

Aguilar Ródenas, Consol

Género y formación crítica del profesorado: una tarea urgente y pendiente

Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 27, núm. 3, septiembre-diciembre, 2013, pp. 177-183

Universidad de Zaragoza  
Zaragoza, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27430309012>



*Revista Interuniversitaria de Formación del  
Profesorado,*

ISSN (Versión impresa): 0213-8646

[emipal@unizar.es](mailto:emipal@unizar.es)

Universidad de Zaragoza

España

## ***Género y formación crítica del profesorado: una tarea urgente y pendiente***

Consol AGUILAR RÓDENAS

Datos de contacto:

Consol Aguilar Ródenas

Departamento de Educació-Didáctica  
de la Llengua i de la Literatura  
Universitat Jaume I  
Campus de Riu Sec  
12071 Castellón  
Tel. 964729791  
E-mail: aguilars@uji.es

Recibido: 18/2/2013  
Aceptado: 20/5/2013

### **RESUMEN**

Desde la aparición a finales de los sesenta del feminismo académico, los estudios de género han recorrido un trayecto largo y polémico. También se ha incorporado, en algunos casos, la voz de las mujeres no académicas. Y se han conseguido medidas de igualdad que se han incorporado al ámbito público y privado.

Las relaciones asimétricas de poder, que pervierten los procesos académicos y educativos democráticos, siguen sin ser una prioridad en la agenda política. Y sus consecuencias, como la violencia de género, son una realidad sin resolver.

**PALABRAS CLAVE:** feminismos académicos, prácticas dialógicas, formación en género, compromiso.

## ***Gender and the critical training of teachers: an emergency that cannot wait***

### **ABSTRACT**

Since the appearance of academic feminism in the late sixties, gender studies have travelled a long, controversial path. It has also incorporated the voices of non-academic women in some cases. And equality reforms have been achieved that have been incorporated into public and private spheres. Asymmetrical power relations, which pervert academic and democratic education, are still high on the political agenda. And its consequences, such as gender-based violence are an unresolved reality.

**KEYWORDS:** academic feminism, dialogic practices, gender training, commitment.

## **Introducción**

Los estudios de género aparecen a finales de los sesenta y principios de los setenta en Estados Unidos y Europa vinculados al feminismo académico. El polémico trayecto de su conceptualización en la teoría feminista, desde los diversos feminismos, aparece siempre vinculado a la división del poder y al patriarcado (Aguilar, 2009). Nuevas aportaciones han evidenciado y corregido una invisibilización: la de la voz protagonista de las mujeres no académicas, incorporando sus voces a la investigación sobre género, desde un feminismo dialógico y una metodología investigadora que las incluye (Juliano, 1998, Puigvert, 2001). A finales de los noventa, Marisa Belausteguigoitia y Araceli Mingo (1999) realizan una búsqueda sobre el vínculo de género y educación, evidenciando que la producción más prolífica se localizaba en Estados Unidos, Inglaterra, Australia, España e Italia. Y Encarna Rodríguez (2001) investigó sobre la reforma educativa del Gobierno socialista considerando la relación entre neoliberalismo, educación y género.

El rechazo de Joan Scott (1988) a la idea de que la diferencia y la igualdad constituyen una oposición, desde el argumento de que lo opuesto a la igualdad no es la diferencia sino la desigualdad, que el poder está construido sobre el terreno de la diferencia y que, consecuentemente, hay que desafiarlo desde el mismo, es retomado por Henry Giroux (1999, 168-169) desde una idea: «El tema de la igualdad no está reñido con la noción de diferencia, sino que depende de un reconocimiento de las diferencias que fomentan la desigualdad y las que no. En este caso, la categoría de diferencia es central como un constructo político para la noción de igualdad».

Giroux en su reflexión sobre el género desde la pedagogía crítica (Giroux, 1999, 173-180), argumenta que la educación produce, además de conocimiento, sujetos políticos. Por tanto, el profesorado debe ofrecer prácticas al estudiantado, favoreciendo contextos dialógicos, que le den la oportunidad de leer el mundo de manera diferente, para pensar de nuevo sus experiencias en términos que nombren las relaciones de opresión y ofrezcan también maneras de superarlas oponiendo resistencias al abuso del poder y del privilegio, articulando posibilidades de afirmación y de transformación de las diferencias como categorías cruciales de la vida pública (democracia, ciudadanía y esferas públicas); el profesorado debe ofrecer posibilidades al estudiantado para analizar, cuestionar y transformar las desigualdades sociales. Y debe hacerlo desde un discurso que incorpore la diferencia para comprender cómo se construyen las identidades y subjetividades del estudiantado desde múltiples y contradictorias maneras, desde diferentes formaciones sociales a históricas, y en las luchas públicas. Giroux plantea que las culturas se configuran dentro de relaciones asimétricas de poder y que la educación crítica debe reconocer las otras maneras en las que la gente aprende o asume posiciones de sujeto particulares, desde el feminismo podemos señalar la crítica al patriarca-

do o la búsqueda de la construcción de nuevas formas de identidad y de relaciones sociales. También argumenta que debe ofrecer estrategias pedagógicas y políticas que afirmen la primacía de lo social, de lo intersubjetivo y del colectivo, ligando la experiencia al compromiso.

Por tanto, es muy importante la alianza con personas comprometidas ligadas a movimientos sociales que luchan por la democracia, en una época de crisis económica y mercantilización. Peter McLaren nos recuerda (2008, 427) que el profesorado debe ser consciente de la urgencia de este compromiso: «La pedagogía crítica se enfrenta a un número de ataques cada vez mayor por parte de las ideologías y los ideólogos reaccionarios, y mientras tanto su mensaje no hace sino crecer en importancia y en urgencia en estos tiempos turbulentos y llenos de peligros en los que nos encontramos».

Marisa Belausteguigoitia y Araceli Mingo (1999, 9) argumentan:

*Una forma de análisis de la relación entre feminismo y educación puede darse al revelar su carácter marginal, su vulnerabilidad y su finalidad: el estudio de las diferencias sexual, racial, social y de género y sus consecuencias e implicaciones en el ámbito educativo. Estos campos difícilmente son acogidos en los terrenos de los saberes constituidos y legitimados. Sus marcos son cuestionados, su permanencia es frágil y su condición de productores de saberes y prácticas ha sido polémica y controvertida.*

Si analizamos nuestro contexto, ¿dónde y cómo está el género en las agendas políticas educativas, dónde y cómo se plasman en los currículos y la realidad escolar?, ¿cuenta el profesorado con una sólida formación en género? El panorama no es muy alentador, como hemos visto en el contenido de la LOMCE que favorece, entre otros muchos aspectos más que cuestionables, la segregación. La urgencia es real.

Asunción Ventura analiza el género en la legislación del proceso de Bolonia señalando 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 habido debate y que el contenido de los nuevos planes de estudio obedece a intereses de grandes grupos de la universidad (al igual que a lo largo de la historia universitaria), ahora aliados a personas externas a la misma universidad, 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 (Ventura, 2009, 14-16). Y evidencia:

*Son las feministas [académicas] las que, desde las diversas ramas científicas, han desarrollado estos estudios e investigaciones que, entre*

*otras cosas, han servido para fomentar todas las medidas de igualdad que se han adoptado en el ámbito público y privado en los últimos años [...] cualquier estudio e investigación ha de realizarse desde la perspectiva de género que supone considerar sistemáticamente las diferencias entre las condiciones, situaciones y necesidades respectivas de las mujeres y de los hombres y desvelar las formas sexuadas del saber. A partir de este análisis se origina un nuevo saber que aporta una visión más completa frente a la parcialidad de la ciencia actual [...]. Porque el saber oficial ahora todavía cuestiona, en algunos casos abiertamente y en otros de forma indirecta, la validez de estos estudios que, por cierto, incorporan la historia de la mitad de la humanidad al tiempo que incluyen la existencia de dos sujetos en todos los ámbitos de la ciencia, en donde hasta ahora se operaba con un solo sujeto, los hombres. [...] el saber oficial es un saber parcial y por tanto acientífico.*

Los investigadores de las nuevas masculinidades también reconocen la influencia del feminismo. Así Carlos Lomas destaca la subversión que el feminismo introduce en el mundo de la política y la vida pública y, además, en el mundo de los afectos y la vida íntima, porque lo *personal* es *político*, y cómo esta insurgencia ha cambiado las vidas de hombres y mujeres, señalando (Lomas, 2008, 336-337):

*Sin el feminismo y sin las feministas no estaríamos hoy donde estamos. [...] En la medida en que el feminismo (y los feminismos) constituye una teoría sobre el modo en que nos construimos como mujeres y hombres en unas sociedades caracterizadas no solo por la diferencia sexual sino también por la desigualdad cultural entre unas y otros, algunos hombres encontramos en las teorías feministas algunas claves que nos ayudan a entendernos algo mejor y a entender el aprendizaje cultural de las identidades femeninas y masculinas en el mundo en que vivimos.*

Como especialista en derecho, Ventura nos recuerda que, a pesar de estar aprobada la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de hombres y mujeres, de estar aprobadas desde el año 2003 leyes de igualdad en el ámbito de las comunidades autónomas, y de contar con la Ley Orgánica Integral de medidas contra la violencia de género, y de contemplar, tanto explícitamente como transversalmente contenidos ligados a la materia de igualdad de hombres y mujeres, esta igualdad no se concreta en la docencia, a pesar de ser una de las funciones básicas de la Universidad. Así mismo recuerda que el Real Decreto 1393/2007, que establece las reglas fundamentales de las enseñanzas universitarias, en sus principios generales (art. 3) recoge que el diseño de los planes de estudio de los nuevos títulos debe incluir el respeto a los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres en cualquier actividad profesional. Un aspecto que no debía eludirse. No ha sido así, como evidencian investigaciones como

la dirigida desde la unidad de igualdad de la UJI por Amparo Garrigues, y realizada por el grupo de investigación de Isonomía (2010) en el 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», que demuestra que la perspectiva de género no está representada (un ejemplo, solo el 27 % de las titulaciones de grado de la UJI recogen la perspectiva de género y/o la igualdad de hombres y mujeres y no discriminación como objetivo), que es trasladable a otras universidades del Estado y que demuestra que el género sigue ausente, mayoritariamente, en los currículos de las asignaturas.

Esperanza Bosch y Victoria Ferrer (2013, 40-41) nos advierten, además, de un grave problema que, también, 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»*

La importancia de no olvidar la necesidad de formar en género queda también constatada por la existencia de violencia de género que, como demostró el proyecto I+D «Violencia de género en las universidades españolas» (2004-2007), dirigido por Rosa Valls desde el CREA, es una realidad en nuestras universidades. Ya se sabía, pero se negaba y hubo que demostrarlo científicamente para acabar con un tabú académico. Como denuncia Elisenda Giner al referirse a los acosadores (Giner, 2011, 299):

*Si alguna de estas personas llegan a posiciones de responsabilidad a través del voto del profesorado, es que esa institución tiene un problema grave en su modelo organizativo y una crisis ética muy profunda que la sociedad debe resolver con urgencia.*

Como señalan Racionero, Ortega, García y Flecha (2012, 44-45), debemos evitar situaciones, que se repiten también en nuestras universidades como la que describen:

*Había instituciones que no sólo no perseguían a los acosadores sino que les hacían el juego mientras sí que perseguían a las víctimas y a*

*quienes se solidarizaban con ellas. [...] Quienes han vivido situaciones así o no se niegan a conocerlas, ya nunca podrán caer en el prejuicio de creer que la violencia de género y la ley del silencio en torno a ella son cosas propias de culturas no occidentales».*

Otras investigaciones en los últimos años, desde diversos posicionamientos metodológicos, han analizado diversos aspectos ligados a la formación en género como, por ejemplo, las dificultades que las mujeres encuentran para acceder a los puestos directivos educativos y si esa función en las mujeres implica un estilo diferenciado del de los hombres (Díez *et al.*, 2008); investigaciones sobre ciencia, género y TIC (Castaño, 2013); las dificultades para el diagnóstico de género en la escuela (Rebollo *et al.*, 2011); o el impacto curricular de la inclusión transversal sobre sexismo y homofobia (García *et. al.*, 2013); todas ellas nos señalan, dadas las carencias observadas, dos aspectos urgentes e imprescindibles: a) introducir el género en el currículum y b) la formación inicial del profesorado sobre el tema. En el compromiso personal e institucional está la clave.

## **Referencias bibliográficas**

- AGUILAR, C. (2009). «¿Por qué es importante el género en la Pedagogía Crítica?». *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 64 (23,1), 121-138.
- BOSCH, E. (2013). «La vieja y la nueva universidad: cambios propuestos desde una perspectiva de género». *II Xornada de Innovación Educativa en Xénero, Docencia e Investigación* (pp. 31-49). Vigo: Unidade de Igualdade Universidade de Vigo.
- CASTAÑO, C. (2013). «La contribución de las mujeres a la innovación y la perspectiva de Género en el sector TIC». *II Xornada de Innovación Educativa en Xénero, Docencia e Investigación* (pp. 11-27). Vigo: Unidade de Igualdade Universidade de Vigo.
- DÍEZ, E., TERRÓN, E., y ANGUITA, R. (2008). «Percepción de las mujeres sobre el “techo de cristal”». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 64 (23,1), 27-40.
- GARCÍA, R., SALA, A., RODRÍGUEZ, E., y SABUCO, A. (2013). «Formación inicial del profesorado sobre género y coeducación: Impactos metacognitivos de la inclusión curricular transversal sobre sexismo y homofobia». *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17, 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).
- GINER, E. (2011). *Amistad deseada*. Barcelona: Hipatia.

- GIROUX, H. (1999). «Modernismo, posmodernismo y feminismo. Pensar de nuevo las fronteras del discurso educativo». En M. Belausteaguigoitia y A. Mingo. *Géneros prófugos. Feminismo y educación* (pp. 135-188). México: Paidós.
- JULIANO, D. (1998). *Las que saben. Subculturas de mujeres*. Madrid. Horas y Horas.
- MCLAREN, P. (2008). «El futuro del pasado. Reflexiones sobre el estado actual del imperio y de la pedagogía». En P. McLaren y J. L. Kincheloe (eds.), *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (pp. 393-429). Barcelona: Graó.
- PUIGVERT, L. (2001). *Las otras mujeres*. Barcelona: El Roure.
- «Feminismo dialógico». En J. Beck-Gernsheim, J. Butler y L. Puigvert, *Mujeres y transformaciones sociales*. Barcelona. El Roure.
- RACIONERO, S., ORTEGA, S., GARCÍA, R., y FLECHA, R. (2012). *Aprendiendo contigo*. Barcelona: Hipatia.
- REBOLLO, M. A., GARCÍA, R., PIEDRA, J., y VEGA, L. (2011). «Diagnóstico de la cultura de género en educación: actitudes del profesorado hacia la igualdad». *Revista de Educación*, 355, 521-546.
- RODRÍGUEZ, E. (2001). *Neoliberalismo, educación y género. Análisis crítico de la reforma educativa española*. Madrid: La Piqueta.
- VALLS, R. (2008). *Proyecto I+D Violencia de género en las universidades españolas*. Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica 2004-2007. Exp. N.º 50/05.
- VENTURA, A. (2009). «El procés de Bolonya i els estudis de gènere». *Quaderns d'Educació Contínua*, 20, 13-19.