



A DESCONSTRUÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL DA PERSPECTIVA DE GÊNERO E AFETIVA SEXUAL EDUCAÇÃO: REVISÃO TEÓRICA DE ABORDAGENS EDUCACIONAIS CURRICULARES E TREINAMENTO EDUCACIONAL A PARTIR DAS OLHAS DAS PEDAGOGIAS FEMINISTAS

DECONSTRUCCIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO Y EDUCACIÓN AFECTIVO-SEXUAL: REVISIÓN TEÓRICA DE PLANTEAMIENTOS EDUCATIVOS CURRICULARES Y FORMACIÓN DOCENTE DESDE LA MIRADA DE LAS PEDAGOGÍAS FEMINISTAS

THE DECONSTRUCTION OF THE EDUCATIONAL SYSTEM FROM THE PERSPECTIVE OF GENDER AND AFFECTIVE-SEXUAL EDUCATION: THEORETICAL REVIEW OF CURRICULAR EDUCATIONAL APPROACHES AND EDUCATIONAL TRAINING FROM THE LOOK OF FEMINIST PEDAGOGIES

Raquel Segura Fernández¹

RESUMO

O presente texto convida toda a comunidade educacional a parar de refletir a partir de uma perspectiva feminista e inclusiva da pedagogia, a agir diante de um sistema educacional reprodutivo de modelos heteronormativos-binários. A revisão teórica da literatura especializada sobre questões educacionais foi realizada a partir de posições feministas e co-educacionais, que questionam, de maneira crítica e construtiva, a tradição pedagógica que governa o sistema educacional, bem como a descontextualização, neutralidade e posicionamento apolítico deste, em temas relacionados com igualdade de gênero e diversidade afetivo-sexual. Este texto é baseado no estudo de dados estatísticos extraídos

¹ Maestra especialista en Pedagogía Terapéutica. Máster en Investigación en Psicología Aplicada. Doctorado en la rama de Humanidades, Artes y Educación. Personal investigador predoctoral en formación en el Departamento de Pedagogía en la Facultad de Educación de Albacete de la Universidad de Castilla-La Mancha.

do Instituto Nacional de Estatística (INE) que mostram a situação desigual das mulheres na Espanha. A revisão teórica reflete a necessidade de apostar na educação de uma perspectiva feminista e inclusiva, crítica e reflexiva, que capacite profissionais do campo educacional e promove uma verdadeira desconstrução do sistema sexo-gênero, com base em um currículo de treinamento com perspectiva de gênero.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia feminista. Perspectiva de gênero. Educação afetivo-sexual. Currículo Educacional

RESUMEN

El presente texto invita a toda la comunidad educativa a detenerse a reflexionar adoptando una perspectiva pedagogía feminista e inclusiva, para actuar ante un sistema educativo reproductor de modelos heteronormativos-binarios. Se ha realizado revisión teórica de literatura especializada en materia educativa desde posicionamientos feministas y coeducativos, que cuestionan, de manera crítica y constructiva, la tradición pedagógica que rige el sistema educativo, así como la descontextualización, neutralidad y posicionamiento apolítico de este, en temáticas vinculadas con la igualdad de género y diversidad afectivo-sexual. Este texto parte del estudio de datos estadísticos extraídos del Instituto Nacional de Estadística (INE) que evidencian la desigual situación de la mujer en España. La revisión teórica plasma la necesidad de apostar por la educación desde una mirada feminista e inclusiva, crítica y reflexiva, que empodere a los y las profesionales del ámbito educativo, e impulse una verdadera desconstrucción del sistema sexo-género, apoyándose en un currículum formativo con perspectiva de género.

PALABRAS-CLAVE: Pedagogía Feminista. Perspectiva de género. Educación afectivo-sexual. Curriculum Educativo.

ABSTRACT

The present text invites the entire educational community to stop to reflect from a feminist and inclusive pedagogy perspective, to act before a reproductive educational system of heteronormative-binary models. Theoretical review of specialized literature on education has been carried out from feminist and coeducational positions, which question, in a critical and constructive way, the pedagogical tradition that governs the educational system, as well as the decontextualization, neutrality and apolitical positioning of this, in related themes with gender equality and affective-sexual diversity. This text is based on the study of statistical data extracted from the National Statistics Institute (INE) that show the unequal situation of women in Spain. The theoretical review reflects the need to bet on education from a feminist and inclusive, critical and reflective perspective, which empowers professionals in the educational field, and promotes a true deconstruction of the sex-gender system, based on a training curriculum with gender perspective.

KEYWORDS: Feminist Pedagogy. Gender perspective. Affective-sexual education. Educational Curriculum.

* * *

Introducción

Desde la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas se proclamó en 1948 la Declaración Universal de Derechos Humanos, con el objetivo de que, tanto individuos como instituciones, a través de la enseñanza y la educación, promovieran y favorecieran el respeto a los derechos y libertades establecidos en dicha declaración, así como su reconocimiento y aplicación universal y efectiva (ONU, 1948). Los primeros artículos suponen una manifestación de intenciones, señalando que todos los seres humanos, independientemente de su sexo, etnia, clase social, condición religiosa, política o sexual, entre otras características, nacen libres e iguales.

En este sentido, las palabras de Morgade (2019, p. 9) adquieren significado al afirmar que “la igualdad de derechos no es un punto de llegada, sino un punto de partida, una premisa”. En este punto de partida, la educación, de manera general, y la escuela, de forma particular, juegan un rol primordial; las instituciones educativas están llamadas a ser escenarios idóneos para la construcción y promoción de valores democráticos (PELEGRÍN, LEÓN; ORTEGA; DE LOS FAYOS, 2012). Sin embargo, no se puede obviar la otra cara de la moneda; los sistemas educativos también son reconocidos como bastiones políticos y espacios reproductores del orden social establecido y de las arbitrariedades, presentadas como universales (BEJARANO; YTARTE, 2019).

En las próximas páginas nos posicionaremos desde pedagogías feministas, para realizar una revisión teórica que evidencie sobre el cuestionamiento superficial de las estructuras patriarcales en materia educativa, y cómo esto pudiera obstaculizar el avance hacia a una verdadera praxis emancipadora. Partiendo de literatura especializada, se recopilarán resultados que ponen en evidencia la escasa inclusión de asignaturas centradas en igualdad sexual y género en los planes de estudio de futuros maestros y maestras; la falta de reconocimiento de las competencias de género como competencias profesionales; o el considerar la igualdad de género y la diversidad afectivo-sexual como una cuestión de sensibilidad social, pero no desde el punto de vista científico.

Cabe aclarar que a lo largo de este texto no se busca caer en perspectivas derrotistas y negativistas, sino de partir de la realidad social actual, e identificar y visibilizar sus necesidades en materia de igualdad de género y diversidad afectivo-sexual, para tomarlas como punto de partida para la reflexión y la búsqueda de alternativas, con el fin de deconstruir esta visión cultural de los colectivos minoritarios, entre ellos, las mujeres.

Por ello, se parte del objetivo de identificar y visibilizar la realidad social actual de las mujeres, ofreciendo datos estadísticos extraídos del Instituto Nacional de Estadística (INE), actualizados en el año 2019, que evidencien la situación actual de la mujer en áreas sociales y económicas como educación, empleo, salarios o inclusión social, entre otras. Estos estadísticos constituirán una fuente fidedigna que pueda proporcionar información valiosa sobre la desigual realidad que todavía reside en la sociedad española, consecuencia del universalismo androcéntrico.

Asímismo, a través de la lectura de estas páginas, se invita a cuestionar, desde un punto de vista crítico y constructivo, la tradición pedagógica en la cual se engloba el sistema educativo, así como la descontextualización, neutralidad y posicionamiento apolítico de este, en temáticas vinculadas con la igualdad y la sexualidad integral, especialmente en la formación de profesionales en el ámbito educativo.

A lo largo de diferentes épocas, diversas autoras y autores (ANGUITA, 2011; BEJARANO; MARTÍNEZ; BLANCO, 2019; BEJARANO; MATEOS, 2014; BEJARANO; Y TARTE, 2019; DWYER, RICHARD & CHADWICK, 2003; FREIRE, 1979; GARCÍA-PÉREZ, REBOLLO, VEGA, BARRAGÁN-SÁNCHEZ; BUZÓN; PIEDRA, 2014; LUHMANN, 1998; MARTÍNEZ, 2016) han defendido la necesidad de visibilizar, desde los ámbitos educativos, la pluralidad de realidades y formas del saber, a través de la promoción un pensamiento crítico, reflexivo, emancipador, transformador y contra hegemónico. De esta forma, se podrían restar los efectos de un modelo uniforme, influido por estructuras capitalistas, patriarcales y coloniales (SOUSA, 2010).

Desde la perspectiva de la pedagogía emancipadora, Freire (1979) aboga por una educación capaz de despertar en las personas una toma de conciencia, perspectiva, visión crítica y compromiso, conduciendo a la ruptura de las estructuras de poder opresoras, que suman a los individuos en una cultura del silencio que perpetúa la desigualdad e invisibilidad de ciertos colectivos, entre ellos, las mujeres.

En base a todo ello, el presente texto pone énfasis en el papel protagonista de la educación, así como de las y los miembros de la comunidad educativa, y su necesidad de empoderarse para la toma de perspectiva, la interpretación de realidades educativas, la detección de desigualdades en sus diversas formas y para el desarrollo de competencias que permitan operar con herramientas teórico-prácticas adecuadas.

Se recopila diversa literatura que trata de visibilizar realidades que, en tantas ocasiones, quizás en demasiadas, permanecen ocultas bajo una aparente neutralidad o una

quimérica igualdad. El presente texto aborda uno de los grandes retos del sistema educativo, como es la representatividad de las diversidades sexuales y sociales.

Estudio del panorama social y educativo desde la perspectiva de género

Actualmente, en nuestro país, existe una arraigada legislación que ampara y defiende que ninguna persona sea excluida del sistema por su sexo biológico. Esta apuesta por la igualdad en materia legislativa también puede extrapolarse al ámbito educativo. Podría afirmarse que la igualdad de oportunidades es un hecho. Sin embargo, corremos el riesgo de caer en concepciones erróneas y posturas generalistas si inferimos que esta afirmación de igualdad de oportunidades se pudiera aplicar a la diversidad de realidades sociales, culturales, económicas, laborales o educativas, entre otras.

Como afirman Valdivielso, Ayuste y Rodríguez (2016), el alcance de la igualdad de oportunidades en determinadas estructuras sociales pende de diferentes variables, y, el logro en una de ellas, no determina la consecución en el resto. Por ello, la extrapolación del logro puede conducir a pensamientos en torno a la idea de que la igualdad ya no necesita ser trabajada o defendida, pues ya está conseguida.

Valcárcel (2008) alerta sobre el peligro de “colonización” de nuestras mentes por lo que define como, “espejismo de la igualdad”, a:

Esa condición política en la cual, las mujeres y los hombres, ambos, vienen creyendo que los sexos son iguales, como una creencia que ya no necesita ser argumentada. No en el sentido de que los sexos sean idénticos, sino que es cierto, a día de hoy, que poseen las mismas determinaciones y las mismas oportunidades, y que por lo tanto la situación actual es justa. (p. 200).

Este espejismo puede conducir a nuevas formas de violencia basadas en el igualitarismo (VALDIVIELSO *et al.*, 2016). Esta visión sesgada de la realidad genera en los y las jóvenes un pensamiento lineal respecto a la perspectiva de género y sexualidad, y una concepción de la igualdad simplista, que imposibilita el desarrollo de habilidades de análisis crítico y reflexivo, necesarias para desentrañar los elementos que reproducen y sostienen la desigualdad sexual (MORALES; MORENO, 2019).

Si observamos los datos estadísticos del año 2018 ofrecidos por el Instituto Nacional de Estadística (INE), en colaboración con el Instituto de la Mujer, en lo referido a la situación de mujeres y hombres, en determinadas áreas sociales y económicas como educación, empleo, salarios e inclusión social o ciencia, entre otras, podemos observar

cómo, a pesar de los avances de las últimas décadas, todavía queda un arduo camino hasta alcanzar la igualdad real entre ambos sexos.

Antes de adentrarnos en la concreción de estos datos estadísticos, conviene traer a colación qué se entiende por sistema sexo (biológico) - género (construcción social y cultural), y en qué consiste la perspectiva de género desde la cual se interpretarán estos datos. Por un lado, tal como afirma Bejarano y Mateos (2014) el sistema sexo-género es una categoría de análisis que conduce a cuestionar los valores y creencias en las relaciones entre los sexos, y “a comprender las relaciones de subordinación y dominación que han existido y existen entre mujeres y hombres” (p. 139). Como consecuencia, ambos sexos verán influenciadas sus capacidades personales, profesionales y sociales por esta desigualdad. Por otro lado, estos mismos autores señalan que la perspectiva de género está vinculada con el análisis y comprensión de los rasgos definitorios mujeres y hombres, considerando tanto sus semejanzas como sus diferencias.

Por un lado, el INE (2019) ofrece una selección de los indicadores más relevantes en el momento actual en materia de empleo. En este ámbito, aunque se ha generado un incremento notable en la participación de la mujer en el mercado de trabajo, tanto la distribución sectorial como las condiciones laborales continúan estando determinadas por la variable género (femenino-masculino), afectando tanto a la demanda como a la oferta laboral; además no deben ser obviados los factores externos al mercado de trabajo (sociales y/o culturales) que condicionan a mujeres y hombres en su predisposición por diferentes sectores y ocupaciones.

Sanidad, educación o comercio al por menor, son los sectores en los que el sexo femenino representa un mayor porcentaje de la fuerza laboral; mientras que el sexo masculino tiende a ocupar en proporción más elevada los puestos de alta dirección y los trabajos manuales. En el año 2018 en España, el sector servicios aglutinaba al 90,3% de mujeres, mientras que el 7,6% se encontraban en el sector industria y el 2,1% en el sector agricultura.

En el mismo año, el porcentaje más alto del cómputo total de mujeres ocupadas (29,3%) correspondía a la ocupación de “trabajadores(as) de los servicios de restauración, personales, protección y vendedores”; el porcentaje más bajo a “trabajadores(as) cualificados(as) en el sector agrícola, ganadero, forestal y pesquero” (1,0%) y “ocupaciones militares” (0,1%).

La brecha de género en las tasas de empleo de la población de 16 y más años ha alcanzando un valor de 11,7 puntos en el año 2018 en el periodo 2013 – 2018; la mayor

tasa de empleo de los hombres en relación al aumento de la tasa de empleo de las mujeres en este periodo influyó en el aumento de la brecha de género.

En el gráfico 1 se muestran las razones del trabajo a tiempo parcial entre mujeres y hombres, según grupos de edad. Por otro lado, en cuanto a las tasas de paro, la brecha de género entre mujeres y hombres de 15 y más años en España, ha pasado de 1,1 puntos en el año 2013 a 3,3 puntos en el año 2018.

GRÁFICO 1: Razones del trabajo a tiempo parcial según grupos de edad en España (%)



Fonte: Encuesta Europea de Fuerza del Trabajo (LFS) (INE, 2019).

A la hora de hablar de salarios, según el tipo de jornada, en el año 2017 la brecha salarial de género (no ajustada a las características individuales) fue de 12,1 en la jornada a tiempo completo y de 15,9 en la jornada a tiempo parcial (datos provisionales).

Atendiendo a los datos ofrecidos por la Encuesta Anual de Estructura Salarial (EAES), la ganancia anual media de las mujeres (20.607,9 euros) supone el 78,1% de la de los hombres (26.391,8 euros). Aunque se observa una reducción considerable de esta diferencia si se estudian situaciones similares respecto a variables tales como tipo de contrato, tipo de jornada, ocupación, sector de actividad, antigüedad, etc. Si se considera el salario mediano, en las mujeres (17.214,6 euros), este representó, en el año 2017, el 78,4% del salario de los hombres (21.970,3 euros).

Estos datos nos muestran que la desigualdad de la distribución salarial entre sexos es significativa. De hecho, en el año 2017 un 18,8% de mujeres tenían ingresos salariales menores o iguales al Salario Mínimo Interprofesional (SMI) (9.907,8 euros anuales) frente al 7,8% de hombres. Si por el contrario se consideran salarios más elevados, encontramos

que el 8,0% de los hombres tuvieron salarios cinco veces superior al SMI frente al 4,2% de las mujeres.

En cuanto al ámbito educativo, en los últimos años se ha producido un descenso considerable de diferencias en niveles de educación entre sexos, de hecho, actualmente, las mujeres poseen niveles superiores, en comparación con los hombres. A partir de los 16 y 17 años las tasas del sexo femenino son más altas que las masculinas, lo que significa que las mujeres abandonan menos el sistema educativo que los hombres. En el año 2018, en España, el abandono temprano de la educación-formación fue de un 21,7% para los hombres y 14,0% para las mujeres; a los 16 años, edad teórica de las enseñanzas postobligatorias, existe una mayor participación femenina que masculina.

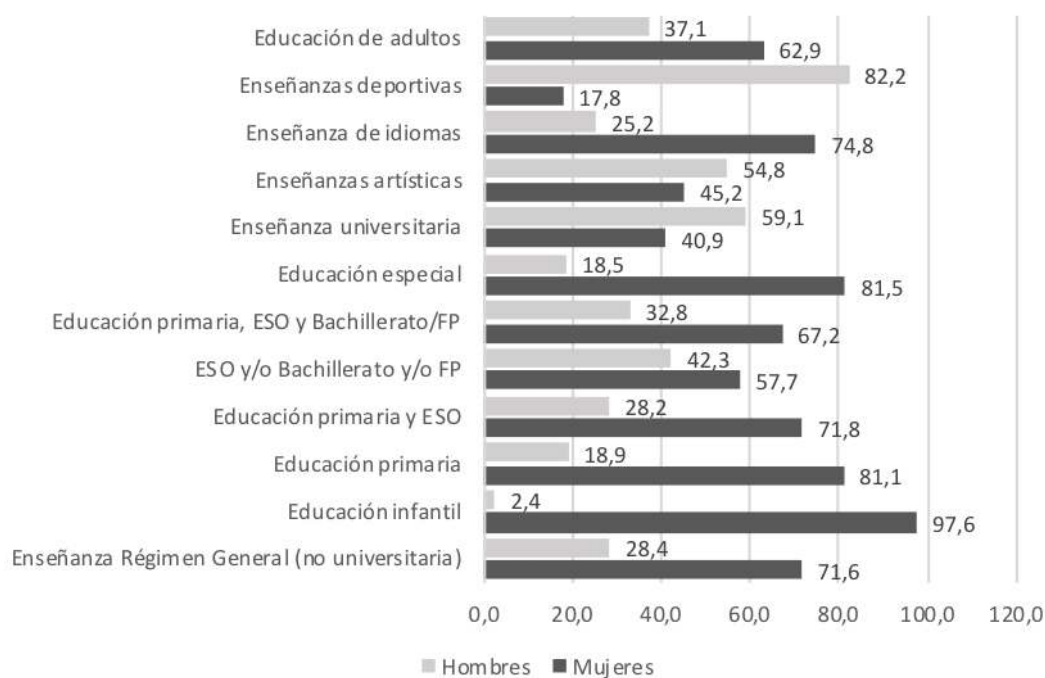
En el curso 2016-2017, la tasa neta de escolarización a los 16 años fue de un 92,6% en hombres y 93,9% en mujeres. A partir de los 18 años, edad teórica de educación superior, se producen las mayores diferencias. En el curso 2016-2017, a los 18 años la tasa femenina superaba en 11,4 puntos porcentuales a la masculina, a los 19 años la diferencia es de 12,7 puntos y a los 20 años de 14,0 puntos.

En el acceso a la universidad, la presencia de alumnado femenino es mayor que masculino, tanto en la matriculación en estudios universitarios de primer y segundo ciclo, como en la graduación en estudios superiores. Los últimos datos recogidos por el INE muestran que en el año 2017, el porcentaje de mujeres graduadas en educación superior era un 53,3%.

Sin embargo, si acotamos las tasas de graduación en función del campo de estudio, los resultados son diferentes. En el año 2017 en España, la tasa de graduados en los hombres en las áreas de ciencias, matemáticas, informática, ingeniería, industria y construcción (por 1000 habitantes con edades comprendidas entre 20-29 años) era de 30,4% y en las mujeres de 13,1%. El menor porcentaje de mujeres que se gradúan en educación superior respecto al total de alumnos graduados corresponde a Tecnologías de información y comunicación con un 0,6% y Agricultura, silvicultura y pesca con un 0,7%.

Dentro del campo de la enseñanza, según los últimos datos del curso 2016-2017, a nivel nacional, el 66,4% de personas que ejercen el profesorado en el conjunto de enseñanzas son mujeres. En el gráfico 2 se concreta la presencia de docentes según la estructuración de las enseñanzas.

GRÁFICO 2: Mujeres en el profesorado por enseñanza que imparten y curso (%)

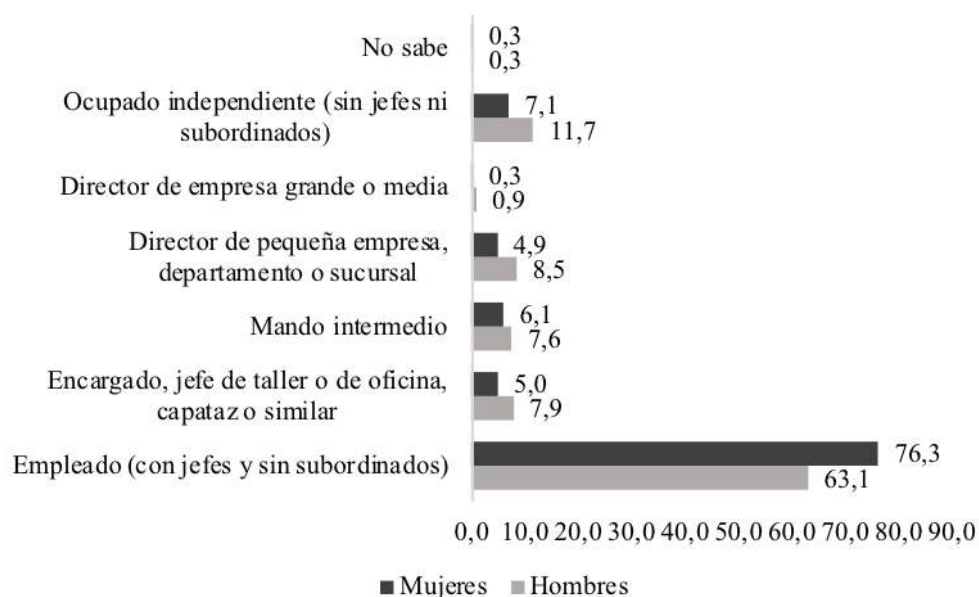


Fonte: Las cifras de la educación en España. Indicadores y publicaciones de síntesis. Ministerio de Educación y Formación Profesional (INE, 2019).

El gráfico anterior nos muestra porcentajes de mujeres especialmente elevados en Educación Infantil (97,6%) y en Educación Especial (81,7%); y bajos en Enseñanzas Deportivas (15,6%) y a la Educación Universitaria (41,3%).

Llegados a este punto cabe especificar que, en relación a la Educación Universitaria, la participación femenina es diferente según las categorías de profesorado universitario. En todas estas categorías, en universidades públicas, encontramos mayor participación masculina. La mayor participación femenina en el profesorado de educación universitaria del curso 2016-2017 corresponde al personal contratado (44,7%). La participación femenina más baja corresponde a la categoría de catedráticos de universidad (21,3%).

La disparidad no solo se da en el ámbito universitario, sino que se convierte en norma cuando analizamos la relación entre el nivel de estudios que alcanza el sexo femenino y sus situaciones profesionales y puestos laborales. En el gráfico 3 se observa la distribución de la ocupación en función del tipo de puesto laboral, destacando que la única variable donde el porcentaje femenino supera al masculino es “empleado/a (con jefes/as y sin subordinados/as)”. El resto de las ocupaciones, vinculadas con cargos superiores, el porcentaje de hombres supera al de mujeres.

GRÁFICO 3: Ocupados según tipo de puesto laboral y periodo (%)

Fonte Variables de submuestra. Condiciones de trabajo. EPA. (INE, 2019).

Estos datos estadísticos vienen a acentuar lo mencionado en párrafos anteriores; la necesidad de visibilizar realidades sesgadas, que se ocultan bajo una aparente normalidad, camuflado roles y estereotipos de género.

Como afirman Bejarano y Mateos (2014), tradicionalmente, las diferencias culturales y sociales han ido construyendo los conocidos roles sexuales de género, tomando como base la sexualidad. Así, mientras el género es entendido como una construcción social y cultural; el sexo de una persona es un concepto genético definido por características fisiológicas y biológicas (cromosomas sexuales, hormonas y genitales internos y externos), en base a las cuales el individuo tendrá un cuerpo de sexo masculino o femenino (HOLDCROFT, 2007).

Tal como han demostrado los datos estadísticos, la variable género explica diversas diferencias entre sexos, así como las relaciones de poder entre hombres y mujeres, en una sociedad y cultura concretas. La creación de categorías, roles y estereotipos son resultado de la necesidad del ser humano de entender la masculinidad y la feminidad, asociadas al género. Estos roles y estereotipos se convierten en elementos clave para normalizar la cultura de la desigualdad, donde lo masculino está asociado con poder, superioridad, trabajo físico, ámbito público o científico y lo femenino a sumisión, dependencia, sensibilidad y cuidado de los otros(as) (FERREIRO, 2016; VALDIVIELSO *et al.*, 2016).

Por tanto, tal como afirman Ytarte, Barranco y Martínez (2019), las características atribuidas a lo femenino y masculino conducirán a la determinación de modelos de conducta socialmente aceptados, en función del género; repercutiendo en las relaciones inter e intrapersonales, y regulando la posición y disposición de cada persona en los diferentes ámbitos (laboral, político, económico, cultural, social o familiar, entre otros). Los datos estadísticos facilitados por el INE son una evidencia de que estas afirmaciones traspasan la mera teórica.

Atendiendo a las estadísticas, se puede afirmar que en pleno siglo XXI, en nuestro país seguimos encontrando ejemplos de segregación horizontal y vertical en los ámbitos en los que la mujer participa. En la década de los noventa Anker (1998, apud BARBERÁ, ESTELLÉS; DEVECE, 2011) ya utilizaba el término segregación horizontal para aludir a la realidad que observaba: en el ámbito laboral, las mujeres se agrupaban en actividades vinculadas con “tareas femeninas” según la división sexual del trabajo.

Rubio (2008) afirma que, en la Unión Europea, las mujeres se encuentran distribuidas con mayor porcentaje en cinco sectores ocupacionales: educación, sanidad, servicios sociales, administración pública y venta al público. Actualmente, en base a los datos estadísticos del INE (2019), se puede afirmar que, aunque quizás en menor medida, esta discriminación horizontal todavía se mantiene.

También está presente la discriminación vertical y el denominado “Techo de Cristal”. Este tipo de discriminaciones son tan sutiles que pudieran pasar desapercibidas, aunque en la realidad resultan un fuerte impedimento para que las mujeres puedan moverse dentro de las jerarquías piramidales, disminuyendo su presencia conforme se asciende en la ocupación de posiciones de poder dentro de dicha jerarquía, afectando a todo tipo de trabajos, incluso a aquellos donde se encuentra un mayor porcentaje de mujeres (BARBERÁ *et al.* 2011), por ejemplo, en educación, como así han evidenciado los datos del INE (2019), donde solo un 21,3% de las mujeres llega a alcanzar la Cátedra.

Diversos estudios (FERRER; BOSCH, 2005; EAGLY; WOOD, 2016; FLETA; PAN, 2017) han tratado de explicar el porqué de la perpetuación y sostenimiento de esta situación a lo largo de las épocas. Por lo general, se retrocede hasta las sociedades cazadoras-recolectoras, afirmando que la diferencia sexual biológica de estas sociedades se ha ido canalizando y reforzando hacia una diferencia de géneros, atendiendo a la Teoría de la Dominancia Social, según la cual:

Las sociedades se organizan en torno a una ordenación jerárquica entre los grupos que la constituyen, de forma que se minimiza el conflicto social o grupal gracias a las ideologías que justifican la desigualdad social inicial” (FLETA; PAN, 2017, p. 194).

Esta teoría se ve reforzada con la Teoría del Escalón de Arriba, a través de cual se afirma que los individuos que ostentan órganos y puestos superiores en la pirámide de jerarquías son quienes finalmente toman las decisiones y, si estas personas son de sexo masculino, sus decisiones podrían estar influidas por su visión androcéntrica (DWYER; RICHARD; CHADWICK, 2003).

Por tanto, la legitimización de la diferencia de géneros halla explicación al considerar la perpetuación de los grupos que ostentan el poder, los hombres en este caso, quienes han mantenido su posición privilegiada frente a las mujeres, reproduciéndola a lo largo de evolución (CASTILLO; MONTES, 2008); constituyendo sociedades patriarcales, que conciben las relaciones asimétricas de poder entre hombre-mujer como aparentemente lógicas y normalizadas, y conforman una cosmovisión colectiva desde un punto de vista androcéntrico (FLETA; PAN, 2017), afectando a los diferentes ámbitos de la vida de una persona, a lo largo de todo el ciclo vital de esta.

Para romper con este modelo la educación ha de cobrar protagonismo y convertirse en una herramienta que empodere, tanto a mujeres como hombres, para construir una ciudadanía comprometida con los derechos humanos, la equidad, la responsabilidad social, la toma de perspectiva ante la diversidad, el respeto y la necesidad de participar en acciones democráticas, capaces de transformar ámbitos políticos, sociales, económicos y educativos en pro del orden social y la equidad (FERREIRO, 2017; MORGADE; BEJARANO, 2019; SOUSA, 2010).

La escuela: ¿escenario educativo promotor de igualdad de oportunidades?

Para transformar la educación, debemos partir de la transformación de los espacios en que esta tiene lugar; sin embargo, estos espacios no podrán sumergirse en el cambio si se desconoce cuáles son sus funciones y qué papel juegan en el desarrollo de las personas. Por ello, en primer lugar, nos centraremos en la escuela, en conocer qué es, cuáles son sus funciones, y cómo estas se llevan a la práctica, desde una perspectiva de género y diversidad afectivo-sexual.

Fernández (1991), concibe esta institución como:

Una institución multifuncional que desempeña distintos cometidos en relación al sistema social global o sus subsistemas más relevantes. Carece de sentido explicar su existencia, sus características o sus cambios en virtud de su sola dinámica interna o recurriendo a explicaciones causales unilaterales (...) sus funciones más importantes se desarrollan en relación con las esferas del Estado, la economía, el resto de la sociedad civil y la formación de consenso social en torno al orden global. (p. 27).

En este sentido, la naturaleza de la escuela la hace ser reconocida como escenario idóneo para la promoción de valores democráticos, y para impulsar el desarrollo pleno de los niños y niñas, en sus diferentes dimensiones (DEWEY, 1995; PELEGRÍN *et al.*, 2012). Sin embargo, no se puede obviar que también, tanto los centros educativos, como el sistema educativo, son generadores de desigualdades sociales, dada su función de reproducción social (FERNÁNDEZ, 1991).

La educación no es neutral, en la medida que, si los profesionales en materia educativa no educan en igualdad de manera consciente, entonces cabría la posibilidad de que inconscientemente estuvieran educando en desigualdad; desde una perspectiva de género, este hecho pudiera traducirse en la reproducción de tradiciones pedagógicas influidas por la naturalización del sistema sexo-género desde un enfoque heteronormativo, androcéntrico y binario, generando un perfil basado en la neutralidad, asexuado/a, y descorporizado/a (BEJARANO; Y TARTE, 2019).

Aunque cada vez son más los jóvenes que se empoderan y alzan su voz en defensa de la igualdad de género y diversidad afectivo-sexual, lo cierto es que, a lo largo de las épocas, estos han permanecido ocultos(as) al encontrarse al margen del mencionado enfoque androcéntrico, heteronormativo y binario (DIAZ-AGUADO; MARTÍNEZ, 2013; LUHMANN, 1998).

Dentro del sistema educativo continúa teniendo cabida la invisibilización de identidades culturales que no se ciñen a la norma establecida (diversidades sexuales, étnicas, físicas, cognitivas o de género, entre otras) (MARTÍNEZ, 2016; VALDIVIELSO *et al.*, 2016; SOUSA, 2010). Esta paradoja encuentra sus desequilibrios en el seno de modelos educativos monoculturales y androcéntricos; los cuales, consciente o inconscientemente, generan sesgos tanto en los estudiantes como en el profesorado, quienes además, influidos por prejuicios y estereotipos, acaban concibiendo como norma aquello que en realidad está impregnado de desigualdad.

A continuación, se concretan evidencias sobre estos hechos, recopiladas tras analizar estudios especializados en la materia:

- Ausencia de asignaturas centradas en igualdad y diversidad sexual y género, en los diferentes etapas educativas, incluyendo los planes de formación docente (BEJARANO; MATEOS, 2015; BEJARANO; YTARTE, 2019; GARCÍA-PÉREZ *et al.*, 2011; MARTÍNEZ, 2015; VALDIVIELSO *et al.*, 2016; VIZCARRA; NUÑO; LASARTE, ARISTIZABAL; ÁLVAREZ, 2015).

- Sesgo en educación sexual y diversidad afectivo-sexual reflejado en la dimensión conceptual (aquella utilizada para describir la realidad que nos envuelve). En muchas ocasiones la descripción de sexualidad es encuadrada en modelos biologicistas y biomédicos, asociándola meramente con la educación para la salud y, por ende, reduciéndola a cuestiones de genitalidad, reproducción y a la idea de salud; ocultando la diversidad sexual, y poniendo acento en el control y optimización del “cuerpo”, y no en su descubrimiento y aprendizaje, silenciándolo, y conduciendo a una concepción tabú (BEJARANO; MATEOS, 2015; FERREIRO, 2017; VENEGAS, 2011).

- Presencia de estereotipos sexistas en los materiales curriculares utilizados en las distintas etapas educativas. Bejarano (2018) analiza diversas investigaciones (BARRAGÁN, 2001; SÁNCHEZ, 2002; MATEOS; SASIAIN, 2006; RAMOS, 2006) centradas en estudiar los contenidos e imágenes de los libros de textos y cuentos infantiles con el objetivo de recopilar ejemplos de esta situación discriminatoria, destacando:

a) División de espacios según sexo en las imágenes de los libros de texto: espacios privados para mujeres y públicos para hombres; niños más vinculados con juegos activos realizados al aire libre.

b) Ocupación laboral: mujeres ocupando puestos laborales secundarios.

c) Representatividad: mayor número de nombres propios asociados a hombres; mayor representación de modelos masculinos.

d) Imágenes que visualizan modelos femeninos ligados a emociones como dulzura, alegría, reflexión; sexo masculino vinculado con la seriedad, inexpresividad o concentración, aunque también se asoció con expresiones de alegría.

e) Modelos feminizados en cuanto a dimensiones corporales (cuerpos altos, delgados, vestidos rosas).

f) Presencia de familias nucleares, y ausencia de diversidad familiar.

g) La mayor parte de la literatura infantil presenta ideales de amor romántico, donde la figura masculina se presenta como salvadora, inteligente, fuerte y conquistadora; mientras la femenina como sensible, pasiva y sumisa.

- Lenguaje no inclusivo, sexista y sesgado, que conduce a la discriminación e invisibilización de la mujer, otros grupos minoritarios, y el papel de estos a lo largo de la historia. Cada vez se escucha más que aquello que no se nombra, no existe; Butler (2004) afirma que a través del lenguaje no solo se transmiten conocimientos; sino que el pensamiento, creencias e interpretación del mundo, se encuentran aglutinados en categorías, conceptos y palabras que integramos en nuestras estructuras mentales, y que determinarán tanto el uso de la lengua que realicemos, como la expresión de la visión del mundo en que habitamos. Por tanto, el sexismo lingüístico conduce a la invisibilización de realidades que habitan en este mundo.

- Competencias de género no consideradas como competencias profesionales en los planes de estudio de los grados de Educación Infantil y Primaria en algunas Comunidades Autónomas, como es el caso de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (GARCÍA-CANO; HINOJOSA, 2019; BEJARANO; YTARTE, 2019; VALDIVIELSO *et al.*, 2016).

- Pensamiento lineal y desconocimiento de herramientas desde una perspectiva de género y diversidad afectivo-sexual, en los futuros maestros y maestras, así como docentes en ejercicio (BALLARÍN, 2017; BLANCO, 2006; BEJARANO; YTARTE, 2019; GARCÍA-PÉREZ *et al.*, 2010).

- Facultades de Educación con escasa investigación normalizada desde la perspectiva de género y educación afectivo-sexual; falta de reconocimiento del carácter científico de estos temas (BEJARANO; MATEOS, 2014; FERRER; BOSCH, 2004; GARCÍA-CANO; HINOJOSA, 2019), lo cual conduce a generalizar la ausencia de investigación en las diferentes instituciones educativas (VENEGAS, 2011).

Estas son muestras de que no debemos ignorar la existencia de un currículo oculto que reproduce modelos de discriminación. Aunque no se debe adoptar posiciones derrotistas ni negativistas, pues también se han producido avances significativos con respecto a épocas anteriores, y se ha regularizado un currículo explícito, amparado en diversas leyes educativas, contemplando aspectos vinculados con los derechos humanos y la igualdad entre mujeres y hombres. Sin embargo, las evidencias mencionadas en párrafos anteriores denotan que en pleno siglo XXI queda un camino por recorrer.

Por todo ello, se hace necesario situar en el centro de la actividad escolar un análisis sobre cómo se construye la interseccionalidad de opresiones en los recursos didácticos, en el aula y en el centro escolar, para visibilizar las diversidades y reconocer las diferencias

sin hacer de estas, una forma de coartar los derechos de quienes son diferentes (VALDIVIELSO *et al.*, 2006). Esto hace de la coeducación un principio rector que guíe la praxis educativa.

Repensar el papel de las escuelas, docentes y educación en general, desde una pedagogía feminista, facilitará encontrar, comprender y definir las causas estructurales de las desigualdades sociales y de género, y no centrarse meramente en las consecuencias. De esta forma se caminará hacia el desarrollo de una ciudadanía contra-hegemónica en clave de género, y romper con las dinámicas que sustentan las prácticas desiguales (MARTÍNEZ, 2016).

Tal como menciona Martínez (2016) al hablar de la ciudadanía transformadora en clave de género: “esta perspectiva entendida desde la diversidad, la diferencia y la crítica postcolonial supone una determinada forma de pensar y actuar sobre los imaginarios patriarcales que sustentan la desigual organización social” (p. 137).

Pedagogías feministas para la (de) construcción educativa

La escuela debe aceptar el reto de incluir la perspectiva de género y diversidad afectivo-sexual entre los lenguajes de la pedagogía. Y con ello, iniciar una reflexión y repensar los distintos aspectos que dan forma a las instituciones educativas en materia escolar: los discursos, los conocimientos disciplinares, las formas de enseñanza y aprendizaje, las expectativas, la manera de potenciar y concebir las relaciones e interacciones entre alumnos, las alumnas, entre otros muchos ámbitos (TRONCOSO; FOLLEGATI; STUTZIN, 2019).

La pedagogía feminista aborda uno de los grandes retos del sistema educativo, como es la representatividad de las diversidades sexuales y sociales (MACEIRA, 2018). Lo hace desde distintas dimensiones, partiendo de planteamientos teóricos y discursivos en materia de sexualidad e igualdad, pero no quedándose estancada en estos, sino nutriéndose de ellos para sustentar y apoyar el compromiso académico adquirido con el principio de igualdad de oportunidades en el ámbito educativo, y poder ponerlo en práctica a través de propuestas coeducativas (BEJARANO *et al.*, 2019).

El feminismo, asociado a la pedagogía, ayuda a que la educación deje a un lado la transmisión y reproducción de desigualdades (MARTÍNEZ, 2016). Conceptualizar una pedagogía feminista implica aunar un planteamiento que considere claves teórico-conceptuales y dimensiones filosóficas, políticas, psicológicas, antropológicas y educativas desde una óptica feminista, con el fin de construir una red de conocimientos, conceptos,

lenguaje, metodologías y recursos a través de los cuales conformar una visión de la educación y práctica educativa, con matices del feminismo, educación popular, y democracia genérica (DA SILVA, 2017; TRONCOSO *et al.*, 2019).

Por tanto, hablar de pedagogía con un enfoque de género implica considerar la multidimensionalidad, la reflexión crítica social y la inclusión de diferencias; características que otorgan al ámbito pedagógico un carácter más abierto y dinámico.

La pedagogía feminista toma matices de otras pedagogías, como la crítica o la emancipadora, para construir una visión propia de la educación que permita romper narraciones androcéntricas, heteropatriarcales y coloniales, donde se legitima una única forma de conocimiento valioso (masculino, heterosexual y caucásico) (MARTÍNEZ, 2016).

Por lo tanto, tal como afirman Troncoso *et al.* (2019), y como ya defendía Freire (1979) décadas atrás, la educación se apoya en un componente político de transgresión, entendiendo esta pedagogía tanto una práctica política como una forma específica de educar.

En este sentido, la jerarquización y dicotomización de conocimientos es eliminada. El punto nodal es la persona y su desarrollo, independientemente de su sexo. Por ello, pudiera situarse en la defensa y promoción de la construcción de nuevas masculinidades (MARTÍNEZ, 2016), pues la imposición de un único modelo de masculinidad es incompatible si lo que se busca es una sociedad donde cada individuo tenga el derecho a elegir cómo vivir, en armonía con la diversidad (BOSCÁN, 2008). Es necesaria una redefinición de los modelos de masculinidad, con el objetivo de construir ciudadanías alternativas que permitan superar la tradicional cultura androcéntrica (BEJARANO *et al.*, 2019; DA SILVA, 2017)

Por todo ello, la pedagogía feminista no busca únicamente comprender y respetar las diferencias mediante una educación diversa y no sexista (LUHMAN, 1998), tampoco se centra exclusivamente en propuestas coeducativas (GARCÍA-CANO; HINOJOSA, 2019); sino que se nutre de su enfoque multifactorial, para conseguir educar a la persona y guiarla hacia un cambio cultural que le permita ganar autonomía, pensamiento crítico y reflexivo, redefinirse, adquirir competencias, y aprender herramientas para actuar en su entorno, convirtiéndolo en un escenario de cambio y transformación social (FLETA; PAN, 2017).

Para construir esta pedagogía, la figura del docente es una herramienta fundamental para el logro (ANGUITA, 2011; BEJARANO; YTARTE, 2019; BLANCO, 2006; GARCÍA; SALA; RODRÍGUEZ; SABUCO; CANTÓ, 2013; VALDIVIELSO *et al.*, 2016; FERREIRO, 2017; VENEGAS, 2011).

Formación docente desde la mirada crítica y reflexiva de la Pedagogía Feminista

Como se viene mencionando, los sistemas educativos, en cualquier parte del mundo, actuarán como reproductores de las tendencias sociales. A nivel de microsistema, las escuelas también reproducen las relaciones establecidas en la sociedad. Por tanto, las desigualdades que acaecen en estos entornos se plasmarán en las mencionadas estructuras educativas, implícitamente o a través de un curriculum oculto. Por ello los y las docentes serán el principal recurso humano estratégico encargado de la detección de variables pedagógicas y sociales que operan activamente en la reproducción dichas desigualdades (BARBER; MOURSHED, 2008).

Sin embargo, diversos estudios alertan sobre las carencias del profesorado, tanto en activo como en formación, en cuanto a atención de la diversidad afectivo-sexual y perspectiva de género (BLANCO; BEJARANO, 2019; AYUSTE, 2005; ANGUITA, 2011, LUHMANN, 1998)

Investigaciones llevadas a cabo en diferentes años (AYUSTE, 2005; VALDIVIELSO *et al.*, 2016) constataron que el profesorado consideraba la masculinidad y la feminidad como consecuencias naturales vinculadas con el sexo biológico; o bien como consecuencia del proceso de socialización llevado a cabo en su entorno familiar y social, donde el docente poca o ninguna responsabilidad tenía.

Romero y Abril (2008 apud VALDIVIELSO *et al.*, 2016) concluyeron que el género no era una prioridad para el profesorado en activo. Unos años antes Azorín (2014), a través de un estudio realizado en la Región de Murcia, llegó a las mismas conclusiones. Incluso, ya en el año 2004, el Instituto de la Mujer (en ANGUITA; TORREDO, 2009) advirtió que los maestros y maestras no consideraban relevante actuar en materia de igualdad de género y diversidad afectivo-sexual debido a que daban por alcanzada dicha igualdad en la sociedad. Este estudio demostró que los docentes que presentaban estas ideologías, eran aquellos que no habían recibido nunca formación específica en materia de coeducación y educación sexual.

Esta formación continúa siendo una tarea pendiente, a pesar de la Ley 3/2007, de 22 de marzo, que recoge la necesidad de introducir en la formación universitaria contenidos vinculados con la no discriminación e igualdad entre géneros.

Tras analizar los planes de estudio de formación inicial docente establecidos en nuestro país entre los años 2007 y 2008, Anguita y Torrego (2009) y Vizcarra *et al.*, (2015 apud BLANCO; BEJARANO, 2019), señalan como escasas las áreas troncales destinadas a la educación en igualdad de oportunidades y al tratamiento de cuestiones vinculadas con la educación en sexualidad.

Asimismo, en los planes de estudio de las facultades de educación, las competencias de género no suelen aparecer entre las competencias profesionales relevantes. En un estudio realizado en la Universitat de València, Rausell y Talavera (2017) no hallaron referencia alguna a la educación afectivo-sexual y de género en el plan de estudios del Grado en Maestro(a) en Educación Primaria, únicamente encontraron alusión a competencias específicas (CE33) o una mínima mención a la coeducación (CE7).

En Castilla-La Mancha cabe destacar un proyecto de investigación llevado a cabo por el Grupo de Investigación GIES de la Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM) (España), con profesionales procedentes de diversos contextos universitarios (Brasil, España y Argentina); en el que se realizó una revisión de las Memorias de Grado de Infantil y Primaria en la UCLM con el fin de contabilizar cuántas competencias vinculadas con la igualdad se establecían. Los resultados evidenciaron que en el Grado de Educación Primaria únicamente aparecían cuatro competencias (CG4, CG13, CG14, y 1.1.3II.04), y dos para el Grado de Educación Infantil (CB06 y CB07) (BEJARANO; Y TARTE, 2019).

Asimismo, Valdivielso *et al.* (2016), tras revisar los planes de estudio de los Grados de Educación Infantil y Primaria en 44 universidades diferentes en nuestro país, hallaron solamente en 11 de ellas con áreas que consideraban contenidos en igualdad de género (por ejemplo, el área de “Diversidad y coeducación” en Sevilla), siendo optativa la asignatura en 9 de las 11 universidades. También se encontró que únicamente en los planes de estudio de otras 5 universidades se estudiaba la igualdad de género, a pesar de que el título de la asignatura no aludiera a ello (por ejemplo, “Diversidad cultural, derechos fundamentales, igualdad y ciudadanía” en la Universidad Pública de Navarra).

En cuanto a la investigación científica desde la perspectiva de género y educación afectivo-sexual esta es escasa desde las facultades de educación (GARCÍA-CANO;

HINOJOSA, 2019). Como consecuencia, se priva a los docentes de ahondar en conocimientos vinculados con la temática desde una perspectiva reflexiva y académica.

Todo ello pudiera desembocar en una escasa perspectiva en los docentes, cayendo en la trivialización de estas cuestiones, y en la falta de toma de consciencia sobre cómo sus creencias pudieran influir en su práctica educativa (GARCÍA-PÉREZ *et al.*, 2011; BEJARANO; MATEOS, 2014).

A esta situación Jung (1981) la denominó “inconsciente colectivo”, el cual alude a una estructura constituida por una serie de imágenes, que funcionan a modo de arquetipos; cada arquetipo tiene asociado a su vez un conjunto de rasgos característicos, que conforman los modelos de referencia a seguir. Como resultado, esta ideología impulsa la construcción de un sistema simbólico que naturaliza la situación de inferioridad de las mujeres, hasta llegar al punto de hacerla invisible, incluso ante los propios ojos de estas. Esta daría pie a la denominada violencia simbólica (FERREIRO, 2017).

YTARTE *et al.* (2019) encontraron evidencias que denotan en los estudiantes sesgos heteronormativos, que, unidos a prejuicios y estereotipos, pudieran trasladarse a la práctica durante su desempeño profesional, generando situaciones heterocentristas.

Por lo tanto, ante esta situación, recaerá sobre la predisposición de cada estudiante y/o profesional el trabajar la diversidad afectivo-sexual e identidad de género, y su consideración o no sobre el conocimiento individual de estas temáticas.

Tras llegar a conclusiones semejantes, Bejarano *et al.* (2019) destacan cómo esta realidad entra en contradicción con lo regulado en el artículo 25 de la Ley Orgánica 3/2007 para la igualdad efectiva de mujeres y hombres:

(...) las Administraciones públicas promoverán: a) La inclusión, en los planes de estudio en que proceda, de enseñanzas en materia de igualdad entre mujeres y hombres. b) La creación de postgrados específicos. c) La realización de estudios e investigaciones especializadas en la materia. (p. 16).

Consideraciones finales

Llegados a este punto, la revisión teórica realizada pone en evidencia la necesidad de cuestionar el orden sociocultural imperante, incluyendo una mirada a la diversidad afectivo-sexual e igualdad de género desde el ámbito educativo. Se tilda necesaria iniciar una reconstrucción y reestructuración de elementos curriculares básicos, tanto en las primeras etapas educativas, como a nivel de Educación Superior, haciendo especial

hincapié en la formación de los futuros y futuras docentes, para, con todo ello, trabajar una propuesta verdaderamente coeducativa.

La de-construcción de las lógicas dominantes arraigadas en el sistema educativo supone una declaración de intenciones y un reto para toda la comunidad educativa, pues deja a un lado el carácter meramente instrumental que en ocasiones pudiera adquirir la educación, y va más allá de la transmisión y asimilación cultural. Invita a que, tanto los y las profesionales en materia educativa (maestros/as, educadores/as sociales, pedagogos/as, profesores/as investigadores/as, entre otros) así como aquellas y aquellos estudiantes que se encuentran iniciando su carrera en el ámbito de la educación, adopten una posición crítica y reflexiva, tomando perspectiva y deteniéndose a analizar cómo, por qué y para qué actuar desde la pedagogía feminista-inclusiva en materia de sexualidad e igualdad.

La formación del profesorado se concibe como elemento clave para empoderar a estos agentes de cambio social, ampliando su perspectiva ante la diversidad de realidades y haciéndoles conscientes de la utopía que, en ocasiones, se oculta tras la defensa de una mirada neutra; ayudándoles a utilizar su lenguaje y pensamiento de manera inclusiva; abriendo espacios y tiempos para el aprendizaje y el diálogo, autocrítica y autoreflexión, para iniciar un proceso metacognitivo que permita conocerse y conocer cómo conciben y construyen su realidad en materia de sexualidad e igualdad.

El enfoque de derechos humanos asentará las bases para el análisis de las desigualdades y la de-construcción de las lógicas dominantes, imaginarios patriarcales y sus mecanismos de normalización. Esta reconstrucción guiará hacia nuevas formas de saber, saber ser, saber hacer y saber convivir en sociedades donde la equidad, la igualdad, la libertad y la justicia social estén a la orden del día.

Conclusiones

El sistema educativo ha de centrar su foco en la renovación de los elementos que lo integran, para así iniciar su deconstrucción; a lo largo de este texto ha quedado patente la necesidad de un currículum formativo con perspectiva de género, que contemple la diversidad afectivo-sexual, y sea capaz de construir un espacio pedagógico y político que responda a las necesidades de las y los profesionales de la educación, ofreciendo herramientas pedagógicas y didácticas a estas y estos, que despatricalice los procesos educativos.

Dicho espacio debiera favorecer una formación del profesorado, feminista e inclusiva, alejada de conformismos y de la aceptación de las posiciones de reproducción de las desigualdades y de los privilegios. Para ello, se hace imprescindible potenciar en maestras y maestros competencias que les permitan profundizar en cuestiones vinculadas con el feminismo, el origen de la violencia de género y la educación en sexualidad y diversidad afectivo-sexual (Bejarano y García, 2016).

El binomio pensamiento y acción se debe adoptar al pensar y actuar desde la pedagogía feminista e inclusiva, como alternativa al proyecto educativo vigente. En definitiva, construir una educación no exenta de la perspectiva de acción política y compromiso individual y colectivo hacia la transformación social.

Como señala María Zambrano (2007), la educación:

Será ante todo guiar a la persona en su marcha responsable a través del tiempo. Educarle será despertarle o ayudarle a que se despierte a la realidad en modo tal que la realidad no sumerja su ser, el que le es propio, ni lo oprima, ni se derrumbe sobre él” (pp. 152-153; apud CASADO; SÁNCHEZ-GEY, 2007, p. 552).

Referências

ALVES DA SILVA, Marcia. Pedagogia feminista: narrativas autobiográficas, saberes e fazeres de mulheres camponesas. *Educação Unisinos*, v.22, n.4, 316-323, ago., 2017 / abr., 2018. Disponible en doi:10.4013/edu.2018.224.09 Acceso en 17 ene. 2020.

ANGUITA, Rocío. El reto de la formación del profesorado para la igualdad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, v. 14, n.1, 43-51, ene./febr., 2011. Disponible en <http://www.aufop.com>. Acceso en 23 ene. 2020.

ANGUITA, Rocío; TORREGO, Luis. Género, educación y formación del profesorado. Retos y posibilidades. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. v. 64, n. 23, 17-25, 14 oct. / 24 oct., 2008. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2956461>. Acceso en 10 ene. 2020.

ANKER, Richard. *Gender and Jobs: Sex Segregation of Occupations in the World*. 1. ed. Geneva: International Labor Organization, 1998, 444 p.

ARGIBAY, Miguel; CELORIO, Gema. *La Educación para el desarrollo*. Victoria: Gobierno del País Vasco, 2005, 156 p.

AYUSTE, Ana. Intereducación. *Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación*, v. 17, 49-80, ene./abr., 2015. Disponible en <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/3108/3136>. Acceso en 17 ene. 2020.

AZORÍN ABELLÁN, Cecilia María. Actitudes del profesorado hacia la coeducación: claves para una educación inclusiva. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, v. 29, n.2, 159-174, ago./dic., 2014. Disponible en <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>. Acceso en 19 ene. 2020.

BALLARÍN, Pilar. ¿Se enseña coeducación en la Universidad? *ATLÁNTICAS. Revista Internacional de Estudios Feministas*, v.2, n.1, 7-31, nov.,2016 / abr., 2017. Disponible en <https://doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.1865>. Acceso en 8 ene. 2020.

BARBER, Michael; MOURSHED, Mona. *Cómo hicieron los sistemas educativos con mayor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Buenos Aires: PREAL, 2008. 73p.

BARBERÁ, Teresa; DEMA, Carlos M; ESTELLÉS, Sofía; DEVECE, Carlos. *Las (des)igualdad entre hombres y mujeres en el mercado laboral: la segregación vertical y horizontal*. En CONGRESO DE INGENIERÍA DE ORGANIZACIÓN, 5, 2011. Anais...Cartagena (España): In 5th International Conference On Industrial Engineering And Industrial Management, 2011. p. 986-995

BARRAGÁN MEDRERO, Fernando. *Violencia de Género y curriculum: un programa para la mejora de las relaciones interpersonales y la resolución de conflictos*. Málaga: Aljibe, 2001, p. 212.

BEJARANO FRANCO, M^a Teresa. El principio de igualdad. Revisión histórica y propuestas educativas. En MARTÍN SÁNCHEZ, María. *Estudio Integral de la Violencia de Género*. 1. ed. Barcelona: Monografías, 2018. p. 659.

BEJARANO FRANCO, María Teresa. El uso del lenguaje no sexista como herramienta para construir un mundo más igualitario. *Revista de Comunicación Vivat Academia*, n.124, 79-89, ene. / sep., 2013. Disponible en <https://doi.org/10.15178/va.2013.124.79-89>: Acceso en 17 ene. 2020.

BEJARANO FRANCO, María Teresa; MARTÍNEZ MARTÍN, Irene; BLANCO GARCÍA, Montserrat. Coeducar hoy. Reflexiones desde las pedagogías feministas para la despatriarcalización del curriculum. *Tendencias Pedagógicas*, v. 34, 37-30, ene./abril, 2019. Disponible em doi: 10.15366/tp2019.34.004. Acceso en 17 ene. 2020.

BEJARANO FRANCO, María Teresa; MATEOS JIMÉNEZ; Antonio. Género y Sexualidad en la formación inicial de maestros y maestras. ¿Por qué no un currículum sexual?. *Exedra: Revista Científica*, v. extra 1, 128-146, 2014. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6499908>. Acceso en 15 ene. 2020.

BEJARANO FRANCO, María Teresa; MATEOS JIMÉNEZ; Antonio. La educación afectivo-sexual en el sistema educativo español: análisis normativo y posibilidades de investigación. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 10, n. esp, 1507-1521, 2015. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/293301372_La_educacion_afectivo-sexual_en_el_sistema_educativo_espanol_analisis_normativo_y_posibilidades_de_investigacion. Acceso en 16 ene. 2020.

BEJARANO FRANCO, María Teresa; YTARTE; Rosa Mari. *Educación en Sexualidad e Igualdad: Discursos y estrategias para la formación de docentes y educadores sociales*. 1. ed. Madrid: Dykinson, 2019. 208 p.

BEJARANO FRANCO, María Teresa; YTARTE; Rosa Mari (Dir). *Educación en Sexualidad e Igualdad: Discursos y estrategias para la formación de docentes y educadores sociales*. 1. ed. Madrid: Dykinson, 2019. p. 13-14.

BLANCO GARCÍA, Montserrat; BEJARANO FRANCO, María Teresa. Sexualidad e Igualdad en la Formación Docente. Realidades y Nuevos Enfoques desde la Pedagogía. En BEJARANO FRANCO, María Teresa; YTARTE; Rosa Mari (Dir). *Educación en Sexualidad e Igualdad: Discursos y estrategias para la formación de docentes y educadores sociales*. 1. ed. Madrid: Dykinson, 2019. p. 17-30.

BLANCO, Nieves. Saber para vivir. En PIUSSI, Anna María; MAÑERU MÉNDEZ, Ana. (Coords.). *Educación, nombre común femenino*. Barcelona: Octaedro, 2006. p. 158-183.

BOSCÓN LEAL, Antonio. Las nuevas masculinidades positivas. *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, v. 13, n. 41, 93-106, feb., 2008 / may. 2008. Disponible en http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-52162008000200006&lng=es&tlng=es Acceso en 18 ene. 2020.

CASTELLS, Manuel; SUBIRATS, Marina. *Mujeres y hombres. ¿Un amor imposible?* Madrid: Alianza, 2007. 324 p.

CASTILLO, M^a del Rosario; MONTES, Beatriz. Aportaciones de la Teoría de la Dominancia Social al análisis de la discriminación de género. *Iniciación a la Investigación*, v. 3, n. 1, 1-6, 2008. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5405154>. Acceso en 20 ene. 2020.

DEWEY, John. *Democracia y educación*. Madrid: Morata, 1995. p. 319.

DIAZ-AGUADO, María José; MARTÍNEZ, Rosario y MARTIN, Javier. *La evolución de la adolescencia española sobre la igualdad y la prevención de la violencia de género*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2013. 304 p.

DWYER, Sean; RICHARD, Orlando C; CHADWICK, Ken. Gender diversity in management and firm performance: the influence of growth orientation and organizational culture. *Journal of Business Research*, v. 56, n. 12, 1009-1019, 2003. Disponible en <https://econpapers.repec.org/RePEc:eee:jbrese:v:56:y:2003:i:12:p:1009-1019>. Acceso en 20 ene. 2020.

EAGLY, Alice. H; WOOD, Wendy; DIEKMAN, Amanda B. Social role theory of sex differences and similarities: A current appraisal. En Eckes, Thomas; Trautner, Hanns M. (eds.). *The developmental social psychology of gender*. 1. ed. Mahwah, New Jersey: Erlbaum., 2000, 488 p.

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. *La escuela a examen: un análisis sociológico paa educadores y otras personas interesadas*. 1. ed. Madrid: Pirámide, 1996, 255 p.

FERREIRO DÍAZ, Lola. (Co)Educación afectivo-emocional y sexual, para despatriarcalizar la escuela y caminar hacia la igualdad. *ATLÁNTICAS – Revista Internacional de Estudios Feministas*, v. 2, 134- 165, n. 1, ago., 2016 / jun., 2017. Disponible en doi:<http://dx.doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.1771> Acceso en 16 ene. 2020.

FERRER, Victoria A.; BOSCH, Esperanza. Introduciendo la perspectiva de género en la investigación psicológica sobre violencia de género. *Anales de Psicología*, v. 21, n. 1, 1-10, oct., 2003 / sep.2004. Disponible en http://tiva.es/articulos/01-21_1.pdf Acceso en 20 ene. 2020.

FLETA, Jorge; PAN, Fang. Segregación horizontal y vertical de género en el profesorado. *Acciones e Investigaciones Sociales*, n 37, 187-214, 2017. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6135550> Acceso en 20 ene. 2020.
FREIRE, Paulo. *La Educación como práctica de Libertad*. España: Editorial Siglo XXI, 1979, 160 p.

GARCÍA-CANO TORRICO, María; HINOJOSA PAREJA; Eva F. Género, Igualdad y Coeducación. ¿Sobre qué se investiga? En BEJARANO FRANCO, María Teresa; YTARTE; Rosa Mari (Dir). *Educación en Sexualidad e Igualdad: Discursos y estrategias para la formación de docentes y educadores sociales*. 1. ed. Madrid: Dykinson, 2019. p. 51-76

GARCÍA-PÉREZ, Rafael; REBOLLO, María-Ángeles; VEGA, Luisa; BARRAGÁN-SÁNCHEZ, Raquel; BUZÓN, Olga; PIEDRA, Joaquín. El patriarcado no es transparente: competencias del profesorado para reconocer desigualdad. *Cultura y Educación*, v. 23, n. 3, 385-397, 2011. Disponible en <https://www.tandfonline.com/doi/ref/10.1174/113564011797330298?scroll=top>. Acceso en 8 ene. 2020.

HOLDCROFT, Anita. Integrating the dimensions of sex and gender into basic life sciences research: methodological and ethical issues. *Gender Medicine*, v. 4, 564-574, 2017. Disponible en [https://doi.org/10.1016/S1550-8579\(07\)80048-9](https://doi.org/10.1016/S1550-8579(07)80048-9). Acceso en 16 ene. 2020.

INE. Administración General del Estado. *Mujeres y hombres en España*. 2019. Instituto Nacional de Estadística, 2019. Disponible en https://www.ine.es/ss/Satellite?L=0&c=INEPublicacion_C&cid=1259924822888&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayou¶m1=PYSDetalleGratuitas

INE: Instituto Nacional de Estadística. *Encuesta Anual de Estructura Salarial (EAES)*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística, 2019. p. 45.

INSTITUTO DE LA MUJER7RED2RED CONSULTORES. *Estudio para conocer la situación actual de la educación para la igualdad en España*. Madrid: Instituto de la Mujer. 2004, 224 p.

JUNG, Carl Gustav. (1981). *Arquetipos e inconsciente colectivo*. Barcelona: Paidós, 1981. 182p.

Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres.

LUHMANN, Susanne. Queering/Querying Pedagogy? Or, Pedagogy Is Pretty Queer Thing. En PINAR, William. (Ed.). *Queer Theory in Education*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1998. 141-155 p.

MACEIRA, Luz. *EL sueño y la práctica de sí. Pedagogía feminista: una propuesta*. 1 ed. México D.F: Colegio de México. 2008. 304 p.

MARTÍNEZ MARTÍN, Irene. Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Foro de Educación*, v.12, n. 20, 129-151, ene./jun., 2016. Disponible en <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.008>. Acceso en 8 ene. 2020.

MARTÍNEZ MARTÍN, Irene. Descolonizar los feminismos para la construcción de una pedagogía crítica con enfoque de género: caso de Mozambique. *Journal of Supranational Policies of Education*, v. 3, 202-218, ene./may., 2015. Disponible em <https://repositorio.uam.es/handle/10486/667465>> Acceso en 20 ene. 2020.

MARTÍNEZ VERDÚ, Remedios. Globalización y Educación desde una Perspectiva de Género. *Cuestiones de género*, n. 1, 53-72, 2006. Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.18002/cg.v0i1.3853> Acceso en: 16 ene. 2020.

MATEOS GIL, Almudena; SASIAIN VILLANUEVA, Ixaso. *Colorín Colorado este cuento se ha acabado*. 1 ed. Madrid: Instituto de la Mujer, 2006. p. 99.

MORALES CALVO, Sonia; MORENO LÓPEZ, Roberto. Violencia de Género en la Juventud. Visiones y Respuestas desde la Educación Social. En BEJARANO FRANCO, María Teresa; YTARTE; Rosa Mari (Dir). *Educación en Sexualidad e Igualdad: Discursos y estrategias para la formación de docentes y educadores sociales*. 1. ed. Madrid: Dykinson, 2019. p. 155-178.

MORGADE, Graciela. Prólogo. En BEJARANO FRANCO, María Teresa; YTARTE; Rosa Mari (Dir). *Educación en Sexualidad e Igualdad: Discursos y estrategias para la formación de docentes y educadores sociales*. 1. ed. Madrid: Dykinson, 2019. p. 9-12.

ONU. *Declaración Universal de Derechos Humanos. Resolución 217 A (III)*. Asamblea General de las Naciones Unidas. Paris: Asamblea General de las Naciones Unidas, 1948.

PELEGRÍN, Antonia; LEÓN, Josefa María; ORTEGA, Enrique; GARCÉS DE LOS FAYOS, Enrique Javier. Programa para el desarrollo de actitudes de igualdad de género en clases de educación física en escolares. *Educación XXI. Revista de la Facultad de Educación*, v.15, n. 2, 271-291, nov., 2010 / nov., 2011. Disponible en: <https://doi.org/10.5944/educxx1.15.2.142>

RAMOS LÓPEZ, Cristina. Vivir los cuentos. Disponible en: http://www.juntadeandalucia.es/iam/catalogo/doc/iam/2006/23243_cuaderno.pdf. Acceso en: 23 ene. 2020.

RAUSELL GUILLOT, Helena. & TALAVERA ORTEGA, Marta. Dificultades de la coeducación en la formación del profesorado. *Feminismo/s*, v. 29, 329-345, jun., 2019. Disponible en: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/68935>. Acceso en 19 ene. 2020.

REBOLLO, María Ángeles; GARCIA PÉREZ, Rafael; PIEDRA, Joaquín; VEGA, Luisa. Diagnóstico de la cultura de género en educación: actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista de Educación*, n. 355, 521-546, may./agost., 2011. Disponible en: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/diagnostico-de-la-cultura-de-genero-en-educacion-actitudes-del-profesorado-hacia-la-igualdad/investigacion-educativa/22894>. Acceso en 23 ene. 2020.

ROMERO, Alfons; ABRIL, Paco. Género y la formación del profesorado en los estudios de educación infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, v. 11, n.3, 43-51, abr./sep., 2008. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2782158>. Acceso en 10 ene. 2020.

RUBIO, Fina. *La Bastida. Desigualtats de gènere. Mercat de treball*. 1 ed. Barcelona: Fundació Surt, 2008, 24 p.

SÁNCHEZ REBOLLO, Ana. El androcentrismo científico: el obstáculo para la igualdad de género en la escuela actual. *Revista Educar*, n. 29, 91-102, 2002.

SOUSA, Boaventura. *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. 1. ed. Uruguay: Trilce, 2010, 110 p.

TRONCOSO PÉREZ, Lelya; FOLLEGATI, Luna; STUTZIN, Valentina. Más allá de una educación no sexista: aportes de pedagogías feministas interseccionales. Pensamiento Educativo. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, v. 56, n. 1, 1-15, dic., 2018 / mar., 2019. Disponible en doi:10.7764/PEL.56.1.2019.1 Acceso en: 17 ene. 2020.

VALCÁRCEL, Amèlia. *Feminismo en el mundo global*. Madrid: Cátedra, 2015, 334 p.

VALDIVIELSO GÓMEZ, Sofía; AYUSTE GONZÁLEZ, Ana; RODRÍGUEZ MENÉNDEZ, M^a Carmen; VILA MERINO, Eduardo. Educación y Género en la Formación Docente en un Enfoque de Equidad y Democracia. En CARRILLO I FLORES, Isabel (Coord.). *Democracia y educación en la formación docente*. 1 ed. Barcelona: Universitat de Vic, Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya, 2016, 320 p.

VENEGAS, Mar. El modelo actual de educación afectivo-sexual en España: el caso de Andalucía. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 55, 1-10, 2011. Disponible em <https://doi.org/10.35362/rie5531592>. Acceso en 23 ene. 2020.

VIZCARRA, María Teresa, NUÑO ANGOS, Teresa; LASARTE LEONET, Gema; ARISTIZABAL LLORENTE, Pilar & ÁLVAREZ URÍA, Amaia. La perspectiva de género en los títulos de Grado en la Escuela Universitaria de Magisterio de Victoria-Gasteiz. REDU. *Revista de Docencia Universitaria*. v. 13, n. 1, ene./abr., 2015, 297-318. Disponible em <https://doi.org/10.4995/redu.2015.6448>. Acceso en 23 ene. 2020

YTARTE, Rosa Marí; BARRANCO BARROSO, Rut; MARTÍNEZ MARTÍN, Irene.
Educar en sexualidades e igualdad en educación social desde una perspectiva feminista. En
BEJARANO FRANCO, María Teresa; YTARTE; Rosa Mari (Dir). *Educación en
Sexualidad e Igualdad: Discursos y estrategias para la formación de docentes y
educadores sociales*. 1. ed. Madrid: Dykinson, 2019. p. 31-50 .). Percursos

Recebido em novembro de 2019.

Aprovado em janeiro de 2020.