad, parece importante se tengan en cuenta orientaciones como:

-Individualización de la enseñanza, que haga posible la atención a la diversidad tomando en consideración las características de cada grupo y de cada miembro del mismo, dadas las variaciones interindividuales que con frecuencia se dan en este tipo de aprendizaje, vinculado al clima familiar y sociocultural del alumno/a. ( Fernández, 2003; Fernández, 2009)

-Socialización de la enseñanza. La utilización de una metodología que estimule las relaciones de comunicación, colaboración y cooperación entre niños y niñas potencia valiosos aprendizajes en el terreno de la igualdad. (Pujolás, P. 2008; Mirabilia, 2011). El conocimiento, el respeto, la comprensión, la ayuda mutua, la solidaridad, tienen una buena oportunidad para su desarrollo dentro de una metodología de estas características. Una mejora del autoconcepto y la identidad personal, de habilidades sociales y de actitudes positivas hacia los demás. Un efecto de estimulación horizontal múltiple en zona de desarrollo próximo, según la teoría de Vygotsky, constituye otro interesante resultado positivo de la metodología socializada y especialmente del trabajo en equipo.

La socialización debe entenderse no solo en el ámbito del aula mediante la práctica, por ejemplo del trabajo en equipo, las asambleas y debates, sino que deberá extenderse asimismo, proyectándose en el ámbito del centro escolar mediante la participación de los alumnos/as en las tareas del mismo globalmente considerado, y también en el ámbito de la comunidad social a que pertenecen. Una metodología socializada, en este sentido estimula la participación de los alumnos/as en actividades del centro, por ejemplo, conmemoraciones como la del 8 de marzo y en actividades de la comunidad (voluntariado?) que le permitan llegar a una mejor comprensión de la situación de igualdad o de la existencia de problemas como los relativos a la violencia de género.

-Una metodología constructivista y significativa, que implica potenciar un papel activo del alumno y su capacidad de reflexión sobre las propias experiencias y aprendizajes. Estas experiencias pueden tener lugar fuera de la escuela o bien dentro de ésta y desarrollarse de forma natural o planificada. En todo caso es necesario que el alumno describa la experiencia, la analice, explique su actuación en ella, intuya posibles alternativas... Se trata, en

términos generales, de un método que valora la implicación emocional (UNESCO, 1986) en situaciones sociales.

Y de manera más específica, se puede hacer referencia a otras técnicas y actividades para la educación en la igualdad como las descritas por J. R. Fernández (2003):

- La propuesta de modelos de mujeres, especialmente de las más próximas a su vida cotidiana por el mayor conocimiento y comprensión de sus características: su madre, su abuela...
- La celebración de efemérides, como la de la mujer trabajadora el ocho de marzo, en relación a la defensa de la igualdad laboral.
- El análisis de los roles de género que se presentan en los textos escolares, por la frecuencia de uso de los mismos y la influencia que pueden ejercer en el alumno/a.
- Análisis de creencias tradicionales como reflejo de la delimitación cultural de los roles de género.
- Comentario de textos literarios con especial incidencia en las diferencias de género implícitas en los mismos.
- Análisis de vídeos, programas de televisión, videojuegos, de notable influencia por la intensidad de utilización de los mismos y la marcada diferencia de roles que en ellos se transmite.
- Debates, juegos de roles, análisis de situaciones, solución de conflictos..., constituyen otras tantas actividades que pueden contribuir de forma importante a la educación para la igualdad.

g) La evaluación constituye otro destacado indicador de calidad en educación para la igualdad. La primera condición a tener en cuenta es la proyección global de la misma sobre todos los componentes y factores que contribuyen a una educación para la igualdad. Por ello y tratándose del aprendizaje, se deberán evaluar conocimientos, habilidades, actitudes y competencias. En el profesor será preciso evaluar su actuación en el aula ante el grupo de alumnos y también su capacidad para la atención individualizada a cada uno de ellos. Será necesario evaluar también su trabajo fuera del aula, en equipo con sus compañeros, así como la relación de colaboración con los padres de alumnos/as y con otras instituciones...En cuanto al centro escolar, será preciso evaluar las características de los principales proyectos y planes como el proyecto educativo y curricular, el plan de orientación y acción tutorial, el plan de convivencia o el plan de atención a la diversidad. (Santos, 2008; Rosales, 2009c; Ortega, 2010)

La evaluación de esta variada gama de componentes hace precisa la utilización de una considerable cantidad de técnicas como las vinculadas con la observación sistemática y naturalista, con el análisis de documentos y trabajos, con la consulta a través de cuestionarios y entrevistas, etc.

Es necesario considerar la evaluación no tan solo como heteroevaluación, sino al tiempo como autoevaluación, a nivel tanto individual como grupal. La autoevaluación del alumno y del profesor constituyen estímulos para el mejor conocimiento y comprensión de sus propios procesos internos de aprendizaje y enseñanza y pueden constituir la base de decisiones de mejora en los mismos. A nivel de centro escolar la autorreflexión grupal resulta imprescindible para la optimización de su organización y funcionamiento, para el desarrollo de los diversos proyectos y planes de intervención.

h) Los recursos en educación para la igualdad constituyen otro destacado indicador de calidad. Se puede hacer referencia a las distintas fuentes de procedencia desde organizaciones internacionales como la UNESCO, la OEI, a administraciones estatales y autónomas o locales, así como a editoriales, ONGS, asociaciones de madres y padres, etc. El centro escolar debería poseer en su biblioteca o mediateca materiales didácticos para la educación en la igualdad y asesorar al profesorado y alumnos en la utilización de los mismos. Actividades de animación a la lectura con base en la biblioteca (cuentos, dramatizaciones, charlas...) podrían abordar el tema de la igualdad.

El profesorado, a la hora de elegir textos con los que van a trabajar sus alumnos deberá tomar en consideración como un importante criterio la naturaleza de la imagen que dichos textos presentan del hombre y la mujer, a nivel de contenidos, lenguajes y actividades (Lara, 2005; Instituto de la Mujer, 2006; Quintanal, Miraflores, 2008)

## **La educación para la igualdad en tres centros escolares: resultados**

Se han recogido datos sobre educación para la igualdad en tres centros escolares a través de entrevistas (ver anexo) mantenidas con profesionales expertos de los mismos. Estos datos se proyectan básicamente sobre los indicadores de calidad anteriormente explicados. Así, se puede establecer la siguiente correspondencia entre indicadores y preguntas:

- a) Identificación y toma en consideración de características de los alumnos (1y 2)
- b) Formación del profesorado (3, 20 y 21)
- c) Clima del centro (6, 7, 8, 10, 17)
- d) Colaboración familiar (23, 24, 25 y 26)

- e) Objetivos, contenidos, competencias (9, 11, 12, 13 y 22)
- f) Metodología, técnicas, actividades (9 y 14)
- g) Recursos (15, 18 y 19)
- h) Evaluación (9)

El centro A es una escuela infantil pública situada en un entorno urbano, próxima a un polígono industrial. El nivel socioeconómico de las familias es medio-bajo y desde una perspectiva cultural se caracteriza por la diversidad, con presencia de grupos gitano, latinoamericano y marroquí.

La escuela cuenta con trece unidades de educación infantil y un total de 325 niños y niñas y 24 profesionales (23 maestras y 1 maestro).

El centro B es un colegio de educación primaria y secundaria privado concertado situado en zona urbana, concretamente en un barrio de una ciudad de tamaño medio. Sus alumnos pertenecen a una clase social de nivel socioeconómico medio y medio-alto.

El nivel académico del centro es exigente. Sus profesores cuentan con una amplia formación. El colegio se fundó siguiendo los principios del MRP "Rosa Sensat.

El centro C es un colegio público de educación infantil y primaria (3 y 6 unidades respectivamente), con 86 alumnos (28 de infantil y 58 de primaria) y 17 maestras/os.

El nivel socioeconómico y cultural de los alumnos es medio-bajo. Se ubica en una zona urbana, en otros tiempos de alto nivel de trabajo industrial y en estos momentos con una grave crisis económica y laboral.

Tras el análisis de los datos obtenidos en los tres centros, objeto de estudio, se desprende que:

- a) La valoración de la educación para la igualdad alcanza en los tres colegios el mismo nivel que la educación en otros valores sociales fundamentales.

No obstante, parece conveniente proponer que en aquellas comunidades en las que la igualdad de género presente una mayor preocupación social, como en el caso A, esta mayor incidencia se vea reflejada también en las características de la educación que se imparte en los centros escolares.

- b) Las actitudes y actuación de los profesores están en línea con el desarrollo de la educación para la igualdad partiendo de un trato igualitario a alumnos y alumnas. Entre los colegios estudiados, uno de ellos, el C, no ha realizado actividades de formación docente y los otros dos han realizado actividades de carácter general, válidas para la formación en diversos valores.

Parece conveniente en este sentido proponer se fomente la realización de actividades de formación específica en el tema de la igualdad.

c) El clima relacional en el ámbito de la igualdad de género es positivo en los tres centros y se extiende a todas las situaciones de convivencia y trabajo tanto de carácter formal como informal.

En esta misma línea resulta coherente proponer que este clima de desarrollo de la igualdad se extienda a las actividades extraescolares y complementarias, en las que según la información recogida no se incide especialmente en la igualdad.

d) La actitud de madres y padres en torno a la educación para la igualdad se considera positiva y se manifiesta que colaboran de forma general en el centro A y de forma más específica en los centros B y C., cuando surge algún tipo de dificultad o problema.

Parece necesario en este sentido incrementar los esfuerzos en los centros B y C para que la colaboración se extienda de forma permanente a todas las situaciones y actividades.

e) Objetivos y contenidos sobre la educación para la igualdad se incluyen en los programas curriculares de los tres centros, pero solo en el A aparecen en las unidades didácticas, mientras que en los B y C se manifiesta que esto es más difícil.

Resulta necesario proponer que se realice un especial esfuerzo por desarrollar la educación para la igualdad de género en las unidades didácticas pues en ellas se hacen operativas todas las planificaciones más amplias sobre este tema.

f) En cuanto a metodología, en el centro A se da cuenta de una considerable variedad de técnicas y actividades, así como de la participación de la familia. En los centros B y C sin embargo, se describe una metodología mucho más reducida.

Es necesario, en este sentido proponer que en estos dos centros se procure una ampliación, enriquecimiento de métodos, técnicas y actividades con apoyo en la utilización de variedad de recursos y con la colaboración de las familias.

g) En todos los centros se cuenta con recursos impresos, audiovisuales, informáticos... En todos se pone de relieve la necesidad de una cuidadosa selección y un uso adaptado de los libros de texto.

En este sentido parece conveniente proponer se intensifique la función orientadora de la biblioteca en el uso de medios por profesores y alumnos.

h) Tenemos pocos datos sobre la evaluación, ya que tampoco se han solicitado explícitamente a través de la entrevista (tan solo en una pregunta).

Tampoco aparecen datos sobre la misma en preguntas abiertas. No obstante, como se ha indicado, es evidente la necesidad de un cuidadoso seguimiento del progreso en educación para la igualdad. Esta evaluación deberá utilizar criterios personalizados juntamente con los clásicos normativos y lógicos, deberá proyectarse sobre habilidades y actitudes y no solo sobre conocimientos, deberá abarcar al alumno y su aprendizaje, pero también la actuación del profesor y del centro en su conjunto.

## **Propuestas de Investigación**

Con la realización de este trabajo se han dado pasos y se sugiere la realización de investigación en torno a ideas como:

La educación para la igualdad se desarrolla en todos aquellos escenarios en los que vive la persona, y uno de ellos, muy importante por la cantidad de tiempo que en él se permanece y por la intensidad de las experiencias que en él se viven, es el centro escolar.

La escuela, como el resto de ámbitos en los que se desarrolla la vida de la persona no puede actuar de forma aislada ni tiene toda la responsabilidad en el desarrollo de una educación de calidad para la igualdad. De ahí la necesidad de su coordinación, cada vez más intensa con padres y madres, con sus asociaciones y con otras entidades oficiales y privadas de la Comunidad.

La educación para la igualdad no puede entenderse como una asignatura o área curricular, pues como otros importantes valores sociales no cuenta con un espacio curricular propio sino que se incardina y desarrolla estrechamente vinculada a todas las tareas del centro escolar, estando presente en los ámbitos formal e informal, constituyendo un instrumento para la renovación cualitativa de cada asignatura y de la organización y funcionamiento del centro como se pone de relieve a través de su análisis según los indicadores propuestos.

El perfeccionamiento del profesorado para la mejora de la educación para la igualdad puede abarcar todos los ámbitos curriculares clásicos (planificación, estrategias, técnicas, uso de medios, trabajo en equipo, tutoría, etc.), pero de manera especial parece necesario se proyecte en el terreno de las actitudes, pues al tratarse de un aprendizaje interdisciplinar y no solo formal, sino también no formal e informal, la eficacia de las enseñanzas al final va a depender en gran medida de la entrega voluntaria de los profesionales responsables. En qué medida se pueden establecer límites entre lo obligado y lo voluntario en las tareas del profesor, es en este caso un tema de indudable interés para la investigación

## Bibliografía

- Agenjo, A. (2011). Lecturas de la crisis en clave feminista: una comparación de la literatura en torno a los efectos específicos sobre las mujeres. *Papeles de Europa*, 23, 70-100
- Bolivar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfica-narrativa en educación*. Madrid: La Muralla.
- Bolivar, A. (2008). *Ciudadanía y competencias básicas*. Sevilla:
- Bock, G. (2001). *La mujer en la historia de Europa*. Madrid: Crítica
- Carreras, A., Subirats, M., Tomé, A., (2012). La construcción de la identidad de género en la etapa 0-3. Primeras exploraciones. En J. García, y B. Gómez, *Diálogos en la cultura de la paridad. Reflexiones sobre feminismo, socialización y poder*. (35-55). Santiago: Universidad.
- Clandinin, J. (ed.) (2007). *Handbook of narrative inquirí. Mapping a methodology*. California: Sage Publications
- Clot, Y. (2012). *Vygotsky maintenant*. París: La Dispute.
- Cordero, V. (2011). *Igualdad y no discriminación de las personas con discapacidad en el mercado de trabajo*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Crawford, M. (2006). *Transformations Woman, Gender and Psychology*. Boston: Mc Graw-Hill
- Cruz, J. y Zecchi, B. (2004). *La mujer en la España actual*. Barcelona: Icaria.
- Day, C. & Klington, A. (2008). Identity, well-bening and effectiveness, the emocional contexts of teaching. *Pedagogy, Cultura and Society*, 16 (1) 7-23
- De la Sierra, S. y Ortiz, J. (2012). *El derecho y la economía ante las mujeres y la igualdad de género*. Valladolid: Lex Nova
- Escolano, A. y Hernández, J. (ed.) (2000). *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Estebaranz, A. (ed.) (2006). *Teleformación para la igualdad de género en el empleo*. Sevilla: Universidad.
- Esteve, J. M. (2008). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- EURYDICE (2004). *La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática*. Informe IV: El atractivo de la profesión docente en el siglo XXI. Madrid: CIDE-MEC
- EURYDICE (2005). *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. Disponible en <http://www.eurydice.org>.
- Fernández, J. (2003). *Educación e igualdad de sexos*. Barcelona: ICE-Horsori

- Fernández Batanero, J. (2009). *Un currículo para la diversidad*. Madrid: Síntesis.
- Figueruelo, A. (ed.) (2008). *Estudios interdisciplinarios sobre igualdad y violencia de género*. Granada: Comares
- Frutos, L. (2012). Trabajo y familia ¿Conciliación o conflicto? En J. García, y B. Gómez (Eds), *Diálogos en la cultura de la paridad. Reflexiones sobre feminismo, socialización y poder*. (163-188). Santiago: Universidad.
- Gairín, J. (2008). *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Giraldo, E., Colyar, J. (2012). Dealing with gender in the classroom: A portrayed case study of four teachers. *Internacional Journal of Inclusive Education*, 16 (1), 25-38
- Halocha, J. (2007). *Developing teaching skills in the primary school*. Maidenhead: Open University Press.
- Hesse Eibar, S.N., Yaiser, M. L. (Eds.) (2004). *Feminist perspective on Social Research*. New Cork: Oxford University Press.
- Instituto de Derechos Humanos Bartolomé de las Casas (2007). *Igualdad, no discriminación y discapacidad: Una visión integradora de la realidad española y argentina*. Madrid: Dykinson.
- Instituto de la Mujer, (2006) *Recursos humanos y proyectos de organismos de igualdad y administraciones educativas: educación en igualdad de oportunidades entre los sexos*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Instituto Nacional de Estadística, (2010). *Mujeres y hombres en España..* Madrid: INE
- Lara, J. (Ed.) (2005). *Guía para elaborar programas y medios didácticos en educación infantil y primaria*. Madrid: EOS
- Ley 14/1970 de 4 de agosto*, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. BOE n. 187 de 6 de agosto.
- Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo*. BOE n. 238 de 4 de octubre. (LOGSE)
- Ley 39/1999 para promover la Conciliación de la vida familiar y laboral de las personas trabajadoras*. BOE n. 6-11.
- Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación*. BOE n. 106 de 4 de mayo
- Ley 31/2006 de 14 de diciembre de Promoción de la Autonomía y Atención a personas en situación de dependencia*. BOE n. 299 de 15 de diciembre.
- Ley Orgánica 3/2007 de 22 de marzo para la Igualdad efectiva de hombre y mujer*. BOE n. 71, 23-3
- Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre para la mejora de la calidad de la enseñanza*. BOE n. 295 de 10 de diciembre de 2013



Lomas, C. (2007). ¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad. *Revista de Educación*, 342, 83-101

Marco, B. (2008). *Competencias básicas. Hacia un nuevo paradigma educativo*. Madrid: Narcea: MEC

Markowitz, L. (2005). Unmasking moral dichotomies: Can feminist pedagogy overcome student resistance? *Gender and Education*, 17 (1), 39-55

Martínez, A. (Ed.) (2013) *Escuelas inclusivas singulares*. Madrid: Grupo 5.

Medrano, C. (Ed.) (2007). *Las historias de vida. Implicaciones educativas*. Buenos Aires: Anagrama.

Mirabilia, P. (2011). *La Coeducación en la Escuela del siglo XXI*. Barcelona: Catarata.

Montero, I. y Bedmar, M. (2009). El uso de las historias de vida en el ámbito universitario: Recreación, innovación e intercambio desde un proyecto de acción intergeneracional. *Universitas Tarraconensis*

Noguera, P. (2008). *Capital social, género y desarrollo*. Murcia: Universidad.

*Orden ECI/2211/2007, de 12 de VII por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación primaria* (BOE n. 173, 20-VII-2007)

Ortega, J. (2010). *Competencias básicas: desarrollo y evaluación en educación primaria*. Madrid: Wolters Kluwer.

Otobe, N. (2011). *Global economic crisis, gender and employment: the impact and policy response*. Geneva: ILO.

Parra, J. (2009). *Educación en valores y no sexista*. Instituto de la Mujer de Castilla- La Mancha

Pujolós, P. (2008). *9 ideas clave: El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.

Quintanal, J. y Miraflores, E. (2008). *Educación primaria: orientaciones y recursos metodológicos para una enseñanza de calidad*. Madrid: CCS

*Real Decreto 1533/1986, de 1 de julio por el que se regulan las Asociaciones de padres*. BOE n. 180 de 29-7.

Rebollo, M. (2006). *Género e interculturalidad: educar para la igualdad*. Madrid: la Muralla.

Rodríguez, M., Torío, S. (2005). El discurso de género del profesorado de educación infantil: hablando acerca de la ética del cuidado. *Revista Complutense de Educación*, 16 (2) 471-487

Rodríguez, C. (2006). *Género y currículo. Aportaciones del género al estudio y prácticas del currículo*. Madrid: Akal.

Rodríguez Jares, J. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona: Graó

- Rodríguez, J. (2008). La información estadística sobre el mercado de trabajo en España. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos sociales*, (71), 67-98
- Rosales, (2009a), El proceso hacia la igualdad hombre-mujer en España tras la dictadura. Opinión de personas mayores. *XXI Revista de educación*, 11, 171-182
- Rosales, C. (2009b). *Valores sociales e innovación educativa*. Santiago: Andavira.
- Rosales, C. (2009c). *Didáctica: Innovación en la enseñanza*. Santiago: Andavira
- Rosales, C. (2010). La planificación de la enseñanza por competencias: ¿Qué tipo de innovación implica? *Innovación educativa*, 20, 77-88.
- Rosales, C. (2011). Tiempo escolar, tiempo de vida. *Educación y futuro digital*, 1-IX, 1-13
- Ruiz, M. (2010). *Igualdad y no discriminación: La proyección sobre el tratamiento laboral de la discapacidad*. Albacete: Bomarzo
- Santos Guerra, M. (2008). *Hacer visible lo cotidiano: teoría y práctica de la evaluación cualitativa*. Madrid: Akal.
- Santos, M. (2009). *Políticas educativas y compromiso social: El progreso de la equidad y la calidad*. Barcelona: Octaedro.
- Skelton, C. (2007). Gender, policy and initial teacher education. *Gender and Education*, 19, 6, 677-690
- Thomas, L. y Beauchamp, C. (2011). Understanding new teacher's professional identities through metaphor. *Teaching and teacher Education*, 27 (4), 762-769
- Torrego, J. (Ed.) (2008). *El plan de convivencia*. Madrid: Alianza
- UNESCO (1986). *Didáctica sobre cuestiones universales de hoy*. Barcelona: Teide/UNESCO.
- Vigara, A. (2009). *De igualdad y diferencias: Diez estudios de género*. Madrid:Huerga/Fierro.

## **Anexo**

### EDUCACIÓN PARA LA IGUALDAD EN EL CENTRO EDUCATIVO

(Guía Para la entrevista)

Características del centro y de su entorno socio-cultural

-Rural o urbano, público o privado.

-Tamaño Institucional (estudios, alumnos, profesores, ratio p/a)

-Entorno sociocultural (nivel socioeconómico, académico, cultural; valores sociales relevantes, características específicas de la igualdad en la comunidad, las familias y los alumnos/as)

## **Cuestiones**

1. ¿Cuál es la consideración que se tiene de la igualdad entre los valores sociales en su centro escolar?

-Prioritaria

-Normal, como otros

-Menor interés que otros

-Otra

2. ¿Cómo se refleja en las señas de identidad y en los objetivos del proyecto educativo?

-De forma general

-Se la menciona de forma específica

-Otra forma...

3. ¿Se han desarrollado en el centro actividades de formación del profesorado para la educación en la igualdad? ¿Cuáles?

-Descripción

4. ¿Se han establecido relaciones de colaboración con otras entidades para el desarrollo de su enseñanza? ¿Cuáles?

-Descripción

5. ¿Cuál es la aportación del departamento de orientación en el tratamiento de este tema?

6. ¿Qué tipo de actividades generales, a nivel de centro se realizan en torno a la educación para la igualdad?

-Descripción

7. ¿Cuál es el clima de igualdad en el centro en las relaciones entre profesores/as?

- Distribución de responsabilidades
- Relaciones informales
- Otras características

8. ¿Cuál es el clima de igualdad en el centro en las relaciones entre alumnos/as?

- Distribución de responsabilidades en el centro y en el aula
- Relaciones informales en periodos de recreo
- Otras características

9. ¿Cómo se introduce su enseñanza en el Proyecto Curricular?

- Organización secuencial de objetivos y contenidos?
- Organización interdisciplinar?
- Métodos y técnicas específicas?
- Recursos especiales?
- Evaluación?
- Otras características...

10. ¿En qué otros documentos del centro se contempla y de qué forma la educación para la igualdad?

- Plan de Orientación Académica y Profesional
- Plan de Acción Tutorial
- Plan de Convivencia
- Plan de Atención a la Diversidad
- Plan Lector
- Plan de Introducción de Nuevas Tecnologías
- Educación para la Ciudadanía
- Otros como...

11. ¿Qué temas sobre la igualdad les interesan con mayor intensidad a los alumno/as en estos momentos? ¿Por qué motivo?

-¿Coinciden con las prioridades del profesorado y del centro en general?

12. En qué forma se tiene en cuenta la participación del alumno/a para el tratamiento educativo de los temas de igualdad?:

(Poco frecuente, PC; Frecuente, F; Muy frecuente, MF)

-Propuesta de temas

-Propuesta de actividades

-Participación en su desarrollo

-De otros modos como...

13. ¿De qué modo se incluye la educación para la igualdad en la programación de las unidades didácticas de las diversas materias del plan de estudios?

(Frecuente, F; Poco frecuente, PC)

-Ocasionalmente (en algunas)

-Sistemáticamente (en todas)

-Como centros de interés-eje de unidades

-De otras formas como...

14. ¿Qué actividades considera apropiadas para el trabajo en el aula en torno a educación para la igualdad?

(Muy apropiadas, MA; Apropriadas, A; Poco apropiadas, PA)

-Explicaciones verbales

-Conversaciones con los alumnos/as

-Lectura de documentos

-Ver y analizar vídeos

-Describir y analizar experiencias personales

-Realización de juegos, representaciones, simulaciones

-Otras actividades como...

15. ¿En que formas se toma en consideración la formación para la igualdad en la biblioteca del centro?

- Existencia de recursos sobre el tema
- Actividades de animación a la lectura en torno a la igualdad
- De otro modo como...

16. ¿Suele animarse en su centro a los alumnos/as a participar en actividades de voluntariado relacionadas con la igualdad? ¿En cuáles? ¿Por qué motivos?

17. ¿Existe en su centro alguna actividad extraescolar o complementaria en la que se desarrollen temas de igualdad?

- ¿Cuáles?
- ¿De qué modo?

18. ¿Qué clase de recursos didácticos considera apropiados en educación para la igualdad?

(Muy apropiados, MA; Apropriados, A; Poco apropiados, PA)

- Libros de texto
- Libros de narrativa o entretenimiento
- Medios audiovisuales (vídeos, láminas, diapositivas...)
- Material lúdico (juegos diversos)
- Material informático como...
- Otros medios como...

19. ¿Es posible mejorar el tratamiento de educación para la igualdad en los textos escolares? ¿De qué modo?

- En los contenidos:
- En las actividades:
- En los lenguajes verbal e icónico:
- En otros aspectos:

20. Los profesores/as en general:

¿Conocen el interés pedagógico de educación para la igualdad?

¿Están dispuestos a desarrollar sus temas a nivel de centro y de aula?

¿Colaboran con sus compañeros en la enseñanza de los mismos?

¿A su manera de ver cómo tratan a alumnos y alumnas?

-De igual forma siempre

-De forma diferente en aspectos como

-Otra

21. ¿Cuáles son las principales dificultades que encuentran los profesores/as en educación para la igualdad?

(Importancia: MI / I / PI)

-Falta de tiempo

-Carencia de recursos didácticos

-Falta de colaboración familiar

-Falta de colaboración social

-Falta de preparación y de motivación propia

-Falta de participación motivada de los alumnos

-Otras como...

22. ¿Cuáles son los temas de igualdad que más preocupan a los padres y madres de los alumnos/as en estos momentos?

-¿Coinciden con los tratados en la escuela?

23. De qué modo está presente la educación para la igualdad en las entrevistas del profesor tutor con los padres y madres de alumnos/as?

-No suele plantearse

-Se plantea de forma regular

-Surge cuando los alumnos/as tienen problemas en este ámbito

-Se tratan aspectos como:

24. ¿Cuál es la postura de los padres y madres ante la enseñanza en la escuela de temas de igualdad?

(Muy frecuente, MF; Frecuente, F; Poco frecuente, PF)

-De desinterés o negativa

-Actitud positiva sin colaboración

-Actitud colaboradora en aspectos como...

25. ¿Cuál es la actuación de los padres y madres en educación para la igualdad dentro del hogar?

(Muy frecuente, MF; Frecuente, F; Poco frecuente, PF)

-No suelen colaborar

-Colaboran de las siguientes maneras:

.Atribuyéndoles iguales responsabilidades

.Proporcionándoles lecturas adecuadas

.Cuidando los programas de televisión que ven y comentándolos con ellos

.Controlando el uso que hacen de Internet.

.Ofreciéndoles modelos de comportamiento

.Conversando con sus hijos sobre estos temas

.Apoyando las tareas que en la escuela se realizan y permitiendo su continuidad en el hogar.

.De otras formas como...

26. ¿Cuál es la línea de actuación de las asociaciones de madres y padres ante estos temas?

(Muy frecuente, MF; Frecuente, F; Poco frecuente, PF)

-Desconocimiento o indiferencia

-Colaboración a través de:

.La información a padres y madres

.La organización de actividades extraescolares apropiadas

.Otras actuaciones como...



27. ¿Puede describir una experiencia didáctica relevante en torno a la educación para la igualdad?

28. Cuestión abierta a propuestas de la persona entrevistada:

### **Nota biográfica**

**Carlos Rosales López** es Catedrático de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Santiago de Compostela. Sus líneas de investigación se centran en torno a la planificación de la enseñanza, la comunicación didáctica, la evaluación y los temas transversales como educación para la igualdad.

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Universidad de Santiago de Compostela

carlos.rosales@usc.es