

# PEDAGOGÍAS FEMINISTAS

Reflexiones  
para la igualdad  
de género  
en la escuela

*Dykinson, S.L.*

MARÍA MATARRANZ  
Coordinadora





# PEDAGOGÍAS FEMINISTAS

*Reflexiones para la igualdad de género en la escuela*

MARÍA MATARRANZ

*Coordinadora*



MARÍA MATARRANZ

*Coordinadora*

# PEDAGOGÍAS FEMINISTAS

*Reflexiones para la igualdad de género en la escuela*

*Andrea Carrasco Sáez*

*Rocío Concha López*

*Esther Díaz Romanillos*

*Fátima El Shafi Rodríguez*

*Esteban Francisco López Medina*

*María Matarranz*

*Borja Ruiz-Gutiérrez*

*Maite Zubillaga-Olagüe*

Dykinson, S.L.

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea este electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (art. 270 y siguientes del Código Penal).

Diríjase a Cedro (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra. Puede contactar con Cedro a través de la web [www.conlicencia.com](http://www.conlicencia.com) o por teléfono en el 917021970/932720407

Financiado bajo el proyecto *#DocentesFeministas* en la convocatoria de *Proyectos de Innovación Docente INNOVA* de la Universidad Autónoma de Madrid durante el curso académico 2023/2024, concedido en modalidad competitiva

Este libro ha sido sometido a evaluación por parte de nuestro Consejo Editorial. Para mayor información, véase [www.dykinson.com/quienes\\_somos](http://www.dykinson.com/quienes_somos)

© Copyright by  
Los autores  
Madrid

© Imagen de cubierta  
Naia Estibaliz

Editorial DYKINSON, S.L.  
Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid  
Teléfono (+34) 915442846 - (+34) 915442869  
e-mail: [info@dykinson.com](mailto:info@dykinson.com)  
<http://www.dykinson.es>  
<http://www.dykinson.com>

ISBN: 978-84-1070-652-1  
DOI: 10.14679/3360

Preimpresión:  
*Realizada por los autores*

## ÍNDICE

---

A modo de comentario inicial .....	11
Presentación .....	13
<b>Capítulo 1</b>	
<b>Feminismo: movimiento, teoría y práctica</b>	
Borja Ruiz-Gutiérrez .....	19
<b>Capítulo 2</b>	
<b>Las feminidades contemporáneas como categorías analíticas en la formación del profesorado</b>	
Esteban F. López Medina.....	41
<b>Capítulo 3</b>	
<b>Género, identidad y escuela. La escuela y los procesos de socialización para la igualdad de género</b>	
Fátima El Shafi Rodríguez .....	57
<b>Capítulo 4</b>	
<b>Geografías del espacio escolar: perspectivas desde la coeducación</b>	
Esther Díaz Romanillos .....	73
<b>Capítulo 5</b>	
<b>La evaluación educativa desde la perspectiva de género</b>	
Maite Zubillaga-Olagüe .....	91
<b>Capítulo 6</b>	
<b>Liderazgo escolar en perspectiva de género</b>	
Rocío Concha López y Andrea Carrasco Sáez .....	115

**Capítulo 7**

**Educación sexual, interseccionalidad y educación LGTBQIA+**

Fátima El Shafi Rodríguez ..... 129

**Epílogo. ¿Y ahora qué? Hacia una escuela feminista**

María Matarranz ..... 145

**Bibliografía** ..... 149

**Autoras** ..... 171

## A MODO DE COMENTARIO INICIAL

---

El presente texto emplea el lenguaje inclusivo porque para sus autoras y autores es importante lo que se dice, lo que no se dice y cómo se dice lo que se dice. Desde esta conciencia se ha prestado especial atención al lenguaje inclusivo con la pretensión de normalizar su uso. Por esa razón, a lo largo de las siguientes páginas se han tomado varias decisiones de coordinación que hacemos explícitas desde el comienzo.

En primer lugar, las personas que se acerquen a este libro encontrarán que hablaremos en masculino o femenino de manera indistinta, fundamentalmente, cuando hablemos de estudiantado, familias, ciudadanía u otros colectivos que, en mayor o menor grado de cercanía, forman parte de los escenarios educativos que irán apareciendo a lo largo de los capítulos. Para ello, se ha tratado de hacer uso de la coherencia y concordancia del texto mismo.

En segundo lugar, y como posicionamiento político, las autoras y autores de esta obra se referirán al profesorado en femenino. Es bien sabido, tanto por el colectivo docente en su conjunto como por la sociedad en general, que se trata de un colectivo que está feminizado y, sin embargo, el masculino genérico es la manera habitual de referirse a él. Así, a modo de reivindicación de la figura de la mujer como docente, pero también para hacer notar (por si fuera poco evidente todavía) que la profesión docente la desempeñan mayoritariamente mujeres, en las próximas páginas hablaremos de las profesoras en lugar de los profesores o, en su caso, de profesorado o colectivo docente como términos neutros.

Las autoras y autores somos conscientes de que el lenguaje es contextual y, por tanto, debe adaptarse a las diferentes realidades y a las personas. En el caso de que alguna persona que se acerque a este libro se sienta incómoda por esta cuestión, quizá esa sensación de malestar pueda ser un primer paso para repensar el uso del masculino genérico, que cada vez representa menos al conjunto de la ciudadanía, tan diversa y plural de hoy. Por otro lado, convendría revisar los hábitos lingüísticos dominantes y tomar

conciencia de que, como decimos, el lenguaje ha de adaptarse al contexto y a las personas a las que se dirige, y no al revés.

Asimismo, este libro es la suma de capítulos escritos por autoras y autores diferentes, cada una de ellas con su propio estilo de redacción y sensibilidad pedagógica hacia el texto que ha elaborado. Otra decisión de coordinación ha sido conservar la voz de cada una, manteniendo así las diferentes individualidades y reflejando, al mismo tiempo, la diversidad de las autoras.

Por último, este libro surge como fruto de un Proyecto de Innovación Docente en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, en concreto, el proyecto titulado #DocentesFeministas (ref. FPYE\_019.23\_INN), cuyo objetivo general se centra en incorporar una mirada feminista en los procesos de enseñanza-aprendizaje del profesorado en su etapa de formación inicial. Estamos convencidas de que esta mirada feminista en la formación tendrá un impacto beneficioso tanto en la manera de interpretar la realidad social como en el posterior desempeño docente. Este libro tiene vocación de material didáctico para maestras de educación infantil y primaria, así como también para profesoras de educación secundaria y bachillerato, tanto en su formación inicial como en su desarrollo profesional continuo. Finalmente, tiene, también, la vocación de despertar la reflexión pedagógica, tan necesaria en nuestros espacios escolares, pero tan poco atendida por las prisas, las urgencias o la falta de tiempos y lugares comunes destinados a pensar de manera conjunta cómo construir entre todas y todos la mejor escuela posible.

## PRESENTACIÓN

---

Los espacios escolares son reflejo de la realidad social en la que vivimos. Así, la escuela en la actualidad, al igual que la sociedad, todavía presenta discriminación, violencias de diferente índole, injusticias, reproducción de relaciones de poder... Esto no es algo nuevo, la historia de la humanidad está atravesada por todas estas cuestiones.

*Buena parte de la historia europea occidental nos condiciona para que consideremos las diferencias entre las personas como simples opuestos: dominante/subordinada, bueno/malo, arriba/abajo, superior/inferior. En una sociedad donde lo bueno se define en términos de beneficio en lugar de necesidades humanas, siempre existirá un grupo de gente que, a través de la opresión sistematizada, se sienta relegada y por tanto ocupe un lugar inferior y deshumanizado. En esta sociedad, tal grupo está compuesto por personas Negras y del Tercer Mundo, la clase trabajadora, los mayores y las mujeres (Lorde, 2022, p.139).*

Como señalaba la escritora, poeta y feminista Audre Lorde la historia de la humanidad tiene una mirada jerárquica, patriarcal, colonial... Las palabras de Audre Lorde siguen teniendo vigencia. Sin embargo, los movimientos feministas, los movimientos obreros y otros movimientos sociales han tratado de conquistar los derechos y libertades de las personas y colectivos que, tradicionalmente han ocupado los espacios de los márgenes, el espacio de los oprimidos.

Desde finales del siglo XIX, con el nacimiento en Europa de los primeros movimientos que defendían los derechos de las mujeres reclamando el derecho al trabajo, al voto y a la educación, hubo una paulatina e imparable adquisición y generalización de estos derechos que se fue consolidando a lo largo del siglo XX y que, en su necesario avance, se ha ido reconduciendo hacia conquistas en otros terrenos como el económico o el de representatividad política. Ahora, en pleno siglo XXI, en lo que respecta a igualdad

de género a pesar de los avances o, incluso, gracias a ellos, seguimos reconociendo que aún no se ha logrado una igualdad real en muchos aspectos. En este sentido, pensamos que sigue siendo tan necesario velar por el mantenimiento de los derechos y libertades adquiridas, como seguir avanzando en todos los ámbitos de la vida social y política.

Uno de ellos es el relacionado con la educación, en el que la igualdad de género se posiciona, desde nuestro punto de vista, como una de sus principales metas. Transformar el mundo educativo desde una mirada feminista supone empezar a trabajar desde propuestas pedagógicas que nos permitan reformular los modelos de transmisión del conocimiento desde una perspectiva de género y de transformación social, educativa y cultural (Otero-Gutiérrez et al. 2021). Dicha transformación debe realizarse progresivamente y de manera holística. La educación como motor de cambio social y la escuela, como la institución de educación formal de las sociedades contemporáneas, deben contribuir de manera activa y comprometida a la construcción de sociedades justas, igualitarias y democráticas. Es desde estos valores desde donde la comunidad educativa debe trabajar (Pérez et al., 2017).

Para lograr que nuestro sistema educativo adopte un modelo realmente inclusivo, democrático y justo (que es el planteamiento, en definitiva, de la mirada feminista) es preciso que todas las personas que forman parte del entramado educativo reciban las herramientas formativas adecuadas y asuman su responsabilidad. Desde las figuras que trabajan directamente en el aula hasta aquellos cargos administrativos o políticos, todas están llamadas a responder a las necesidades de la sociedad del siglo XXI y asumir esta tarea.

La experiencia escolar es común a toda la ciudadanía, todas y todos hemos pasado por las aulas de colegios e institutos. La experiencia escolar y el proceso pedagógico vivido en ellas ha formado parte de nuestra vida de una forma u otra. En este sentido, reconocemos que la escuela es el espacio socializador que responde a las necesidades sociales de cada momento y se encarga de reproducir modelos acordes con lo esperado, por consenso social, por la ciudadanía. También identificamos que el tejido social que conforma la escuela presenta una gran diversidad, cambiante, con multitud de realidades diferentes. En relación con esta diversidad, el sistema educativo no solo no cubre en muchas ocasiones las necesidades de todas las personas que lo conforman (Torres, 2017), sino que además replica un modelo predominante donde la perspectiva de género, aunque está empezado a hacerse hueco, sigue estando ausente.

Así, la escuela no es un espacio neutro ya que en ella se siguen transmitiendo valores patriarcales que contribuyen a reproducir o aumentar las diferencias entre hombres y mujeres (Otero-Gutierrez et al. 2021; Pérez y Terrón, 2021). En este sentido, la escuela puede llegar a ser, y de hecho lo es para muchas y muchos estudiantes, un lugar hostil. Para evitar que esto siga siendo así un primer paso es tomar conciencia de la importancia, del valor y de la necesidad de incorporar una mirada inclusiva, intercultural, crítica y feminista, donde el principio rector sea la no discriminación, y la escuela pueda llegar transformarse en un espacio promotor de una sociedad más igualitaria (Barragán-Medero y Pérez-Jorge, 2019).

Tras esta toma de conciencia, un segundo paso para evitar que la escuela siga contribuyendo y perpetuando la desigualdad de género sería articular estrategias dirigidas a luchar contra la desigualdad en el contexto escolar. Estas facilitarían una transformación que “debe realizarse de manera holística, sistémica, analizando todos los factores y dimensiones que hacen que las desigualdades por cuestiones de género se sigan perpetuando en las escuelas” (Otero-Gutiérrez et al. 2021, p. 31). En esta misma línea, Castillo et al. (2014) señalan que debemos atender la realidad educativa mirando más allá de los propios objetivos curriculares y atender todas las dimensiones y necesidades del alumnado. En este sentido, Otero-Gutiérrez, et al. (2021) proponen algunas líneas de actuación que la comunidad educativa debe tener en cuenta para que las escuelas lleguen a ser espacios igualitarios, justos y democráticos: (1) eliminar la neutralidad, educando en la igualdad de forma consciente, (2) reconocer las formas sexistas y su reproducción consciente e inconsciente, (3) reflexionar sobre la jerarquización del género para combatir las desigualdades por el simple hecho de ser niña o niño, (4) reconocer y gestionar la diversidad social, cultural, religiosa, familiar, sexual... como enriquecimiento personal, (5) crear y renovar los modelos organizacionales en función al uso de los espacios, tiempos y recursos con el fin de preparar al alumnado hacia el acceso real al mundo laboral, (6) trabajar la educación emocional como esencia del desarrollo integral del alumnado, (7) valorar los conflictos de forma constructiva y desde la convivencia.

Este libro trata de dar respuesta, precisamente, a la pregunta de cómo incorporar una mirada feminista en nuestras escuelas. La respuesta está todavía en construcción porque la realidad escolar es multifactorial y la mirada feminista debe incorporarse, estableciendo bases sólidas y firmes. A lo largo de los siete capítulos que forman este monográfico se ofrecen algunas pistas que pretenden contribuir a la reflexión y a la dinamización de mecanismos que favorezcan la igualdad de género.

El capítulo uno, *Feminismo: movimiento, teoría y práctica*, trata de responder, en primer lugar, a la pregunta de qué es el feminismo, cuestión que nos permitirá situarnos en el centro del feminismo como un movimiento que, a lo largo de la historia, ha defendido la liberación de la mujer y que sigue siendo igual de necesario en la actualidad para hacer frente a todas aquellas voces que tratan de acallar la defensa de la igualdad. Se plantea el feminismo como un movimiento social y político que no puede entenderse sin la reflexión teórica que le ha acompañado desde sus inicios, y se propone el enfoque intercultural como herramienta para hacer feminismo desde la educación. Seguidamente, el capítulo dos, titulado *Las feminidades contemporáneas como categorías analíticas en la formación del profesorado*, propone algunos conceptos imprescindibles para la evolución del feminismo en el contexto escolar. Se detiene en el concepto de identidad como factor que acompaña al alumnado en todo su periodo escolar, el de masculinidad hegemónica para analizar prácticas y recursos en procesos de enseñanza-aprendizaje, o conceptos menos conocidos en el contexto español, como la feminidad enfatizada, el sexismo ambivalente o el postfeminismo. Creemos que todos ellos son necesarios para la formación inicial y permanente del profesorado por su poder transformador de las prácticas docentes y de la investigación. En el capítulo tres, *Género, identidad y escuela. La escuela y los procesos de socialización para la igualdad de género*, se hace una revisión a la historia y evolución de la escuela como institución educativa desde el abordaje de la responsabilidad que esta tiene como espacio garante de igualdad e inclusión. También se reflexiona sobre el papel que juega la escuela en los procesos de socialización de la infancia y la adolescencia, en tanto que repercute directamente en la creación de la identidad personal. Así, la incorporación de valores feministas, inclusivos y democráticos en el contexto escolar influirá directamente en la forma en que el alumnado entienda el mundo que le rodea.

Tras estos tres primeros capítulos que sientan las bases y delimitan el enfoque teórico educativo, intercultural y feminista en que se sitúa esta obra, siguen cuatro capítulos cuyo carácter es más didáctico y cuyo objetivo es plantear aspectos vinculados a la didáctica y la organización escolar.

Así, el capítulo cuatro, *Geografías del espacio escolar: Perspectivas desde la coeducación*, nos presenta los espacios escolares no solo como contenedores sociales sino como actores educativos. Este capítulo nos brinda la posibilidad de reconocer la importancia del espacio en el contexto escolar y de reflexionar sobre cómo el feminismo se introdujo en la conversación acerca de la importancia que tienen los espacios escolares en los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado. En relación con esto, el nuevo

modelo de escuela reflexiva, consciente y sensible debe tener en cuenta la perspectiva de equidad y el efecto de las desigualdades de género que se producen en los espacios educativos, así como el potencial igualador de estos. Seguidamente, el capítulo cinco, *La evaluación educativa desde la perspectiva de género*, reflexiona sobre cómo los estereotipos de género influyen en el rendimiento y los resultados académicos del alumnado. También, se cuestiona si, en los sistemas educativos actuales, la evaluación educativa atiende y respeta la diversidad de las aulas escolares o, por el contrario, contribuye al mantenimiento de la clasificación y segregación del alumnado. En este sentido, el capítulo se aproxima a la evaluación educativa como una herramienta fundamental para avanzar hacia una sociedad más inclusiva y equitativa, una sociedad en la que todas las personas tengan la oportunidad de participar y prosperar. Así, en el capítulo se ofrecen nuevas propuestas de evaluación que apuestan por la equidad y la justicia educativa. Otro aspecto determinante es la dirección escolar que se analizará en el capítulo seis, titulado *Liderazgo escolar en perspectiva de género*. En él se ofrece una panorámica actual del liderazgo educativo y se analiza, desde una perspectiva crítica, la influencia de la cultura y el contexto en la carrera profesional de directoras de escuelas. También, se realiza una revisión de los discursos sobre liderazgo escolar y políticas de género en los Organismos Internacionales. Este abordaje en perspectiva internacional resulta de enorme interés por la influencia que tienen actualmente las políticas educativas supranacionales en los sistemas educativos nacionales. Por último, nos detendremos en un tema imprescindible en un libro con enfoque feminista en educación, el capítulo siete, *Educación sexual, interseccionalidad y educación LGTBQIA+*, toma como punto de partida la pregunta: ¿educamos para perpetuar los valores homogeneizadores que promueve el sistema neoliberal o nuestra mirada como profesionales de la educación debe ir más allá? El capítulo siete trata de responder a esta cuestión desde un enfoque educativo que acoja, respete y valore a la diversidad, entendiendo la educación sexual e interseccional como parte inherente a ella. Por último, este capítulo profundiza en conceptos clave para trabajar la educación sexual integral en las aulas escolares.

A modo de cierre, el Epílogo. *¿Y ahora qué? Hacia una escuela feminista*, recoge las ideas principales planteadas a lo largo del libro y ofrece una prospectiva para mirar el futuro de la escuela con esperanza. El deseo de que los espacios escolares sean seguros, democráticos e inclusivos no es solo algo que resulta alentador, sino que es decisivo ya que entendemos la educación como la piedra angular de la transformación social. Dejar esta semilla de la igualdad de género en la mirada de quienes se involucran de una forma u otra en la educación es apostar, en definitiva, por la transformación hacia una sociedad justa e igualitaria.



## Capítulo 1

---

# FEMINISMO: MOVIMIENTO, TEORÍA Y PRÁCTICA

Borja Ruiz-Gutiérrez

*Universidad a Distancia de Madrid*

DOI: 10.14679/3361

En este capítulo trato de responder a la pregunta de qué es el feminismo. Para ello, comienzo por desarrollar tres razones por las que es necesario seguir explicando qué es en realidad este movimiento. La primera es que los discursos y sistemas de creencias que lo desacreditan siguen existiendo y están en plena forma; la segunda es que la argumentación en favor de lo que en realidad es el feminismo sigue siendo un medio necesario para luchar contra las violencias machistas; y la tercera es que, a fin de cuentas, la desigualdad entre los sexos es una realidad incontestable incluso en aquellos países menos desiguales.

El segundo apartado del capítulo desarrolla una breve explicación de la historia del feminismo como movimiento social por la liberación de las mujeres desde la Ilustración. Para ello, expongo los principales hitos históricos del feminismo estructurados dentro de cuatro olas a través de sus principales figuras, obras y reivindicaciones. La primera ola, desde la Revolución Francesa hasta mitad del siglo XIX; la segunda, desde mitad del siglo XIX hasta el primer tercio del siglo XX; la

tercera, desde mitad del siglo XX hasta finales de los años ochenta; y la última, aquella en la que nos encontramos en la actualidad y que alcanzó su punto álgido en el año 2018.

Expongo también que el feminismo como movimiento social y político no puede entenderse sin la reflexión teórica que le ha acompañado desde sus inicios y utilizo esta idea para proponer, en el último apartado, el enfoque interculturalista como herramienta para *hacer* feminismo desde la educación más allá del activismo, de la política y del trabajo académico. Para finalizar, recojo dos ejemplos de cómo se puede hacer feminismo a través del interculturalismo en distintas situaciones educativas.

### **¿POR QUÉ ES NECESARIO EXPLICAR (OTRA VEZ) QUÉ ES EL FEMINISMO?**

No puedo pensar en una mejor condensación del pensamiento antifeminista que la siguiente cita publicada por Vicente Pellicer en su libro “Feminismo es cáncer”, publicado en el año 2021: “El feminismo es una ideología totalitaria supremacista ginecocéntrica misándrica de profundo desprecio a la vida, aversión frontal a la familia y, especialmente, odio irracional al varón” (en Martín Baranco, 2023, p. 221). Esta sola cita debería ser suficiente justificación para explicar qué es y qué no es realmente el feminismo. Sin embargo, para hacer esto creo necesario primero desarrollar qué es el antifeminismo, exponer algunos ejemplos del discurso machista y antifeminista, y explicar cómo opera, así como cuáles son sus causas y sus consecuencias.

Expone Martín Baranco (2023) que el antifeminismo es un movimiento de resistencia al feminismo desde su origen. Se diferencia del machismo en que este es pasivo mientras que aquel es activo o, más bien, reactivo. Consiste en la propagación de falsedades sobre el feminismo, como por ejemplo la idea de que el feminismo encarcela a los hombres injustamente, que la violencia no tiene género o que el feminismo es una ideología que propaga la guerra de sexos contra los hombres. También, se basa en la ignorancia y ridiculización de lo que sí hace el feminismo, por ejemplo, luchar contra la violencia machista o consolidar los derechos de las mujeres. Dibuja el feminismo como una ideología radical beligerante y a las feministas como censoras puritanas que quieren destruir (además de a los hombres) el lenguaje, la familia, el matrimonio, el amor y el arte. Algunos ejemplos de que el antifeminismo es una realidad es la popularidad de la que gozan términos como “feminazi” o “hembrismo”, expresiones como “ni machismo ni feminismo, igualdad” en el discurso social o los discursos y políticas descaradamente machistas de algunos partidos políticos.

Una de las maneras en que el machismo y el antifeminismo operan es contraponiendo la experiencia individual a la constatación empírica (Martín Baranco, 2023). Ante la constatación de que son los hombres quienes agreden y matan mucho más a las mujeres que al revés y de que la violencia en general es una cosa de hombres más que de mujeres, el dato (más difícilmente contrastable, además de vago) de que a su primo el de Jaén su mujer le denunció por malos tratos cuando él nunca le haría daño a nadie<sup>1</sup>. En definitiva, “quieren tratar lo que estadísticamente se muestra como resfriado igual que un cáncer o que se traten los dos como resfriados. Porque violencia es violencia” (p. 223). Las causas del antifeminismo han sido siempre las mismas desde el inicio de la primera ola y son iguales a sus objetivos: salvaguardar la posición de poder y privilegio de la masculinidad hegemónica de la amenaza de esas “malas mujeres” que quieren arrebatársela.

Las consecuencias del discurso antifeminista, radicalizado en los últimos años, se pueden ver en los resultados del Barómetro Juventud y Género 2023 realizado por Fad Juventud (Sanmartín et al., 2024). Según este informe, el porcentaje de jóvenes varones que relativiza o niega las desigualdades de género es superior al de mujeres. En la misma línea, el porcentaje de mujeres jóvenes que se considera feminista es superior al de hombres, que sigue en tendencia descendente desde el año 2019. Sin embargo, el informe recoge otro dato preocupante: en 2023 se rompe la tendencia ascendente de mujeres que se identifican con el feminismo, que había venido aumentando desde el año 2017, y aumenta asimismo el porcentaje de jóvenes que no saben o no quieren definirse. En relación con esto, aunque las posiciones negacionistas de la violencia de género son más frecuentes en ellos que en ellas, casi una de cada cinco personas jóvenes de entre quince y veintinueve años sostiene que la violencia de género no existe y que es un invento ideológico. En conclusión, aunque el discurso antifeminista cala más en ellos, parece que está empezando a también a extenderse entre ellas. Para explicar estos datos, el informe concluye que existe una deriva reaccionaria ante la igualdad de género; una deriva que, en España, se ha observado en los chicos desde 2019 pero que se ha comenzado a observar también en las chicas desde 2021<sup>2</sup>. En este sentido, existen

---

<sup>1</sup> Los datos del INE (s.f.) reflejan que, en el año 2018, el 92% de los asesinatos, el 90% de los homicidios y el 79% de los delitos de lesiones fueron cometidos por hombres. Asimismo, el 88% de los detenidos/investigados por delitos de odio por razones de orientación sexual o identidad de género, son hombres (Cereceda et al., 2018).

<sup>2</sup> Recordemos que en el año 2018 se alcanza la cresta de la cuarta ola del feminismo, con unas manifestaciones masivas el 8M en ciudades de todo el mundo. Un año más tarde, en 2019, el partido de extrema derecha VOX saltó a la política nacional, obteniendo veinticuatro escaños

múltiples análisis, tanto nacionales como internacionales que “han identificado la articulación de una corriente de pensamiento antifeminista y reaccionaria global ante los avances en igualdad que tiene consecuencias directas sobre el modo en el que se conciben las masculinidades y la violencia sexual” (p. 92).

Además de que el antifeminismo existe y está en plena forma, el segundo argumento a favor de la necesidad de explicar qué es el feminismo es que debemos tratar de demostrar que el piropo o el control en la pareja, por ejemplo, son la parte invisible de un iceberg de violencias machistas cuya parte visible son la violación, el asesinato o la mutilación genital, entre otras (Ruiz-Gutiérrez y Rois, 2021). El problema al que nos enfrentamos es que hay muchas personas, hombres en su mayoría, que creen que lo segundo es algo malo, punible, mientras que lo primero no es tan malo y criticarlo ya es pasarse (Martín Baranco, 2023, p. 14). No ven la relación que existe entre estas dos partes de una misma cosa.

El tercer y último argumento es, quizá, el que debería ser primero y único siempre. Tal y como avalan todas las instituciones internacionales, la desigualdad entre los sexos, la existencia del sexismo y la peor situación de las mujeres sigue siendo una realidad incontestable en todos los países, “incluso en aquellos en los que están mejor” (Martín Baranco, 2023, p. 13). La experiencia de subordinación y desigualdad de la mitad de la población mundial, aunque pueda haber evolucionado a mejor en ciertos aspectos en algunos países, sigue siendo inequívoca y sustancial (McRobbie, 2023). Las ideas del machismo son fruto de una cultura patriarcal que impregna por igual a hombres y a mujeres. Una forma de entender el mundo de la que, como señala Martín Baranco (2023), solo podemos deshacernos con esfuerzo. Al menos por estas tres razones, y aunque ya muchas lo hayan hecho antes y con seguridad mejor que yo, es necesario volver a explicar qué es el feminismo.

## **BREVE EXPLICACIÓN DEL FEMINISMO Y SU HISTORIA**

El feminismo es un movimiento liberador que trabaja por la igualdad entre los sexos, la lucha contra la violencia machista y la eliminación del patriarcado, sistema de poder en el que se basa esta desigualdad. Es el resultado de los movimientos sociales y políticos de las mujeres que reivindicaron y siguen demandando la

---

en el congreso de los diputados en las elecciones generales. Es precisamente ese año 2019 en el que se invierte la tendencia de identificación con el feminismo de los hombres jóvenes en nuestro país; dos años más tarde el discurso antifeminista comienza a calar también en ellas.

igualdad y la no discriminación con respecto a los hombres. En contra de las tesis del antifeminismo, el feminismo no busca destruir a los hombres, pero sí cuestionar aquella masculinidad que se basa en valores como el poder, la dominación, la agresividad, la competitividad, la heterosexualidad, el riesgo, la dureza, etc. (Ruiz-Gutiérrez y Rois, 2021). Este tipo de masculinidad (sí, hay otras) es el combustible del machismo. Recojo a continuación algunas definiciones, más académicas, del término *feminismo*:

*El feminismo es un discurso político que se basa en la justicia (...) una teoría y práctica política articulada por mujeres que, tras analizar la realidad en la que viven, toman conciencia de las discriminaciones que sufren por la única razón de ser mujeres y deciden organizarse para acabar con ellas, para cambiar la sociedad (Varela, 2008, p. 14).*

*Conjunto de políticas prácticas y teorías sociales desarrolladas por el movimiento social feminista que critican las relaciones pasadas y presentes de sometimiento de las mujeres y luchan para ponerles fin y transformar, así, la sociedad para hacerla más justa (Nicolás Lazo, 2013, p. 15).*

*Movimiento social con una visión antiindividualista que busca una explicación de la totalidad. También es un conocimiento científicamente autorizado, nacido para abolir las creencias que sitúan a las mujeres como seres humanos de segunda categoría (Martín Baranco, 2023. p. 12).*

Las anteriores definiciones tienen en común que presentan el feminismo como teoría y práctica y es que, como afirman Amorós y De Miguel (2005, p. 15), “la teoría feminista sin los movimientos sociales feministas es vacía; los movimientos feministas sin teoría crítica feminista son ciegos”. Comienzo por explicar el feminismo como movimiento organizado de mujeres que ha articulado reivindicaciones sistemáticas y coherentes desde la Ilustración (Nicolás Lazo, 2013). Pero antes, una aclaración: la historia del feminismo se estructura en olas ya que esta metáfora indica el carácter cíclico de este movimiento social y político frente a otros con los que pudiera compararse y que solo tuvieron, como por ejemplo el movimiento por los derechos civiles en los EEUU, una sola ola. Asimismo, como trataré de explicar a continuación, la ola representa la fuerza de la marea que avanza a pesar de la resistencia que encuentra o, precisamente, gracias a ella.

### *Primera ola: la contradicción de los ilustrados*

El movimiento feminista comienza con la Ilustración en lo que se ha conocido como la primera ola del feminismo<sup>3</sup>. Las principales reivindicaciones de las feministas de la primera ola fueron el derecho a la participación política, derecho a la educación, derecho al trabajo y derechos dentro del matrimonio y respecto a los hijos (Varela, 2008). Se puede situar el comienzo de esta en dos obras fundacionales del feminismo de esta etapa: la “Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadanía”, de Olympe de Gouges, publicada en 1791; así como “Vindicación de los derechos de la mujer”, de Mary Wollstonecraft, publicada un año más tarde<sup>4</sup> (Pérez Garzón, 2024; Varela, 2008).

El contexto histórico es conocido, las revoluciones liberales que tuvieron lugar principalmente en Inglaterra a mediados del siglo XVII y en Norteamérica y Francia a finales del siglo XVIII, que reivindicaron la soberanía del pueblo frente a las familias reales europeas y que tuvieron como resultado el final del absolutismo y el Antiguo Régimen y el comienzo de los derechos de *los* ciudadanos. La clave aquí es que “los ciudadanos” no es el llamado masculino genérico que (dicen que) incluye a ambos sexos, sino que se refiere estrictamente a los hombres<sup>5</sup> (Pérez Garzón, 2024; Varela, 2008). Y es que, aunque las mujeres fueron una parte fundamental y decisiva de la Revolución Francesa y de los primeros años tras esta, tuvieron que ver cómo quedaban fuera de la igualdad universal que pregonaba el nuevo Estado (Pérez Garzón, 2024).

---

<sup>3</sup> El número, la duración e incluso el acotamiento de la historia del feminismo en distintas olas es un asunto en debate (Pérez Garzón, 2024). En este trabajo recojo aquella estructura histórica que me parece más sencilla y en la que parece haber más consenso.

<sup>4</sup> Cabe mencionar que existen antecedentes como Christine de Pizán o François Poulain de la Barre. También existen excepciones en la época que describo, como la obra “sobre la admisión de las mujeres al derecho a la ciudadanía” del ilustrado marqués de Condorcet (Pérez Garzón, 2024; Varela, 2008).

<sup>5</sup> Cuando Thomas Jefferson escribió la Declaración de Independencia de los Estados Unidos, en 1776, comenzando esta con la célebre frase: “*Sostenemos como evidentes estas verdades: que los hombres son creados iguales; que son dotados por su creador de ciertos derechos inalienables...*”; o, inspirada en aquella, la Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano, promulgada por la asamblea nacional francesa en 1789, comenzando por “*los hombres nacen y permanecen libres e iguales en derechos*”, los hombres que lo escribieron se referían exclusivamente a ellos, a los hombres, y ni siquiera a todos los hombres sino sólo a los blancos, propietarios o con una buena posición económica, quedando fuera las mujeres, los que no tenían propiedades y los pobres y, por supuesto, también los esclavos (Pérez Garzón, 2024; Varela, 2008).

Así, los ilustrados (la gran mayoría de ellos) criticaban los privilegios de los reyes, pero a su vez defendían los suyos frente a las mujeres. Es precisamente como reacción a esta contradicción que nace el feminismo.

La citada obra de Olympe de Gouges señalaba esta incoherencia al proclamar que “si la mujer tiene el derecho de subir al cadalso, debe tener también igualmente el de subir a la Tribuna” o, dicho de otra manera, si las mujeres pueden ser condenadas a morir en la guillotina tras juicio público, también debieran tener derecho a tomar parte en las decisiones que pueden mandarlas a morir en la guillotina. Por su parte, la obra citada de Mary Wollstonecraft, defendía la igualdad entre los sexos, la ciudadanía de las mujeres, la participación política y la representación parlamentaria, así como la lucha contra los prejuicios (Varela, 2008). Esta escritora y filósofa inglesa avanzó dos ideas fundamentales del feminismo. La primera es que las supuestas diferencias naturales entre los sexos son en realidad debidas a la distinta educación recibida por niños y niñas, introduciendo de esta manera la idea de género. La segunda, la necesidad de implantar mecanismos para compensar la supuesta inferioridad de las mujeres, o lo que hoy llamaríamos discriminación positiva (Pérez Garzón, 2024; Varela, 2008). Sin embargo, como toda historia, la del comienzo de la primera ola del feminismo también tiene un final. En 1804 se promulga el Código Civil de Napoleón, cuyo influjo se extendió por buena parte del continente europeo durante el siglo XIX (Pérez Garzón, 2024). En él, se sitúa a la mujer bajo la autoridad del padre, el marido o incluso de los hijos tanto para ejercer un trabajo como para administrar las propiedades. “Ni siquiera la mujer podía rechazar a un padre o un marido si estos practicaban la violencia, porque su obligación pública y privada consistía siempre en la obediencia, el respeto y el sacrificio” (Pérez Garzón, 2024, p. 53-54). Además, esta norma estableció dos delitos que solo podían cometer las mujeres: el adulterio y el aborto. Como colofón, el contrato del matrimonio exigía la obediencia de la mujer al marido y solo permitía el divorcio en caso de que el marido llevase a la concubina a vivir al domicilio conyugal (Pérez Garzón, 2024). Es decir, tener una, dos o siete amantes, pero viviendo en otras casas, o, por ejemplo, sufrir golpes e insultos, no permitían a la mujer divorciarse de semejante espécimen. Sin embargo, a pesar de ver frustrados sus deseos de igualdad y de ser fuertemente represaliado por la osadía de sus reivindicaciones — la misma Olympe de Gouge murió en la guillotina en 1793 — la semilla del feminismo había sido plantada y germinaba en las conciencias de una parte importante de las mujeres occidentales del siglo XIX.

### *Segunda ola: las luchas de las sufragistas*

La segunda ola del feminismo comienza a mediados del siglo XIX en una capilla metodista de una pequeña población del estado de Nueva York, en los EEUU. El elemento histórico que caracteriza a esta etapa es la reivindicación del derecho a votar por parte (principalmente) de las mujeres estadounidenses e inglesas, en lo que se conoce como “sufragismo” o “movimiento sufragista”. Sin embargo, aunque a las feministas de esta época se las conoce como las “sufragistas” y ciertamente el derecho al voto fue una de sus principales reivindicaciones, también “lucharon por la igualdad en todos los ámbitos de la vida pública y privada y ampliaron el concepto de ciudadanía al exigir la universalización de los derechos” (Pérez Garzón, 2024, p. 103). Así, su actividad comprendía tanto las reivindicaciones políticas como las económicas, encontrándose el derecho al voto, a la organización política, a poder presentarse a elecciones y a ocupar cargos públicos entre las primeras; y el derecho a la propiedad y a abrir cuentas corrientes, al comercio y a tener negocios propios, entre las segundas (Varela, 2008). Asimismo, las feministas de esta época eran conscientes de la importancia de la educación como elemento indispensable para su emancipación. En relación con esto, no es de extrañar que el movimiento sufragista comenzase y se extendiese durante el siglo XIX por el mundo anglosajón, ya que es en los EEUU y en el Reino Unido donde las tasas de alfabetización entre la población blanca (a excepción del entonces reino de Suecia), así como de acceso a la educación superior, eran más altas del mundo (Pérez Garzón, 2024).

Comencemos por el principio. En 1848 Elisabeth Cady Stanton convoca, con el apoyo de Lucrecia Mott, la “Convención sobre los derechos de la mujer” en la capilla metodista de Séneca Falls, congregando a unas trescientas personas entre asistentes y público y dando lugar a la “Declaración de sentimientos” (o Declaración de Séneca Falls) (Varela, 2008). Como señala Pérez Garzón (2024), esta convención “fue el primer foro público con un tema exclusivamente centrado en la cuestión de los derechos de la mujer” (p. 85), razón por la que se consideran la reunión y el texto fundacionales de la segunda ola del feminismo. Tomando como modelo la Declaración de Independencia de los EEUU (recordemos a Jefferson), el texto comienza: “Mantenemos que estas verdades son evidentes: que todos los hombres y mujeres son creados iguales; que están dotados por el Creador de ciertos derechos inalienables...” y plantea demandas civiles, sociales y religiosas (Pérez Garzón, 2024).

De manera simultánea a estos eventos, al otro lado del charco también se reclamaba el voto para las mujeres. Aunque la primera petición del voto femenino en el

Reino Unido se había realizado en 1832, no es hasta 1866 cuando, tras ser rechazada una nueva petición realizada por Emily Davies y Elisabeth Garret Anderson y firmada por 1499 mujeres, se crea en este país la Sociedad Nacional Pro Sufragio de la Mujer, liderada por Lidia Becker. Como narra Varela (2008), una de las características del sufragismo británico fue la evolución, con el paso de los años, a métodos de reivindicación más directos que aquellos que por las vías legales no les habían granjeado resultados. Además de las manifestaciones y los mítines, las sufragistas británicas comenzaron a presentarse en las reuniones del partido liberal y a interrumpir los discursos de los ministros para plantear sus demandas, lo que les llevó a recibir multas por parte de la policía, que no pagaban, y que les llevaba, finalmente, a la cárcel. En prisión, comenzaron huelgas de hambre y fueron alimentadas a la fuerza. En relación con los métodos de las sufragistas, es importante resaltar, como recuerdan Pérez Garzón (2024) y Varela (2008), que estos fueron siempre no violentos con las personas (no así con algún edificio) y que estas, antes que los sindicatos, fueron precursoras de lo que luego sería conocido como resistencia civil o resistencia no violenta, encontrando, además de los nombrados, la pegada de carteles, la tirada masiva de panfletos o el autoencadenamiento, entre otros.

Además del carácter no violento del sufragismo, es importante remarcar que este fue el primer movimiento específicamente político de mujeres (Pérez Garzón, 2024). Otra característica reseñable es que “por primera vez, aparece como un movimiento social de carácter internacional, con una identidad autónoma teórica y organizativa” (De Miguel, 1995, p. 226). En este sentido, resulta necesario reconocer también a las mujeres de otros países que, gracias al empuje de estadounidenses y británicas, consiguieron también el derecho al voto y, en ocasiones, antes que ellas, como las nórdicas, las neozelandesas o las australianas (Pérez Garzón, 2024, p. 325-330).

Por último, a diferencia de otros movimientos emancipatorios del siglo XIX, el sufragismo se caracterizó por ser un movimiento organizado por mujeres y para mujeres sin distinción de clase (Pérez Garzón, 2024). Como conclusión de esta segunda ola, cabe señalar que las sufragistas lucharon, sobre todo, contra el sistema de creencias heredado del pensamiento liberal que defendía que el ámbito público debía ser para el hombre y el privado para la mujer, pero este, también, bajo la autoridad del hombre. Teniendo siempre presente que la educación era la premisa que debía cumplirse para poder emanciparse, las sufragistas lucharon, principalmente, por la igualdad en el matrimonio y por la igualdad en el voto. Por lo tanto:

*Sin las sufragistas no se comprenden los cambios en las leyes para alcanzar un divorcio más libre, acceder a la custodia de los hijos, controlar las casadas sus propios ingresos y su propiedad, y también por la apertura de los centros universitarios a las mujeres (Pérez Garzón, 2024, p. 106).*

En este punto es necesario hacer una mención especial al feminismo en Latinoamérica. El pensamiento feminista en los países latinoamericanos comenzó a fraguarse en la segunda mitad del siglo XIX gracias al trabajo de maestras, escritoras y periodistas que, a través de publicaciones en revistas y periódicos, exponían sus principales ideas y demandas (Pérez Garzón, 2024). Algunas de sus figuras más importantes son la cubana Gertrudis Gómez de Avellaneda, la guatemalteca Vicenta Laparra de la Cerca, la ecuatoriana Dolores Ventimilla, las colombianas Soledad Acosta Samper o María Rojas Tejada, la peruana Mercedes Cabello de Carbonera, la boliviana Adela Zamudio o las chilenas Mercedes Marín del Solar o Rosario Ortiz, entre otras muchas. Así, el feminismo latinoamericano comienza a tomar forma desde finales del siglo XIX y se desarrolla con especial relevancia durante el siglo XX, teniendo en cuenta las reivindicaciones que hemos recogido en este apartado y consiguiendo el voto femenino en varios países de este ámbito a mediados de ese siglo.

### *Tercera ola: de teoría y acción*

Pasemos a la tercera ola. Esta comienza con la publicación en 1949 de “El segundo sexo”, de Simone de Beauvoir, y continua con las obras y el activismo de Betty Friedan y el feminismo radical que comienza con Kate Millett, ya en las décadas de los sesenta y setenta. Esta ola se caracteriza por haber revelado las relaciones de poder entre los sexos más allá de las cuestiones legales, públicas, rompiendo la malla de la dominación masculina en todas las esferas, también en la privada. Las dos obras fundacionales de esta etapa son la citada de Simone de Beauvoir y “La mística de la feminidad”, de Betty Friedan, publicada en 1963. El feminismo radical, con la obra de Kate Millett “Política sexual” como precursora del movimiento, es quien desarrolla en la década de los setenta la mayoría de las demandas feministas que hoy en día son derechos de las mujeres considerados intocables por la mayoría de la población de los países occidentales<sup>6</sup>. Comencemos.

Tras haber conseguido en muchos países los objetivos del sufragismo y tras los efectos de la Segunda Guerra Mundial, el feminismo se encuentra en estado de

---

<sup>6</sup> El feminismo radical es un movimiento feminista intelectual y político llamado así porque pretendía ir a la raíz de los problemas, no por lanzar cócteles molotov.

aletargamiento a finales de los años cuarenta (Varela, 2008). Y es que, aunque las mujeres de muchos países habían logrado salir a la esfera pública, accediendo a la educación y al trabajo remunerado fuera de casa, y habían conseguido un mayor grado de libertad en el matrimonio a través de un mayor control de la fecundidad, esto no conllevaba que tuviesen iguales oportunidades en los ámbitos logrados (Pérez Garzón, 2024). En este contexto, Simone de Beauvoir escribe una de las obras clásicas del movimiento, “El segundo sexo”, quizá el texto de mayor influencia en el feminismo desde entonces. Desde el análisis de la historia, la sociología, la antropología, la psicología y la biología, el texto desarrolla una explicación teórica de la condición de mujer, resumida en la célebre cita *no se nace mujer, se llega a serlo*. Aunque no es acuñado hasta la década de los setenta y ya fue introducido, como hemos visto, por Mary Wollstonecraft, esta obra desarrolla el concepto de “género” (estableciendo a su vez el sistema sexo-género), así como la importancia de la educación en la construcción de las formas de ser mujer.

Como avanza su título, el segundo sexo explica la posición subalterna de la mujer frente al hombre, siendo esta siempre la “otra” de este, pero nunca al revés. Es decir, la condición de mujer ha sido construida históricamente por el sexo masculino en función de lo que para él es la mujer, siendo el hombre el centro y la medida de todas las cosas, planteando de esta manera, a su vez, el germen del concepto de “androcentrismo” (Pérez Garzón, 2024; Varela, 2008). Así, la feminidad para Simone de Beauvoir es una identidad construida socialmente e impuesta por los hombres a las mujeres a través de la educación, una “forma de ser mujer”. En definitiva, “El segundo sexo” cuestiona una histórica tradición de pensamiento que explica las diferencias entre los sexos a partir de diferencias en la naturaleza entre hombres y mujeres, planteando que las diferencias son, sin embargo, consecuencia de una histórica forma de transmitir cómo se debe ser hombre y mujer. Como conclusión, plantea que toda liberación comienza por una educación para la autonomía, por la independencia económica, y en el trabajo conjunto con otras mujeres para desarrollar una lucha común (Pérez Garzón, 2024; Varela, 2008). Una característica de esta obra es que es pionera en plantear el feminismo como teoría crítica y no solo, como habían hecho las anteriores olas, como movimiento social y político (Varela, 2008).

Unos años más tarde, en 1963, Betty Friedan publica en los Estados Unidos su obra, donde plantea que la feminidad es en realidad una mística compuesta por el conjunto de roles y posiciones que el hombre asigna a la mujer, asegurando que el único modelo correcto de ser mujer es ser buena esposa, buena madre y buena ama de

casa. Esta mística “afirma que el valor más alto y la única misión de las mujeres es la realización de su propia feminidad” (Varela, 2008, p. 97). Betty Friedan fue, ella misma, una de tantas mujeres estadounidenses que, en los años cincuenta, sirvieron al crecimiento económico de su país desde sus roles asignados en el hogar y el matrimonio<sup>7</sup>. El matrimonio es, para Friedan, una jaula con barrotes de oro donde su vida no es suya ni es para ella, sino que siempre es (como ya plantease Simone de Beauvoir) para el otro: para su marido, para sus hijos e hijas. Esto crea lo que Betty Friedan llama “el problema que no tiene nombre”, refiriéndose al malestar de las mujeres por ver truncado cualquier sueño de realización personal o profesional que pudieran tener, teniendo que servir al marido y a los hijos<sup>8</sup>. Además de publicar este *best seller*, Betty Friedan continuó su carrera como activista, fundando en 1966 la organización National Organization for Women (NOW), representando al “feminismo liberal” que defendía que el principal problema era la exclusión de las mujeres de la esfera pública y del mercado laboral, así como la imposibilidad de ocupar cargos políticos (Pérez Garzón, 2024).

En estos mismos años de mediados de los años sesenta, las mujeres estadounidenses participaron de manera activa en los distintos movimientos político-sociales que tenían lugar, como el de los derechos civiles de los afroamericanos o el que se inició contra la guerra de Vietnam. De lo que se dieron cuenta, y este es el germen del feminismo radical, es que incluso en las organizaciones de izquierda sus roles eran los de servir a los hombres: “se reproducía en la izquierda la división sexual del trabajo y las mujeres quedaban para limpiar y decorar, fotocopiar, telefonar, preparar comidas; relegadas en tareas menores” (Pérez Garzón, 2024, p. 233). En este contexto, y también como reacción al feminismo liberal, Kate Millet publica, en 1970, su tesis doctoral “Política sexual”, siendo esta, junto con “La dialéctica de la sexualidad”, de Sulamith Firestone, las dos obras de referencia de este movimiento. El lema de las radicales, quizá la segunda cita más conocida del feminismo después de la de Simone de Beauvoir, es *lo personal es político*.

---

<sup>7</sup> Una buena representación cinematográfica de la sociedad estadounidense de la época y la situación que plantea Betty Friedan en su libro, es la película “Revolutionary road”, de Richard Yates, con Kate Winslet en el papel del ama de casa y Leonardo DiCaprio en el papel de “hombre de familia”.

<sup>8</sup> Explica De Miguel (1995) que la mística de la feminidad es otra reacción del patriarcado, en este caso, contra el sufragismo y la incorporación de la mujer a la esfera pública. Como vemos, las reacciones antifeministas siempre han existido.

El giro del feminismo radical fue poner el foco en las relaciones privadas de dominación masculina y la necesidad de que lo público, esto es, la legislación, interviniera también sobre las cuestiones hasta entonces consideradas privadas. De ahí que defendiese que lo personal es (también) político. Hasta ese momento, aunque la sexualidad femenina se había considerado teóricamente una cuestión privada, sin embargo, había sido de interés público que las mujeres parieran (y criaran) y, por tanto, las normas culturales y legales se habían dispuesto para que la maquinaria de producción de hijos del Estado no dejase de funcionar. El ejemplo más claro de que el Estado intervenía *de facto* sobre lo que era considerado sin embargo privado es que el aborto o el adulterio eran delitos recogidos en la mayoría de los códigos penales de todos los países hasta mediados del siglo XX, cuando comenzaron a despenalizarse.

Las feministas radicales señalan esta contradicción, reclamando la legalización del aborto y los métodos anticonceptivos y la despenalización del adulterio, así como la separación (de una vez) del placer sexual de la reproducción y la maternidad<sup>9</sup>. Así, reclamaron autonomía para elegir libremente sobre sus cuerpos. Reivindicaron asimismo la diversidad de mujeres y cuerpos y, muy importante, denunciaron la violencia machista, desde entonces llamada “de género”<sup>10</sup>. En definitiva, desafiaron el poder masculino en su propio terreno de juego, el espacio doméstico, allí donde no se había conseguido ganar aún. También, aunque ya había sido introducido y desarrollado, fue el feminismo radical quien puso el nombre de “género” a la construcción social de las formas de ser mujer u hombre y quien acuñó y desarrolló el término “patriarcado” como sistema de dominación sexual (Pérez Garzón, 2024). Asimismo, fueron pioneras en la creación de grupos de autoconciencia — grupos de discusión feminista donde las mujeres podían hablar libremente de sus experiencias —, así como centros de autoayuda para mujeres maltratadas. Por último, las feministas radicales plantaron la semilla de las luchas por la libertad sexual no heterosexual (Pérez Garzón, 2024).

---

<sup>9</sup> Ejemplos de estas demandas en el ámbito más cercano son las campañas con el lema “yo he abortado” de las mujeres francesas en 1971, seguidas de alemanas e italianas; o las manifestaciones con el lema “yo también soy adúltera” de las mujeres españolas en 1976.

<sup>10</sup> Ruiz-Gutiérrez y Rois (2021) señalan, sin embargo, que no es un género cualquiera el que ejerce la violencia contra otro género, sino que es el género masculino el que ejerce violencia sobre el femenino, sea en el ámbito de la pareja o expareja o entre personas desconocidas, e independientemente del tipo de violencia que sea y del ámbito, público o privado, donde se produce.

Además de los logros conseguidos gracias al esfuerzo de las feministas radicales, uno de los efectos de este movimiento es que, como señala Varela (2008, p. 116), “a partir de los años setenta, el feminismo nunca más ha vuelto a ser uno”. Como indica esta autora, lo anterior no quiere decir que los diferentes feminismos hayan estado enfrentados, aunque sí que esto ha sucedido en ocasiones<sup>11</sup>. Algunos ejemplos de estos feminismos son el feminismo anticolonial, el feminismo latinoamericano, el feminismo afroamericano, el feminismo árabe, el feminismo académico, el ciberfeminismo o el ecofeminismo.

En relación con lo anterior, cabe mencionar el cuestionamiento de la distinción entre sexo y género que se había tomado como axioma en el feminismo desde la obra de Simone de Beauvoir. Discusión desarrollada por Judith Butler en los años noventa y que es, a su vez, el origen de la teoría *queer*<sup>12</sup>. Esta autora defiende que no solo el género, sino que también el sexo, es una construcción social ya que nacer con órganos sexuales masculinos o femeninos condiciona, incluso desde la gestación, los significados culturales que se atribuyen a ese cuerpo. Butler (2007) defiende, en este sentido, que “no se puede aludir a un cuerpo que no haya sido desde siempre interpretado mediante significados culturales” (p. 57); y argumenta, en definitiva, que “no puede afirmarse que los cuerpos posean una existencia significable antes de la(s) marca(s) de su género” (p. 58). El sexo, según esta tesis, sería el resultado del género, y no su causa (Nicolás Lazo, 2013).

#### *Cuarta ola: un grito mundial contra la violencia*

Acabo con un breve repaso de la cuarta ola. Esta última etapa del movimiento feminista es actual y está representada por movimientos sociales y políticos como el 8M, el movimiento *Me Too*, entre otros. Aunque sigue luchando por conseguir aquellos derechos aún no logrados en muchos países, esta última ola nace, en particular, como reacción ante la violencia de los hombres que siguen matando a las mujeres y también como protesta contra la violencia sexual contra las mujeres. Esta ola se caracteriza por ser la ola más global y masiva de todas, conformando de esta manera lo que Varela (2020) ha llamado “el tsunami feminista” y situando en el 8 de marzo de 2018 el punto de inflexión de la misma: “baste recordar cómo se celebró el Día Internacional de las

---

<sup>11</sup> Algunos ejemplos recientes en nuestro país son las discrepancias entre distintos sectores del feminismo en relación con la Ley para la igualdad real y efectiva de las personas trans y para la garantía de los derechos LGTBQIA+, más conocida como “Ley trans”; o los debates entre abolicionistas y regulacionistas en relación con la prostitución.

<sup>12</sup> Las tesis de Butler están desarrolladas en el siguiente capítulo de este monográfico.

Mujeres el 8 de marzo de 2018, cuando las movilizaciones recorrieron las calles de todo el planeta” (s. p.). En relación con las violencias machistas, debe hacerse una mención especial a la sangrante situación que se vive en los países latinoamericanos, con alarmantes índices de feminicidios, violaciones y embarazos de niñas, por mencionar solo algunos de sus terribles efectos. Así, es innegable el empuje de las mujeres latinoamericanas en esta cuarta ola, con campañas como el *hashtag* #NoMeCuidanMeViolan de las estudiantes mexicanas; o lemas luego internacionalizados en el ámbito hispanohablante como #NiUnaMenos y #VivasNosQueremos de las argentinas, por poner solo algunos ejemplos.

### *El feminismo como teoría crítica*

El feminismo como movimiento social no puede entenderse sin la reflexión teórica y filosófica que ha alumbrado los textos de distinta índole en cada momento histórico. Sin embargo, no debemos dejar de reconocer que su carácter como teoría crítica se desarrolla a lo largo del siglo XX y, sobre todo, a partir de la obra de Simone de Beauvoir y de las feministas radicales. El objetivo de la teoría crítica feminista es dotar a las mujeres de herramientas para subvertir las situaciones de desigualdad (Nicolás Lazo, 2013). Esta busca desarticular mediante argumentos las falacias, prejuicios y contradicciones que sustentan la desigualdad y legitiman la opresión sexual mediante el análisis de fuentes científicas, históricas, religiosas y filosóficas (De Miguel et al., 2001). Tal y como señala Nicolás Lazo (2013), una de las prácticas fundamentales del feminismo como teoría crítica es la redefinición o reasignación de la realidad; esto es, la subversión de los códigos culturales dominantes. La pregunta es cómo conseguir reflexionar para subvertir esta desigualdad o cómo se puede llegar a redefinir una realidad desigual entre los sexos. Es en este punto donde proponemos el interculturalismo como fundamentación teórica y la educación intercultural como su concreción práctica para lograr la reasignación de la realidad con el objetivo de subvertir los códigos culturales dominantes en relación con el sexo.

## **EL INTERCULTURALISMO COMO FUNDAMENTO PARA EDUCAR EN IGUALDAD DE GÉNERO**

Otra manera de *hacer* feminismo y de tratar de contrarrestar el antifeminismo, además de mediante la organización política y la actividad académica, es educar en el feminismo o, dicho de otra manera, educar para la igualdad y la no discriminación entre los sexos. Como trataré de argumentar en este apartado, el interculturalismo representa un marco teórico apropiado para este fin y la educación intercultural, como

aplicación de aquel en el ámbito educativo, su concreción más práctica. Pero antes de continuar debo aclarar qué entiendo por *cultura*. De entre todas las disciplinas de conocimiento, quizá sea la antropología la que haya dedicado los mayores esfuerzos a la conceptualización del término. Tylor fue el primero en definir la cultura desde esta ciencia:

*La cultura o civilización, en sentido etnográfico amplio, es aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de la sociedad* (Tylor, 1871, p. 29).

Geertz (2001), por su parte, entendía la cultura como “un sistema ordenado de significaciones y símbolos en virtud de los cuales los individuos definen su mundo, expresan sus sentimientos y formulan sus juicios” (p. 70). Las anteriores definiciones entienden que la cultura es un conjunto acabado de conocimientos y creencias, de costumbres y tradiciones, así como de significados y símbolos que dictan normas más o menos tácitas sobre cómo deben entender el mundo y cómo deben comportarse en él los miembros de un grupo. Por ejemplo, decimos que un español que cena a las siete de la tarde o un inglés que desayuna pan con tomate y aceite de oliva no siguen las pautas culturales de sus países de origen. Sin embargo, entender las culturas como conjuntos de significados y normas cerradas y aisladas — lo que se ha llamado *esencialismo cultural* —, supone dar por hecho que no puede haber intercambios, comunicación ni entendimiento entre estas. El esencialismo cultural deriva, a su vez, en *determinismo cultural*. Según este, las personas estaríamos definidas desde el nacimiento por las pautas que dicta la cultura del grupo al que pertenecemos (Actis et al., 1995). Es decir, nunca podría considerarse española una persona que cene a las siete de la tarde. Sin embargo, más allá del significado de cultura como sistema prescriptivo de comportamiento, Geertz reconoce que:

*La cultura se comprende mejor no como complejos de esquemas concretos de conducta –costumbres, usanzas, tradiciones, conjuntos de hábitos– como ha ocurrido en general hasta ahora, sino como una serie de mecanismos de control –planes, recetas, fórmulas, reglas, instrucciones (...) que gobiernan la conducta* (Geertz, 2001, p. 51).

Por tanto, si las reglas de conducta que pauta la cultura son “recetas, fórmulas, instrucciones...”, estas se pueden seguir de manera más o menos rigurosa, y también se

pueden romper. Si aceptamos esto, entonces no existen ni el esencialismo ni el determinismo cultural ya que cada persona puede decidir libremente a qué normas de su cultura adscribirse y a cuáles no, así como formar una opinión crítica sobre las pautas de comportamiento o las creencias asociadas a cada cultura, tanto de la considerada propia como de las demás. En definitiva, la cultura no solo informa normas sobre cómo interpretar el mundo y cómo vivir en él, sino que también posibilita su propia reconstrucción creativa. Aceptemos por tanto que las personas nacemos y nos desarrollamos no en uno solo, sino en muchos de estos constructos de significados que llamamos culturas, y que estos son flexibles y cambiantes. Algunos ejemplos de estos constructos son, por ejemplo, la nación de origen, la familia, la religión, la clase social, el grupo de iguales o, en el tema de este libro, el género. Pero el conjunto de grupos a los que nos adscribimos no acaba aquí, sino que la lista, como explica Maalouf (2012), podría ser interminable: “podemos sentirnos pertenecientes, con más o menos fuerza, a una provincia, a un pueblo, a un barrio, a un clan, a un equipo deportivo o profesional, a una pandilla de amigos, a un sindicato, a una empresa, a un partido” (p. 8), etc.

Estos grupos en los que nacemos y nos desarrollamos se entrelazan unos con otros, se imbrican como las escamas de un pez y, para rizar el rizo, están en constante evolución y redefinición por la acción constante de sus integrantes. Si aceptamos lo anterior, entonces debemos también aceptar que la identidad, *quién soy*, no es una pregunta de fácil respuesta. La identidad, de hecho, nos sirve como categoría analítica desde disciplinas como la psicología, la antropología, la lingüística, la filosofía, la sociología o la pedagogía. Sin embargo, no es una tarea sencilla describirnos o describir a alguien. Es muy probable que nos dejemos información, rasgos o signos que definen a la persona sin incluir, además de que la descripción, con bastante seguridad, sería opinable tanto por el o la protagonista como por las personas que le conocen; y que, además, sería difícil acabarla o que, en caso de hacerlo, esta no debiera ser matizada a los pocos minutos. En todo caso, podemos convenir que somos únicos, irrepetibles, “una psicología sin par, una original manera de pensar, sentir y emocionarnos” (Ruiz-Gutiérrez, 2017). También, que nuestra identidad es dinámica, cambiante, ya que varía la manera en que nos identificamos con los muchos grupos de los que nos sentimos parte. Además, varía la fuerza con la que nos identificamos con esas “pertenencias” de las que habla Maalouf, con los elementos constitutivos de nuestra personalidad. En definitiva, defiende que las personas renegociamos constantemente nuestras identidades influidas por los discursos y mensajes que recibimos de distintos grupos culturales, tanto de aquellos de los que nos sentimos parte como de aquellos de los que

no. En conclusión, entiendo la cultura y la identidad como nociones dinámicas y contrarias a cualquier esencialismo o determinismo. Por lo tanto, tanto la cultura como la identidad son susceptibles de ser modificadas y mejoradas en favor de una sociedad más justa en la que vivir.

Entender las culturas y las identidades como constructos flexibles y permeables de significados es la piedra angular del interculturalismo, también llamado enfoque o paradigma interculturalista. Este se ha definido como:

*Un proyecto social y político que pretende la recreación de culturas siguiendo el principio de reconocimiento mutuo, promoviendo el intercambio y el desarrollo personal y social de sus miembros de forma conjunta. Esto supone generar espacios de conocimiento, comunicación, solidaridad y participación que sean propicios para la aceptación mutua y para dirimir los conflictos en situaciones de igualdad (Bautista, 2009, p. 153).*

Este paradigma representa, por lo tanto, una actitud abierta de diálogo ante las diferentes formas de interpretar el mundo y de vivir en él, a la vez que una opción ideológica frente a las injusticias que los grupos minorizados sufren. Tuts (2007) propone el enfoque intercultural como punto de encuentro entre el universalismo kantiano y el relativismo cultural. El primero entiende que existen valores universales e incuestionables por encima de las culturas; el segundo defiende, por el contrario, que todas las culturas son igualmente válidas y que cada una solo se puede comprender desde dentro de la misma. El interculturalismo critica el determinismo cultural en el que se fundamentan ambas posturas y propone el diálogo entre ellas. Es por esta razón que este representa, a mi modo de ver, un fundamento teórico de gran pertinencia para tratar los temas relacionados con el género y con las desigualdades entre los sexos.

La educación intercultural es la aplicación en el ámbito educativo de los preceptos del interculturalismo. Su objetivo es diseñar situaciones educativas que pongan en cuestión las tradiciones, las costumbres, los hábitos de comportamiento, así como las distintas maneras de entender el mundo de las personas, con la finalidad de revertir las desigualdades y poder así construir una sociedad más justa e igualitaria. Es por esta razón que encuentro en el interculturalismo, como herramienta teórica; y en la educación intercultural, como su aplicación práctica, una manera idónea de subvertir los significados culturales dominantes en relación con el sexo, una manera ideal, en definitiva, de *hacer* feminismo. La educación intercultural propone situaciones que

provocan el posicionamiento sobre los temas en cuestión, de tal manera que, una vez explicitadas, las distintas opiniones se puedan contrastar y juzgar bajo criterios de evidencia y racionalidad.

*Situaciones educativas para la igualdad de género siguiendo el paradigma interculturalista*

Finalizo este capítulo exponiendo de manera breve dos ejemplos de cómo se puede educar en la igualdad de género siguiendo el paradigma interculturalista. El primero de ellos lo extraigo de la investigación para mi tesis doctoral con un grupo de personas adultas migrantes que asistían a un curso de español para extranjeros en el CEPA Villaverde, situado en el sur de Madrid. Las asistentes al curso eran en su mayoría mujeres de Marruecos, Guinea Conakry, República Democrática del Congo, Ucrania, Bulgaria, Rumanía, Brasil, India y Bangladesh. Al finalizar algunas de las clases, propuse hacer sesiones de foto elicitación, una técnica que utiliza fotografías en investigaciones cualitativas para acceder a las creencias y los valores de las personas entrevistadas<sup>13</sup> (Harper, 2002; Richard y Lahman, 2014). Las fotografías, al servir de estímulo visual, tienen la capacidad de hacer hablar sobre su contenido, de evocar recuerdos y pensamientos latentes y de hacer emerger significados profundos relacionados con las identidades de las personas (Collier, 1957, 1967).

En este caso, le pedí al estudiantado que trajese fotografías personales sobre los siguientes temas: “mi familia”, “mi país de origen” y “el barrio donde ahora vivo”; ellas y ellos propusieron, además, el tema de “las bodas”. En relación con el género, las conversaciones sobre el contenido de las fotografías provocaron la reconstrucción de significados culturales y el conocimiento del otro al provocar afiliaciones y posicionamientos respecto de los temas que emergían. Por ejemplo, a propósito de la fotografía en la que se veía a un grupo de mujeres y niñas en una boda en Bangladés, Anna, ucraniana, preguntó que por qué unas sí y otras no llevaban puesto el hiyab. Ahmed, de Bangladés, explicó que en su país llevar o no el hiyab era una elección de la mujer. En ese momento, Laila, marroquí, se señaló la cabeza, expresando que ella estaba casada y no lo llevaba y que, entre sus hermanas, solo lo llevaba una de las tres. Anna explicó que ella pensaba que esta era una prenda que debían llevar obligatoriamente al contraer matrimonio. Gracias a situaciones como esta, aprendimos que, siendo una costumbre de vestimenta femenina extendida tanto en Marruecos como en Bangladés, el uso del hiyab es también una elección de la mujer en los países

---

<sup>13</sup> “Elicitación” procede del verbo en inglés “to elicit”: provocar, sonsacar.

musulmanes que Laila y Ahmed representaban, distanciándose de esta manera de aquellos países musulmanes en los que este es una imposición, como Irán o Arabia Saudí y concluyendo que no hay una única manera de expresarse como mujer musulmana (Ruiz-Gutiérrez, 2017). En relación con esto, Ahmed nos explicó que, según la religión islámica, la mujer no puede mostrar ninguna parte de su cuerpo; “esto es lo que dice el Corán, pero eso es más antiguo y tradicional y últimamente las cosas están cambiando”.

Otro ejemplo de cómo se puede llevar a cabo la educación en igualdad de género desde el paradigma interculturalista es la propuesta de actividades del material educativo “Romeo ya no renta. Material educativo para la educación sexual y contra la violencia machista”, que elaboré junto con Noemí Rois gracias al apoyo en la edición de la Secretaría de mujer y políticas sociales de la FeSP-UGT (Ruiz-Gutiérrez y Rois, 2021). Este material, diseñado para estudiantes del segundo ciclo de ESO, tiene como objetivo provocar la reflexión en el alumnado adolescente sobre cómo se construyen los géneros y sobre cómo nos relacionamos en las relaciones amorosas y sexuales a través de un método de estudio de casos y preguntas generadoras. Las actividades se basan en la lectura de un caso breve donde se propone una situación problemática y donde las preguntas pretenden provocar las opiniones y dinamizar el debate respecto al problema que se presenta. Algunos ejemplos de estos casos son: “¿Dónde nace el amor?”, “Luis y Bogdan se han liado”, “Sobre fotos e intimidad”, “¿Es abuso o es agresión?” o “¿Las chicas se masturban?”. Las preguntas generadoras tienen la doble misión de ayudar y orientar el trabajo del profesorado, así como de provocar la reflexión y las respuestas del alumnado. Por ejemplo, ante el siguiente caso, titulado “¿Dónde nace el amor?”:

*A Guille le gusta Indira desde hace un tiempo, aunque ella no sabe nada. Solo lo sabe Bogdan, su mejor amigo. Cuando están en confianza, Guille le dice que ella está “fuera de su alcance”, ya que es una chica muy popular y nunca se fijaría en un chico como él, “con esta nariz y teniendo granos...”. En estos casos, Bogdan intenta animarle: “tío, tienes que empezar por quererte un poco más a tí mismo”.*

Se proponen las siguientes preguntas: ¿Creéis que Guille se siente bien consigo mismo?; ¿Hace bien Bogdan al intentar animarle? ¿Por qué?; ¿Es necesario gustar a otras personas para estar bien con nosotros mismos?; ¿Es necesario sentirnos seguros de nosotros mismos para gustar a otras personas?; ¿Qué podría hacer Guille para sentirse más seguro de sí mismo, para tener una mejor autoestima?; ¿Qué cosas creéis que hacen sentir inseguros a los chicos? ¿Y a las chicas?

Algunos ejemplos de contenidos que se pueden plantear en este tipo de situaciones educativas son la reflexión sobre cómo se construyen la feminidad y la masculinidad y lo que significa socialmente ser hombre o mujer<sup>14</sup>; el respeto hacia la diversidad sexual; la importancia de la autoestima, los afectos y las emociones, los cuidados, el respeto, el consenso y la comunicación para las relaciones sanas; la reflexión sobre la influencia de los mitos del amor romántico y la pornografía hegemónica en nuestra cultura y en la educación; la reflexión sobre los mensajes relacionados con el género y la sexualidad que se reciben y (re)producen a través de redes sociales, etc.

## CONCLUSIONES

En este capítulo he tratado de exponer de manera argumentada qué es y qué no es el feminismo. Tal explicación sigue siendo pertinente a la vista de las reacciones antifeministas a las que se enfrenta la defensa de la igualdad entre los sexos. El feminismo es la lucha contra el ancestral sistema de creencias que sitúa a hombres y mujeres en distintos lugares, que asigna distintas tareas según sea el sexo y que atribuye desde el nacimiento virtudes para ellos y vicios para ellas, basados en una supuesta ley natural que no es cuestionada. Sin embargo, hace ya muchos años que las mujeres han dicho que no transigen con esta manera de entender el mundo que las relega a una posición subalterna del hombre, subyugada en todas las áreas de la vida pública y privada. El feminismo es simplemente eso: decir que no, que ya está bien de que la masculinidad hegemónica — esto es *una* forma de ser hombre, no *los* hombres —, les diga qué pueden o no hacer, decir o sentir. También es la negación combativa ante la violencia que las mujeres sufren solo por el hecho de ser mujeres. Es gritar, si decir no es suficiente, que ya basta de ser violadas o matadas, ultrajadas o humilladas, solo por haber nacido mujer. Esto es, explicado de una manera muy sucinta, lo que han tratado de hacer las feministas en distintos contextos y con distintas demandas a lo largo de su historia.

Además de la explicación de qué es el feminismo y de su reconocimiento como movimiento social y como teoría crítica, he tratado de desarrollar el enfoque intercultural como fundamento teórico en el que basar propuestas educativas para contribuir al feminismo, para *hacer* feminismo, desde la escuela. En este sentido, solo me queda reconocer que el interculturalismo no es, seguramente, el bálsamo de

---

<sup>14</sup> En relación con esto, recomiendo la lectura de los conceptos “masculinidad hegemónica” y “feminidad enfatizada”, desarrollados en el siguiente capítulo de este monográfico.

Fierabrás que cura todos los problemas asociados a las desigualdades entre los sexos. La tradición y la cultura patriarcales, con el machismo y el antifeminismo como expresiones tangibles de aquellos sistemas simbólicos, pesan como una gran losa de piedra que nos impide levantarnos en igualdad. Sin embargo, este ofrece una base teórica sólida para diseñar situaciones educativas donde se fomente la expresión y el intercambio de opiniones sobre cómo nos relacionamos, cómo nos cuidamos y cómo nos amamos. Como he tratado de mostrar, el denominador común de las propuestas educativas basadas en el enfoque intercultural es hacer pensar, provocar la expresión de las opiniones para producir la reflexión conjunta. De esta manera, quizá podamos provocar el cuestionamiento y la reasignación de los significados que perpetúan las desigualdades entre los sexos y la violencia machista. En definitiva, se trata de formar ciudadanos y ciudadanas que basen sus relaciones en el respeto, el cuidado y el afecto con el objetivo de convivir, de una vez por todas, en verdadera igualdad.

## Capítulo 2

---

# LAS FEMINIDADES CONTEMPORÁNEAS COMO CATEGORÍAS ANALÍTICAS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Esteban F. López-Medina

*Instituto de Investigaciones Feministas. Universidad Complutense de Madrid*

DOI: 10.14679/3362

En trabajos académicos anteriores (López Medina, 2022c), he abogado por la adopción del concepto de “masculinidad hegemónica” para analizar prácticas y recursos en procesos de enseñanza-aprendizaje. Aunque a lo largo del último siglo se ha argumentado la necesidad de cuestionar concepciones binarias de corte esencialista en torno al género (Lorber, 2000), dado que las sociedades occidentales actuales suelen estructurarse alrededor de estos constructos binarios, resulta lógico proponer también la utilización de la “feminidad” para obtener una mayor comprensión de los fenómenos sociales, particularmente en el campo de la educación formal.

Sin embargo, al profundizar en la literatura sobre la “feminidad enfatizada” (Connell, 1987), núcleo original de este texto, la necesidad de adoptar un enfoque más amplio resultó evidente. En consecuencia, partiendo de la naturaleza social del género (Martin, 2004), este

capítulo tiene como objetivo dilucidar teóricamente el intrincado funcionamiento de construcciones sociales como la feminidad enfatizada (Connell, 1987), el sexismo ambivalente (Connor et al., 2017; Glick y Fiske, 1997, 2011) y el postfeminismo (Lazar, 2009a), todas ellas desveladas con la ayuda del análisis crítico feminista del discurso (Lazar, 2005, 2007). Sin duda, se trata de conceptos útiles en la investigación feminista, pero expuestos originalmente en inglés y poco traducidos al español, por lo que se exponen con el ánimo de ampliar la discusión en entornos hispanohablantes.

Una vez presentados estos conceptos, el capítulo concluye la necesidad de integrar estas variables significativas en la formación inicial y permanente del profesorado, con el fin de transformar las prácticas docentes y la investigación en torno a ellas, proporcionando áreas específicas en las que aplicar dicha integración.

## IDENTIDADES DE GÉNERO Y ENTORNOS EDUCATIVOS

El concepto de género tiene una rica y extensa historia. Inicialmente, se consideraba distinto del sexo físico (Beauvoir, 2015; Stoller, 1968), pero pronto se reconoció su compleja imbricación entre la sociabilidad y la fisicalidad (Money y Tucker, 1978). En tiempos más recientes, pensadoras postestructuralistas como Judith Butler (2007) han desafiado la comprensión binaria tradicional del género, abogando por un enfoque integral que considere la performatividad tanto física como cultural del sexo y el género.

Según esta visión, el género, al igual que el sexo, es una institución social que interactúa con otras y persiste junto a ellas (Martin, 2004). Raewyn Connell (1987) argumenta que debemos alejarnos de las visiones individualistas y reduccionistas del género y, en cambio, abrazar sus propiedades colectivas, históricas, materiales, prácticas e institucionales.

*Según el sentido común, el género es una propiedad individual. Cuando se abandona el determinismo biológico, el género se sigue viendo, en general, como una característica individual socialmente producida. Pensar el género como una propiedad también de colectividades, instituciones y procesos históricos constituye un paso significativo. (Connell, 1987, p. 139, traducción propia<sup>1</sup>)*

---

<sup>1</sup> In common-sense understanding, gender is seen as a characteristic of individuals. However, when we reject biological determinism, we still view gender in terms of socially constructed individual traits. It is a significant shift to also recognize gender as a characteristic of collectives, institutions, and historical processes.

Connell (1987) explica, además, cómo el género es moldeado por prácticas socialmente encarnadas, lo que resulta en un proceso cíclico que lo transforma continuamente, subyaciendo a los cambios aparentes y persistiendo en el tiempo. Constituye, por tanto, una fuerza poderosa e histórica que se adapta y transforma constantemente para mantener su influencia.

Al entender el género como una institución, podemos reconocer su naturaleza social y su agencia, desafiando la suposición de que está determinado únicamente por cuerpos individuales (Lorber, 2000). Patricia Yancey Martin (2004), de hecho, sentencia que el género “hace cosas con y a” los cuerpos, pero no puede explicarse completamente ni reducirse solo a ellos, destacando así la naturaleza performativa del género (Butler, 2007).

Como institución social, el género está sujeto a dinámicas de poder. Joan Acker (1992) subraya cómo el poder se ejerce a través del género. Este se cruza con otras instituciones sociales como el origen étnico, la sexualidad, la clase social y la edad, a las que Patricia Hill Collins (1998) denomina “ejes de desigualdad”, es decir, instituciones que estructuran, distribuyen y simbolizan el poder, tanto por sí mismas como de forma interseccional y conjunta.

El poder institucional del género se manifiesta en diversos aspectos de la sociedad, extendiéndose más allá de las experiencias individuales (Martin, 2004). Así, en la educación formal, sus actores —docentes y discentes, fundamentalmente— refuerzan, reproducen y contradicen las restricciones de género. Por lo tanto, es fundamental investigar los contextos de enseñanza para comprender el impacto del género y otras instituciones sociales ya que, tal como explica Antonio Gramsci (1999), las escuelas tienden a reproducir ideologías hegemónicas a través de sus currículos formales y ocultos, género y patriarcado incluidos.

A la luz de estas consideraciones, el género puede definirse como “la estilización repetida del cuerpo, una sucesión de acciones repetidas —dentro de un marco regulador muy estricto— que se inmoviliza con el tiempo para crear la apariencia de sustancia, de una especie natural de ser” (Butler, 2007, p. 98). En definitiva, el género es una institución social relacional construida a través de “organizaciones del lenguaje históricamente concretas” (Butler, 2007, p. 282) o, en otras palabras, discursos. Estos se pueden definir como “formas contrapuestas de dar sentido al mundo y de organizar las instituciones y los procesos sociales [...] [ofreciendo] al individuo una gama de modos de subjetividad”

(Weedon, 1987, p. 35, traducción propia<sup>2</sup>). Esto, desde luego, tiene lugar también dentro de las instituciones educativas: los discursos que se transmiten trascienden y no pueden reducirse a la lengua en sí misma y es, por tanto, posible encontrar multitud de mensajes en torno al género (Durrani, 2008; Kostas, 2021; Mustapha, 2012), a menudo formando parte de lo que se ha dado en llamar currículum oculto (Torres, 1998).

Ann Lovering y Gabriela Sierra (1998) describieron un tipo específico de currículum oculto al que denominaron “de género”, cuyas ideas principales resumen en tres componentes esenciales: androcentrismo, esencialismo y polarización de género. A estos añado la necesidad de un cuarto elemento, tan nuclear como los anteriores (López Medina, 2020b): lo que Adrienne Rich (1996) denominó “heterosexualidad obligatoria”. Es al conjunto de estos cuatro elementos que nombro como cisheterosexismo (López Medina, 2022a), cuya eficacia en entornos educativos desvelo a través del análisis crítico de los discursos plasmados en libros de texto, recurriendo a estudios terminológicos, visuales y textuales (2020a, 2022b).

En resumidas cuentas, se puede concluir que el discurso del currículum oculto de género (Lovering y Sierra 1998) presenta la feminidad como una variedad de negaciones de la masculinidad (Paechter, 2006), reforzando así una jerarquía que sitúa las masculinidades en la cima y las feminidades en la base de la pirámide de poder que performa el género como institución social (Connell, 1987, 2003). Bronwyn Davies (1994) argumenta que el estudiantado en ningún caso asimila este mensaje “oficial” de forma automática. Muy al contrario, se produce una negociación activa de los discursos, y tanto masculinidades como feminidades son significadas personal y socialmente en función de diversos factores. Por ello, antes de iniciar el análisis estrictamente educativo, es conveniente revisar conceptos que se pueden descubrir en la cotidianeidad de las aulas, relacionados con las feminidades o, en otras palabras, con cómo “hacer niña y mujer” (West y Zimmerman, 1987; Paechter, 2006).

## FEMINIDADES Y MASCULINIDADES

En 2007, Mimi Schippers argumentó que la feminidad era un concepto poco teorizado y es probable que su afirmación siga teniendo relevancia casi dos décadas más tarde. Un buen punto de partida para esta teorización es la definición que ya había

---

<sup>2</sup>...competing ways of giving meaning to the world and of organizing social institutions and processes [...] [offering] the individual a range of modes of subjectivity.

expresado Iris Marion Young (1980), inspirada por el pensamiento de Simone de Beauvoir:

*no para designar una misteriosa cualidad o esencia que las mujeres tienen por virtudes biológicas. Se trata, más bien, de un conjunto de estructuras y condiciones que delimitan la típica situación de ser mujer en una sociedad determinada, así como la forma típica en que esta situación es vivida por las propias mujeres. [...] La persona femenina que representa la existencia de la mujer en la sociedad patriarcal debe, por lo tanto, vivir una contradicción: como humana es un sujeto libre que participa en la trascendencia, pero su situación de mujer le niega esa subjetividad y esa trascendencia. (pp. 7-9)*

A la luz de estas palabras, resulta evidente que la feminidad es un concepto situacional que no puede disociarse de las experiencias de las mujeres en relación con los hombres. Uno de los conceptos predominantes en este campo es la “feminidad enfatizada”, propuesto por Connell (1987). Sin embargo, la propia autora advierte del riesgo de interpretarla como una contrapartida equivalente a lo que ella denomina “masculinidad hegemónica” (Connell, 2003). De hecho, la noción de masculinidad hegemónica de Connell ha sufrido críticas significativas (Demetriou, 2001; Jefferson, 2002; Kimmel, 1994), lo que la llevó a revisar su propio trabajo en colaboración con James Messerschmidt (2021). Sus reflexiones sobre sus ideas originales en torno a la masculinidad hegemónica son relevantes también cuando examinamos el concepto de feminidad enfatizada, tal como se aborda a continuación.

En primer lugar, es necesario evitar a toda costa asociar unilateralmente masculinidad con los hombres y feminidad con las mujeres porque, así como las mujeres pueden adoptar aspectos de la masculinidad hegemónica, los hombres también pueden adoptar aspectos de la feminidad enfatizada. Asimismo, añaden Connell y Messerschmidt (2021), debemos rehuir la tentación de reducir la masculinidad a un conjunto fijo de propiedades invariables. Este mismo principio debe aplicarse a la feminidad enfatizada: si la masculinidad representa un posicionamiento discursivo más que un tipo específico de hombre, lo mismo puede decirse de la feminidad. Además, la autora original y su colaborador posterior identifican características centrales de la masculinidad hegemónica que bien pueden aplicarse a la feminidad: su capacidad de adaptación con el fin de mantener el orden patriarcal, y la diversidad de feminidades, entre las que sobresale la feminidad enfatizada como aquella “deseable”.

Connell (1987) define la feminidad enfatizada de tal manera que, en realidad, semeja la descripción de un racimo de propiedades:

*Una forma [de feminidad] se define en torno a la subordinación y está orientada a satisfacer los intereses y deseos de los hombres. Llamaré a esto “feminidad enfatizada”. Otras [formas de feminidad] tienen su núcleo central en estrategias de resistencia e incumplimiento. Otras, a su vez, se definen por complejas combinaciones estratégicas de cumplimiento, resistencia y cooperación de forma simultánea. (pp. 183-184, traducción propia<sup>3</sup>)*

A pesar de las numerosas similitudes conceptuales entre masculinidades y feminidades aquí expuestas, Connell no utiliza el término “feminidad hegemónica”. Argumenta que todas las formas de feminidad en la sociedad se construyen dentro del contexto más amplio de la subordinación de las mujeres a los hombres. Por lo tanto, ninguna forma de feminidad podría jamás cumplir la misma función u ocupar una posición equivalente a la de la masculinidad hegemónica, muy a pesar de todas sus teóricas semejanzas.

Incluso la feminidad enfatizada, en tanto manifestación de la feminidad que parece privilegiada y deseable, solo sirve para reforzar el patriarcado y la subordinación general de las mujeres. Por lo tanto, según Connell, utilizar la etiqueta “feminidad hegemónica” sería engañoso y contraproducente cuando analizamos los fenómenos sociales en torno al género.

El trabajo de Connell sobre la feminidad enfatizada, aunque innovador, no ha profundizado tanto en ella como sí lo ha hecho en el caso de la masculinidad hegemónica. En ocasiones, y en especial en el campo de la psicología, la feminidad enfatizada ha sido interpretada como una forma de hiperfeminidad, paralela a la hipermasculinidad.

*Una adhesión exagerada al estereotipo del rol de género femenino, que implica el uso de la sexualidad para obtener o mantener relaciones románticas con hombres, la creencia de que estas relaciones románticas definen su éxito y la preferencia por los comportamientos masculinos tradicionales en sus parejas. (Murnen y Byrne, 1991, p. 479, traducción propia<sup>4</sup>)*

---

<sup>3</sup> One form [of femininity] is defined around compliance with this subordination and is oriented to accommodating the interests and desires of men. I will call this “emphasized femininity”. Others are defined centrally by strategies of resistance or forms of non-compliance. Others again are defined by complex strategic combinations of compliance, resistance and cooperation.

<sup>4</sup> An exaggerated adherence to the stereotypic feminine gender role, involving the use of sexuality to gain or maintain romantic relationships with men, the belief that these romantic

Por su parte, Schippers (2007) propone una alternativa al modelo de Connell, recurriendo al término “feminidad hegemónica” para describir “cualidades idealizadas consistentes en las características definidas como femeninas, que establecen y legitiman una relación jerárquica y complementaria con la masculinidad hegemónica y que, al hacerlo, garantizan la posición dominante de los hombres y la subordinación de las mujeres” (p. 94, traducción propia<sup>5</sup>). Argumenta la autora que esta forma de feminidad es privilegiada en comparación con las “feminidades parias”, estigmatizadas no como inferiores, sino en tanto que contaminan la relación entre masculinidades y feminidades. Finalmente, Schippers enumera una serie de ejemplos de prácticas que, cuando son ejecutadas por hombres, constituyen el núcleo central de la masculinidad hegemónica. Llamativamente, cuando son las mujeres quienes las encarnan, estas mismas prácticas son socialmente recriminadas. Por ejemplo, la atracción por otras mujeres (mujeres lesbianas), la autoridad (*bitch*), la violencia física (*badass girl*) y la asunción de responsabilidad y poder, así como la ausencia de sumisión a los varones (*bitch, cock-teaser o slut*).

Independientemente de las etiquetas utilizadas, la investigación sobre la feminidad y sus formas “privilegiadas” destaca constantemente su papel esencial en la perpetuación de la dominación masculina, comúnmente conocida como patriarcado o sexismo. En este punto, la teoría del sexismo ambivalente (Connor et al., 2017; Glick y Fiske, 1997, 2011) es útil para comprender la interacción entre feminidades y masculinidades.

Inspirado en teorías en torno al racismo ambivalente, el sexismo ambivalente comprende actitudes hostiles y benévolas que, lejos de ser conflictivas, son complementarias. Esto quiere decir que no se suprimen unas a otras, sino que coexisten como las dos caras de una misma moneda. Estas actitudes sirven para reforzar los roles tradicionales de género en particular y el orden social patriarcal en general. Aplicando la imagen del “palo y la zanahoria”, los aspectos benévolos, aunque más sutiles y aparentemente positivos, involucran a las mujeres en el sistema patriarcal, mientras que los aspectos hostiles tienen como objetivo evitar que las mujeres se desvíen de los roles de género tradicionales, ejecutando así la acción de un metafórico “puño de hierro envuelto en un guante de terciopelo” (Jackman, 1994). En definitiva, nos encontramos

---

relationships define their success, and the preference for traditional male behaviors in their partners.

<sup>5</sup> ...idealized quality content [which] consists of the characteristics defined as womanly that establish and legitimate a hierarchical and complementary relationship to hegemonic masculinity and that, by doing so, guarantee the dominant position of men and the subordination of women.

ante sexismo en ambos casos, cuya única diferencia es la percepción subjetiva de quien lo performa, que lo vivirá como positivo en situaciones “benevolentes” y negativamente en el caso de las “hostiles”. La literatura menciona tres grandes áreas en las que el sexismo puede manifestarse de forma ambivalente tanto a nivel individual como social, tal como se describe en la siguiente tabla:

Tabla 1. Componentes del sexismo ambivalente

ÁREA	SEXISMO BENEVOLENTE	SEXISMO HOSTIL
Poder	Paternalismo protector	Paternalismo dominante
Diferenciación de género	Idealización de las mujeres	Creencias denigrantes
Sexualidad	Deseo de relaciones íntimas	Hostilidad heterosexual

Fuente. Basado en Glick y Fiske, 1997.

Algunos ejemplos ayudarán a entender la Tabla 1, que muestra cómo el poder se vehiculiza benévolamente a través del paternalismo protector que camufla el sexismo imperante, o de forma abiertamente hostil a través del paternalismo dominante que, a diferencia de su versión benévola, se percibe como una limitación efectiva. De forma parecida, la idealización de las mujeres, como en el tradicional arquetipo del “ángel del hogar”, limita su ámbito de actuación independiente, en tanto que las creencias denigrantes, como el paradigma de la “mujer florero”, las coarta de forma claramente peyorativa. Finalmente, el imperativo de relaciones íntimas a modo de “prueba de amor”, aunque no sea abiertamente hostil, oculta la violencia que exige a las mujeres disponibilidad absoluta al deseo sexual de los varones.

La investigación feminista en el último siglo ha arrojado luz sobre las intrincadas relaciones entre masculinidades, feminidades, sexismo y patriarcado. Sin embargo, algunas teóricas postfeministas de las últimas décadas sostienen que la contradicción entre feminidad e igualdad ha sido superada, abogando por un equilibrio entre ambas.

## ANÁLISIS CRÍTICO FEMINISTA DEL DISCURSO

El apartado anterior proporcionó evidencia de la construcción social de un sistema de género binario que distribuye el poder de forma desigual entre hombres y mujeres, como personas que encarnan masculinidades y feminidades. Estos conceptos, que se caracterizan por su naturaleza relacional, oposicional y situacional, no pueden

simplificarse a una sola definición. En cambio, deben entenderse como “conceptos de racimo”, que

*no se prestan a una definición directa, sino que [...] se reconocen a través de un conjunto de atributos, algunos más destacables que otros, pero que pueden no estar todos presentes. El binarismo de género, en consecuencia, solo opera a nivel de la etiqueta. Solo hay dos etiquetas, pero lo que denotan variará considerablemente de una situación a otra y con frecuencia se superpondrán.* (Paechter, 2006, pp. 258-259, traducción propia<sup>6</sup>)

Si estas construcciones sociales de feminidades y masculinidades se construyen y negocian a través del discurso en diversos aspectos de la vida, incluidos los contextos educativos, es necesario emplear un método apropiado para identificar sus “características de racimo”. En este sentido, optamos por el análisis crítico feminista del discurso, propuesto por Michelle Lazar (2007):

*El objetivo de los estudios críticos feministas del discurso es mostrar las formas complejas, sutiles y, a veces, no tan sutiles en las que los supuestos de género y las relaciones de poder hegemónicas, que a menudo se dan por sentadas, se producen, sostienen, negocian y cuestionan discursivamente en diferentes contextos y comunidades. Tal interés no es simplemente una deconstrucción académica de los textos y el discurso por sí misma, sino que proviene de un reconocimiento de que los temas tratados (con miras a facilitar un cambio social) tienen consecuencias materiales y fenomenológicas para grupos de mujeres y hombres en comunidades específicas.* (p. 142, traducción propia<sup>7</sup>)

El análisis crítico del discurso en general se basa en la comprensión de que las prácticas sociales y el discurso tienen una relación dialéctica, ya que ambos se representan y constituyen mutuamente (Fairclough, 1992). El análisis crítico feminista

---

<sup>6</sup> ...not amenable to straightforward definition but [...] recognized through a cluster of attributes, some of which are more salient than others, but which may not all be present. The gender binary, in consequence, only operates at the level of the label. There are only two labels, but what they denote will vary considerably between situations, and will frequently overlap.

<sup>7</sup> The aim of feminist critical discourse studies, therefore, is to show up the complex, subtle, and sometimes not so subtle, ways in which frequently taken-for-granted gendered assumptions and hegemonic power relations are discursively produced, sustained, negotiated, and challenged in different contexts and communities. Such an interest is not merely an academic de-construction of texts and talk for its own sake, but comes from an acknowledgement that the issues dealt with (in view of effecting social change) have material and phenomenological consequences for groups of women and men in specific communities.

del discurso, en particular, revela que el ejercicio del poder dentro de estas prácticas y discursos sociales está lejos de ser neutral. Muy al contrario, se manifiesta profunda e injustamente sesgado en base al género, favoreciendo a los hombres sobre las mujeres y perpetuando las masculinidades dominantes, al mismo tiempo que subordina las feminidades. En tanto que el análisis crítico feminista del discurso se esfuerza por descubrir y desafiar estas dinámicas, Lazar (2007) también se refiere a él como “activismo analítico” o “activismo académico”. Entendiendo el género como una estructura ideológica injusta, el análisis crítico feminista del discurso “persigue la sensibilización crítica a través de la investigación y la docencia [...], no puede ni pretende adoptar una postura neutral; se trata de investigación académica que hace de su perspectiva [feminista] parte de su propio argumento” (Lazar, 2007, p. 146, traducción propia<sup>8</sup>).

Aplicado a los discursos educativos, el análisis crítico feminista del discurso se convierte en la herramienta más adecuada para descubrir las “dinámicas de racimo” de masculinidades y feminidades en los contextos escolares, cuyos discursos más relevantes en el mundo occidental de principios del siglo XXI se presentan a continuación.

## POSTFEMINISMO Y POSTCRÍTICA: LA FEMINIDAD PRIVILEGIADA<sup>9</sup>

Lazar, destacada defensora del análisis crítico feminista del discurso, identifica el actual discurso neoliberal global del postfeminismo como uno de los más importantes a abordar a través del mismo. Según la postura postfeminista, una vez que las mujeres han alcanzado ciertos indicadores de igualdad, como el acceso a la educación, al trabajo

---

<sup>8</sup> ...raising critical awareness through research and teaching [...], cannot and does not pretend to adopt a neutral stance; it is scholarship that makes its [feminist] biases part of its argument.

<sup>9</sup> El término inglés, acuñado por Michelle Lazar (2009b), es *entitled femininity*, cuyo equivalente más cercano en español sería “feminidad titulada”. *Entitled* en su acepción inglesa hace referencia a “con derecho a”. Lazar lo aplica al “derecho a consumir”, entendido como un privilegio que se otorga a algunas mujeres, en caso de que cumplan con los requisitos presentados en el cuerpo del artículo. No ha sido posible encontrar textos que traduzcan la etiqueta de Lazar al español, por lo que justificamos aquí nuestra opción de traducción. *Entitled* en inglés tiene como otra posible acepción “tener el privilegio de”. Además, en español “titulado/a” se puede aplicar a alguien que posee un título nobiliario, lo que inmediatamente refiere a “privilegios”. Así las cosas, después de considerar varias opciones y aunque no sea la traducción más directa e intuitiva del original inglés, elegimos “feminidad privilegiada” porque se presentaba como la posibilidad más diáfana en la lengua meta, sin traicionar el espíritu de la autora.

remunerado, la propiedad y los derechos reproductivos, el feminismo se considera irrelevante y falto de utilidad real (Lazar, 2007).

Este influyente discurso, que se originó en Estados Unidos y el Reino Unido en la década de 1980 y ganó protagonismo en la siguiente, ha permeado diversos sectores sociales, neutralizando en muchos casos la lucha social inherente al feminismo. Si el feminismo históricamente había afirmado que “lo personal es político” (Millet, 1995), el postfeminismo sugiere que, una vez superadas las barreras legales, lograr la igualdad de oportunidades y derechos se convierte en un asunto personal que cada mujer debe perseguir individualmente. Esta “individualización de la mujer” (McRobbie, 2023, p. 44) difumina los incontables obstáculos a los que se enfrentan muchas de ellas por sus propias circunstancias personales y sociales, a la vez que promueve un “ethos despolitizado” centrado en el “feminismo del yo” individualista, en lugar del “feminismo del nosotras” colectivo (Lazar, 2007, 2009a).

En general, el postfeminismo adopta el lenguaje del feminismo, pero sin apostar por el activismo y la justicia social. De hecho, a menudo asume posiciones contradictorias, que abarcan desde actitudes profeministas y celebratorias hasta reacciones antifeministas, pasando por prácticas que abrazan el patriarcado normativo (Lazar, 2009a). Es lo que Angela McRobbie (2023, p. 34) califica como el “doble enredo” del postfeminismo. Lazar (2009b) identifica la “feminidad privilegiada” como una manifestación significativa del discurso postfeminista, difundida a través de los medios de comunicación y las redes sociales, particularmente la industria publicitaria. La simple mención de medios de comunicación y redes sociales nos hace caer en la cuenta de la importancia que estos discursos tienen entre las generaciones más jóvenes, “nativas digitales”, que en gran medida mediatizan su experiencia del mundo a través de ellas. Dado que se trata de quienes se encuentran ahora mismo en el seno del sistema educativo formal, la significancia de los postulados de la feminidad privilegiada en este capítulo resulta crucial.

Lazar (2009b) destaca tres temas que constituyen la identidad femenina dentro del postfeminismo. Contrariamente a los supuestos tradicionales de que las mujeres se deben centrar principalmente en otras personas —marido y descendientes, fundamentalmente—, la feminidad privilegiada gira en torno al derecho a un estilo de vida egocéntrico, hedonista y narcisista construido en torno al consumismo. El segundo componente de la feminidad privilegiada consiste en celebrar la feminidad, reclamando y redefiniendo positivamente los estereotipos femeninos tradicionales, fundamentalmente en torno a la belleza y códigos de

conducta. El postfeminismo rechaza la contradicción entre feminidad y feminismo que se llegó a proponer en la segunda ola del feminismo; en su lugar, considera que los estereotipos femeninos normativos son beneficiosos, liberadores y emancipadores. Esta perspectiva, en la práctica, promueve una especie de “hiperfeminidad feminista”. Por último, la feminidad privilegiada celebra la jovialidad, enfatizando la autogratisación instantánea, el placer y la importancia de la juventud como una etapa de diversión.

La comprensión de estos tres componentes centrales de la feminidad privilegiada revela que se trata de un discurso centrado en el placer propio y el derecho individual a consumir. Asumir estas ideas propicia una actitud acrítica que solo puede contribuir a perpetuar diferencias y desigualdades. Probablemente, la mejor evidencia de ello es que el ideal de mujer postfeminista aquí descrito solo puede ser alcanzado por quienes cumplen ciertos requisitos específicos en torno al físico, la edad y el poder adquisitivo, entre otros: una mujer de clase media o alta, heterosexual y de aspecto juvenil. Resulta patente, pues, que la asunción de estas ideas postfeministas conduce irremediabilmente a una postura acrítica e individualista que socava la búsqueda de la justicia social en general y de los derechos de las mujeres en particular. Por ello, Lazar (2009a) concluye que la feminidad privilegiada, a pesar de su apariencia feminista, en realidad excluye a muchas mujeres y crea desigualdades entre ellas.

A la luz de estas observaciones, el discurso postfeminista se descubre profundamente problemático. De hecho, podría considerarse una “mística femenina” del siglo XXI, quizá más sutil que la de Betty Friedan (2009) en su primera etapa en el siglo XX, pero igualmente eficaz —si no más— a la hora de reforzar el orden patriarcal.

## **LA FORMACIÓN DOCENTE PARA EL ANÁLISIS CRÍTICO FEMINISTA DEL DISCURSO**

A lo largo de estas páginas se han presentado algunos de los conceptos más significativos en torno a la feminidad, como el género, la feminidad enfatizada, el sexismo ambivalente, el postfeminismo y la feminidad privilegiada. Para obtener una comprensión integral de cómo estos, junto con las masculinidades, interactúan en contextos educativos, he propuesto la aplicación del análisis crítico feminista del discurso (Lazar, 2005; 2007).

En las últimas décadas, el concepto de escuela ha evolucionado de ser primariamente un lugar para adquirir conocimientos, a convertirse en un contexto de

preparación de los individuos para la vida, aprendiendo a ser, conocer, hacer y vivir con otras personas (Delors, 1996). Además, la Unión Europea recomienda la inclusión de competencias clave para el aprendizaje permanente como componentes fundamentales del sistema educativo en sus Estados miembros. Estas no solo abarcan las habilidades lingüísticas y científicas, sino también las competencias sociales y ciudadanas, con referencia explícita a la igualdad de género (Consejo de Europa, 2018).

Uno de los objetivos en el desarrollo de competencias sociales y ciudadanas debería ser liberarnos de las concepciones binarias de masculinidad y feminidad que restringen nuestros pensamientos, acciones e identidades (Paechter, 2006). Estas concepciones binarias prevalecen en los entornos de enseñanza formal, y colaboran también a perpetuar las desigualdades sociales en torno al género. Contrariamente, las prácticas docentes deberían formar parte de un movimiento por la desgenerización cuyo objetivo sea una mayor igualdad, lo que debería incluir también la eliminación de otras divisiones como el origen étnico, así como la búsqueda de la igualdad de acceso a los recursos económicos, las oportunidades educativas y el poder político (Lorber, 2000).

El primer paso hacia este objetivo es, sin duda, reconocer el papel que el sistema educativo juega en la construcción de una sociedad binaria, generadora de desigualdades en base al género a través de la imposición de masculinidades y feminidades. En una época de individualismo postcrítico, esta tarea no es fácil, por lo que es aun más urgente fortalecer la formación de futuros y futuras docentes en temas de género, así como familiarizarles con el análisis de discursos y prácticas desde una perspectiva feminista.

Dentro de este nuevo paradigma educativo, que prioriza la lucha por la justicia social y la igualdad, y las competencias para la vida sobre los contenidos, la investigación sobre los discursos ocultos en las escuelas, conocidos como el currículum oculto (Torres, 1998), resulta imprescindible. Jairo Soto-Molina y Pilar Méndez (2020) destacan los desafíos interculturales a los que se enfrenta el profesorado, que clasifican como dilemas, contradicciones y desafíos. Transmutados a través de una perspectiva de género, los entornos de enseñanza formal nos confrontan con:

- El dilema de superar las desigualdades basadas en el género.
- Las contradicciones entre nuestros recursos, materiales y contextos, en comparación con nuestros discursos, prácticas e ideales docentes.

- El desafío de adoptar pedagogías críticas para abordar las cuestiones de género, entre otras.

El profesorado en formación y en ejercicio debe estar equipado con las habilidades críticas necesarias para enfrentar estos problemas, lo que implica comprender las feminidades, las masculinidades y sus interacciones. Sin embargo, el contexto neoliberal imperante en educación no facilita este empeño: esta ha pasado de ser concebida como un derecho fundamental a, en la práctica, constituir una mercancía y un servicio aparentemente neutros. En consecuencia, la educación ofrece una serie de servicios que pueden ser elegidos libremente, siempre y cuando quien aspire a ellos tenga capacidad para adquirirlos (Díez, 2010; Díez y Bernabé, 2022).

Aplicando esta mentalidad neoliberal al contenido de los “servicios” educativos, ¿se ofrecen todas las alternativas por igual o solo unas pocas? En este segundo caso, ¿qué criterio se sigue para escoger las alternativas que se ofrecen en el sistema educativo? ¿Qué nociones de “hacer mujer” o “hacer hombre” se transmiten? En una era postcrítica, ¿se cuestionan estas nociones? ¿Están organizadas jerárquicamente? ¿Se perpetúan discursos sexistas hostiles? ¿Se transmiten mensajes sexistas benévolos? Abordar estas preguntas ayudaría a humanizar la educación formal, a reconocer el valor inherente de las experiencias vividas y generar nuevas perspectivas (Consoli, 2022).

Al abordar estos temas, entre otros, desafiamos el modelo neoliberal de educación “bancaria” que prioriza la acumulación de conocimiento (Freire, 2005) y contribuimos a formar una ciudadanía crítica capaz de percibir la complejidad de la realidad social más allá de binarismos simplistas, consciente de las injusticias que a menudo subyacen en numerosas relaciones personales y sociales (López Medina, 2023). En definitiva, la asunción de una pedagogía feminista transformadora y contrahegemónica (Martínez Martín, 2016), sin duda, conduce a una práctica educativa comprometida (hooks, 2021) que, además, constituye un medio eficaz para estimular discusiones y comunicación auténtica, promoviendo así la motivación del alumnado.

## CONCLUSIONES

El objetivo principal de este capítulo era la justificación teórica de la inclusión de las feminidades como variables relevantes en la formación, práctica e investigación en la enseñanza formal. El análisis crítico feminista del discurso (Lazar, 2005, 2007) se ha mostrado relevante en lo que a investigación educativa se refiere. Además, la traducción

y posterior comentario de textos útiles para el análisis educativo crítico, originalmente en inglés y poco traducidos al español, es una contribución significativa en sí misma. Ofrecida esta justificación teórica, el siguiente paso debería ser la aplicación de estas ideas a través de estudios empíricos, a modo de continuación lógica.

Se plantea entonces la cuestión de qué áreas de la enseñanza deben ser objeto de dicho análisis. En un estudio anterior centrado en las masculinidades (López Medina, 2022c), sugería las cinco dimensiones que Anssi Roiha y Jerker Polso (2021) proponen con el fin de adaptar la enseñanza a estudiantes con necesidades educativas especiales. Lógicamente, reitero y actualizo aquella recomendación de aspectos educativos susceptibles de ser objeto de investigación con el fin de descubrir la performatividad de las feminidades en las escuelas:

- Organización del proceso de enseñanza-aprendizaje: examinando las diversas formas en que se estructura la enseñanza, como las estrategias de agrupación, los modelos de enseñanza conjunta o profesorado de apoyo, entre otros.
- Ambientes de aprendizaje: abarca las características físicas y sociales de los espacios de aprendizaje, considerando cómo pueden influir en las experiencias del estudiantado en relación con las feminidades.
- Métodos didácticos: se trata de investigar los diferentes enfoques pedagógicos empleados en el proceso de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de competencias interculturales y ciudadanas, además de los conocimientos estrictamente teóricos.
- Materiales de apoyo: implica analizar el uso de recursos y materiales, como las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), canciones, cuentos y libros de texto, explorando cómo pueden reflejar o dar forma a las feminidades.
- Evaluación: abarca el estudio de los diferentes tipos de evaluación utilizados, incluidas las evaluaciones iniciales, formativas y sumativas, así como las herramientas empleadas (rúbricas, listas de verificación, exámenes, cuestionarios, presentaciones, diarios o portafolios), y cómo pueden verse influenciadas o influir en las feminidades.

Tras este análisis, parece evidente que las feminidades en sus diversas manifestaciones, siendo como son construcciones sociales (Martin, 2004), no pueden ni deben ser consideradas como términos descriptivos, objetivos y apropiados, aplicables a las personas involucradas en procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que en realidad se trata de categorías reduccionistas que constituyen, en palabras de Butler (2006), “una restricción no llevadera” (p. 23). Aun así, merece la pena asumir las feminidades como categorías analíticas válidas que permitan profundizar en la comprensión del currículum oculto de género (Lovering y Sierra, 1998) presente en las aulas. La aplicación exhaustiva de un análisis crítico feminista que explore la interacción entre masculinidades y feminidades ayudaría sin duda a transformar la escuela, al menos desde una perspectiva de género, para que deje de ser “el lenguaje del opresor [que] sin embargo necesito para hablarte” (Rich, 2002).

## Capítulo 3

---

# **GÉNERO, IDENTIDAD Y ESCUELA. LA ESCUELA Y LOS PROCESOS DE SOCIALIZACIÓN PARA LA IGUALDAD DE GÉNERO**

Fátima El Shafi Rodríguez

*Universidad Autónoma de Madrid*

DOI: 10.14679/3363

En este capítulo se trata de hacer un acercamiento a la historia y evolución de la escuela como institución educativa, haciendo hincapié en la responsabilidad de esta como espacio que debe garantizar la igualdad y la inclusión de todas las personas que forman parte de ella. Se lleva a cabo una reflexión sobre el papel que juega la escuela en los procesos de socialización de la infancia y la adolescencia, como agente que repercute directamente en la creación de la identidad personal. La escuela va a influir en nuestra forma de presentarnos al mundo, por lo que debe tener una relación directa con los valores feministas, inclusivos e interseccionales que toda sociedad debe promover.

Debemos generar espacios educativos donde todas las personas puedan desarrollarse libremente, siendo responsabilidad de toda la comunidad educativa. La infancia y adolescencia deben gozar de experiencias educativas y oportunidades de aprendizaje donde poder desarrollarse de manera integral. Para ello debemos garantizar

una escuela para todas las personas, donde se trabaje con perspectiva de género y se garantice la equidad e igualdad.

## **HISTORIA Y EVOLUCIÓN DE LA ESCUELA COMO ESPACIO EDUCATIVO**

Para comenzar este capítulo es importante conocer la evolución de la educación en España y la importancia de los espacios educativos. Las instituciones escolares han sido un pilar fundamental en el desarrollo de las sociedades humanas a lo largo de la historia (González, 2014; Martínez Martín, 2016). Por ello realizaremos un breve recorrido de la escuela como institución, dado que, desde las antiguas civilizaciones hasta su configuración moderna, la escuela ha desempeñado un papel crucial en la transmisión del conocimiento y la formación de las futuras generaciones.

La historia de la escuela se remonta a tiempos ancestrales, donde la educación era impartida de manera informal en comunidades tribales y familias. Según Smith (2010) en las primeras sociedades la transmisión del conocimiento se llevaba a cabo, principalmente, a través del discurso oral y la observación y el análisis de las prácticas cotidianas. Con el surgimiento de las civilizaciones antiguas, como la egipcia y la griega, se desarrollaron formas más estructuradas de educación. En el antiguo Egipto, por ejemplo, se establecieron escuelas para la élite, donde se enseñaba escritura, aritmética y conocimientos religiosos (Jones, 2008). Por su parte, en la Grecia clásica, filósofos como Platón y Aristóteles sentaron las bases de un sistema educativo centrado en la formación integral del individuo (Johnson, 2015). Más tarde, durante la Edad Media, la iglesia cristiana adquirió un papel predominante en la educación. Las escuelas monásticas y catedralicias se convirtieron en centros de aprendizaje donde se enseñaban materias como la teología y la filosofía (García, 2012). Este periodo también marcó el surgimiento de las primeras universidades, como la de Bolonia y la de París, que sentaron las bases de la educación superior (Martínez Martín, 2016). La llegada de la Edad Moderna trajo consigo importantes transformaciones en el ámbito educativo. Con la invención de la imprenta por Gutenberg en el siglo XV, se facilitó la difusión de libros y conocimientos, lo que contribuyó al surgimiento de la educación masiva. Además, figuras como Comenio, Decroly o Montessori, propusieron nuevos enfoques pedagógicos centrados en el alumnado y su desarrollo integral (Díaz, 2010). La Revolución Industrial del siglo XIX dio lugar a la expansión de la educación pública y la creación de sistemas escolares obligatorios en muchos países occidentales (Smith, 2007). Este período también presenció la profesionalización de la docencia y el surgimiento de nuevas teorías educativas, como el conductismo y el constructivismo (Taylor, 2018). En el siglo XX, la educación experimentó una serie de cambios radicales impulsados por avances

tecnológicos y sociales. La democratización de la educación, el surgimiento de la psicología educativa y la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el aula marcaron este periodo (González, 2014).

Actualmente, la escuela enfrenta desafíos propios de la época actual como la globalización, la diversidad social y cultural y la necesidad de preparar al estudiantado para un mundo cada vez más complejo y tecnológico (Rodríguez, 2021). Atendiendo a lo mencionado hasta ahora, podemos observar que la historia de la escuela es un reflejo de la evolución de la sociedad y sus necesidades y es, a todas luces, un agente clave de cambio y progreso.

Desde el ámbito de la sociología, algunos trabajos relacionados con la educación han permitido reflexionar en torno al espacio educativo, calificándolo como un sistema de valores e institución cultural, espacio de producción y reproducción de prácticas sociales (Bertarelli, 2014; Jose y Shanuga, 2018; Malvankar, 2019; Voyer, 2018). Bertarelli (2014) analiza el sistema educativo como un espacio no neutral. Considera que la escuela tiende a reproducir el sistema social existente y que se configura como uno más de los escenarios donde los grupos sociales reproducen el modelo capitalista actual y donde se generan posiciones de poder y jerarquías similares a las establecidas en el modelo social. En esta misma línea, Castillo et al. (2014) señalan que la escuela y la sociedad van de la mano, relacionadas directamente en función a las necesidades que tenga la sociedad. Las instituciones escolares contemporáneas, por tanto, se encargan de reproducir modelos acordes con lo esperado por la ciudadanía. Es por ello que hoy en día es necesario que la escuela promueva un ambiente participativo y crítico, donde quienes participan de la vida escolar puedan expresarse con libertad (Schulz et al., 2016).

Desde el ámbito escolar debemos mirar más allá de los propios objetivos curriculares (Cox et al., 2015) y atender todas las dimensiones y necesidades del alumnado (Kerr, 2015), así como atender al currículum oculto que muchas veces perpetúa violencias y no atiende las necesidades del alumnado (Torres, 1998). En este sentido, es un desafío reconocer y comprender cómo los modelos institucionales y pedagógicos se articulan con dimensiones como el género, la clase y el origen, visibilizando el posicionamiento múltiple que constituye la vida cotidiana (Troncoso et al., 2019).

La institución escolar, entonces, se convierte en un espacio fundamental para la reconstrucción y difusión de contenidos culturales que condicionan los

comportamientos sociales, reconociendo que el orden simbólico de género es reproducido y producido en gran medida dentro del núcleo educativo. La escuela debe ser un espacio que sirva para contrarrestar los mensajes relacionados con el género que el estudiantado recibe de los medios de comunicación de masas y, sobre todo, en los últimos años, con la llegada de las redes sociales (Díaz y González, 2012), convirtiéndose en un lugar donde las personas puedan desarrollarse libremente, sin importar su género, sexo, raza u otros factores discriminatorios, garantizándose el derecho de todos y todas para poder formar parte de la comunidad.

Ya mencionaban Pérez et al. (2017) y Martínez Martín y Ramírez (2017) la necesidad de que la escuela, como espacio educativo, sea un espacio inclusivo, alejado de prácticas discriminatorias, sexistas y marginadoras. El espacio escolar debe ser el lugar donde:

*Poner el foco en la atención a la construcción del conocimiento alejado de prácticas discriminatorias o marginadoras, que se suscitan en la concepción de escuela marcada por la hegemonía patriarcal, que reproduce situaciones de desigualdad, que alimentan estereotipos sociales alejados de la discusión de la educación para la formación en libertad y del desarrollo personal de habilidades e intereses sin imposiciones o como señala la pedagogía feminista como potencia “transformadora y liberadora” (Seoane y Severino, 2019, p. 4).*

La escuela debe enseñar con fines de transformación social, asumiendo los riesgos y atendiendo a las continuas relaciones de poder y a la diversidad social para desarticularlas y ser capaces de generar relaciones igualitarias y lo más horizontales posibles, ya que hoy en día sigue siendo un espacio reproductor de desigualdades. La escuela como institución debe ir enfocada en la creación de una sociedad que augure un futuro más justo y democrático (Giroux, 1992). Como ya mencionaba Freire (1993), la pedagogía es también un espacio de participación y una manera de hacer consciente a las diversas comunidades de las situaciones de abuso y dominación, este trabajo de concienciación y reflexión puede (y debe) abordarse directamente en las aulas escolares.

Por todo ello la escuela debe afrontar algunos retos como: a) Deconstruir los conceptos dominantes de la teoría universal del género (lenguaje, ideas, teorías, modelos...); b) Hacer crítica sobre la construcción de la identidad y el género; c) Descolonizar la diversidad de experiencias de las mujeres, sus luchas, negociaciones, resistencias, formas de opresión, etc. y d) Incluir puntos de vista familiares desde el

entendimiento multidimensional de los roles de género (Martínez Martín, 2016). Estos elementos permitirían reflexionar en torno a la consideración de las experiencias y los saberes desde posturas feministas como un ejercicio constante de reflexión crítica donde se implica el “aprender en relación y poseer un sentido colaborativo de los procesos de aprendizaje” (Montenegro, 2018, p. 292).

## **LA ESCUELA COMO AGENTE DE SOCIALIZACIÓN EN LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA**

La escuela desempeña un papel crucial como agente de socialización en la vida de las personas durante la infancia y la adolescencia. A través de sus estructuras y prácticas, la escuela moldea no solo el aprendizaje académico, sino también el desarrollo social, emocional y moral del alumnado. Según Durkheim (1897), la escuela proporciona un espacio donde infantes y adolescentes aprenden a vivir y trabajar de forma colaborativa, desarrollando un sentido de solidaridad y pertenencia a la comunidad. Este autor sostiene que la escuela no solo transmite conocimientos, sino que también inculca normas y valores sociales que son fundamentales para la cohesión social. Asimismo, Vygotsky (1978) enfatiza el papel de la interacción social en el proceso de aprendizaje. Para él, la escuela ofrece oportunidades para la colaboración entre iguales y la participación en actividades, lo que facilita el desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales. La socialización primaria y las primeras etapas de la socialización secundaria son momentos constitutivos de las primeras disposiciones mentales y comportamentales que van a marcar a los individuos de forma duradera. Además, la escuela influye en la formación de la identidad cultural y el sentido de pertenencia. Phinney (1990) señala que la interacción con el grupo y el profesorado en el entorno escolar contribuye al desarrollo de una identidad multicultural y una mayor comprensión de las realidades individuales y sociales. En esta misma línea, Hernández (2013) señala que:

*Las costumbres, las prácticas y el sentido común, entre otros, originados por los hábitos en las primeras experiencias de vida durante el proceso de socialización, adquieren un sentido de naturalidad y se incluyen en nuestra identidad, por lo que la socialización en la escuela tendrá un papel fundamental (p. 91).*

Por su parte, Piaget (1969) ya mencionó, en su teoría cognitiva, que la escuela proporciona un entorno estructurado que favorece, entre otros factores, los procesos de socialización. La interacción con las demás personas permite el desarrollo de habilidades

sociales y emocionales que son fundamentales para su bienestar. Eccles y Roeser (2011) explican que la escuela en la adolescencia desempeña un papel fundamental en la construcción de la identidad, el desarrollo de habilidades sociales y la preparación para el futuro académico, personal y profesional. Sin embargo, diversos factores de riesgo pueden influir en la experiencia escolar del alumnado y afectar a su bienestar psicológico y social, por lo que debemos entender la escuela como un espacio a proteger y que proteja a las niñas, niños y jóvenes. En la adolescencia la escuela adquiere incluso una relevancia aún mayor como espacio de socialización. Erikson (1968) sugiere que, durante esta etapa de la vida, se busca establecer una identidad personal y social. La escuela proporciona un contexto donde poder explorar diferentes roles sociales y construir relaciones significativas con sus pares y figuras de autoridad.

Existen varios factores que pueden interferir con el proceso educativo y el desarrollo infantil. Por ejemplo, Bronfenbrenner (1979) propuso el Modelo Bioecológico, en el que destaca la importancia del entorno familiar, comunitario y escolar en el desarrollo evolutivo y los procesos de socialización. Según este modelo, la exposición a diferentes entornos imprimirá diferentes conductas que determinarán su día a día y sus vidas adultas. La familia es el entorno más importante donde las personas aprenden a socializarse. Se debe tener en cuenta que el estilo educativo familiar puede producir consecuencias en el desarrollo evolutivo a diferentes niveles (Fontana et al., 2013; Rodrigo y Palacios, 2014). Estos estilos educativos están determinados por un gran número de factores, tales como el número de hijas e hijos, el género de los miembros de la familia, la ubicación en la descendencia, la salud, la apariencia física o aspectos culturales y religiosos de la propia familia, entre otros. Las relaciones filio-parentales, el ambiente familiar, los roles de poder dentro del núcleo familiar o la situación económica van a generar una influencia directa en la educación y desarrollo de niños, niñas y adolescentes (Jorge y González, 2017), por lo que la escuela juega un papel fundamental en sus vidas, teniendo un papel de gran responsabilidad, para aportar nuevos modelos y enfoques educativos que traigan consigo oportunidades diferentes.

En relación con estas ideas, Masten y Coatsworth (1998) identificaron la falta de apoyo social y emocional en la escuela como un factor de riesgo para el desarrollo. La ausencia de relaciones positivas con sus iguales y el profesorado, así como la falta de programas de intervención para abordar las necesidades emocionales de la infancia, puede contribuir a problemas de socialización y desarrollo. Un aspecto que viene generado por procesos de socialización poco respetuosos en las aulas es la presencia de

bullying o acoso escolar. Olweus (1993) señala que el acoso entre iguales puede tener consecuencias devastadoras para la salud mental y el rendimiento académico, creando un ambiente escolar hostil y desalentador. Además del acoso escolar, la violencia en la escuela puede manifestarse en otras formas, como la violencia física, verbal o psicológica entre iguales. Astor et al. (2002) destacan la importancia de abordar estas formas de violencia en el entorno escolar, ya que pueden generar un clima de miedo e inseguridad que afecta al aprendizaje y al bienestar del estudiantado. Asimismo, la presencia de factores de riesgo socioeconómicos, como la pobreza y la marginalización por diversas cuestiones, puede aumentar la vulnerabilidad de la infancia y adolescencia en la escuela. Según Masten y Coatsworth (1998), las personas que provienen de entornos desfavorecidos pueden enfrentar mayores dificultades académicas y emocionales debido a la falta de recursos y apoyo social.

Como vemos, la escuela puede ser un espacio de oportunidades y crecimiento para el alumnado, pero también puede ser un espacio donde se encuentren factores de riesgo y violencias que pueden afectar el bienestar individual y colectivo. Es fundamental abordar estos desafíos mediante intervenciones escolares y comunitarias que promuevan un ambiente escolar seguro, inclusivo y favorable para el desarrollo saludable del alumnado. La escuela desempeña un papel crucial en el desarrollo y la socialización infantil y juvenil y es importante tener en cuenta los factores que pueden interferir en la experiencia educativa de las niñas y niños. Abordar estos riesgos mediante intervenciones escolares y comunitarias adecuadas es fundamental para promover un entorno escolar saludable y favorecer el bienestar de la comunidad educativa.

## **LA LABOR DE LA ESCUELA: FEMINISMO E IDENTIDAD DE GÉNERO EN EL ÁMBITO EDUCATIVO**

### *El enfoque de igualdad de género en la escuela*

Algunos estudios relacionados con la educación se han centrado en el análisis de los sesgos y brechas de género, así como en sus manifestaciones en contextos escolares, concluyendo que el sexismo queda en evidencia en prejuicios estereotipados sobre niñas y niños en diferentes ámbitos (Leaper y Brown, 2014). A lo largo de la historia, el poder político ha sido considerado tradicionalmente como un atributo masculino y el concepto de “ciudadanía”, desde su génesis, fue excluyente y reservado para hombres blancos con cierto estatus dentro de la sociedad y, solo gradualmente, otros grupos (incluidas las

mujeres) fueron adquiriendo soberanía y participación<sup>1</sup>. Dado que la educación para la ciudadanía traslada el contexto político a los espacios educativos, la preparación para la vida democrática obliga a contemplar la perspectiva de género centrándose en el significado que culturalmente se da a los procesos de socialización, y atendiendo a la definición y los roles atribuidos a lo femenino y masculino (Díaz y González, 2012; Flores, 2012). Esto es relevante en el contexto educativo, puesto que una mirada con perspectiva de género permite hacer referencia a los procesos de diferenciación, dominación y subordinación entre varones y mujeres, obliga a remitirse a la fuerza de lo social, y abre la posibilidad de la transformación de costumbres e ideas (Lamas, 2013).

En la educación escolar es posible analizar los sesgos de género tomando en cuenta el contexto institucional, el currículo explícito y el oculto. El primero comprende los criterios institucionales respecto a las prácticas de género, definiendo el espacio en que se dispone lo educativo; el currículo explícito considera los contenidos y programas que expresamente se transmiten en el contexto escolar, y, por último, el currículo oculto refiere a significaciones sociales que se reproducen dentro del ámbito educativo, como pueden ser el uso de lenguaje o prácticas sexistas y segregadoras, reforzamiento de conceptos patriarcales y el disciplinamiento de los cuerpos. Estas distinciones se han utilizado en la investigación reciente sobre educación no sexista (Camacho, 2017; Montecinos y Anguita, 2015), explicitando que hoy en día persisten sesgos importantes de género en las tres dimensiones. Los sesgos de género son identificados como direcciones culturales de carácter sexista en un contexto androcentrista de ordenamiento de las relaciones sociales, entendiendo el androcentrismo como “la construcción legitimada de normas que privilegian aspectos asociados a la masculinidad” (Arzúa et al., 2019, p. 72) y al sexismo como “la desvalorización y el desprecio generalizado por todo aquello que ha sido codificado como “femenino”, de manera paradigmática, aunque no solo, las mujeres” (p. 81).

### *La identidad de género y la orientación sexual en la escuela*

Comenzaremos definiendo la identidad de género como la autopercepción que cada persona tiene sobre su propio género (Varela, 2013). La escuela desempeña un papel fundamental en la formación y construcción de identidades y la orientación sexual. A través de diversas interacciones sociales, experiencias educativas y oportunidades de aprendizaje, la escuela influye en la manera en que el estudiantado percibe y comprende

---

<sup>1</sup> Esta idea se desarrolla en el primer capítulo de este monográfico, donde se realiza una revisión de la historia del feminismo.

su identidad personal y social. La influencia de la escuela en la creación de la identidad individual ha sido un tema de interés continuo en la literatura educativa. Diferentes investigaciones contemporáneas han explorado cómo las experiencias en el entorno escolar moldean las percepciones del estudiantado sobre sí mismas, su identidad personal y su orientación sexual. Como se ha mencionado con anterioridad, Erikson (1968) propuso la teoría del desarrollo psicosocial, donde destacó la importancia de la adolescencia como una etapa crucial para la formación de la identidad. Según este autor, en la adolescencia las personas se enfrentan a la tarea de definir quiénes son y qué quieren ser en la vida, y la escuela proporciona un entorno donde poder explorar y desarrollar su identidad personal y social.

La escuela proporciona un contexto donde se produce la interacción con el grupo de iguales y con las personas adultas, lo que permite explorar diferentes roles y construir una comprensión más completa de su autopercepción y de su lugar en la sociedad. Según Archer (2017), la escuela desempeña un papel crucial en la formación de la identidad personal al proporcionar una realidad más amplia, así esta autora sugiere que las interacciones escolares, las expectativas y normas institucionales, influyen en la autoimagen y el sentido de identidad. Por otro lado, autores como Bourdieu (1986) analizaron el papel de la escuela en la reproducción de desigualdades sociales y en la construcción de identidades basadas en el capital cultural y social. Según Bourdieu, la escuela no solo transmite conocimientos académicos, sino que también perpetúa valores, normas y jerarquías sociales que influyen en la formación de la identidad, cuestión que atribuye una gran responsabilidad a la institución.

Smith y Sparkes (2016) subrayan la importancia de considerar el impacto de las experiencias educativas en la identidad del estudiantado, especialmente en el contexto del deporte escolar. Estos autores argumentan que la participación en actividades extracurriculares, como el deporte, puede tener un efecto significativo en la construcción de la identidad individual del alumnado, en tanto que determina su posicionamiento ante ciertas situaciones y, por tanto, en estas actividades extracurriculares es necesario favorecer la creación espacios inclusivos para no generar conductas machistas, sexistas, homófobas o tránsfobas. Recientes estudios evidencian que la actividad deportiva en los espacios escolares y en los espacios de recreo es tomada por los niños. El deporte es, por tanto, una práctica en la que debe incorporarse el enfoque feminista, identitario y de género (Molins-Pueyo, 2024), para que el conjunto del alumnado sea partícipe del mismo y no de ellos.

Además, autoras como Jones et al. (2018) han investigado cómo las políticas y prácticas escolares relacionadas con la diversidad y la inclusión afectan al desarrollo de la identidad del alumnado LGTBIAQ+. Estas autoras destacan la importancia de crear un ambiente escolar seguro y receptivo que valide las identidades de género y sexuales de todas las personas, promoviendo así una mayor autoaceptación y bienestar emocional. Así bien, la identidad de género en la escuela es un tema imprescindible, que aborda cómo las instituciones educativas pueden crear un ambiente inclusivo y seguro para el alumnado, independientemente del género con que se identifique el alumnado. Molins-Pueyo (2024) enumera algunas herramientas que pueden ayudar a trabajar la identidad de género en la escuela:

- Educación e información: Es crucial proporcionar educación e información sobre la diversidad de identidades de género. Esto incluye acompañar y sensibilizar de forma precisa y comprensible sobre lo que significa identidad de género y cómo puede variar de unas personas a otras.
- Políticas inclusivas: Las políticas escolares deben ser inclusivas y respetuosas con respecto a la identidad de género. Esto puede incluir políticas de género neutro en los baños y vestuarios, así como políticas contra la discriminación y el acoso basado en la identidad de género. Debemos procedimentar los documentos institucionales de centro aplicando estos criterios y las consecuencias ante el incumplimiento de los mismos.
- Apoyo emocional y psicológico: Quienes están cuestionando su identidad de género suelen necesitar apoyo emocional y psicológico. Los servicios de asesoramiento escolar deben estar disponibles y ser accesibles para todas las personas que lo precisen.
- Entorno inclusivo: La creación de un entorno escolar inclusivo es fundamental. Esto implica fomentar el respeto y la aceptación de la diversidad de identidades de género.
- Formación de la comunidad educativa: Es determinante proporcionar formación al personal educativo sobre identidad de género y sobre cómo acompañar a quienes pueden estar experimentando con su identidad de género. Esto incluye la capacitación en pronombres correctos y el uso del lenguaje inclusivo.

- Currículo inclusivo: El currículo escolar debe reflejar la diversidad de identidades de género y abordar temas relacionados con la identidad y la igualdad de género. Esto puede incluir la incorporación de literatura y materiales educativos que representen a personas de diferentes identidades de género.

En definitiva, debemos generar espacios educativos donde las personas puedan desarrollar libremente su identidad y, en este sentido, una tarea que el profesorado puede (y debe) asumir es mantener y alimentar su formación continua de forma que pueda garantizar el mejor acompañamiento posible cuando su alumnado lo necesite.

## **ESCUELA INCLUSIVA, ESCUELA FEMINISTA**

Comenzaremos este epígrafe recordando que el feminismo es un movimiento que busca promover la igualdad de género y combatir las desigualdades y discriminaciones basadas en el género (Simón, 2018). A través de enfoques feministas, se pretende transformar las estructuras y prácticas educativas para garantizar una educación inclusiva y equitativa.

La destacada autora feminista hooks (1984) explora cómo el feminismo puede informar y transformar la educación, desafiando las normas patriarcales y promoviendo la liberación de todas las personas, independientemente de su género. Por su parte, Freire (2005), en la obra "Pedagogía del oprimido" aborda la importancia de una educación liberadora que empodere al alumnado para cuestionar las estructuras de poder opresivas. Este enfoque es muy importante para el feminismo en la escuela, ya que empieza por reconocer la interseccionalidad de las opresiones, entendida como las distintas discriminaciones que pueden confluir en una persona o colectivo y que impiden o limitan sus derechos y oportunidades. La escuela tiene el deber de promover la conciencia crítica y la acción transformadora para evitar este tipo de violencias.

En el ámbito de la investigación académica, McRobbie (2008) ha realizado importantes contribuciones al estudio del feminismo y la educación. Su trabajo se centra en analizar cómo las identidades de género se construyen y negocian en el contexto escolar, y cómo las prácticas educativas pueden reproducir o desafiar las desigualdades de género. Además, autoras como Martínez Martín (2018) han abordado específicamente la necesidad de formación del profesorado en perspectiva de género y feminista, esta autora destaca la importancia de capacitar al personal docente para que pueda identificar y abordar las desigualdades de género en el aula y promover una educación inclusiva y

equitativa. El feminismo en el contexto escolar busca transformar las estructuras y prácticas educativas para promover la igualdad de género y combatir las desigualdades y discriminaciones basadas en el género. A través de enfoques feministas en la educación, se pretende crear un ambiente escolar empoderado y que promueva la justicia social y la equidad de género.

Reconocidas pedagogas y maestras de nuestra historia reciente ya interpelaban a la importancia de pensar la educación en términos coeducativos desde principios feministas (Blanco, 2008; Bejarano y Marí, 2019; Segato, 2018), aportando una fundamentación teórica y práctica para visibilizar las desigualdades estructurales de género a nivel social y educativo y, con ello, tomar conciencia acerca del lugar que han ocupado los hombres y las mujeres en la construcción histórica de la ciudadanía. En el año 1932, se llevó a cabo un interesante movimiento femenino y feminista que la historiografía ha llamado “las maestras de la República” (Sánchez de Madariaga, 2012) que invitó a repensar el valor de la educación como un proceso de transformación sobre los mecanismos que normalizaban un mundo dicotómico y jerarquizado en base al sexo-género. Tomando a estos referentes históricos y teóricos, nos posicionamos en la perspectiva de las pedagogías feministas (Blanco, 2008; Platero, 2012; Martínez Martín, 2016; Cabello y Martínez Martín, 2017; Bejarano, 2013; Bejarano y Marí, 2019) para subrayar que la vinculación entre feminismo y educación se ha gestado a partir de propuestas coeducativas asociadas al principio de igualdad de oportunidades. Esta perspectiva pedagógica, ha servido para rastrear qué claves sociales y políticas han impedido el reconocimiento de las mujeres como sujetos de conocimiento en los espacios del saber. Se aporta una mirada crítica ante los hechos sociohistóricos y ello ha servido para generar alternativas de acción pedagógicas que han contrarrestado los mecanismos de reproducción de desigualdades para las mujeres (Maceira, 2008).

Entendemos la coeducación como principio rector que debe guiar toda práctica educativa curricular. Está basada en el reconocimiento de las potencialidades y actitudes de cada sexo, con el fin de construir espacios de enseñanza y aprendizaje donde se eluda todo signo de desigualdad discursiva, simbólica, curricular y sociocultural. Buscamos rescatar, en el periodo de la II República, los procesos e intentos políticos que originaron el deseo de aplicar la coeducación como práctica educativa (Ferreiro, 2017). De hecho, el Decreto de 28 de agosto de 1931 de la República española por el que se funda la escuela mixta, estableció la coeducación en todos los centros oficiales de segunda enseñanza (Benedí, 2012) y, por tanto, los institutos femeninos debieron proceder a la admisión de matrículas de ambos sexos.

Trabajar por la coeducación desde una perspectiva feminista no es una tarea sencilla, ni debe apoyarse sólo desde la conciencia y militancia del profesorado en los procesos de implantación de la igualdad de género. Tampoco, debe trabajarse desde categorías como *contenido transversal*. La coeducación debe formar parte de los objetivos concretos del plan de acción pedagógico de los centros educativos y en la formación inicial de las profesionales de la educación. Debe tratarse como un plan de acción pensado y organizado en torno a todas las asignaturas y al que se le conceda los tiempos y espacios necesarios (Ruiz-Repullo, 2017; Simón, 2018). La coeducación ha de concebirse como un planteamiento de suma importancia dentro de la práctica del currículum.

En este sentido, se considera importante rescatar lo mencionado por Segato (2018) cuando se cuestiona “¿cómo podemos diseñar pedagogías feministas que se opongan a las violencias y desigualdades y apoyen procesos coeducativos?” (p. 37). Su planteamiento y discurso lleva a las siguientes propuestas:

- Crear una contra-pedagogía del poder, es decir, una educación en contra del sistema patriarcal que cuestione los mandatos de la masculinidad hegemónica y todo lo que de ello se deriva (colonialismo de un único tipo de saber, valores asociados a la competitividad y la agresividad, desensibilización, etc.).
- Revisar la educación desde una mirada histórica, poniendo en auge la memoria de las mujeres y sus saberes populares y experienciales. Esta propuesta sienta las bases para una educación comunitaria que ayude a pensar y actuar colectivamente y sirva de ruptura, una vez más, de aquellos valores impuestos desde las estructuras patriarcales del sistema neoliberal.
- Educar desde un enfoque de las masculinidades no hegemónicas que visibilicen cómo el machismo también victimiza, silencia y oprime las otras masculinidades y dónde se nombre la violencia en todas sus dimensiones, intragénero e intergénero.
- Trabajar en las aulas desde un enfoque pedagógico donde se atiendan las emociones, se revisen las sexualidades y los vínculos afectivos. Abordar una educación de lo colectivo, de los buenos tratos y que produzca comunidades de cuidados, vínculos recíprocos en libertad e igualdad y que ponga límites a la

cosificación de los cuerpos, a la degradación y, en definitiva, a las relaciones basadas en la violencia.

Según Connell (2002), la escuela desempeña un papel clave en la construcción de identidades de género y en la reproducción de normas y roles tradicionales. Por lo tanto, es determinante adoptar enfoques educativos que desafíen los estereotipos de género y promuevan la igualdad. En este sentido, la perspectiva de género en la escuela es fundamental para promover la igualdad y la inclusión, independientemente de la identidad de género de cada persona. Trabajar con esta perspectiva implica reconocer y abordar las desigualdades y discriminaciones basadas en el género que pueden existir en el entorno educativo. En esta línea hay que añadir que, además de interseccional (Platero, 2014), la educación feminista tiene que ser antirracista (Davis, 2018). El feminismo no es un término unitario, así como tampoco lo es la pedagogía; con ello indicamos que no hay un único saber ni una única experiencia, por el contrario, es necesario visibilizar e identificar cómo los cruces de opresiones y privilegios nos construyen como ciudadanía teniendo en cuenta la raza, la clase, el género, la sexualidad, la edad, etc.

Una estrategia importante es fomentar la participación activa del estudiantado en la promoción de la igualdad de género en la escuela. Autoras como Aboim y Cunha (2018) destacan la importancia de involucrar al alumnado en actividades y proyectos que promuevan la reflexión crítica sobre las normas de género y fomenten el respeto y la empatía hacia todas las identidades de género<sup>2</sup>. Otra de las estrategias para trabajar con perspectiva de género en la escuela es la integración de contenidos curriculares que aborden temas de género, diversidad sexual y roles de género. Autores como Skelton (2001) enfatizaron la importancia de incluir en el currículo escolar materiales y actividades que visibilicen las diferentes experiencias y realidades de género, así como promover el respeto hacia la diversidad. Además, es fundamental capacitar al personal docente en temas de género y equidad para que puedan identificar y abordar las situaciones de discriminación y violencia de género en el aula. Según Martínez Lirola (2020), la formación del profesorado en perspectiva de género es clave para crear un ambiente escolar inclusivo y seguro para todas las personas, ya que la educación desde el ejemplo es fundamental.

---

<sup>2</sup> En el primer capítulo de este monográfico se propone el enfoque interculturalista como medio para *hacer* feminismo.

## CONCLUSIONES

Aun cuando las investigaciones que se han ido citando en este capítulo dan cuenta de la necesidad de trabajar con perspectiva de género en los centros educativos y su importancia en los procesos de socialización del alumnado, los esfuerzos son aún insuficientes. Todavía debemos avanzar en materia de igualdad y diversidad, puesto que, aunque la teoría queda recogida por algunas instituciones, en muchas ocasiones apenas se lleva a la práctica. La labor de construcción de la identidad de la escuela es un proceso complejo que involucra múltiples factores, incluidas las interacciones sociales, las experiencias educativas y las políticas institucionales. Como hemos visto, diferentes autoras y autores en los últimos años han destacado la importancia de considerar cómo estas influencias moldean la identidad individual y abogan por prácticas educativas que fomenten una mayor autoaceptación y desarrollo personal. Como se ha mencionado y explicitado por la comunidad investigadora, la escuela juega un papel crucial en la construcción de identidades, así como en sus procesos de socialización y aprendizaje de códigos y valores, por lo que debe proporcionar un entorno donde desarrollarse en relación con sus necesidades. El alumnado debe explorar y desarrollar su identidad personal y social a través de interacciones sociales, experiencias educativas y oportunidades de aprendizaje, y se le debe proporcionar un espacio que lo garantice.

Un aspecto fundamental para ello, ya mencionado por Martínez Lirola (2020), es la formación del profesorado en perspectiva de género como elemento clave para crear un ambiente escolar inclusivo y seguro. Ya que educar desde la igualdad es una premisa incuestionable, no podemos tener escuelas feministas sin docentes feministas. Necesitamos, pues, un feminismo que sea transformador de las estructuras de poder, que esté acompañado de un enfoque educativo crítico que nos involucre en el objetivo de plantear estrategias transgresoras, feministas y sostenibles: una educación destinada al empoderamiento y libertad personal, donde desarrollarse sin prejuicios y con respeto, donde la inclusión y la justicia estén presentes en todo momento, entendiendo el potencial de la diversidad y asumiéndolo como la realidad que tenemos.

En definitiva, trabajar con perspectiva de género en la escuela es fundamental para promover una educación inclusiva y equitativa. Es necesario, por tanto, adoptar enfoques educativos que desafíen los estereotipos de género, capacitar al personal docente y fomentar la participación estudiantil, son estrategias clave para crear un ambiente escolar donde toda la comunidad educativa (alumnado, profesorado, familias, personal de administración y servicios...) se sienta respetada, respaldada y valorada.



## Capítulo 4

---

# GEOGRAFÍAS DEL ESPACIO ESCOLAR: PERSPECTIVAS DESDE LA COEDUCACIÓN

Esther Díaz-Romanillos

*Universidad Autónoma de Madrid*

DOI: 10.14679/3364

Ya en el 2007, Subirats Martori y Tomé González planteaban en su libro titulado “Balones fuera: reconstruir los espacios desde la coeducación”, un tema que a menudo ha sido pasado por alto en el ámbito educativo, pero que supone un eje fundamental sobre el que pensar la educación: la ocupación y uso de los espacios escolares. La autoras exponían que este aspecto configura

*algo tan fundamental como es nuestro estar en el mundo, nuestra apropiación y ocupación de los espacios, la forma en que tomamos posesión o no de algo tan básico como el volumen de espacio que nuestro cuerpo requiere para moverse, expresarse, existir.* (Subirats Martori y Tomé González, 2007, pp. 13-14)

Como vemos, este reclamo por un nuevo modelo de escuela que sea reflexiva, consciente y sensible sobre la importancia de tener en cuenta la perspectiva de equidad y el efecto de las desigualdades de género que se producen en los espacios educativos tiene un largo recorrido. Numerosas investigaciones y estudios han subrayado la

importancia de adoptar una mirada coeducativa que tenga en cuenta la dimensión relacional y la configuración de identidades en el espacio escolar, especialmente en el patio (Cantó y Ruiz, 2005; Hernández Ramírez y García Villanueva, 2023; Saldaña Blasco, 2018). A pesar de este reclamo y de algunas experiencias escolares que han iniciado este proceso de transformación de sus espacios escolares, aun queda mucho camino por recorrer.

En este capítulo, plantearemos las principales premisas relacionadas con el espacio escolar desde una perspectiva feminista, y por consiguiente, coeducativa. Para ello, en primer lugar, exploraremos el concepto de espacio desde una perspectiva multidisciplinar con el fin de conocer las implicaciones que tiene a nivel social y cultural. Seguidamente, comentaremos las críticas sobre el espacio desde las epistemologías feministas, intrincando aspectos como el cuerpo y el género. En el siguiente apartado nos centraremos en el campo educativo, primero repasando el largo recorrido literario sobre el papel del espacio en educación para así, después, de forma análoga con el anterior epígrafe, centrarnos en los discursos de las pedagogías críticas y feministas sobre el espacio escolar. Por último, nos enfocaremos en el patio como un espacio escolar único, donde las interacciones no son tan mediadas por docentes, sino por el propio espacio. Además, presentaremos experiencias y prácticas educativas que, al tener en cuenta estas cuestiones, han implementado cambios en sus centros escolares.

## **EL ESPACIO FÍSICO, UN ENTRAMADO DE RELACIONES**

### *La subjetivación espacial*

Aunque el espacio aparentemente parezca ser un objeto de estudio propio de las ciencias sociales como la geografía, o del ámbito jurídico-administrativo a su análisis desde una perspectiva territorial, la carga cultural que posee tiene múltiples implicaciones a nivel social. Todo ello ha motivado de forma histórica su estudio por parte de diversas disciplinas, haciendo del espacio un tema interdisciplinar. Esta diversificación y enriquecimiento de los saberes en torno al espacio nace de la consideración de este concepto como la relación que se establece entre lo físico y lo humano, entre la naturaleza y la cultura, y, por lo tanto, la necesidad de comprender los fenómenos de carácter social que el espacio sustenta y genera. En este sentido, el espacio adquiere una carga cultural significativa que tiene múltiples implicaciones a nivel social. Desde la geografía hasta la sociología, pasando por la antropología y la psicología ambiental, cada disciplina aporta una perspectiva que enriquece nuestra comprensión

del espacio como un fenómeno complejo y multifacético. Por ejemplo, desde las llamadas geografías de la vida cotidiana (Lindón, 2006) se contempla la relación que existe entre el espacio y las personas. Enfocándose en esta relación, se entiende que las personas existimos en un contexto intersubjetivo donde, mediante la interacción, es posible darle significado y construir el espacio.

Esta concepción contemporánea del espacio como un lugar social o vivido surge en la década de los años setenta, cuando diferentes disciplinas y enfoques comenzaron a enfatizar el carácter social y experiencial del espacio (Luna Elizarrarás, 2023) y a considerar la subjetividad espacial como aquellas prácticas que le otorgan significado a los lugares (Lindón, 2006). Ya en 1974, Lefebvre introdujo diferentes dimensiones del espacio, en su obra “La producción del espacio” (Lefebvre, 1974), acuñando el concepto de “espacio de vida”. Desde una perspectiva marxista, el filósofo francés concibe este espacio como un espacio social, un producto que posee rasgos tanto objetivos como subjetivos, pues se engendra y crea mediante aquellas personas que se relacionan con él en su día a día y con su propia historia. De ahí que el autor no hable precisamente de “espacio”, sino que tome el plural de este concepto para visibilizar la diversidad de significados que puede tomar dependiendo de la persona. Además, con esta concepción de producción del espacio, Lefebvre diferencia entre tres aspectos del mismo: (1) el espacio percibido, que comprende las prácticas de producción y de reproducción de los elementos de un espacio; (2) el espacio concebido, relacionado con las representaciones dominantes del espacio que intervienen en él (de mano del urbanismo o la ingeniería); y (3) el espacio vivido, referido a los marcos de representación y simbólicos, marcos que contienen valores que permiten construir un sentido de pertenencia y de identidad territorial común.

Por su parte, Tuan (2007) en su libro “Topofilia: un estudio de las percepciones, actitudes y valores sobre el entorno” publicado originalmente en 1974, explora los vínculos afectivos y la relación que el ser humano establece con su entorno. En este sentido, el autor describe las maneras en las que las personas se relacionan y están en un espacio, y de esta manera, cómo se comportan en él y respecto a él. El espacio, “topos”, sigue siendo una construcción, un imaginario por el que “un conjunto de personas se conciben a sí mismas en función de su pertenencia” (Tuan, 2007, p. 51) a un entorno. De esta manera, se determina que la relación que se establece no consiste en persona-espacio, sino en personas interrelacionadas con y en el espacio. Sin embargo, el autor al que se le atribuye el concepto de espacio vivido es a Merleau-Ponty (1993), ya que aporta que el espacio no es en su integridad sólo espacio físico, sino que está vinculado

directamente con la experiencia y el símbolo. Para el autor es precisamente esta experiencia la que configura el conocimiento del ser humano, así como su propia internalidad y externalidad siendo estas dimensiones las que forman nuestras representaciones sobre el espacio.

Si damos un salto temporal hasta nuestro siglo, Soja (2008) aporta el concepto de “tercer espacio”, indicando que el espacio puede ser tanto percibido como concebido. De esta manera explica que conviven las antinomias de posibilidades del espacio: puede ser real e imaginario, individual y colectivo, real y virtual, etc. Por su parte, para Lindón (2006) el espacio vivido nace también de una percepción individual y se crea mediante la interacción del sujeto con el medio en su vida cotidiana. En este sentido, la vida cotidiana supone “un espacio de construcción y entrecruzamiento donde las circunstancias políticas, culturales, históricas, económicas y personales posibilitan que el hombre construya su subjetividad y su identidad social” (p. 389). En la misma línea de pensamiento que los autores anteriores, Pinassi (2015) concibe el espacio vivido como simbólico, subjetivo, dependiente del “espacio físico”, de las relaciones entre personas y de ellas mismas y sus vivencias en él. Esta aportación constituye el matiz que señala que este espacio vivido nace de las actividades que las personas ejercen en el espacio material. El espacio concebido, en este sentido, sería la combinación de estos ejercicios con las interrelaciones del individuo con otros, así como con el propio espacio físico. De este modo, podemos llegar a la idea, dicho con palabras de Rubio Terrado (2021) de que “el individuo, al atribuir sentido y simbolismo a lo percibido y concebido en cada espacio concreto, configura un espacio vivido global de que depende su experiencia espacial” (p. 21).

Esta concepción del espacio como algo más que un mero contenedor físico nos lleva a considerarlo como un elemento fundamental en la producción y reproducción de las relaciones sociales y culturales. Desde nuestras interacciones diarias hasta las grandes transformaciones urbanas, el espacio se convierte en un escenario donde se despliegan nuestras experiencias colectivas y nuestras identidades individuales. En este contexto, resulta evidente que el espacio es un elemento socialmente construido, y lejos de ser neutral, a menudo contribuye a acentuar las desigualdades existentes (Luna Elizarrarás, 2023).

### *Miradas feministas: espacio, cuerpo y género*

El surgimiento de corrientes que ampliaron la mirada y el estudio del espacio más allá del paradigma positivista tradicional coincidió con la tercera ola del feminismo en la

década de los años 70, lo que condujo al surgimiento de voces feministas en este ámbito (Lindón, 2006). Durante esta tercera ola, caracterizada por un renovado activismo y un enfoque en la lucha por la igualdad de género en todas las esferas de la vida, se plantearon demandas centradas en la igualdad plena, la sexualidad libre, la visibilización del trabajo doméstico y la denuncia de los estereotipos sexistas bajo el lema de que "lo personal es político", como vimos en el primer capítulo de este monográfico.

Del mismo modo, a raíz de estos reclamos, diversas autoras empezaron a trabajar desde una visión crítica feminista sobre el espacio, ampliando la comprensión de cómo el entorno físico refleja y reproduce las desigualdades. Ejemplos destacados incluyen a Weisman, autora de *"Discrimination by design"* (1992), que examina cómo el diseño urbano puede perpetuar la discriminación y la desigualdad en las ciudades. Por otro lado, McDowell ha realizado contribuciones significativas al campo de la geografía feminista y los estudios de género, particularmente en su exploración de la relación entre género, trabajo y espacio. Su obra *"Gender, identity and place: understanding feminist geographies"* (1999) examina cómo las identidades de género se construyen y se experimentan en diferentes entornos espaciales, señalando cómo la lógica de la división sexual del trabajo ha relegado a las mujeres el espacio público y su participación en él. Por otro lado, Spain (1992) ha abordado las formas en que la segregación residencial y la planificación urbana influyen en las experiencias y oportunidades de las mujeres en la ciudad. Estas autoras, entre otras, han contribuido significativamente a la comprensión de cómo el espacio urbano está impregnado de relaciones de poder de género y han abogado por enfoques más inclusivos y equitativos en la planificación y el diseño urbano desde una perspectiva feminista.

Estas críticas y visiones del espacio desde las epistemologías feministas adoptaron una lógica de análisis inspirada en el marxismo. Por un lado, interpretan y señalan las relaciones capitalistas como una fuente fundamental de desigualdad entre hombres y mujeres en su relación con el espacio. Además, señalan cómo estas dinámicas influyen en la subordinación de la mujer, tanto en términos de acceso al espacio público como en la definición de roles de género en la esfera doméstica. Por otro lado, la conceptualización del espacio y su relación con la realidad se redefine como una construcción histórica y social. Este enfoque problematiza la noción de que el espacio es un ente estático y neutral, argumentando que está intrínsecamente ligado a sistemas de poder y dominación y reconociendo que existen una serie de privilegios en la forma en que se organiza el espacio. En consonancia con estas perspectivas, Saldaña Blasco (2018) destaca que la configuración de los espacios está influenciada por una cultura sexuada

que privilegia un género sobre otro, lo que conlleva a prácticas que refuerzan las disparidades de estatus entre hombres y mujeres. Esta visión subraya la importancia de reconocer cómo los espacios físicos son moldeados y cómo reproducen las dinámicas de poder y exclusión presentes en la sociedad patriarcal.

En este sentido, es relevante señalar una de las críticas principales al positivismo sobre la visión del espacio desde las epistemologías feministas: el concepto del androcentrismo. Este enfoque sostiene que la conformación de los espacios físicos no es neutral, sino que está intrínsecamente influenciada por una perspectiva centrada en el hombre como punto de referencia en la sociedad. Desde esta óptica, lo masculino se considera una categoría neutra, lo que resulta en el privilegio de los intereses, experiencias y características de los hombres sobre los de las mujeres. Al establecer al hombre como norma, se ejerce una subordinación a las mujeres y las relega a un estatus de "otredad" en relación con lo masculino. Esta noción de "otredad" no es novedosa, pues ya Simone de Beauvoir en su obra "El segundo sexo" (2017), publicada originalmente en 1949 hablaba de esta alteridad: cómo las mujeres son definidas en relación con los hombres, en lugar de ser reconocidas como sujetos autónomos. Esta perspectiva reduccionista de la escala humana lleva a la definición de un sujeto estándar, imponiendo límites tanto materiales como simbólicos a aquellos que no se ajustan a este modelo, que es el masculino. Como consecuencia, se generan exclusiones e invalidaciones de otras subjetividades que no se alinean con esta norma preestablecida.

Aunque no profundizaremos en este capítulo sobre el sistema sexo-género, su comprensión supone un eje fundamental para el análisis del espacio desde una perspectiva feminista. A lo largo de la historia del feminismo, diversas corrientes y autoras han explorado diferentes definiciones y enfoques sobre el sexo y género. En este contexto, queremos resaltar las contribuciones de Judith Butler y Donna Haraway. En contraposición a las concepciones del determinismo biológico, ambas filósofas, siguiendo una epistemología feminista basada en el constructivismo social (Aguilar García, 2008) sostienen que el sistema sexo-género es un constructo cultural que se conforma de manera relacional. Butler (2007) en particular, sostiene que el género es una construcción social fluida y variable, y argumenta en contra del binarismo de género, proponiendo que los actos performativos y repetitivos modelan y definen las categorías de género en la sociedad. Desde esta mirada, Butler cuestiona la noción de una identidad de género fija y aboga por prácticas subversivas que desmantelen las normas de género preestablecidas. Por otro lado, Haraway (1991) también critica el binarismo de género como una construcción obsoleta ligada al pensamiento liberal, argumentando

que la identidad de género está intrínsecamente ligada a la perpetuación de los roles en la sociedad. En lugar de adherirse a categorías binarias, Haraway aboga por una comprensión más compleja y fluida de la identidad de género, cuestionando las narrativas tradicionales de masculinidad y feminidad.

Una vez hemos revisado las bases teóricas de lo que es el espacio desde una perspectiva crítica y bajo la mirada de algunos enfoques feministas, centraremos estos supuestos en el contexto educativo, concretamente en la escuela y en sus espacios.

## **LAS PEDAGOGÍAS FEMINISTAS Y EL ESPACIO ESCOLAR**

### *El espacio como actor educativo*

A lo largo de la historia de la pedagogía, múltiples autores han reconocido el papel crucial del espacio en los procesos educativos. Desde Montessori hasta Pestalozzi, pasando por Malaguzzi, Dewey, Milani y Ferrer i Guàrdia, diversas pedagogas y pedagogos han considerado el espacio como un elemento fundamental en la educación, destacando la importancia de cómo los espacios escolares influyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

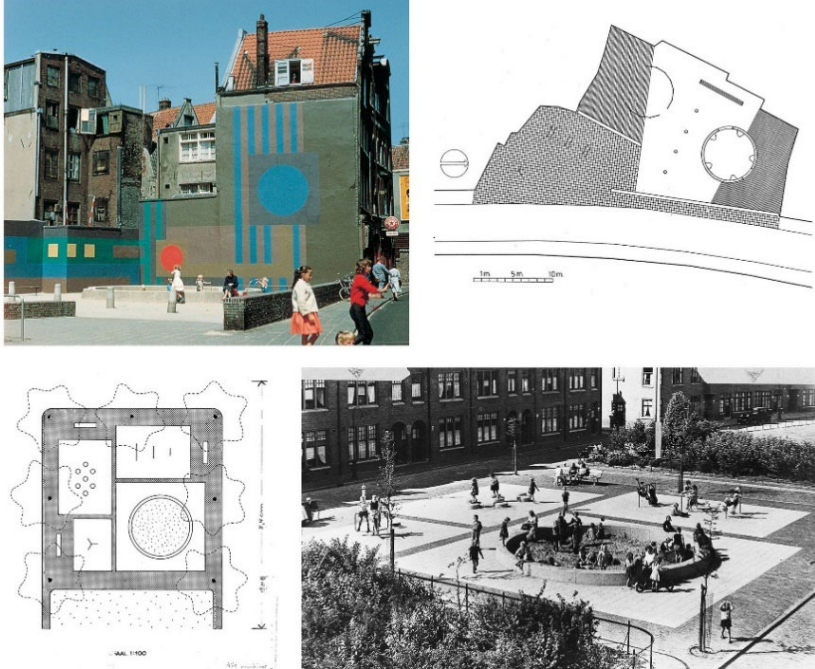
Por ejemplo, Montessori desarrolló un enfoque pedagógico centrado en el ambiente preparado, donde los espacios y materiales están diseñados para promover la autonomía y el aprendizaje activo de las niñas y los niños. Por su parte, Dewey concibió la escuela como un espacio de experiencia, donde el aprendizaje se basa en la interacción directa con el entorno y la participación en proyectos significativos. Asimismo, Freinet introdujo métodos pedagógicos basados en la cooperación y la libre expresión, con una atención particular a la importancia del entorno físico en el proceso educativo. No hay que olvidar el novedoso aporte de mano del contemporáneo pedagogo italiano Malaguzzi, que acuñó la idea de espacio como “tercer maestro”. Cada uno de estos enfoques ha influido en las discusiones contemporáneas sobre la organización y el diseño de los espacios educativos, destacando la relevancia de considerar el espacio como un aspecto fundamental en la pedagogía.

No obstante, la preocupación por el espacio en educación no solo ha surgido en el ámbito de la teoría de la educación, sino que también ha sido objeto de estudio desde diversas disciplinas educativas. La pedagogía urbana, se enfoca en una perspectiva más amplia sobre el entorno que rodea a la escuela y en cómo puede influir en el proceso

educativo. De este modo, se analizan aspectos como el acceso a servicios comunitarios, la seguridad del vecindario y la integración de la escuela en la vida de la comunidad. En este ámbito, cabe destacar a Tonucci, reconocido pedagogo y psicopedagogo italiano, célebre por su enfoque innovador en la interacción entre la educación y el espacio urbano. Su concepto de “ciudad de los niños” (Tonucci, 2014) ha tenido un impacto significativo en el ámbito de la educación y el urbanismo pedagógico. Así, propone una reconfiguración del espacio urbano que considere las necesidades y perspectivas de las niñas y niños, reconociendo su derecho a la ciudad y su capacidad para influir en el diseño y la planificación de los espacios que habitan. Otro exponente de esta corriente es Trilla, pedagogo que, además de haber trabajado también en torno a la idea de la ciudad educadora (Trilla, 2005), ha destacado por su contribución del establecimiento de una delimitación conceptual en torno a tres dimensiones fundamentales que influyen en la función educativa de la ciudad. Su enfoque abarca: (I) la consideración de la ciudad como un entorno que alberga una amplia variedad de instituciones y recursos educativos, fomentando así el aprendizaje dentro de la ciudad; (II) la comprensión de que la ciudad misma actúa como agente educativo al proporcionar experiencias vitales y aprendizajes informales, promoviendo el aprendizaje de la ciudad; y (III) el reconocimiento de la ciudad como un objeto de estudio y una fuente de conocimiento en sí misma, lo que implica aprender sobre la ciudad como contenido educativo (Trilla, 2000, 2005).

Siguiendo esta lógica de ciudad educadora, encontramos también trabajos que desde el ámbito de la arquitectura son sensibles a esta relación entre infancia y espacio. Un ejemplo representativo son los parques infantiles o *playgrounds* de Van Eyck. Este programa, que consistió en la creación de más de 700 parques en Ámsterdam entre 1947 y 1978, destacó por su enfoque en la recuperación de espacios vacíos en la ciudad. Van Eyck abogaba por transformar estos lugares en áreas de juego, lo que no solo tenía un impacto en el aspecto urbano, sino que también tenía un claro propósito pedagógico. Su visión apuntaba a convertir toda la ciudad en un entorno propicio para el juego, lo que evidenciaba una política urbana orientada hacia la promoción del desarrollo infantil y la socialización a través del juego.

Figura 1. Planos y fotografías de parques infantiles de Van Eyck en Ámsterdam



Fuente. Adaptado de <http://vaneckfoundation.nl/>

Además, el diseño de estos espacios se caracterizaba por su mobiliario de formas abstractas y modulares, lo que facilitaba la participación de personas de diferentes edades y habilidades. Esta elección de diseño fomentaba la inclusión y la integración, convirtiendo cada parque en un lugar familiar y accesible para toda la comunidad.

Dentro de las dimensiones que abarca la organización escolar, vemos que posee una dimensión interna que comprende los elementos organizativos del centro tales como las personas, los materiales y los elementos funcionales (Lorenzo Delgado, 2011). Esta dimensión se centra en la planificación y ejecución de las actividades educativas dentro del entorno escolar, encargándose de la distribución de recursos, la organización de horarios y la gestión de las interacciones entre el alumnado y el profesorado para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje (Carda Ros y Larrosa Martínez, 2007). En este contexto, la estructuración del espacio y del tiempo tiene un doble propósito: por un lado, actúa como marco y elemento facilitador de aprendizaje para el alumnado y, por otro lado, supone una herramienta metodológica y didáctica para el profesorado. Dentro de esta lógica cabe resaltar que “el aula es una encarnación de la pedagogía escolar” (Trilla y Puig, 2003, p. 52).

En las últimas décadas, ha habido un crecimiento notable en la literatura de habla hispana que aborda la cuestión del espacio desde una mirada educativa desde una perspectiva más amplia. Incluso, se ha desarrollado la noción de una “pedagogía de los espacios” (Muñoz Rodríguez, 2005) como un marco de referencia que fundamenta y justifica la importancia del lenguaje de los espacios y su valor educativo. Esta propuesta se fundamenta en la idea de que el espacio no se percibe simplemente como un entorno físico o un escenario pasivo para nuestras acciones, sino que es realmente un agente activo en el proceso educativo. Así, los espacios “comportan un significado (simbólico, afectivo, comunicativo, etc.) sobre formas topológicas, geográficas, arquitectónicas o físicas, traducible en términos educativos, pues despliegan una serie de comportamientos comunicacionales sociales y culturales en base a la interdependencia que mantienen con los sujetos” (Muñoz Rodríguez, 2005, p. 215).

Del mismo modo, abrir las puertas de la escuela ha supuesto una tendencia y una intención común cuando se considera la escuela como parte del entorno más allá de sus muros y puertas. En este sentido, una escuela abierta es una escuela sensible a su entorno y a las características propias de cada contexto que nos encamina a “hacer del maestro o profesor un arquitecto, es decir, un pedagogo, y de la educación un proceso de configuración de espacios” (Viñao Frago, 1994, p. 74).

Explorar en profundidad el significado de los espacios nos brinda la oportunidad de comprenderlos como sistemas que no solo configuran estructuras sociales y físicas, sino que también posibilitan el desarrollo y la transformación del individuo (Muñoz Rodríguez, 2005). No obstante, más allá de estas funciones inherentes, adoptar una perspectiva crítica nos invita a examinar las dinámicas de poder y la perpetuación de desigualdades en el entorno escolar. Este análisis consciente abre una brecha que nos permite concebir y reconstruir realidades alternativas, alineadas en este caso, con una visión feminista del espacio.

### *Pedagogías críticas y feministas en el espacio escolar*

Las pedagogías críticas, arraigadas en una larga tradición de pensamiento pedagógico, tratan de cuestionar las estructuras de poder y dominación en la educación. Destacados autores como Freire, considerado uno de los padres de la pedagogía crítica, han subrayado la importancia de una educación emancipadora que promueva la conciencia crítica y la participación activa de docentes y discentes en la construcción de una sociedad más justa. Dentro de este amplio espectro, las pedagogías feministas han

surgido como una rama significativa que pone énfasis en las relaciones de género, la igualdad y la justicia en el ámbito educativo. En este sentido, han proporcionado un marco teórico sólido para entender el papel de la educación en la reproducción o transformación de las desigualdades sociales y de género. hooks, profesora y activista feminista afroamericana, aborda temas como la interseccionalidad, el poder y la liberación en sus trabajos, cuestionando las normatividades establecidas y proponiendo formas alternativas de educación liberadoras (hooks, 2000, 2021). Asimismo, Adichie, destacada autora nigeriana y feminista, ha ofrecido valiosas reflexiones sobre la igualdad de género y la educación en su obra. Con su charla “Todos deberíamos ser feministas” (TEDx Talks, 2013) se ha convertido en una referente global al abordar las complejidades a las que se enfrenta el feminismo y su importancia en la sociedad actual. Adichie (2017) destaca cómo el sexismo y la discriminación de género afectan a las mujeres en todo el mundo, promoviendo la conciencia crítica y la lucha por la igualdad. Otras autoras como Heredero de Pedro (2019) y Subirats Martori (2017) han realizado contribuciones significativas al estudio de las relaciones de género en la educación en España. Sus trabajos abordan temas como la invisibilización de las mujeres en los espacios de aprendizaje, la construcción de identidades de género y la reproducción de estereotipos sexistas en el ámbito escolar. Esta desnaturalización del hecho escolar y de la acción educativa supone uno de los ejes principales del pensamiento pedagógico feminista.

El sistema educativo es uno de los principales vehículos a través de los cuales las sociedades transmiten su cultura. Funciona como un poderoso instrumento mediante el cual se difunden no solo conocimientos, sino también normas de comportamiento, valores, creencias y prácticas que caracterizan a una sociedad. Dentro de este contexto, la escuela desempeña un papel crucial al reproducir la estructura del sistema social, lo que implica la validación de las normas y prácticas existentes, incluida la discriminación de género que a menudo se acepta como una realidad incuestionable. Sin embargo, es importante destacar que la escuela también refleja las tensiones y conflictos sociales, lo que la convierte en un espacio donde pueden surgir y desarrollarse luchas por la transformación social y la búsqueda de la igualdad de género (Heredero de Pedro, 2019).

Desde una perspectiva histórica de los modelos educativos escolares, se aprecia una evolución marcada en la lucha por la igualdad en la educación de niños y niñas. Inicialmente, con el surgimiento de la escuela como institución desde el siglo XVIII hasta el siglo XX, surgieron modelos segregados basados en una concepción biologicista que diferenciaba los roles según el sexo, con instalaciones físicamente separadas. De esta forma, se relegaba a las niñas a espacios y actividades consideradas apropiadas para su

género, perpetuando la división social que limitaba el acceso de las niñas a la educación en igualdad de condiciones. Con el paso del tiempo y el avance de movimientos feministas, se gestó un cambio significativo hacia la inclusión y la igualdad de género en el ámbito educativo. La transición hacia escuelas mixtas marcó un hito en esta lucha, permitiendo que niñas y niños compartieran espacios, recursos y contenidos curriculares. Sin embargo, estas instituciones aún estaban impregnadas de un currículum oculto androcéntrico, que subestimaba las capacidades y el potencial de las niñas. Las escuelas mixtas por lo tanto, no sólo en el pasado sino actualmente, mantienen de forma subyacente una lógica y una estructura sexista en muchos casos. Por tanto, es evidente que el simple establecimiento de escuelas mixtas no fue suficiente para garantizar una igualdad real en la educación (Tomé González, 2003).

Por todo ello, se hace imperativo adoptar un modelo educativo feminista que reconozca y luche contra los estereotipos de género arraigados en la sociedad, así como la necesidad de transformar todas las esferas de la escuela para promover una educación verdaderamente equitativa e interseccional. Podemos encontrar en el modelo coeducativo una alternativa que busca superar las limitaciones de los enfoques previos, pues de acuerdo con la reflexión de Saldaña:

*No se trata de educar a las niñas como si fueran niños, ni de promover que las mujeres sean como los hombres, sino de proporcionar a niños y niñas una visión del mundo que reconozca a las mujeres como ciudadanas más allá de los estereotipos de género. En la coeducación, los valores, las actitudes, los currículos y las prácticas están intrínsecamente marcados por el género; se eliminan las visiones androcéntricas y se reemplazan por perspectivas interculturales que incluyen, entre otras cosas, la visión de las mujeres. En la escuela coeducativa, la comunidad escolar reconoce la existencia de una jerarquía que privilegia el modelo masculino sobre el femenino, y el profesorado está dispuesto a intervenir para corregir esta desigualdad, ya que se le considera como transmisor de mensajes culturales. (Saldaña Blasco, 2020, p. 84)*

No podemos perder de vista las implicaciones que tiene el espacio en la conformación y formación de identidades así como de relaciones de poder en educación. Por ello, pensar en términos feministas implica considerar la noción de espacio en su amplitud y diversidad, pues abarca no solo el ámbito físico, sino también el psicológico y el simbólico. Específicamente, el espacio escolar es uno de los primeros ámbitos donde se socializa fuera de la familia, gestando una conciencia concreta donde se puede promover la comprensión crítica de los patrones socioculturales internalizados (De Cock y Pereira, 2020).

El análisis del espacio desde la subjetividad y en clave crítica, las respuestas de las teorías feministas en el espacio y, posteriormente, el acercamiento a las pedagogías críticas y feministas y a la coeducación nos han permitido comprender la compleja interacción entre el espacio y la organización física de las instituciones escolares y las dinámicas de poder que en ellas se desarrollan. A continuación, dirigiremos nuestra atención hacia un espacio físico específico dentro de la escuela: el patio escolar. Este entorno, rico en significados y relaciones sociales, constituye un escenario clave para examinar cómo se manifiestan y reproducen las nociones de género y poder en la vida escolar.

## **LOS PATIOS ESCOLARES: ESPACIOS DE INTERRELACIÓN Y PODER**

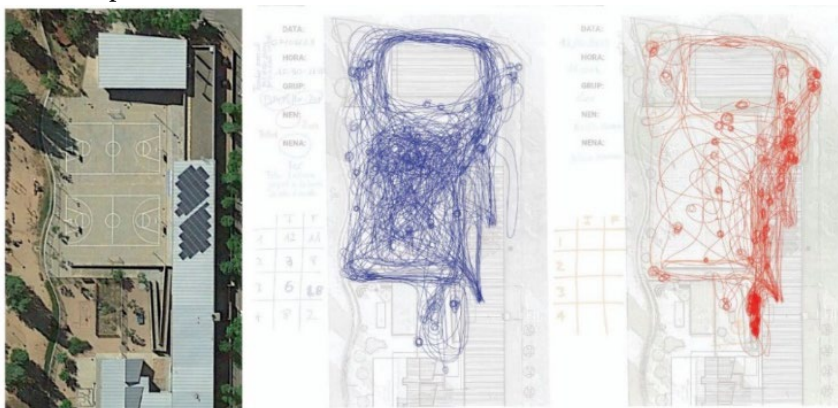
Como venimos mencionando, al igual que cualquier espacio escolar, la distribución, diseño e infraestructura pueden reflejar y perpetuar dinámicas de poder y exclusión, pero en el caso de los patios escolares esto sucede con mucho más impacto que en otros espacios. Esto se debe a que el patio supone el único espacio dentro de la escuela donde se dan actividades no dirigidas ni mediadas por docentes. Es aquí donde niños y niñas tienen más libertad para interactuar y jugar fuera del aula. Sin embargo, esta libertad aparente está condicionada por la organización y concepción del espacio mismo. Así, actúa como un mediador de las relaciones sociales y refleja el curriculum oculto de la escuela, pues en él se refuerzan prácticas y tendencias, además de estereotipos de género y modelos dominantes y hegemónicos (Pavía, 2009).

Varios estudios han tratado de investigar este tema, siendo una de las cuestiones más señaladas la ocupación del espacio en cuestión de género. Estudios sobre la ocupación del espacio en términos de género revelan una desigualdad en su uso, con las niñas a menudo en desventaja en comparación con los niños. Esta desigualdad se manifiesta en la distribución física del espacio, donde los niños tienden a dominar las áreas más centrales y amplias, como los campos de fútbol, relegando a las niñas a áreas periféricas y menos utilizadas (Cantó, 2005; Heredero de Pedro, 2019; Saldaña Blasco, 2018, 2020; Subirats Martori, 2017).

Cabe destacar el recientemente trabajo del colectivo polaco Architektoniczki, especializado en investigaciones sobre arquitectura y género. A través de gráficos, como podemos ver en la Figura 2, se muestran las notables disparidades en el comportamiento espacial entre niños y niñas, evidenciando cómo el diseño físico del entorno, especialmente en el patio escolar, determina unos comportamientos u otros. En estos

espacios, podemos ver que niños físicamente activos ocupan la parte central del patio, mientras que los niños menos activos y las niñas se encuentran en las zonas periféricas. Este patrón de ocupación del espacio refleja una jerarquía de poder, donde algunos tienen derecho al espacio central mientras que otros están excluidos. Por otro lado, el estudio también analizó el uso del espacio por parte de los niños más pequeños, de 3 a 5 años, y encontró que no existían diferencias discernibles en función del sexo biológico en estas edades. Esto sugiere que las diferencias de género en el uso del espacio dentro de los patios escolares se desarrollan con el tiempo, influenciadas por factores como la socialización de género y las normas culturales.

Figura 2. Comportamiento espacial y movimiento de niños (centro) y niñas (derecha) en el patio escolar



Fuente. Adaptado de <https://architektoniczki.com/>

La configuración tradicional de los patios escolares, centrada en actividades como el fútbol, contribuye a perpetuar estas dinámicas de género. Este diseño favorece la práctica de modalidades deportivas asociadas con la masculinidad y contribuye a perpetuar estas dinámicas de género. El fútbol no es meramente un juego, sino que funciona como un rito de paso esencial en la construcción de la masculinidad dominante, sirviendo como un medio crucial para obtener aceptación social y consolidar roles de liderazgo (Ibáñez de Elejalde et al., 2017). Como resultado, las actividades vinculadas con la masculinidad hegemónica ocupan los espacios centrales del patio, relegando a las niñas y a otros grupos, incluidos los chicos que no se interesan o no son hábiles en este deporte, a un papel secundario y a los márgenes del espacio.

Es fundamental comprender que la actividad físico-deportiva en los patios escolares implica más que simplemente ejercicio físico, ya que también implica interacciones

socioafectivas influenciadas por los estereotipos de género. Abordar estas dinámicas requiere intervenciones que promuevan la equidad de género y la inclusión en todos los aspectos de la vida escolar, desde el diseño del espacio físico hasta la promoción de dinámicas que fomenten unas relaciones interpersonales respetuosas y equitativas.

### *Experiencias: patios escolares en clave feminista*

A continuación, tras haber indagado en las implicaciones que tiene el espacio en el proceso educativo, y especialmente en la desnaturalización de estos espacios bajo una mirada crítica feminista, expondremos algunas experiencias que consideramos relevantes e inspiradoras para iniciar un proceso de cambio hacia la transformación del patio escolar bajo una lógica coeducativa.

En primer lugar, destacamos el material desarrollado por los colectivos Col·lectiu Punt 6 y Coeducació titulado “Guía para la transformación feminista de los espacios educativos” (2020). El objetivo de esta guía no es sólo denunciar esta situación en la que se encuentran muchos centros escolares, sino ofrecer una serie de herramientas y bagaje metodológico para iniciar un proceso de cambio en aquellas escuelas que quieran transformar sus patios hacia unos espacios democráticos y coeducativos para que cada niño y cada niña se desarrolle de forma colectiva, integral y equitativa. Así, dentro de este material encontramos unos objetivos generales que se centran en:

- Promover la igualdad en el uso del espacio entre distintos géneros, edades, orígenes y diversidades funcionales.
- Incentivar la participación conjunta en el uso de espacios, recursos y actividades entre diferentes géneros, edades, orígenes y diversidades funcionales.
- Reducir la segregación de actividades basadas en género que refuercen estereotipos y modelos de género.

Por otro lado, encontramos tres dimensiones sobre las que se tendrá en cuenta la intervención y que funcionarán de forma interactiva. Estas dimensiones son la física (centrada en la configuración física del espacio escolar, incluyendo su disposición, características específicas como la presencia de vegetación o áreas pavimentadas, así como elementos ambientales como la iluminación y la temperatura), la dimensión funcional (enfocada en las actividades realizadas en el patio, reconociendo que incluso

la inactividad tiene impacto), y la dimensión social (aborda las relaciones sociales durante los recreos, incluyendo conflictos, intervenciones y su impacto en varios contextos).

Es precisamente uno de estos colectivos, el Col·lectiu Punt 6, el que junto la Asociación de Familias (AFA) de la Escuela de Montserrat de Sant Salvador de Guardiola comenzaron ya en el año 2012 un proceso de creación de un patio coeducativo en el centro bajo los principios de la relación con la naturaleza el juego y la convivencia conjunta.

Figura 3. Patio de la Escuela de Montserrat



Fuente. Adaptado de <http://fempatis.blogspot.com/>

Otra experiencia referente es la Red de Patios Inclusivos y Sostenibles, que nace también del trabajo conjunto de este colectivo con la cooperativa Pandora Mirabilia y el estudio de arquitectura PEZ arquitectos en 2016. En él, se puso en marcha el proceso de transformación de los patios de los colegios públicos madrileños CEIP Nuestra Señora de la Paloma y el CEIP Santa María. Este trabajo colectivo se centró en cuatro pilares fundamentales: la participación, la sostenibilidad, la igualdad de género y la educación transformadora.

## CONCLUSIONES

A lo largo de este capítulo, hemos tratado de explorar las miradas críticas feministas sobre los espacios educativos, reconociendo aquellos aportes y avances significativos. Sin

embargo, aunque se ha avanzado considerablemente en materia de coeducación en el ámbito escolar, todavía queda mucho camino por recorrer para abordar de manera efectiva la intersección entre espacio y género. A pesar de ello, no podemos seguir percibiendo esta cuestión como un horizonte inalcanzable. Como hemos señalado, tanto los enfoques teóricos como las experiencias prácticas y recursos generados demuestran la necesidad y la práctica de ver el espacio desde una perspectiva crítica, interseccional y feminista.

Para que el patio escolar se convierta en un espacio verdaderamente inclusivo y equitativo, es crucial asegurar que sea accesible, agradable y que todas y todos sientan que forman parte de él. Esto implica una conciencia profunda de las desigualdades estructurales y un compromiso activo con prácticas que las desafíen. Los patios educativos son mucho más que simples espacios físicos; son lugares donde se forja un sentido de pertenencia y se facilitan las relaciones sociales. La idea de que el espacio es simplemente un contenedor físico es una noción ya superada. Hoy entendemos que el espacio es un elemento fundamental en la producción y reproducción de relaciones sociales. En el caso de los espacios escolares, estos no solo son lugares donde se aprenden o desaprenden determinadas relaciones sociales y estructuras, sino que también juegan un papel crucial en la formación de la identidad propia y colectiva.

Estos aspectos son determinantes en la educación y no deben ser ignorados. Cuidar y considerar el diseño y uso del espacio en las escuelas es esencial para fomentar un entorno educativo que promueva la justicia, la coeducación y la interseccionalidad. Al integrar estas reflexiones en nuestras prácticas educativas, podemos contribuir a una educación más justa y equitativa.



## Capítulo 5

---

# LA EVALUACIÓN EDUCATIVA DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

Maite Zubillaga-Olagüe

*Universidad Autónoma de Madrid*

DOI: 10.14679/3365

La educación, lejos de ser un simple reflejo de la sociedad, se erige como su principal mecanismo de perpetuación de desigualdades (Willingham y Cole, 1997). La evaluación educativa, en particular, desempeña un papel crucial al determinar quiénes son considerados competentes y quienes no, otorgando así legitimidad a las disparidades existentes. Esta dinámica, en la que la evaluación categoriza a las personas como exitosas o fracasadas, no solo refleja las injusticias sociales, sino que también las legitima (Pérez-Expósito y González-Aguilar, 2011). Sin embargo, la evaluación formativa y para la justicia social busca contrarrestar estos efectos, reconociendo y abordando las diversas desventajas que enfrenta el alumnado debido a su situación económica, etnia, capacidad, género, lengua materna, identidad sexual, etc. (McArthur, 2015).

Esta perspectiva de evaluación no solo se propone reducir las disparidades existentes, sino que también aspira a mejorar la calidad de la educación en su conjunto (Hidalgo, 2017). Se trata de una evaluación que no solo busca la mejora del desempeño del alumnado, sino que también desencadena procesos de cambio necesarios para la

mejora y la equidad (Hidalgo, 2017). Sin embargo, surge el interrogante sobre si la evaluación educativa realmente refleja y respeta la diversidad presente en la sociedad o, por el contrario, contribuye a su perpetuación y exacerbación.

La evaluación formativa y justa representa, en este sentido, un paso crucial hacia una educación mejor y más equitativa, que no solo garantice un acceso igualitario al conocimiento, sino que también forme ciudadanas y ciudadanos capaces de participar plenamente en la vida social. Más allá de la distribución de recursos, implica la promoción de la participación plena y equitativa en la sociedad, especialmente para quienes históricamente han sido excluidos debido a su origen, género, edad, habilidades, educación o situación socioeconómica (Vergara-Sandoval, 2021). En este contexto, la evaluación educativa emerge como una herramienta fundamental para avanzar hacia una sociedad más inclusiva y equitativa, una sociedad en la que todas las personas tengan la oportunidad de participar y prosperar.

## CONCEPTOS FUNDAMENTALES

### *Evaluación educativa y su importancia en el ámbito escolar*

La evaluación es un elemento integral del proceso de enseñanza-aprendizaje. La forma de concebir e implementar la evaluación ha supuesto importantes transformaciones tanto en su concepción como en su práctica (Díaz-Lucea, 2012). Esta evolución está condicionada por los momentos históricos, económicos y socioculturales, tratando de adecuarse a las exigencias del sistema educativo del momento (Castillo-Arredondo y Cabrerizo-Diago, 2010). De esta forma, se ha ido creando una “cultura de la evaluación” que no se limita al sistema educativo, sino que se extiende al resto de actividades sociales.

La evaluación educativa se comenzó a implantar y divulgar en el campo de la educación desde una concepción de la psicología conductista entre finales del siglo XIX y principios del XX, al convertirse en una práctica sistemática (Castillo-Arredondo y Cabrerizo-Diago, 2010). Bajo esta perspectiva se entendía como la emisión de un juicio de valor de los aprendizajes del alumnado al final de un periodo formativo (Díaz-Lucea, 2012). Lo que se estimaba era la obtención de un producto final, certificándolo a través de una calificación (Gimeno-Sacristán, 1992). Bajo este paradigma, el rendimiento del alumnado es el único objeto de la evaluación, dejando de lado el contexto, el currículo, el profesorado y el proceso.

Desde esta perspectiva tradicional de la evaluación, se ha venido enfatizando en las políticas públicas de evaluación educativa y en los instrumentos de medición de la calidad de la educación a través del empleo de pruebas externas y estandarizadas (Castillo-Arredondo y Cabrerizo-Diago, 2010). Estos instrumentos de medición se caracterizan por una racionalidad técnica e instrumental, los cuales se muestran anclados en un enfoque de evaluación como rendición de cuentas. En relación con esta, un término empleado en la investigación educativa durante varias décadas fue, procedente del mundo anglosajón, *accountability* (Hevia y Vergara-Lope, 2019), definiéndose como un conjunto de mecanismos destinados a responsabilizar a la escuela por sus resultados educativos. Para ello, se empleaban pruebas estandarizadas que servían para medir el rendimiento y el nivel competencial del alumnado en una materia específica (Castillo-Arredondo y Cabrerizo-Diago, 2010). Este movimiento que basa la evaluación en la rendición de cuentas y en la comparación de resultados académicos del alumnado surge a raíz de las propuestas neoliberales respecto a la educación y bajo la disputa de considerar la educación como un derecho o como un servicio (Hevia y Vergara-Lope, 2019).

Las políticas neoliberales están estrechamente vinculadas a los intereses económicos relacionados con el diseño de sistemas de evaluación a diferentes niveles (Posada-Escobar y Díaz-Ballén, 2022). Estos intereses se convierten en grupos de influencia significativos, donde la creación de sistemas y test de evaluación y la asignación de responsabilidades a las docentes y a las escuelas por los resultados obtenidos en estas pruebas constituye uno de los principales elementos de su estrategia de mejora y crecimiento (Hevia y Vergara-Lope, 2019). Así, la evaluación y la medición han sido consideradas como imprescindibles para la mejora de la educación. En esta línea, surgieron programas y baterías que permitían medir y comparar el rendimiento del alumnado a gran escala, sin tener en cuenta las características individuales (Posada-Escobar y Díaz-Ballén, 2022). Entre las más comunes y actualmente en auge se encuentran *The Programme for International Student Assessment (PISA)* o *Trend in International Mathematics and Science Study (TIMSS)*. En este caso, el valor atribuido a la evaluación se reduce al establecimiento de una calificación, convirtiéndose en un elemento de control y selección del alumnado, dejando a un lado el valor didáctico del propio proceso evaluador ya que separa los hechos y las conductas de los contextos en los que estas adquieren sentido y significado (Zubillaga-Olagüe y Cañadas, 2022). Esta orientación puede exacerbar las desigualdades sociales al perpetuar la idea de que el valor de cada estudiante está determinado únicamente por su rendimiento en pruebas estandarizadas, sin tener en cuenta sus circunstancias individuales, su acceso a recursos

educativos o las barreras que enfrenta en su entorno socioeconómico (Willingham y Cole, 1997). Además, al centrarse en la obtención de resultados numéricos, se pueden desatender otras formas de aprendizaje y habilidades valiosas que no se reflejan en las pruebas estandarizadas, lo que puede marginar al alumnado que no se ajuste a las normas convencionales de evaluación (Zubillaga-Olagüe y Cañadas, 2022).

Paralelamente, surgen otras concepciones de entender la educación y, por consiguiente, la evaluación (Castillo-Arredondo y Cabrerizo-Diago, 2010). La literatura existente señala la importancia y el valor social que se daba al sistema educativo a lo largo del siglo XX, entonces se entendía la educación como una institución que favorecía la mejora de la sociedad y no como una organización de reproducción social (Hidalgo, 2017). Bajo esta perspectiva el sistema educativo debe contribuir a la formación integral del alumnado y garantizar una educación de calidad para todo el alumnado, independientemente de su origen, contexto socioeconómico, etnia, etc (McArthur, 2019). Así, en los siglos XX y XXI, se impulsan nuevas concepciones educativas y se plantea una reforma educativa apostando por un modelo curricular abierto y de renovación evaluativa que favorezcan procesos de evaluación más formativos. De esta forma se persigue un sistema educativo inclusivo, equitativo, democrático y que garantice la justicia social (Hidalgo, 2017).

Bajo este paradigma, surgen numerosas propuestas de evaluación que tratan de dejar atrás el modelo de la evaluación del rendimiento (Castillo-Arredondo y Cabrerizo-Diago, 2010). Se empieza a apostar por modelos de evaluación más integrales que evalúen todas las dimensiones del alumnado (cognitiva, motriz, socioafectiva) y vayan más allá de mecanismos de medición. Hidalgo (2017) destaca la necesidad de promover procesos de evaluación que, además de contribuir a la mejora del aprendizaje del alumnado, sean equitativos y favorezcan cambiar la sociedad mitigando cualquier desigualdad. En este contexto, la evaluación formativa surge como herramienta clave puesto que busca la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje en su totalidad (Zubillaga-Olagüe y Cañadas, 2022). Destaca por ser un proceso que contribuye a activar los mecanismos de regulación necesarios para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, a la vez que favorece a la obtención de los mejores resultados y la mayor calidad educativa posible (Zubillaga-Olagüe y Cañadas, 2022).

La evolución hacia sistemas de evaluación formativos e inclusivos implica dejar a un lado los enfoques estandarizados y diseñados para la mayoría de estudiantes y avanzar hacia sistemas capaces de abordar la diversidad y heterogeneidad del aula (Escalante-

Barrios et al., 2020). Este proceso requiere analizar el desarrollo y el desempeño de la diversidad del aula, pero parte de la igualdad en derechos y trata de hacer frente a las desigualdades sociales en el contexto educativo. Por consiguiente, cabe destacar el potencial de la evaluación educativa como una de las actividades más importantes en el entramado educativo, puesto que permite avanzar hacia una mejora educativa y, en consecuencia, hacia una sociedad mejor.

### *Perspectiva de género: aplicación en el contexto educativo*

La influencia del sistema educativo en la construcción de la perspectiva y valores de género es un aspecto crítico en la formación integral del alumnado desde edades tempranas (Camacho-Brown y Watson-Soto, 2007). En los centros escolares de educación infantil, primaria y secundaria, el currículo y las metodologías educativas desarrolladas en las aulas reflejan y promueven normas socioculturales que influyen en la construcción de la identidad de género del alumnado (Camacho-Brown y Watson-Soto, 2007). En este sentido, cabe mencionar que el currículo oculto o la “pedagogía invisible” abarca un conjunto de creencias, normas y valores relacionadas con el género y transmitidas de manera no explícita a través del contenido formal y las interacciones que surgen en el entorno educativo (Camacho-Brown y Watson-Soto, 2007).

Uno de los principales retos y objetivos de la educación del siglo XXI es la construcción de un sistema educativo que promueva y genere relaciones equitativas entre todos los agentes que lo conforman y que deje a un lado cualquier tipo de discriminación por razón de sexo, etnia, factores socioeconómicos, culturales, etc. (Chilisa, 2000). Así, la promoción de la equidad de género es uno de los componentes centrales y un eje transversal de la educación básica obligatoria (Camacho-Brown y Watson-Soto, 2007). Casi todos los países europeos recogen en sus constituciones disposiciones relativas a la igualdad y en todos ellos se promulgan normativas específicas para garantizar la igualdad de oportunidades en la educación del conjunto del alumnado, eliminando todas las formas de discriminación (Camacho-Brown y Watson-Soto, 2007). En relación con esto, existen tres modelos principales según los cuales se define la igualdad de género en los marcos legales en relación con la educación:

- Igualdad genérica de trato y de oportunidades: Acorde a este modelo, las leyes educativas no mencionan la igualdad de género como un objetivo explícito de la educación aun cuando la igualdad sí que se considera como uno de los principales objetivos educativos.

- Igualdad de trato y oportunidades en la educación: Según este modelo, además de una legislación específica sobre igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en el sector educativo, la legislación debe garantizar la igualdad de derechos en un sentido más amplio, tratando de contrarrestar las desigualdades sociales de forma general.
- Promoción activa de la igualdad de género en educación: En este modelo, la igualdad de género se considera uno de los objetivos principales del sistema educativo. Así no engloba solo la igualdad de trato y oportunidades, sino que el objetivo es lograr la igualdad de género como resultado de la educación.

En el caso del sistema educativo español, se hace hincapié en la revisión de la legislación desde la perspectiva de género, con el fin de crear una ley educativa que promueva de forma activa la igualdad de género en el sistema educativo (Ley Orgánica 3/2020, 2020). Sin embargo, el hecho de contar con un marco legislativo específico no es garantía de que existan políticas educativas bien diseñadas para la igualdad de género en educación, o que estas se desarrollen de manera eficaz en los centros escolares (McArthur, 2019). La implementación de estos principios requiere de un cambio profundo en las actitudes y prácticas dentro de las instituciones y políticas educativas, en especial por parte del profesorado (McArthur, 2019). Por lo tanto, es crucial revisar las prácticas desarrolladas en el contexto educativo para evitar reforzar roles y estereotipos que promuevan la injusticia social (ONU Mujeres, 2015a).

Una forma efectiva de lograr mitigar los estereotipos o las creencias y estigmas creados en torno al género es la promoción de un ambiente basado en la equidad de género, lo cual impacta positivamente en las actitudes y comportamientos del alumnado (Camacho-Brown y Watson-Soto, 2007). La equidad de género se entiende como la igualdad de oportunidades para todas las personas independiente de su sexo o género, respetando las diferencias individuales sin discriminar a ninguno (Hidalgo, 2017). En el contexto educativo la promoción de la equidad de género se convierte en una acción determinante, donde tanto las docentes como la comunidad educativa en su conjunto tiene la responsabilidad de reflexionar y sensibilizarse acerca de la importancia de la igualdad y perspectiva de género en todas las actividades que involucren la participación del alumnado (Camacho-Brown y Watson-Soto, 2007). Esto implica la deconstrucción pedagógica de modelos, mitos, creencias y valores que fundamentan las relaciones de subordinación y exclusión de las personas por su condición sociocultural, de género o etnia (Camacho-Brown y Watson-Soto, 2007).

Subirats Martori y Tomé González (2007) determinan que los roles y estereotipos de género se reproducen y evidencian en diversos aspectos como el currículo, la práctica educativa, el lenguaje utilizado, los materiales didácticos, el uso de espacio físico, las actitudes, las relaciones interpersonales, etc. En esta línea, Rodríguez-Martínez (2010) ha identificado seis sesgos principales que interfieren en los espacios educativos en relación con la perspectiva de género:

- Sesgo lingüístico: Hace referencia al empleo del género masculino de forma predominante para referirse a ambos sexos. Se propone el lenguaje inclusivo que represente equitativamente a las alumnas y alumnos para contrastar este tipo de sesgo.
- Estereotipo: Supone la incorporación de figuras que refuercen el estereotipo de género en los libros de texto y materiales didácticos empleados y la asociación de determinadas ocupaciones o características del comportamiento a figuras masculinas o femeninas.
- Invisibilidad: Refiere a la escasa presencia o protagonismo otorgado a las figuras femeninas en el desarrollo científico, la historia, las ciencias sociales o el arte, generando una invisibilidad de referentes femeninas en áreas de conocimiento.
- Desequilibrio: Privilegio del punto de vista masculino y deja a un lado otras alternativas en las que se recoge la visión o perspectiva femenina.
- La irrealidad: perpetuar estereotipos e ideales asociados a los roles familiares y modelos tradicionales.
- La fragmentación: la presencia de las mujeres en los materiales didácticos como un añadido al texto o al material curricular básico.

## **SESGOS DE GÉNERO EN LA EVALUACIÓN EDUCATIVA**

*Percepción del profesorado: Influencia de sesgos de género en los procesos de evaluación educativa*

Las diferencias de género en los procesos de aprendizaje del alumnado han supuesto una vía de investigación durante décadas (Camacho-Brown y Watson-Soto, 2007). Son

diversas las investigaciones que resumen los motivos y los procedimientos por los que ocurren estas diferencias de género en el ámbito escolar y cómo estas están influenciadas por características socioculturales (Barffusón et al., 2010). En los últimos años, incrementa el interés por analizar las diferencias en el rendimiento académico, las habilidades sociales y los problemas de comportamiento y ver si estas varían en función del sexo del alumnado (Rodríguez-Martínez, 2010). La psicología ha tratado de analizar en profundidad estos aspectos, tratando de averiguar hasta qué punto los hombres y mujeres son diferentes entre sí y si esta diferencia va más allá de las diferencias individuales (Subirats Martori y Tomé González, 2007). Estas teorías han mostrado que en pocos casos se pueden establecer tendencias de uno de los dos grupos hacia una habilidad o capacidad concreta. En este sentido, el hecho de etiquetar algunas actitudes como “femeninas” o “masculinas” es fruto de los prejuicios y estereotipos culturales y no de una clara diferencia de tendencias entre hombres y mujeres marcada por una teoría biológica (Subirats Martori y Tomé González, 2007).

En relación con esto, el concepto género surgió en el contexto de análisis feminista y se emplea para hechos o situaciones que conciernen a las mujeres o que les afectan particularmente (Subirats Martori y Tomé González, 2007). El género, por consiguiente, es un constructo social ligado a una serie de normas, identidades y comportamientos que marcan cómo se espera que se comporte una persona según su sexo (Brarffuson et al., 2010). Al tratarse de un constructo social no constituye un hecho indispensable y puede transformarse, cambiarse, modificarse según las sociedades, cultura o etapa histórica (Barffuson et al., 2010; Subirats Martori y Tomé González, 2007).

En este sentido, a finales del siglo XIX y principios del XX los movimientos de liberación de las mujeres plantean la necesidad de abrir el conocimiento a las mujeres y la posibilidad una enseñanza mixta que requería de un currículo unificado y común para todo el alumnado con el fin de avanzar hacia el camino de la igualdad de género (Subirats Martori y Tomé González, 2007). Sin embargo, todavía hoy queda camino por recorrer en este aspecto puesto que tanto durante su estancia en la escuela como fuera de ella el alumnado sigue recibiendo una serie de mensajes que refuerzan los estereotipos sexuales. En lo que a las preocupaciones en materia de igualdad de género se refiere, se pueden distinguir dos grandes categorías (Camacho-Brown y Watson-Soto, 2007):

- Preocupaciones específicas del ámbito educativo: Esta categoría se vincula intrínsecamente con los objetivos y funcionamiento del sistema educativo y las políticas educativas. Uno de los aspectos que más incidencia ha generado en las

políticas para la igualdad de género en educación es la diferencia de rendimiento en función del sexo del alumnado y la elección de itinerarios educativos según ambos sexos. Asimismo, otro de los aspectos más estudiados es la forma en la que el material didáctico (libros de texto, manuales, currículo, etc.) plasman los estereotipos sexuales y contribuyen a su reproducción a través del currículo oculto.

- Preocupaciones de carácter general: Hacen referencia a problemas de igualdad de género en un sentido más amplio pero que, en cierta medida, también afectan al contexto educativo. Estas preocupaciones se relacionan con la escasa proporción de mujeres que ocupan puestos directivos o responsabilidad, la brecha de género salarial, la escasa proporción de mujeres en áreas como la ciencia, etc.

Centrándonos en las preocupaciones específicas del ámbito educativo, debemos de tener en cuenta que las culturas escolares son sistemas socialmente construidos de valores, creencias y normas que surgen como resultado de las interacciones entre personas y que estas sustentan una serie de estereotipos. Hidalgo (2017) defiende que las creencias, ideas y percepciones del profesorado sobre la evaluación y sus concepciones sociales previas definen su práctica en el aula. Es por eso por lo que las ideas previas, creencias, teorías y estructuras mentales que el profesorado posee sobre los diferentes aspectos tanto educativos como sociales y políticos, van a influenciar sus interacciones en el aula, su práctica docente y, por consiguiente, la evaluativa (Jornet et al., 2011). Esta influencia no tiene por qué ser siempre explícita y puede transmitirse mediante el currículo oculto, sin embargo, será uno de los factores determinantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Rodríguez-Martínez (2010), defiende que existen ciertas creencias y concepciones respecto al género y la cultura escolar que pueden afectar el proceso de evaluación del alumnado:

- El clima la actitud y la disciplina: Existen patrones asociados al género que influyen en la percepción las docentes. Por un lado, generalmente, se asocia la mala conducta o los aspectos perturbadores del ambiente de clase al alumnado de sexo masculino. Por el contrario, suele asociarse la buena disciplina, el buen comportamiento, la responsabilidad, el trabajo y el respeto con el sexo femenino.

- Modelos y estilos de enseñanza y aprendizaje: Se percibe una diferenciación clara en el estilo y estrategias de aprendizaje entre el alumnado masculino y femenino. En general, el alumnado, independientemente del género, prefiere realizar un trabajo activo, participativo, colaborativo y creativo. Sin embargo, el profesorado percibe que las alumnas muestran preferencia por actividades más creativas y de composición más abierta y que los alumnos necesitan mayor disciplina y prefieren tareas más cortas y con estructura práctica.
- Lenguaje, contenidos escolares y elección de materias: A los contenidos escolares se les atribuye una carga ideológica no solo en lo que respecta a la discriminación de género sino también en lo que respecta a la etnia, la religión, la sociedad y la cultura. De esta forma, el lenguaje y la elección de material didáctico realizada para la transmisión de determinados contenidos va a ser un factor clave para legitimar el orden social y el discurso que sustentan las sociedades actuales.
- Motivaciones, expectativas y compromiso con el trabajo: No existen diferencias en lo que respecta al compromiso personal con el trabajo entre los hombres y las mujeres.
- Diferencias en el rendimiento académico: Dentro de las explicaciones a la brecha de género académica, en ocasiones se atribuye que tanto la lectura como la escritura se consideran actividades femeninas sobre todo cuando están relacionadas con las formas de expresión, la exploración de la experiencia personal, la poesía, etc. Por otro lado, se asocia las matemáticas o las ciencias como áreas propias del alumnado de sexo masculino. Sin embargo, los hombres y las mujeres son más similares que diferentes en las habilidades verbales y matemáticas, y estas diferencias principalmente son sociales y culturales, construidas a partir de roles históricos.

Teniendo en cuenta estos parámetros, el estudio desarrollado por Chilisa (2000) determina que existe la necesidad de que las políticas de evaluación sean más justas en lo que respecta al género, desarrollando pruebas o tareas que, por un lado, tengan contenidos que favorezcan tanto al alumnado femenino como masculino y, por otro lado, que no tengan un lenguaje sexista.

*Impacto de los sesgos de género en el rendimiento y el desarrollo estudiantil*

El rendimiento escolar ha sido uno de los aspectos que mayor trascendencia ha tenido en el ámbito de la evaluación para los organismos internacionales, puesto que se ha considerado un índice significativo del impacto de la calidad educativa (Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural [AEAEAC], 2010). Asimismo, una de las áreas más estudiadas por la investigación sobre género y educación es la de comparar las diferencias en el rendimiento educativo en el alumnado atendiendo al género. Rodríguez-Martínez (2010) destaca que, como muestran los informes internacionales, tanto el fracaso escolar como el rendimiento escolar están estrechamente vinculados al género.

Las diferencias de género en el rendimiento del alumnado han sido estudiadas y mencionadas en textos pedagógicos desde principios de los 90 (Rodríguez-Martínez, 2010). La llegada de la *accountability* ofreció un nuevo marco educativo que pretendía dar un respiro al sistema educativo de los años 60 y 70, cuyo principal objetivo era contribuir a la reproducción de las relaciones de dominancia del género masculino (Hevia y Vergara-Lope, 2019). De esta forma se apostaba por un cambio en el prisma del currículo escolar, pasando de un sistema educativo que se encargaba de transmitir los códigos de género a través del currículo tanto explícito como oculto a un sistema educativo que buscaba el éxito académico y en el que el principal objetivo era el rendimiento académico del alumnado.

Sin embargo, los argumentos neoliberales de la economía capitalista centran el interés en controlar la educación bajo estándares comparativos entre países que buscan la excelencia (Hevia y Vergara-Lope, 2019). De esta forma, se otorga especial interés a comparar las puntuaciones obtenidas en pruebas o exámenes externos para medir y comparar el rendimiento escolar (AEAEAC, 2010). Así, la puntuación obtenida por el alumnado en las pruebas externas sirve para realizar un ranking que permita comparar el éxito académico de los sistemas educativos. Este hecho también permite determinar en qué medida el rendimiento escolar depende de factores socioculturales, económicos o de género (AEAEAC, 2010).

En este contexto, el rendimiento escolar se convierte en el principal objetivo del sistema educativo y el centro de la acción evaluativa (Rodríguez-Martínez, 2010). Con la llegada de estos modelos surgen nuevos intereses por parte de la investigación, que empiezan a analizar la brecha e influencia del género del alumnado en su rendimiento

académico. Así, en la década de los noventa, en los países desarrollados, predomina el discurso del desequilibrio de los sexos en el éxito escolar y las diferencias en los niveles de estudios alcanzados (Rodríguez-Martínez, 2010). El hecho de que el género es uno de los factores influyentes y determinantes en el rendimiento del alumnado se convierte en un tema recurrente del debate educativo, dejando a un lado las diferencias del origen étnico, clase social o contexto en el que se desarrolla el alumnado.

En relación con lo anterior, son numerosas las investigaciones que tratan de analizar la influencia del género en el rendimiento académico y las aspiraciones del alumnado. Sin embargo, los estudios internacionales de evaluación han mostrado que los patrones de género en el rendimiento varían no solo entre países sino también entre centros educativos de un mismo país (AEAEAC, 2010). Más concretamente, los estudios PISA y TIMSS-R realizados en todos los países europeos, muestran que, en el caso de la lectura, ellas presentan un rendimiento medio significativamente superior en la comprensión lectora de textos literarios (AEAEAC, 2010). Rodríguez-Martínez (2010) determina que esto puede deberse a que las chicas se implican más en actividades más variadas, muestran interés por la lectura de materiales más diversos y utilizan la biblioteca con mayor frecuencia. En lo que respecta al rendimiento en matemáticas o áreas científicas, las diferencias entre ambos sexos resultan insignificantes (AEAEAC, 2010; Kim y Kwak, 2018). Cárcamo et al. (2020) establecen que existe una tendencia estereotipada a ver las matemáticas como un dominio masculino y la lectura como femenino. Subirats Martori y Tomé González (2007) establecen que, en el contexto educativo, materias como matemáticas, física o tecnología cobran especial importancia, representándolas como asignaturas que permiten clasificar al alumnado como “alumnado inteligente, apto o nulo para el trabajo”. Casualmente son asignaturas consideradas propias de la masculinidad. Por ello, resultaría lógico que sean ellos quienes prefieren cursar estas asignaturas o encontrar más chicos en carreras como ingeniería, matemáticas, etc.

En este caso, el estudio de Rodríguez-Martínez (2010) mostró que, a pesar de que el rendimiento entre ambos grupos fuera similar, ellas manifiestan mostrar una menor autoeficacia percibida que ellos en sus habilidades matemáticas. Lo mismo ocurre en el caso de las asignaturas de ciencias (Lara, 2007; Kim y Kawak, 2018). Asimismo, Subirats Martori y Tomé González (2007) afirman que son habituales los comentarios en los que se dice que las chicas que obtienen muy buenas notas son muy trabajadoras, mientras que, sus compañeros con los mismos resultados son considerados como inteligentes o brillantes. Es por eso por lo que Cárcamo et al. (2020) afirman que no es tanto el factor rendimiento el agravante de la elección o predominancia de mujeres u hombres en

actividades futuras, sino que lo es el autoconcepto y las expectativas académicas. En este sentido, los autores determinan que los estereotipos sociales existentes en torno al género influyen en las creencias de autoeficacia percibida por el alumnado y, a su vez, afecta a las decisiones que el alumnado toma en la elección de las futuras vías tanto académicas como laborales. Por ello, Subirats Martori y Tomé González (2007) plantean que no es de extrañar que las adolescentes presenten un mayor interés por las ciencias biológicas y sociales y los adolescentes muestren mayor predisposición por realizar grados académicos de la rama científica como matemáticas, ingeniería o tecnología.

No es difícil entender, entonces, que la escuela transmite los mensajes del contexto social en el que vivimos. Las prácticas pedagógicas ensalzan el valor de lo individual y competitivo y dan más importancia a las materias científicas por su objetividad sobre las humanistas, que se consideran como culturales, subjetivas e interpretativas (Subirats Martori y Tomé González, 2007). Además, sigue predominando la importancia del rendimiento del alumnado en los procesos de evaluación, considerando que el alumnado con mejores notas será el que alcance el éxito académico y, por consiguiente, el social y laboral (Cárcamo et al., 2020). De esta forma, si consideramos que las alumnas tienen un autoconcepto más bajo en las asignaturas socialmente más valoradas y, se presupone que el alumnado masculino es mejor en las asignaturas de ciencias, ¿no estamos contribuyendo a la reproducción de estereotipos sexuales?

Estas diferencias se agravan y manifiestan especialmente en estudiantes con un bajo rendimiento escolar (Lara, 2007). Esto supone una diferencia importante para el alumnado femenino y masculino en un futuro. En este sentido, la cultura masculina androcéntrica que se mantiene fuera del entorno escolar sigue marcando estereotipos sexuales (Subirats Martori y Tomé González, 2007). De esta forma, el alumno con un bajo rendimiento académico y desinterés por la escuela encontrará mayor oportunidad laboral, social y política que la alumna en su mismo estatus (Lara, 2007). Para las alumnas, por el contrario, el bajo rendimiento supondrá un techo de cristal en etapas posteriores. Resulta primordial que desde el sistema educativo se promueva una educación que ayude al alumnado en su conjunto a desarrollar expectativas de éxito y un autoconcepto positivo que favorezca su rendimiento escolar, sus aspiraciones y que les ayude a enfrentar sus cambios.

## ENFOQUES INCLUSIVOS EN LA EVALUACIÓN EDUCATIVA: EVALUACIÓN JUSTA Y EQUITATIVA

La evaluación educativa desempeña un papel esencial en la consecución de un sistema educativo justo, democrático y equitativo, ya que influye en la forma de enseñar de las docentes y en los comportamientos y actitudes del alumnado (Jornet et al., 2011). La evaluación no debe ser ajena a la diversidad del estudiantado (Hidalgo, 2017).

Es fundamental que la evaluación contribuya a la mejora de los niveles de inclusión educativa, reconociendo y reflejando las diversas identidades y necesidades del alumnado (McArthur, 2015). Esto implica desarrollar sistemas de evaluación que consideren las diferencias individuales y culturales, así como el contexto socioeconómico, cultural y geográfico del alumnado. A estos factores se le debe sumar la diferencia de género. Subirats Martori y Tomé González (2007) defienden que hay que avanzar hacia la coeducación y seguir desarrollando el camino de la igualdad en lo que respecta a la perspectiva de género. Para ello, las docentes deben aprovechar la variedad de instrumentos y herramientas existentes para promover una evaluación más individualizada y que se ajuste, en mayor medida, a las necesidades y características individuales del alumnado (Subirats Martori y Tomé González, 2007). Como ejemplo, la investigación ha mostrado que los chicos obtienen mejores resultados en test cortos y las chicas en exámenes en los que se les exige el desarrollo de un tema o realizar conexiones entre conocimientos (Lara, 2007). En este sentido, es importante que el profesorado tenga presente esta realidad, para así adaptar o emplear una amplia variedad de instrumentos que permita que todo el alumnado demuestre su desempeño.

Además, McArthur (2015) destaca que la evaluación socialmente justa debe ir más allá de medir el desempeño académico y considerar aspectos como el compromiso social, la conciencia cívica y la capacidad del alumnado para transformar la sociedad. Asimismo, debe promover la igualdad de oportunidades y la participación de todas y todos los estudiantes en la toma de decisiones sobre su aprendizaje y evaluación (McArthur, 2015). Para lograr una evaluación socialmente justa, es necesario que el profesorado reconozca las injusticias y trabaje desde la escuela para transformar la sociedad hacia una mayor equidad (Chilisa, 2000). Esto implica adoptar enfoques de evaluación que respeten la diversidad y promuevan la igualdad de trato en el alumnado, así como involucrarles en la toma de decisiones sobre su propio aprendizaje (Kushner, 2009). Así, Escalante-Barrios et al., (2020) destacan la necesidad de promover una evaluación formativa, equitativa y que contribuya a la justicia social.

*Promoción de igualdad de oportunidades y éxito académico mediante una evaluación equitativa, justa y formativa*

La evaluación educativa desde su visión formativa debe ser una herramienta que mejore la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en su conjunto (Zubillaga-Olagüe y Cañadas, 2022). Debe servir para conocer al alumnado, mejorar la enseñanza del profesorado y apoyar el desarrollo y ajuste de los proyectos escolares hacia una construcción de una educación más justa (Casanova, 2011). La calidad del sistema educativo en su globalidad está estrechamente vinculada a la forma en que se aplica la evaluación y los valores que se promueven a través de ella (Díaz-Lucea, 2012). En este sentido, una evaluación formativa permite atender las diferencias individuales de cada estudiante, ofrecer retroalimentación que les permita mejorar y adaptar la enseñanza de manera efectiva.

Cuando el alumnado se siente valorado y motivado para aprender, y el profesorado recibe retroalimentación que les permite mejorar su práctica, todos y todas las implicadas avanzan hacia una educación más significativa y satisfactoria. Hidalgo (2017) destaca que una educación verdaderamente justa se enfrenta al desafío de revertir los determinismos sociales actuales que predicen y definen los resultados y desempeños de niños, niñas y jóvenes según su grupo cultural, género o nivel socioeconómico. La escuela justa debe ser capaz de ofrecer una formación de calidad, igualitaria y democrática, asumiendo las diferencias del alumnado desde una perspectiva de derechos humanos (Jornet et al., 2011). En esta línea, Hidalgo (2017) señala que existen una serie de factores que determina que la práctica evaluativa sea injusta:

- Ausencia de relación entre el contenido y competencias enseñadas y lo que se evalúa.
- Escasa variedad de oportunidades para demostrar el conocimiento, la habilidad y la comprensión.
- No emplear pruebas de evaluación múltiples y variadas.
- Establecer un tiempo cerrado y concreto para el desarrollo de las pruebas de evaluación, no respetando los ritmos de cada estudiante.
- No implicar al alumnado en la evaluación.

- No dar instrucciones claras de qué es lo que se pretende evaluar y qué aspectos van a ser considerados objeto de evaluación.
- Realizar las pruebas de evaluación en condiciones inapropiadas y en un ambiente inadecuado.
- Emplear la evaluación para clasificar y etiquetar al alumnado.
- No ofrecer un feedback constante y constructivo que ayude al alumnado a mejorar y reflexionar sobre su proceso de aprendizaje.

Morales y Fernández (2022) destacan que es primordial que el proceso de evaluación tenga en cuenta el contexto, esté integrado en el proceso de enseñanza aprendizaje y favorezca al desarrollo integral del alumnado, adaptándose a la situación de cada estudiante. En este sentido, consideran necesario adaptar las pruebas de evaluación a cada estudiante teniendo en cuenta sus capacidades, estilos de aprendizaje y desarrollo (Pérez-Expósito y González-Aguilar, 2011). Además, destacan la importancia de implicar al alumnado en este proceso. Favorecer esta participación permite al alumnado reflexionar sobre su desempeño, identificar sus fortalezas y debilidades y pensar críticamente cómo mejorar (Morales y Fernández, 2022). Igualmente, estas prácticas contribuyen al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico necesario para comprender y reflexionar sobre cómo los sistemas educativos y las estructuras sociales más amplias influyen en su experiencia de aprendizaje, pudiendo abordar las injusticias sociales y promoviendo el cambio positivo en la sociedad (Casanova, 2011). Sin embargo, la evaluación, a pesar de su importancia como generadora de cambio, también puede convertirse en un obstáculo si no se emplea adecuadamente, incluso cuando se introducen innovaciones en otros elementos curriculares (Sanmartí, 2022). La evaluación tiene el poder tanto de promover avances definitivos en la educación como de impedirlos, ya que, en última instancia, es la que dirige el sistema educativo.

En la práctica, sin embargo, si nos preguntamos para qué evaluamos al alumnado la respuesta mayoritaria sería "para comprobar si aprueba o no" (Casanova, 2011). Por consiguiente, la evaluación del rendimiento se convierte en la meta principal del sistema educativo desde la perspectiva de sus receptores. De esta forma, todavía sigue predominando una visión tradicional de la evaluación que desvía la atención del verdadero propósito de aprender y desarrollar habilidades. Por ello, es fundamental cuestionar si la evaluación considera las posibilidades individuales de cada estudiante,

toma en cuenta el contexto escolar y contribuye realmente a mejorar el aprendizaje y la enseñanza.

### *Estrategias para mitigar estereotipos en la evaluación*

Una evaluación justa en términos de imparcialidad y precisión requiere la implementación de varios procesos fundamentales. Bajo esta premisa, McArthur (2015) establece que una evaluación que busque una escuela y una sociedad más justa debe denunciar las situaciones de injusticia y romper todos los estereotipos sociales. Así, determinan que la evaluación, para que sea justa y formativa, debe responder a las siguientes características:

- Evaluación para el aprendizaje más que del aprendizaje: la evaluación debe emplearse para identificar las necesidades y dificultades del proceso de aprendizaje y tratar de mejorarlo, no para clasificar y comparar al alumnado.
- La evaluación debe ser inclusiva y tener en cuenta a todos y todas las estudiantes, valorando sus diferencias individuales y convirtiéndolas en potencialidades para su aprendizaje.
- Evaluación culturalmente sensible: debe tener en cuenta las diferentes culturas y contextos del alumnado, alejándose de una evaluación centrada en la cultura dominante.
- Debe ser participativa y democrática y empoderar al alumnado como agente activo de su propio proceso de aprendizaje y evaluación.
- Evaluación crítica: se deben trabajar explícitamente temas de injusticia social (como los estereotipos sexuales y de género) para que el alumnado sea consciente de la realidad que les rodea.
- Evaluación que promueva la acción social y permita que el alumnado participe en la sociedad luchando contra las desigualdades sociales y tratando promover estrategias de mejora.
- Evaluación integral que evalúe todas las dimensiones del alumnado: tanto del desarrollo cognitivo como el socioafectivo y motriz.

- Evaluación optimista: se debe cambiar la concepción de la evaluación y percibirla como estrategia de mejora no como mecanismo de control o castigo.
- Evaluación interdisciplinar empleando instrumentos variados y que permitan evaluar competencias y habilidades distintas, ajustándose a los ritmos y estrategias de aprendizaje de cada estudiante.
- Evaluación justa y que mida el avance de cada estudiante. Debe valorar el desempeño del alumnado en su totalidad, teniendo en cuenta su punto de partida y valorando todo el camino recorrido, así como el esfuerzo en el aprendizaje.

En este sentido, Amores-Fernández y Ritacco-Real (2011) determinan que no basta solo con poseer una concepción de la evaluación justa y formativa, sino que esta debe ponerse en práctica en las aulas. Para que esto pueda desarrollarse y que la evaluación sea verdaderamente formativa, William y Leahy (2015) proponen cinco estrategias clave que las docentes deberían desarrollar en el contexto escolar:

- Calificar, compartir y comprender los objetivos de aprendizaje y los criterios de evaluación con el alumnado: el alumnado debe poseer toda la información sobre qué es lo que se espera de ellos en su proceso de aprendizaje. Para ello es importante emplear un lenguaje comprensivo.
- Fomentar debates, preguntas y tareas en clase que pongan en evidencia el aprendizaje del alumnado: estas deben garantizar la participación de todo el alumnado y ser adecuadas para que puedan implicarse, debatir y mostrar sus habilidades y conocimientos.
- Dar feedback durante el proceso: el feedback, entendido como la información que se transmite para aprender más debe servir para avanzar en su aprendizaje y reducir la brecha existente entre el punto en el que se encuentra y el que se pretende alcanzar. Además, se debe evitar cualquier tipo de estereotipo.
- Implicar al alumnado en su propio proceso de aprendizaje y en la evaluación de sus compañeras y compañeros

Es fundamental que la evaluación esté alineada con el aprendizaje desarrollado en el aula, relacionando los contenidos y procedimientos trabajados (Gilliland, 1993; Suskie, 2002). Para ello, una de las principales prácticas consta de informar sobre los criterios de evaluación de manera clara y concisa, lo que permitirá hacer al alumnado consciente del proceso de enseñanza-aprendizaje (Gilliland, 1993; Suskie, 2002). Por otro lado, uno de los elementos clave de la evaluación es el feedback puesto que permite guiar al alumnado y mejorar su aprendizaje (Gilliland, 1993). Para que este sea efectivo, es importante emplear métodos cualitativos y ofrecer una retroalimentación detallada. Además, el estudiantado debe conocer claramente los resultados de la evaluación para comprender sus fortalezas y áreas de mejora (Gilliland, 1993). Además, la evaluación no debe discriminar por características sociales, de género, culturales o económicas, sino que debe ser individualizada y considerar aspectos cualitativos como personalidad, progreso y esfuerzo (Stobart, 2005). De esta forma, se precisa incorporar un enfoque de género en los procesos evaluación educativa, lo que requiere de un profesorado alfabetizado y formado en perspectiva de género e igualdad.

### *¿Cómo se puede incorporar la perspectiva de género en la evaluación?*

Incorporar la perspectiva de género en la evaluación permite aproximarse a las desigualdades sexo-género con la intención de identificarlas y de distinguir los factores que las generan, hacerlas visibles y diseñar y aplicar estrategias con el fin de reducirlas y avanzar hacia su erradicación (Farré et al, 2020). Son varios los manuales y guías que tratan de abordar el tema. Siguiendo las indicaciones y estrategias propuestas por Farré et al. (2020) son cinco los pasos a seguir para garantizar el éxito de la integración de la perspectiva de género en la evaluación. A continuación, se describen cada uno de estos pasos y se proporcionan una serie de estrategias y recursos que las profesoras pueden aplicar en su práctica y contexto laboral:

#### *i. Conocer cómo se expresa la desigualdad de género en el contexto de aplicación de la política pública y escolar*

Antes de realizar el diseño y planificación del proceso de evaluación es preciso conocer las características y peculiaridades del contexto en el que se va a desarrollar (identidad y línea pedagógica e ideológica del centro, valores, contexto y características del aula, etc.) Requiere realizar un análisis de cómo se contempla la dimensión de género en un contexto concreto (legislación educativa de referencia, currículo, proyecto curricular del centro, programación anual y programación docente, etc.). Además, es interesante recoger las impresiones de colectivos y

asociaciones feministas e incluir la perspectiva de estos colectivos en la política pública y escolar.

*ii. Seleccionar preguntas de evaluación teniendo en cuenta los roles y las desigualdades de género*

Todo proceso de evaluación, antes de ser ejecutado requiere de un diseño y planificación. Para ello, el primer paso es definir qué es lo que deseamos saber y cuáles son los objetivos de aprendizaje que precisamos que el alumnado consiga. Las preguntas de evaluación permiten aclarar esta cuestión a la vez que establecen los aspectos del aprendizaje que habrá que tener en cuenta para recoger información. Bivar-Black et al. (2021), ONU Mujeres (2015b) y Farré et al., (2020) plantean una serie de preguntas dirigidas al profesorado para reflexionar y realizar una autoevaluación teniendo en cuenta la perspectiva de género y los objetivos de evaluación planteados (ver Tablas 1, 2 y 3). Estas preguntas pueden emplearse para autoevaluar el planteamiento del proceso de evaluación antes y después de su ejecución.

*iii. Seleccionar técnicas, procesos y estrategias de evaluación e investigación*

Es importante usar técnicas, estrategias y herramientas de evaluación variadas y diversas. La combinación de técnicas cualitativas y cuantitativas es ideal para evaluar con perspectiva de género. El emplear una estrategia mixta permite la triangulación de los datos y otorga fiabilidad a la evaluación. Es importante que los instrumentos de evaluación (exámenes, rúbricas, cuaderno, etc.) se diseñen desde una perspectiva de género (el lenguaje empleado sea adecuado e inclusivo, las imágenes no reflejen ni perpetúen estereotipos de género, asegurarse de que el alumnado, independientemente de su género, participe o disponga de un espacio para participar, etc.).

*iv. Tener en cuenta la perspectiva de género en la recogida y análisis de los datos.*

Es necesario asegurarse de que los datos con los que contamos no ignoran o invisibilizan el género, al igual que tampoco lo haga el análisis que se realiza de estos. En este sentido, debemos tratar de no caer en afirmaciones generalizadas como “*los niños son más competentes en habilidades matemáticas o tecnológicas y las niñas en idiomas*” derivadas de análisis estadísticos aislados. Igualmente, como docentes es conveniente tener en cuenta otros aspectos derivados de la evaluación, como pueden ser el uso del tiempo para la conciliación familiar. Uno de los ejemplos

relacionados con esta cuestión puede ser programar reuniones de evaluación con la familia del alumnado. Es importante tratar de reunirse con los padres y las madres del alumnado, de manera que su participación sea equitativa, tratando de disminuir los estereotipos ligados a los roles de género.

*v. Comunicar los resultados*

Los resultados de las evaluaciones con perspectiva de género aportan aprendizajes clave para la mejora del diseño e implementación de políticas y programas y tienen como finalidad última contribuir a promover la igualdad. Para ello, es importante emplear un lenguaje no sexista.

## CONCLUSIONES

A pesar de los progresos en la investigación educativa hacia una evaluación más justa y formativa que contribuye a contrarrestar las injusticias sociales, es innegable que aún queda un largo trecho por recorrer en este ámbito (Sanmartí, 2022). Una evaluación justa e igualitaria reconoce la necesidad de abordar las desigualdades existentes en el proceso de evaluación, en lugar de perpetuarlas a través de pruebas estandarizadas y su aplicación. Por otro lado, una evaluación equitativa y justa parte de la premisa de considerar las desigualdades para revertirlas, fomentando así la equidad y la inclusión en el ámbito educativo.

Si aspiramos a transformar la sociedad mediante la educación, resulta esencial que la evaluación se enfoque hacia el reconocimiento de las necesidades individuales y contextuales del alumnado. Las presiones de la Administración, el exceso de evaluaciones externas y la obsesión por ordenar y clasificar al estudiantado hacen más evidente que nunca la necesidad de una evaluación que detecte las necesidades formativas, que tenga en cuenta el progreso y los avances en el proceso de aprendizaje, que ayude a comprender mejor el entorno y a reflexionar sobre él, y que sea sensible a la realidad de cada estudiante.





Se requiere con urgencia una evaluación que esté alineada con las necesidades sociales actuales, que sea equitativa, sensible y que esté enraizada en la justicia social. Solo de esta manera podremos avanzar hacia un sistema educativo más inclusivo y equitativo que promueva el desarrollo integral de cada estudiante.

Tabla 1. Cuestionario para autoevaluación docente. Perspectiva de Género

Ítems	Estoy de acuerdo	No estoy de acuerdo	No sé
En mi escuela hay discriminación de género.			
En el recreo es normal que los niños ocupen más espacio porque juegan al fútbol.			
En mi clase trato a las niñas y niños de la misma manera.			
Cuando un estudiante es problemático normalmente digo: “Dile a tu madre que venga a verme porque tengo que hablar con ella”.			
Tiendo a prestar más atención a los niños porque son más movidos. Las niñas no necesitan tanta atención.			
Utilizo lenguaje inclusivo en la escuela.			
No existen los juegos para niñas o para niños.			
Las maestras y los maestros tienen la misma probabilidad de ocupar puestos directivos en la escuela.			
Las maestras y los maestros tienen las mismas oportunidades de promoción y desarrollo profesional.			
Los materiales de mi aula (incluidos libros de texto, imágenes, materiales de lectura, trabajos escritos) representan a mujeres y hombres con igual respeto, el mismo potencial en toda su diversidad.			
No creo que deba haber juguetes para niños y juguetes para niñas.			
Está bien decir “hombres”, “niños” o utilizar la forma masculina cuando nos referimos tanto a hombres como a mujeres o niños y niñas en general. Todo el mundo entiende que la forma masculina incluye a ambos sexos.			
La escuela no puede hacer mucho por el ámbito de la discriminación de género. Eso es algo que el alumnado debe aprender en casa.			
En los claustros del profesorado es normal oír a los docentes definir a los niños que sacan muy buenas notas como “muy inteligentes” y a las chicas como “muy trabajadoras”.			
Los materiales didácticos que utilizo representan a mujeres y hombres por igual y reflejan las necesidades y experiencias de vida de niñas y niños.			
Los niños suelen ser mejores en ciencias y matemáticas. Las niñas suelen ser mejores en letras.			

Fuente. Bivar-Black et al., 2021

Tabla 2. Cuestionario para autoevaluación docente. Perspectiva de Género

Ítem				
<b>Identifico los estereotipos sexistas presentes en la escuela.</b>	Identifico claramente los estereotipos sexistas en el contexto escolar y siempre trato de neutralizarlos.	Creo que sé identificar la mayoría de los estereotipos sexistas, pero me he dado cuenta de que todavía tengo margen de mejora.	No sé si podría identificar todos los estereotipos sexistas mencionados en las actividades y cómo afectan al desarrollo de las niñas y niños.	Creo que no podría identificar los estereotipos sexistas en la escuela.
<b>En mi clase no hay contenido de llamado “currículo oculto” o “currículo nulo”.</b>	Trabajo constantemente para evitar contenidos del currículo oculto o nulo en mi práctica docente.	La mayoría de las veces elijo conscientemente mi lenguaje, la forma en la que me dirijo a los niños y las niñas o mis expectativas sobre ellos, pero es difícil estar pendiente todo el rato.	Es importante trabajar este aspecto, y a veces lo procuro, pero no siempre es fácil llevarlo a la práctica.	Con todo lo que se nos exige al profesorado, no tengo tiempo para pensar en estas cosas.
<b>Una educación sin estereotipos sexistas contribuiría en gran medida a una elección de la trayectoria profesional libre y sin estereotipos.</b>	Creo que si en las escuelas, en los planes de estudio, las clases, etc. no estuvieran tan influenciadas por los estereotipos sexistas, habría más mujeres ingenieras y más enfermeros en nuestra sociedad.	Creo que, aunque erradicáramos los estereotipos sexistas en las escuelas, seguiría habiendo muchos otros actores que influirían en la juventud a la hora de decantarse por una profesión.	El contexto escolar, familiar o social, en general, puede influir en las opciones y trayectorias profesionales de niñas y niños, pero la razón fundamental es que estos tienen intereses diferentes en la vida.	Los niños y las niñas tienen diferentes intereses educativos y profesionales simplemente porque son diferentes.

Fuente. Bivar-Black et al., 2021

Tabla 3. Autoevaluación de la práctica docente desde una perspectiva de género

Afirmaciones para reflexionar sobre mi docencia y evaluación	Respuesta	
	Sí	No
Respeto la dignidad del alumnado.		
Animo a todo el alumnado a que se sientan seguros y seguras en la escuela y expresen sus propias opiniones, ideas y valores.		
Me aseguro de ofrecer a todo el alumnado opiniones constructivas.		
Respeto el punto de vista del alumnado, aunque no esté de acuerdo.		
Estimulo al alumnado a mostrar empatía hacia las demás personas.		
No permito que se ridiculice a nadie ni se usen tonos sarcásticos en clase.		
Intento corregir discretamente el comportamiento inadecuado.		
Intento fomentar la confianza en sí mismas/os de todo el alumnado.		
Trato de ser accesible y comprensivo con las necesidades de la clase.		
Intento involucrar a todo el alumnado en las actividades de clase.		
Intento evitar las “lecciones magistrales” y soy consciente de que me comunico tanto verbal como no verbalmente.		
Soy consciente de que la tonalidad de mi voz y la forma en la que me muevo influye en la motivación de mis estudiantes.		
Soy consciente y presto atención a los estereotipos de género y al sexismo.		
Mis clases tienen como objetivo promover el desarrollo personal de mis estudiantes.		
Entro a dar clase con entusiasmo.		
Defiendo la idea de que el trabajo, si se hace, se hace bien.		
Me adapto a los intereses de mis estudiantes al hablar sobre temas no planificados y/o hechos de actualidad.		
Preparo las actividades para dar clase y me aseguro de que mis estudiantes comprendan el propósito y el contenido de cada actividad.		
Los materiales que dispongo están organizados y utilizados de forma eficiente (es decir, la pizarra está organizada, las fichas de trabajo son asequibles para todo el alumnado, etc.)		
Destaco claramente los puntos importantes de una actividad.		
Animo a mis estudiantes a tomar medidas para contrarrestar los estereotipos sexistas y mejorar en entorno escolar.		
En todos los contactos con el alumnado, dentro o fuera del aula, promuevo actividades y comportamientos que fomenten la igualdad de género.		
Evalúo mi eficacia en función del esfuerzo y logros del alumnado para combatir los estereotipos de género y mejorar el entorno escolar.		
Soy receptivo/a las sugerencias del alumnado con respecto a la promoción de actitudes y comportamientos específicos para fomentar la igualdad de género.		
Reconozco la relación de dependencia recíproca entre la escuela y las madres y padres y les notifico previamente acerca de las actividades del alumnado.		
He invitado a profesionales de diferentes sectores para hablar con el alumnado y motivarlos para tener en cuenta profesiones menos conocidas, independientemente de su género.		
<b>Total</b>		

Fuente. Bivar-Black et al., 2021

## Capítulo 6

---

### LIDERAZGO ESCOLAR EN PERSPECTIVA DE GÉNERO

Rocío Concha López

*Universidad Autónoma de Madrid*

Andrea Carrasco Sáez

*Universidad de Chile*

DOI: 10.14679/3366

El siguiente capítulo busca abrir camino en la relación entre el liderazgo escolar y la perspectiva de género. En primer lugar, se introducen aspectos generales sobre la temática de género y su repercusión en la escuela. Las diferencias sexuales son reconocidas como causales de desigualdades en el espacio educativo, teniendo este la capacidad de reproducir o transformar la realidad. En segundo lugar, el liderazgo educativo es reconocido como catalizador del cambio escolar, por lo que la incorporación de la perspectiva de género en su desarrollo puede permitir avanzar hacia escuelas más justas e igualitarias. Se presenta el panorama supranacional sobre el liderazgo escolar y políticas de género de organismos internacionales. Además, de forma exploratoria y en perspectiva de género, revisamos documentos relacionados con el liderazgo de la UNESCO y la OEI. En ellos identificamos cinco ámbitos a partir de los cuales desarrollamos algunas ideas. Logramos destacar la incipiente aparición de la perspectiva de género en el marco de las buenas prácticas de los equipos directivos

escolares. En tercer lugar, compartimos algunos asuntos sobre la carrera de líderes, específicamente sobre la trayectoria de directoras, la cual es caracterizada por las barreras de acceso al cargo y las dificultades en el desarrollo del mismo por motivos de género. La cultura, y por ende el contexto, influyen en la carrera de las líderes, cuestionando sus capacidades profesionales y su rol en la sociedad, el cual se contrapone al de líder pensado desde una cultura patriarcal. Por último, compartimos conclusiones y sugerencias sobre lo expuesto.

## INTRODUCCIÓN

La época que vivimos, caracterizada por los avances en derechos sociales, como el de la educación (Ruiz, 2012), y la consolidación de estos, nos invita a reivindicar dicho progreso y continuar avanzando en su fortalecimiento, sobre todo ante la proliferación de contextos políticos que relativizan la importancia y necesidad de estos (Melero, 2016; Santano, 2023).

Una de las primeras instituciones que nos permite concientizar sobre nuestros derechos y vivirlos como tal es la escuela. En dicho espacio confluyen diversos dispositivos (Luna, 2020) los cuales irán normando las relaciones y los aprendizajes de la comunidad educativa. Uno de ellos es el género (Amigot y Pujal, 2009), entendido como una categoría de análisis crítico (Scott, 2010) que ha permitido estudiar las relaciones de poder constituidas a partir de un sistema jerárquico. El sistema de relaciones, caracterizado por teorías feministas como patriarcal y androcéntrico (Federici, 2020; Segato, 2003), ha otorgado mayor poder y prestigio a lo relacionado con lo masculino y varonil, mientras que lo femenino y de mujeres ha quedado asociado a significados de pasividad y debilidad.

Aquella estructura, reproducida a lo largo de la historia, ha desarrollado diferencias sociales entre hombres y mujeres en función de su sexo. La cultura y el momento histórico han sido claves para definir un plano simbólico para cada uno, expresado en las esferas prácticas de lo político, económico y social (Connell, 2002). Tal construcción ha sido útil, en palabras de Lamas (2000), para respaldar las discriminaciones por motivos de identidad de género y orientación sexual, lo que también ha sido reconocido internacionalmente por Naciones Unidas (ONU, 2011).

Las escuelas no quedan al margen y reflejan la desigualdad de género existente en las sociedades patriarcales, siendo una de las principales instituciones a partir de las

cuales es reproducido el orden hegemónico (Connell, 2002; Elizalde, 2014; Lillo, 2020; Martínez Martín, 2016). En consecuencia, el sistema escolar permite identificar jerarquías en torno a las identidades de género, donde si tuviésemos que imaginar una pirámide los hombres estarían en la cúspide, las mujeres en segundo lugar y por último toda persona cuya identidad sea diferente a las dos mencionadas anteriormente. Cabe destacar que tanto hombres como mujeres deben demostrar un comportamiento acorde a la norma, para poder calzar en lo “aceptado” o “esperado”. Por último, quienes están en el último escalón, y se relacionan desde la diferencia, quedan expuestos a sufrir discriminación o violencia por la comunidad. Esto, respaldado por Stewart et al. (2022), da cuenta sobre la deuda que tiene la escuela ante la necesidad de propiciar un espacio igualitario de desarrollo para otras identidades etiquetadas como diversas, y enfatiza la opresión que ejerce la escuela a través de una serie de tecnologías para controlar y normar todo lo que es ajeno a la hegemonía imperante.

Como describimos anteriormente, la perspectiva de género ha permitido observar las escuelas de forma crítica, e identificar mecanismos que transmiten sexismos como el currículo, la práctica docente, los textos, el lenguaje, los reglamentos escolares, la infraestructura, los usos del espacio, por mencionar los más abordados por los estudios educativos (Chihuailaf et al., 2022; Marrero, 2019; Mujica, 2019; Vidal et al., 2022). A su vez, cabe destacar que el género es transversal al contexto educativo, es decir, el profesorado y todos los agentes de la comunidad escolar no están exentos de desenvolverse en un medio desigual y altamente delimitado por los estereotipos sexistas culturales. Podemos destacar la feminización en la profesión docente (Santos et al., 2022), donde las mujeres son mayoría y casi exclusivas en los primeros niveles educativos, mientras que en especialidades relacionadas a STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics), es posible que incrementen la cantidad de varones (Cabero y Valencia, 2021), así como también en niveles superiores. Por otro lado, si bien las profesoras son en su mayoría mujeres, esta proporción no se mantiene en la dirección o puestos de poder en la escuela (Cruz-González et al., 2020), donde, además, se pueden identificar obstáculos en el acceso al cargo de dirección en trayectorias marcadas por sesgos de género que afectan el desarrollo del liderazgo (Khumalo, 2021).

En el ámbito educativo, los esfuerzos políticos durante las últimas décadas pueden ser reconocidos desde distintos niveles de organización institucional. A modo de ejemplo señalamos la Agenda 2030 (ONU, 2015), la cual posiciona la igualdad de género como un requisito para el logro de una educación de calidad y realza el rol del liderazgo escolar en aquello (Hernández-Castilla et al., 2020). No obstante, a pesar de haber mayor interés

en potenciar el liderazgo, aún se requieren más políticas educativas que lo respalden (Pont, 2020), y sobre todo que consideren la perspectiva de género (Concha y Mujica, 2021). Este último punto es crucial, ya que las escuelas exitosas no solamente son aquellas con buenos resultados académicos, sino también aquellas que construyen una cultura escolar inclusiva y por lo tanto más justa (Hernández-Castilla et al., 2013) y respetuosa.

Tales disposiciones nos invitan a pensar la escuela como un espacio con posibilidades de transformación (Estrada, 2023; Freire, 1979; Hernández-Castilla et al., 2013). En esta línea, surge un factor relevante para el cambio, el liderazgo educativo (Bolívar, 2010; Hernández-Castilla et al., 2020). Su importancia radica en “(...) la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela” (Leithwood, 2009, p. 20). Por lo que, si el liderazgo es desarrollado desde una perspectiva crítica, es posible promover en la comunidad escolar estrategias para combatir las injusticias e inequidades. En este sentido, cabe destacar competencias y prácticas específicas que han sido identificadas para mejorar el contexto escolar, en especial para la promoción de la inclusión (Valdés y Gómez-Hurtado, 2019), la justicia social (Hernández-Castilla et al., 2013), la equidad y la diversidad cultural (Küçükakın y Gökmenoğlu, 2023).

Por lo tanto, considerando el liderazgo como un catalizador para los avances en materia de género, el presente capítulo busca ahondar sobre dos asuntos. En primer lugar, abordará la situación supranacional del liderazgo escolar en perspectiva de género. Y, en segundo lugar, se presentan antecedentes sobre carreras de líderes escolares desde una perspectiva de género, específicamente trayectorias de directoras y el ejercicio del cargo. Para finalizar, se concluye sobre lo descrito y se sugieren recomendaciones.

## **SITUACIÓN SUPRANACIONAL DEL LIDERAZGO ESCOLAR EN PERSPECTIVA DE GÉNERO**

El liderazgo escolar es un ámbito poco abordado por la investigación educativa desde el área supranacional, pese a su dilatada presencia en los Organismos Internacionales (OI), que data desde 1980 según Egido (2015). Sin embargo, en las últimas décadas, es posible encontrar más estudios al respecto (Egido, 2015; Valle y Martínez, 2010; Pont, 2020). Dicho interés puede recaer en la relevancia que cobra el liderazgo en la mejora de los resultados educativos (Bolívar, 2010; Moreno-Medina, 2023), y, por otro lado, en su relación con el logro de los objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 (Hernández-Castilla et al., 2020).

Según Egido (2015) los OI que han planteado un mayor desarrollo del ámbito, han sido la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la Unión Europea (UE). Ambos plantean lineamientos para la dirección escolar en términos similares, como los cuatro ejes de actuación propuestos por la OCDE según la autora referenciada; “(re) definir las responsabilidades del liderazgo, distribuir el liderazgo, desarrollar las habilidades para un liderazgo eficaz y hacer del liderazgo una profesión atractiva” (p.76). A partir de dichos ejes, los países miembros han orientado sus reformas educativas, lo cual ha conllevado ciertas convergencias entre las políticas implementados por los países.

La Unión Europea (UE), el Banco Mundial (BM), la OCDE, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y la Organización de Naciones Unidas para la Ciencia, la Cultura y la Educación (UNESCO), han alineado su propuesta de género con la Agenda 2030, por lo tanto, la igualdad es un objetivo que comparten e impulsan. Las vías que elige cada uno de llevarlo a cabo es coherente a sus marcos axiológicos o de interpretación. Por ejemplo, según Resa y Rabazas (2020), la OCDE pone el foco en la formación inicial docente para eliminar los estereotipos sexistas y disminuir las brechas de género. Por su parte Martínez (2015) realiza un análisis sobre el BM y la UNESCO. Sobre el primero concluye que su objetivo está en las mujeres, para aumentar la productividad de estas, en coherencia a su visión economicista de la educación. En segundo lugar, acerca de la UNESCO refiere que busca:

*generar un desarrollo humano, social y sostenible construido entre todos, hombres y mujeres, todos con las mismas capacidades, motivaciones, necesidades y satisfacción de las mismas. Las políticas, en este caso, siempre se van a dirigir por tanto al binomio relación de género hombre-mujer y van a problematizar desde el principio las dificultades que ello engendra, en aspectos como el acceso al poder político, a los recursos naturales, a la tierra, a la propiedad, etc. (Martínez, 2015, p. 65).*

Los lineamientos expuestos aún no demuestran una clara relación o intenciones de abordar la perspectiva de género desde el liderazgo escolar. En consecuencia, a nivel supranacional, no se tienen mayores directrices de cómo deben ser los liderazgos en escuelas que anhelan la igualdad de género, por lo que aportar en el campo es crucial. Por lo mismo, se ha querido analizar dos OI en el próximo apartado, de forma exploratoria, con el fin de aportar algunos antecedentes en la materia.

*Los Organismos Internacionales pronunciándose sobre la perspectiva de género. La OEI y la UNESCO a la lupa.*

A modo de dar mayor profundidad a los lineamientos de los Organismos Internacionales (OI) sobre el liderazgo educativo y la perspectiva de género, hemos seleccionado a dos que declaran en sus principales líneas de desarrollo a la educación. En este sentido, destacamos a la UNESCO y la OEI. Ambos Organismos han publicado documentos sobre el liderazgo escolar<sup>1</sup>, de los cuales seleccionamos cuatro, con el fin de realizar un análisis en perspectiva de género. A partir de ellos logramos identificar cinco ámbitos relevantes:

- Uso del lenguaje: dos de los documentos revisados aludieron al tipo de lenguaje que emplearían a lo largo del texto (OEI, 2017; OEI, 2023), especificando que este sería inclusivo y no sexista. Al respecto, sabemos que el lenguaje es parte de la cultura, y por ende una construcción, que, si bien está normada por instituciones como la RAE<sup>2</sup>, su uso es acorde a los significados implícitos de cada cultura (Bejarano, 2013). Las formas de expresión lingüística, como el uso del genérico masculino, invisibilizan a otros géneros y resultan ser discriminatorias. Podemos reconocer que la OEI ha tomado en cuenta lo expuesto, y busca visibilizar la problemática, sin embargo, la forma de utilizar el lenguaje cae en generalizaciones favorable para lo masculino, y no se construyen identidades diferentes al binomio hombres-mujeres.
- Género como variable binaria: el documento de la OEI (2023) presenta los resultados de un cuestionario piloto aplicado a líderes escolares de España, Argentina y Chile, a quienes se les consultó por su género, entre otras preguntas vinculadas a variables independientes que buscan situar al sujeto, según refirió la misma institución. Sobre aquello, el género como categoría o como *objeto empírico de investigación*, Lamas (2000) señaló las dificultades en el área de las ciencias sociales que podría haber al respecto, y la falta de claridad sobre el significado en su uso. En el caso del cuestionario presentado por el OI, busca

---

<sup>1</sup> Los documentos analizados fueron: 1. Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2017. Desarrollo profesional y liderazgo de directores escolares en Iberoamérica (OEI, 2017). 2. Liderazgo directivo: Dimensiones para el análisis de la normativa sobre los directores y directoras escolares en Iberoamérica (OEI, 2019). 3. Nota conceptual del informe de seguimiento de la educación en el mundo 2024/5 sobre liderazgo y educación (UNESCO, 2023). 4. LIDEI 2022: liderazgo educativo en Iberoamérica (OEI, 2023).

<sup>2</sup> Real Academia Española.

obtener información sobre directoras y directores limitando las opciones de identificación, ya que solo tuvieron como posibilidades el género femenino o masculino, análogo con las opciones biológicas o sexuales (Gil, 2002), lo cual no representa la diversidad de género del profesorado (Amigo-Ventureira y Garrido, 2023). En consecuencia, el análisis de los resultados fue bajo los mismos términos, a partir de los cuales destacan el alto porcentaje de participación femenina, lo que es coherente con la feminización de la profesión docente (Cruz-González et al., 2020; Vidal et al., 2022).

- Desigualdad en el cargo de poder: son reconocidas las dificultades que deben superar las mujeres para acceder al cargo de dirección, así como desafíos y dificultades en el desarrollo del rol por motivos de género, situación que se repite en diversos lugares del mundo (Arar, 2019; Bush et al., 2022; Khumalo, 2021). En este sentido, la carrera directiva de las mujeres y personas de género diverso es compleja, siendo este último colectivo poco abordado en tal contexto. En esta línea, el documento de la OEI (2017) expone cifras sobre la profesión docente en Iberoamérica, la cual es mayoritariamente desarrollada por mujeres, sin embargo, los porcentajes de ellas que ocupan roles de dirección no son tan representativos de la realidad según la OEI. En contraparte a la situación femenina, la realidad masculina muestra una sobrerrepresentación de varones en el cargo, ya que el porcentaje de hombres en el rol directivo (40%) sobrepasa la representación de ellos en el campo docente (30%), lo que reafirma la idea de que los cargos de poder han sido principalmente ocupados por ellos y la escuela no es la excepción (Connell, 2002; Cunningham et al., 2022; Lamas, 2000).
- Evaluación de directoras y directores: es posible reconocer la intencionalidad de la OEI en evaluar a la dirección escolar según la mejora de los resultados de aprendizaje del estudiantado. El informe Miradas sobre la educación en Iberoamérica de 2017 (OEI, 2017) problematiza los contenidos de los instrumentos para evaluar a la dirección escolar, e identifica variables que no han sido consideradas y que afectan directamente los aprendizajes, como es la diversidad escolar. El Organismo señala que parte de la diversidad son los grupos marginalizados, y aluden especialmente a quienes son parte de las diversidades de género y sexuales. Por lo tanto, dicha variable puede estar afectando o no el desempeño de la directora o el director según los instrumentos aplicados, asunto que aún no es posible despejar.

Por otra parte, el informe Miradas (OEI, 2017) presenta reflexiones sobre los sistemas actuales de evaluación para directores y directoras, revelando un asunto importante sobre género. Este señala que el género de la persona que evalúa a los cargos directivos ha sido relacionado con la atribución de desempeño de liderazgo, lo que también ha sido objeto de estudio en otros contextos que ha analizado la investigación educativa (Nelson et al., 2021). Además, y de acuerdo con el estudio referenciado, la procedencia étnica o cultural y el género, son variables que interfieren en la disposición de las personas que ostentan cargos directivos a ser evaluadas y también respecto a la persona que estará a cargo de su evaluación.

- Buenas prácticas de dirección escolar: la perspectiva de género es considerada como un criterio para identificar buenas prácticas de directoras y directores según la fundación CEPAIM referenciada en dos documentos de la OEI (2017; 2019). Dicho criterio está relacionado con las consideraciones que debe tener la persona que lidera si quiere construir escuelas exitosas. A su vez, las buenas prácticas han sido vinculadas al concepto de *liderazgo eficaz*, el cual según el documento de la UNESCO (2023) podría ser afín al género de quien ostenta el cargo de dirección.

A modo de complementar, la investigación educativa ha podido evidenciar que tanto directores como directoras cuentan con competencias para desarrollar un buen liderazgo (Suleman y Hussain, 2018), sin embargo, las diferencias se encuentran en las formas de liderar y las dificultades que deben enfrentar mujeres en el cargo, en contraste a sus pares varones (Cruz-González, 2019; Cunningham, 2022; Khumalo, 2021). Muchas de ellas buscan transformar los contextos, desiguales y adversos y construir, a partir de principios de justicia social y de cuidados, espacios escolares más justos (Arar, 2019; Brion y Ampah-Mensah, 2021; Carrasco y Díaz, 2021). Cabe destacar la figura de la dirección en el espacio escolar y su interacción con el género como dispositivo de poder (Amigot y Pujal, 2009; Luna, 2020), ya que tiene la posibilidad de reproducir o transformar la realidad heteronormativa que caracteriza a la institución escolar (Connell, 2002; Méndez-Pinzón, 2023; Stewart et al., 2021). En consecuencia, considerar la perspectiva de género en su práctica puede propiciar la transformación del contexto a una escuela más respetuosa, inclusiva y justa (Brion y Ampah-Mensah, 2021; Küçükakın y Gökmenoğlu, 2023; Marrero, 2019).

Finalmente, la perspectiva de género en los documentos de los OI analizados, no es mayormente desarrollada. Sin embargo, se puede apreciar su incipiente incorporación como elemento en las buenas prácticas de la dirección escolar. También pueden ser reconocidos algunos análisis sobre la feminización de la carrera docente y la carrera profesional de líderes, asuntos interpelados por el género y que serán desarrollados con mayor amplitud en el próximo epígrafe.

## **CARRERAS DE LÍDERES ESCOLARES DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO: TRAYECTORIAS DE DIRECTORAS Y EL EJERCICIO DEL CARGO**

Las formas de expresión que tiene el patriarcado en el contexto escolar también se evidencian en el ejercicio del liderazgo escolar y en las trayectorias directivas. Todavía parece que muchas mujeres optan por caminos profesionales que no sean de liderazgo, responsabilidad o puestos de alto nivel debido a las complejidades que implica compatibilizar un trabajo de alta exigencia con la crianza de los hijos (Coleman, 2007; 2020). A pesar de que el ejercicio del liderazgo no es dominio exclusivo de ninguno de los géneros y no es una función masculina, aún hay mujeres que sienten que serán juzgadas por su gestión, con estándares mucho más altos que los colegas masculinos y por ello optan por no postular, competir y evitar espacios estresantes y desiguales (Bird, 2015). Estos sesgos, han permitido perpetuar la subestimación del rol de las mujeres en el liderazgo escolar y han dejado fuera otras identidades que no responden al binario hombre-mujer (Wilkinson et al., 2021), evidenciando una cultura laboral masculinizada que se ha transformado en una barrera importante para el progreso de las mujeres en puestos directivos (Coleman, 2020).

A pesar de lo anterior, hay mujeres que logran romper el “techo de cristal” y superar el “suelo pegajoso” y asumen cargos de liderazgo y poder, por tanto, avanzan en sus trayectorias profesionales. Sin embargo, incluso estas mujeres continúan en una posición más precaria que los hombres para ejercer un cargo, ya que persisten las barreras invisibles que condicionan su desempeño en el mismo. De esta forma, aparecen los llamados acantilados de cristal o *glass cliff* (Chase y Martin, 2019), que permiten comprender, situar y complejizar las problemáticas de las mujeres para asumir desafíos laborales o cargos de liderazgo. En este sentido, encontramos investigaciones sobre liderazgo escolar y género que identifican las dificultades de las mujeres para acceder a los cargos de dirección y sobre las barreras invisibles que enfrentan en sus trayectorias profesionales, para acceder y ejercer el cargo (Arar, 2019), así como otras que permiten

analizar los estilos de liderazgo que desarrollan hombres y mujeres según los estereotipos de género (Bush et al., 2022).

### *Las trayectorias de directoras escolares*

Las investigaciones dan cuenta de los obstáculos o barreras que se generan durante las trayectorias profesionales de mujeres docentes y directivas, considerando que el perfil “femenino” podría identificarse como una barrera para avanzar a altos cargos y ejercer el liderazgo (Thorpe, 2018), dando cuenta de una infrarrepresentación femenina en el rol (Whitehead et al., 2016). Las barreras que se mencionan principalmente están vinculadas a los estereotipos de género, la falta de confianza en sus capacidades, la conciliación de la vida familiar con el trabajo y el acoso sexual, entre otras (Bush et al., 2022; Cruz-González et al., 2019; Dzimiri y Loyiso, 2022; Thorpe, 2018). Asimismo, hay investigaciones que han mostrado evidencia de que el liderazgo de mujeres es menos valorado respecto del ejercido por hombres (Chase y Martin, 2019; Mooney, 2023). En lo que respecta a la conciliación trabajo-familia, este es un tema que cobra relevancia en un escenario mundial en que las mujeres están ocupando puestos de trabajo remunerados y siguen a cargo del cuidado del hogar. Esta situación ha visibilizado la reproducción histórica de los roles de género, es decir, la mujer se dedica al trabajo no remunerado (al cuidado del hogar y familiares) más el remunerado, y el hombre sólo al trabajo remunerado (ONU Mujeres, 2023). Este exceso de responsabilidades para las mujeres, bajo la suposición cultural que posiciona la responsabilidad de la familia en las mujeres, no queda ajena a las mujeres que asumen puestos de liderazgo (Blackmore y Sachs, 2017), y se transforma en uno de los mayores obstáculos para que las mujeres se conviertan en líderes (Coleman, 2020).

Por otra parte, las trayectorias profesionales permiten que se construya la identidad de liderazgo escolar, considerando la construcción de liderazgo como un proceso que está compuesto principalmente por las experiencias profesionales y personales de los líderes y el contexto educativo en que se desempeñan (Crow et al., 2017; Ritacco y Bolívar, 2018; Cruz-González et al., 2020; Carrasco y Díaz, 2021). Por ello, se puede indicar que no solo el género ha sido motivo obstaculizador de las mujeres directoras, sino también la raza, la sexualidad y la clase (Chase y Martin, 2019; Jang y Alexander, 2022; Weiner et al., 2022), afectando a su identidad como líderes (Cruz-González et al., 2021). En este sentido, el contexto condiciona la identidad de liderazgo, por tanto, en espacios educativos patriarcales, con una cultura de “masculinidad hegemónica”, tienden a generar construcción de roles e identidad de liderazgo en base a trayectorias

marcadas por contextos masculinizados (Blackmore y Sachs, 2017; Jones, 2017). Por lo tanto, las trayectorias de mujeres directoras, se construyen entre las exigencias de un liderazgo “masculino” y la búsqueda de prácticas de sus propias formas de liderazgo más democrático (Arroyo y Bush, 2021).

### *El ejercicio de liderazgo de directoras escolares*

En lo que respecta al ejercicio del cargo de directoras escolares, las investigaciones han demostrado que el liderazgo de las mujeres se caracteriza por impulsar prácticas asociadas al empoderamiento de los equipos de trabajo, la promoción del trabajo colectivo (Blackmore, 2006; Carrasco y Palma, 2023), y por generar ambientes de mayor colaboración (Kaiser y Wallace, 2016). Además, se destacan características asociadas a prácticas de liderazgo para la justicia social, es decir a la transformación de las desigualdades sociales y la discriminación en sus escuelas (Arar, 2019; González et al., 2021). Esto conlleva un liderazgo que transforme los valores donde se desempeñan (Brión y Ampah-Mensah, 2021). Por otra parte, se ha demostrado que mujeres líderes poseen habilidades para: conocer y manejar sus emociones (Esser et al., 2018), escuchar y ayudar a las personas jóvenes que conforman los equipos (Frankel, 2018; Pfeffer, 2015). Por tanto, con estas características de liderazgo se promueve la relación y conexión con las experiencias de emocionalidad colectiva (Blackmore, 2013) y las prácticas de cuidado para la comunidad educativa (Carrasco y Palma, 2024).

Los estudios refieren sobre diferencias en los estilos de liderazgo entre hombres y mujeres. A las mujeres se les atribuye un liderazgo transformacional, democrático y femenino, caracterizado por promover las relaciones afectuosas, de colaboración, solidarias y colegiadas (Bush et al., 2022). Por otra parte, a los hombres se les relaciona con el liderazgo paternalista, que se construye desde un marco de comportamiento de una masculinidad hegemónica (MacKinnon, 2021) que condiciona su rol y que se ha caracterizado por la determinación, la agresividad, la confianza en sí mismos y la atención en las tareas. Además, los hombres se involucran más en ofrecer incentivos para el aprendizaje del alumnado y presentan mayor satisfacción laboral respecto a valores morales y responsabilidad (Suleman y Hussain, 2018). La tipificación de estas diferencias, entre estilos de liderazgo según el género, dan cuenta de las lógicas patriarcales que aún imperan en el ámbito educativo y que permean la comunidad escolar y al sujeto que la compone. Por ello, urge avanzar, de manera colectiva, en impulsar prácticas de liderazgo que permitan transformar esta cultura educativa androcentrista (tanto en lo individual como en lo comunitario) y dar pasos hacia una

cultura educativa que ponga como centro la justicia y la igualdad y que, sobre todo, se aleje de prácticas sexistas.

## CONCLUSIONES

Respecto a la perspectiva de género en los documentos de los OI sobre liderazgo escolar, podemos decir que requieren de una mayor sensibilidad ante los asuntos educativos de género y, por ende, incorporar temáticas educativas que respalden el liderazgo educativo desde una perspectiva de género. De esta forma se podrá contribuir a la Agenda 2030 (Hernández-Castilla et al., 2020) y permitir la mejora de las escuelas en cuanto a sus resultados, incluyendo a todo el alumnado sin discriminación, así como también propiciar una convivencia que respete la diversidad de la comunidad educativa y el desarrollo de todas y todos en igualdad de oportunidades (Amigo-Ventureira y Garrido, 2023; Marrero, 2019).

A su vez, las trayectorias profesionales de las personas en cargos directivos están siendo afectadas por la desigualdad estructural global de género (Connell, 2002; Melero, 2016, Santano, 2023), a la cual se suma la clase y la raza (Bush et al., 2022; Jang y Alexander, 2022) por lo que es necesario que los OI, así como también los Estados, velen por una carrera directiva en igualdad de condiciones para poblaciones históricamente marginadas como mujeres y personas de género diverso, y que estas puedan desarrollarse al igual que los hombres (Arar, 2019; Cruz-González et al., 2019; Weiner et al., 2022). En consideración a lo expuesto, no basta con intenciones y declaraciones traducidas en políticas educativas supranacionales, sino que también es necesario que estas sean materializadas en prácticas transformativas de las desigualdades de género. Un seguimiento y evaluación de cómo se implementan estas podría beneficiar un cambio en el desarrollo del liderazgo educativo, así como revertir la masculinización del área y la cultura androcéntrica de las escuelas. Los OI han basado sus documentos en la investigación educativa, por lo que es necesario continuar abriendo líneas para aportar mayores evidencias sobre los contextos educativos, la divulgación e implementación de políticas en liderazgo, así como la inclusión del género como foco de aquellas. Por lo tanto, hemos podido identificar que las investigaciones nutren los OI seleccionados, y por tanto se aprecia un respaldo teórico y científico en sus análisis y propuestas.

En relación con el rol de la dirección, debemos decir que tiene una gran responsabilidad en la promoción y construcción de la misión y visión de las instituciones escolares, ya que pueden incidir en que esta sea más o menos inclusiva dependiendo de

la perspectiva de género que tengan (Cunningham et al., 2022), y su formación en la temática. Los estudios dan cuenta de que quienes asumen cargos de liderazgo escolar cuentan con poca preparación especializada para el desempeño de este (Valle y Martínez, 2010), por lo que incluir planes formativos podría permitirles un mejor liderazgo y mayores herramientas para prevenir, implementar y evaluar políticas de liderazgo para la igualdad de género (Concha y Mujica, 2021).

Como hemos visto en el análisis de documentos, las buenas prácticas de dirección escolar contemplan la perspectiva de género, por lo que algunas recomendaciones podrían estar relacionadas con abrir espacios formativos y reflexivos para la comunidad educativa, especialmente al profesorado (Vidal et al., 2022) con foco en la temática. Por otra parte, el hecho de que la persona que lidera contemple sus facultades sobre la implementación de las políticas en la escuela, puede propiciar que la comunidad educativa se sienta más incluida y respetada según sus identidades de género (Amigo-Ventureira y Garrido, 2023; Stewart et al, 2021). Como hemos visto, los sexismos se están reproduciendo a través de los reglamentos, las evaluaciones, las prácticas docentes, la disposición y uso de la infraestructura, el lenguaje, el currículo, así como las actividades curriculares y extracurriculares, por lo que supervisar con perspectiva crítica y feminista dichas tecnologías podría contribuir al cambio (Bermúdez-Gutiérrez, 2022; Elizalde, 2014; Marrero, 2019; Mujica, 2019).

En cuanto a los estilos de liderazgo, las investigaciones consideran que algunos son más adecuados que otros para la transformación de la cultura escolar a una más justa e igualitaria. Estos han sido conceptualizados como transformativo, feminista, inclusivo, democrático y para la justicia social (Arar, 2019). También es importante reconocer que dichos estilos de liderazgo pueden ser afectados por estereotipos de género, donde las mujeres han sido reconocidas por ejercer un liderazgo más focalizado en las relaciones, el cuidado, la colaboración, la democracia y el sentido de comunidad (Arroyo y Bush, 2021; Blackmore, 2006; Carrasco y Díaz, 2021).

Es importante visibilizar que algunos actores de la comunidad educativa escolar, como estudiantes y familias, no son mencionados en los documentos analizados como actores activos de liderazgo. Sin embargo, se pueden considerar como actores claves en los cambios y la mejora escolar, ya que el estudiantado ha demostrado tener interés en recibir formación en perspectiva de género, así como también exigir que la educación cumpla con estándares de calidad vinculados a un espacio libre de sexismos (Lillo, 2020). Por su parte, las familias, como primera institución a partir de la cual es socializado el

género, necesitan ser formadas en la temática y permitirle liderar actividades cuyo sello sea la inclusión, diversidad e igualdad de la comunidad.

Se sugiere estar alerta a los lineamientos de los OI sobre la perspectiva de género, ya que podrían estar reduciendo la visión de igualdad de género a asuntos que no necesariamente desmonten opresiones profundas de las mujeres o personas de género diverso, y por ende continuar reproduciendo ordenes hegemónicos en torno a los géneros. Finalmente, la temática abordada es emergente y poco explorada, por lo que continuar investigando puede ser un gran aporte para el contexto educativo, así como contribuir desde las escuelas para avanzar hacia una sociedad más justa e igualitaria.

## Capítulo 7

---

# EDUCACIÓN SEXUAL, INTERSECCIONALIDAD Y EDUCACIÓN LGTBQIA+

Fátima El Shafi Rodríguez

*Universidad Autónoma de Madrid*

DOI: 10.14679/3367

El capítulo que tenemos a continuación pretende poner el foco de atención en entender las razones para las que educamos. ¿Educamos para perpetuar los valores homogeneizadores que promueve el sistema neoliberal o nuestra mirada como profesionales de la educación debe ir más allá? Debemos romper con lo prototípicamente establecido como normativo para poder abordar aspectos que propicien una sociedad más igualitaria. Es por ello por lo que, a lo largo de este capítulo, ahondaremos en estas cuestiones poniendo especial atención en la necesidad de apostar por una educación que acoja, respete y valore a la diversidad.

En primer lugar, profundizaremos en la importancia de la educación sexual, planteando algunas áreas y estrategias clave para trabajar en educación primaria y secundaria. En segundo lugar, se describe la interseccionalidad como el enfoque para trabajar la inclusión, atendiendo a la realidad de la diversidad y evitando la brecha que genera en ocasiones el género, la raza, la etnia, la clase social, etc. Por último, se han aglutinado conceptos para el trabajo en el ámbito educativo ahondando en la diferencia

entre sexo *versus* género y explicando brevemente qué entendemos por colectivos LGTBQIA+ y algunos aspectos que debemos observar y cuidar dentro de los centros escolares.

## ¿PARA QUÉ EDUCAMOS?

Para comenzar a profundizar en el presente capítulo nos preguntaremos ¿para qué educamos?, buscar la respuesta a esta pregunta nos permitirá indagar sobre cuáles son los fines que debemos perseguir desde el sistema educativo y escolar y entender qué dirección debemos tomar. Torres (2017) afirma que el sistema educativo perpetúa los valores propios del neoliberalismo, replicando el modelo predominante donde la diversidad es un problema, diseñado para el desarrollo de unas pocas personas y dejando fuera a muchas otras.

Ya en 1975 Foucault expuso las nociones de "vigilancia" y "normalización" como conceptos que, además de en la sociedad en general, también se aplican al ámbito escolar. Este autor argumentaba que la escuela, al igual que otras instituciones, funciona como un mecanismo de control social, donde se establecen normas de comportamiento y se ejerce vigilancia sobre las personas para asegurar su conformidad con esas normas. Además, examinó el papel del conocimiento en la formación de las personas y cómo la escuela, a través de sus prácticas educativas y sistemas de evaluación, contribuye a la producción y reproducción de ciertos tipos de saberes concretos. Su análisis de la escuela se enmarcaba en una crítica hacia las instituciones que ejercen poder sobre las personas y moldean sus subjetividades. Es importante señalar que este autor no proporcionó un análisis exhaustivo y detallado de la escuela, sino que, en lugar de eso, sus reflexiones están integradas en una crítica más amplia de las instituciones de poder y su impacto en la sociedad. Debemos destacar un punto importante sobre su visión hacia la escuela como institución ya que afirmaba que "las escuelas son cárceles, las escuelas son lugares donde es muy difícil potenciar la creatividad y desarrollarnos de verdad, el acto educativo en sí es un acto político" (1975, p. 182). Este punto de partida es fundamental, puesto que enfatiza la idea de que la educación puede ser homogeneizadora, centrada en la productividad y que, por tanto, no atiende a la diversidad en sus múltiples versiones (Platero, 2014).

Ahora bien, si atendemos al ámbito de la educación sexual, por ejemplo, debemos mencionar que (a pesar de que el sistema social y cultural se va transformando ligeramente), todavía existe una concepción afianzada sobre que el deseo sexual y las

relaciones afectivas han de vivirse dentro del marco de la heterosexualidad, sustentando estas creencias únicamente en las teorías biologicistas que determinan el comportamiento y el deseo (Granero y García, 2020). La comunidad educativa no se encuentra exenta de esta mirada. A través de los discursos hegemónicos reproduce y naturaliza el sistema sexo-género heteronormativo y las categorías binarias generalizadas (Russell, 2018). Esto promueve que la escuela sea un entorno complejo y pueda percibirse como inseguro para el alumnado que no se identifica con las normas establecidas de género y, como consecuencia, que nuestra intención educativa perpetúe dificultades y problemas que puedan darse en el sistema escolar (Kosciw et al., 2021). En ocasiones, el alumnado se siente desprotegido y sin apoyos por parte del profesorado y de la comunidad educativa, debido a una falta de sensibilización y conocimiento relacionado con la diversidad sobre la identidad o la orientación sexual (Swanson y Gettinger, 2016), por lo que debemos atender la necesidad de dar formación al profesorado para que pueda tener una mirada más integral. También ocurre que se dan conductas discriminatorias por parte del grupo de iguales y de otras personas de la comunidad educativa, acompañada de comportamientos negativos, intimidación e incluso acoso (Duque y Teixido, 2016), convirtiendo a la escuela en un lugar hostil. No obstante, de la misma forma que las escuelas pueden ser lugares hostiles, también pueden transformarse en entornos más efectivos para la eliminación de comportamientos negativos y promover una sociedad más igualitaria desde un enfoque educativo inclusivo que erradique los comportamientos homófobos y tránsfobos, que tenga en cuenta la diversidad del alumnado y que garantice la libertad del alumnado (Barragán-Medero y Pérez-Jorge, 2019).

En relación con esto, debemos promover una escuela inclusiva y debemos educar para impulsar la participación del alumnado, reconocer sus necesidades educativas e individuales, atender sus diferencias y anticipar y prevenir cualquier tipo de discriminación por identidad u orientación sexual en su entorno (Echeita, 2006; Salas y Salas, 2016). El sistema educativo tiene por tanto un papel esencial en este proceso, como elemento socializador fundamental y agente de cambio (Venegas, 2013) dentro de una sociedad que todavía reproduce ideas homófobas y tránsfobas y sostiene roles, prejuicios o estereotipos sociales (Sánchez et al., 2018). En este sentido, el profesorado es, una vez más, clave en la prevención de la opresión y la estigmatización de la diversidad para lograr la igualdad de trato en el entorno escolar. Precisamente, uno de los grandes retos presentes en las aulas de hoy en día es abordar la diversidad sexual y la violencia generada en torno a ella, desde una perspectiva educativa inclusiva.

Martínez Martín (2016) propone algunas estrategias para orientar el trabajo en las aulas y en los entornos escolares:

- Trabajar desde el respeto y la empatía: Promover espacios donde el respeto mutuo y la empatía estén presentes; donde se valoren las diferencias individuales y se reconozca la dignidad de cada persona, independientemente de su origen étnico, cultural, religioso, de género, socioeconómico, etc.
- Incorporar la diversidad en el currículo: Asegurarse de que el currículo refleje y visibilice la diversidad sexual, cultural, étnica, lingüística, de género. etc. Incorporar materiales educativos que representen una variedad de perspectivas y experiencias, y que reconozcan las contribuciones de diferentes grupos a la sociedad.
- Fomentar el diálogo intercultural: Propiciar oportunidades enfocadas en compartir experiencias, tradiciones y perspectivas culturales en el aula. Organizar actividades de aprendizaje colaborativo que promuevan el intercambio de ideas y la comprensión mutua.
- Desarrollar la competencia cultural: Proporcionar formación y desarrollo profesional para que el profesorado adquiera competencias culturales y estén preparados para enseñar en entornos culturalmente diversos. Esto incluye la capacidad de reconocer y abordar los prejuicios implícitos y de adaptar las prácticas pedagógicas para satisfacer las necesidades del estudiantado.
- Apoyar el aprendizaje multilingüe e inclusivo: Incluir los diversos idiomas y habilidades lingüísticas. Proporcionar apoyo adicional para quienes estén aprendiendo un nuevo idioma, y fomentar el uso de diferentes idiomas en el aula como recurso para el aprendizaje. Usar el lenguaje inclusivo en los centros.
- Promover la equidad y la justicia social: Trabajar activamente para identificar y abordar las inequidades sistémicas que pueden existir en el entorno educativo. Esto incluye la implementación de políticas y prácticas que promuevan la equidad en el acceso a recursos y oportunidades educativas, así como la lucha contra el racismo, la discriminación de género, homofobia, transfobia, la xenofobia y otras formas de injusticia social.

- Crear alianzas con la comunidad: Establecer colaboraciones con organizaciones comunitarias y grupos de defensa de los derechos humanos para apoyar el éxito educativo.

Si implementamos estas estrategias, se puede generar un entorno de aprendizaje inclusivo y enriquecedor que fomente el respeto a la diversidad en la escuela y genere una sociedad cada vez más diversa (Duque y Teixido, 2016), dando sentido a la labor educativa de los centros.

## EDUCACIÓN SEXUAL

Según Siecus (2020), la educación sexual es un proceso educativo que aborda el desarrollo emocional, afectivo y sexual de las personas con el objetivo de promover relaciones saludables, el bienestar emocional y la toma de decisiones informadas en temas relacionados con la sexualidad. La educación sexual incluye aspectos como la anatomía y fisiología sexual, la diversidad, el consentimiento, las relaciones interpersonales, la prevención de riesgos sexuales y el respeto individual y grupal. La educación sexual recoge todas las dimensiones de la sexualidad humana. Esto implica abordar en el aula cuestiones biológicas, psicológicas, afectivas y sociales mediante una concepción holística; en definitiva, que permita conseguir el desarrollo pleno del alumnado (UNESCO, 2018).

La importancia de la educación sexual radica en su capacidad para proporcionar a las personas las herramientas necesarias para vivir de manera saludable y satisfactoria su sexualidad, así como para prevenir situaciones de riesgo y promover el respeto por la diversidad sexual y de género (Siecus, 2020). Debemos partir de un enfoque educativo donde la educación sexual sea integral y se utilice como herramienta clave. El principal objetivo de la educación sexual es conseguir que el alumnado integre saludablemente la sexualidad durante su desarrollo personal y social, ofreciendo comprensión, herramientas y formación que les permita transitar adecuadamente durante las diferentes etapas de la vida, prestándoles las ayudas externas necesarias para ello (UNESCO, 2018).

Uno de los enfoques fundamentales para promover el respeto a la diversidad sexual es la inclusión de contenidos relacionados con la diversidad en cuanto a la identidad y la orientación sexual en los programas de educación sexual. Autoras como Harper y McLellan (2019) destacan la importancia de proporcionar la información precisa y actualizada sobre la diversidad, así como de promover actitudes positivas hacia la misma. Además, es

fundamental promover un ambiente escolar inclusivo y seguro donde todo el alumnado se sienta respetado y valorado, independientemente de su orientación sexual o su identidad de género. Autoras como Kosciw et al. (2021) han destacado la importancia de adoptar políticas escolares antidiscriminatorias y antiacoso que protejan al alumnado LGBTIAQ+ de violencias en los entornos escolares. Asimismo, la formación del personal docente en perspectiva de género y educación sexual integral también es clave para promover la aceptación de la diversidad sexual. Autoras como Martínez Martín (2016), han destacado la importancia de capacitar al profesorado para que pueda identificar y abordar las necesidades específicas de los estudiantes LGBTIAQ+ y crear un ambiente escolar inclusivo y respetuoso, donde la educación sexual se trabaje de forma transversal.

La educación sexual en la educación primaria, por ejemplo, busca proporcionar en la infancia las herramientas necesarias para comprender y gestionar adecuadamente la afectividad, relaciones interpersonales y sexualidad en un contexto saludable y respetuoso. Y, más allá del contexto escolar, la educación sexual es una cuestión pública de enorme importancia que aborda aspectos fundamentales del bienestar y la salud de las personas (Martínez Martín, 2016). Como asunto público, implica la responsabilidad de instituciones gubernamentales, sistemas educativos, profesionales de la salud, organizaciones de la sociedad civil y de la comunidad en general para garantizar que todas las personas tengan acceso a una educación sexual integral y de calidad. Martínez y Toda (2019) exponen algunas razones por las que la educación sexual debe ser considerada un asunto público, entre las que destacamos:

- Salud pública: La educación sexual es fundamental para promover la salud sexual y reproductiva de las personas. Proporciona información sobre la prevención de infecciones de transmisión sexual (ITS), el uso de anticonceptivos, la planificación familiar y otros aspectos relacionados con la salud sexual, lo que contribuye a reducir el riesgo de problemas de salud y promueve comportamientos sexuales seguros y saludables.
- Derechos humanos: La educación sexual es un componente importante de los derechos humanos, incluido el derecho a la educación, el derecho a la salud y el derecho a la autonomía personal. Proporcionar educación sexual integral es fundamental para garantizar que todas las personas puedan ejercer sus derechos sexuales y reproductivos de manera informada y autónoma.
- Equidad de género: La educación sexual desempeña un papel crucial en la promoción de la igualdad de género y la prevención de la violencia de género.

Proporciona herramientas para desafiar los estereotipos de género, promover relaciones igualitarias y prevenir la violencia basada en el género, lo que contribuye a la creación de sociedades más justas y equitativas.

- **Prevención del abuso sexual:** La educación sexual puede desempeñar un papel importante en la prevención del abuso sexual y el acoso sexual al proporcionar a niños, niñas y adolescentes información sobre sus derechos, límites personales y cómo identificar y denunciar situaciones de abuso o violencia.
- **Prevención del embarazo no deseado:** Proporcionar educación sexual integral puede contribuir a la reducción de las tasas de embarazo no deseado entre adolescentes, al informar sobre anticoncepción, y relaciones sexuales seguras.
- **Inclusión y diversidad:** La educación sexual inclusiva reconoce y respeta la diversidad con respecto a la orientación sexual, identidad de género y expresión de género. Proporciona un espacio seguro y respetuoso para todos y todas, promueve la aceptación y acogida de la diversidad en la sociedad como una característica inherente a esta.

Como vemos, la educación sexual es un asunto público de gran importancia que tiene implicaciones significativas para la salud, los derechos humanos, la equidad de género, la prevención del abuso y la violencia, la prevención del embarazo no deseado y la promoción de la inclusión y la diversidad. Por eso es tan importante trabajarla desde dentro de los centros educativos.

En la etapa de educación primaria, según Barragán-Medero y Pérez-Jorge (2019), la educación sexual debe incluir:

- **Promoción del desarrollo integral:** La educación sexual en primaria contribuye al desarrollo integral, ayudando a la infancia a comprender su cuerpo, emociones y relaciones interpersonales desde una perspectiva saludable y positiva.
- **Prevención de situaciones de riesgo:** Proporciona al alumnado información precisa y adecuada sobre su sexualidad, lo que puede ayudar a prevenir situaciones de riesgo como el abuso sexual.

- Fomento de relaciones saludables: Promueve el respeto, la igualdad y la empatía en las relaciones interpersonales, enseñando al alumnado a establecer límites personales, comunicarse de manera efectiva y resolver conflictos de manera constructiva.
- Diversidad y tolerancia: Favorece la comprensión y aceptación de la diversidad en relación con la identidad y la orientación sexual, y fomenta la tolerancia y el respeto hacia todas las personas.
- Empoderamiento y autonomía: Capacita a la infancia para tomar decisiones informadas y responsables sobre su propia salud y bienestar, promoviendo su autonomía y empoderamiento en el ámbito sexual.

Siguiendo a estos autores, algunos de los ámbitos donde se debe abordar una educación sexual en primaria, son (Barragán-Medero y Pérez-Jorge, 2019):

- Currículo escolar: Integración de la educación sexual en el currículo escolar de manera transversal, abordando temas relacionados con la identidad, la afectividad, la pubertad, la reproducción, la prevención de riesgos y el respeto a la diversidad.
- Metodología participativa: Utilización de metodologías participativas y activas que fomenten la reflexión, el diálogo y la participación de la infancia en su propio proceso de aprendizaje.
- Formación del profesorado: Ofrecimiento de formación y recursos adecuados al profesorado para que puedan abordar de manera efectiva y adecuada la educación sexual en el aula.
- Colaboración con familias: Fomento de la colaboración y comunicación entre la escuela y las familias para garantizar una educación sexual coherente y complementaria en ambos contextos.

Ahora bien, si nos centramos en la educación sexual en la etapa secundaria, debemos tener en cuenta, como señalan Martínez et al. (2020), que la adolescencia es el periodo vital de una persona comprendido entre la aparición de la pubertad (que marca el final de la infancia) y el inicio de la edad adulta. Esta etapa viene acompañada de numerosos cambios físicos, psicológicos y sociales que determinan la conducta y forma

de estar de las personas adolescentes en el mundo. Además, Alexander et al., (1984) ya mencionaron que la organización familiar y social cambia sustancialmente en esta etapa.

En la actualidad, los centros educativos se entienden como espacios que pretenden dotar de una educación integral al alumnado, siendo lugares donde, además de ampliar los conocimientos sobre las diferentes materias, se pretende potenciar una serie de competencias en el alumnado, como la adquisición de valores, actitudes y habilidades sociales con los que enfrentarse al mundo (Gómez, Matamala y Alcocer, 2002). En relación con esto, debemos garantizar una convivencia positiva y abordar un enfoque donde se trabaje el área sexual, ya que el estudiantado se encuentra en una etapa en que necesita entender sus propios procesos evolutivos, descubrirse y construir su propia personalidad (Vélez, 2015).

Así, Peralta et al. (2016) entienden que los espacios educativos de secundaria deben tener un enfoque integral y garantizar una educación completa, donde se pueda dar respuesta a todas las necesidades que se demandan en estas edades. Es importante que la institución escolar deje de orientarse a una supuesta homogeneidad del alumnado, como ha hecho tradicionalmente, donde se excluye a quienes no coinciden con el modelo hegemónico establecido. Como señala Díaz-Aguado (2005), el fuerte incremento de la heterogeneidad producido en los últimos años ha evidenciado la necesidad de reestructurar el funcionamiento del sistema escolar. Para superarlo, la educación debe adaptarse a la diversidad existente en el alumnado, permitiendo que se aprenda a partir de su bagaje cultural.

La educación sexual en los centros educativos de secundaria es, igual que en primaria, un aspecto fundamental para proporcionar la información y las habilidades necesarias para tomar decisiones saludables y responsables en relación con sus relaciones personales y su sexualidad. De nuevo Barragán-Medero y Pérez-Jorge (2019) explican algunas áreas clave que deben abordarse desde los programas de educación sexual en la etapa de secundaria:

- Anatomía y fisiología: Proporcionar información precisa sobre la anatomía y fisiología del cuerpo humano, incluyendo los órganos sexuales, la reproducción y el desarrollo físico durante la pubertad.
- Salud sexual y reproductiva: Informar sobre la prevención de infecciones de transmisión sexual (ITS), métodos anticonceptivos, planificación familiar y cuidado prenatal, así como la importancia de las revisiones médicas periódicas.

- Relaciones interpersonales: Enseñar habilidades para establecer y mantener relaciones interpersonales saludables, incluyendo el respeto mutuo, la comunicación efectiva, el consentimiento y la resolución de conflictos.
- Diversidad en cuanto a la identidad y la orientación sexual: Promover la aceptación y la comprensión de esta, así como la prevención del acoso y la discriminación por motivos de orientación sexual o identidad de género.
- Autoestima y desarrollo personal: Ayudar al alumnado a desarrollar una autoimagen positiva y una autoestima saludable, promoviendo la aceptación individual y de los demás.
- Ética y valores: Discutir cuestiones éticas y valores relacionados con la sexualidad, como el respeto por la dignidad humana, la responsabilidad personal y social, y la toma de decisiones éticas en situaciones relacionadas con la sexualidad.
- Medios de comunicación y tecnología: Analizar críticamente la influencia de los medios de comunicación y la tecnología en la percepción de la sexualidad y las relaciones interpersonales, promoviendo una visión realista y saludable de la sexualidad.

Por último, la colaboración con profesionales de la salud, profesionales en educación sexual y organizaciones comunitarias, también puede enriquecer los programas de educación sexual y garantizar su efectividad en la promoción de la salud sexual y el bienestar del alumnado (Aguaded, Rodríguez y Dueñas, 2008). En definitiva, es necesario que la educación sexual se imparta de manera integral, inclusiva y adaptada al desarrollo cognitivo y emocional del estudiantado en cada etapa educativa. Además, debe llevarse a cabo en un entorno seguro y de confianza, donde el alumnado se sienta cómodo para hacer preguntas y discutir temas que le interesen. (Bermúdez-Peña, 2010).

## **EDUCACIÓN INTERSECCIONAL PARA LA INCLUSIÓN**

Según Segato (2016), la interseccionalidad es un marco conceptual que reconoce que las identidades y experiencias humanas son moldeadas por una variedad de factores interconectados, como el género, la raza, la clase social, la orientación sexual, la capacidad física, entre otros. Esta perspectiva reconoce que las personas pueden experimentar múltiples formas de discriminación y opresión simultáneamente debido a la intersección

de estas diversas identidades. En resumen, la interseccionalidad nos invita a considerar las complejidades y las interrelaciones de las diversas dimensiones de la identidad en la comprensión de las experiencias individuales y grupales de marginalización y privilegio. Por su parte, Platero (2014) siguiendo la tesis de Butler, señala que la interseccionalidad se puede entender como un estudio sobre las relaciones de poder, que incluyen también vivencias que pueden ser señaladas como abyectas, pertenecientes a los márgenes, o disidentes. Sin embargo, también sirve para teorizar el privilegio y cómo los grupos dominantes organizan estrategias de poder (conscientes o no) para preservar su posición de supremacía.

En el ámbito escolar, las aulas interseccionales son espacios educativos que aplican el enfoque interseccional en su diseño, currículo y prácticas pedagógicas. Estos entornos reconocen y valoran la diversidad de identidades y experiencias de los estudiantes, así como las intersecciones de género, raza, clase, sexualidad, capacidad, entre otros aspectos (Platero, 2014). Algunos aspectos que deben tener los espacios educativos para desarrollar una educación interseccional, siguiendo a Moriña (2008) son: (1) reconocimiento de la diversidad, que implica considerar que cada estudiante proviene de diversos contextos y tiene diferentes identidades y experiencias, en este sentido, se valora la diversidad como un activo en el proceso educativo; (2) diseño de un currículo inclusivo de manera que refleje una variedad de perspectivas y experiencias y que incluya lecturas, actividades y ejemplos que representen la diversidad de identidades y realidades; (3) fomento del diálogo y participación, favoreciendo la creación de un ambiente donde se promueva el diálogo abierto y el intercambio de ideas, respetando y valorando las diferentes perspectivas y experiencias; (4) la puesta en marcha de prácticas pedagógicas reflexivas, para ello las profesoras deben adoptar prácticas pedagógicas reflexivas que consideren las intersecciones de las identidades del estudiantado y cómo estas pueden influir en su aprendizaje. Esto permitirá el desarrollo de la autorreflexión y la crítica constructiva en el alumnado; (5) abordaje de la injusticia social que permita ir más allá del aprendizaje académico abordando las injusticias sociales desde un enfoque crítico y promoviendo la justicia social y la equidad; (6) accesibilidad, esto es, tener en cuenta las necesidades individuales para garantizar el acceso equitativo a la educación. La accesibilidad puede incluir la adaptación de materiales, la accesibilidad física del aula y el apoyo emocional y académico según sea necesario.

En resumen, abordar la diversidad en el aula mediante la interseccionalidad es abrir la posibilidad a crear espacios educativos que promuevan la inclusión, la equidad y el respeto a las diferentes individualidades, reconociendo las intersecciones de las

identidades y experiencias de los estudiantes como un componente fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

## **COLECTIVOS LGTBQIA+ Y EDUCACIÓN: AGLUTINANDO CONCEPTOS PARA EL TRABAJO EN EL ÁMBITO EDUCATIVO**

Para finalizar este capítulo, considero importante hacer un repaso por algunos conceptos que nos pueden ayudar como recurso dentro de los centros educativos, aglutinando y resumiendo los mismos para abordar las diferentes necesidades que puedan existir.

### *Sexo versus género*

Como mencionan Deaux y Martín (2003), el término género se refiere a los roles, comportamientos y atributos socialmente construidos que una sociedad considera apropiados para hombres y mujeres. A diferencia del sexo, que se refiere a las características biológicas y fisiológicas que definen a los seres humanos como masculinos o femeninos, el género es una construcción social y cultural que varía de una sociedad a otra y que puede cambiar con el paso del tiempo<sup>1</sup>. Rescatando lo propuesto por Vegas (2020), debemos mencionar algunos aspectos fundamentales sobre el género:

- Roles de género: Se refiere a las normas, expectativas y comportamientos asociados tradicionalmente con ser hombre o mujer en una determinada sociedad. Se trata de una construcción social que se aprende y se internaliza a través de procesos de socialización desde la infancia. Los roles de género son las expectativas y normas sociales que dictan cómo se espera que se comporten, actúen y se relacionen las personas en función de su género. Estos roles pueden incluir expectativas sobre el trabajo, la crianza, la expresión emocional y otras áreas de la vida.
- Identidad de género: La identidad de género se refiere a la vivencia interna e individual del género de una persona, que puede ser masculina, femenina, una combinación de ambos o ninguna de estas opciones. La identidad de género no necesariamente se corresponde con el sexo asignado al nacer.

---

<sup>1</sup> Esta categoría sexo-género ha sido cuestionada desde el trabajo de Butler en los años 90. En el segundo capítulo de este monográfico: “Las feminidades contemporáneas como categorías analíticas” se aborda con mayor profundidad.

- **Expresión de género:** La expresión de género se refiere a la forma en que una persona muestra su identidad de género a través de su apariencia, comportamiento, vestimenta, expresión corporal, gestos y otras características. Puede variar ampliamente y no tiene que seguir las expectativas tradicionales de género.
- **Diversidad de género:** Reconoce que hay una diversidad de identidades y expresiones de género más allá del binarismo tradicional de hombre y mujer, incluyendo personas no binarias, género fluido, género queer y otras identidades de género diversas.
- **Orientación sexual:** atracción afectiva, romántica y sexual que una persona siente de modo sostenido en el tiempo.
- **Diversidad sexual:** cualidad de los grupos humanos que hace referencia a las diferencias en cuanto a la manifestación del amor, el afecto, el deseo hacia personas del mismo género, del contrario o ambas.

### *Colectivos LGTBQIA+*

Los colectivos LGTBQIA+ son grupos de personas que comparten experiencias y luchan por los derechos y la visibilidad de lesbianas, gays, transexuales, bisexuales, queer, intersexuales, asexuales y otras identidades y orientaciones sexuales y de género no conformes con la heteronormatividad. Estos colectivos se organizan para promover la igualdad, combatir la discriminación y trabajar por el reconocimiento y el respeto de la sociedad. En relación con esto, considero importante repasar cada uno de los términos mencionados para poder promover una cultura diversa en los centros educativos (Vegas, 2020):

- Para comenzar, la “L” hace referencia a las lesbianas y la “G” a los gays, que son personas homosexuales. La homosexualidad hace referencia a quienes sienten atracción afectiva y/o sexual por personas del mismo sexo (en este caso lesbianas quienes se consideran mujeres atraídas por mujeres y gays que se consideran hombres atraídos por hombres).
- **Trans:** el colectivo trans incluye a personas transgénero, quienes no se identifican con el género asignado al nacer; así como personas transexuales, quienes han modificado su cuerpo o desean hacerlo. La identidad trans es una identidad de género que no tiene que ver con la orientación sexual.

- Bisexual: Personas que se sienten atraídas por personas de ambos sexos. Las personas bisexuales sienten una atracción afectiva y/o sexual por personas de ambos sexos, categorizadas como hombres o mujeres.
- Queer: no catalogadas, no binarias. Ser queer supone vivir sin identificarse con categorías tradicionales con respecto a la sexualidad, se trata de salirse de los binarismos, y simplemente hablar de personas. Cuando se habla de queer, se trata de personas que rechazan todo tipo de clasificaciones hegemónicas del sistema binario varón/mujer.
- Intersexual: intersexualidad se refiere a personas que presentan características sexuales de ambos sexos. Entre estas características se pueden incluir los genitales, los órganos reproductivos, los niveles hormonales o los cromosomas, así como otras características sexuales secundarias que aparecen en la pubertad
- Asexual: Personas que no sienten atracción sexual o deseo sexual.
- El “+” incluye a los colectivos que no están representados en las siglas anteriores. De esta forma, están incluidas identidades como el género fluido u otras orientaciones sexuales.

Para poder trabajar desde un enfoque integral en el ámbito educativo escolar, debemos acudir a las pedagogías queer, que son enfoques educativos que desafían la heteronormatividad y el binarismo en el ámbito educativo, promoviendo la inclusión y el respeto. Estas pedagogías buscan crear espacios educativos donde todas las identidades y expresiones de género sean reconocidas, valoradas y respetadas (Sánchez Sáinz, 2020).

Algunos estudios, como el aportado por Begoña Sánchez (2021), indagan en la formación del profesorado de la etapa de Educación Primaria sobre la diversidad sexo-genérica y su intervención con respecto a la inclusión del alumnado no heteronormativo en los centros escolares. Esta autora observa que, un elemento clave en la inclusión del alumnado no heteronormativo, es la formación del profesorado en diversidades sexo-genéricas para la construcción de una escuela libre de LGTBifobia. En los resultados de esta investigación se refleja la confusión sobre la temática unida a la escasa formación por parte del profesorado, evidenciando así la dificultad y la escasez de herramientas que tienen las docentes para incluir la diversidad sexo-genérica en los centros escolares. Se detecta que todavía es un tema tabú en los centros educativos y que a veces crea situaciones de conflicto.

Las experiencias LGTBQIA+ en las aulas pueden variar significativamente dependiendo del entorno escolar, la ubicación geográfica, las políticas institucionales y las actitudes del profesorado y del alumnado (Platero, 2012), por lo que debemos poner la mirada en aspectos como:

- Discriminación y acoso: Las personas LGTBQIA+ a menudo enfrentan discriminación y acoso por parte de sus iguales en las aulas y en otros espacios escolares. Esto puede manifestarse en forma de insultos, burlas, exclusión social y, en algunos casos, violencia física o verbal.
- Falta de representación: La falta de representación de las personas LGTBQIA+ en el currículo escolar y en los materiales educativos puede hacer que se sientan invisibles en el aula. La ausencia de modelos LGTBQIA+ en el currículum puede dificultar la aceptación y la autoaceptación de estas personas. Por el contrario, la inclusión de temas LGTBQIA+ promueve el respeto hacia todas las personas en el entorno escolar y facilita la convivencia y el desarrollo integral de todo el alumnado.
- Falta de apoyo: Las personas LGTBQIA+ a menudo experimentan una falta de apoyo por parte del profesorado y el personal escolar ante la discriminación o el acoso. La falta de políticas y recursos específicos para abordar las necesidades del colectivo LGTBQIA+ puede llevar a la desprotección y desatención. La creación de mecanismos y redes de apoyo en los espacios escolares es indispensable para atender adecuadamente al alumnado.
- Presión para ocultar la identidad: Algunas personas LGTBQIA+ pueden sentir la presión de ocultar su orientación sexual o identidad de género en el entorno escolar para evitar el acoso o la discriminación. Esto puede tener un impacto negativo en su bienestar emocional y en su rendimiento académico.

## CONCLUSIONES

El interés principal de este capítulo no parte tanto de la intención de entender la normalización de la inclusión de nuevos modelos de educación sexual dentro de la escuela, sino que pretende abordar el papel transformador que puede tener la docencia crítica en la enseñanza. Es decir, se parte del deseo de que no fuera necesario tener que evidenciar esta temática, ni justificar la necesidad de abordarla, porque ya se incorporaran todos los modelos de educación sexual en nuestra cotidianeidad. Se busca una educación que sea revisada, que acepte la corporalidad no normativa, que incluya la diversidad sexual sin necesidad de ser nombradas o señaladas, que abogue por la

educación sexual en todas sus etapas. Con este capítulo se pretende justificar la necesidad que crear una pedagogía que se haga cargo de las relaciones de poder existentes en la vida social y que podamos aplicar una mirada crítica para ser responsables de esto.

Esto debería tratarse del final del camino, y desde un punto de vista realista tenemos que caminar desde el principio, de ahí la importancia que tiene, desde los centros educativos, promover la aceptación de la diversidad sexual desde la infancia y la adolescencia. La educación debe abogar por un modelo de educación sexual donde exista la promoción de un ambiente escolar inclusivo y seguro, y se garantice la formación del personal docente en perspectiva de género y diversidad sexual, con la finalidad de garantizar el bienestar y el desarrollo saludable de todas las personas.

Es importante que el sistema educativo y su comunidad trabajen activamente para crear entornos seguros, inclusivos y respetuosos para todas las personas, independientemente de su orientación sexual o identidad de género. Esto incluye la implementación de políticas antidiscriminatorias, la capacitación del personal escolar en diversidad, la inclusión de un currículo amplio y que visibilice todas las realidades y cuerpos, y la promoción de la no discriminación y el respeto hacia todas las personas en el entorno escolar. Como hemos visto, el género es una construcción social y cultural que influye en cómo percibimos y experimentamos nuestra identidad, roles y relaciones en la sociedad, por lo que es fundamental reconocer y respetar la diversidad de experiencias y expresiones de género en todas las personas. Como menciona Platero (2012)

*Debemos entender el género y la sexualidad como un producto de nuestra historia que cimienta las hegemonías sexogénicas de la vida cotidiana a partir de dinámicas de inclusión y exclusión, que están necesariamente entrelazadas con otros organizadores sociales fundamentales, como son entre otros, la clase social, la etnicidad o la diversidad funcional (p. 52).*

Es por todo ello que debemos entender y crear la escuela como un espacio seguro, donde se garantice la libertad y los derechos de todas las personas que la constituyen, y convertirla en un espacio donde poder desarrollarse y poder ser sin miedos y sin prejuicios.

## EPÍLOGO. ¿Y AHORA QUÉ? HACIA UNA ESCUELA FEMINISTA

---

El enfoque feminista es incómodo para muchas personas porque supone salir de la zona de confort y cuestionarse, desmontar construcciones sociales con fuertes cimientos y desaprender muchas cosas que afectan a nuestra forma de pensar, de relacionarnos y de estar en el mundo. No solo eso, sino que además supone también enfrentarse a esos grupos de presión que defienden ese antifeminismo del que se hablaba en las primeras páginas de este libro, y asumir conceptos que quizá no nos resulten todavía familiares como los que hemos ido abordando a lo largo del texto. Pero lo cierto es que mirar desde una perspectiva feminista, por compleja que sea la tarea, dibuja un paisaje mucho más esperanzador porque la propuesta feminista no es otra que abrazar la igualdad y la justicia social.

El planteamiento de una escuela feminista como horizonte hacia el que dirigirse es querer avanzar hacia espacios educativos que entiendan que la igualdad social es determinante para el futuro de la humanidad y, para ello, es necesario desafiar todos y cada uno de los estereotipos, prejuicios, normas y construcciones sociales que se tienen en torno a las diferentes identidades que forman parte del entramado humano. Entendemos que la diversidad es la característica más genuina de las sociedades y de las personas que forman parte de ellas, es el germen y la riqueza de las culturas. La diversidad ha existido y existirá siempre. Enfrentarse a la diversidad como si fuera un problema que debemos resolver es, a todas luces, un error de planteamiento. La misma Audre Lorde, escritora, feminista, negra y lesbiana, afirma sobre la forma en que se aborda la diversidad:

*Por supuesto que existen diferencias reales entre las personas debido a su raza, edad y sexo. Pero no son estas las que nos separan. Más bien se trata de nuestra negativa a reconocer esas diferencias y a analizar las distorsiones que derivan de*

*llamarlas de forma errónea, así como sus efectos sobre la conducta y las expectativas humanas.* (2022. p.141)

La diversidad es un valor en sí misma, es vida, es esplendor, y reconocerla como valiosa es una de las tareas pendientes de la escuela y de muchos otros ámbitos de la esfera social. A este respecto, Teresa Aguado (2003) subraya que, en el contexto escolar, defender la idea de que todas las niñas y niños son valiosos no es suficiente en sí, porque más allá de esa afirmación suele mantenerse “un modelo mental oculto sobre el potencial humano” (p. 199) que se considera como algo fijo y cerrado y que se asienta sobre la cultura de que hay ganadores y perdedores. Para lograr un cambio, Aguado propone romper estas estructuras mentales y concentrarse en los mecanismos necesarios para transformar las formas de pensar e interactuar de todas y de todos.

A lo largo de los capítulos de esta obra nos hemos ido deteniendo en diferentes aspectos que forman parte del entramado educativo, y que pretenden ayudar a la reflexión para avanzar hacia una escuela que integre pedagogías feministas. Hemos profundizado en el origen y el sentido de los movimientos feministas, hemos tratado de identificar y conceptualizar términos que pueden ayudarnos a entender el enfoque feminista, hemos recordado que la escuela sigue siendo ese espacio socializador único por el que todas y todos hemos pasado, y que imprime, de una forma u otra, en cada persona unas experiencias y vivencias determinantes. También, hemos tratado de replantearnos la configuración de los espacios escolares para que sean atractivos y seguros para todo el alumnado; prestado atención a la forma en que evaluamos al alumnado; analizado cómo es la dirección en los centros escolares, cómo se ejerce el liderazgo, quiénes lo ejercen, qué perfiles acceden a él y qué mecanismos pueden desplegarse para que el liderazgo tenga un enfoque igualitario, y nos hemos detenido en la necesidad de abordar una educación sexual integral en las aulas, libre de estigmas y de tabús de cualquier tipo.

Una idea en la que las autoras de esta obra se han detenido en varias ocasiones es que la escuela es, con frecuencia, un espacio que reproduce injusticias, violencias, estereotipos y prejuicios. Esta escuela, carente de una mirada crítica, es la que está educando a las generaciones venideras. Mientras la escuela no tome conciencia y sea capaz de asumir la responsabilidad moral y social que tiene entre manos, seguiremos manteniendo y reproduciendo estas opresiones como caldo de cultivo social. Pero la escuela no es un ente abstracto, la escuela la configuran docentes, familias, estudiantes, personal de administración, personal externo, los grupos de presión y los lobbies, los grupos políticos y, en última instancia, el Estado. Todos ellos son actores que forman parte, de un modo u otro, de la escuela en tanto están implicados de manera activa y

directa en la política educativa. La responsabilidad, en consecuencia, apela a más de un colectivo y a la conciencia del conjunto de la ciudadanía.

En esta misma línea y, también, como idea emergente a lo largo del libro, se reconoce al profesorado como agente clave en este proceso de cambio. La educación como práctica de libertad implica la capacidad que tiene el profesorado de comprometerse con su alumnado, que es, como hooks señala, la expresión de un activismo político. Pema Chodron (1993), describe el papel tan potente que el profesorado puede jugar en el desarrollo del pensamiento crítico de su alumnado:

*Mis modelos eran las personas que se salían del pensamiento convencional y que realmente podían detener mi mente y abrirla por completo y liberarla, aunque fuera por un momento, de la forma convencional y habitual de ver las cosas. [...] Si realmente te estás preparando para lo infundado, para la realidad de la existencia humana, estás viviendo en el filo de la navaja y debes acostumbrarte a que las cosas cambien. Las cosas no son seguras ni duraderas y no sabes lo que va a ocurrir. Mis maestras siempre me han empujado al abismo. (1993, traducción propia<sup>1</sup>)*

Llevar a nuestras alumnas y alumnos al abismo, al acantilado, empujarles a desarrollar su pensamiento, desplegar las alas de su mente, su capacidad reflexiva y crítica, es la forma más valiosa en que podemos asumir la misión que tenemos entre manos, es la forma en que la educación sea realmente una práctica de libertad que emancipe al alumnado. Para hooks (1994) esta es la clave del cambio social, ella asegura que el pensamiento crítico es el principal ingrediente que abre la posibilidad de un cambio real, “más allá de la clase, la raza, el género o el estatus social de cada cual” (p. 224) sin la capacidad de pensar de forma crítica sobre lo que nos rodea, nuestra propia vida, nuestra realidad y el mundo en que vivimos, nadie podrá avanzar, cambiar, crecer. “Las condiciones para una apertura radical existen en cualquier situación de aprendizaje en la que estudiantes y docentes celebren su capacidad de pensar de manera crítica, de involucrarse en la praxis pedagógica” (p. 224).

---

<sup>1</sup> “My models were the people who stepped outside of conventional mind and who could actually stop my mind and completely open it up and free it, even for a moment, from a conventional, habitual way of looking at things. And so people look for different things. [...]. If you are really preparing for groundlessness, preparing for the reality of human existence, you are living on the razor’s edge, and you must become used to the fact that things shift and change. Things are not certain and they do not last and you do not know what is going to happen. My teachers have always pushed me over the cliff” <https://tricycle.org/magazine/no-right-no-wrong/>

Hacer pedagogía feminista es asumir que la educación tiene el poder y la responsabilidad de denunciar y anunciar otros caminos “convirtiéndose así en una práctica emancipatoria” (Freire, 2003, p. 74). Las pedagogías incitan “posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo [...] Las pedagogías son prácticas, estrategias y metodologías que se entretrejen con y se construyen tanto en la resistencia y la oposición, como en la insurgencia, el cimarronaje, la afirmación, la re-existencia y la re-humanización” (Walsh, 2013, pp. 28-29).

Soñar con una escuela feminista es soñar con espacios educativos en los que la igualdad sea el principio rector, una igualdad que trascienda al género y abarque todas las esferas de la identidad del alumnado. Es soñar con espacios educativos en los que se valoren las experiencias, vivencias y culturas de cada estudiante y de cada persona que forma parte de la comunidad educativa. Es soñar con espacios educativos sensibles y reflexivos, atentos a las necesidades sociales y que se preocupen por educar en el pensamiento crítico a su alumnado. Soñar con una escuela feminista es soñar con una escuela que defienda los derechos humanos, la justicia social, la equidad, la dignidad y el bien común como garantes de una sociedad más cohesionada y deseable. Esto no debe traducirse únicamente en saberes académicos o curriculares, debe entenderse como parte de un todo que impregne la vida de los centros escolares, desde los idearios y paradigmas educativos hasta los espacios escolares o las relaciones pedagógicas que se crean en ellos.

## BIBLIOGRAFÍA

---

- Aboim, S. y Cunha, V. (2018). Gender equality and education: Engaging students in social change. *Education and Society*, 36(1), 75-93.
- Acker, J. (1992). Gendered Institutions. From Sex Roles to Gendered Institutions. *Contemporary Sociology*, 21, 565-569. <http://doi.org/10.2307/2075528>
- Actis, W., De Prada, M. A. y Pereda, C. (1995). Extraños, distintos, iguales o las paradojas de la alteridad. Discursos de los españoles sobre los extranjeros. *Revista de Educación*, 357, 17-51.
- Adichie, C. N. (2017). *Querida Ijeawele, o cómo educar en el feminismo*. Random House.
- Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (AEAEAC). (2010). *Diferencias de género en los resultados educativos: medidas adoptadas y situación actual en Europa*. Ministerio de Educación. Secretaría de Estado de Educación y Formación profesional. <https://doi.org/1-135.10.2797/48598>
- Aguaded, E. M., Rodríguez, A. J. y Dueñas, B. (2008). La importancia de las redes sociales en el desarrollo de competencias de ciudadanía intercultural de las familias de origen inmigrante y autóctonos. *Portularia*, 8(1), 158 -167.
- Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. McGrawHill.
- Aguilar García, T. (2008). El sistema sexo-género en los movimientos feministas. *Amnis*, 8. <https://doi.org/10.4000/amnis.537>
- Alexander, T., Roodin, P. y Gorman, B (1984). *Psicología evolutiva*. Pirámide.
- Amigo-Ventureira, A. M. y Garrido, X. (2023). Vivencias queer en el aula: bienestar autopercebido del profesorado LGBT+ gallego. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 75(3), 11–26. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.96356>
- Amigot, P. y Pujal, M. (2009). Una lectura del género como dispositivo de poder. *Sociológica*, 24(70), 115-152.
- Amores-Fernández, F.J. y Ritacco-Real, M. (2011). Evaluar en Contextos de Exclusión educativa. Buenas prácticas e inclusión social. Una evaluación Justa para una Sociedad Justa. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 90-109.

- Amorós, C. y De Miguel, A. (2005). Introducción. Teoría feminista y movimientos sociales. En C. Amorós y A. De Miguel (Eds.). *Teoría feminista: de la ilustración a la globalización. De la ilustración al segundo sexo*, (1 ed., pp. 13-89). Minerva.
- Arar, K. (2019). The challenges involved when Arab women forge a path to educational leadership: Context, personal cost, and coping. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(5), 749-765. <https://doi.org/10.1177/1741143217753191>
- Archer, L. (2017). Education, identity and 'race': Working-class white young men's journeys through education. *Ethnic and Racial Studies*, 40(7), 1082-1099.
- Arroyo, D. y Bush, T. (2021). Women's leadership in education: A perspective from Chilean school leaders. *Management in Education*, 1(11), 1-11. <https://doi.org/10.1177/089202062111019402>
- Arzúa, X., Saavedra, P. y Lillo, D. (2019). Injusticia social naturalizada: Evaluación sesgo de género en la escuela a partir de la observación de videos de la evaluación docente. *Perspectiva educacional. Formación de profesores*, 58(2), 69-97. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.2-art.916>
- Astor, R. A., Meyer, H. A. y Benbenishty, R. (2002). The conceptualization and measurement of violence in schools: The study of violence in schools. *Journal of School Violence*, 1(2), 5-33.
- Barffusón, R., Revilla-Fajardo, J. A. y Carrillo-Trujillo, C. D. (2010). Aportes feministas a la educación. *Enseñanza e investigación en psicología*, 15(2), 357-376.
- Barragán-Medero, F. y Pérez-Jorge, D. (2019). Educación de la sexualidad: Libertad (delito y castigo) y paraíso. En A. de la Herrán Gascón, J. M. Valle López y J. L. Villena Higuera (Coords.), *¿Qué estamos haciendo mal en la educación?* (pp. 95-109). Octaedro.
- Bautista, A. (2009). Relaciones interculturales en educación mediadas por narraciones audiovisuales. *Comunicar*, XVII(33), 149-156.
- Beauvoir, S. (2015). *El Segundo sexo*. Cátedra.
- Bejarano, M. T. (2013). El uso del lenguaje no sexista como herramienta para construir un mundo más igualitario. *Vivat Academia*, 124, 79-89.
- Bejarano, M. T. y Marí, R. (2019). *Educación en sexualidad e igualdad*. Dykinson.
- Benedí, L. (2012). La lucha por la Escuela mixta. La coeducación durante la II República. En G. Vicente (Ed.), *Actas del II Congreso sobre Historia de la Enseñanza Media en Aragón* (pp. 319-328). IFC.
- Bermúdez-Gutiérrez, L. (2022). Cuerpo, género y sexualidad: el giro pedagógico que resiste en la escuela. *Educación y Ciudad*, 43, 53-70. <https://doi.org/10.36737/01230425.n43.2022.2762>

- Bertarelli, P. (2014). Cuerpos que irrumpen en la escuela: actos de género y procesos de diferenciación entre jóvenes mujeres. En H. Paulín y M. Tomasini (Coords), *Jóvenes y Escuela. Relatos sobre una relación compleja* (pp. 171-198). Editorial Brujas.
- Bird, L. (2015). *A Matter of right and reason: gender equality in educational planning and management*. UNESCO-IIEP.
- Bivar-Black, M. L., Santos-Tombo, M. P. y Janecková, H. (2021). *Guía didáctica para combatir los estereotipos de género en la educación primaria*. Comisión Europea. <http://dx.doi.org/10.2832/292223>
- Blackmore, J. (2006). Justicia social y el estudio y la práctica del liderazgo en la educación: una historia feminista. *Journal of Educational Administration and History*, 38(2), 185-200.
- Blackmore, J. (2013). A feminist critical perspective on educational leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 16(2), 139-154.
- Blackmore, J. y Sachs, J. (2017). *Performing and reforming leaders: Gender, educational restructuring, and organizational change*. State University of New York Press.
- Blanco, N. (2008). Los saberes de las mujeres y la transmisión cultural en los materiales curriculares. *Investigación en la Escuela*, 65, 11-22.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas individuo y sociedad*, 9(2), 9-33.
- Bourdieu, P. (1986). *Forms of Capital*. Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education.
- Brion, C. y Ampah-Mensah, A. (2021). Changing cultural norms through education: voices from Ghanaian women principal. *International Journey of Educational Management*, 35 (7), 1458-1475. <https://doi.org/10.1108/IJEM-11-2020-0521>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Bush, T., Kirezi, J., Ashford, R. y Glover, D. (2022). School leadership and gender in Africa: A systematic overview. *Research in Educational Administration & Leadership*, 7(4), 680-712. <https://doi.org/10.30828/real.1159040>
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Paidós.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Cabello, M. J. y Martínez, I. (2017). Aportes teóricos de la perspectiva de género en la mejora de la educación de las niñas en África. *Educación XXI*, 20(1), 163-181. <http://dx.doi.org/10.5944/educXXI.14474>
- Cabero, J. y Valencia, R. (2021). STEM y género: un asunto no resuelto. *Revista de investigación y evaluación educativa*, 8(1), 4-17. <https://doi.org/10.47554/revie2021.8.86>

- Camacho, J. (2017). Identificación y caracterización de las creencias de docentes hombres y mujeres acerca de la relación ciencia-género en la educación científica. *Estudios pedagógicos*, 43(3), 63-81. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000300004>
- Camacho-Brown, L. y Watson-Soto, H. (2007). Reflexiones sobre equidad de género y educación inicial. *Inter Sedes*, 8(14), 33-48.
- Cantó, A. y Ruiz, L. M. (2005). Comportamiento motor espontáneo en el patio de recreo escolar: Análisis de las diferencias por género en la ocupación escolar. *RICYDE, Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 1(1). 28-45.
- Cárcamo, C., Moreno, A. y Del Barrio, C. (2020). Diferencias de género en matemáticas y lengua: rendimiento académico, autoconcepto y expectativas. *Suma psicología*, 27(1), 27-34. <https://doi.org/10.14349/sumapsi.2020.v27.n1.4>
- Carda Ros, R. M. y Larrosa Martínez, F. (2007). *La organización del centro educativo: Manual para maestros*. Editorial Club Universitario.
- Carrasco, A. y Díaz, M. E. (2021). The construction of a leadership identity based on empathy, care, and participation: María Eliana's history. *Educational Management Administration & Leadership*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/17411432211038012>
- Carrasco, A. y Palma, I. (2023). Female leadership as a process of collective responsibility: the case of Chilean school principals. *School Leadership & Management*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/13632434.2023.2280832>
- Carrasco, A. y Palma, I. (2024). Liderar desde el cuidado: experiencias de directoras escolares chilenas durante la pandemia. *Revista de Investigación Educativa*, 42(1), 79-94. <https://doi.org/10.6018/rie.547331>
- Casanova, M. A. (2011). Evaluación para la Inclusión Educativa. Una evaluación Justa para una Sociedad Justa. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 78-90.
- Castillo-Arredondo, S. y Cabrerizo-Diago, J. (2010). Unidad Didáctica I. Sentido actual de la evaluación en educación. En S. Castillo-Arredondo y J. Cabrerizo-Diago (Eds.), *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias* (pp.1-54). Pearson.
- Castillo, J. C., Miranda, D., Bonhomme, M., Cox, C. y Bascopé, M. (2014). Mitigating the political participation gap from the school: The roles of civic knowledge and classroom climate. *Journal of Youth Studies*, 18(1), 16-35. <https://doi.org/10.1080/13676261.2014.933199>
- Cereceda, J., Sánchez, F., Herrera, D., Morrán, C., Fernández, T., Martínez, M., Rubio, M., Gil, V., Santiago, A. M. y Gómez, M. A. (2018). *Informe sobre la evolución de los delitos de odio en España 2018*. Ministerio del Interior. Gobierno de España.
- Chase, E. y Martin, J. L. (2019). I can't believe I'm still protesting: choppy waters for women in educational leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 24(1), 1-23. <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1623917>

- Chihuailaf, L., Concha, R., Prat, A. y Carcher, A. (2022). Percepciones del profesorado chileno de educación física hacia la perspectiva de género. *Retos*, 45, 786-795. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.91022>
- Chilisa, B. (2000). Towards equity in assessment: Crafting gender-fair assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 7(1), 61-81.
- Col·lectiu Punt 6 y Coeducació. (2020). *Guía para la transformación feminista de los espacios educativos*. Virus.
- Coleman, M. (2007). Gender and educational leadership in England: A comparison of secondary headteachers views over time. *School Leadership and Management*, 27(4), 383-399. <https://doi.org/10.1080/13632430701562991>
- Coleman, M. (2020). Women leaders in the workplace: perceptions of career barriers, facilitators and change. *Irish Educational Studies*, 39(2), 233-253.
- Collier, J. (1957). Photography in Anthropology: A Report on Two Experiments. *American Anthropologist*, 59(5), 843-859.
- Collier, J. (1967). *Visual Anthropology: Photography as a Research Method*. Holt, Rinehart and Winston.
- Concha, R. y Mujica, F. (2021). Sobre las políticas educativas de género: perspectiva internacional y chilena. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8(spe4), 1-18. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2760>
- Connell, R. (1987). Gender and power. Society, the person and sexual politics. John Wiley & Sons.
- Connell, R. (2002). *Gender*. Polity.
- Connell, R. (2003). *Masculinidades*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Connell, R. y Messerschmidt, J. W. (2021). Masculinidad hegemónica. Repensando el concepto. *RELIES: Revista Del Laboratorio Iberoamericano Para El Estudio Sociohistórico De Las Sexualidades*, 6, 32-62. <https://doi.org/10.46661/relies.6364>
- Connell, R. W. (2002). Gender and schooling. En W. K. Cummings, G. E. McLean and J. C. Richardson (Eds.), *International Handbook of Educational Policy* (pp. 387-399). Springer.
- Connor, R., Glick, P. y Fiske, S. (2017). Ambivalent sexism in the twenty-first century. In C. G. Sibley y F. K. Barlow (Eds.), *The Cambridge handbook of the psychology of prejudice* (pp. 295-320). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316161579.013>
- Consejo de Europa. (2018). *Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))
- Consoli, S. (2022). Life Capital: An Epistemic and Methodological Lens for TESOL Research. *TESOL Quarterly*, 4(56), 1397-1409. <https://doi.org/10.1002/tesq.3154>

- Cox, C., Bascopé, M., Castillo, J. C. y Miranda, D. (2015). Educación ciudadana en América Latina: Prioridades de los currículos escolares. En J. C. Castillo y C. Cox (Eds.), *Aprendizaje de la ciudadanía: Contextos, experiencias y resultados* (pp. 321-372). Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Crow, G., Day, C. y Møller, J. (2017). Framing research on school principals' identities. *International Journal of Leadership in Education*, 20(3). <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1123299>
- Cruz-González, C., Domingo, J. y Lucena, C. (2019). School principals and leadership identity: A thematic exploration of the literature. *Educational Research*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1633941>
- Cruz-González, C., Lucena, C. y Domingo, J. (2020). Female principals leadership identity: A review of the literature. *The International Journal of Organizational Diversity*, 20(1), 24-43. <https://doi.org/10.4324/9780429276446-3>
- Cruz-González, C., Rodríguez, C. L. y Segovia, J. D. (2021). A systematic review of principals' leadership identity from 1993 to 2019. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(1), 31-53. <https://doi.org/10.1177/1741143219896053>
- Cunningham, C., Hill, S. y Zhang, W. (2022). Gender equality and educational leadership in Chinese schools. *Power and Education*, 14(1), 66-81. <https://doi.org/10.1177/17577438211058965>
- Davis, A. (2018). *El feminismo será antirracista o no será. Ciclo conferencias Mujeres contra la impunidad. Mujeres contra la impunidad 2018*, Madrid. <https://www.lacasaencendida.es/encuentros/feminismo-sera-antirracista-o-no-sera-angela-davis-9261>
- Davies, B. (1994). Sapos y culebras y cuentos feministas: los niños de preescolar y el género. Cátedra.
- Deaux, K. y Martin, D. (2003). Interpersonal networks and social categories: Specifying levels of context in identity processes. *Social Psychology Quarterly*, 66 (2), 101-117.
- De Cock, L. y Pereira, I. (2020). *Las pedagogías críticas*. Editorial Popular.
- De Miguel, A. (1995). Feminismos. En C. Amorós (Dir.), *Diez palabras clave sobre mujer* (pp. 217-256). Verbo Divino.
- De Miguel, A., Molina, C., Cobo, R., Posada, L. y Osborne, R. (2001). *Presente y futuro de la teoría feminista* (pp. 97-130). Jornadas feministas. Feminismo es.... Y será. Universidad de Córdoba.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa)
- Demetriou, D. (2001). Connell's Concept of Hegemonic Masculinity: A Critique. *Theory and Society*, 30(3), 337-361. <https://doi.org/10.1023/A:1017596718715>
- Díaz-Aguado, M. J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17(4), 549-558.

- Díaz, J. J. y González, E. (2012). La búsqueda de la convivencia: La aportación de la perspectiva del género en la educación de la competencia social y ciudadana. En N. De Alba-Fernández, F. García-Perez y A. Santiesteban (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (2 ed., pp. 71-78). Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Díaz-Lucea, J. (2012). *La evaluación formativa como instrumento de aprendizaje en Educación Física*. INDE.
- Díaz, M. (2010). *Pedagogos de la modernidad: Comenio y Rousseau*. Fondo de Cultura Económica.
- Díez, E. (2010). La globalización neoliberal y sus repercusiones en educación. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(2), 23-38.
- Díez, E. y Bernabé, C. (2022). La libre elección educativa neoliberal frente a la concepción de la educación como un bien común y público. *Revista de educación*, 395, 211-236. <https://doi.org/0.4438/1988-592X-RE-2022-395-520>
- Duque, E. y Teixido, J. (2016). Bullying y género. Prevención desde la organización escolar. *REMIE. Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 6(2), 176-204. <https://doi.org/10.17583/remie.2016.2108>
- Durkheim, E. (1897). *La educación moral*. Presses Universitaires de France.
- Durrani, N. (2008). Schooling the 'Other': Representations of Gender and National Identities in Pakistani Curriculum Texts. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 38(5), 595-610. <https://doi.org/10.1080/03057920802351374>
- Dzimiri, C. y Loyiso, J. (2022). Outsiders inside: The place of new, inexperienced female school heads in the community. *Cogent Social Sciences*, 8(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/23311886.2022.2085358>
- Eccles, J. S. y Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225-241.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea.
- Egido, I. (2015). El liderazgo escolar como ámbito de la política educativa supranacional. *Bordón*, 67(1), 71-84.
- Elizalde, S. (2014). Aprendiendo a ser mujeres y varones jóvenes: prácticas de investimento del género y la sexualidad en la institucionalidad escolar. *Intersecciones en comunicación*, 8, 31-50.
- Erikson, E. H. (1968). *Identidad, juventud y crisis*. Norton.
- Escalante-Barrios, E. L., Borjas, M. P., Pacheco-Bohórquez, M. L. y Linero, M. A. (2020). Evaluación del éxito escolar: análisis de Colombia frente al derecho a la equidad. *Revista de Derecho*, 53, 61-84.

## Bibliografía

- Esser, A., Kahrens, M., Mouzoughi, Y. y Eomois, E. (2018). A female leadership competency framework from the perspective of male leaders. *Gender in Management*, 33(2). <https://doi.org/10.1108/GM-06-2017-0077>
- Estrada, J. (2023). Disidencias sexuales y de género en la escuela: ¿Una institución reproductora o transformadora? *Revista Boletín Redipe*, 12(15), 49-59. <https://doi.org/10.36260/rbr.v12i5.1963>
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Polity Press.
- Farré, M., Martí, N., Miras-Llopart, J. y Sanz, J. (2020). *Herramienta práctica 2.2. ¿Cómo puedo incorporar la perspectiva de género en la evaluación?* Institut Català d'Avaluació de Polítiques Públiques (Ivàlua)
- Federici, S. (2020). *El patriarcado del salario. Críticas feministas al marxismo*. Tinta limón.
- Ferreiro, L. (2017). (Co) Educación afectivo-emocional y sexual, para despatriarcalizar la escuela y caminar hacia la igualdad. *Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2(1), 134-165. <http://dx.doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.1771>.
- Flores, M. P. (2012). La educación de género en contextos creativos para un aprendizaje vivencial de ciudadanía. En N. De Alba-Fernández, F. García-Perez y A. Santiesteban (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (2 ed., pp. 79-86). Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Fontana-Abad, M., Gil-Cantero, F. y Reyero, D. (2013). La perspectiva pedagógica de la vida familiar. Un enfoque normativo. *Estudios sobre Educación*, 25, 115-132.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Frankel, L. P. (2018). *Nice girls Still Don't get the corner office: Unconscious Mistakes Women make that sabotage their careers*. Hachette UK.
- Freire, P. (1979). *La Educación como práctica de Libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Friedan, B. (2009). *La mística de la feminidad*. Cátedra.
- García, A. (2012). *La educación en la Edad Media: escuelas monásticas y catedralicias*. Editorial Universitaria.
- Geertz, C. (2001). El desarrollo de la cultura y la evolución de la mente. En C. Geertz, *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Gil, E. P. (2002). ¿Por qué le llaman género cuando quieren decir sexo? Una aproximación a la teoría de la performatividad de Judith Butler. *Athenea Digital: Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 2, 30-41.
- Gilliland, S. W. (1993). The perceived fairness of selection systems: An organizational justice perspective. *Academy of Management Review*, 18, 694-734.

- Gimeno-Sacristán, J. (1992). La evaluación en la enseñanza. En J. Gimeno-Sacristán y A. Pérez-Gómez (Eds.), *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.
- Giroux, H. (1992). Más allá de la teoría de la reproducción. Hacia una pedagogía de la política de la diferencia. En H. Giroux y R. Flecha (Eds.), *Igualdad educativa y diferencia cultural* (pp. 53-90). El Roure.
- Glick, P. y Fiske, S. (1997). Hostile and benevolent sexism: Measuring ambivalent sexist attitudes toward women. *Psychology of women quarterly*, 21(1), 119-135. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.1997.tb00104.x>
- Glick, P. y Fiske, S. (2011). Ambivalent Sexism Revisited. *Psychology of Women Quarterly*, 35(3), 530-535. <https://doi.org/10.1177/0361684311414832>
- Gómez, C., Matamala, R. y Alcocer, T. (2002). La convivencia escolar como factor de calidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(1), 1-6.
- González, C.C., Rodríguez, C.L. y Segovia, J.D. (2021). Learning from the flight of the geese: The life stories of two female principals who lead in vulnerable contexts. *Management in Education*, 37(1), 25-26. <https://doi.org/10.1177/0892020621994315>
- González, P. (2014). *Tecnología educativa: integración de las TIC en el aula*. Pearson Educación.
- Gramsci, A. (1999). *Cuadernos de la cárcel*. Ediciones Era y Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Granero, A. y García, T. (2020). Las intersexualidades en la educación afectivo-sexual: Análisis sobre su presencia y tratamiento. *Educación*, 56(2), 439-456. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1092>
- Haraway, D. (1991). *Simians, cyborgs, and women: The reinvention of nature*. Routledge.
- Harper, D. (2002). Talking about pictures: A case for photo elicitation. *Visual Studies*, 17(1), 13-26. <https://doi.org/10.1080/14725860220137345>
- Harper, G. W. y McLellan, T. (2019). *Promoting Acceptance of Sexual and Gender Diversity Among Youth: The Role of School-Based Gay-Straight Alliances*. Springer.
- Heredero de Pedro, C. (2019). *Género y coeducación: Diagnóstico y soluciones*. Morata.
- Hernández-Castilla, R., Euán, R. y Hidalgo, N. (2013). Prácticas del liderazgo escolar implicado en la promoción de la justicia social: Estudio de un caso en educación secundaria. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 17(2), 263-280.
- Hernández-Castilla, R., Slater, C. y Martínez-Recio, J. (2020). Los objetivos de Desarrollo Sostenible, un reto para la escuela y el liderazgo escolar. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(3), 9-26. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.15361>
- Hernández, G. (2013). Hábitos, estereotipos y roles de género. Percepciones de profesores y estudiantes, *Revista Docencia Universitaria*, 14, 89-105.

## Bibliografía

- Hernández Ramírez, C. I. y García Villanueva, J. (2023). El patio escolar y la geografía del espacio: Un análisis iconográfico desde la perspectiva de género. *Espacios en blanco. Revista de Educación*, 1(34), 193-228. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-384>
- Hevia, F. y Vergara-Lope, S. (2019). ¿Accountability educativo o Accountability Social en educación? Semejanzas, tensiones y diferencias. *Accountability Working Paper*, 5, 4-49.
- Hidalgo, N. (2017). *Concepciones sobre una evaluación justa de los estudiantes. Un estudio Fenomenográfico*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- Hill Collins, P. (1998). *Fighting Words: Black Women and the Search for Justice*. University of Minnesota Press.
- hooks, b. (1984). *Feminist Theory: From Margin to Center*. South End Press.
- hooks, b. (2000). *Feminism is for everybody: Passionate politics*. South End Press.
- hooks, b. (2021). *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing.
- Ibáñez De Elejalde, B. G., Vizcarra Morales, M. T. y Ugalde Gorostiza, A. I. (2017). Los recreos, laboratorios para la construcción social de la masculinidad hegemónica. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 29(2), 185-209. <https://doi.org/10.14201/teoredu292185209>
- INE (Instituto Nacional de Estadística). (s.f.). *Delitos según sexo. Resultados nacionales*. <https://www.ine.es/jaxiT3/Tabla.htm?t=25998&L=0>
- Jackman, M. R. (1994). *The velvet glove*. University of California Press.
- Jang, S. T. y Alexander, N. A. (2022). Black Women Principals in American Secondary Schools: Quantitative Evidence of the Link Between Their Leadership and Student Achievement. *Educational Administration Quarterly*, 58(3), 450-486. <https://doi.org/10.1177/0013161X211068415>
- Jefferson, T. (2002). Subordinating hegemonic masculinity. *Theoretical Criminology*, 6(1), 63-88. <https://doi.org/10.1177/136248060200600103>
- Johnson, R. (2015). *Educación en la antigua Grecia*. Cambridge University Press.
- Jones, D. (2017). Constructing identities: Female head teachers' perceptions and experiences in the primary sector. *Educational Management Administration and Leadership*, 45(6). <https://doi.org/10.1177/1741143216653973>
- Jones, T. (2008). *Educación en el antiguo Egipto: escuelas y maestros*. Oxford University Press.
- Jones, T., Gray, E. y Discoll, A. (2018). *LGBT+ equality and English schools: A practical guide*. Palgrave Macmillan.
- Jorge, E. y González, M. C. (2017). Estilos de crianza parental: una revisión teórica. *Informes Psicológicos*, 17(2), 39-66.
- Jornet, J. M., Perales, M. J. y Sánchez-Delgado, P. (2011). El valor social de la educación: entre la subjetividad y la objetividad. Consideraciones Teórico-Metodológicas para su

- evaluación. Una evaluación Justa para una Sociedad Justa. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 51-78.
- Jose, J. y Shanuga, C. (2018). Inclusive Properties of School Interactional Milieu: Implications for Identity Construction and Social Exclusion. *Contemporary Voice of Dalit*, 10(1), 98-113.
- Kaiser, R. B. y Wallace, W. T. (2016). Gender bias and substantive differences in ratings of leadership behavior: Toward a new narrative. *Consulting Psychology Journal*, 68(1). <https://doi.org/10.1037/cpb0000059>
- Kerr, D. (2015). Ciudadanía a nivel nacional, regional e internacional: Una revisión de enfoques, investigaciones y debates. En J. C. Castillo y C. Cox (Eds.), *Aprendizaje de la ciudadanía: Contextos, experiencias y resultados* (pp. 111-143). Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Khumalo, S. (2021). Analyzing the experiences of women principals in primary schools in Limpopo province, South Africa through social justice theory. *Problems of Education in the 21st Century*, 79(1), 47-59. <https://doi.org/10.33225/pec/21.79.47>
- Kim, M. y Kwak, M. (2018). Gender difference in mathematics achievement of total, low and high-achieving students: evidence from east Asian countries TIMSS 2015 mathematics achievement. *The Journal of Curriculum and Evaluation*, 21(4), 99-124.
- Kimmel, M. (1994). Masculinity as homophobia. Fear, shame and silence in the construction of gender identity. En H. Brod y M. Kaufman (Eds.), *Theorizing Masculinities* (pp. 58-70). SAGE Publications. <https://dx.doi.org/10.4135/9781452243627.n7>
- Kosciw, J. G., Greytak, E. A., Giga, N. M., Villenas, C. y Danischewski, D. J. (2021). *The 2021 National School Climate Survey: The Experiences of Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, and Queer Youth in Our Nation's Schools*. GLSEN.
- Kostas, M. (2021). Discursive construction of hegemonic masculinity and emphasized femininity in the textbooks of primary education: children's discursive agency and polysemy of the narratives. *Gender and Education*, 33(1), 50-67. <https://doi.org/10.1080/09540253.2019.1632807>
- Küçükakın, P. M. y Gökmenoğlu, T. (2023). Rethinking school leadership for equity, diversity and social justice in education: the case of Northern Cyprus. *International Journal of Leadership in Education*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/13603124.2023.2224752>
- Kushner, S. (2009). Own goals: Democracy, evaluation, and rights in millennium projects. Sage international handbook of educational evaluation, 413-428. <https://doi.org/10.4135/9781452226606.n23>
- Lamas, M. (2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Cuicuilco*, 7(18), 1-24.
- Lamas, M. (2013). Introducción. En M. Lamas (Comp.), *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 9-20). Bonilla Artigas Editores.

- Lara, C. (2007). La perspectiva de género en los sistemas de la evaluación de la producción científica. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 133-148.
- Lazar, M. (2005). *Feminist critical discourse analysis: Gender, power and ideology in discourse*. Springer. <https://doi.org/10.1057/9780230599901>
- Lazar, M. (2007). Feminist Critical Discourse Analysis: Articulating a Feminist Discourse Praxis. *Critical Discourse Studies*, 4(2), 141-164. <http://doi.org/10.1080/17405900701464816>
- Lazar, M. (2009a). Communicating (post) feminisms in discourse. *Discourse & Communication*, 3(4), 339-344. <https://doi.org/10.1177/1750481309343856>
- Lazar, M. (2009b). Entitled to consume: postfeminist femininity and a culture of post-critique. *Discourse & Communication*, 3(4), 371-400. <https://doi.org/10.1177/17504813093438>
- Ley Orgánica 3 de 2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. 29 de diciembre de 2020. BOE No. 340.
- Leaper, C. y Brown, C. S. (2014). Sexism in Schools. En L. S. Liben y R. S. Bigler (Eds.), *Advances in Child Development and Behavior* (pp. 189-223). JAI. <https://doi.org/10.1016/bs.acdb.2014.04.001>
- Lefebvre, H. (1974). La producción del espacio. *Papers. Revista de Sociología*, 3, 219. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v3n0.880>
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Área de Educación Fundación Chile.
- Lillo, D. (2020). Política, cuerpo y escuela: expresiones feministas en el marco del Movimiento Estudiantil Secundario 2011-2016 en Chile. *Debate feminista*, 59, 72-93. <https://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.2020.59.04>
- Lindón, A. (2006). Geografías de la vida cotidiana. En D. Hiernaux y A. Lindón (Eds.), *Tratado de geografía humana* (pp. 356-400). Anthropos.
- López Medina, E. F. (2020a). Cisheterosexismo o currículum oculto de género en los libros de texto de inglés. En V. Sánchez, M. Bejarano y S. Corral (eds.), *Género e igualdad como señas de identidad modernas* (pp. 231-242). Tirant lo Blanch.
- López Medina, E. F. (2020b). *Libros y armarios: la diversidad silenciada. Los libros de texto de inglés en Educación Secundaria y su currículum oculto, herramientas eficaces del cisheterosexismo*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid. <https://docta.ucm.es/bitstreams/158090e2-a056-4715-8bc5-66ae99cf6512/download>
- López Medina, E. F. (2022a). Cisheterosexismo. En K. Strunk y S. Shelton (Eds.), *Encyclopedia of Queer Studies in Education* (pp. 89-92). Brill. [https://doi.org/10.1163/9789004506725\\_020](https://doi.org/10.1163/9789004506725_020)
- López Medina, E. F. (2022b). Manifestación visual del cisheterosexismo en Educación Secundaria: El caso de los libros de texto de inglés. *Revista Prisma Social*, 37, 36-57.

- López Medina, E. F. (2022c). Masculinidad hegemónica e interculturalidad en la enseñanza de inglés como lengua adicional. En E. F. López-Medina, M. Fernández-Cano, A. Pérez-Bernabéu, E. Pérez-Nieto y M. Sánchez-Ibáñez (Eds.), *Maricorners. Estudios Interdisciplinarios LGTBIAQ+* (pp. 243-261). Universidad Politécnica de Madrid.
- López Medina, E. F. (2023). LGBTIQ+ Inclusive Education: A Path Towards Critical Thinking. En F. Palacios-Hidalgo y C. Huertas-Abril (Eds.), *Promoting Inclusive Education Through the Integration of LGBTIQ+ Issues in the Classroom* (pp. 1-15). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-8243-8.ch001>
- Lorber, J. (2000). Using Gender to Undo Gender. A Feminist Degendering Movement. *Feminist Theory*, 1(1), 79-95. <https://doi.org/10.1177/14647000022229074>
- Lorde, A. (2022). *Hermana Otra. Sister Outsider*. Horas y horas.
- Lorenzo Delgado, M. (2011). *Organización y gestión de centros y contextos educativos*. Universitas.
- Lovering, A. y Sierra, G. (1998). El currículum oculto de género. *Educación. Revista de Educación*, 7, 8-19.
- Luna, D. (2020). El dispositivo: una metáfora foucaultiana para la investigación educativa. *Athenea Digital*, 20(1), 1-18. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2486>
- Luna Elizarrarás, S. M. (2023). Género y espacialidad: Aproximaciones conceptuales, temáticas y desafíos para las ciencias sociales. *Ciencia Política*, 18(35), 287-308. <https://doi.org/10.15446/cp.v18n35.105142>
- Maalouf, A. (2012). *Identidades asesinas*. Alianza editorial.
- Maceira, L. (2008). *El sueño y la práctica de sí. Pedagogía feminista: una propuesta*. Colegio de México.
- MacKinnon, K. (2021). The women are taking over: Exploring hegemonic masculinities in elementary principalship. *Management in Education*, 35(1), 32-42. <https://doi.org/10.1177/0892020620942505>
- Malvankar, A. (2019). Students in Goa: Social Lives, Schooling, School Orientations and Aspirations. *Social Change*, 49(2), 216-231.
- Marrero, G. (2019). La perspectiva de género: una reivindicación necesaria en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 45(2). <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.32426>
- Martín Baranco, M. (2023). *La desfachatez machista: hombres que no explican el verdadero feminismo*. Catarata.
- Martin, P. Y. (2004). Gender as social institution. *Social Forces*, 82(4), 1249-1273. <https://doi.org/10.1353/sof.2004.0081>
- Martínez, C. y Toda, J. (2019). *Educación en sexualidad desde la infancia*. Graó
- Martínez Lirola, M. (2020). Hacia una educación inclusiva: formación del profesorado de primaria enmarcada en los ODS que potencian la igualdad de género. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(2), 27-45. <https://doi.org/10.35362/rie8223596>

- Martínez Martín, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Foro de Educación*, 14(20), 129-151. <http://doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.008>
- Martínez Martín, I. y Ramírez, G. (2017). Despatriarcalizar y Descolonizar la educación. Experiencias para una Formación feminista del profesorado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 6(2), 81-95.
- Martínez, M. J. (2015). Equidad de género en las agendas supranacionales. Evidencias educativas desde una lectura comparada. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 67(1), 57-70.
- Martínez, M., Rodríguez, I. y Velásquez, G. (2020). *Infancia Confinada. ¿Cómo viven la situación de confinamiento niñas, niños y adolescentes?* Enclave de Evaluación y Enfoque de Derechos Humanos. <https://infanciaconfinada.com/wp-content/uploads/2020/05/informe-infancia-confinada.pdf>
- Masten, A. S. y Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53(2), 205-220.
- McArthur, J. (2015). Assessment for social justice: The role of assessment in achieving social justice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 3(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/026029>
- McArthur, J. (2019). *La evaluación: Una cuestión de justicia social. Perspectiva crítica y prácticas adecuadas*. Narcea.
- McDowell, L. (1999). *Gender, identity and place: Understanding feminist geographies*. University of Minnesota Press.
- McRobbie, A. (2008). *The Aftermath of Feminism: Gender, Culture and Social Change*. SAGE Publications.
- McRobbie, A. (2023). *El desmantelamiento del feminismo. Género, cultura y cambio social*. Morata.
- Melero, N. (2016). Reivindicar la igualdad de mujeres y hombres en la sociedad: Una aproximación al concepto de género. *Barataria. Revista Castellano-Manchega De Ciencias Sociales*, 11, 73-83. <https://doi.org/10.20932/barataria.v0i11.152>
- Méndez-Pinzón, A. (2023). La relación cuerpo-género y la perpetuación de la violencia heteronormativa en los contextos escolares. *Puriq*, 5, e532, 1-11. <https://doi.org/10.37073/puriq.5.532>
- Merleau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción*. Planeta-Agostini.
- Millet, K. (1995). *Política sexual*. Cátedra.
- Money, J. y Tucker, P. (1978). *Asignaturas sexuales*. ATE.
- Molins-Pueyo, C. (2024). Patios escolares y diversidad sociocultural en Cataluña. Una investigación sobre usos y posibilidades para el juego y el aprendizaje. *Papers*, 97(2), 431-460.

- Montecinos, A. y Anguita, E. (2015). Being a Woman in The World of Physics Education: Female Physics Student Teachers' Beliefs About Gender Issues, in the City of Valparaiso, Chile, from a Qualitative Perspective. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 197, 977-982. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.286>
- Montenegro, C. (2018). La creación artística como proceso reflexivo del SER en femenino: el caso de la escuela chilena. *Revista estudios sobre arte actual*, 7, 113-11.
- Mooney, G. (2023). The gendered construction of teachers' identities and practices: feminist critical discourse analysis of policy texts in Ireland. *Gender and Education*, 35(3), 282-298. <https://doi.org/10.1080/09540253.2023.2167944>
- Morales, M. y Fernández, J. (2022). *La evaluación formativa: estrategias eficaces para regular el aprendizaje*. Biblioteca Innovación Educativa.
- Moreno-Medina, I. (2023). Liderazgo educativo en escuelas situadas en contextos desafiantes: los líderes y las lideresas marcan la diferencia. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 1, 3- 27. <https://doi.org/10.17583/ijelm.11444>
- Moriña, A. (2008). ¿Cómo hacer que un centro educativo sea inclusivo?: Análisis del diseño, desarrollo y resultados de un programa formativo. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 521-538.
- Mujica, F. (2019). Reglamento sexista en los centros de educación escolar en Chile. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, 29, 87-107. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i29.2634>
- Muñoz Rodríguez, J. M. (2005). El lenguaje de los espacios: Interpretación en términos de educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 17, 209-226. <https://doi.org/10.14201/3128>
- Murnen, S. y Byrne, D. (1991). Hyperfemininity: Measurement and initial validation of the construct. *Journal of Sex Research*, 28(3), 479-489. <http://doi.org/10.1080/00224499109551620>
- Mustapha, A. S. (2012). Dynamics of Gender Representations in Learning Materials. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 1(3), 243-270. <http://dx.doi.org/10.4471/generos.2012.12>
- Nelson, J. L., Grissom, J. A. y Cameron, M. L. (2021). Performance, Process, and Interpersonal Relationships: Explaining Principals' Perceptions of Principal Evaluation. *Educational Administration Quarterly*, 57(4), 641-678. <https://doi.org/10.1177/0013161X211009295>
- Nicolás Lazo, G. (2013). Feminismos, concepto sexo-género y derecho. En A. Sánchez Urrutia y N. Pumar Beltrán (Eds.), *Análisis feminista del derecho: Teorías, igualdad, interculturalidad y violencia de género*. Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- OEI (2017). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica. Desarrollo profesional y liderazgo de directores escolares en Iberoamérica*. <https://oei.int/publicaciones/miradas-sobre-la->

- educacion-en-iberoamerica-2017-desarrollo-profesional-y-liderazgo-de-directores-escolares-en-iberoamericaa
- OEI (2019). *Liderazgo Directivo. Dimensiones para el análisis de la normativa sobre los directores y directoras escolares en Iberoamérica*. <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/publicaciones/liderazgo-directivo-dimensiones-para-el-analisis-de-la-normativa-sobre-los-directores-y-directoras-escolares-en-iberoamerica>
- OEI (2023). *LIDEI 2022: liderazgo educativo en Iberoamérica*. <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/publicaciones/lidei-2022-liderazgo-educativo-en-iberoamerica>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. Blackwell.
- ONU (2011). *Leyes y prácticas discriminatorias y actos de violencia cometidos contra personas por su orientación sexual e identidad de género*. [https://www.ohchr.org/Documents/Issues/Discrimination/A.HRC.19.41\\_spanish.pdf](https://www.ohchr.org/Documents/Issues/Discrimination/A.HRC.19.41_spanish.pdf)
- ONU (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/laasamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>
- ONU Mujeres. (2015a). *Cómo gestionar evaluaciones con un enfoque de género. Manual de evaluación*. <https://www.unwomen.org/sites/default/files/Headquarters/Attachments/Sections/Library/Publications/2015/UN-Women-Evaluation-Handbook-es.pdf>
- ONU Mujeres. (2015b). *La igualdad de género. ONU para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de las Mujeres*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/gender-equality/>
- ONU Mujeres. (2023). *Cuidados en Chile: Avanzando hacia un sistema integral de cuidados*. [https://lac.unwomen.org/sites/default/files/2023-07/cuidados-chile-final\\_12\\_07\\_1.pdf](https://lac.unwomen.org/sites/default/files/2023-07/cuidados-chile-final_12_07_1.pdf)
- Otero-Gutiérrez, G.; Cárdenas Rodríguez, R. y Rodríguez Casado, R. (2021). Educación y género estrategias coeducativas para educar en igualdad. En V. Pérez de Guzmán y T. Terrón Caro (Eds.), *Educación para construir sociedades más inclusivas. Retos y claves de futuro* (pp. 29-50). Narcea ediciones.
- Pavía, V. (2009). Las formas de juego y el modo de jugar que la escuela reproduce. *Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 25, 161-178.
- Paechter, C. (2006). Masculine Femininities/Feminine Masculinities: Power, Identities and Gender. *Gender and Education*, 18(3), 253–263. <https://doi.org/10.1080/09540250600667785>
- Peralta, G., Sánchez O., Gutiérrez, J., García, I. y García, M.R.C. (2016). Estrategia de Convivencia Escolar para la Formación de Jóvenes Mediadores de Conflictos. *Escenarios*, 14 (1). <https://doi.org/10.15665/esc.v14i1.879>

- Pérez, A., Nogueroles, M. y Méndez, Á. (2017). Una educación feminista para transformar el mundo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 6(2), 5-10.
- Pérez de Guzmán, V. y Terrón Caro, T. (Eds.). (2021). *Educación para construir sociedades más inclusivas. Retos y claves de futuro*. Narcea ediciones.
- Pérez-Expósito, L. y González-Aguilar, D. A. (2011). Dime cómo evalúas y te diré que enseñas. Un análisis teórico sobre las relaciones entre la evaluación y del aprendizaje y la enseñanza-aprendizaje de la justicia social. Una evaluación Justa para una Sociedad Justa. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 135-149.
- Pérez Garzón, J. (2024). *Historia del feminismo. La revolución de las mujeres: de la Ilustración a la Globalización*. Catarata.
- Pfeffer, J. (2015). *Leadership BS: Fixing workplaces and careers one truth at a time*. HarperCollins Publishers.
- Phinney, J. (1990). Ethnic identity in adolescents and adults: Review of research. *Psychological Bulletin*, 108(3), 499-514.
- Piaget, J. (1969). *The Psychology of the Child*. Basic Books.
- Pinassi, A. (2015). Espacio vivido: Análisis del concepto y vínculo con la geografía del turismo. GeoGraphos. *Revista Digital para Estudiantes de Geografía y Ciencias Sociales*, 6, 135-150. <https://doi.org/10.14198/geogra2015.6.78>
- Platero, L. (2014). Metáforas y articulaciones para una pedagogía crítica sobre la interseccionalidad, *Quaderns de Psicologia*, 16(1), 55-72. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1219>
- Platero, R. L. (2012). *Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada: temas contemporáneos*. Bellaterra.
- Pont, B. (2020). A literature review of school leadership policy reforms. *European Journal of Education. Research, Development and Policy*, 55(2), 154-168. <https://doi.org/10.1111/ejed.12398>
- Posada-Escobar, J. J. y Díaz-Ballén, J. E. (2022). Políticas y prácticas del accountability escolar: entre el control, regulación y comparación en los sistemas de evaluación de Brasil y Colombia. *Revista Paca*, 12, 39-73. <https://doi.org/10.25054/2027257X.3494>
- Resa, A. y Rabazas, T. (2020). Organizaciones y políticas supranacionales: una mirada desde la educación superior y la igualdad de género. *Revista Española de Educación Comparada*, 37, 281-298. <http://dx.doi.org/10.5944/reec.37.2021.27793>
- Rich, A. (1996). Heterosexualidad obligatoria y existencia lesbiana. *DUODA: Estudios de la diferencia sexual*, 10, 15-48. <https://raco.cat/index.php/DUODA/article/view/62008>
- Rich, A. (2002). *Poemas, 1963-2000*. Renacimiento.
- Richard, V. M. y Lahman, M. K. E. (2015). Photo-elicitation: reflexivity on method, analysis, and graphic portraits. *International Journal of Research & Method in Education*, 38(1), 3-22. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2013.843073>

- Ritacco, M. y Bolivar, A. (2018). Identidad profesional y dirección escolar en España: la mirada de los otros. *Revista Brasileira de Educação*, 23. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230083>
- Rodrigo, M. J. y Palacios-González, J. (2014). *Familia y desarrollo humano*. Alianza Editorial.
- Rodríguez, E. (2021). *La escuela en la era de la globalización*. Siglo XXI.
- Rodríguez-Martínez, C. (2010). Influencia de género en el rendimiento escolar ¿realidad o leyenda interesada? En P. Badía y M. Vietiers (Eds), *Evaluación, resultados escolares y sistemas educativos. Análisis y alternativas* (pp.150-161). Wolters Kluwer.
- Roiha, A. y Polso, J. (2021). The 5-Dimensional Model: A Finnish Approach to Differentiation. En M. Pérez, D. Banegas y G. Beacon (Eds.), *International Perspectives on Diversity in ELT* (pp. 211-227). Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-74981-1\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-030-74981-1_12)
- Rubio Terrado, P. (2021). Ruralidad, territorio y escuela. En Abós Olivares, P., Boix Tomas, R., Domingo Peñafiel, L., Lorenzo Lacruz, J. y Rubio Terrado, P. *El reto de la escuela rural: hacer visible lo invisible* (pp. 9-29). Graó.
- Ruiz-Gutiérrez, B. (2017). *La foto-elicitación como procedimiento para el fomento del conocimiento del Otro/a y el aprendizaje de la segunda lengua. Estudio de caso con un grupo de adultos migrantes de la clase de español del CEPA Villaverde*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Ruiz-Gutiérrez, B. y Rois, N. (2021). *Romeo ya no renta. Material educativo para la educación sexual y contra la violencia machista*. FeSP-UGT. Secretaría de mujer y políticas sociales. <https://educandoenigualdad.com/wp-content/uploads/2021/03/RomeoYaNoRenta.pdf>
- Ruiz, M. M. (2012). Derecho a la educación: política y configuración discursiva. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17(52), 39-64.
- Ruiz-Repullo, C. (2017). Estrategias para educar en y para la igualdad: coeducar en los centros. *Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2(1),161-191. <https://doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.2063>.
- Russell, C. (2018). El dispositivo de acoso escolar homofóbico y transfóbico: voces en una comunidad educativa. *Sociedad e Infancias*, 2, 211-232. <https://doi.org/10.5209/SOCI.59456>
- Salas, N. y Salas, M. (2016). Tiza de colores: Hacia la enseñanza de la inclusión sobre diversidad sexual en la formación inicial docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 73-91. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000200006>
- Saldaña Blasco, D. (2018). Reorganizar el patio de la escuela, un proceso colectivo para la transformación social. *Hábitat y Sociedad*, 11, 185-199. <https://doi.org/10.12795/HabitatySociedad.2018.i11.11>

- Saldaña Blasco, D. (2020). *El espacio como agente coeducador: Participación y transformación feminista de patios escolares en Santa Coloma de Gramenet*. Tesis Doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Sánchez, A., Ortega, R. y Casas, J. A. (2018). Acoso escolar homofóbico: Una mirada internacional. *Educación y Futuro. Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, 38, 83-107.
- Sánchez de Madariaga, E. (2012). *Las maestras de la República*. Catarata.
- Sánchez, B. (2021). La formación del profesorado de Educación Primaria en diversidad sexo-genérica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1). <https://doi.org/10.6018/reifop.393781>
- Sánchez Sáinz, M. (2020). *Pedagogías Queer, ¿Nos arriesgamos a hacer otra educación?* Catarata.
- Sanmartí, N. (2022). *Evaluar y aprender: un único proceso*. Octaedro.
- Sanmartín, A., Kuric, S., Gómez, A. y Rodríguez, E. (2024). *Barómetro Juventud y Género 2023*. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, FAD. <https://10.5281/zenodo.10144131>
- Santano, A. C. (2023). El derecho a la educación en Brasil: diálogo multinivel y las amenazas internas. *Cuestiones constitucionales*, 48, 325-356. <https://doi.org/10.22201/ij.24484881e.2023.48.18049>
- Santos, M., Ferreira, E. y Marques, A. (2022). Gender and pre-school: the experiences and strategies of male early childhood educators. *Cadernos de pesquisa*, 52, 1-19. [https://doi.org/10.1590/198053148974\\_en](https://doi.org/10.1590/198053148974_en)
- Schippers, M. (2007). Recovering the feminine other: masculinity, femininity, and gender hegemony. *Theory and Society*, 36(1), 85-102. <https://doi.org/10.1007/s11186-007-9022-4>
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B. y Agrusti, G. (2016). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 Assessment Framework*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-39357-5>
- Scott, J. (2010). Gender: Still a Useful Category of Analysis? *Diogenes*, 57(1), 7-14. <https://doi.org/10.1177/0392192110369316>
- Segato, R. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Segato, R. (2016). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos*. Ediciones de la Universidad de Chile.
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo libros.
- Seoane, V. y Severino, M. (2019). Género, sexualidades y educación. Intersecciones necesarias para una educación emancipadora. *Descentrada*, 3(1), 1-6.

- Siecus, T. (2020). *Guidelines for Comprehensive Sexuality Education: Kindergarten through 12th Grade* (3ed.). [https://healtheducationresources.unesco.org/sites/default/files/resources/bie\\_guidelines\\_siecus.pdf](https://healtheducationresources.unesco.org/sites/default/files/resources/bie_guidelines_siecus.pdf)
- Simón, M. E. (2018). *Coeducación para la igualdad*. Emakunde.
- Skelton, C. (2001). *Schooling the boys: Masculinities and primary education*. Open University Press.
- Smith, B. y Sparkes, A. C. (2016). Men, sport, and spinal cord injury: Narratives of identity. *Qualitative Health Research*, 26(9), 1235-1247.
- Smith, J. (2007). *La educación durante la Revolución Industrial*. Harvard University Press.
- Smith, M. (2010). *Educación en las sociedades primitivas*. Routledge.
- Soja, E. (2008). *Postmetrópolis*. Estudios críticos.
- Soto-Molina, J. E. y Méndez, P. (2020). Linguistic Colonialism in the English Language Textbooks of Multinational Publishing Houses. *HOW Journal*, 27(1), 11-28. <https://doi.org/10.19183/how.27.1.521>
- Spain, D. (1992). *Gendered spaces*. University of North Carolina Press.
- Stewart, V., Narodowski, M. y Campetella, D. (2021). Infancias trans: otra disrupción en las escuelas de la modernidad. *Revista Colombiana de Educación*, 28, 263-280. <https://doi.org/10.17227/rce.num82-10804>
- Stobart, G. (2005). Fairness in multicultural assessment systems. *Assessment in Education*, 12(3), 275- 287. <https://doi.org/10.1080/096959405003372438.2015.1053429>
- Stoller, R. J. (1968). *Sex and Gender: The Development of Masculinity and Femininity*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429479915>
- Subirats Martori, M. (2017). *Coeducación, apuesta por la libertad*. Octaedro.
- Subirats Martori, M. y Tomé González, A. (2007). *Balones fuera: Reconstruir los espacios desde la coeducación*. Octaedro.
- Suleman, Q. y Hussain, I. (2018). Job Satisfaction among Secondary-School-Heads: A Gender Based-Comparative Study. *Education Sciences*, 8(1), 1-17. <https://doi.org/10.3390/educsci8010028>
- Suskie, L. (2002). Fair assessment practices: Giving students equitable opportunities to demonstrate learning. *Adventures in Assessment*, 14, 5-10.
- Swanson, K. y Gettinger, M. (2016). Teachers' knowledge, attitudes, and supportive behaviors toward LGBT students: Relationship to gay-straight alliances, antibullying policy, and teacher training. *Journal of LGBT Youth*, 13(4), 326-351. <https://doi.org/10.1080/19361653.2016.1185765>
- Taylor, S. (2018). *Teorías educativas del siglo XX*. Editorial Ariel.
- Thorpe, A. (2018). Educational leadership development and women: insights from critical realism. *International Journal of Leadership in Education*, 22(2), 135-147. <https://doi.org/10.1080/13603124.2018.1450995>

- Tomé González, A. (2003). *Contra el sexismo: Coeducación y democracia en la escuela*. Grao.
- Tonucci, F. (2014). *La ciudad de los niños: Un modo nuevo de pensar la ciudad*. Losada.
- Torres, J. (1998). *El curriculum oculto*. Morata.
- Torres, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Morata.
- Trilla, J. (2000). *Ensayos sobre la escuela: El espacio social y material de la escuela*. Laertes.
- Trilla, J. (2005). La idea de ciudad educadora y escuela. *Educación y ciudad*, 7, 73-106.
- Trilla, J. y Puig, J. M. (2003). El aula como espacio educativo. *Cuadernos de Pedagogía*, 325, 52-55.
- Troncoso L., Follegati, L. y Stutzin, V. (2019). Más allá de una educación no sexista: aportes de pedagogías feministas interseccionales. *Pensamiento Educativo*, 56(1), 1-15.
- Tuan, Y. (2007). *Topofilia: Un estudio de las percepciones, actitudes y valores sobre el entorno*. Melusina.
- Tuts, M. (2007). Las lenguas como elemento de cohesión social. Del multilingüismo al desarrollo de habilidades para la cohesión social. *Revista de Educación*, 343, 35-54.
- Tylor, E. (1871). La Ciencia de la Cultura. En J. Kahn (Ed.), *El Concepto de Cultura: Textos fundamentales* (pp. 29-46). Anagrama.
- UNESCO. (2018). *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad: un enfoque basado en evidencia, orientaciones*.  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260840\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260840_spa)
- UNESCO. (2023). *Nota conceptual del informe de seguimiento de la educación en el mundo 2024/5 sobre liderazgo y educación*.  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384526\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384526_spa)
- Valdés, R. y Gómez-Hurtado, I. (2019). Competencias y prácticas de liderazgo escolar para la inclusión y la justicia social. *Perspectiva Educativa*, 58(2), 47-68.  
<https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.2-art.915>
- Valle, J. M. y Martínez, C. (2010). La dirección de centros escolares en Europa en perspectiva comparada ¿De los modelos tradicionales a un “meta-modelo” supranacional? *Revista Latinoamericana de Educación comparada*, 1(1), 55-68
- Varela, N. (2008). *Feminismo para principiantes*. Ediciones B.S.A.
- Varela, N. (2013). *Feminismo para Principiantes*. B de Bolsillo.
- Varela, N. (2020). El tsunami feminista. *Nueva Sociedad*, 286. <https://nuso.org/articulo/el-tsunami-feminista/>
- Vegas, V. (2020). *Libérate: la cultura LGTBQ que abrió camino en España*. Dos Bigotes.
- Venegas, M. (2013). La educación afectivo sexual en el marco de la educación para la ciudadanía democrática y los derechos humanos. *Revista de Sociología de la Educación*, 6(3), 408-425.
- Vélez, A. M. (2015). Convivencia escolar: Una mirada desde la concepción humanista a la situación en Colombia. *Enclave social*, 54.

- Vergara-Sandoval, Y. (2021). La igualdad y la equidad de género en la educación secundaria costarricense: criterios para un diseño de evaluación. *Actualidades Investigativas en Educación*, 21(3), 1-22. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v21i3.48154>
- Vidal, F., Lillo, D., Barrientos, J., Pérez, I. y Montecinos, R. (2022). Representaciones sociales y experiencias de sexismo en profesores y profesoras de Santiago y Valparaíso. *Estudios pedagógicos*, 48(4), 317-336. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052022000400317>
- Viñao Frago, A. (1994). Del espacio escolar y la escuela como lugar: Propuestas y cuestiones. *Historia de la Educación*, 12, 17-74.
- Voyer, A. (2018). Of lads and ear'oles: School, work, and the microsociology of social reproduction. *Ethnography*, 19(4), 565-576.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. ediciones Abya-Yala.
- Weedon, C. (1987). *Feminist Practice and Poststructuralist Theory*. Blackwell.
- Weiner, J., Garrett-Walker, W., Strickland, T. y Burton, L. (2022). Reifying discrimination on the path to school leadership: Black female principals' experiences of district hiring/promotion practices. *Frontiers in Education*, 7, 1-17. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.925510>
- Weisman, L. K. (1992). *Discrimination by design: A feminist critique of the man-made environment*. University of Illinois Press.
- West, C. y Zimmerman, D. (1987). Doing gender. *Gender & Society*, 1(2), 125-151. <https://doi.org/10.1177/0891243287001002002>
- Whitehead, K., Andretzke, E. y Binali, V. (2016). "They call me headmaster": Malawian and Australian women leaders. *Gender and Education*, 30(2), 156-171. <https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1184235>
- William, D. y Leahy, S. (2015). *Embedding formative assessment: Practical techniques for K-12 classrooms*. Learning Sciences International.
- Wilkinson, J., Purvee, A. y MacDonald, K. (2021). Gender and educational Leadership. En S. J. Courtney, H. M. Gunter, R. Niesche, y T. Trujillo (Eds.), *Understanding Educational Leadership* (pp. 225-268). Bloomsbury Academic.
- Willingham, W.W. y Cole, N.S. (1997). *Gender and Fair Assessment*. Routledge.
- Young, I. M. (1980). Pasando la pelota como una nena. Una fenomenología del comportamiento corporal femenino, la movilidad y la espacialidad. *Human Studies*, 3, 137-156.
- Zubillaga-Olagüe, M. y Cañadas, L. (2022). Agentes participantes en los procesos de evaluación y calificación en educación física. *Contextos educativos*, 30, 83-98. <http://doi.org/10.18172/con.5371>

## AUTORAS

---

### **Andrea Carrasco Sáez**

Es profesora de Historia y Ciencias Sociales de la Universidad de Valparaíso, Magíster en Educación en la Universidad de Chile y Doctora en Educación en la Universidad de Granada (España). Es académica en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile y directora del Centro Estudios Saberes Docentes de la misma Universidad. Es investigadora y parte del equipo directivo de C-líder. Ha publicado artículos en diversas revistas especializadas y capítulos de libros. Andrea Carrasco posee una vasta experiencia en docencia universitaria, tanto a nivel de formación inicial y continua, en la Universidad de Chile como en otros espacios universitarios, lo que le ha permitido adquirir conocimiento y formación en los temas de Liderazgo educativo y Gestión escolar, Evaluación para el Aprendizaje y trayectorias de directoras escolares.

### **Rocío Concha López**

Es profesora de Educación Física y Licenciada en Educación por la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, Chile. Máster en Calidad y Mejora de la Educación -especialidad en gestión, cambio y liderazgo educativo- por la Universidad Autónoma de Madrid. Doctoranda en Educación de la UAM. Miembro del Grupo de Investigación de Políticas Educativas Supranacionales perteneciente a la UAM (GIPES-UAM). Con experiencia docente en contexto escolar y enseñanza superior, así como también en instituciones de protección a la infancia. Colaboradora en proyectos de investigación, y autora y coautora de artículos académicos que han desarrollado las líneas de liderazgo educativo, políticas educativas de género y educación física en perspectiva de género.

### **Esther Díaz Romanillos**

Es estudiante de Doctorado (FPI-UAM 2022) en el área de Teoría e Historia del Departamento de Pedagogía en la Universidad Autónoma de Madrid. Su tesis doctoral, centrada en la escuela rural española en el contexto de la despoblación, aborda aspectos

específicos de la escuela y de lo escolar, así como sobre la sociomaterialidad y la etnografía educativa. Otros trabajos análogos se enfocan en cuestiones sobre el espacio, ética y filosofía de la educación. Además, ha colaborado en diversos proyectos de investigación, así como de innovación docente.

### **Fátima El Shafi Rodríguez**

Es Doctora en educación por la Universidad Autónoma de Madrid, Diplomada en Educación Social por la Universidad Complutense de Madrid, Máster en Intervención Social y Máster en Psicopedagogía. Tiene una amplia trayectoria en el ámbito social, trabajando principalmente con adolescencia e infancia en diferentes ámbitos y situaciones de exclusión social. Actualmente es profesora asociada en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación en la Universidad Autónoma de Madrid y profesora en la Universidad Internacional de la Rioja, donde imparte docencia en los Grados de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Social, Trabajo Social y en el Máster Universitario de Intervención Social.

### **Esteban Francisco López Medina**

Inició su formación y labor docente en Argentina. Al volver a España, completó sus estudios obteniendo los títulos de Maestro en Lengua Extranjera: Inglés (UCM, 2006), Licenciado en Ciencias Religiosas (Facultad de Teología San Dámaso, 2011), Licenciado en Filología Inglesa (UNED, 2014) y Doctor en Estudios Feministas y de Género (UCM, 2020). Cuenta con amplia experiencia docente en todos los niveles educativos, impartiendo clase de inglés y asignaturas bilingües desde Educación Infantil hasta Bachillerato. Desde 2015, es profesor asociado en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Además, trabaja con otras instituciones de educación superior como el Centro de Lenguas UPM (desde 2021) y el Instituto Franklin de la Universidad de Alcalá (desde 2022). Su investigación se centra en la intersección entre educación, lenguaje y género, enmarcada en la línea de lenguaje y representación multimodal en materiales educativos en general y de inglés como lengua extranjera y CLIL en particular, analizados con perspectiva de género y queer.

### **María Matarranz**

Es Licenciada en Pedagogía por la Universidad Complutense de Madrid y Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Madrid. Actualmente es profesora en el Departamento de Pedagogía de la Universidad Autónoma de Madrid donde se desempeña como docente e investigadora. Es miembro del Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales perteneciente a la Universidad Autónoma de

Madrid (GIPES-UAM) y del Grupo de Investigación en Educación Intercultural perteneciente a la Universidad Nacional de Educación a Distancia (INTER-UNED). Sus principales líneas de investigación son las Políticas Educativas Supranacionales, la Educación Intercultural y la Formación del Profesorado.

### **Borja Ruiz-Gutiérrez**

Es Doctor en Educación por la Universidad Complutense de Madrid, Licenciado en Pedagogía. Actualmente es profesor en la Facultad de Ciencias de la Salud y la Educación de la Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA).

Entre sus líneas de investigación destacan la educación inclusiva, la educación intercultural, la educación para la igualdad de género y contra la violencia machista, la educación de personas adultas, la identidad en la educación y los lenguajes audiovisuales en la investigación educativa.

### **Maite Zubillaga-Olagüe**

Es estudiante de Doctorado en Educación en la escuela de doctorado de la Universidad Autónoma de Madrid y Profesora en Formación como Docente Universitaria e Investigadora (PDIF) de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Máster en Ciencias de la Actividad Física y Deporte (Innovación y Calidad educativa, UAM 2020) y Graduada en Maestra en Educación Primaria con mención en Educación Física (2019).

Es contratada predoctoral FPI-UAM (2021) y, en la actualidad, está desarrollando la tesis doctoral en la línea de investigación centrada en los procesos de evaluación formativa desarrollados por el profesorado que desempeña su labor docente en etapas de educación escolar.







**MANTÉNGASE INFORMADO  
DE LAS NUEVAS PUBLICACIONES**

**Suscríbase gratis  
al boletín informativo  
[www.dykinson.com](http://www.dykinson.com)**

**Y benefíciase de nuestras ofertas semanales**