




Coeducación hoy. Reflexiones desde las pedagogías feministas para la despatriarcalización del currículum

Co-education today. Reflections from feminist pedagogies to get a depatriarchate curriculum

María Teresa Bejarano Franco 

e-mail: mariateresa.bejarano@uclm.es

Universidad de Castilla La Mancha, España

Irene Martínez Martín 

e-mail: irene.martinez.martin@edu.ucm.es

Universidad Complutense de Madrid, España

Montserrat Blanco García 

e-mail: montserrat.blanco@uclm.es

Universidad de Castilla La Mancha, España

Resumen

Presentamos un texto construido desde el aporte metodológico analítico aplicado a obras y documentos legislativos de naturaleza educativa, aparecidos desde el primer tercio del siglo XX. Este análisis es derivado de un proyecto de investigación de naturaleza mixta* que ha tenido como uno de sus objetivos: trazar el recorrido histórico de la coeducación desde un plano teórico y otro más aplicado en el sistema educativo español. Se ha partido de la génesis teórica del término, desde los planteamientos pedagógicos de Margarita Comas (1892-1972) y Lorenzo Luzuriaga (1889-1959) para continuar con el análisis de algunos planes de estudio de la formación docente y los currículum educativos, todo ello realizado desde una perspectiva feminista. Como finalidad, se pretende saber si se ha proyectado la coeducación en los actuales planes de formación de los profesionales de la educación, herramienta necesaria para trasladar el principio de igualdad como conocimiento científico a estos perfiles docentes, así como en las nuevas iniciativas curriculares que van surgiendo en nuestro país. Apoyándonos en el recorrido histórico por los avances de la coeducación en España, concluimos que la coeducación sigue siendo un reto a conseguir. Por ello, planteamos la propuesta de introducir las pedagogías feministas como campo de acción transformador para la despatriarcalización del currículum.

Palabras clave: coeducación; currículum; feminismo; formación docente; igualdad; género.

Abstract

This paper is built from the analytical contribution about legislative works and educational documents, since the first third of the 20th century. This analysis is derived from a research project of mixed nature that has had as a main goal: to draw the co-education historical course from two ways. One way more theoretical and another way more practice applied in the Spanish educational system. We have started from the theoretical genesis of the topic, with the pedagogical approaches of Margarita Comas (1892-1972) and Lorenzo Luzuriaga (1889-1959) and with the analysis of some teacher training programs and some educational curricula, all of this from a feminist point of view. As a final purpose of this paper is to know if the co-education has been projected in the teacher training plans, as well as in the new curricular initiatives that are emerging in our country; all of this is a necessary tool to transfer the equality principle as a scientific knowledge. This paper is supported in the Spanish co-educational historical issues, we conclude that co-education remains an important and actual educative challenge. That is why we propose to introduce feminist pedagogies as challenge to get a depatriarchate curriculum.

Keywords: co-education; curriculum; feminism; teacher training; equality; gender.

Recibido / Received: 14-01-2019

Aceptado / Accepted: 10-04-2019

Publicación en línea / Published online: 01-07-2019

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Bejarano Franco, M. T., Martínez Martín, I., & Blanco García, M. (2019). Coeducación hoy. Reflexiones desde las pedagogías feministas para la despatriarcalización del currículum. *Tendencias Pedagógicas*, 34, pp. 37-50. doi: 10.15366/tp2019.34.004

1. Introducción

Soy feminista, me avergonzaría de no serlo porque creo que toda mujer que piensa debe sentir el deseo de colaborar, como persona, en la obra total de la cultura humana (...) Por eso, la primera tarea a realizar es la de preparar a nuestras mujeres, y claro está que yo confío, como único y exclusivo medio, en la educación, que al salvar las sustancias ideales que lleva dentro, ignoradas por ella misma, le dará fuerza para descubrir nuevos mundos, insospechados hasta ahora. (María de Maeztu)

Reconocidas pedagogas y maestras de nuestra historia reciente ya interpelaban a la importancia de pensar la educación en términos coeducativos desde principios feministas, aportando 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. Se llevó a cabo un interesante movimiento femenino y feminista centralizado en 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; Simón, 2010; Platero, 2012; Martínez Martín, 2016; Sánchez XXX, Penna y de la Rosa, 2016; Cabello y Martínez Martín, 2017; Bejarano, 2017; 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 (Maceira, 2006). Aporta una mirada crítica ante los hechos socio-históricos y ello ha servido para generar alternativas de acción pedagógicas que han contrarrestado los mecanismos de reproducción de desigualdades para las mujeres. Entendemos la coeducación como principio rector que debe guiar toda práctica educativa curricular. 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 socio-cultural.

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 (Fierro, 2017). De hecho, el Decreto de 28 de agosto de 1931, 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 matriculas de ambos sexos.

Acudiremos a los planteamientos pedagógicos de algunos autores y autoras racionalistas y republicanos, cuya vigencia es hoy reconocida, y señalaremos la aportación que hizo la Institución Libre de Enseñanza (ILE) a la coeducación. La ILE recogía en el Boletín de 1934, la coeducación como uno de los resortes fundamentales para la formación del carácter moral, así como de la pureza de las costumbres, y el más poderoso instrumento para acabar con la actual inferioridad positiva de la mujer, que no empezaría a desaparecer hasta que se eduque sino con el hombre.

Es necesario ubicarnos en la dimensión más aplicada y actual del proceso coeducativo centrandone nuestra atención, por una parte en cómo la formación inicial de profesionales de la educación está asumiendo los necesarios planteamientos coeducativos que transforma el principio de igualdad en conocimiento científico, tal y como se demandaba en los discursos educativos racionalistas-anarquistas y republicanos así como desde la legislación actual. Por otra parte, expondremos qué espacio tiene actualmente la coeducación en la práctica curricular educativa. Todo ello, aportará un análisis novedoso desde las pedagogías feministas para trazar nuevas propuestas de pensamiento y acción educativa en consonancia con los valores de justicia social e igualdad.

2. El concepto de coeducación en la II República. Apuntes sobre la teoría y la política educativa republicana en base a la coeducación

La labor intelectual y pedagógica que apareció en la España de principios del siglo XX, supuso un avance significativo en la sociedad española de la época, especialmente para las mujeres republicanas, socialistas y anarquistas organizadas en movimientos y organizaciones como La Liga Femenina Española por la Paz (Moreno, 2005) o la Organización de mujeres contra la guerra y el fascismo, que

las llevó a articular prácticas políticas para defender y conquistar derechos femeninos en todos los ámbitos sociales, también en el educativo (Flecha, 2005; Bejarano, 2016). Los intelectuales españoles ocupaban por primera vez un lugar importante en la historia, gracias a su visión innovadora en relación al conocimiento del saber. Estos intelectuales varones, visionarios algunos de ellos, de una sociedad mejor, se dieron cuenta del trágico porvenir que les esperaba a sus hijas si no eran educadas para vivir en un mundo gobernado por los hombres. Esta idea mantuvo la atención de distintos intelectuales como Ramón Menéndez Pidal (1869-1968), o Manuel Bartolomé Cossío (1857-1935), quienes favorecieron espacios educativos más visibles para las mujeres. Como ejemplo, se destaca el apoyo del modelo educativo que se iba gestando gracias a la política educativa del primer tercio del s. XX: el coeducativo (Valcárcel, 2013).

Hay que destacar, que a principios del siglo XX, entre 1901 y 1906, aparecen experiencias coeducativas en las escuelas racionalistas y laicas. La Escuela Moderna de Ferrer i Guàrdia (1901-1909) fue un ejemplo de ello, ya que aplicaba la coeducación como principio educativo hasta el final del mandato republicano (Cortada, 1999). A su vez, las ideas pedagógicas del movimiento de la Escuela Nueva impulsan, también en Cataluña, la realización de una serie de experiencias coeducativas de iniciativa privada. Será en Cataluña, con la aparición del Decreto de 20 de septiembre de 1931, cuando se instale la coeducación en las escuelas normales y no será hasta el año 1937¹ cuando se establezca la coeducación en las escuelas primarias de la zona republicana. Estas iniciativas, junto a las de la ILE, serán el antecedente inmediato de la organización del sistema escolar bajo la Segunda República y el gobierno autónomo de la Generalidad de Cataluña (Subirats, 1994), aunque estructurado bajo el modelo de la escuela mixta para ambos sexos.

Días antes de proclamarse la II República, la Revista de Pedagogía publicaba unas ideas para la reforma constitucional de la educación pública. Estas ideas fueron redactadas por Lorenzo Luzuriaga (1889-1959), que ya había elaborado el programa educativo aprobado por el Congreso del PSOE en 1918, donde en el punto 9 afirmaba²:

«No existiendo razones psicológicas que se opongan a la educación en común de los alumnos de uno y otro sexo, y habiendo, en cambio, importantes motivos de índole social que la aconsejan, en todas las instituciones se establecerá la coeducación de los sexos (...)»

El proyecto socio-educativo de la II República, conjugaba la renovación pedagógica procedente tanto del ideario liberal de la ILE como del programa educativo que propugnaba la Escuela Única del partido socialista, y configuró un modelo de educación caracterizado por ser público, laico, obligatorio y gratuito en la enseñanza primaria y en el que se facilitaba el acceso a las personas económicamente necesitadas. Así apuntaba el artículo 48 de la Constitución de 1931:

«La enseñanza primaria será gratuita y obligatoria (...) la República legislará en el sentido de facilitar a los españoles económicamente necesitados el acceso a todos los grados de enseñanza a fin de que no se halle condicionado más que por la aptitud y la vocación (...) La enseñanza será laica, hará del trabajo el eje de su actividad metodológica y se inspirará en ideales de solidaridad humana (...)»

El principio de coeducación no quedaba recogido de manera explícita en la Constitución, parece lógico que quedaría incluido en la futura Ley de Instrucción Pública, tal y como lo había hecho Luzuriaga en las bases educativas anteriormente citadas. Esta Ley no llegó nunca a promulgarse. El 9 de diciembre de 1932, el Ministro Fernando de los Ríos, leía en las Cortes un proyecto de ley denominado *Bases para la Primera y Segunda Enseñanza* que se podía considerar como el primer borrador para

¹ Gaceta de 9 de septiembre de 1937

² Extracto recogido de Luzuriaga, L. (1986) Ideas para la reforma constitucional de la educación pública. *Revista de Pedagogía*, nº 12, 149-159.

la definitiva Ley Educativa Republicana. Aunque este documento no recogía expresamente el principio co-educativo, sí exponía de forma clara, en la base 4, que no se contemplaría la distinción tradicional entre escuela de niños y de niñas. En la base 20, se destacaba la novedad en la no distinción sobre la labor que debía hacer una maestra respecto de un maestro, confirmando que la función de educar es la misma para todos y la mujer al frente de una escuela debe hacer lo mismo que el hombre al frente de la suya.

Las bases se limitaban a suprimir de manera legal las distinciones entre sexos y animaban a llevar a cabo experiencias piloto coeducativas que fueron calando en el ideario educativo republicano, pero más bien a nivel teórico, aunque algunas maestras tomaron este principio como base de sus planteamientos didácticos – prácticos. Margarita Comas (1892-1972) fue una de las pioneras que participó en el proceso de modernización pedagógica que se desarrolló en España a lo largo del primer tercio del siglo XX; realizó aportaciones coeducativas, especialmente relevantes en las orientaciones y prácticas de la enseñanza de las Ciencias. Discípula de la ILE, superó la discriminación que otras mujeres habían sufrido en España respecto a la formación científica. En 1931 escribe la obra *La coeducación de los sexos* en la cual defiende que el modelo educativo republicano debe integrar como principio básico la coeducación. Ofrece una definición sobre el término basándose en Alice Woods, y manteniendo que la educación de niños y niñas debe ser conjunta desde la primera infancia y hasta la edad adulta, sin que ninguno de los sexos sea segregado, aprendiendo muchas materias y compartiendo muchos juegos en común, con libertad para gozar juntos de sus ratos de recreo. Margarita, sostiene que en la sociedad de época están sucediendo cosas importantes que ponen al orden del día el tema de la coeducación y que hacen equilibrar la balanza en sentido afirmativo, por lo menos desde un punto de vista ideal. Apela a que la coeducación se encuentra en el ideario pedagógico de la ILE y lo justifica así:

« (...) En la ILE se estima que la coeducación es un principio esencial del régimen escolar y que no hay fundamento para prohibir en la escuela y comunidad en que uno y otro sexo viven en la familia y en la sociedad. Juzga la coeducación uno de los resortes fundamentales para la formación de carácter moral así como de la pureza de costumbres y el más poderoso para acabar con la actual inferioridad positiva de la mujer, que no empezará a desaparecer hasta que aquella se eduque, en cuanto a cultura general, no solo como sino con el hombre». (1931, p. 185)

«Desde los comienzos se han reunido en las clases de la ILE los dos sexos; en un plano absoluto de igualdad, sentándose juntos, trabajando juntos y tomando parte juntos en las excursiones que tanta importancia han tenido siempre en aquel centro, entre otras muchas razones porque permiten, sin alejar a los alumnos de sus familias, las positivas ventajas de los buenos pensionados en cuanto a la estrecha solidaridad de un libre y amigable convivir de maestros y alumnos (y de los dos sexos, diremos nosotros en este caso)». (1931, p. 186)

También hay que destacar a María Sánchez Arbós, (1889-1976), maestra y pedagoga, vinculada a la ILE. Llegó a dirigir un grupo escolar, el *Francisco Giner de los Ríos*. En este centro contaba, durante el primer año de funcionamiento, con una matrícula de 648 niños y niñas. Sus aulas, en la Dehesa de la Villa, fueron inauguradas por el presidente de la República, el 14 de abril de 1933. Enseguida, su imparable actividad se evidencia en la práctica educativa. Destinada siempre a hacer de la escuela un centro de y para los niños y niñas. Implanta la coeducación, pone en marcha, en 1933, una asociación de padres-madres, consigue duchas y una cantina para los alumnos y alumnas a costa de batallar contra la Inspección Educativa para, organizando el horario, lograr que ni un solo niño y niña del barrio se quede en la calle sin acudir a la escuela. Araque (2007) la califica como mujer adelantada a su época, maestra innovadora:

«María consiguió crear una escuela nueva, alegre, favorecedora de los trabajos manuales, la lectura, la biblioteca, el juego, en la que disfrutaban los niños y contaban con más comodidades que en sus casas, puesto que provenían de familias trabajadoras humildes con escasos recursos económicos. Para lograr sus objetivos, contaba con maestros de vocación, que amaban a los niños y a la Escuela». (p. 137)

Dos Decretos, uno fechado en agosto de 1931 y otro en septiembre de ese mismo año, actúan a favor de la eliminación de instituciones educativas segregadoras. El de agosto elimina dos institutos

de segunda enseñanza femeninos que estaban situados en Madrid y Barcelona y los convertía en mixtos. El Decreto de septiembre, establecía la coeducación en todas las Escuelas Normales del Estado. La Orden Ministerial de 17 de abril de 1933 reafirmaba este proceso, que la coeducación se estableciera de manera gradual en las escuelas primarias anejas a las Normales. Lo que procuró la adquisición de los conocimientos prácticos a toda maestra y maestro que realizara allí sus prácticas de formación. La política educativa del primer bienio republicano no llegó a implantar de modo generalizado la coeducación en toda la enseñanza primaria. Avanzó sobre el modelo de las escuelas mixtas, que facilitaba la graduación, sobre todo en las zonas rurales. Sí aparecieron experiencias coeducativas en algunos grupos escolares en Madrid y Barcelona así como en las escuelas anejas a las Normales. Se creó, por tanto, «el caldo de cultivo», para avanzar en el principio de igualdad educativa.

El triunfo de los nacionales en 1939 llegó después de una cruenta guerra civil que duró 3 largos años (1936-1939). Se estableció la dictadura dirigida por el General Francisco Franco (1892-1975) y, con ella, iría desapareciendo toda marca de avance social y educativo que las mujeres habían conquistado en la II República. Un síntoma de ello, se localiza en la obsesión que tuvo el Régimen, desde sus inicios, por implantar un «nuevo modelo de mujer» centrado en la abnegación y sustentado en los valores del nacional-catolicismo y en la persecución al magisterio, especialmente de maestras y maestros republicanos (Fernández Soria y Agulló, 1999; Sanchidrián, Grana y Martín Zúñiga, 2011).

Este nuevo modelo de mujer debía ser formado e instruido. De ello se encargó la Sección Femenina que aparece en junio de 1934 (Alfonso y Sánchez Blanco, 2008) siendo nombrada jefa nacional Pilar Primo de Rivera (1907-1991). La labor de esta Sección era inculcar en las mujeres un patrón de conducta nacional-sindicalista basado en los principios axiomáticos de la patria como unidad del destino, la religión católica como moral, y la puericultura como deber (Gallego, 1983). Se ponía en marcha la desvalorización social y cultural de la mujer, también la erradicación de todo signo coeducativo y feminista.

Retornar a las mujeres a los espacios privados, acabar con los movimientos de resistencia de la éstas y con su visibilización en el espacio público, fue el principal objetivo de la Sección Femenina. Las maestras y educadoras feministas de la época republicana apostaron, no solo por la educación en igualdad, sino por una igualdad de derechos, por la intelectualidad femenina más allá de la maternidad y por la ocupación de las mujeres de los espacios públicos (Ramos, 2013; Agulló, 2017).

Esta revolución feminista tuvo su renacimiento durante la etapa final franquista (obligado por el desarrollismo de los años 60 y la necesidad de formar a una clase media) y de transición en los años 70. Periodo en que los movimientos de mujeres y feministas vuelven a tomar los espacios públicos, las luchas y resistencias, con importantes logros en igualdad formal (leyes aborto, divorcio, violencia de género, entre otras). En el plano educativo, siguiendo a Robles, (2018), la coeducación ha ido evolucionando en función de los enfoques y posicionamientos políticos hegemónicos. Comenzando en la Ley General del 70, ley que fue introduciendo mejoras en las condiciones coeducativas e incluyendo dinámicas de cambio en la «mala educación» que recibían las mujeres y niñas debido al currículum sexista; estas mejoras se fueron sucediendo (con mayor o menor impulso) en el resto de leyes educativas en democracia.

Este feminismo de la transición defendió un derecho a la educación de las mujeres como parte indisoluble del resto de derechos, poniendo el acento en la innovación y renovación pedagógica, en la formación docente, en los contenidos curriculares y en el propio sistema educativo. Robles, (2018) argumenta que la temática feminista informal y de debates clandestinos de estos años va tomando fuerza política gracias a la teorización y activismo feminista, cuando la coeducación adquiere cuerpo pedagógico transformador y de aplicación práctica, por ejemplo, en las escuelas catalanas siguiendo a Rosa Sensat. Estos pequeños avances iniciales provocaron la escolarización y formación de mujeres, su ascenso en los escalafones educativos, el acceso al empleo remunerado y la emergencia de una sutil teoría feminista.

Bebiendo de estos preliminares del pensamiento feminista y coeducador en la España democrática, nos encontramos aún con importantes retos para conseguir la igualdad real. Retos que hacen propios las reivindicaciones del feminismo actual, categorizado como una ola feminista interseccional y transversal, que tiene como objetivo seguir apostando por la transformación de las estructuras de desigualdad y que identifica a las pedagogías feministas como una «herramienta» fundamental para la conquista del principio de igualdad.

3. Revisiones sobre la coeducación en la actual formación inicial de profesionales de la educación

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, 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 los profesionales de la educación. Un plan de acción pensado y organizado en torno a todas las asignaturas y al que se le conceda los tiempos y espacios necesarios (Blanco, 2001; Bonal, 2008; Ruiz Repullo, 2017; Simón, 2018). La coeducación ha de concebirse como un planteamiento de suma importancia dentro de la práctica del currículum. En ese sentido, es fundamental retirar del ámbito de lo opinable los conocimientos relativos a las cuestiones de género e igualdad para ser traídos al campo «científico». (Keller, 1991)

Coincidimos con Freire (1969), en señalar que la educación es algo más que transferir conocimientos estancos, significa crear la posibilidad de construir saberes diversos, educar en la libertad y en la emancipación. Es, en ese marco de desarrollo de la pedagogía crítica, donde la coeducación y el feminismo tienen su anclaje en los contextos educativos. No podemos concebir una educación transformadora sino es feminista y esto pasa por la inclusión de los principios coeducadores como parte fundamental del currículum de los y las profesionales que trabajan en la educación (Martínez, 2016).

Simón (2018), señala que la escuela debe servir como referente de cambio, ser impulsora de equidad y lugar para practicar los derechos sobre la igualdad (de trato, de oportunidades, de deberes, de condiciones...). Es, por tanto, necesario fijarnos en cómo los currícula y los planes de estudio de la formación en educación incorporan materias centradas en cuestiones referidas a la igualdad y a la coeducación. En el estudio dirigido por Ballarín (2014) sobre la revisión de los títulos de las materias en el Grado de Maestro en Educación Infantil para detectar referencias a la igualdad o la coeducación, se extrajeron varias conclusiones relevantes: en 13 de 42 Universidades públicas existía alguna materia que, por su título, pudiera considerarse que abordara cuestiones relacionadas con mujeres, igualdad o género. De esas 13 materias, sólo en la Universidad de A Coruña existe una materia obligatoria, y en otras 4 universidades, las materias tienen un carácter básico (Autónoma de Madrid, Extremadura, Valladolid y Navarra). En las 8 restantes, las materias son optativas.

En otros estudios más locales llevados a cabo en universidades como la de Sevilla, Castilla La Mancha, o Valencia se desvela la falta de preparación que los futuros y futuras profesionales de la educación, obtienen respecto a las temáticas relacionadas con la coeducación y la igualdad de oportunidades. En el caso de la Universidad de Sevilla, se aplicó un test metacognitivo tipo CERT (conocimiento y seguridad) a una muestra de 348 participantes de las Titulaciones de Psicopedagogía y Pedagogía, que permitió valorar el ajuste metacognitivo a través de variables como la propia seguridad, la coherencia y el realismo en el manejo de conceptos tales como sexo e identidad sexual. Los resultados demostraron, el impacto metacognitivo causado en el pensamiento sobre género y coeducación que maneja el alumnado universitario participante, concluyendo con un llamamiento a la mejora de los Títulos que aportan formación inicial para los futuros profesores y profesoras del sistema educativo. (García Pérez, Sala, Rodríguez Vidales y Sabuco, 2013)

En la Universidad de Castilla La Mancha se ha realizado un estudio en las Facultades de Educación y Educación Social para detectar si los futuros profesionales implicados en los ámbitos educativos formales y no formales tienen adquiridas las competencias en educación en sexualidad e igualdad cuando acaban sus estudios de Grado. Se aplicó un cuestionario de naturaleza mixta que abarca 8 dimensiones imbricadas en las cuestiones sobre educación en igualdad de oportunidades y sexualidad integral a una muestra de 371 estudiantes. Las conclusiones del estudio revelan las débiles imaginarias y narrativas que imperan entre los estudiantes de educación en torno a las sexualidades; y, por otro lado, las necesidades formativas en los procesos de formación inicial que se evidencian en los ámbitos de la igualdad y la sexualidad, debido a las carencias competenciales en los dos ámbitos investigados. (Bejarano, Martínez y Blanco, 2018)

En la Universitat de València, no aparece ninguna referencia al género en el plan de estudios para Grado en Maestro/a en Educación Primaria y sólo en las competencias específicas (CE33) se hace una alusión a «conocer, comprender y respetar las distintas culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad». También podemos encontrar una mención a la coeducación (CE7) como la capacidad de conocer la dimensión pedagógica de la interacción con los iguales y los adultos, la relacionada

con la coeducación, y saber promover la participación en actividades colectivas, el trabajo cooperativo y el esfuerzo individual. (Rausell y Talavera, 2017)

Por otra parte, Azorín (2014) expone que se observan carencias de formación en coeducación por parte del profesorado en activo, a raíz de un estudio de casos llevado a cabo en la provincia de Murcia cuyo eje temático fue saber qué actitudes tiene el profesorado hacia la coeducación, por lo que sugiere la necesidad de una mayor implicación en el perfeccionamiento acerca de esta temática para el profesorado de las etapas de primaria y secundaria.

Estas conclusiones entran en contradicción con lo que se reglamenta en el artículo 25 de la Ley Orgánica 3/2007 para la igualdad efectiva de mujeres y hombres cuando señala que:

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

También con el RD 861/2010 de 2 de julio, que completa y modifica el RD 1393/2007 de 29 de octubre, por el que se ordenan las enseñanzas universitarias oficiales; así como las propias disposiciones de la ANECA a través de su Protocolo de Evaluación para la Verificación de Titulaciones Universitarias, en donde se recoge que deben incluirse enseñanzas relacionadas con los derechos fundamentales y de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. Por ello, el interés legislativo sobre género e igualdad es indiscutible.

Como afirma Rebollar (2013), consideramos que, a pesar de que las cuestiones de género e igualdad están presente en algunos planes de estudio de los grados de educación, su presencia podría y debería ser mucho más evidente y relevante en estos.

Hay que tener en cuenta la importancia que tiene el profesorado y los profesionales que actúan en los procesos educativos de las etapas básicas para con el tratamiento de los temas sobre coeducación e igualdad en el aula. Anguita (2011) considera la formación inicial y permanente del profesorado en igualdad como un principio rector para la lucha contra las desigualdades sociales. Autores como Generelo, Pichardo y Galofré (2008) subrayan que el profesorado y los orientadores de los centros educativos actúan con gran pasividad y poco conocimiento ante situaciones donde la igualdad se cuestiona, por ejemplo, respecto a la comunidad escolar LGTBI, también ante los casos de acoso por motivo de orientación sexual y orientación de género. Algunos trabajos (García Pérez, Rebollo, Vega, Barragán, Buzón y Piedra, 2011; Rebollo, García-Pérez, Piedra y Vega, 2011; Rebollo, Vega y García-Pérez, 2011; Bejarano y Mateos, 2014) han puesto de manifiesto que, aunque se observan cambios positivos en los últimos décadas, persisten resistencias en las actitudes del profesorado hacia la igualdad y la coeducación, como también bajo nivel de competencias prácticas y relacionales en esta materia, quizás fruto de las pocas competencias que se advierten en los planes de estudio de las distintas universidades en referencia a la igualdad y la coeducación. Un paradigmático ejemplo de esto es la Universidad de Castilla La Mancha que en el actual Plan de Estudios de Magisterio de Infantil y Primaria recoge muy pocas competencias en orden a las cuestiones de igualdad y coeducación. En la revisión llevada a cabo mediante una investigación reciente, se advierte sólo 4 competencias relacionadas con la igualdad entre hombres y mujeres tanto para el Plan de Estudios de Primaria como para el Plan de Estudios de Educación Infantil, no existiendo ninguna asignatura de carácter troncal, básica u optativa congruente con la formación en igualdad y / o coeducación en dicha Universidad. (Martínez Martín, Bejarano, Marí y Téllez, 2017)

En cuanto al bagaje cultural del cuerpo docente, Cushman (2012) advierte que la educación recibida influye en la práctica del profesorado y que se han de acometer políticas públicas que incidan decisivamente en sus actitudes e intervenciones a nivel de aula. Las prácticas discursivas y pedagógicas en las escuelas siguen operando como agentes de socialización no tangibles, que reproducen el sistema social desigual basado en: estereotipos dicotomizados y jerarquizados en función del género, en la división sexual del trabajo, en la normatividad de roles sociales diferenciados entre mujeres y hombres, en la oposición de las labores productivas vs reproductivas, así como en el castigo de todo aquello que rompe con la heteronormatividad. (Cabello y Martínez Martín, 2017). Estas prácticas legitiman las relaciones violentas y desiguales, así como una educación sexual sesgada que invisibiliza las diversidades sexuales. Galindo (2010) señala la importancia de descolonizar y despatriarcalizar la educación, elemento esencial para empezar a construir un currículum coeducativo en la formación inicial docente.

4. Coeducar hoy desde la práctica del currículum

La trayectoria en coeducación analizada con perspectiva histórica-feminista nos descubre las bases teóricas sobre las que se fue gestando el concepto coeducación en la II República, así como su implantación formal en algunos tramos educativos en las últimas décadas (Subirats, 1994, 2017; Tomé, 2002; Flecha, 2010 y Cobo 2017). Simón (2018) nos recuerda cómo la sociedad espera que la escuela eduque en igualdad. Los espacios educativos, son un enclave privilegiado para la creación de una conciencia crítica basada en la equidad y en la igualdad (Araya, 2004; Colás y Jiménez, 2006), pero en base al conocimiento científico y a las metodologías con perspectiva de género.

La organización escolar debe ejercer una función determinante trabajando por articular prácticas pedagógicas y de gestión educativa que vislumbren las inequidades entre sexos para así, establecer discursos y procesos académicos que consigan el equilibrio entre ambos sexos. Los establecimientos educativos serán los promotores en la adopción de las medidas, las estrategias y los referentes necesarios que permitan el asentamiento de una pedagogía de género en positivo (Pallarés, 2012) y que despatriarcalice el currículum en las etapas básicas. En tiempos de democracia la coeducación parece un hecho en el sistema educativo, sin embargo, no se han aplicado modelos de expectativas docentes ni de promoción que estimulen el acceso de las niñas a trayectos académicos que hoy día son ocupados por los varones. Esto es, no se han aplicado los llamados modelos genéricos, un ejemplo lo tenemos en la inferior presencia de las mujeres respecto a los varones en los estudios de Ingeniería, un hecho que ocurre en todos los países de la Unión Europea. En España, el número de estudiantes de nuevo ingreso matriculadas en carreras de ingeniería en el curso 2015-2016 fue del 22.7 %, según indica el último informe publicado por la CRUE.

La coeducación ha venido apareciendo de manera «endebles» en los textos legislativos educativos, y ello ha provocado que no tenga un espacio curricular propio, tampoco una presencia sostenible. En 1990 se aprueba la LOGSE, que sí introduce, entre otros, el principio de coeducación, incorporándolo al currículum de manera transversal y ofreciendo materiales para abordar esta cuestión (Marchesi, 1992). También la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) incorpora el término coeducación como uno de sus fines: fomentar la igualdad entre hombres y mujeres señalando la coeducación como un principio de actuación, pero como indica Ballarín (2017), no lo hacía exigible a todos los centros, ya que el texto solamente proponía incentivar a aquellos que desarrollaran tal principio.

Actualmente, analizamos si el currículum educativo logra introducir la coeducación, que como hemos señalado, tiene una larga trayectoria respecto de la discusión teórica e implantación (UNESCO, 2014; Teixeira y Marques, 2016). Bejarano y Martínez (2019), señalan que la inclusión de un enfoque de género en el currículum básico no ha sido posible, no ha habido intención para programar la perspectiva de género. Tampoco se cuenta con una organización escolar apropiada y ello está frenando el necesario cambio sistémico educativo que se necesita para trabajar el principio de igualdad en la educación básica (Stolze y Ramírez, 2015; Martínez Martín, 2016), ya que las dos últimas leyes educativas –LOE y LOMCE– han sido muy sucedáneas en materia coeducativa, abordando este tema desde una mera declaración de intenciones.

Sin embargo, y aunque existen dificultades para introducir la coeducación de manera sistémica e integral en el sistema básico de educación, y concretamente en el currículum, no faltan propuestas de éxito educativo que animan a pensar en la posibilidad de avanzar en este campo (Bejarano y Marí, 2019). Existen Planes Estratégicos de Igualdad de Género en Educación o de coeducación, que hemos podido constatar, en cuatro comunidades autónomas: Andalucía, Euskadi, Canarias y Navarra.

El plano político es esencial, pero también lo es el curricular, por ello, a continuación, analizamos la importancia que están teniendo dos experiencias llevadas a cabo en Castilla La Mancha y Navarra. Sirvan de ejemplo para ilustrar el avance en nuevas líneas de acción coeducativas desde las pedagogías feministas.

4.1. Experiencias de acción coeducativa en el currículum de primaria y secundaria de Castilla La Mancha y el programa SKOLAE

Ruíz (2017) afirma que la escuela es (y debe ser) una herramienta de prevención, sensibilización, acción y transformación de las desigualdades y las violencias. Es por ello, que en la agenda de recla-

maciones feministas en educación, la exigencia de un currículum en el que se evidencian -como generadoras de desigualdades y de violencias machistas- los mecanismos de socialización diferenciada, toman un protagonismo esencial. Martínez Martín (2016) señala entre estas reclamaciones: ruptura con las categorías binarias de socialización; contra-modelos ante las masculinidades hegemónicas; educación en lo afectivo, corporal y sexual más allá de los modelos biologicistas y prohibicionistas (Bejarano y Blanco, 2016); alternativas relacionales al amor romántico y la violencia; y, en definitiva, una cultura emancipadora ante el sistema machista reproductor de desigualdades.

Tomamos como ejemplo el modelo de currículum que se propone en Castilla La Mancha (2017) para las etapas de primaria y secundaria obligatoria que, con carácter experimental, diseña y aplica una asignatura dedicada a la educación para la igualdad, la tolerancia y la diversidad que, si bien no menciona de forma expresa la coeducación en el texto, está claramente orientada a fomentar la igualdad efectiva entre mujeres y hombres en nuestra sociedad, así como a prevenir la violencia de género, mediante la intervención educativa. Ésta asignatura se articula en tres ejes: a) educación dirigida hacia la igualdad entre mujeres y hombres, que les sitúe en el contexto actual desde una visión histórica del feminismo y de la lucha contra las desigualdades debido a los sistemas de roles, estereotipos...; b) educar para la convivencia basada en estrategias a través del diálogo y del buen trato, que mejore el clima, primero en los centros escolares, y, después, en los contextos de relaciones sociales del alumnado; c) y educación emocional y afectiva, se pretende que el alumnado valore el papel de las emociones, las reconozca, sea capaz de nombrarlas y regularlas, se favorecerá el desarrollo personal que ayudará a construir / asumir la identidad sexual y de género, pero también a respetar las identidades de los y las demás.

Mucho más completo es el proyecto SKOLAE, diseñado por el Gobierno de Navarra (2017), que tiene entre sus principios: educar en la construcción de un proyecto vital propio desde las primeras etapas de la vida. Es decir, aprender a construir proyectos de vida en libertad e igualdad. Esto conlleva una educación en el feminismo o una educación feminista.

En dicho proyecto, se plantea un plan de coeducación (2017-2021) que pretende integrar la igualdad en el sistema educativo proponiendo un itinerario coeducativo para todas las etapas (de 0 a 18 años). Podemos destacar entre los principales aprendizajes, competencias y contenidos transversales que proponen, los siguientes: formar una conciencia crítica ante las desigualdades, para ello, es imprescindible identificar y analizar las desigualdades de género existentes y responsabilizarnos de su transformación; favorecer la autonomía, la independencia personal y el empleo, para ello se pone de relevancia los trabajos de cuidado y el empleo como base para esa autonomía, orientando al alumnado a la construcción de un proyecto vital pleno, superando estereotipos de género y cualquier otro condicionante limitante; empoderamiento, liderazgo y participación social como elementos esenciales a la hora de reconocer la capacidad propia para la toma de decisiones y para motivar el trabajo colectivo; por último, destacar la educación sexual y de buen trato donde se incluyen el reconocimiento, aceptación y respeto de las diversidades, los cuerpos, las identidades y los vínculos afectivos.

En ambas iniciativas se puede observar, como ha quedado fundamentado, que la coeducación no se limita a una acción puntual descontextualizada ni a una mera etiqueta de «transversalidad». Nos encontramos ante propuestas que hacen del género, la igualdad y el feminismo una acción sistémica en la que tengan cabida todas las dimensiones y procesos educativos (profesorado, contenidos, lenguajes, espacios, relaciones sociales, familias, comunidad) y adopten el compromiso transformador de las estructuras de poder. Es una responsabilidad social construir sociedades libres de violencias y de desigualdades, para ello se requiere de una educación no solo coeducativa, sino feminista.

5. Despatriarcalizar el currículum: reto desde las pedagogías feministas

Tanto el recorrido histórico como las investigaciones y experiencias analizadas comienzan cuestionando: ¿desde dónde nos educamos? Es decir, qué modelos, contenidos, imágenes, narrativas, lugares simbólicos, espacios, lenguajes... son aquellos que nos construyen como ciudadanos y ciudadanas.

El patriarcado es la primera escuela y la primera pedagogía de poder, de jerarquía, de homogeneidad y expropiación de la diversidad, de lo colectivo y lo individual (Segato, 2018). Ante estas evidencias, el feminismo se posiciona como lucha política por la igualdad y se reclama a la educación ese componente político de transgresión que ya anunciaba Freire (1969) desde la pedagogía crítica y como práctica de libertades.

En palabras de Davis (2018) se cuestiona que no se puede plantear simplemente la igualdad en una institución que no cambia. Así, las pedagogías feministas tienen una exigencia básica: la transformación de las estructuras educativas y de transmisión de conocimiento tradicionales (legislación, profesorado, currículum):

«El feminismo ha sostenido, en clave de género, una pregunta fundamental frente al saber instituido: ¿Quién habla en esa teoría, bajo qué condiciones sociales, económicas y políticas fórmula ese discurso; para quién y cómo ese conocimiento circula y es usado en el marco de las relaciones asimétricas de poder?» (Giroux, 1992, p. 30)

En este proceso de análisis expuesto hemos recogido qué ha supuesto la coeducación como transgresión de esa educación tradicional y cómo, en la actualidad, nos enfrentamos a retos (que ya son viejos) para seguir construyendo escuelas coeducativas, en igualdad y en libertad. Este relevo a la coeducación histórica viene forjándose desde las pedagogías feministas que, como hemos visto en el apartado anterior, buscan por medio de propuestas sistémicas y transgresoras despatriarcalizar los currícula y la formación docente más allá de las limitaciones legales, de los discursos o de las denuncias de ciertos sectores sociales.

«No es una pedagogía de profesoras y alumnas, sino de compañeras que soñamos juntas y pensamos juntas nuestras prácticas, que intentamos en el diálogo de saberes, crear nuevos conocimientos del mundo, ya que todo lo que fue creado hasta ahora, no alcanza para transformarlo». (Korol, 2009, p. 3)

Las pedagogías feministas son descolonizadoras, despatriarcalizadoras e interseccionales (Galindo, 2013; Martínez Martín, 2016) y se encuentran en un continuo dinamismo de construcción y deconstrucción. No hablamos de una única receta cerrada, ya que la educación no es neutra y va a depender de contextos, tiempos y espacios determinados. Más bien, las pedagogías feministas son situadas, pensando en lo local, buscando la transgresión estructural de lo global: el sistema patriarcal.

Platero (2014) al hablar de pedagogías interseccionales, pone el acento en cómo pensamos las desigualdades desde un enfoque multidimensional. En otras palabras, se cuestiona la construcción de las identidades desde una esfera de normalidad dicotomizada y binaria, además de proponer la construcción de diversidades insurgentes como elemento de las pedagogías críticas. Una educación interseccional nos posiciona en una toma de conciencia crítica del lugar que ocupamos en nuestros privilegios (y opresiones), nos interpela a la deconstrucción de la «normalidad» educativa y nos impulsa a entretrejer pedagogías y acciones sociales en favor de la agencia y empoderamiento de las diversidades, en lo individual y colectivo, pasando por los cuerpos, las emociones, las conductas, lo simbólico y los lenguajes.

Desde este enfoque interseccional y crítico, Segato (2018) denomina las contra-pedagogías de la crueldad. Se refiere a una educación que se «rebele ante todos esos actos y prácticas que enseñan, habitúan y programan a los sujetos a transmutar lo vivido» (p. 11). La autora pone en cuestión el efecto de socialización que tiene la violencia, así como los valores que la acompañan (egoísmo, individualismo, narcisismo, aislamiento de los otros, miedo...) y que «se normalizan a través de los paradigmas educativos dominantes de explotación, que suponen una variedad de formas de desprotección y precarización de la vida» (p. 12).

En este contexto, ¿cómo podemos diseñar pedagogías feministas que se opongan a las violencias y desigualdades y apoyen procesos coeducativos? Como síntesis, Segato (2018) nos propone:

1. Una contra- pedagogía del poder, es decir, una educación antipatriarcal 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.).
2. Una educación histórica de la memoria de las mujeres y sus saberes populares y experienciales. Propuesta que 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 del sistema neoliberal.
3. Educación en masculinidades no hegemónicas que visibilicen cómo el machismo también victimiza, silencia y oprime las masculinidades y dónde se nombre la violencia en todas sus dimensiones, intra-género e inter-género.

4. Pedagogía de las emociones, los placeres, las sexualidades y los vínculos afectivos. Es decir, 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 la vida, a la degradación de los y las otras y, en definitiva, a las relaciones de violencia.

En esta línea cabría sumar que, además de interseccional (Mohanty, 2008; Platero, 2012), 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. Necesitamos, pues, un feminismo que sea transformador de las estructuras de poder acompañado de una educación crítica que no solo facilite el acceso a ese poder elitista, sino que nos eduque en el uso de un poder transgresor, feminista, sororo y sostenible:

Una educación para el empoderamiento pero definiendo con total precisión cómo ha de ser ese poder y para qué ha de ser ese poder. Un poder para la inclusión, para justicia, para el desarrollo, para la paz. Un poder para la dignidad y el respeto. Esto nos lleva a: la educación, la formación y la cultura. (Machel, 2006)

5. Referencias bibliográficas

- Agulló, M^a. A. (2017). Amputar, segar, limpiar e purificar: a depuración do maxisterio durante o franquismo. *Revista Sarmiento*, 21, pp. 9-30.
- Anguita, R. (2011). El reto de la formación del profesorado para la igualdad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), pp. 43-51.
- Araya, S. (2004). Hacia una educación no sexista. *Actualidades Investigativas en Educación*, 4(2), pp. 1-13.
- Colás, P. & Jiménez, R. (2006). Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares. *Revista de Educación*, 340, pp. 415-444.
- Ballarín, P. (2017). ¿Se enseña coeducación en la Universidad? *Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2(1), pp. 7-31. doi: <http://dx.doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.1865>.
- Bejarano, M. & Mateos, A. (2014). Género y Sexualidad en la formación inicial de maestros y maestras. ¿Por qué no un currículum sexual? *Exedra, Revista científica*, número temático, pp. 127-146.
- Bejarano, M. T. & Fernández, B. (2016). La educación afectivo-sexual en España. Análisis de las leyes educativas en el periodo 1990-2016. *Opción*, 32(13), pp. 756-789.
- Bejarano, M^a. T. (2017). Educación en sexualidad para prevenir la violencia LGTBI en las aulas. In R. Moreno; R. Marí & N. Hipólito (Coords.), *Nuevas violencias, nuevos contextos de intervención socioeducativa* (pp. 85-97). Barcelona: Graó.
- Bejarano, M^a. T. & Marí, R. (2019). *Educación en sexualidad e igualdad*. Madrid: Dykinson.
- Bejarano, M^a. T. & Martínez Martín, I. (2019). Los cuentos creativos, un recurso didáctico para la igualdad en educación infantil y primaria. In M^a. T. Bejarano & R. Marí (Dir.) *Educación en sexualidad e igualdad* (pp. 113-128). Madrid: Dykinson.
- Bejarano, M^a. T. & Marí R. (2018) *Educación en sexualidad e igualdad*. Madrid: Dykinson.
- Blanco, N. (2001). *Educación en femenino y en Masculino*. España: Akal.
- Blanco, N. (2008). Los saberes de las mujeres y la transmisión cultural en los materiales curriculares. *Investigación en la Escuela*, 65, pp. 11-22.

- Benedí, L. (2012). La lucha por la Escuela mixta. La coeducación durante la II República. En G. Vicente. *Actas del II Congreso sobre Historia de la Enseñanza Media en Aragón* (pp. 319-328). Zaragoza: IFC.
- Bonal, X. (2008). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación: propuestas de intervención*. Barcelona: Graó.
- Cabello, M^a. J. & Martínez Martín, I. (2017). Aportes teóricos de la perspectiva de género en la mejora de la educación de las niñas en África. *Educación XXI*, 20(1), pp. 163-181, doi: <http://dx.doi.org/10.5944/educXX1.14474>
- Cobo, R. (2017). El desafío del feminismo hoy. *Cultura para la esperanza: instrumento de análisis de la realidad*, 105, pp. 33-34.
- Cortada, E. (1999). De las escuelas de niñas a las políticas de igualdad. *Cuadernos de Pedagogía*, 286, pp. 43-47.
- Cushman, P. (2012). You're not a teacher, you're a man: the need for a greater focus on gender studies in teacher education. *International Journal of Inclusive Education*, 16(8), pp. 775-790.
- Davis, A. (2018). *El feminismo será antirracista o no será*. Ciclo conferencias Mujeres contra la impunidad. 25 octubre. Madrid. Recuperado el 5 de abril de 2019, de: <https://www.lacasaencendida.es/encuentros/feminismo-sera-antirracista-o-no-sera-angela-davis-9261>.
- Fernández Soria, J.M. & Agulló, M. (1999). Depuración de maestras en el Franquismo. *Studia historica. Historia contemporánea*, 17, pp. 249 - 270.
- 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), pp. 134-165. doi: <http://dx.doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.1771>.
- Flecha, C. (2005). *Mujeres y educación: saberes, prácticas y discursos en la historia*. Sevilla: AEIHM.
- Flecha, C. (2010). La mujer en el magisterio. *Tavira: Revista de ciencias de la educación*, 26 (Ejemplar dedicado a: 150 años de Maestros y Maestras en la provincia de Cádiz. Homenaje a la profesora Concha Alcalde), pp. 273-295.
- Freire, P. (1969). *Pedagogía como práctica de libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Galindo M. (2013). *No se puede descolonizar sin despatriarcalizar. Teoría y propuesta de la despatriarcalización*. La paz: Mujeres creando.
- García-Pérez, R.; Rebollo, M^a A.; Vega, L.; Barragán, R.; Buzón, O., & Piedra, J. (2011). El Patriarcado no es Transparente: Competencias del Profesorado para Reconocer la Desigualdad. *Cultura y Educación*, 23(3), pp.385-397.
- García Pérez, R.; Sala, A.; Rodríguez Vidales, E., & Sabuco I Cantó, A. (2013). Formación inicial del profesorado sobre género y coeducación: impactos metacognitivos de la inclusión curricular transversal sobre sexismo y homofobia. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(1), pp. 269-287.
- Generelo J., Pichardo, J. I., & Galofré, G. (2008) (Coord.) *Adolescencia y sexualidades minoritarias. Voces desde la exclusión*. Jaén: Alcalá Grupo Editorial.
- Giroux, H. (1992). *Border crossings. Cultural workers and the politics of education*. London: Routledge.
- Keller, E. F. (1991). *Reflexiones sobre género y ciencia*. Valencia: Ed- Alfons El Magnanim.

- Korol, C. (2009). *Hacia una pedagogía feminista*. Argentina: Pañuelos en Rebeldía
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. Cortes Generales de España. BOE núm. 171 del 23 de marzo de 2007.
- Maceira, L. (2008). *El sueño y la práctica de sí. Pedagogía feminista: una propuesta*. México D.F: Colegio de México.
- Machel, G. (2006). Encuentro de mujeres por un mundo de mejor. Maputo. Recuperado el 5 de abril de 2019, de: <http://www.mujeresporunmundomejor.org/>.
- Marchesi, A. (Coord.) (1992). *Cajas Rojas. Áreas Transversales*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Martínez Martín, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Foro de Educación*, 14(20), pp.129-151. <http://doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.008>
- Mohanty, Ch. (2008). Bajo los ojos de occidente. Academia feminista y discursos coloniales. In L. Suárez & R. Hernández (Eds.), *Descolonizando el Feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes* (pp. 117-164). Madrid: Cátedra.
- Moreno, M. (2005). Republicanas y República en la Guerra Civil: Encuentros y desencuentros. *Ayer. Revista de Historia Contemporánea*, 60, pp. 165-195.
- Platero, L. (2012). *Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada*. Barcelona: Bellaterra.
- Platero, L. (2014). Metáforas y articulaciones para una pedagogía crítica sobre la interseccionalidad. *Quaderns de Psicologia*, 16(1), pp. 55-72.
- Ramos, S. (2013). Educadoras, maestras: depuradas por su profesión. In M. Nash (Coord.), *Represión, resistencias, memoria: las mujeres bajo la dictadura franquista* (pp. 63-39). España: Comares.
- Rausell Guillot, H. & Talavera Ortega, M. (2017). Dificultades de la coeducación en la formación del profesorado». *Feminismo/s*, 29, pp. 329-345. doi: <http://dx.doi.org/10.14198/fem.2017.29.13>.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. BOE núm. 260 del 30 de octubre de 2007.
- Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.
- Rebollar, E. M. (2013). *El género en los planes de estudio de los grados de educación de las universidades públicas españolas*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.
- Rebollo, M^a Á.; García-Pérez, R.; Piedra, J., & Vega, L. (2011). Diagnóstico de la Cultura de Género en Educación: Actitudes del Profesorado hacia la Igualdad. *Revista de Educación*, 355, pp. 521-546. doi: <http://dx.doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2010-355-035>.
- Rebollo, M^a Á., Vega, L., & García-Pérez, R. (2011). El profesorado en la aplicación de planes de igualdad: conflictos y discursos en el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), pp. 311-324.

Resolución de 17/10/2017, de la Viceconsejería de Educación, Universidades e Investigación, por la que propone el pilotaje de un currículo, con carácter experimental, de la educación para la igualdad, la tolerancia y la diversidad en determinados centros públicos no universitarios de Castilla La Mancha que impartan enseñanzas de Educación Primaria o de Educación Secundaria Obligatoria para el curso 2017/2018 [2017/12449].

Robles, M^a. V. (Ed.) (2018). *Educadoras en tiempos de transición*. Madrid: La Catarata.

Ruiz Repullo, C. (2017). Estrategias para educar en y para la igualdad: coeducar en los centros. *Revista Atlánticas – Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2(1), pp. 161-191. doi: <https://doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.2063>.

Sánchez de Madariaga, E. (2012). *Las maestras de la República*. Catarata: Madrid.

Sánchez, M., Penna, M., & De la Rosa, B. (2016). *Somos como somos. Deconstruyendo y transformando la escuela*. Madrid: La Catarata.

Sanchidrián, C., Grana, I., & Martín Zúñiga, F. (2011). Análisis y valoración de los expedientes de depuración del profesorado de Instituto de Segunda Enseñanza en el franquismo (1936-1942). Resultados generales. *Revista de Educación*, 356, pp. 377-399. doi: <http://dx.doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2010-356-044>.

Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Argentina: Prometeo libros.

Simón, M. E. (2018). *Coeducación para la igualdad*. Euskadi: Emakunde.

Stolze, B. & Ramírez, S. (2015). Educación sexual y tradiciones pedagógicas en la formación docente. *Temas de Educación*, 21(1), pp. 153-164.

Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6, pp. 49-78.

Subirats, M. (2017). Educar con el compromiso social y la perspectiva de género. Un reto el cambio cultural. *Aula de innovación educativa*, 267, pp. 11-14.

Teixeira, T. & Marques, F. (2016). Sexualidad y género en la formación inicial de los docentes. In A. Mateos & A. Manzanares. (Dir.), *Mejores maestros, mejores educadores: innovación y propuestas en Educación*. (pp. 341-356). España: Archidona.

Tomé, A. (2002). Luces y sombras en el camino hacia una escuela coeducativa. In A. González & C. Lomas (Coord.) *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. (pp. 169-182). España: Garo.

UNESCO (2014). *Educación integral de la sexualidad. Conceptos, enfoques y competencias*. Chile: Unesco.

*Se trata del proyecto de investigación: *La educación en sexualidad e igualdad en la formación inicial de profesorado y educadores-as sociales. Análisis comparativo España, Portugal, Brasil y Argentina*. Coordinadora: María Teresa Bejarano Franco. Financiado por el Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de Castilla La Mancha. Convocatoria, ayudas a las tareas de investigación (2016-2017 y 2017-2018). Referencia: GI20174162. Grupo GIES, Universidad de Castilla La Mancha.