

**COEDUCAR PARA TRANSFORMAR:
DIRECTRICES EDUCATIVAS
PARA COMBATIR LA VIOLENCIA DE GÉNERO**
**COEDUCATE TO TRANSFORM:
EDUCATIONAL GUIDELINES TO COMBAT GENDER VIOLENCE**

Antonia GARCÍA LUQUE / Alba DE LA CRUZ REDONDO

Resumen

El presente texto es una revisión de las acciones educativas llevadas a cabo en la educación formal, desde la teoría y la práctica, para una consecución real y efectiva de la igualdad de género, abordando todos los estadios de la comunidad educativa. Se realiza una reflexión crítica sobre la coeducación como estrategia fundamental para deconstruir la cultura patriarcal heredada y transmitida, y se realizan una serie de propuestas de mejora desde la Didáctica de las Ciencias Sociales.

Palabras clave

Didáctica de las Ciencias Sociales, Educación, Igualdad de género, Violencia de género.

Abstract

The present text is a review of the educational actions carried out in formal education, from theory and practice, for a real and effective achievement of gender equality, addressing all stages of the educational community. A critical reflection on coeducation is carried out as a fundamental strategy to overthrow the inherited and transmitted patriarchal culture, and a series of proposals of improvement are realized from the Didactics of the Social Sciences.

Keywords

Didactics of the Social Sciences, Education, Gender Equality, Gender Violence.

Antonia GARCÍA LUQUE es doctora con mención europea por la Universidad de Jaén. Defendió en el 2008 la primera tesis nacional de Arqueología del género. Coordinadora del Seminario Mujer, Ciencia y Sociedad de la Universidad de Jaén. Profesora del Departamento de Didáctica de las Ciencias de la Universidad de Jaén. Ha participado en diversos proyectos de I+D de índole nacional y europea y cuenta con numerosas publicaciones y participaciones en proyectos y congresos especializados en estudios de Arqueología de las mujeres, feministas y de género, así como de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Alba DE LA CRUZ REDONDO es doctora en historia con mención europea por la Universidad Complutense de Madrid. Actualmente es profesora del Departamento de Didáctica de las Ciencias de la Universidad de Jaén. Ha sido miembro de varios proyectos I+D nacionales e internacionales. Entre sus líneas de investigación actuales se encuentra la historia de las mujeres y la perspectiva de género en la Didáctica de las Ciencias Sociales.

Recepción: 10/II/2017

Revisión: 21/II/2017

Aceptación: 28/II/2017

Publicación: 31/III/2017

COEDUCAR PARA TRANSFORMAR: DIRECTRICES EDUCATIVAS PARA COMBATIR LA VIOLENCIA DE GÉNERO

COEDUCATE TO TRANSFORM: EDUCATIONAL GUIDELINES TO COMBAT GENDER VIOLENCE.

1. INTRODUCCIÓN

Los diferentes Informes de Desarrollo Humano del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo no dejan lugar a dudas de la globalización de las desigualdades sociales en base al género, o lo que es lo mismo, no existe en el mundo ningún país, cultura o comunidad en las que las mujeres dispongan de los mismos derechos y oportunidades que los hombres. Las desigualdades de género serán diferentes en función del espacio geográfico y cultural que estemos analizando, con diferentes formas y distintos mecanismos de perpetuación, sin embargo, todas ellas están amparadas bajo una misma ideología, la patriarcal, que no es natural ni universal, sino construida socialmente y mantenida desde los intereses del poder masculino imperante históricamente.

Que estas palabras no son una quimera, lo demuestra el hecho de que en la *Cumbre Mundial de la ONU 2010 sobre los Objetivos de Desarrollo del Milenio* (ver imagen 1) se estableció un plan de acción para alcanzar ocho objetivos relativos a la pobreza antes de 2015 así

como nuevas metas en lo referente a la salud de las mujeres y los niños, el hambre y las enfermedades. El tercero de los objetivos marcados fue “Promover la igualdad entre los sexos y el empoderamiento de la mujer”. No en vano la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Cultura y la Ciencia, tiene entre sus temas del sector de la educación el de “Educación para mujeres y niñas” con un sitio temático concreto destinado a “Género y Educación”, en el que se plantea la cuestión tanto desde el punto de vista cuantitativo como cualitativo¹.

La educación es considerada pues como la gran herramienta de cambio, que puede ser utilizada como instrumento de perpetuación o de transformación social. Desde los tres ámbitos de la educación (formal, no formal e informal) hay que luchar para conseguir una sociedad en la que prime los valores democráticos de igualdad, siendo la igualdad de género fundamental.

Para conseguir dicha igualdad de género necesariamente hemos de realizar estrategias y mecanismos de empoderamiento de las mujeres, concepto que socialmente genera un profundo rechazo, fundamentalmente por el desconoci-

miento de lo que significa en sí mismo y del por qué es necesario socialmente.

Hemos de entender el empoderamiento como un proceso de cambio y mejora para la justicia social, es la progresión de un estado de desigualdad de género a otro de igualdad de género, que no pretende posicionar a las mujeres en estadios de poder por encima de los hombres, sino en contextos equilibrados (imagen 1).



Imagen 1. Esquema simbólico de empoderamiento femenino. Fuente: elaboración propia.

En este sentido, cabe destacar que los fundamentos patriarcales que sustentan la organización social de nuestra cultura, cuyos antecedentes ideológicos no vamos a analizar en estas líneas, han sido responsables de excluir a las mujeres de los tres grandes tipos de poderes que mueven el mundo según Lukes (1974): el poder visible, el poder oculto y el poder invisible.

Siguiendo a este autor, el **poder visible** es el poder para producir cambios a partir de la toma de decisiones. Los que ganan en las decisiones son quienes tienen el poder. En este sentido cabría preguntarse quiénes han ocupado los puestos de toma de decisiones a lo largo de la historia, lo cual nos llevaría a hablar de hombres, blancos y occidentales y a recordar la conocida metáfora feminista del “techo de cristal”. Se denomina así a un espacio superior invisible en el ascenso laboral de las mujeres, difícil de traspasar, que les impide seguir avanzando. Su carácter de invisibilidad viene dado por el hecho de que no existen leyes ni dispositivos sociales establecidos ni códigos visibles que impongan a las mujeres semejante limitación, sino que está construido sobre la base de otros rasgos, fundamentalmente culturales, que por su invisibilidad son difíciles de detectar. La escasa presencia femenina en los puestos de responsabilidad, esos en los que se toman las decisiones, sigue siendo una realidad actual, valga como simple dato que mientras que un 60% de personas licenciadas en Europa son mujeres, representan poco más del 13% de los puestos de dirección².

Por otro lado, el **poder oculto** es el poder de decidir sobre qué se decide, es decir, es cuando alguien consigue sacar adelante sus propios intereses en contra de los de otra persona impidiendo que esta sea escuchada. En esta línea, las mujeres no solo no estamos en la toma de decisiones, y cuando lo estamos en escasas ocasiones, es decir, aún no decidimos sobre qué se decide, y se decide fundamentalmente sobre intereses masculinos.

COEDUCAR PARA TRANSFORMAR

Antonia GARCÍA LUQUE / Alba DE LA CRUZ REDONDO

Y por último, el **poder invisible** que es aquel que implica que alguien consigue sacar adelante sus propios intereses impidiendo que su potencial oponente se dé cuenta de que existe un conflicto de intereses. Por lógica, si las mujeres no hemos conseguido acceder ni al poder visible ni al oculto, aún es más difícil llegar a ostentar el poder invisible debido al tipo de educación que han recibido que las posiciona en actitudes de sumisión y en planos secundarios.

Las mujeres hemos sido y aún somos ajenas al poder en todas sus formas por la socialización diferencial de género a la que estamos expuestas desde nuestro nacimiento. La socialización es un proceso que se inicia desde el nacimiento, incluso desde la gestación, en el que las personas en interacción con otras personas de diferentes edades, sexo, etnia, etc., van a construir sus identidades a través de los aprendizajes que les harán interiorizar los valores, creencias, comportamientos, actitudes, expectativas, etc. característicos de la sociedad en la que han nacido y en la que se van a desarrollar. Por tanto es absolutamente necesario en este proceso de socialización aprender los códigos sociales de tu cultura para poder desenvolverte en ella. En las sociedades patriarcales como la nuestra, los códigos que vienen preestablecidos varían en función del sexo biológico de nacimiento produciendo una socialización diferencial, o lo que es lo mismo, se socializa diferente a niños y a niñas desde su nacimiento desde todos los ámbitos de socialización: la familia, la escuela, el entorno social, las amistades, los medios de comunicación...

Por tanto, los modelos en los que hombres y mujeres hemos sido socializados en pro de los valores patriarcales imperantes en nuestra cultura se van manteniendo a través de los diferentes mecanismos de educación, bien sea formal, no formal e informal.

La ONU firmó y aprobó la Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer, en la cual ya en su artículo 4 instaba a los Estados a:

Adoptar todas las medidas apropiadas, especialmente en el sector de la educación, para modificar las pautas sociales y culturales de comportamiento del hombre y de la mujer y eliminar los prejuicios y las prácticas consuetudinarias o de otra índole basadas en la idea de la inferioridad o la superioridad de uno de los sexos y en la atribución de papeles estereotipados al hombre y a la mujer (ONU, 1994).

Esta temática tan compleja, la violencia de género, puede abordarse en el ámbito educativo institucionalizado desde diferentes perspectivas:

- Tratamiento de la violencia de género en la legislación educativa. El análisis normativo sobre la violencia de género en la LOMCE ya ha sido realizado por García Luque, 2016.
- Percepción y concepción del alumnado sobre la violencia de género. En este sentido habría que analizar la influencia de los medios de comunicación, la familia, las amistades y la escuela en dicha percepción y concepción.

- Percepción y concepción del profesorado sobre la violencia de género y su opinión sobre la necesidad o no de implementar prácticas coeducativas en las aulas. Este apartado se puede conectar con la formación inicial del profesorado en materia de género en el ámbito universitario, así como con la formación permanente.
- Análisis de prácticas y estrategias coeducativas: cómo se abordan las desigualdades de género y la violencia de género en las aulas desde la praxis profesional.

2. PERCEPCIÓN Y CONCEPCIÓN DEL ALUMNADO

A través del análisis de resultados de algunos estudios y de nuestra propia experiencia en el aula, pretendemos abordar las actitudes del alumnado ante la violencia de género y, por ende, su concepción de la igualdad de género, con especial atención a su entorno cercano y a la influencia que tienen sobre ellos los medios de comunicación, asumiendo que no se puede generalizar y siendo conscientes de que es altamente necesario visibilizar esta realidad. De la misma forma, es importante atender a cuál es su reacción ante las actividades orientadas a su concienciación en estas materias.

En una sociedad tan mediatizada por internet y por la velocidad de los medios de comunicación y las redes sociales se impone la necesidad de tomar medidas que contrarresten los modelos de hombres y mujeres que estas plataformas están impulsando. De hecho, más allá de la pro-

pagación de estereotipos, estos nuevos medios se han convertido en caldo de cultivo de desarrollo para nuevas formas de violencia de género especialmente entre la juventud. En todo este proceso, es fundamental la atención al lenguaje porque la palabra —oral, escrita, visual— sigue siendo el arma más poderosa para educar y hacer asimilar al estudiantado las ideas y valores que queremos transmitir. El problema es que el lenguaje se convierte simultáneamente en un arma de doble filo que se vuelve en contra de nuestro propósito cuando es empleado de manera incorrecta y expuesto en algunos canales de poderosa influencia: la prensa, la televisión, el cine y, por supuesto, internet.

Desafortunadamente, y a pesar de que los estudios, planes y acciones de intervención aumentan, no sólo no se reduce la violencia de género, sino que el fenómeno está mutando y adaptándose a esas nuevas formas que rigen la sociedad. Los jóvenes, principales usuarios de los grandes medios de comunicación y de las nuevas tecnologías, quedan expuestos a sutiles formas de control y se dejan influir por estereotipos erróneos que forjan en su ideario unas concepciones muy negativas de la igualdad entre hombres y mujeres. Tal y como afirman Valdivielso, Ayuste, Rodríguez y Vila (2016, p. 8):

Los y las jóvenes están viviendo en el espejismo de la igualdad, por una parte, y nuevas formas de violencia, por otra. Las nuevas formas de violencia tienen mucho que ver con la mala comprensión del concepto de igualdad que se ha traducido como mismidad.

COEDUCAR PARA TRANSFORMAR

Antonia GARCÍA LUQUE / Alba DE LA CRUZ REDONDO

Somos iguales porque hacemos lo mismo, nos comportamos de la misma manera, etc. La igualdad actual es una falsa igualdad, un espejismo, y las nuevas generaciones no tienen herramientas que les permitan defenderse de esas nuevas formas de violencia basadas en el igualitarismo.

En la última década han proliferado los estudios que recogen el punto de vista de los adolescentes en primera persona, aunque las cifras que arrojan no son nada esperanzadoras ni se hacen eco de la evolución natural que se hubiera esperado del fenómeno tras la implantación de todos los planes y medidas impulsados desde los gobiernos en nuestro país.

Por ejemplo, en 2010 se publicó un trabajo realizado en el marco del I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en educación, de la Junta de Andalucía (García Pérez, R. et al., 2010). Con un arco de 728 alumnos y alumnas de Educación Primaria y Secundaria para la provincia de Sevilla, el trabajo presentaba resultados de la actitud de los jóvenes hacia la construcción de género y su posicionamiento frente a la igualdad y la coeducación. Sin hacer referencia a valores concretos, que pueden ser consultados en el citado estudio, las medias muestran que la opinión general masculina está casi en una posición sexista negativa, mientras que la femenina se acerca más a la posición igualitaria, pero muy en el límite. Estos valores se dan, sobre todo, en el posicionamiento ante los roles estereotipados y en las diferencias de género en lo que se refiere a funciones de reproducción y cuidado, aunque

lo más preocupante son las respuestas relacionadas con la justificación de la violencia contra mujeres y homosexuales. No obstante, el mismo trabajo resalta como positiva la existencia de una cierta sensibilización y disposición hacia la cultura de igualdad, si bien de nuevo más acentuada en chicas que en chicos (García Pérez, R. et al., 2010, pp. 229-230).

La tolerancia hacia cualquier actitud violenta marca un punto de inflexión entre los jóvenes, que progresivamente asumen como naturales actitudes negativas constitutivas de delito. Los estudios realizados por la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género entre los años 2012 y 2013 revelaron que las redes sociales y los teléfonos móviles eran los medios más frecuentes para ejercer la violencia de género en parejas jóvenes, demostrando que las nuevas tecnologías han ido ganando hasta el punto de colocarse a la cabeza. En los mencionados trabajos, realizados a más de 8.000 adolescentes entre los 13 y los 19 años, hasta un 61,7% de mujeres aseguraba haber recibido mensajes con insultos y un 36% especificaba haber recibido mensajes que les habían hecho sentir miedo. Además, casi un 15% aseguraba haber sido presionada a través de esta vía de comunicación para participar en actividades de tipo sexual y un 16,6% reconocía haber sido víctima de la difusión de imágenes comprometidas o sexuales sin consentimiento (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad 2013).

El principal problema en esta línea es el hecho de que se haya hecho fuerte la identificación

Antonia GARCÍA LUQUE / Alba DE LA CRUZ REDONDO

exclusiva de violencia de género con maltrato físico, dejando de lado otros comportamientos relacionados con la violencia verbal o el control. Por ejemplo, en junio de 2014 un artículo de *El País* se hacía eco de los resultados de un estudio encargado por el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad para analizar cómo se percibía la violencia de género en España y qué estereotipos pervivían sobre agresores y víctimas. Aunque un 92% de los encuestados consideraba inaceptable la violencia de género en la pareja, el 36% limitaba esta violencia a la física, siendo tolerantes a las otras agresiones (Vidales, 2014). Lo más sangrante es que unos meses después el Ministerio de Sanidad encargaba la continuación de este informe para conocer la opinión concreta de los/as adolescentes y jóvenes, y el resultado era aún más negativo. Uno de cada tres jóvenes de entre 15 y 29 años consideraba aceptable o incluso inevitable el control por parte de sus parejas. De hecho, Vidales (2015) compara ambos trabajos y llega a la conclusión de que *“los jóvenes son menos críticos que los mayores con este tipo de actitudes machistas dentro de las parejas: el 32% de las chicas las toleran frente al 29% de la población femenina general, mientras que el 34% de los chicos las consideran aceptables, cuatro puntos más que el conjunto de hombres de todas las edades”*. Líneas y resultados similares muestran otros estudios, como el realizado para el Colectivo Liberación en la Universidad de Burgos que concluía que, a pesar de que la mayoría de los jóvenes de ambos sexos rechazaba el maltrato y la violencia de género y apostaba por la igualdad, se confirmaban actitudes y

creencias arcaicas sobre la desigualdad hacia las mujeres —más en ellos que en ellas— que podían acabar derivando en violencia (Colectivo Liberación, s.f.).

Más revelador resulta otro estudio llevado también a cabo en la Universidad de Burgos pero orientado específicamente a la violencia de género en las universidades. En el trabajo sólo un 10% del alumnado entrevistado contesta afirmativamente al ser preguntado directamente por violencia de género y, sin embargo, la cifra casi se triplica (26,6%) cuando se les camuflan conductas concretas que son consideradas como violencia de género, pero que en el cuestionario no se definen como tal. En opinión de Tapia (2015, p. 535) *“estos datos llevan a pensar que no reconocen como tales conductas sobre las que existe un consenso en considerarlas violencia de género”*. Es más, cuando se les enumeran una serie de situaciones que se pueden dar en una relación para que identifiquen cuáles serían violencia de género, los chicos encuestados tienden a restarle importancia a acciones típicas de la violencia verbal, como pueden ser menospreciar sistemáticamente (sólo 6 de cada 10 lo condena), criticar o desvalorar lo que se hace (5 de cada 10) o hacer observaciones desagradables sobre la apariencia física (4 de cada 10). Aunque en el caso de las mujeres las cifras sean más halagüeñas (entre 8 y 9 de cada 10 encuestadas condena estas acciones), el no conseguir un rechazo del 100% puede considerarse un fracaso (Tapia, 2015, p. 536). Ahora bien, los datos más interesantes de este estudio tienen que ver con las

COEDUCAR PARA TRANSFORMAR

Antonia GARCÍA LUQUE / Alba DE LA CRUZ REDONDO

fuentes que admiten tener estos jóvenes para la adquisición de sus conocimientos sobre violencia de género. El 81,3% de las mujeres y el 61,4% de los hombres reconoce que provienen principalmente de los medios de comunicación, siendo en ambos casos el porcentaje más alto (Tapia, 2015, p. 537). Cifras similares pero más igualitarias ofrece el excelente trabajo de Díaz-Aguado y Carvajal (2011) que sitúa por encima del 80% a los medios de comunicación (cine y televisión para los estudiantes, prensa escrita e informativos para el profesorado) como fuente principal para temas de violencia de género, tanto para hombres como para mujeres. Según las autoras, *“es preciso incrementar las condiciones que favorecen el positivo papel de los medios de comunicación contra la violencia de género, manteniendo las ‘buenas prácticas’, que son muchas y muy influyentes, así como reducir las ‘malas prácticas’, y contrarrestar su influencia desde la educación”* (p. 402). Otro estudio sobre el alumnado de la Universidad de Lérida reafirma los datos anteriores al destacar que las tres cuartas partes de sus encuestados citan los medios de comunicación —especialmente tele-diario y prensa— como su fuente principal de conocimiento sobre el tema. Sólo el 12% —dice este trabajo— reconoce haber sido informado en el contexto educativo, lo que nos obliga a reflexionar sobre la imperiosa necesidad de trabajar en esta línea (Calero y Molina, 2013, p. 47).

Más allá de cifras y en experiencias más cercanas y directas, como la llevada a cabo por las profesoras García Luque y de la Cruz en la

asignatura *Didáctica de las Ciencias Sociales I* (Grado de Primaria, Universidad de Jaén), algunas alumnas manifestaron su sensación de que se estaba exagerando al considerar formas de violencia machista algunas acciones cotidianas relativas al control y acoso tanto en la pareja como en los entornos más cercanos, tanto sociales como laborales o incluso educativos.

Por último, no podemos dejar de mencionar los grandes trabajos analíticos que se han convertido en referente para este tipo de investigaciones por la solidez de sus resultados, como por ejemplo el libro de González, y Santana (2001), el estudio sobre evaluación del I Plan de Igualdad entre hombres y mujeres en Educación (Agencia Andaluza, 2014) o los más recientes de Rodríguez y Megías (2015) o Ruiz Repullo (2016). Aunque dada su extensión y minuciosidad no podemos entrar a analizar con detalle todos ellos, sí que merece la pena apuntar algunas conclusiones que consideramos importantes con respecto a la percepción de la igualdad de género y la violencia ejercida contra las mujeres. Por ejemplo, en el estudio de Rodríguez y Megías (2015) se reproducen algunos de los estereotipos machistas más aceptados socialmente en torno a las relaciones de pareja. Por ejemplo, el 67% de los encuestados masculinos considera que el chico debe proteger a su chica, algo que acepta el 52% de las mujeres. Cerca del 30% en ambos casos ven normal la existencia de celos e impedir que vea a sus amigos y en torno a un 60% normaliza también el revisar el móvil de su pareja. Otras actitudes de control como decirle con quién puede hablar o controlar lo que hace

se sitúan en el 50%, mientras que agresiones más explícitas, como los insultos, son aceptados por el 28,6% de las mujeres y el 37,6% de los hombres. Las diferencias de opinión entre los encuestados y las encuestadas se disparan en las acciones más violentas: un 29,5% de los hombres considera lícito obligar a hacer cosas que no quiere a su pareja, frente al 14,2% de las mujeres; ellos admiten en un 28,4% el insistir en tener relaciones sexuales como práctica habitual, mientras que en ellas esa cifra baja al 5,3%; la agresión física se sitúa en un preocupante 28,4% entre los chicos y un 16% entre las chicas y, finalmente, amenazar con hacerle daño en caso de ruptura roza el 15% en el caso femenino y pasa del 20% en el masculino. Sorprende la facilidad con la que se asimilan las diferentes formas de violencia, incluida la física, aunque ya en el estudio de González, R. y Santana J. D. (2001, p.64) más del 7% de los jóvenes de ambos sexos reconocía haber pegado alguna vez a su pareja y cerca del 30% admitía haber insultado.

En consonancia con estos planteamientos, empiezan a emerger también trabajos a nivel local que parten de iniciativas del alumnado universitario, prueba del creciente interés desde diversas disciplinas y dato esperanzador del posible cambio de mentalidad. Es el caso, por ejemplo, del TFM realizado en la Universidad de Alicante (Amaro y Giner, 2010-2011); la tesis doctoral de la Universidad Pablo de Olavide en Sevilla (Varela, 2012) o los TFG's de la Universidad de La Laguna (González y Arango, 2014 y Hernández y Cáceres, 2014).

3. PERCEPCIÓN Y CONCEPCIÓN DEL PROFESORADO SOBRE LA VIOLENCIA DE GÉNERO

A través de este análisis hemos tratado de comprender la actitud del profesorado ante la formación en cuestiones de violencia y desigualdad de género. Junto a ello, nos interesa especialmente la percepción que tienen de su preparación ante el reto de formar al alumnado con prácticas coeducativas, tanto en el ámbito de la formación inicial como en el de la formación permanente.

Desde el punto de vista de la legislación, la LOMCE mantiene el artículo 102 de la LOE en el que se recoge que *“los programas de formación permanente deberán incluir formación específica en materia de igualdad en los términos establecidos en el artículo siete de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género”*. También el artículo 24 de la Ley 3/2007 insta a las Administraciones educativas a integrar el estudio y aplicación del principio de igualdad en los cursos y programas para la formación inicial y permanente del profesorado.

En esta línea las cuestiones serían ¿quién forma, cómo se forma, quién recibe esa formación, desde qué perspectiva y para qué? Buena luz nos daría un análisis inicial desagregado por sexos, así como también saber la concepción previa del profesorado sobre la importancia de incorporar la categoría género en la práctica educativa (Marolla, 2015a; 2015b).

COEDUCAR PARA TRANSFORMAR

Antonia GARCÍA LUQUE / Alba DE LA CRUZ REDONDO

Por otra parte, continuando con las acciones en torno a la prevención de la violencia de género, entre los objetivos de aprendizaje del alumnado de Formación Profesional (artículo 40) incorporados en la LOMCE, el d) indica que han de *“formarse en la prevención de conflictos y en la resolución pacífica de los mismos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, con especial atención a la prevención de la violencia de género”*.

El problema es que más allá de los avances que se han conseguido incorporar en materia legislativa, todos los indicadores apuntan a que la formación del profesorado desde una perspectiva de género continúa siendo una asignatura pendiente. El problema es que no existe una demanda de este tipo de formación por parte de los docentes, lo cual afecta a las posibilidades de implantar estrategias coeducativas o hacerlo correctamente, al no contarse con los medios y condiciones adecuadas. Desafortunadamente lo habitual es que esta cuestión no sea una prioridad del equipo docente y que los avances que se producen en los centros de todos los niveles educativos provengan principalmente de interés e iniciativas particulares (Valdivielso et al., 2016, pp. 16-17) llevadas a cabo con mucho esfuerzo personal y escaso o nulo apoyo institucional.

Acciones masivas como las propuestas del *Plan de Igualdad entre hombres y mujeres en educación*, puesto en marcha por la Junta de Andalucía —y a la espera de los resultados del segundo plan, aprobado recientemente y que tiene un marco de actuación previsto entre 2016

y 2021— tratan de combatir esta situación y conseguir que la igualdad sea una realidad. El plan —pionero en su campo— propone medidas directas de actuación que pasan, por ejemplo, por la obligatoriedad de que en la formación inicial del profesorado se curse un módulo de coeducación, cuya responsabilidad docente corresponderá a los grupos, seminarios o Institutos de investigación especializados en cuestiones de igualdad de género³. También se establece que los centros del profesorado presten especial atención a la formación de los docentes con el objeto de incorporar el desarrollo de prácticas coeducativas que favorezcan el aprendizaje y la participación activa del alumnado de ambos sexos en condiciones de igualdad, especialmente en las áreas científico-tecnológicas, las más castigadas por las desigualdades⁴. Además se prevé la colaboración de profesorado capacitado para el asesoramiento y ayuda en la planificación y diseño de estrategias coeducativas en los centros del profesorado⁵.

Pero, más allá de las medidas propuestas, ¿en qué grado realmente se han llevado a la práctica? Las encuestas realizadas en el marco del mencionado *Plan* afirman que un 50% ha recibido a lo largo de los últimos años —desde el año 2010— más de 30 horas en cursos de formación específicos en materias de coeducación. Atendiendo a esas cifras, cabe preguntarse si no será una cuestión de planteamiento erróneo en el tipo de acciones que se han puesto en marcha, sobre todo si tenemos en cuenta que se trataban, en su mayoría, de conferencias, jornadas y cursos a distancias. Naturalmente, este

tipo de actividades tienen un calado menor que otras más controladas y directas como pueden ser los cursos presenciales o semipresenciales y, especialmente, los cursos con seguimiento, cuyo porcentaje es sensiblemente más bajo. Las estadísticas también revelan que un 51,16% del profesorado considera necesario para su desarrollo profesional mejorar su formación docente en igualdad. Aunque la cifra parece esperanzadora, es lamentable que prácticamente el mismo porcentaje no lo considere necesario. Especialmente negativa es la participación masculina, que cuenta con una implicación muchísimo menor en cualquier ámbito y actividad. Por ejemplo, en las *Jornadas provinciales de formación en Igualdad de género* que pusieron en marcha la Consejería de Educación y el Instituto Andaluz de la Mujer, la cifra de hombres asistentes entre 2008 y 2013 no sólo no aumentó sino que en ocasiones incluso disminuyó. La concepción errónea de que la igualdad es ya un hecho ha ido calando entre un gran número de los profesionales de la educación —especialmente masculinos— que no sienten la necesidad de implicarse en este tipo de acciones al considerarlo un problema desactualizado.

Algo similar ocurre con la autopercepción que tiene el profesorado sobre el uso de un lenguaje no sexista en el aula. Mientras que los docentes consideran en casi un 80% que el grado de uso es alto o muy alto, el alumnado de secundaria lo reduce a la mitad (casi el 40%), lo que significa que el alumnado tiene la percepción de que sus profesores utilizan más veces un lenguaje sexista que el inclusivo. En el caso del alumnado

de educación permanente las cifras favorecen más al profesorado, que obtienen más del 50% de opiniones positivas sobre el uso del lenguaje inclusivo frente a cerca de un 30% de opiniones negativas (Agencia Española, 2014, p. 28). Más allá de las cifras, lo que nos muestra esta disparidad de opiniones es que o bien las medidas no son suficientes o bien no se están aplicando de manera correcta. En cualquiera de los casos es evidente que existe una desconexión entre la percepción del alumnado y la del profesor, lo que se traduce en una reducción de la efectividad que podría explicar el por qué no terminamos de avanzar en estas materias.

Conseguir que el alumnado asuma la magnitud del problema de la violencia de género y sea capaz de identificarlo en todas sus vertientes es uno de los mayores retos que tenemos, aunque quizás el mayor interrogante que se nos plantea es si el profesorado está preparado para asumir el desafío. La reacción de estos alumnos ante las charlas, talleres y demás actividades formativas en cuestiones de género es positiva pero bastante pasiva, lo cual requiere un gran esfuerzo por parte del profesorado que, en su mayoría, se muestra favorable a la realización de estas actividades, pero que es consciente de las limitaciones de su formación. Quizás uno de los principales problemas sea la inconsistencia e inestabilidad de esta formación, sin que se lleven a cabo verdaderos programas que garanticen que se han adquirido los conocimientos adecuados. En el mismo sentido cabe destacar el hecho de que la gran mayoría del profesorado implicado en cuestiones de igualdad y violencia

de género esté compuesto por mujeres. La baja cifra de hombres que participan en estas acciones es preocupante porque ante esta problemática sólo cabe una actuación sólida y de unidad. Precisamente, mientras esta problemática siga siendo invisible para la mayoría del profesorado, no habrá demanda de formación y no empezaremos a avanzar realmente en el intento por llegar a la igualdad entre hombres y mujeres. La transversalidad con la que se tratan estas cuestiones y la falta de apoyos y de difusión de los proyectos e iniciativas particulares de algunos docentes por parte de las instituciones, siguen siendo obstáculos que ralentizan la consecución de los objetivos planteados. Tal y como afirma Anguita (2010, p. 49) *“todas estas iniciativas (...) se tornan en anecdóticas en el marco de la formación del profesorado, al ser su carácter no obligatorio, sin implicaciones de toda la comunidad educativa y sin continuidad”*.

4. ESTRATEGIAS COEDUCATIVAS EN LA PRÁCTICA DOCENTE: UNA APROXIMACIÓN

En este apartado vamos a enumerar las principales estrategias que se están llevando a la práctica en los centros en materia coeducativa:

- Inclusión de actuaciones y medidas de sensibilización y prevención de la violencia de género y resolución pacífica de conflictos en las **normativas del centro**: proyecto educativo de centro, proyecto de dirección, plan de convivencia, reglamento de ordenación interna, etc. En Andalucía, además de esto, el

I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación estableció que en cada centro habrá un plan de coeducación con un/a docente responsable con funciones atribuidas a tal efecto.

- **Celebración de las efemérides** del 8M (Día Internacional de la Mujer) y 25N (Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra la Mujer) con medidas normalmente de sensibilización a través de charlas, talleres, trabajos, homenajes, etc.
- **Uso de materiales y recursos didácticos coeducativos.** En relación a la coeducación existe una ingente cantidad de recursos y propuestas didácticas, materiales educativos, guías y manuales dirigidos a diferentes colectivos y con temáticas muy variadas. Valga como ejemplo el *Portal de Igualdad* de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía⁶. Sin embargo, el hecho de que existan no significa que éstos sean implementados en las aulas, lo cual dependerá tanto del centro educativo, como de la sensibilidad del profesorado hacia las cuestiones de género y ésta, de su propia formación.

La LOE recogía en su disposición adicional cuarta relativa a libros de texto y demás materiales curriculares, mantenida en la LOMCE, que éstos *“deberán reflejar y fomentar el respeto a los principios, valores, libertades, derechos y deberes constitucionales, así como a los principios y valores recogidos en la presente Ley y en la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, a los que ha de ajustarse toda la activi-*

dad educativa”, siguiendo por tanto los principios del artículo 6 de la Ley 1/2004 y el artículo 24 de la Ley 3/2007.

No es novedoso afirmar la persistencia de materiales curriculares sexistas en nuestras aulas pese a que en este terreno la situación va cambiando y mejorando en los últimos tiempos. De hecho, se han publicado materiales didácticos ausentes de sesgos androcéntricos y coeducativos, así como también algunos destinados directamente a trabajar la diversidad de identidades de género y sexualidades (Pichardo, 2015; Platero, 2014), sin embargo la cuestión clave es ¿se ponen en práctica dichos materiales?, ¿se hace uso de ellos en nuestras aulas? Y la respuesta sigue siendo negativa, en términos generales, salvando honrosas excepciones de docentes comprometidos con la igualdad que acometen importantes proyectos y acciones⁷. Es muy importante contar con este tipo de recursos y materiales, pero lo es más aún sensibilizar y formar al profesorado para que tengan la voluntad de implementarlos en las aulas.

A este respecto García Luque y de la Cruz (en prensa) en un reciente trabajo han advertido sobre los riesgos del uso de materiales curriculares androcéntricos en las aulas y se han hecho eco del último Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo elaborado por la UNESCO que insta a los gobiernos a modificar con carácter urgente los libros de texto con sesgos de género por considerarlos un mecanismo sutil y encubierto que impide el desarrollo hacia la igualdad en la educación y el empoderamiento

de las mujeres para el desarrollo económico. Alerta que en España, junto a otros países, la invisibilidad de las mujeres en los materiales educativos y en la enseñanza es preocupante porque se siguen utilizando historias, imágenes o ejemplos que, o bien no incluyen a las mujeres, o las muestran en un rol tradicional sumiso y dependiente, sirviendo a los hombres. De este modo reafirmamos que estamos socializando a las mujeres sin referentes culturales de género, y cuando lo hacemos les estamos transmitiendo la naturalización de las desigualdades de género, y por tanto, su asunción.

En este sentido, queremos aludir al estudio de Valle (2015) que encuestó a la dirección de 340 centros escolares gallegos de infantil y primaria y entrevistó a 20. En relación a la presencia de prejuicios y estereotipos sexistas en los materiales educativos del pasado (no especifica qué se entiende por pasado), un 82,1% de los encuestados están de acuerdo, sin embargo solo un 59,7% piensa que tales prejuicios subsisten en los materiales actuales de forma más velada. Este dato no deja de ser significativo si tenemos en cuenta que hay un 40,3% que no son capaces de percibir los sesgos de género y discursos patriarcales y sexistas en los materiales educativos, lo cual reafirma nuestra teoría de la imperante necesidad de la formación inicial y permanente del profesorado en la detección para la eliminación.

- **Incorporación a las aulas de la educación emocional.** Hay comunidades como Extremadura que incorpora el desarrollo de

la inteligencia emocional en el currículo oficial como complemento necesario al desarrollo cognitivo. Hay numerosos estudios que consideran que la educación emocional integral por parte de ambos sexos es la mejor alternativa para gestar un concepto de género constructivo que respete la diferencia y contemple la igualdad desde los derechos humanos, consiguiendo de este modo relaciones afectivas equitativas y erradicando la violencia simbólica aprendida, responsable de la violencia de género (Blázquez, Moreno y Gacía-Baamonte, 2009; Fernández de la Cruz *et alii*, 2012). Así mismo, estos estudios consideran que aún son pocas las iniciativas dirigidas a la formación socioemocional del profesorado. Los programas llevados a cabo en esta línea se centran en entrenar a niños y niñas desde la infancia en competencias socioemocionales para anticiparse al establecimiento de las relaciones asimétricas, y para ello se potencia el autoconocimiento, autocontrol, autoestima y autonomía personal (Fernández de la Cruz *et alii*, 2012; García, Pérez y González, 2012); se desarrollan mecanismos de resolución pacífica de conflictos interpersonales; se fomenta la empatía y toma de conciencia de responsabilidad social, etc.

- **Incorporación de educación en la diversidad de géneros y afectivo-sexual**, normalmente a través de talleres y actuaciones “anecdóticas” que resultan mínimas pese a su importancia y necesidad en los actuales contextos educativos, donde el bullying causado por discriminaciones de género es alar-

mante⁸. La ausencia de estas cuestiones en las aulas se debe fundamentalmente a que no están plasmadas en el currículum normativo y oficial, lo cual sirve de justificación para su desatención, y también por el rechazo y la incompatibilidad con pensamientos más conservadores asociados a ideologías religiosas varias, tanto del profesorado como de las familias, incluso en centros públicos laicos (García Luque, 2016).

- **Escuelas de familia.** Las actuaciones dirigidas a las familias en materia de género, normalmente en forma de charla y talleres, ni son demandadas ni suelen tener una alta participación. Véase en este sentido el estudio de los CEIPS de Primaria gallegos realizado por Valle (2015), en el que solo un 29,1% de los/as directores/as encuestados y entrevistados consideran que las familias demandan de forma específica formación en el respeto al valor de igualdad entre hombres y mujeres, siendo más elevado el interés (58,8%) cuando se trata de educación en valores que fomenta la no violencia, la resolución pacífica de conflictos y la prevención de la violencia de género. Sobra decir que la demanda e interés no es reflejo de la participación.

5. PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN DESDE LA DIDÁCTICA DE LAS CCSS

- **Revalorizar la cultura de la cotidianidad** en los procesos históricos y en el mantenimiento de la estructura social básica de cualquier grupo o comunidad. Incorporar las

actividades de mantenimiento (embarazo y parto, crianza, procesamiento de los alimentos, actividad textil, cuidado e higiene de personas y lugares, etc.) a la enseñanza del conocimiento histórico para de este modo poder desarrollar desde la actualidad lo que López-Francés (2012) denomina como la ética del cuidado, es decir el cuidado como forma ética y existencial del ser y estar en el mundo. Según esta autora, contar con el cuidado como forma ética existencial recupera las voces silenciadas de las mujeres y las eleva a categoría humana y política, partiendo de la premisa de que los seres humanos para sobrevivir necesitamos cuidados recíprocos ya que nos somos autosuficientes, y por ello, hombres y mujeres han de ser educados para una autonomía moral anclada en la solidaridad y la preocupación por el bienestar del otro, de sí mismo y del entorno (López-Francés, 2012: 996).

Abordando la cultura del mantenimiento desde la escuela se puede conectar con el actual discurso de la corresponsabilidad como estrategia educativa para la igualdad entre hombres y mujeres, e incluso como herramienta de empoderamiento femenino, ya que valorizar las actividades de mantenimiento empodera a las mujeres en aquellos espacios y tareas que les han sido históricamente atribuidas y que han sido infravaloradas e incluso omitidas en los discursos históricos, al tiempo que al darles la importancia y valía socio-cultural que han tenido se facilita el aprendizaje de la corresponsabilidad entre la infancia y juventud.

- **Incorporar la producción de las mujeres en la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales de forma integrada** y no como capítulos aislados de la historia ocupando las periferias de los materiales educativos: su producción científica, material, reproductiva, creativa, etc. Incorporar a las aulas el patrimonio femenino como muestra de identidades de género (García Luque, 2015, en prensa), y romper el mito de que las mujeres no hemos estado capacitadas para construir ciencia y por ello no hemos estado presente en la Ciencia.
- **Formación inicial y permanente del profesorado.** Incorporar en la epistemología de la Didáctica de las CCSS la teoría crítica feminista y su metodología de trabajo para incorporar la perspectiva de género en la enseñanza y aprendizaje de las CCSS (García Luque, 2016). Enseñar al alumnado universitario los sesgos de género, clase, etnia, edad, etc., para que tomen conciencia de sus consecuencias en la construcción del conocimiento histórico y por ende, en su enseñanza, es el primer paso hacia una educación para la igualdad de género, ya que sin el compromiso ideológico con la igualdad difícilmente se va a llevar a la práctica acciones coeducativas.

En esta formación inicial es fundamental enseñar al alumnado universitario:

- a) Uso de un lenguaje inclusivo en su práctica docente, y detección y sanción del uso de lenguaje sexista en los materiales curriculares.

COEDUCAR PARA TRANSFORMAR

Antonia GARCÍA LUQUE / Alba DE LA CRUZ REDONDO

b) Metodología para aprender a analizar las imágenes de los libros de texto con perspectiva de género, la cual podrá extrapolarse a la cotidianidad del alumnado gestando en el mismo el pensamiento crítico necesario para percibir el sesgo androcéntrico y sexista en las imágenes que visualmente reciben día a día, a fin de poder denunciarlas desde un compromiso social.

El enorme poder de la imagen a todos los niveles no es nada nuevo (Debray, 1998), de hecho, en ello se basan gran parte de los códigos socioeconómicos capitalistas, sin embargo, su gran influencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la infancia y juventud debería de hacernos reflexionar sobre la importancia de educar su mirada para aprender a interpretar las imágenes, lo cual será parte de la construcción y el entendimiento de su propia realidad.

No existen imágenes inocentes pues detrás de cada una de ellas está la ideología de la persona implicada en su producción, independientemente del fin mismo de la propia imagen, es decir, de para qué ha sido creada. Por tanto, partiendo de esta premisa, es lógico afirmar que las imágenes que aparecen en los libros de texto no son neutras y en el propio proceso de selección ya existe un filtro ideológico. Esto hay que ponerlo en relación directa con el gran poder que mantienen en nuestro sistema educativo los libros de texto como recurso pedagógico, los cuales hemos de insistir en que no se limitan únicamente a transmitir unos conocimientos inocentes, sino que transfieren a través de sus discursos narrativos

e icónicos el modelo cultural, social y de valores que se pretende mantener en base a unas injerencias políticas (García Luque, 2015).

A partir de esta premisa, surge la necesidad fundamental de educar a las actuales y futuras generaciones en el uso y la interpretación de las imágenes y las representaciones visuales. Esta necesidad ha crecido vertiginosamente desde la convivencia de medios impresos y electrónicos para la transmisión de información y conocimiento.

Es una realidad que mientras más visual se haga el aprendizaje, tanto más aumenta la cantidad de materia que se logra memorizar y aumenta la duración de esa memorización. El lenguaje verbal ofrece más dificultades de asimilación al contar con un mayor nivel de abstracción que el lenguaje iconográfico que es más concreto y de fácil comprensión, de ahí la importancia que tiene en los libros de texto y materiales curriculares de las primeras etapas educativas. Estas consideraciones deben constituirse punto de partida para plantear estrategias que favorezcan el aprendizaje visual desde una perspectiva crítica en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por ello es importante que el alumnado tome consciencia de los sesgos en los discursos icónicos desde la práctica. En este sentido se les puede enseñar a analizar las imágenes de los libros de texto de forma cuantitativa y cualitativa: número de hombres y mujeres que aparecen, plano en el que aparecen (primero, segundo o tercero), actitud que presentan (activa o pasiva),

cultura material con la que aparece representada, indumentaria (analizar enfoque presentista), actividad que está desarrollando, espacios en los que están representados (públicos o privados), etc.

6. CONCLUSIONES

Tras una larga fase de aceptación, invisibilidad e incluso de naturalización, de la violencia de género por haber estado presente a lo largo de la historia, hemos pasado a su reducción a casos aislados (Lorente, 2007), que suelen ser aquellos que culminan en el asesinato de la mujer y por tanto se convierten en mediáticos por un día.

La desigualdad estructural de género es la que le da sentido a la violencia, por ello no se pueden analizar de forma independiente y para prevenir y erradicar la violencia de género es fundamental investigar por qué se produce, para de este modo poder detectar desde las escuelas las acciones cotidianas que perpetúan las desigualdades de género y que son un combustible en la sombra de la violencia de género. Es urgente por tanto ir a la raíz socio-cultural del problema en el ámbito educativo, y para ello no basta con los avances legislativos, hay que acometer acciones reales y efectivas que produzcan reformas culturales y sociales desde la concienciación y el compromiso.

En este artículo hemos mostrado algunas estrategias que se están llevando a cabo y algunas directrices a tener en cuenta para una intervención coeducativa, sin embargo, lamentamos que

aún queda mucho por hacer desde la educación para conseguir la concienciación social de que la igualdad de género no es solo cuestión de mujeres, sino una cuestión de derechos humanos y justicia social. Tal como afirmó la Conferencia de Naciones Unidas sobre la Mujer de Beijing (1995) alcanzar la igualdad de género es condición indispensable para lograr la seguridad política, social, económica, cultural y ecológica entre todos los pueblos.

Nuestra práctica en el aula y los estudios cuantitativos analizados nos permiten afirmar que, aunque el alumnado es capaz de percibir la violencia de género, mantiene una actitud de aceptación y normalización preocupante, tolerando prácticas y comportamientos negativos y contrarios a la igualdad de género.

Nos hemos acomodado en la consecución de un falso sentimiento de igualdad y nuestro falso triunfo ha hecho que hayamos reasumido como normales esas actitudes enmascaradas de igualdad, pero que son simplemente nuevas formas de desigualdad.

En un momento como el que vivimos, donde se ha impuesto la sociedad de la información, debemos ser conscientes de que las nuevas tecnologías y los medios de comunicación son un potente vehículo del que valernos a la hora de concienciar a los jóvenes pero, al mismo tiempo, son un arma de doble filo al facilitar la circulación de ideas y conductas erróneas que se traducen en el ejercicio —más o menos soterrado— de la violencia.

COEDUCAR PARA TRANSFORMAR

Antonia GARCÍA LUQUE / Alba DE LA CRUZ REDONDO

Los resultados estadísticos muestran, en primer lugar, que el mensaje no cala igual en chicos que en chicas. Mientras que ellas se muestran más receptivas, en el caso de ellos el interés decrece. Aunque en otro plano, ocurre algo similar en el caso del profesorado, encontrando una implicación, un interés y una iniciativa mucho mayor entre las mujeres que entre los hombres.

Con todo, redefinir el proceso de socialización integral de hombres y mujeres hacia una cultura de la igualdad es una carrera que necesita de varios corredores (políticos, jurídicos, legislativos, educativos, familiares, etc.), y solo cuando todos lleguen a la meta la violencia de género estará erradicada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia Andaluza de Evaluación de Resultados (2014). *Estudio sobre evaluación del I Plan de Igualdad entre hombres y mujeres en Educación*. Sevilla. Recuperado de: http://www.juntadeandalucia.es/educacion/agaeve/docs/estudio_evaluacion_i_plan_igualdad.pdf
- Amaro Quintas, A. y Giner, A. (2010-2011), *Percepción del alumnado sobre la violencia de género y actitudes del profesorado ante la educación afectivo-sexual* (Trabajo Fin de Máster). Alicante: Universidad de Alicante. Recuperado de: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/35516/1/TFM_Angel_Amaro.pdf
- Anguita Martínez, R. (2011). El reto de la formación del profesorado para la igualdad. *REFOP*, 14 (1), 43-51. Recuperado de: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1301587682.pdf
- Blázquez, M., Moreno, J.M. y García-Baamonte, M. E. (2009). Inteligencia emocional como alternativa para la prevención del maltrato psicológico en la pareja. *Anales de Psicología*, 25 (2), 250-260.
- Calero Fernández, M.D. y Molina Molina, M. (coords.) (2013). *Percepción de la violencia de género en el entorno universitario. El caso del alumnado de la Universidad de Lleida*. Lleida: Universitat de Lleida.
- Colectivo Liberación (s/f): *Actitudes y creencias de los alumnos y alumnas de ESO, BACH y Garantía Social sobre la violencia de género*. Universidad de Burgos. Recuperado de: <http://accionenredcyl.org/wp-content/uploads/2015/12/investigacion.pdf>
- Debray, R. (1998). *Vida y muerte de la imagen. Historia de la mirada en Occidente*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Díaz-Aguado, M.J. y Carvajal, I. (Dirs.) (2011) *Igualdad y prevención de la violencia de género en la adolescencia y la Juventud*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Igualdad y Servicios Sociales.
- Fernández-De la Cruz, M., Blázquez Alonso, M., Moreno Manso, J. M., García-Baamonde Sánchez, M. E., Guerrero Barona, E. y Pozueco Romero, J. M. (2016). La educación emocional como recurso para la prevención de la violencia de género en niños/as de educación primaria. En *Mujeres e investigación. Aportaciones interdisciplinarias: VI Congreso Universitario Internacional Investigación y Género* (pp. 189-206). Sevilla: SIEMUS

(Seminario Interdisciplinar de Estudios de las Mujeres de la Universidad de Sevilla).

García López, R., Pérez Pérez, C. y Montálvez, V. (2012). Acciones educativas para la prevención de la violencia de género. En I. Vázquez Bermúdez (Coord.), *Investigación y género, inseparables en el presente y en el futuro: IV Congreso Universitario Nacional Investigación y Género*, [libro de actas]. Facultad de Ciencias del Trabajo de la Universidad de Sevilla, 21 y 22 de junio de 2012. Sevilla: Unidad para la Igualdad, Universidad de Sevilla. 612-630.

García Luque, A. (2015). Mujeres visibles e invisibles en la enseñanza de la Historia de la Educación Primaria: cambios y pervivencias al amparo de la LOMCE. En A. M^a. Hernández; C. R. García Ruiz y J. L. De la Montaña (eds.) *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 165-173). Cáceres: Universidad de Extremadura; AUPDCS.

— (2016). El género en la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales. En Á. Licerías Ruiz y G. Romero Sánchez (coords), *Didáctica de las Ciencias Sociales: fundamentos, contextos y propuestas* (pp. 249-269). Madrid: Pirámide.

— (2016). La LOMCE bajo una mirada de género/s: ¿Avances o retrocesos en el s. XXI? *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1(2), julio-diciembre 2016, 100-124.

García Luque, A. y De la Cruz Redondo, A. (en prensa). Coeducación en la formación inicial del profesorado: una estrategia de

lucha contra las desigualdades de género, en *Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales: Retos, preguntas y líneas de investigación*, AUPDCS y Universidad de Córdoba.

García Pérez, R.; Rebollón Catalán, M^a. Á.; Buzón García, O.; González-Piñal, R.; Barragán Sánchez, R.; Ruiz Pinto, Estrella (2010). Actitudes del alumnado hacia la igualdad de género. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (1), 217-232.

González, F. y Arango, C. (2014). *Trabajo de Investigación sobre autopercepciones, responsabilidades, autoestima y proyecciones sobre el futuro en el alumnado de E.S.O del I.E.S. Profesor Martín Miranda* (Trabajo de Fin de Grado). Universidad de La Laguna. Recuperado de: <http://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/273/%C2%BFigualdaddegeneroenlasaulasTrabajodeinvestigacionsobreauto-percepciones,responsabilidades,autoestimayproyeccionesdefuturoenelalumnadodeESOdellIESProfesorMartinMiranda..pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Hernández González, B. y Cáceres Rodríguez, C. (2014). *Concepción del amor romántico y la violencia de género en la adolescencia* (Trabajo de Fin de Grado). Universidad de La Laguna. Recuperado en: <http://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/1089/Concepcion%20del%20amor%20romantico%20y%20la%20violencia%20de%20genero%20en%20la%20adolescencia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Hernando Gómez, A. (2007). La prevención de la violencia de género en adolescentes. Una

- experiencia en el ámbito educativo. *Apuntes de psicología*. Sevilla. Recuperado de: http://www.uhu.es/angel.hernando/documentos/2007_Apuntes_de_Psicologia.pdf
- I Plan de Igualdad entre hombres y mujeres en Educación (BOJA núm. 227 Sevilla, 21 de noviembre 2005).
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres (B.O.E. núm. 71 de 23 de marzo de 2007)
- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género (B.O.E. núm. 313 de 29 de diciembre de 2004).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (B.O.E. núm. 295 de Martes 10 de diciembre de 2013).
- López-Francés, I. (2012). Educación para la igualdad y prevención de la violencia de género. En I. Vázquez Bermúdez (Coord.), *Investigación y género, inseparables en el presente y en el futuro: IV Congreso Universitario Nacional Investigación y Género*, [libro de actas]. Facultad de Ciencias del Trabajo de la Universidad de Sevilla, 21 y 22 de junio de 2012. Sevilla: Unidad para la Igualdad, Universidad de Sevilla., 989-999.
- Lorente Acosta, M. (2007). Violencia de género, educación y socialización: acciones y reacciones. *Revista de Educación*, 342, Enero-Abril 2007, 19-35.
- Lukes, S. (1974). *Power. A Radical View*. Londres: Macmillan.
- Marolla, J. (2015). La educación para la igualdad, la diferencia y la enseñanza de la historia de las mujeres: reflexiones y desafíos. *Revista de Historia y Geografía* 32, 101-115.
- (2015). ¿Qué sabemos sobre la enseñanza de la historia de las mujeres? Algunas reflexiones sobre los discursos del profesorado chileno. En A. M^a. Hernández, C. R. García Ruiz, y J. L. de la Montaña, *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*. Cáceres. Universidad de Extremadura: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, 889-897.
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, *Nota de prensa* (19 de noviembre de 2013). Recuperado de: <http://www.msssi.gob.es/gabinete/notasPrensa.do?id=3100>
- Pichardo, J.I. (coord.) (2015). *Abrazar la diversidad: propuestas para una educación libre de acoso homofóbico y transfóbico*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Platero, R. (2014). *Transexualidades: acompañamiento, factores de salud y recursos educativos*. Barcelona: Bellaterra.
- Rodríguez San Julián, E., y Megías Quirós, I. (2015). *¿Fuerte como papá? ¿sensible como mamá? Identidades de género en la adolescencia*. Madrid, Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud.
- Ruiz Repullo, C. (2016). *Voces tras los datos. Una mirada cualitativa a la violencia de género en adolescentes*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- Tapia Hernández, S. (2015). Violencia de género en las Universidades o la necesidad de una intervención educativa. *INFAD Revista de Psicología*, 1 (1), 531-544.

Valdivielso Gómez, S., Ayuste González, A., Rodríguez Menéndez, M.C. y Vila Merino, E.S. (2016). Educación y género en la formación docente en un enfoque de equidad y democracia. 1-22. En *Democracia y Educación en la Formación Docente*, XXXV SITE 2016, Vic. Recuperado de: https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/12421/PONENCIA-2_SITE2016.pdf?sequence=1

Valle Aparicio, J. E. (2015): Educando para prevenir la violencia de género desde las aulas: el caso de los centros de educación infantil y primaria (CEIPS) gallegos. *Innovación Educativa*, 25, 327-342.

Varela Garay, R. (2012). *Violencia, Victimización y Cyberbullying en adolescentes escolarizados/as: una perspectiva desde el Trabajo Social* (Tesis Doctoral). Sevilla: Universidad Pablo de Olavide. Recuperado de: <https://www.uv.es/lisis/rosavarela/tesis-rosavarela.pdf>.

Vidales, R. (3 de junio de 2014). Uno de cada tres españoles tolera el maltrato psicológico. *El País*.

Vidales, R. (27 de enero de 2015). Una de cada tres jóvenes considera aceptable que su pareja la controle. *El País*.

NOTAS

1. <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/>

2. Para más datos véase el documento "Presencia de mujeres en puestos de responsabilidad" herramienta de apoyo n.º 4 elaborado por el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, <http://www.igualdadnlaempresa.es/recursos/herramientas/docs/Herramienta-de-Apoyo-n4-Presencia-de-mujeres-en-puestos-de-responsabilidad.pdf>

3. Se trata de la medida 1.4, asociada al objetivo 1.

4. Corresponde este texto a la medida 1.6, asociada al objetivo 1.

5. Medida 1.7, objetivo 1.

6. <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/portal-de-igualdad/propuestas-didacticas>

7. Véase como ejemplo: <http://recursos.cepindalo.es/mod/book/tool/print/index.php?id=990#ch421>
https://padlet.com/coeduca_INTEF/fwuf4nitp5

8. Véase el informe elaborado por la Fundación Deusto y dirigido por Javier Elzo en el año 2009 "La transmisión de valores a los/as menores" y el informe "Infancias vulnerables" elaborado por el Ararteko para el Parlamento Vasco, en el año 2011.