

**LA ESCUELA SECUNDARIA ANTE EL RETO DE LA IGUALDAD.
DOCENTES AL HABLA¹**

The Challenge of Equality in Secondary Education. Teachers speak

Lorea Romero Gutiérrez

lorea.romero@unican.es

Universidad de Cantabria - España

Recibido: 27-02-2018

Aceptado: 30-05-2018

Resumen

En los inicios del siglo XXI las viejas formas de sexismo conviven con nuevos discursos y violencias contra las mujeres. La juventud nacida en la igualdad formal incorpora estas actitudes a menudo transmitidas desde los medios de comunicación, pero también desde la comunidad educativa. Este artículo profundiza en los conocimientos y limitaciones del profesorado para abordar esta situación a partir de un estudio cualitativo en un centro de secundaria de Cantabria (España). Las entrevistas muestran la falta de recursos cognitivos, didácticos y estructurales para llevar a cabo una docencia feminista que promueva la igualdad de oportunidades en la juventud. Asimismo, evidencian dobles discursos en torno a la igualdad que pueden enmarcarse en el actual escenario de reacción a las demandas feministas.

Palabras clave: Sexismo, androcentrismo, reacción, educación secundaria, docencia feminista.

Abstract

At the beginning of the 21st century, old forms of sexism coexist with new discourses and violence against women. Younger generations, born in formally egalitarian societies assimilate these attitudes often broadcasted from media but also from educational community. This paper delves into knowledges and limitations of High School teachers to deal with this situation based on a qualitative study in a secondary school of Cantabria (Spain). The interviews show the lack of cognitive, didactic and structural resources to carry out a feminist teaching that promotes equal opportunities among youth. In addition, they demonstrate double discourses on equality that can be framed in the current backlash against feminist demands.

Keywords: Sexism, androcentricity, backlash, secondary education, feminist teaching.

¹ Agradezco a las personas evaluadoras las aportaciones realizadas al artículo inicialmente enviado por su contribución a la mejora del mismo.

1. Introducción

En la segunda década del siglo XXI estamos viviendo tiempos de cambio social en múltiples direcciones. Al mismo tiempo que el feminismo se populariza y se suceden movilizaciones masivas a favor de los derechos de las mujeres, proliferan contestaciones reactivas a estas demandas de igualdad. La impresión generalizada acerca de la mejora de la vida de las mujeres y de las niñas a lo largo del mundo no se corresponde con la permanencia e incluso aumento de las desigualdades de género. En este escenario, nuevos imaginarios y violencias patriarcales se suman a las que no terminan de erradicarse.

En España, la juventud nacida en la igualdad formal que ha caracterizado la primera década del presente siglo, en la que las discriminaciones hacia las mujeres no son tan visibles como en el pasado o en otros lugares, incorpora discursos acrílicos y reactivos ante la igualdad de género. Estas ideas y comportamientos son con frecuencia transmitidos desde los medios de comunicación, pero también desde las personas que integran la comunidad educativa.

El reconocimiento del sexismo en la educación no es tarea fácil en tanto que ésta es considerada una de las instituciones sociales más igualitarias. A finales de los años ochenta del pasado siglo, Marina Subirats y Cristina Brullet ya mostraban la dificultad de evidenciar el sexismo en las escuelas en tanto que la sociedad lo daba por superado (Subirats y Brullet, 1998). Una década más tarde, Gloria Arenas corroboraba la complacencia del profesorado ante las discriminaciones de género en tanto que las consideraban cosa del pasado (Arenas, 2006).

En los inicios del siglo XXI la promoción de la igualdad entre mujeres y hombres está recogida en todas las leyes educativas e incluso se vienen desarrollando programas específicos al respecto. Sin embargo, sigue siendo necesario identificar los mecanismos más o menos visibles que contribuyen a la permanencia de la desigualdad de género y la proliferación de nuevos discursos y violencias machistas.

Este artículo busca establecer puentes entre los estudios sociales que abordan la reproducción y la superación de las desigualdades de género y las percepciones del profesorado de secundaria. El foco de interés se sitúa en el profesorado en tanto que se pretende abordar los conocimientos y limitaciones para el desarrollo de una docencia feminista. En este artículo se entiende por docencia feminista aquella que recoge los conocimientos aportados por el feminismo académico en la implementación de políticas públicas educativas que promuevan la igualdad entre mujeres y hombres.

2. Cartografiando el sexismo en la sociedad y la educación a inicios de siglo XXI

Las mujeres han conquistado a lo largo de la historia, principalmente a lo largo del siglo XX y con mayor profundidad en las sociedades occidentales, derechos y espacios de representación social anteriormente negados. Derechos privados tan importantes como los asociados al matrimonio, la reproducción y la sexualidad. Espacios de poder social y político, en los que han llegado a poner en marcha políticas públicas para la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres. En el ámbito educativo español, las escuelas segregadas por sexo, en las que niñas y niños adquirían conocimientos diferenciados de acuerdo a su rol social, han dado paso a las escuelas mixtas en las que el currículo académico es el mismo para todo el alumnado. Es más, en los inicios del presente siglo, las mujeres obtienen mayores rendimientos académicos que sus compañeros varones en todos los niveles educativos (Subirats, 2017).

La conciencia generada en torno a la desigualdad de género y su máxima expresión, la violencia machista, hace que la mayor parte de la ciudadanía (95%) se muestre a favor de la plena igualdad entre mujeres y hombres (CIS, 2010). En los últimos años, el feminismo se ha popularizado -llegándose incluso a difuminarse sus reivindicaciones políticas- y está protagonizando movilizaciones y acciones políticas a lo largo de todo el mundo. Este escenario es el que está siendo contestado por sectores conservadores y machistas fruto del malestar ante la pérdida de privilegios masculinos.

2.1. Reacción patriarcal contra las demandas del feminismo

La contestación ante los avances de las mujeres viene documentándose por parte de las Ciencias Sociales desde los años noventa y especialmente en la última década debido a su virulencia. Susan Faludi introdujo el término *Backlash* para nombrar el ataque en respuesta a los logros conseguidos por las mujeres en EE.UU., especialmente por el feminismo radical de los años setenta (Faludi, 1991). En España, Rosa Cobo ha acuñado el término “reacción patriarcal” (Cobo, 2011), en la misma línea que Alicia Puleo y Alicia Miyares hablan de “contrarreforma patriarcal” y “revancha del patriarcado”, respectivamente (Puleo, 2011; Miyares, 2015). Miguel Lorente lleva años analizando la estrategia discursiva empleada por el género masculino para defender su posición de poder en tiempos de conquistas feministas. A esta ofensiva la ha denominado “postmachismo” (Lorente, 2009) por desarrollarse en el contexto de la postmodernidad y mantener ciertas distancias a las posiciones clásicas de machismo.

Esta reacción se manifiesta principalmente en dos niveles. De forma pasiva y sin cuestionar el principio de igualdad, encontramos discursos contrarios a la emancipación real de las mujeres revestidos de eficiencia y neutralidad (Lorente, 2009; Cobo, 2011). Junto a esta “resistencia técnica” (Cobo, 2011: 16), de forma activa, atendemos a nuevas formas de violencia contra las mujeres en las que aparecen nuevas variables. La violencia en el marco de la pareja adquiere conductas que

demuestran rabia y resentimiento contra el empoderamiento de las mujeres (Lorente, 2009). Lo específicamente nuevo es que, junto a este abuso de poder en las relaciones de pareja, surgen otras formas de violencia machista en las que la víctima es una mujer desconocida y los agresores varones actúan de forma grupal. Estos agresores son los que Rosa Cobo ha denominado como “bárbaros del patriarcado” (Cobo, 2011).

Pero, ¿cómo es posible esta resistencia cuando la igualdad entre mujeres y hombres goza de mayor reconocimiento y legitimidad social? En este artículo se apunta a los cambios producidos tanto en las subjetividades como en el sistema político, social y económico, en un marco de desconocimiento real del feminismo, de sus objetivos, de su historia y de su influencia en la sociedad actual. En el plano de la subjetividad, la igualdad ha sido percibida por los hombres como una amenaza a la identidad masculina (Bonino Méndez, 2003), siendo pocos -aunque cada vez más- quienes se han situado junto a las transformaciones a favor de la igualdad. En el contexto político, el escenario de recorte de libertades inaugurado tras los atentados del 11-S y su especial énfasis en el ataque a los derechos de las mujeres (George, 2007; Faludi, 2009) así como el rearme del conservadurismo en tiempos de crisis (Mattelat y Mattelat, 1981) configuran un escenario desfavorable a la igualdad entre mujeres y hombres. En el ámbito social, el individualismo y el relativismo ético que caracteriza la postmodernidad están relegando los ideales de igualdad y solidaridad a un segundo plano. El neoliberalismo, como proyecto económico de la postmodernidad, está profundizando las desigualdades no solo de clase social sino también de género. Las mujeres están volviendo a ocupar espacios que los incipientes Estados de Bienestar habían diversificado a través de sus políticas redistributivas, al menos en algunos países europeos (Cobo, 2011).

En un escenario en el que la pobreza y la precariedad se están feminizando a escala planetaria, incluyendo la sociedad española, las mujeres se están insertando en la economía a través del trabajo más devaluado y la industria del sexo (Sassen, 2003). Precisamente, este contexto de postmodernidad y neoliberalismo ha favorecido la banalización de la compra-venta de sexo en un momento en el que el consumo de prostitución se configura como el último reducto de masculinidad hegemónica (Gimeno, 2012; De Miguel, 2015). El “mito de la libre elección” que defiende el “neoliberalismo sexual” está asegurando la permanencia de la desigualdad de género incluso en las sociedades formalmente igualitarias como la nuestra (De Miguel, 2015).

2.2. El aprendizaje de la desigualdad en la escuela actual

La escuela es una institución social muy importante en la reproducción y en la superación de las desigualdades de género. A través de su currículo oficial y oculto contribuye a perpetuar el rol secundario de las mujeres en la sociedad. En la actualidad, las mujeres obtienen mejores rendimientos académicos que sus compañeros varones en todos los niveles educativos y, sin embargo, continúan ostentando un lugar secundario en el mercado laboral y en la sociedad. Marina Subirats apunta que puede ser precisamente este rol secundario lo que estimula a las chicas a realizar mayores esfuerzos,

para ser reconocidas en un mundo competitivo en el que no está previsto su éxito laboral (Subirats, 2017). Igualmente, los menores éxitos académicos de los chicos podrían deberse a la obsolescencia de la masculinidad hegemónica para las capacidades y actitudes requeridas en la escuela y la vida social actual (Tomé y Rambla, 2001; Subirats, 2016).

El sistema educativo no solo forma profesionales con las competencias necesarias para su inserción laboral. La escuela es uno de los principales agentes socializadores de las personas. A través de la educación, chicas y chicos van construyendo su identidad de acuerdo a lo que se espera de cada una de ellas y ellos. En las sociedades formalmente igualitarias se asume que las desigualdades que presentan estas chicas y chicos son fruto de características personales y no de una organización social que las produce y reproduce (Subirats, 2017). Asimismo, la ausencia de una educación sexual integral en las aulas, deja en manos de la pornografía, los mitos y los medios de comunicación el desarrollo sexual y afectivo de la juventud. Como consecuencia, chicas y chicos adquieren referentes profundamente sexistas y desiguales de estas agencias. Mientras las chicas se entregan al amor romántico y los cánones de belleza femeninos, cada vez más inhumanos e hipersexualizados, los chicos saben que pueden acceder al cuerpo de las mujeres a través de un billete o de un click. En este sentido, ante la falta de una educación sexual integral que ayude a vivir la sexualidad de una forma más satisfactoria, la pornografía y la prostitución constituyen “una escuela de desigualdad humana” en la que chicas y chicos aprenden sexualidades y deseos diferentes y sumamente jerárquicos (De Miguel, 2015: 149).

2.3. Las dificultades a la docencia feminista

La escasa permeabilidad de los conocimientos aportados por los estudios de las mujeres y de género en el currículo educativo es consecuencia de la falta de academización de estos saberes. El feminismo académico ha realizado importantes aportaciones teóricas y metodológicas a todos los ámbitos del conocimiento científico (Ballarín Domingo, Gallego Méndez y Martínez Benlloch, 1995; Ortíz, Birriel y Marín, 1998; Ortiz et al., 1999; Maqueira et al., 2005; Instituto de la Mujer, 2008). Sin embargo, su lugar en los planes de estudio universitarios no depende tanto de su contribución científica como de la autoridad de sus autoras y de su posición en la universidad (Ballarín Domingo, 2017).

En tiempos de neoliberalismo y reacción patriarcal, la docencia feminista universitaria está encontrando nuevos obstáculos y resistencias a las ya habituales (Ballarín Domingo, 2017). La docencia feminista ha disminuido en los grados en relación a los planes previos al Espacio Europeo de Educación Superior (Ballarín Domingo, 2017). Los postgrados específicos se han ido desmantelando fruto de los recortes presupuestarios y de la escasa percepción de salidas laborales por parte del alumnado (Ballarín Domingo, 2017). Esta situación tiene incidencia directa en la falta de competencias profesionales de todas las personas con titulación universitaria y, en lo que respecta a este artículo, de aquellas que imparten docencia en las aulas de secundaria.

3. El profesorado de secundaria² tiene la palabra

Este escenario de rearme contra las demandas del feminismo, en el que el sexismo en el sistema educativo se considera cuestión del pasado, es el que motivó a realizar la investigación en la que se enmarca este artículo³. El análisis que se presenta a continuación corresponde a un estudio de caso llevado a cabo en un instituto público de educación secundaria de Cantabria de ámbito urbano.

El objeto de estudio son los recursos y las limitaciones del profesorado para una práctica feminista dadas las carencias observadas en mi tránsito por las aulas de educación secundaria. Se entiende que toda la comunidad educativa, así como medios de comunicación, son agentes importantes en la socialización para la igualdad entre chicas y chicos. No obstante, su abordaje excede los propósitos del artículo. La selección de la entrevista como metodología cualitativa responde a la voluntad de dar voz al profesorado y profundizar en sus percepciones.

Este estudio de caso tiene como objetivo general conocer cómo se están trabajando los nuevos discursos, actitudes y violencias machistas en las escuelas de educación secundaria. En este sentido se plantean los siguientes objetivos específicos:

1. Determinar el alcance de los conocimientos aportados por el feminismo académico a la cultura escolar de un instituto de secundaria.
2. Profundizar en las percepciones del profesorado ante la incorporación de nuevos contenidos que favorezcan la igualdad real entre mujeres y hombres.
3. Identificar las necesidades existentes al respecto en los centros de educación secundaria y recoger las propuestas de trabajo del profesorado.
4. Detectar la posibilidad de dobles discursos en el marco de igualdad formal y nuevos imaginarios patriarcales.

Ante tales propósitos, las guías de investigación que se plantean son las siguientes:

1. La escuela secundaria es un agente socializador muy importante en la reproducción y superación de la desigualdad de género (junto al resto de niveles educativos, las familias y los medios de comunicación).
2. La juventud se encuentra indefensa ante los discursos contrarios a las conquistas del feminismo que proliferan en los medios de comunicación y en la sociedad en general.
3. Tanto jóvenes como profesorado y familias desconocen las raíces culturales de las desigualdades de género.

² La Educación Secundaria en el sistema educativo español comprende desde los 12 a los 16 años.

³ Este artículo es producto de la investigación realizada como trabajo final del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria de la Universidad de Cantabria en el curso académico 2016/2017.

4. Los institutos no disponen de los recursos suficientes para una docencia feminista que promueva la igualdad real entre chicas y chicos.

La elección del centro, cuyas características no se muestran en este artículo por motivos de confidencialidad, estriba en el elevado número de matrículas y, no por ello, en la falta de estructura institucional en materia de igualdad (ausencia de representante de igualdad de acuerdo al artículo 126.2 de la LOMCE). Esta situación puede aportar información acerca de los recursos y las necesidades docentes de un centro en el que se forma un número importante de adolescentes sin estructura de coordinación específica. Se realizaron tres entrevistas en profundidad a tres docentes de diferente sexo, años de experiencia y área de conocimiento de acuerdo a los siguientes perfiles:

1. Docente integrante del departamento de orientación como persona responsable de la orientación académica, psicopedagógica y profesional del alumnado y de apoyar la acción tutorial del profesorado.
2. Docente perteneciente a alguno de los diferentes departamentos didácticos como agente implicado en la promoción de la igualdad y el bienestar adolescente a través de su especialidad formativa.
3. Docente cercana a las demandas del feminismo bien como teoría científica o como movimiento social.

Las personas entrevistadas fueron seleccionadas en colaboración con el equipo de orientación del centro y posteriormente informadas del objeto de estudio. Las entrevistas se llevaron a cabo en el tercer trimestre del curso 2016/2017. Una muestra superior hubiera aportado mayor riqueza al análisis. Sin embargo, el tema a tratar así como la “balcanización” de la cultura docente que caracteriza los centros de secundaria (Bolívar Botía, 1993), aún más de tales dimensiones, ha dificultado la obtención de más entrevistas. El guión de las entrevistas elaboradas *ad hoc* está basado en algunos de los interrogantes planteados en el estudio realizado por el equipo investigador dirigido por Pilar Ballarín (Ballarín Domingo, 2009) – alcance en la docencia del conocimiento construido por las mujeres y soluciones a su implementación- e incorpora otros nuevos asociados a las particularidades del presente trabajo. Así, se ha configurado un guión en torno a cuatro ejes temáticos:

1. El papel de los institutos en la superación o reproducción de las desigualdades.
2. Los conocimientos del alumnado sobre la desigualdad de género y sus consecuencias.
3. Los conocimientos académicos del profesorado sobre los saberes aportados por el feminismo académico.
4. La promoción de la igualdad de género y el bienestar adolescente en el centro.

El guión de cada entrevista se ha adaptado a los perfiles seleccionados, sus responsabilidades educativas y su conocimiento del feminismo.

Para el análisis de las entrevistas se ha llevado a cabo una categorización inductiva, en base a los temas claves del estudio, con el objetivo de recoger los discursos que el profesorado expone al respecto. De este modo, las entrevistas han sido analizadas siguiendo las ideas presentadas en la revisión bibliográfica así como los objetivos y guías de investigación planteadas para la investigación.

La división por categorías y subcategorías empleada se presenta a continuación en la tabla 1. Además, de acuerdo a los objetivos de detectar la posibilidad de dobles discursos en el contexto de nuevos imaginarios patriarcales así como de recoger propuestas de trabajo del profesorado, se ha prestado especial interés a (1) dobles discursos y (2) estrategias docentes enunciadas por el profesorado entrevistado.

Tabla 1. Esquema de categorización seguida en el análisis de las entrevistas

Categorías	Subcategorías
1. Sexismo en la sociedad	1.1. Cambios sociales
	1.2. Conocimientos en torno al sexismo
2. Sexismo en la educación	2.1. Desigualdad en las aulas
	2.2. Incorporación de nuevos contenidos
	2.3. Necesidades docentes
	2.4. Posibles soluciones

Fuente: Elaboración propia.

De este modo, los resultados que se presentan a continuación siguen el siguiente orden: sociedad → educación → práctica docente. En primer lugar se analizan los discursos sobre los cambios en la sociedad. A continuación se presentan las percepciones en torno al centro y la práctica docente. En tercer lugar se destacan las resistencias a la docencia feminista y, en último lugar, se recogen las necesidades y demandas docentes para afrontar el reto de la igualdad en los institutos.

3.1. Entre la involución y las señales de progreso social: el desconocimiento y desprestigio del feminismo

La reacción ante los avances de las mujeres está latente a lo largo de las tres entrevistas de forma tanto directa como indirecta. En lo que respecta al alumnado, en general, el profesorado entrevistado percibe involución y falta de conciencia ante la desigualdad. No obstante, también se aprecia una evolución progresista en, al menos, parte del alumnado. Todas las personas entrevistadas manifiestan cierto retroceso en el respeto y en la asimetría en las relaciones personales y sociales entre chicas y chicos como muestra este fragmento:

“Yo, desde hace unos años a ahora, sí que veo una especie de involución (...) Mi generación ha sido mucho más abierta, solidaria, igualitaria etc. que estas generaciones jóvenes (...) Las chicas no se dan cuenta de que se dejan controlar (...) Y luego los chicos tienen a las mujeres como objetos o las faltan el respeto” (Entrevista 1).

Igualmente, todas las personas entrevistadas afirman que el alumnado es poco consciente del origen y las consecuencias de la desigualdad de género sobre sus vidas. Lo perciben como algo lejano que, si acaso, vivirán en su futuro. El desconocimiento de las demandas del feminismo supone una indefensión aún mayor en esta juventud nacida en la igualdad normativa, ya que las discriminaciones por razón de género no son tan visibles como en el pasado (De Miguel, 2015). Asimismo consideran que esta falta de conciencia no es algo exclusivo de la adolescencia “yo creo que no, no son conscientes, pero ni las alumnas ni las personas mayores” (Entrevista 1). Sin embargo, dos de las personas entrevistadas sí que observan una creciente reflexión ante la desigualdad de género y las violencias machistas asociadas en, al menos, algunas chicas e “incluso más que cierto profesorado” (Entrevista 3). Igualmente, también perciben una mayor libertad y tolerancia hacia la diversidad sexual entre su alumnado. Ambas apreciaciones pueden observarse en este párrafo:

“Yo sí que estoy notando cambios en este sentido, pero muy lentos. Por ejemplo, el día de la mujer, el 8 de marzo, flipé con la cantidad de gente joven que había [en la manifestación], sobretodo chicas (...) Y con lo de la caravana esta de HazteHoir, por lo visto ha habido muchísima gente joven [en la concentración en repulsa] (...). Hay un cambio al menos de un sector (...) En cuanto a tendencias sexuales, hay muchísimo y está muy bien. Pueden elegir y de hecho eligen. Da gusto. Ahora, sí que sigo pensándolo que es minoritario” (Entrevista 3).

No obstante, como puede apreciarse en algunos de los mensajes seleccionados, la responsabilidad sobre el reconocimiento y superación de la desigualdad de género recae, de forma consciente o no, en las chicas. Se habla de “consentimiento” al mismo tiempo que se reconoce la falta de conciencia. Sin duda, una idea cercana al imaginario patriarcal transmitido desde los medios de comunicación, en su estrategia de desinformación y distorsión de la realidad en tiempos de conquistas feministas (Lorente, 2009). En relación al profesorado, la percepción general, a primera vista, es de compromiso con la igualdad de género, “salvo alguno que dices...madre mía este” (Entrevista 1). Sin embargo, una mirada más profunda nos permite observar cierta reacción en todas las entrevistas, ya sea de forma directa o indirecta, a través del análisis de dobles discursos. El abordaje en el instituto de la desigualdad entre mujeres y hombres genera, en ocasiones, contestaciones negativas. Una de las docentes afirma observarlo tanto en el alumnado como en el profesorado.

“En el momento que oyen algo que les toca a ellos atacan. No solamente hombres, también mujeres (...) sentirse muy cuestionados, picarse por situaciones que puede que no estén hablando de ellos, pero ellos tienen que defenderse” (Entrevista 3).

El compromiso del profesorado hacia el principio de igualdad no significa que se conozca el origen social y cultural de las desigualdades entre mujeres y hombres. Así, en varias ocasiones a lo largo de las entrevistas, se afirma no entender por qué existe desigualdad en diversos ámbitos o por qué está ocurriendo la involución que identifican: “yo no sé lo que está pasando” (Entrevista 1). Igualmente, el desconocimiento del carácter sistémico de la desigualdad de género conduce a responsabilizar a las chicas y a las mujeres de la reproducción del sexismo. La siguiente idea da muestra de la incompreensión de la desigualdad entre mujeres y hombres y su reproducción social:

“A mí me educaron en igualdad (...) cuando mi padre se jubiló, mi padre hizo las tareas de la casa. No había diferencias, me enseñaron así. Yo no entiendo el mundo de otra manera. El planteamiento que me haces me suena a chino, no es la sociedad en la que yo me crié” (Entrevista 2).

También se confunde de forma constante la igualdad normativa con la igualdad legal o la discriminación hacia las mujeres con la violencia contra las mismas. Este desconocimiento guarda relación con la escasa academización de los estudios sobre las mujeres y de género a la que me he referido anteriormente. Esta carencia es una de las causas de la reacción patriarcal de estas últimas décadas. Los mitos en torno a las mujeres están teniendo, sin lugar a dudas, una mayor difusión que las conclusiones aportadas por los estudios feministas en las últimas cuatro décadas. Estos mitos no solo desfiguran la realidad y dificultan la comprensión de las causas, sino que construyen imaginarios mucho más atractivos para la opinión pública (Lorente, 2009; De Miguel, 2015). Algunas de las personas entrevistadas son ellas mismas las que desconocen los principios y las luchas perseguidas por el feminismo, en otros casos, lo observan tanto en el alumnado como en el profesorado:

“Una de las variables que también ha podido incidir en este retroceso o vuelta atrás de cuestiones que parecía que ya se habían conseguido es (...) el a veces bombardeo que ha habido, muy excesivo, o muy radical, de grupos, que yo no creo que promuevan la igualdad, muy radicalizados y feministas” (Entrevista 1).

“Yo sí que veo el retroceso, vamos, lo veo, lo siento (...) ahora se puede decir sin sonrojarse cosas que antes no se decían. Todo el tema del hembrismo (...) el odio al feminismo desde esas mismas chicas que me cuentan, que ciertas afirmaciones que ellas hacen, las han recogido de profesoras de secundaria. ¡Vamos, es que me parece demencial! Una muy buena era que si hay día de la mujer que por qué no hay día del hombre” (Entrevista 3).

En este primer apartado ya podemos ver alguno de los dobles discursos que se pretendían recoger en estas entrevistas en torno a la (des)igualdad de género. Estos discursos muestran el desconocimiento y el desprestigio en los que continúan aún hoy tanto el feminismo académico como el movimiento social correspondiente, a pesar de su creciente popularización.

3.2. La falta de formación y estructura educativa ante el sexismo

La importancia de la educación en la promoción de la igualdad de género está presente en toda la normativa educativa como mandato primero de la Ley Orgánica 1/2004 contra la violencia de género y posteriormente la Ley Orgánica 3/2007 de igualdad efectiva entre mujeres y hombres. Sin embargo, esta declaración normativa es solo el primer paso hacia la igualdad real en las aulas. En pleno siglo XXI, el sistema educativo continúa reproduciendo el sexismo mediante el androcentrismo que impregna su cultura escolar. La identificación de este sexismo en las aulas también presenta contradicciones en la exposición de las personas entrevistadas. Se muestra la educación como un ámbito bastante igualitario y, sin embargo, los discursos afloran desigualdades y discriminaciones aún presentes. Se reconoce la transmisión de conductas machistas aún hoy a través del “currículo oculto”. Igualmente, se admite la necesidad de realizar una reflexión profunda sobre el androcentrismo presente en la organización docente y escolar:

“La asignatura pendiente es precisamente una reflexión profunda de los órganos colegiados del instituto, la CCP [Comisión de Coordinación Pedagógica], la CESPAD [Comisión para la Elaboración y Seguimiento del Plan de Atención a la Diversidad] (...) está pendiente ir metiendo poco a poco contenidos de igualdad (...) Si se siguen reproduciendo estereotipos como “yo no voy contra la igualdad” pero me río de bromas poco oportunas o chistes que en fin (...) El profesorado transmite mucho más a través del currículo oculto que a través de lo que diga” (Entrevista 1).

Esta profesora muestra cierta aproximación a las investigaciones sobre coeducación en varias ocasiones, incluso de forma expresa: “lo que Santos Guerra llama currículo oculto, [concepto] que me encanta” (Entrevista 1). Efectivamente, estudiosas y estudiosos de la coeducación nos han mostrado cómo el profesorado transmite a su alumnado estereotipos y lugares asociados a mujeres y hombres a través de las prácticas cotidianas en el aula (Santos Guerra, 1984; Subirats y Brullet, 1998; Arenas, 2006; Subirats y Tomé, 2007). Estos estudios demuestran cómo prácticamente todo en los dispositivos escolares favorece el protagonismo masculino mientras que las niñas van adquiriendo invisibilidad (Subirats y Brullet, 1998; Arenas, 2006; Subirats y Tomé, 2007). Además, los propios centros educativos muestran cada día a nuestras chicas y chicos su lugar en la sociedad a través de la desigual distribución por áreas de conocimiento, empleos o cargos directivos. En cuanto al currículo oficial, esta misma profesora manifiesta que “sí se ha quitado aspectos muy machistas que había en los libros de texto” (Entrevista 1). Otra profesora muestra lo contrario:

“[La perspectiva de género] no la recoge para nada (...) Es que tampoco te puedes fiar de un libro de texto. Precisamente lo que tienes que hacer es revisar los libros de texto en todas las etapas a ver qué están haciendo, porque todavía se ven unos gazapos impresionantes en este tema” (Entrevista 3).

En este sentido, se percibe falta de recursos para implementar una docencia feminista que promueva la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres en base a los conocimientos aportados por el feminismo académico y falta de voluntad por parte de las personas que trabajan en el sistema educativo:

“Lo tengo que hacer yo de cero. Yo que puedo tener la sensibilización pero igual no los conocimientos, ¿pero alguien que ni si quiera esté sensibilizado? Y eso que viene en el currículo, pero qué más da, es un epígrafe de nada, que nadie va a mirar, no va a venir un inspector a mirar que ese criterio de aprendizaje no se da” (Entrevista 3).

La inclusión de contenidos para la igualdad y contra la violencia de género se recoge en el Real Decreto 1105/2014 y los correspondientes decretos autonómicos que establecen el currículo básico de la Educación Secundaria y del Bachillerato, en el caso de Cantabria el Decreto 38/2015. Sin embargo, esta declaración de principios apenas se traduce en contenidos concretos. En la Comunidad Autónoma de Cantabria, la única materia que integra de forma concreta estos contenidos, como criterio de evaluación, es la asignatura optativa de Valores Éticos de segundo de la ESO. Las materias de Geografía e Historia e Historia de la Filosofía también aluden a tales principios en su planteamiento general.

Como vemos, el no lugar de las mujeres no solo se aprende a través de hábitos y patrones en el aula. El currículo oficial, a pesar de ser el mismo para ambos géneros, enseña conocimientos androcéntricos. Así, el alumnado ignora las contribuciones de las mujeres a todos los ámbitos de conocimiento y a la humanidad, lo que las historiadoras feministas han denominado como la “genealogía feminista”. Asimismo, desconoce la “genealogía patriarcal” que ha contribuido a la concepción de los hombres como género universal (De Miguel, 2015). El androcentrismo y el sexismo presentes en la filosofía griega clásica siguen vigente en la construcción del conocimiento filosófico y científico que hoy en día continuamos aprendiendo y enseñando en las aulas. Las mujeres solo suponen el 13% de los personajes que aparecen en los libros de texto de la Educación Secundaria Obligatoria (López-Navajas, 2014). Este porcentaje disminuye a mayor profundidad de los contenidos en los cursos superiores, llegando a un 6,4% en cuatro de la ESO (López-Navajas, 2014). De este modo, los chicos tienen referentes en el pasado y en el presente científico en los que reconocerse, mientras que las chicas no conocen modelos de mujeres que puedan servirles de estímulo. Es fuera de la escuela donde pueden encontrar estos modelos: en la casa, en la televisión, en la política, pero no en la escuela. Y es necesario recordar que es precisamente la escuela la que marca lo que está bien o es legítimo en la sociedad (Subirats, 2017). En pleno siglo XXI, la educación está mostrando que las mujeres ocupan un lugar secundario en la producción científica e intelectual y por tanto en la sociedad.

Las experiencias en cuanto al abordaje del sexismo en las aulas varían bastante entre el profesorado entrevistado. En lo que coinciden las tres personas es que “todo depende del profesor” y

de las disciplinas de conocimiento, tal y como muestra el estudio sobre docencia feminista en la universidad (Ballarín Domingo, 2013). En cualquier caso, se presenta como insuficiente, debido a la escasa formación específica del profesorado y el corto alcance de las intervenciones por parte del personal externo especializado. La falta de estructura educativa también está presente en todas las entrevistas educativas. Las medidas planteadas en la legislación, encabezadas por la figura de coordinación de igualdad recogida en el artículo 126.2 de la LOMCE, no se llevan a cabo en todos los centros. De esta manera, parte del profesorado no conoce ni siquiera su existencia. En este sentido, reproduzco este relato que muestra con exactitud el desánimo administrativo-docente:

“La figura del agente de igualdad o coordinador de igualdad salió en el BOC [Boletín Oficial de Cantabria], me acuerdo perfectamente, en agosto de 2010 (...) Desde Consejería se habilitó un seminario de coordinadores de igualdad [donde] ponían en común sus problemas (...) también se hizo un banco de materiales (...) algo se hizo (...) Ahora bien, mi sorpresa, llego a este centro y no hay coordinador de igualdad” (Entrevista 1).

Desde el departamento de orientación se muestra un compromiso con el fomento de los valores éticos y cívicos en todos sus programas, dentro de los cuales queda integrado el principio de igualdad entre mujeres y hombres, de forma tanto transversal como específica. En todas las entrevistas se deja patente que son los departamentos de orientación quienes más están haciendo al respecto. Uno de los docentes habla de promover la igualdad de oportunidades a través de acciones conscientes pero sin explicitar las intenciones, las cuales pueden crear reacción por parte del alumnado:

“En las clases de debate, procuro siempre que ellas puedan llevar la voz cantante y que no se queden calladas (...) lo que intento es mostrar grandes creadoras a lo largo de la historia, en las fotos, en las imágenes de los temas, siempre pongo chicas y chicos (...) de manera que la suma final parezca aleatoria pero no lo es” (Entrevista 2).

La situación de la educación sexual es aún más deficitaria. La Ley Orgánica 2/2010 de salud sexual y reproductiva reconoce el sistema educativo como institución fundamental para una educación afectivo-sexual y reproductiva adecuada. El Real Decreto 105/2014 y sus correspondientes decretos autonómicos integran esta directriz como objetivo de la ESO. En Cantabria, el Decreto 38/2015 únicamente recoge estos contenidos de forma concreta en las materias de Biología y Geología de tercero de la ESO y en Psicología de 2º de Bachillerato, esta última de nuevo optativa.

Las tres personas entrevistadas coinciden en la falta de conocimientos específicos por parte del común del profesorado. Asumen que solo ciertas personas, con formación producto de sus estudios universitarios o de sus intereses, tienen herramientas para llevarla a cabo. En nuestro país, solo el 12% del profesorado tiene alguna formación universitaria en el campo de la sexualidad y la educación sexual, porcentaje que se reduce al 7,7% en el caso del profesorado de la ESO y Bachiller (Martínez

et al., 2011). Estas carencias formativas hacen que incluso parte del profesorado considere la educación sexual al margen de sus responsabilidades docentes. Así se manifiesta en este fragmento:

“Date cuenta de que somos especialistas de lo nuestro. Lo que podamos saber de educación sexual o de todo el lío ese... (...) Además, hay un derecho constitucional que es el de la intimidad y no olvides que aquí estamos tratando con menores. Se juntan dos cosas muy peligrosas. Yo tengo muy claro que no trato ese tema con menores. Yo lo dejaría en manos de orientación, porque orientación sí que tiene la gula papal” (Entrevista 2).

Desde el departamento de orientación abordan algunos ámbitos de la educación sexual y de forma parcializada. Por una parte, en el Plan de Acción Tutorial se trabajan las emociones y el respeto. Por otra parte, las intervenciones de profesionales externas trabajan en torno a la profilaxis. En ningún caso se trata de una educación sexual integral que promueva el conocimiento de los diferentes aspectos de la sexualidad humana relacionados con el placer, la libertad y la ética. En este sentido, es necesario avanzar hacia un modelo de educación sexual biográfico profesional que provea al alumnado de conocimientos científicos y holísticos basados en las diversas biografías sexuales (López Sánchez, 2009).

Por otro lado, la importancia de la educación recibida en la familia no podía faltar al abordar la promoción de la igualdad de género. Dos de las personas entrevistadas afirman que la escuela no puede solventar las carencias recibidas en casa al respecto, aludiendo a padres y madres muy machistas e incluso casos de violencia contra las mujeres. Otra de las docentes muestra que este pensamiento es “un error” ya que “en su casa le pueden educar mejor o peor, pero donde le tienen que enseñar cómo tienen que ser las cosas en una sociedad igualitaria es en la escuela” (Entrevista 3).

En cualquier caso, en este apartado queda patente la importancia de los institutos como agentes socializadores en la reproducción de las desigualdades de género pero también en la superación de las mismas. El alcance del feminismo académico en la cultura escolar es escaso y comienzan a vislumbrarse tanto las carencias como los obstáculos a la incorporación de nuevos contenidos.

3.3. Las resistencias a una docencia feminista en la educación secundaria

Tal y como muestran las investigaciones en el ámbito universitario (Ballarín Domingo, 2013; 2017) todas las entrevistas corroboran las resistencias a la docencia feminista, ya sea en sus propias opiniones o en las percibidas en otras compañeras y compañeros. Como se ha visto a lo largo del análisis cualitativo, esta negativa se manifiesta a pesar de las amplias carencias en cuanto a los conocimientos aportados por el feminismo académico.

De igual manera que Pilar Ballarín habla de “conciencia sin ciencia” (Ballarín Domingo, 2013: 95), se considera la docencia feminista como algo que tiene que ver más con las “emociones”, la

“empatía” y el “respeto” que con el conocimiento científico. Se incide en que tiene que ver con las actitudes y valores del profesorado:

“Mi idea es que en el aula tu comportamiento refleje esos principios y esas ideas, si tú crees que las mujeres son iguales, en tu clase actuaras con ello. Eso es lo que ellos verán y por principio de psicología, imitarán” (Perfil 2).

De igual modo que en la universidad, la violencia de género ocupa casi todos los contenidos sobre las mujeres y en calidad de sensibilización más que explicativa, ya que, como hemos visto, el propio profesorado desconoce la génesis de la misma. Además, se continúa percibiendo la violencia, casi siempre, en relación a los abusos físicos y directos.

También se reafirma la concepción de la perspectiva de género como una perspectiva ideológica, no neutral, que poco o nada tiene que ver con la investigación científica. Concepción que se enmarca en la resistencia pasiva o técnica con disfraz de igualitarismo, neutralidad y eficiencia (Lorente, 2009; Cobo, 2011). Así podemos verlo cuando este profesor se refiere a los contenidos impartidos en la formación al profesorado sobre igualdad de género:

“Funcionaría que en esos cursos se fuera muy neutral (...) es decir, tiene que estar muy poco sesgado políticamente y tiene que centrarse en los aspectos jurídicos y científicos, nada de ideologías, de ningún tipo (...) porque a mí me molesta ideologizar o que me vendan una moto política. Aquí se trata de trabajar la igualdad con contenidos específicos (...) Y aquí también se está llegando a los extremos... se está mezclando ideología con una cuestión de derechos (...) Un profesor siempre te va a apreciar los estudios serios, con datos de sobra, contrastados, sin sesgos de ningún tipo” (Perfil 2).

Por último, al igual que en el estudio universitario, las tres personas entrevistadas consideran que no es necesaria una asignatura que integre contenidos específicos sobre los conocimientos aportados por el feminismo académico. Lo consideran “muy descontextualizado” (Entrevista 1) o que “si explícitas sí que puedes llegar a generar rechazo”, aludiendo a la reacción actual ante la igualdad descrita en este artículo (Entrevista 2).

La idea mostrada es que todo el profesorado debe transversalizar estos contenidos, ya sea mediante la conciencia o mediante las aportaciones científicas del feminismo. La condición de temática social y la falta de conocimientos hacen que en muchos casos esta docencia transversal se haga sin ningún tipo de rigor (Ballarín Domingo, 2013).

3.4. Demandas y propuestas docentes

En este último apartado se sintetiza las necesidades y demandas docentes derivadas de las carencias y resistencias que se han ido mostrando a lo largo del análisis de este estudio de caso. Todas

las entrevistas muestran los déficits tanto en conocimientos como en recursos didácticos para llevar a cabo una docencia inclusiva. No obstante, las demandas inciden en todos los ámbitos del sistema educativo: alumnado, profesorado, familias y administración. Como punto de partida, se refuerza la idea de obtener conocimientos empíricos de la situación de (des)igualdad tanto en el alumnado como en el centro educativo:

“Que haya una reflexión a través de la CCP y la CESPAD (...) el análisis de qué está pasando, a través de qué medidas o materias, si existe o no existe igualdad, qué vemos en el alumnado y a partir de ahí los puntos débiles” (Entrevista 1).

En relación a la inclusión de los estudios de las mujeres y de género en la cultura escolar, el análisis del currículo tanto oficial como oculto se considera más importante que el aumento de los contenidos, que consideran no van a ser tratados por falta de tiempo. En cualquier caso, todas las personas entrevistadas coinciden en que es necesaria la formación del profesorado tanto en materia de igualdad entre mujeres y hombres como en educación sexual. También coinciden en la necesidad de formar a las familias: “es necesaria una escuela de familias” (Entrevista 1).

En ambos casos, empezar por la sensibilización para continuar con contenidos específicos, datos y conocimientos aportados por las investigaciones feministas. Esta formación consideran que es necesaria no solo en las y los docentes sino en todas las personas que trabajan en el sistema educativo. Este relato muestra perfectamente las consecuencias de la falta de profesionales con perspectiva de género, en el conjunto del sistema educativo, en este caso en la administración:

“Tengo una anécdota de un curso que realicé también en el CEP [Centro de Profesorado]. Nos estaban enseñando un programa informático y le pregunté al profesor cuántas chicas había en sus ciclos de informática. De repente me dice, hace unos años, cuando era el ciclo medio de algo relacionado con secretaría y de ese ciclo medio se podía pasar a un ciclo superior de informática, bastantes. Bueno, pues han cerrado ese canal. Antes, esas chicas que hacían el ciclo medio pasaban al de informática y ahora no pueden. ¡Pero bueno, estamos volviendo para atrás! Si saben que hay mujeres que se forman, que necesitamos mujeres que sepan programar y había ese canal que estaba abierto y cogen y lo cierran, ¡pero vamos a ver!” (Entrevista 3).

Como ya se ha mostrado a lo largo del análisis, todas las personas entrevistadas consideran que los contenidos en torno a la igualdad de género han de ser abordados de forma transversal y evitando la normatividad de los contenidos curriculares. En este sentido, cabe señalar la falta de consideración de los conocimientos aportados por el feminismo académico como parte del todo “neutral” y “objetivo” que se enseña en las aulas (Ballarín Domingo, 2013). Por último, se deja constancia en todo momento de la importancia del conjunto de niveles educativos en la promoción de los valores sociales, entre los cuales incluyen la igualdad de género.

4. Algunas conclusiones y recomendaciones

En los inicios del siglo XXI estamos atendiendo a manifestaciones de sexismo y contestación a las conquistas feministas que se consideraban superadas por gran parte de la opinión pública. La juventud nacida en sociedades formalmente igualitarias se encuentra indefensa ante la proliferación de nuevos imaginarios patriarcales que son difundidos desde los medios de comunicación, pero también desde las personas que integran la comunidad educativa.

En este artículo se ha pretendido incorporar los conocimientos aportados por el feminismo académico en los procesos de reproducción y cambio social a las percepciones del profesorado de secundaria que convive diariamente con la juventud. Las entrevistas en profundidad a tres docentes de un instituto de secundaria nos permiten obtener algunas conclusiones, si bien con matices, dado el reducido tamaño de la muestra. En base a los objetivos y guías de análisis de esta investigación podemos decir que:

1. El alcance de los conocimientos aportados por el feminismo académico a la cultura escolar continúa siendo escaso. Las carencias en la formación académica de base del profesorado se suman a la falta de perspectiva de género de los contenidos y materiales didácticos. Los atisbos de conocimiento de las teorías coeducativas no impiden el desprestigio del feminismo a pesar de su desconocimiento. Estas carencias dificultan la comprensión, tanto en el alumnado como en el profesorado, de un fenómeno tan complejo como la desigualdad de género, cuyas raíces sociales y culturales se enredan en concepciones biológicas con mayor presencia en el sistema educativo.
2. El profesorado entrevistado se muestra más partidario de realizar un análisis profundo del currículo que de incorporar nuevos contenidos. No obstante, se muestran resistencias a una docencia realmente feminista como ya se había documentado en el ámbito universitario. El profesorado propone la inclusión de la perspectiva de género de forma transversal y no normativa, lo que podríamos denominar como “transversalizar sin que se note”.
3. Los recursos para llevar a cabo una docencia feminista escasean en las aulas de secundaria. En primer lugar, es necesario que el profesorado asuma su responsabilidad en la promoción de la igualdad y el bienestar social adolescente que comúnmente se deriva al departamento de orientación. Es de hecho este departamento el que más está trabajando al respecto. En cualquier caso, la falta de recursos cognitivos, didácticos y estructurales supone obstáculos importantes para que el profesorado desarrolle esta labor educativa.
4. El desconocimiento del feminismo académico y las contestaciones al feminismo como movimiento social inducen a dobles discursos muchas veces no conscientes. Así, se muestra compromiso con la igualdad al mismo tiempo que se cuestiona el feminismo, se identifica la

falta de consciencia ante la desigualdad a la vez que se responsabiliza de la misma a quienes la sufren y se afirma el instituto como un lugar mayormente igualitario mientras se muestran comportamientos y situaciones de sexismo en las aulas.

Ante esta realidad social y educativa se apuesta por reconocer los estudios sobre las mujeres y de género en el currículo educativo. El conocimiento científico aportado por el feminismo académico es el mejor antídoto contra los nuevos imaginarios y violencias machistas. Para que el profesorado de secundaria pueda impartir una docencia realmente feminista es necesario que conozca las aportaciones de los estudios de las mujeres y del género a su disciplina académica.

La demanda de “transversalizar sin que se note” denota la falta de consideración de las aportaciones del feminismo académico a todas las disciplinas científicas como parte del conocimiento general a impartir. Por ello es necesario que la formación universitaria específica que adquiere el profesorado de secundaria integre estos conocimientos en sus planes de estudios. Igualmente, promover nuevos modelos de feminidad y masculinidad saludables para nuestras chicas y chicos, así como impulsar una educación sexual integral en todos los niveles educativos, resulta fundamental para una docencia feminista.

BIBLIOGRAFÍA

- Arenas, Gloria (2006): *Triunfantes perdedoras. La vida de las niñas en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Ballarín Domingo, Pilar (2009): *Evaluación de la incidencia de los saberes de las mujeres, feministas y de género en la docencia universitaria. Memorial final 2007/2009*. Madrid: Instituto de la Mujer. Disponible en: <http://digibug.ugr.es/handle/10481/36530> [23/02/2018].
- _____. (2013): “Docencia universitaria y conocimientos en torno al género. Resistencias, creencias y prejuicios”. En: *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, nº. 8, pp. 89-106. Disponible en: <http://revpubli.unileon.es/index.php/cuestionesdegenero/article/view/880> [07/02/2018].
- _____. (2017): “Las fronteras de la docencia universitaria feminista en tiempos revueltos”. En: Henar Gallego y Mónica Moreno (eds.): *¿Cómo enseñamos la historia (de las mujeres)? Homenaje a Amparo Pedregal*. Barcelona: Icaria, pp. 51-74.
- Ballarín Domingo, Pilar; Gallego Méndez, María Teresa y Martínez Benlloch, Isabel (1995): *Los estudios de las mujeres en las universidades españolas: 1975-1991. Libro Blanco*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer.

- Bolívar Botía, Antonio (1993): “Culturas profesionales en la enseñanza”. En: *Cuadernos de pedagogía*, nº. 219, pp. 68-72.
- Bonino Méndez, Luis (2003): “Los hombres y la igualdad con las mujeres”. En: Carlos Lomas (ed.): *¿Todos los hombres son iguales: Identidades masculinas y cambios sociales*. Barcelona: Paidós, pp. 105-142.
- CIS (2010): “Barómetro marzo 2010. Estudio nº 3170”. Disponible en: www.cis.es/cis/opencm/ES/1_encuestas/estudios/ver.jsp?estudio=10282 [05/02/2018]
- Cobo, Rosa (2011): *Hacia una nueva política sexual: Las mujeres ante la reacción patriarcal*. Madrid: Catarata.
- De Miguel, Ana (2015): *Neoliberalismo sexual: El mito de la libre elección*. Madrid: Cátedra.
- Faludi, Susan (1991): *Backlash: The underclared war against american women*. Nueva York: Crown.
- _____. (2009): *La pesadilla terrorista. Miedo y fantasía en Estados Unidos después del 11-S*. Barcelona: Anagrama.
- George, Susan (2007): *El pensamiento secuestrado: Cómo la derecha laica y religiosa se están apoderando de Estados Unidos*. Barcelona: Icaria.
- Gimeno, Beatriz (2012): *La prostitución: Aportaciones para un debate abierto*. Barcelona: Bellaterra.
- Instituto de la Mujer (2008): *Estudios de las Mujeres, Feministas y de Género*. Congreso sobre el Espacio Europeo de Educación Superior y los Estudios de las Mujeres, Feministas y de Género. Madrid: Ministerio de Igualdad. Instituto de la Mujer. CD-ROM.
- López Sánchez, Félix (2009): *La educación sexual*. Madrid: Biblioteca nueva.
- López-Navajas, Ana (2014): “Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada”. En: *Revista de Educación*, nº. 363, pp. 282-308. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos363/re36312.pdf?documentId=0901e72b817fcfba> [07/02/2018].
- Lorente Acosta, Miguel (2009): *Los nuevos hombres nuevos: Los miedos de siempre en tiempos de igualdad*. Barcelona: Destino.
- Maquieira, Virginia et al. (2005): *Democracia, Feminismo y Universidad en el siglo XXI. 25 aniversario de la IUEM*. XV Jornadas de Investigación Interdisciplinaria. Madrid: MEC, IUEM.
- Martínez, José L. et al. (2011): “Educación sexual y formación del profesorado en España: diferencias por sexo, edad, etapa educativa y comunidad autónoma”. En: *Magíster: Revista de Formación del Profesorado e Investigación Educativa*, nº. 24, pp. 37-47. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3844427> [24/02/2018].
- Mattelart, Armand y Mattelart, Michèle (1981). *Los medios de comunicación en tiempos de crisis*. México D.F.: Siglo XXI.

- Miyares, Alicia (2015): “La revancha del patriarcado”. En: Rosa María Rodríguez (ed.), *Sin género de dudas: Logros y desafíos del feminismo de hoy*. Madrid: Biblioteca Nueva, pp-115-135.
- Ortiz, Teresa et al. (1999): *Universidad y Feminismo en España (II). Situación de los estudios de las Mujeres en los años 90*. Granada: Universidad de Granada.
- Ortiz, Teresa, Birriel, Johanna y Marín, Vicenta (1998): *Universidad y Feminismo en España (I). Bibliografía de estudios de las Mujeres (1992-1996)*. Granada: Universidad de Granada.
- Puleo, Alicia H. (2011): *Ecofeminismo para otro mundo posible*. Madrid: Cátedra.
- Santos Guerra, Miguel Ángel (1984): *Coeducar en la escuela. Por una enseñanza no sexista y liberadora*. Madrid: Zero.
- Sassen, Saskia (2003): *Contrageografías de la globalización: Género y ciudadanía en los circuitos fronterizos*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Subirats, Marina (2016): “De los dispositivos selectivos en la educación: el caso del sexismo”. En: *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol. 9, nº. 1, pp. 22-36. Disponible en: <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8401> [07/02/2018].
- Subirats, Marina y Brullet, Cristina (1988): *Rosa y Azul. La transformación de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Subirats, Marina y Tomé, Amparo: (2007): *Balones fuera. La reconstrucción de los espacios a través de la coeducación*. Barcelona: Octaedro.
- Tomé, Amparo y Rambla, Xavier (2001): *La coeducación de las identidades masculinas en la educación secundaria*. Barcelona: Bellaterra.

Legislación

- Decreto 38/2015, de 22 de marzo, que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria. Santander: Boletín Oficial de Cantabria.
- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. Madrid: Boletín Oficial de España.
- Ley Orgánica 2/2010, de 3 de marzo, de salud sexual y reproductiva y de interrupción voluntaria del embarazo. Madrid: Boletín Oficial de España.
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. Madrid: Boletín Oficial de España.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. Madrid: Boletín Oficial de España.