

## Igualdad, género y diversidad sexual en la Formación Inicial de Maestro/a en la Universidad Jaume I (UJI)

Consol Aguilar Ródenas\*

Recibido: 09/04/2015

Aceptado: 07/09/2015



### Resumen

Esta contribución a la investigación de la igualdad, el género y la diversidad sexual en la formación inicial de maestras y maestros, pretende analizar el estado de la cuestión del curso 2014–2015, en materia de igualdad, no discriminación y equidad efectivas en la Titulación de Maestro/a de la Universidad Jaume I, desde el análisis de las guías docentes de las asignaturas del Departamento de Educación. Los resultados visibilizan la necesidad real y urgente de la formación del profesorado para el cumplimiento del marco legislativo y normativo desde una acción política educativa coherente con un posicionamiento curricular democrático.

### Palabras clave

Formación inicial de maestras y maestros, guías docentes, igualdad, género, diversidad sexual, transformación curricular, democracia educativa.

### Equality, gender, and sexual diversity in the initial formation of teachers in Jaume I University (UJI)

### Abstract

This contribution to the research on equality, gender, and sexual diversity in the initial formation of teachers pretends to analyze the state of art in the course 2014-2015 in the matter of equality, no discrimination, and effective equity in the Teacher Graduation/ in the Jaume I University from the analysis of the programs of the subjects of the Education Department. The results show the real and urgent need to form teachers for the accomplishment of the legislative and normative framework of a coherent educational policy from a democratic curriculum.

### Key words

Initial formation of teachers, educational programs, equality, gender, sexual diversity, curricular transformation, educational democracy.

\* Universitat Jaume I, Castellón de la Plana, España. E-mail: [aguilar@uji.es](mailto:aguilar@uji.es)

## 1. Presentación

La finalidad del presente artículo es analizar la situación del contenido relativo a la igualdad, el género y la diversidad sexual en las guías docentes del Departamento de Educación de la Universitat Jaume I, cuyo profesorado es responsable mayoritariamente de las asignaturas de la Titulación de Grado de Maestro/a impartidas en la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Y, consecuentemente, su implementación en las asignaturas impartidas en la Titulación de Maestro/a en las dos especialidades que se cursan: Educación Infantil y Educación Primaria. Con la finalidad de alcanzar tal cometido este trabajo ha sido dividido en once apartados.

## 2. Estado de la cuestión

¿Cómo aparece el género, la igualdad y la diversidad sexual en las guías docentes, los documentos que marcan el desarrollo de las asignaturas de la titulación de Maestro/a? ¿Es relevante la reflexión sobre el tema en un Departamento de Educación de una Universidad Pública? ¿Si estos contenidos van a relacionarse con las prácticas, es importante reflexionar sobre su visibilización o su omisión?

Mayte Bejarano y Antonio Mateos (2014) destacan la necesidad de formar a los futuros y futuras docentes en cuestiones de género y sexualidad, poniendo de relieve la urgencia de abordar la formación en ambos aspectos de manera conjunta, puesto que tradicionalmente en las diversas culturas se han creado los roles de género tomando como base la sexualidad. Estos investigadores evidencian que la falta de formación, desde la ausencia de asignaturas vinculadas con la igualdad y el género, implica una falta de perspectiva centrada en el respeto de los Derechos Humanos y aumenta el desconocimiento de la historia sobre la trayectoria y las producciones de las mujeres, y va unida a un pensamiento lineal respecto a las inequidades y una concepción de la igualdad educativa centrada en las prácticas escolares mixtas. Por tanto, los futuros/as docentes en su formación inicial, carecen de herramientas de análisis para identificar y transformar los elementos que mantienen y reproducen la desigualdad sexual. Además repercute en una falta de análisis sobre la propia práctica profesional que conlleva la ausencia de competencia investigadora sobre práctica coeducativa, incluyendo los conocimientos androcéntricos y la inclusión de la diversidad sexual (García, Sala, Rodríguez & Sabuco, 2013).

Según Colas y Villaciervos (2007) la investigación sobre género en educación tiene la tarea de identificar y transformar las prácticas institucionales y las actitudes que originan y legitiman comportamientos discriminatorios. En este mismo sentido, Carlos Lomas, evidencia una diferencia que continúa no siendo abordada por una buena parte del profesorado: la diferencia entre sexo y género. Así este autor establece que mientras el sexo de las personas se corresponde con las diferencias corporales anatómico-fisiológicas, el género expresa el modo en cómo culturalmente se organizan esas diferencias al transformarlas en distinciones significativas para hombres y mujeres. En otros términos:

El género es orden simbólico y está en todos los lugares aunque no se manifieste de la misma manera en cada época y en cada cultura ni actúe de igual modo en cualquier contexto y en todas las personas. [...] la feminidad y la masculinidad no son una esencia universal e inalterable sino existencias concretas y susceptibles de *performance*, el efecto de una cultura determinada en cada cuerpo de mujer y en cada cuerpo de hombre. Al ser un efecto de la cultura, las identidades masculinas y femeninas están social e históricamente constituidas y en consecuencia están sujetas a las miserias y a los vasallajes de la cultura patriarcal pero también están abiertas a las utopías del cambio y de la igualdad. (Lomas, 2008: 95-96)

En relación al género, en la legislación del proceso de Bolonia, en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), Asunción Ventura (2009) evidencia que, aunque el feminismo académico se planteó la oportunidad para debatir sobre la necesidad de incorporar los estudios de género en la formación reglada, en realidad no ha existido debate alguno y el contenido de los nuevos planes de estudio obedece a intereses de grandes grupos de la universidad aliados a personas externas a la misma institución, que participaron en el proceso de elaboración de los planes de estudio, nombradas, en gran manera, a propuesta de estos mismos grupos, y que en muy pocos casos tuvieron en cuenta criterios relacionados con la mejor formación y capacitación del estudiantado.

Debido a estas razones, María Mena, Alba Castellsagué, Montserrat Rifà y Margot Pujal subrayan la necesidad de introducir la perspectiva de género, en los grados universitarios, de manera interdisciplinar y lo explican así: *“Aplicar la perspectiva de género, como categoría analítica y explicativa, es básico para poder conseguir una ciencia mejor, más justa socialmente y menos coartada, así como para desarrollar una mejor praxis profesional con un compromiso ético y democrático más profundo”* (2014: 57–58).

Este significado de las competencias con perspectiva de género lo abordan, en otro lugar, Enrico Mora y Margot Pujal quienes sugieren incluir una competencia específica «Competencia en perspectiva de género», que reúna “[...] *habilidades instrumentales (cognitivas, lingüísticas, tecnicocientíficas y prácticas), interpersonales y personales que estimulan la formación de dicha perspectiva*” (2014: 112–113).

El estado de la cuestión relativo a la incorporación transversal de los contenidos de género es analizado por Menéndez (2014: 53) del modo siguiente:

[...] la incorporación de asignaturas específicas en los títulos, que había recibido cierto impulso (aunque también mejorable) en las extinguidas Licenciaturas y Diplomaturas ha disminuido con la incorporación de los planes de estudio de Grado. Recuérdese que estas dos dimensiones (oferta de títulos específicos e inclusión de asignaturas en la oferta académica general), eran las que mejor fortuna habían obtenido respecto a la inclusión de la perspectiva de género del EEES.

### 3. El marco legislativo y normativo

El Departamento de Educación de la Universidad Jaume I, a lo largo de la titulación, que tiene una duración de cuatro cursos académicos, imparte 20 asignaturas de la Especialidad de Educación Infantil. Respecto a la Especialidad de Educación Primaria imparte 21 asignaturas. La especialidad en Educación Infantil tiene ocho asignaturas más, impartidas desde los departamentos de Filología y Culturas Europeas (dos asignaturas); Psicología Evolutiva, Educativa, Social y Metodología (cuatro asignaturas); Filosofía y Sociología (una asignatura) y Estudios Ingleses (una asignatura). La especialidad en Educación Primaria tiene siete asignaturas más impartidas desde los Departamentos de Filología y Culturas Europeas (dos asignaturas); Psicología Evolutiva, Educativa, Social y Metodología (tres asignaturas); Filosofía y Sociología (una asignatura) y Estudios Ingleses (una asignatura). El total de asignaturas de la Titulación de Maestro/a es de 28. El Plan de Estudios es el conocido como «Plan Bolonia». La primera promoción del plan de estudios egresó el curso 2013–2014; por tanto, el contenido de las guías docentes del curso académico 2014–2015 puede ofrecer una información muy válida para considerar el estado de la cuestión.

El Departamento de Educación tiene 11 áreas de conocimiento. Didáctica de la Lengua y la Literatura, Didáctica de la Matemática, Didáctica de las Ciencias experimentales, Didáctica de las Ciencias Sociales; Didáctica de la expresión Corporal, Didáctica de la Expresión Musical, Didáctica de la Expresión Plástica, Didáctica y Organización Escolar, Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Música y Teoría e Historia de la educación.

La integración del principio de igualdad en la política de educación aparece recogido en la Ley Orgánica 3/2007 de 22 de marzo de 2007 para la igualdad efectiva de hombres y mujeres (BPOE, 71,3 / 3/2007, p. 12616, Art.24 a y b, Art. 25 punto a, (libros de texto y material educativo) y en concreto en el caso que nos ocupa, Arte: Art. 24 c, que subraya la necesidad de “*la integración del estudio y aplicación del principio de igualdad en los cursos y programas para la formación inicial y permanente del profesorado*”. Asimismo hay que contemplar la *Ley 9/2003 de 2 de abril de la Generalitat para la Igualdad entre Mujeres y Hombres* (DOGV, 4474, Art 5 y Art.8).

También la *Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de protección integral contra la Violencia de Género* que en su artículo 7 establece que en la formación inicial y permanente del profesorado:

Las administraciones educativas adoptarán las medidas necesarias para que en los planes de formación inicial y permanente del profesorado se incluya una formación específica en materia de igualdad, con el fin de asegurar que adquieren los conocimientos y las técnicas necesarias que les habiliten para:

- a) La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad entre hombres y mujeres y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos y de la convivencia.
- b) La educación en la prevención de conflictos y en la resolución pacífica de los mismos, en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.
- c) La detección precoz de la violencia en el ámbito familiar, especialmente sobre la mujer y los hijos e hijas.
- d) El fomento de actitudes encaminadas al ejercicio de iguales derechos y obligaciones por parte de mujeres y hombres, tanto en el ámbito público como en el privado, y en la corresponsabilidad entre los mismos en el ámbito doméstico.

(2014: 42170)

En relación a nuestro contexto los *Estatutos de la Universidad Jaume I* establecen en su Preámbulo:

La Universitat Jaume I valora la educación como participación en la transformación económica y cultural del conjunto de la sociedad e incorpora a sus actividades, como instrumentos de acción positiva, la mejora continua de la calidad en todos sus servicios, *el compromiso social*, el principio de solidaridad, *el respeto a la diversidad*, *la igualdad entre los hombres y las mujeres*, la mejora y protección del medio ambiente y el trabajo por la paz. En el ámbito interno, la Universidad promueve medidas de acción positiva a favor de una *participación igualitaria* en sus instituciones de todos los miembros de la comunidad universitaria.

(2011: 4)

El artículo 3, punto 1, incluye la igualdad: “*La Universitat Jaume I postula como principios rectores de su actuación los de libertad, democracia, justicia, igualdad, independencia, pluralidad, integración de colectivos desfavorecidos, paz y solidaridad*”.

Y el artículo 4 destaca la no discriminación:

La universidad debe procurar la formación integral de sus miembros para la participación en el progreso de la sociedad, contribuyendo a lograr una convivencia pacífica, justa, solidaria, *no discriminatoria* y con respeto al medio ambiente, ejerciendo su vocación universal a partir de la inserción en la tradición histórica y cultural del entorno, mediterránea y europea.

La importancia de no olvidar la necesidad de formar en género, queda también constatada por la existencia de violencia de género en la universidad que, como demostró el proyecto I+D *Violencia de género en las universidades españolas* (2004–2007) dirigido por Rosa Valls desde el CREA, en el que participó la autora de este artículo, es una realidad. Una lacra que, en demasiadas ocasiones, se sigue negando en el entorno académico e incluso, impiden la introducción en formación de esta temática.

Para profundizar en el tema, es necesario analizar las situaciones concretas desarrolladas, tanto nacional como internacionalmente, en la formación del futuro profesorado en la detección y prevención de la violencia de género, y, además, recoger las valoraciones de los colectivos sociales implicados sobre los obstáculos para la implementación de éstas. Desde CREA se desarrolló el I+D *Incidencia de la Ley Integral contra la Violencia de Género en la Formación Inicial del Profesorado* (2007–2010), dirigido por Lúcia Puigvert y financiado por el Instituto de la Mujer. Los datos de esta investigación muestran claramente esta necesidad de formación para que el profesorado sea consciente de la obligación y la responsabilidad de “*informar e intervenir. Superando las inseguridades y justificaciones que las sustentan*” (2010: 31). El proyecto recuerda que las universidades más prestigiosas del mundo unen la excelencia científica y académica con la democracia y el servicio a la comunidad universitaria, que incluye la implementación de medidas que faciliten la prevención, denuncia y resolución de situaciones de violencia de género. Y se destaca:

El profesorado es una figura clave para la prevención y la detección precoz de la violencia de género. Pero, a menudo, no están preparados y preparadas para esta función y responsabilidad. Es la institución universitaria quien debe asegurar una formación de calidad que garantice los mecanismos necesarios para el cumplimiento de la ley.

El profesorado es el colectivo profesional que durante más tiempo está en contacto con la población infantil y adolescente, muy por encima de profesionales de los servicios sociales y de la salud. Por ello, tienen muchas más oportunidades de identificar precozmente situaciones de violencia de género en el ámbito familiar, o en el contexto cercano de los y de las menores, y trabajar su prevención.

(2010: 4)

La principal conclusión que atañe al caso que nos ocupa es la siguiente (Santos, Bas & Iranzo:

No se está llevando a cabo formación obligatoria específica sobre prevención y detección precoz de la violencia en el ámbito familiar, especialmente contra las mujeres y sus hijos e hijas, por parte de las universidades españolas que ofrecen las titulaciones que forman al futuro profesorado.

(2012: 26–27)

Y surge un interrogante que debemos afrontar:

[Si] aquellas unanimidades surgidas de la lícita indignación que provoca cada acontecimiento directo de violencia, se mantienen cuando deben cambiarse inercias institucionales, por ejemplo, las de la institución universitaria. Nos preguntamos hasta qué punto las facultades y centros de nuestro país son sensibles a esta problemática y proactivos, más allá de la exigencia legal, como correspondería a la función social que ninguna institución universitaria debería eludir.

(De Botton, Puigdelívol & De Vicente, 2012: 42)

Y por tanto, la necesidad de orientar al profesorado de la formación inicial de maestro/a, en nuevos modelos de relación afectivo-sexual alejados de la violencia, que ha demostrado la transformación de la desigualdad (Valls & Puigvert, 2008). Recordemos que en 2014 el informe del estudio realizado por la Agencia de Derechos Fundamentales de la Unión Europea (FRA,<sup>1</sup> 2014) sobre la violencia de género en Europa, destaca que un 33% de las europeas sufren violencia. Y que las víctimas mortales de violencia de género en 2014 en España fueron 53 mujeres, de las que habían denunciado el 32,1%. No hay que olvidar, además, las que quedan con secuelas físicas, psíquicas o ambas.

El Consejo de Gobierno de la UJI, aprobó en reunión de 28 de julio de 2011 un *Protocolo para la detección, prevención y actuación en los supuestos de acoso laboral, acoso sexual y acoso por razón de sexo* en la Universidad Jaume I, modificado en Consejo de Gobierno de 29 de enero de 2014, que regula el procedimiento ante cualquier denuncia en este ámbito.

Sin embargo, a pesar de este marco legislativo y normativo, ni la *Ley de igualdad efectiva de mujeres y hombres* de 2007 que subraya en su articulado la necesidad de integrar y aplicar el principio de igualdad en los cursos y programas para la formación inicial y permanente del profesorado, ni las leyes de igualdad en el ámbito de las comunidades autónomas desde 2003, ni la *Ley contra la violencia de género* de 2004, ha hecho que el género esté presente en la formación inicial de maestros y maestras. Una razón importante es la falta de formación y sensibilización del profesorado que se evidencia claramente en el contenido del currículo en la formación inicial de las maestras y los maestros.

En la universidad Jaume I este problema lo visibilizó la investigación, dirigida desde la Unidad de Igualdad por Amparo Garrigues y realizada por el grupo de investigación de Isonomía (2010), *Integración de la perspectiva de género y las enseñanzas en materia de igualdad de mujeres y hombres y no discriminación en los planes de estudio de grado de la Universidad Jaume I*, en el que también participó la autora del artículo, que demostró que la perspectiva de género no está representada. Un ejemplo: sólo el 27% de las titulaciones de grado de la UJI recoge la perspectiva de género y/o la igualdad de hombres y mujeres y no discriminación como objetivo. Esta situación se puede trasladar a otras universidades del Estado, y demuestra que el género sigue ausente, mayoritariamente, en los currículos de las asignaturas. El problema que sigue sin resolverse es la ausencia de una sólida formación en género, en la mayoría del profesorado que prepara a las futuras y futuros maestros. Esta investigación se realizó a partir de los contenidos marcados por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación (ANECA) para que las universidades desarrollaran las guías docentes que posteriormente se verificaron.

<sup>1</sup> La sigla corresponde al nombre de la organización en inglés: European Union Agency for Fundamental Rights. [Nota del Editor].

En el Plan de Igualdad de la UJI (2010–2014), se incluye la prescripción normativa de incorporar a los nuevos planes de estudio, asignaturas directamente relacionadas con los estudios feministas, de género y de mujeres, y con la igualdad de hombres y mujeres así como las peticiones de incorporación de asignaturas troncales obligatorias desde la perspectiva de género en el ámbito de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Económicas en todos los grados, no así en el resto de Facultades.

El presente artículo tiene como propósito comprobar la situación de las guías docentes, tras graduarse la primera promoción de estudiantado del Plan Bolonia.

Únicamente se han realizado acciones investigadoras de importancia en el marco de la Fundación Isonomía y en el Instituto Interuniversitario de Estudios Feministas y de Género Purificación Escrivano.

#### **4. Realidad investigada**

Hemos analizado las guías docentes del curso académico 2014–2015. En este curso, el profesorado del Departamento de Educación de la Universitat Jaume I (UJI), es de 106 docentes, 48 mujeres (el 45,2% del profesorado) y 58 hombres (el 54,7% del profesorado). Por áreas de conocimiento los datos segregados del profesorado en el curso académico 2014–2015, son los siguientes: Didáctica de la Lengua y la Literatura (tres hombres y siete mujeres), Didáctica de la Matemática (cinco hombres y seis mujeres), Didáctica de las Ciencias experimentales (seis hombres y dos mujeres), Didáctica de las Ciencias Sociales (siete hombres y dos mujeres), Didáctica de la expresión Corporal (nueve hombres y dos mujeres), Didáctica de la Expresión Musical (cuatro hombres y dos mujeres), Didáctica de la Expresión Plástica (cuatro hombres y dos mujeres), Didáctica y Organización Escolar (siete hombres y 17 mujeres), Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (un hombre y tres mujeres), Música (cuatro hombres) y, Teoría e Historia de la educación (seis hombres y cuatro mujeres).

Las figuras contractuales del total de las/los 106 profesoras (48) y profesores (58) del Departamento de Educación son las siguientes: El contrato de CEU (Catedrática/o de Escuela Universitaria) supone el 1,8% del total y el profesorado que lo integra son dos mujeres; el contrato de TU (Titular de Universidad), supone el 8,4% del total y el profesorado que lo integra son nueve profesores/as: cuatro mujeres y cinco hombres; el contrato de TEU (Titular de Escuela Universitaria) supone el 7,5% del total y el profesorado que lo integra son, ocho profesores/as: cuatro mujeres y cuatro hombres; el convenio de Contratado/a doctor/a supone el 5,6 % del total y el profesorado que lo integra son seis profesores/as: tres mujeres y tres hombres; el contrato de Ayudante Doctor/a supone el 7,5% del total, y el profesorado que lo integra son nueve profesores/as: cinco mujeres y tres hombres; el contrato de Asociado/a, supone el 61,3% del total y el profesorado que lo integra son 65 profesores/as: 28 mujeres y 37 hombres; el contrato de Ayudante supone el 6,6% del total y el profesorado que lo integra son siete profesores/as: cinco mujeres y dos hombres; el contrato de Visitante supone el 0,9% del total y el profesorado que lo integra es un hombre.

Es decir, el total de profesorado con una plaza estable son 19 profesores/as y con contrato fijo indefinido seis profesores/as (Contratado Doctor/a), únicamente el 25% del total. El resto, el 75%, tiene otras figuras contractuales mayoritariamente ligadas a un trabajo precario.



El estudiantado de la Titulación de Maestro/a en el curso 2014–2015, según datos del Servicio de Docencia y Estudiantes es de 1824 estudiantes. Por Especialidades, en Educación Infantil hay 762 estudiantes: 720 mujeres (el 94,4%) y 42 hombres (5,5%), y en Educación Primaria 1062 estudiantes: 674 mujeres (63,4%) y 388 hombres (36,5%).

Si unimos ambas especialidades el total es de 1824 estudiantes, 1394 mujeres (76,4%) y 430 hombres (23,5%). Datos que muestran una feminización del estudiantado de la Titulación de Maestro/a, lo que se denomina segregación horizontal, con la sobre-representación de alumnas en una titulación ligada al estereotipo tradicional femenino (Bosch & Ferrer, 2013).

### 5. Responsabilidad de las guías docentes en datos segregados por sexo de los docentes

Las guías docentes de las asignaturas incluyen la información general de las asignaturas, la justificación, los conocimientos previos que se requieren, las competencias y resultados del aprendizaje, los contenidos, el desarrollo de dichos contenidos en un temario específico, la bibliografía básica, la bibliografía complementaria con direcciones *web* de interés, la metodología didáctica, la planificación de la asignatura y el sistema de evaluación. El análisis se ha realizado en todas las asignaturas de ambas especialidades: infantil y primaria.

El profesorado responsable de la elaboración de las 20 guías docentes en la especialidad de educación infantil han sido mujeres en 15 asignaturas y hombres en 5 asignaturas. Es decir, las guías docentes de la especialidad de infantil elaboradas por mujeres suponen el 75% del currículum y las guías docentes elaboradas por hombres el 25%. Los datos visibilizan, consecuentemente, que aunque un 54,7% de del profesorado del Departamento son hombres, el 75% del profesorado responsable de las guías docentes de la especialidad de infantil son mujeres.

En la Especialidad de Educación Primaria, el profesorado responsable de las guías docentes en diez asignaturas son mujeres y en 11 asignaturas son hombres. Es decir, las guías docentes elaboradas por mujeres suponen el 47,6% y las guías docentes elaboradas por hombres, el 52,3%. En este caso los hombres aparecen como responsables de las guías docentes mayoritariamente, pero la diferencia es considerablemente inferior al porcentaje de la especialidad de infantil.

Si unimos ambas especialidades, de un total de 41 guías docentes, las mujeres son responsables de 25 guías docentes (60,9%) y los hombres de 16 (39%). Por tanto, se visibiliza que la responsabilidad en la elaboración de las guías docentes de la Titulación de Maestro/a está mayoritariamente ligada a las mujeres.

### 6. Justificación en las guías docentes

Otro indicador importante es la justificación de la inclusión de igualdad, género y diversidad sexual. En Educación Infantil lo hacen únicamente dos asignaturas, de un total de 20, el 10% del total. La primera asignatura MI1012 es una asignatura de formación básica, perteneciente al área de conocimiento de Didáctica y Organización Escolar y señala en la justificación la necesidad de contemplar en la formación inicial del profesorado de educación infantil la diversidad de cualquier tipo: funcional, de género, cultural o sexual. El contenido se hace explícito en el punto del temario “*Tema 1. Educación para la diversidad en el siglo XXI, subapartado 1.2. Conceptos básicos: diversidad, inclusión, interculturalidad, discapacidad, cultura, género*”. La asignatura la imparte una mujer.



La segunda asignatura, perteneciente al área de Didáctica de la Lengua y la Literatura, concretamente la MI1034, de carácter obligatorio, incluye en la justificación la necesidad de la inclusión de la igualdad, el género y la diversidad de todo tipo atendiendo a la integración del principio de igualdad en la política educativa, incluyendo el contenido de los Decretos que regulan el currículum de Educación Infantil, el articulado legislativo normativo y el articulado de los estatutos propios de la Universitat Jaume I, ligado a la asignatura que enmarca la guía docente. El contenido se hace explícito en el punto del temario “3. *De la tradición oral a la literatura actual para niños y niñas. Géneros y temas.3.3. Formación de identidades i LIJ [Literatura Infantil y Juvenil]: género, interculturalidad, diversidad y paz*”. La asignatura la imparte una mujer.

Por tanto, la inclusión explícita en el temario del contenido, subrayado por la legislación, aparece únicamente en dos asignaturas de un total de 20, es decir en el 10% del total. No aparece en 18 asignaturas, el 90% de las asignaturas impartidas por el Departamento de Educación en la Titulación de Maestro/a, especialidad Educación Infantil.

En Educación Primaria, únicamente una asignatura de un total de 21, la MP1034, de carácter obligatorio, incluye en la justificación, la necesidad de su inclusión atendiendo a la integración del principio de igualdad en la política educativa, considerando el contenido de los Decretos que regulan el currículum de Educación Primaria, el articulado legislativo normativo y el articulado de los estatutos propios de la Universitat Jaume I, ligado a la asignatura que enmarca la guía docente. El contenido se hace explícito en el temario “3. *De la tradición oral a la literatura actual para niños y niñas. Géneros y temas.3.3. Formación de identidades i LIJ [Literatura Infantil y Juvenil]: género, interculturalidad, diversidad y paz*”. La asignatura la imparte una mujer.

Por tanto, la inclusión explícita en el temario del contenido, subrayado por la legislación, aparece únicamente en una asignatura de un total de 21, es decir, en el 4,7 % del total. No aparece en 20 asignaturas, el 95,2 % de las impartidas por el Departamento de Educación en la Titulación de Maestro/a, especialidad Educación Primaria.

Si unimos ambas especialidades, de un total de 41 guías docentes de la Titulación de Maestro/a, se incluye en la justificación la inclusión de igualdad, género y diversidad sexual únicamente en tres asignaturas, es decir, en el 7,3% del total de asignaturas de la titulación de Maestro/a y no se incluye en 38 asignaturas, o sea en el 92,6% del total.

Comprobamos por tanto, la ausencia de aplicación, real y efectiva, de la legislación vigente en las aulas de formación inicial de maestros.

Bosch y Ferrer destacan la existencia de barreras en los contenidos para alcanzar la igualdad y destacan que: “*las dificultades para la incorporación de los contenidos con perspectiva de género al currículum académico se suman a la existencia de contenidos androcéntricos previos*” (2013: 41).

## 7. Sexismo lingüístico en las guías docentes

Un indicador muy importante de la concienciación en igualdad es el uso del lenguaje en las guías docentes. Un aspecto a tener en cuenta cuando hablamos de un Departamento de Educación de la Universidad Pública que debe implementar la coeducación efectiva. Carlos Lomas evidencia un punto muy importante en la redistribución de los discursos para modificar las relaciones de poder:

[...] el género no es una categoría sólo gramatical sino también semántica ya que transmite significados que a la postre constituyen maneras de entender el mundo y es una de las formas a través de las cuales las lenguas reflejan —en su estructura interna y en el uso lingüístico— la diferencia sexual entre las personas. Si el género lingüístico no es arbitrario ni un asunto estrictamente gramatical sino que expresa una inversión simbólica anterior a la forma lingüística, entonces es la diferencia sexual la que «organiza nuestra percepción del mundo y su representación simbólica en el lenguaje, percepción y representación que están relacionadas con nuestra experiencia sensible y corpórea y que pueden cambiar según los tiempos y los lugares: los géneros gramaticales pueden modificarse según que la cultura y el momento de la historia valoren un sexo o no» (Salvi, 1997).

(Lomas, 2008: 153–154)

Y subraya, además, el papel de la educación:

La educación debe contribuir a evitar cualquier tipo de discriminación [...] urge una educación lingüística que fomente los conocimientos, las habilidades y las actitudes que hacen posible el aprendizaje de una ética lingüística que evite el influjo de los prejuicios culturales, los estereotipos sociales y sexuales y las inercias expresivas en las maneras de hablar y de escribir de las personas. De esta manera la educación contribuirá a una mayor conciencia en torno a las desigualdades culturales que se construyen a partir de la diferencia sexual y a alimentar la esperanza de que otro mundo es posible y deseable.

(Lomas, 2008: 172)

En el Plan de Igualdad de la UJI (2010–2014) se resalta la necesidad de emprender acciones en relación al lenguaje no sexista. No existe un manual de comunicación específico para el tratamiento no sexista de la información y la comunicación, pero se señala que el *Manual de llenguatges administratius* incluye un capítulo denominado «Lenguaje igualitario». Y se evidencia que el hecho de fomentarlo, utilizarlo y exigirlo queda sometido a la voluntad individual y; en consecuencia, no se instaura como imperativo.

De las 20 guías docentes de la especialidad de Educación Infantil, aparece sexismo lingüístico en ocho de ellas, es decir, en el 40%. No aparece sexismo lingüístico en las 12 guías docentes restantes, en el 60%.

El profesorado responsable de las guías docentes en las que aparece sexismo lingüístico son ocho docentes: cuatro hombres (23,5%) y cuatro mujeres (23,5%).

Algunos ejemplos del sexismo lingüístico que aparecen son «el niño» en lugar de «los niños y niñas», «la infancia», «el maestro» (en lugar de «la maestra y el maestro», «el profesorado», «los/las docentes»), «el profesor» (en lugar de «el profesor y la profesora», «el profesorado»), «el estudiante» (en lugar de «las y los estudiantes», «el estudiantado», «el alumnado»), «los autores» (en lugar de «las/los autores»).

Y el profesorado responsable de las guías docentes en las que no aparece sexismo lingüístico son 12 docentes (60%): un hombre (5%) y nueve mujeres (45%). En el caso de la Educación Primaria, 21 guías docentes no incluyen sexismo lingüístico, pero en una guía docente (4,7%), sí que aparece.

El profesorado responsable de las guías docentes en las que no aparece sexismo lingüístico son 11 hombres (52,3%) y nueve mujeres (42,8%). El único caso en el que aparece en una guía sexismo lingüístico, la responsable es una mujer (4,7%). Es decir, las mujeres muestran menos sexismo lingüístico como responsables de las guías docentes en educación infantil y en educación primaria son los hombres.

Si unimos ambas especialidades, de un total de 41 guías docentes, el 21,9% si incluye sexismo lingüístico y el 78% no. El indicador de sexismo lingüístico en las guías docentes de un Departamento de Educación es un factor interesante a la hora de considerar la implementación de planes de la igualdad.

### **8. Bibliografía de las guías docentes**

Un aspecto muy destacable en una guía docente es la bibliografía básica que se incluye, que visibiliza los aspectos que se consideran más relevantes. Al analizar la bibliografía que se incluye relacionada con la igualdad, el género y la diversidad, se visibiliza que en el caso de la especialidad de Educación Infantil, de las 20 asignaturas, dos guías docentes incluyen, a lo largo de los distintos apartados del temario, una referencia bibliográfica (10%), dos guías docentes incluyen tres referencias bibliográficas (10%) y una guía docente incluye más de 20 referencias (5%). Las 15 guías docentes restantes no incluyen ninguna referencia (75%). Respecto a las referencias bibliográficas, de estas cinco guías docentes, se visibiliza que todas incluyen la temática de la coeducación (el 25% del total de las guías docentes de la especialidad), cuatro incluyen la temática de la igualdad (el 20% del total de las guías docentes de la especialidad) y únicamente dos incluyen la diversidad sexual (el 10% del total de las guías docentes de la especialidad).

La casi inexistente presencia de la diversidad sexual debería plantear muchos interrogantes sobre el tipo de sexualidad que se construye desde el currículum impartido desde el Departamento de Educación.

En el caso de la especialidad en Educación Primaria, el análisis de la bibliografía muestra que, del total de 21 guías docentes, únicamente tres incluyen la igualdad, el género y la diversidad. Y se visibiliza que dos de ellas incluyen, a lo largo de los distintos apartados del temario, una referencia bibliográfica (9,5% del total de las guías docentes) y una guía docente incluye más de 20 referencias bibliográficas (4,7% del total de las guías docentes). El profesorado que incluye la bibliografía imparte estas asignaturas en las dos especialidades.

Si unimos ambas especialidades, de un total de 41 guías docentes, únicamente ocho de éstas, de la Titulación de Maestro/a incluyen bibliografía específica, es decir, el 19,5%. Si observamos la actualización bibliográfica en las referencias mencionadas, en la especialidad de Educación Infantil, de las cinco guías docentes, únicamente tres incluyen bibliografía editada en los últimos cinco años. Es decir, solamente un 15% de la bibliografía básica que se utiliza en las 20 asignaturas que se imparten desde el Departamento de Educación de la UJI incluye bibliografía actualizada de los últimos cinco años.

En el caso de la Educación Primaria, tan sólo una guía docente de las tres que incluyen la mencionada bibliografía, incorporan bibliografía editada en los últimos cinco años. Es decir, solamente un 4,7% de la bibliografía básica que se utiliza en las 21 asignaturas que se imparten desde el Departamento de Educación de la UJI incluye bibliografía actualizada de los últimos cinco años.

Las asignaturas de la especialidad de Educación Infantil que incluyen bibliografía y que se visibilizan pertenecen, respectivamente a tres áreas de conocimiento (27,2%): Didáctica y Organización Escolar (MI1006, asignatura de formación básica), Teoría e Historia de la Educación (MI1007, MI1009 y MI021, asignaturas de formación básica) y, Didáctica de la Lengua y la Literatura (MI1034, asignatura de carácter obligatorio). Es decir, ocho áreas de conocimiento (el 72,7%), no contemplan en su bibliografía básica la igualdad, el género y la diversidad sexual, en relación a los conocimientos que imparten, explicitados en las guías docentes de las asignaturas ligadas a sus áreas de conocimiento. Estas asignaturas son impartidas, respectivamente, por dos hombres y una mujer.

La Especialidad de Educación Primaria pertenece, respectivamente a dos áreas de conocimiento (18,18% del total): Teoría e Historia de la Educación (MP1007 y MP1009, asignaturas de formación básica) y Didáctica de la Lengua y la Literatura (MP1034, asignatura de carácter obligatorio). Es decir, nueve áreas de conocimiento (el 81,8% del total), no contemplan en su bibliografía básica la igualdad, el género y la diversidad sexual en relación a los conocimientos que imparten explicitados en las guías docentes de las asignaturas ligadas a sus áreas de conocimiento. Estas asignaturas son impartidas, respectivamente, por un hombre y una mujer.

Los datos de la actualización bibliográfica por el tema nos revelan que, en la titulación de Maestro/a, únicamente cuatro guías docentes de un total de 41, es decir, el 9,7%, incluye bibliografía adecuada y actualizada sobre el tema. Una evidencia que resulta alarmante.

Nuevamente se confirma la ausencia, en la formación inicial de maestros y maestras, de conceptos científicos y disciplinares en las diversas áreas de conocimiento, ligados a la legislación educativa vigente en materia de igualdad y de género. Con unas referencias bibliográficas escasas y muy poco actualizadas. Y este es un problema muy importante que revela el posicionamiento curricular del profesorado en relación a la igualdad efectiva en los contenidos educativos, y su planteamiento educativo en relación al género y la diversidad sexual.

En el caso de un Departamento de Educación en el que la política educativa igualitaria debería estar consolidada, el resultado es alarmante. Y muy ilustrativo de la situación actual educativa en la formación inicial de profesorado en igualdad, género y diversidad sexual.

### **9. Implementación del contenido de igualdad, género y diversidad sexual ligado a proyectos de Innovación Educativa concedidos por la UJI y a los grupos de investigación ligados a las asignaturas de la Titulación de Maestro**

La Universitat Jaume I, a través de la USE (Unidad de Soporte Educativo), concede ayudas a proyectos de innovación educativa. A lo largo de la implantación del Plan Bolonia, según datos de la USE, se han concedido al Departamento de Educación, desde el curso 2010–2011 hasta el 2014–2015, un total de 55 proyectos. Únicamente dos proyectos iban ligados a la igualdad, género y diversidad sexual implementados en las asignaturas objeto de las guías docentes que analizamos. El proyecto «Educación crítica y género» (Referencia 2730/13) en el curso 20013–2014 y el proyecto «Violencia de género, LIJ [Literatura Infantil y Juvenil] y DLL [Didáctica de la lengua y la Literatura] crítica» (Referencia 2889/14) en el curso 2014–2015, es decir, ligados al tema que nos ocupa, desde el curso 2010–2011 únicamente se ha presentado un 3,6% del total.

El porcentaje de implementación en proyectos de innovación educativa ligados a igualdad, género y diversidad sexual, consecuentemente, es muy bajo. En el curso 2013–2014 el proyecto se desarrolló también en la especialidad de Educación Infantil y Primaria en las asignaturas MI1034 y MP1034. Participaron en total 163 estudiantes de ambas especialidades. Los tres aspectos, igualdad, género y diversidad sexual se contemplan en el proyecto.

En el curso 2014–2015 objeto de las guías analizadas, en el caso de la Educación Infantil, únicamente un proyecto de los cinco concedidos al Departamento de Educación está dirigido a la sensibilización y formación en igualdad, el 20%, en la asignatura MI1034, dirigido a la sensibilización y formación contra la violencia de género. Participaron en total 102 estudiantes. Los tres aspectos, igualdad, género y diversidad sexual, se contemplan en el proyecto.

Todos los proyectos han sido desarrollados por la misma profesora desde un grupo de investigación de la Universidad Jaume I, ubicado en el Departamento de Educación que incluye en sus líneas de investigación el género y la formación de identidades, «Didáctica de la Lengua y la Literatura y Pedagogía crítica».

Los resultados de ambos proyectos avalan la efectividad de la sensibilización y formación del estudiantado de formación Inicial de Maestro/a.

De los nueve grupos de investigación del Departamento de Educación, únicamente dos incluyen en sus líneas de investigación el género y la diversidad sexual, es decir, el 22,2%. Los grupos son «Investigando la diversidad para una ciudadanía crítica» y «Didáctica de la Lengua y la Literatura y Pedagogía crítica». Ambos grupos han recibido premios de investigación ligados al género de la Unidad de Igualdad de la Universidad Jaume I en el curso 2013–2014.

La Normativa del 7º Programa Marco de Investigación e Innovación de la Unión Europea Horizonte 2020, incluye la integración del análisis de género en los contenidos de investigación e innovación, y la inclusión de los aspectos y análisis de género en las temáticas de innovación y en la propia gestión del programa de investigación.

## 10. Resultados

A pesar de la legislación y la normativa en materia de educación, las guías docentes que desarrollan el contenido de las asignaturas de la formación inicial de maestros y maestras en la UJI, no incluyen en su mayoría la igualdad, el género y la diversidad sexual:

El profesorado del Departamento de Educación de la Universidad Jaume I (UJI) del curso 2014–2015 está conformado por 106 docentes: 48 mujeres (el 45,2% del profesorado) y 58 hombres (el 54,7% del profesorado). El total de estudiantado de la Titulación de Maestra/o es de 1824 estudiantes, 1394 mujeres (76,4%) y 430 hombres (23,5%). Los datos del estudiantado muestran la feminización de la titulación.

De un total de 41 guías docentes, las mujeres son responsables de 25 guías docentes (el 60,9%) y los hombres de 16 (el 39%). Por tanto, se visibiliza que la responsabilidad en la elaboración de las guías docentes de la Titulación de Maestro/a está mayoritariamente ligada a las mujeres en una titulación con un estudiantado muy feminizado.

De un total de 41 guías docentes de la Titulación de Maestro/a, se incluye en la justificación la inclusión de igualdad, género y diversidad sexual únicamente en tres asignaturas, es decir, en el 7,3% del total de asignaturas de la titulación de Maestro/a. Y no se incluye en 38 asignaturas, o sea en el 92,6% del total.

De un total de 41 guías docentes, el 21,9% si incluye sexismo lingüístico y el 78% no incluye sexismo lingüístico. Existe todavía un problema de sexismo lingüístico a corregir. De un total de 41 guías docentes únicamente ocho guías docentes de la Titulación de Maestro/a incluyen bibliografía específica, es decir, el 19,5%.

De un total de 41 guías docentes, únicamente cuatro, de un total de 41, es decir el 9,7%, incluye bibliografía adecuada y actualizada sobre el tema. Un dato que resulta alarmante. De un total de 11 áreas de conocimiento, nueve (el 81,8% del total), no contempla en su bibliografía básica la igualdad, el género y la diversidad sexual en relación a los conocimientos que imparten explicitados en las guías docentes de las asignaturas ligadas a sus áreas de conocimiento.

De los nueve grupos de investigación del Departamento de Educación, únicamente dos, incluyen en sus líneas de investigación el género y la diversidad sexual, es decir, el 22,2%. Comprobamos, por tanto, la ausencia de aplicación, real y efectiva, de la legislación vigente en las aulas de formación inicial de maestros y maestras. El resultado visibiliza que las guías docentes no recogen la necesidad real de formación. Por tanto, tampoco el profesorado está sensibilizado mayoritariamente sobre esta necesidad.

## **11. Alternativas de transformación**

Únicamente con la formación de los formadores y formadoras de futuros maestros y maestras en igualdad, género y diversidad sexual, la situación podrá cambiar. La propuesta de transformación que se plantea incluye tres aspectos:

### ***11.1. La necesidad de ser proactivos/as como profesorado desde el compromiso en la transformación de las desigualdades sociales, culturales y educativas debería llevar a investigar la realidad de las distintas asignaturas del Departamento de Educación, implementando acciones efectivas para el cumplimiento de la legislación***

La defensa de la necesaria coherencia entre las teorías coeducativas que deben impulsar los contenidos de la formación inicial de maestros y maestras debe ir unida a acciones prácticas de sensibilización y formación. Hasta el curso 2014–2015, inclusive, en el Plan Estratégico del Departamento de Educación, no se incluye la igualdad.

Si pensamos que el sentido de la formación inicial en la Universidad está vinculado al compromiso social, y que una ciudadanía educada en democracia debe considerar la igualdad de género como una parte vital de la misma, la coherencia es imprescindible (Aguilar, 2009), porque, como nos recuerda Giroux (1999), la educación produce, además de conocimiento, sujetos políticos.

Únicamente desde el compromiso de todas y cada una de las áreas, abordándolo de manera interdisciplinar, se podrá resolver el problema.

### ***11.2. La necesidad de la formación de las formadoras y de los formadores del estudiantado de Formación Inicial***

La legislación y la realidad educativa muestran que es necesaria una acción política educativa coherente con la igualdad ligada a toda democracia, un posicionamiento curricular adecuado y comprometido; se necesita una coherencia entre la teoría y la práctica cotidiana en las aulas. Por tanto, es necesario un profesorado que tenga formación en género e igualdad, y son imprescindibles estudio e investigación para generar materiales y recursos adecuados. La situación social de la crisis así lo demanda (Aguilar, 2015).

No es suficiente con activar nuevas asignaturas, asignándolas siguiendo un criterio no efectivo, como el de las áreas de conocimiento, sin tener en cuenta la preparación del profesorado. El problema reside, además, en la formación del profesorado que las imparte. Esperanza Bosch y Victoria Ferrer evidencian un grave problema que estamos empezando a percibir en la universidad española:

Cuando este ámbito de conocimiento ha comenzado a ganar peso y prestigio es cuando han aparecido algunas personas que, autocalificándose como personas expertas, pero sin una preparación acreditada y avaladas por aportaciones muchas veces vacías de contenido y compromiso, han tratado de situarse en esta órbita. En esta, como en casi todas las empresas es importante que se sumen cuantas más personas mejor. Pero es también importante que desarrollen su trabajo y elaboren sus aportaciones con la seriedad y rigor que requiere cualquier disciplina científica, con la formación y desde el compromiso necesario. Cualquier otra opción pondría en peligro los logros alcanzados. (2013: 40–41)

El cómo se haga esa formación también es importante, porque como destaca Francisco Imbernón (2012), cuando argumenta sobre la formación en docencia universitaria, nuestra formación permanente debe ayudarnos a cuestionar permanentemente, como profesorado, nuestros valores y nuestras concepciones. Y debe enfocarse en acercar la formación al contexto pero, además, en generar nuevos procesos en la teoría y en la práctica, porque la docencia universitaria es contextual y requiere de formaciones que no sean uniformes ni uniformizantes.

### ***11.3. La necesidad de inclusión disciplinar en las guías docentes de la igualdad, el género y la diversidad sexual, y además, el tratamiento interdisciplinar de los conceptos más relevantes***

Como destaca Madeleine Arnot (2009) debemos investigar la escolarización de la ciudadanía marcada por el género para poder visibilizar desde el reconocimiento político las luchas que actualmente se desarrollan ligadas a la educación, y las contradicciones entre género, educación y democracia. La implicación comunitaria con la formación académica de los futuros maestros y maestras ya está demostrada, como ejemplo ilustrativo, en la formación en salud ligada a la Violencia de Género. Es así que:

A pesar de existir una relación entre violencia infantil hacia las mujeres, los profesionales de la salud a menudo lo abordan de manera independiente [...] La vinculación entre violencia de género y maltrato infantil hace que una buena intervención para mejorar la situación de las mujeres, mejore indirectamente la de sus hijos e hijas, y a la inversa. En este sentido, se tiene que ofrecer a los diferentes profesionales implicados (educación, salud, etc.) formación sobre violencia dotándoles de herramientas que permitan la prevención y detección precoz. A pesar de que se acostumbran a mantener por separado. (Santos, Bas & Iranzo, 2012: 48–49)



Educación, necesariamente, debe pasar por la coeducación. Como destaca Lomas:

La escuela es un ámbito privilegiado en la construcción de las identidades femeninas y masculinas y un escenario en el que se refleja a la perfección un (des)orden patriarcal que oculta y excluye tanto una mirada femenina sobre el mundo como el saber y el deseo de las niñas, de las adolescentes y de las mujeres. ¿Es la escuela un lugar donde se fomenta la igualdad de derechos y de oportunidades entre chicas y chicos, o es por el contrario, un escenario en el que el orden simbólico sigue siendo masculino y se ocultan los deseos y los saberes de las niñas, de las adolescentes y de las mujeres? ¿Cómo son las interacciones en las aulas? ¿Quién habla a quién, cómo, cuándo y de qué manera? ¿Cómo se seleccionan los contenidos escolares en los currículos y en los libros de texto y en qué medida se refleja en esos contenidos la contribución de las mujeres no sólo a la vida cotidiana de las sociedades sino también a la literatura, al arte, a la ciencia, al progreso de la humanidad? ¿Contribuye la educación escolar a la transmisión de los estereotipos femeninos y masculinos o subvierte la asignación tradicional de conductas y expectativas a niños y niñas?

(2008: 180)

La literatura científica que recoge investigaciones y buenas prácticas docentes es muy abundante y recoge y afecta a todas las áreas de conocimiento del Departamento de Educación, por citar tan sólo algunos ejemplos ilustrativos: el estudio de la educación física femenina en las instituciones escolares (Scraton, 2000); el tratamiento de la equidad en la enseñanza de las matemáticas ligada al género (Secada, Fennema & Adajian, 1997) o el problema de la ansiedad matemática ligado al género en el estudiantado (Pérez-Tyteca, E. Castro, Rico & E. CASTRO, 2011); el género en la educación musical (Loizaga, 2005); el género y las ciencias sociales (Fernández, 2004); la formación de identidades y el género en la literatura infantil y juvenil (Aguilar, 2006); el tratamiento de la equidad en la ciencia y la tecnología en investigaciones aplicado a temas como los estereotipos de género y el lenguaje en los libros de texto de ciencias (Manassero & Vázquez, 2002); el género y la organización escolar en relación a la percepción del «techo de cristal» (Díez, Terrón & Anguita, 2009); la recuperación de la memoria histórica de las maestras (Agulló, 2008); la relación entre arte, educación y género (Palau, 2014) o acciones concretas como el *Plan de Igualdad entre hombres y mujeres del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Granada*, que nos abren una visión necesaria y muy interesante desde la interdisciplinariedad.

No es suficiente con una legislación o normativa para transformar las situaciones de desigualdad. Esa legislación no puede quedarse en el papel y en una declaración de intenciones ligada a lo políticamente correcto. Hay que pasar, desde el compromiso a la acción. La transformación en relación a la igualdad y la equidad de género, como herramienta de educación democrática, es necesaria.

La elaboración de los contenidos curriculares es muy importante. Gimeno nos advierte del peligro de burocratizar nuestras mentes y, también, de que los cambios en educación pueden corromperse o anularse desde el seno de las instituciones; nos recuerda que, entre otras cosas, innovar es resolver situaciones controvertidas. Y evidencia:

Hay quienes flotan en las olas y se dejan deslumbrar por los destellos que produce el sol en la superficie, pero la oscuridad reina en los abismos perpetuamente, algo que los deslumbrados no pueden ver o de lo que prefieren no darse cuenta.

(2012: 27)

Ojalá no nos dejemos deslumbrar y sepamos mirar desde el trabajo cotidiano, desde el compromiso del día a día, para transformar los abismos.

### Referencias Bibliográficas

- AGUILAR, C. (2006). "Género y formación de identidades". *CLIJ. Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 191, 7–15.
- AGUILAR, C. (2009). "¿Por qué es importante el género en la pedagogía crítica?". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 64, 121–138.
- AGUILAR, C. (2015). "Mirando a nuestro alrededor: cotidianeidad en educación, género y ciudadanía". En: M. Aparicio, M. & Corella, I (eds.). *Nuevos contextos y prácticas en la educación permanente. Mujeres y hombres en el cotidiano educativo*. Xàtiva: Ediciones del Instituto Paulo Freire, 39–70.
- AGULLÓ, M. A. (2008). *Mestres republicanes valencianes*. València: Servei de Publicacions de la Universitat de València.
- ALCOBA, E. (2005). "Prólogo a la edición española". En: Talburt, S. & Steinberg, S. (eds.). *Pensando queer. Sexualidad, cultura y educación*. Barcelona: Graó, 9–12.
- ARNOT, M. (2009). *Coeducando para una ciudadanía en igualdad*. Madrid: Morata.
- BEJARANO, M. & MATEOS, A. (2014). "Género y sexualidad en la formación inicial de maestros y maestras. ¿Por qué no un currículum sexual?". *Exedra*. Suplemento de diciembre: Sexualidade, género e educação, 127–146.
- BOSCH, E. & FERRER, V. (2013). "La vieja y la nueva universidad: cambios propuestos desde una perspectiva de género". *II Xornada de Innovación Educativa en Xénero, Docencia e Investigación*. Vigo: Unidade de Igualdade Universidade de Vigo, 31–49.
- DE BOTTON, L., PUIGDELLÍVOL, I. & DE VICENTE, I. (2012). "Evidencias científicas para la formación inicial del profesorado en prevención y detección precoz de la violencia de género". *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 73(26,1), 41–55.
- DÍEZ, E., TERRÓN, E. & ANGUITA, R. (2009). "Percepción de las mujeres sobre el «techo de cristal» en educación". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 64(23,1), 27–40.
- EUROPEAN UNION AGENCY FOR FUNDAMENTAL RIGHTS [FRA]. (2014). *Violence against women: an EU-wide survey. Results at a glance*. Luxembourg: European Union Agency for Fundamental Rights.

- FERNÁNDEZ, A. (2004). “El género como categoría de análisis en la enseñanza de las ciencias sociales”. En: Vera, M. I. & Pérez, D. (coords.). *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. Alicante: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- GARCÍA, R., SALA, A., RODRÍGUEZ, E. & SABUCO, A. (2013). “Formación inicial del profesorado sobre género y coeducación: impactos metacognitivos de la inclusión curricular transversal sobre sexismo y homofobia”. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 1(17), 269–287.
- GARRIGUES, A. (2010). *Proyecto Integración de la perspectiva de género y las enseñanzas en materia de igualdad de mujeres y hombres y no discriminación en los planes de estudio de grado de la Universitat Jaume I*. Instituto de la Mujer. Resolución de la Dirección General del Instituto de la Mujer de 13 de julio de 2009 (BOE de 22/7/2009).
- GIMENO, J. (2012). “¿Por qué habría de renovarse la enseñanza en la universidad?”. En: Martínez, J. B. (coord.). *Innovación en la universidad. Prácticas, políticas y retóricas*. Barcelona. Graó, 27–51.
- GIROUX, H. (1999). “Modernismo, posmodernismo y feminismo. Pensar de nuevo las fronteras del discurso educativo”. En: Belausteaguigoitia, M. & Mingo, A. (coords.). *Géneros prófugos. Feminismo y educación*. México D.F.: Paidós, 135–188.
- IMBERNÓN, F. (2012). “La formación del profesorado universitario: orientaciones y desorientaciones. Las prácticas de formación del profesorado universitario”. En: Martínez, J. B. (coord.). *Innovación en la universidad. Prácticas, políticas y retóricas*. Barcelona: Graó, 27–51.
- LEY ORGÁNICA 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. *Boletín Oficial del Estado*, 71, Madrid, España, 23 de marzo de 2007, 12611–12645.
- LEY ORGÁNICA 1/2004, de 28 de diciembre, de medidas de protección integral contra la violencia de género. *Boletín Oficial del Estado*, 313, Madrid, España, 29 de diciembre de 2004, 42166–42197.
- LOIZAGA, M. (2005). “Los Estudios de género en la Educación Musical. Revisión crítica”. *Musiker*. 14, 159–172.
- LOMAS, C. (2008). *¿El otoño del patriarcado? Luces y sombras de la igualdad entre hombres y mujeres*. Barcelona: Península.
- MANASSERO, M. A. & VAZQUEZ, A. (2002). “Los estereotipos de género y el lenguaje en los libros de texto de ciencias”. *Cultura y Educación*, 4(14), 415–429.
- MENA, M., CASTELLSAGUÉ, A., RIFÀ, M. & PUJAL, M. (2014). “Construyendo la experiencia: narrativas colectivas sobre la perspectiva de género en la formación”. *III Xornada de Innovación en Xénero. Docencia e Investigación*. Vigo: Universidades de Vigo, 57–75.

- MENÉNDEZ, M. I. (2014). "Perspectiva de género en el EEES. Contenidos docentes en comunicación". *III Xornada de Innovación en Xénero. Docencia e Investigación*. Vigo: Universidades de Vigo, 39–55.
- MORA, E. & PUJAL, M. (2014). "El cuidado y la provisión en el proyecto docente universitario. Un ejemplo: la asignatura, las clases sociales y la estratificación, del grado de sociología". *III Xornada de Innovación en Xénero. Docencia e Investigación*. Vigo: Universidades de Vigo, 105–126.
- PALAU, P. (2014). "Reflexiones en torno al arte, la educación y el género". *Dossiers feministes*, 19, 7–21.
- PÉREZ-TYTECA, P., CASTRO, E., RICO, L. & CASTRO, E. (2011). "Ansiedad matemática, género y ramas de conocimiento en alumnos universitarios". *Enseñanza de las Ciencias*, 29(2), 237–250.
- PUIGVERT, L. & VALLS, R. (2003). "Violencia de género en las universidades españolas". *Conlao*, 27, 12–14.
- PUIGVERT, L. (2007–2010). *Incidencia de la Ley Integral contra la Violencia de Género en la formación inicial del profesorado*. Barcelona: Plan Nacional I+D. Instituto de la Mujer. Ministerio de Igualdad.
- SANTOS, T., BAS, E. & IRANZO, P. (2012). "La formación inicial del profesorado en prevención y detección de la violencia de género: universidades españolas y universidades de prestigio internacional". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 73(26,1), 25–39.
- SCRATON, S. (2000). *Educación física de las niñas. Un enfoque feminista*. Madrid: Morata.
- SECADA, W. G., FENNEMA, E. & ADAJIAN, L. B. (comps.). (1997). *Equidad y enseñanza de las matemáticas. Nuevas tendencias*. Madrid: Morata.
- UNIVERSITAT JAUME I. [UJI]. (2011). *I Pla d'igualtat de la Universitat Jaume I de Castelló (2010–2014)*. Castellón de la Plana: Servei de Publicacions de l'UJI.
- UNIVERSITAT JAUME I. [UJI]. (2011–2014). *Protocol per a la detecció, prevenció i actuació en els supòsits d'assetjament laboral, assetjament sexual i assetjament per raó de sexe a la Universitat Jaume I de Castelló*. Castellón de la Plana: Servei de Publicacions de l'UJI.
- VALLS, R. (2008). *Projecto I+D Violencia de género en las universidades españolas*. Barcelona: Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica 2004–2007.
- VALLS, R. & PUIGVERT, L. (2008). "Gender Violence Among Teenagers. Socialization and Prevention". *Violence Against Women*, 7(14), 759–785.
- VENTURA, A. (2009). "El procés de Bolonya i els estudis de gènere". *Quaderns d'Educació Contínua*, 20, 13–19.

