



---

# Universidad de Valladolid

Trabajo de Fin de Grado:

**UNA PROPUESTA EDUCATIVA EXTRAESCOLAR  
PARA TRABAJAR LA CONSTRUCCIÓN DEL  
GÉNERO Y LA IDENTIDAD DESDE LA TEORÍA  
QUEER**

Titulación: Grado en Educación Social

Autora: Sofía Castrillo Barbudo

Tutora: Rocío Anguita Martínez

*Valladolid, 2019*



## **RESUMEN:**

El presente trabajo expone un proyecto socio-educativo dirigido a niños y niñas de 3 a 5 años, sus familiares y el profesorado del centro educativo donde se realice la actividad extraescolar que profundiza en la situación actual en relación al género, la identidad de género y la realidad LGBT desde una perspectiva Queer en el mundo educativo. Esta propuesta basa su actuación en una amplia fundamentación teórica que trata de visibilizar el origen de las desigualdades, los prejuicios y los estereotipos de género que se han perpetuado a lo largo de la historia, las consecuencias que producen en el día a día de las personas y la importancia de abordar este tema desde edades tempranas. En una segunda parte del trabajo se realiza una propuesta educativa para finalizar con las conclusiones y referencias utilizadas.

**Palabras clave:** Educación Social, género, construcción del género, identidad de género, identidad sexual, roles de género, LGBT, Queer, Pedagogías Queer, educación, coeducación y feminismo.

## **ABSTRACT:**

The following document shows a socioeducative project that goes into detail about the current situation related to gender, gender identity, and LGBT reality from a Queer perspective in the educational system aimed at children between 3 to 5, their families and the faculty of the school where the extra-school activity will be realised. Its proposal is based on a wide theoretic foundation that tries to show the origin of gender inequality, prejudices and estereotypes that have been perpetuated through the years, the consequences that they have on the daily life, and the importance of deal with it from childhood. A educational proposal is made in the second part to end with the conclusions and the references.

**Key words:** Social Education, gender, gender construction, gender identity, sexual identity, gender roles, LGBT, Queer, Queer Pedagogies, education, coeducation and feminism.

# Índice

1. INTRODUCCIÓN .....	6
2. OBJETIVOS.....	7
3. JUSTIFICACIÓN.....	9
3.1. Competencias.....	11
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ANTECEDENTES.....	14
4.1. Concepto de género e identidad de género .....	14
4.1.1. Evolución del concepto en las sociedades occidentales .....	14
4.2. Un modelo dual basado en el sistema patriarcal: estereotipos y roles de género y la construcción de la identidad de género .....	21
4.2.1. Patriarcado: origen y características .....	21
4.2.2. Roles de género y estereotipos de género: un modelo dual.....	23
4.2.3. Definición de identidad de género e identidad sexual.....	24
4.3. Propuestas del movimiento feminista: diferentes teorías.....	25
4.3.1. Olas feministas .....	25
4.3.2. El feminismo en la actualidad .....	27
4.4. Teoría Queer: nuevas concepciones de género.....	28
4.5. Teorías y estudios de la construcción de género en el contexto educativo.....	30
4.5.1. El sistema educativo formal y la construcción de la identidad de género: currículum explícito y currículum implícito. ....	31
4.5.2. Propuestas educativas para abordar la igualdad de género y la construcción de identidades diversas .....	39
5. PROYECTO SOCIO-EDUCATIVO .....	43
5.1. Análisis de la realidad y necesidades.....	43
5.2. Objetivos.....	45
5.3. Beneficiarios .....	46

5.4.	Metodología .....	46
5.5.	Temporalización .....	47
5.6.	Desarrollo de la propuesta .....	49
5.7.	Recursos y lugar de realización .....	54
5.8.	Métodos de evaluación y seguimiento.....	54
5.9.	Resultados previstos .....	56
6.	CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES.....	58
7.	BIBLIOGRAFÍA.....	61

# 1. INTRODUCCIÓN

La Educación Social constituye un derecho de la ciudadanía concretada en una disciplina profesional destinada a promover iniciativas pedagógicas, formativas y mediadoras que fomenten la participación activa de las personas, el desarrollo personal, la inclusión, la diversidad social, la cultura y el ocio (EDUSO, 2004).

Uno de los principales objetivos que debe perseguir cualquier iniciativa de esta profesión es defender los derechos de cualquier persona y alcanzar una equidad socio-educativa real.

A lo largo de este trabajo se expone la problemática que se da alrededor de la discriminación de género en la sociedad actual. Un campo de trabajo en el que la educación juega un papel esencial para formar a una ciudadanía crítica con las desigualdades y las injusticias. Conocer los orígenes de estas desigualdades, el recorrido histórico del movimiento feminista y los movimientos por los derechos de las minorías (ej.: movimiento del colectivo LGBT) nos permite avanzar hacia una sociedad más integradora, respetuosa y conocedora de las reivindicaciones sociales. El conocimiento es la base para lograr empatizar con las personas que nos rodean, por eso es tan importante educar desde perspectivas integradoras que muestren realidades diversas, sin restricciones ni tabúes desde el comienzo de nuestra vida.

A menudo estas prácticas no se llevan a cabo ni desde el ámbito familiar ni escolar, por lo que el propósito de este proyecto es ofrecer una alternativa extracurricular para el alumnado de educación infantil y su entorno social más cercano (familias y profesorado), que promueva los valores de empatía, respeto, libertad, equidad y paz.

El proyecto socio-educativo se centra principalmente en poner en valor la riqueza que proporciona la diversidad y concienciar sobre las limitaciones que suponen los comportamientos y actitudes sexistas y LGBT-fóbicas, todo ello enmarcado en un conjunto de intervenciones de carácter participativo que favorezcan el desarrollo y el crecimiento personal.

## 2. OBJETIVOS

Objetivos generales y específicos:

- Realizar un estudio sobre las discriminaciones que han sufrido las mujeres en las sociedades occidentales y de su evolución en las últimas décadas en relación con las teorizaciones del movimiento feminista:
  - Exponer la problemática que supone estandarizar un modelo dual de género basado en el sistema patriarcal.
  - Conocer el impacto y la influencia del movimiento feminista en los diferentes ámbitos de la vida de las personas.
- Indagar en la investigación de teorías y estudios que se refieren a la construcción de género en el contexto educativo.
  - Analizar las necesidades de la situación educativa actual y las propuestas que se están llevando a cabo en el sistema educativo formal.
  - Profundizar en los estudios teóricos Queer y en las nuevas concepciones de género.
- Generar una propuesta educativa coherente con la defensa de la igualdad y la equidad entre todas las personas.
  - Trasladar el trabajo de investigación sobre género a una propuesta educativa concreta que trate de cuestionar el concepto cerrado que culturalmente se ha establecido sobre el género.
  - Contribuir a la innovación educativa en cuanto al contenido inclusivo que puede ofrecerse dentro del sistema educativo no formal al profesorado, padres y alumnos de educación infantil.
  - Trabajar la temática LGBT, la identidad de género y los estereotipos de género adaptado a niños y niñas de 3 a 5 años a través del recurso de las artes escénicas y de la expresión corporal.

- Visibilizar la utilidad de implicar a todo el contexto en el que conviven los alumnos y alumnas para llevar a cabo actuaciones realmente efectivas.

### 3. JUSTIFICACIÓN

Durante las últimas décadas, la sociedad occidental está experimentando grandes cambios sociales y culturales. Esto es así gracias, en gran medida, a la influencia que ha tenido el desarrollo de las nuevas tecnologías y a la accesibilidad que tenemos a la información.

De acuerdo con la postura de Fabrizio Volpe Prignano (2001) (poeta, escritor y periodista argentino), gracias a esta “invasión” de las nuevas tecnologías, las fronteras están dejando de existir dando paso a una sociedad interconectada que nos abre la posibilidad de convivir con ideologías diferentes, crecer culturalmente, conocer distintos modos de sentir y de pensar, y acortar distancias para conocer diferentes identidades culturales lejanas.

Estos cambios sociales y culturales están directamente relacionados con la evolución cultural. Actualmente, las movilizaciones feministas representan una iniciativa que da visibilidad a la desigualdad de género en todos los ámbitos de la vida, creando conciencia social sobre la problemática que conlleva.

Volviendo a la importancia de la interconexión y globalización informativa, nos encontramos con una gran cantidad de iniciativas mundiales que luchan contra las injusticias machistas, como por ejemplo la plataforma Time’s Up de apoyo legal a las víctimas de abuso sexual en el trabajo a raíz del caso Weinstein, el hashtag #MeToo en redes sociales para visibilizar casos de violencia o discriminación machista, testimonios de deportistas como la gimnasta Larry Nassar, reivindicaciones en eventos como los Goya, la primera huelga feminista del 8M en España y las movilizaciones en Argentina por la legalización del aborto. Esta reivindicación de derechos y libertades de las mujeres es necesaria para lograr la igualdad entre las personas y defender un modelo social pacífico que respete y sea consciente de los beneficios de la diversidad.

Además, nos encontramos en un sistema cisheteropatriarcal con unas limitaciones muy marcadas en cuanto a la orientación sexual se refiere. Ello supone una gran barrera a nivel conductual basado en la imposición cultural de unos roles de género en función

del sexo biológico de las personas que reproduce las desigualdades y las injusticias hacia todas las acciones no normativas.

La razón de este trabajo recae en la necesidad de considerar el momento histórico actual como una oportunidad para la evolución social y cultural hacia la igualdad, contribuyendo a la construcción de una identidad personal y sexual más amplia y diversa, en un mundo en el que todas las personas quepan y disfruten de sus derechos.

Los procesos de transformación culturales son lentos y requieren de gran esfuerzo, pues los mecanismos de transmisión suelen ir de la mano con la educación, aunque las personas estamos expuestas a tantos estímulos a lo largo del día, que también tenemos que considerarlos como parte de esta educación. Los medios de comunicación de masas, las redes sociales, la televisión, el cine, la literatura, la música o el arte son algunos ejemplos de estímulos que influyen en nuestro comportamiento. Son nuestros primeros modelos de socialización y, por tanto, nos dan pie a imitar lo que se nos expone, con los peligros que esto puede suponer si los modelos no son positivos.

Además, nos encontramos con la problemática de que hay temas que culturalmente se han excluido de la educación formal dejándolos en el plano de las creencias y subjetividades y que se reproducen sin dar opción a reflexionar sobre ello. Cuando nos referimos al tema de identidad sexual y de género podemos observar que, al encontrarnos en un sistema cisheteropatriarcal, si no se le da la importancia que requiere incluyéndola y cuestionándola desde el plano de lo educativamente objetivo y formal, se reproducirán todas las desigualdades y jerarquizaciones.

En lo que a España se refiere, nos encontramos con una situación desoladora en cuanto a la implantación de la educación sexual en los centros educativos. Una materia que comprende gran cantidad de contenidos y que de acuerdo con la coordinadora del Área de Intervención Social de la Federación Estatal de Planificación Familiar y Educadora Raquel Hurtado (2019), incluye las herramientas necesarias para comunicarse, tener una buena autoestima, adquirir habilidades sociales, comprender el placer, el deseo, el amor, las relaciones, las orientaciones e identidades, y el establecimiento de límites. Herramientas que, si no se adquieren, provocarán carencias a la hora de tomar decisiones y de establecer relaciones sociales.

Este desconocimiento generalizado en la sociedad española se extiende a todas las generaciones, incluyendo a padres y madres que se encuentran con grandes dificultades a la hora de abordar el tema en la educación de sus hijos e hijas. Alba Povedano, formadora en sexualidad, defiende que la educación sexual debe estar integrada en la educación de las personas desde que se nace y, sobre todo, debe enseñar a los adultos a cómo enseñarla.

Con este proyecto pretendo dar la importancia que merece a la temática de género e identidad en cuanto a los contenidos y formación que se puede aportar a diferentes colectivos desde la Educación Social. Crear una propuesta innovadora que muestre que es posible introducir este tipo de propuestas en todos los centros escolares, y poco a poco ganar terreno profesional en el ámbito escolar.

### 3.1. Competencias

El presente trabajo se ha realizado siguiendo las directrices de las competencias generales y específicas de la asignatura. En concreto, se han seleccionado aquellas que se adecúan a los contenidos tratados:

**Tabla 1: Competencias generales y específicas de la asignatura**

<p>Competencias Generales</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• G1. Capacidad de análisis y síntesis.</li> <li>• G2. Organización y planificación.</li> <li>• G.3. Comunicación oral y escrita en la/s lengua/s materna/s.</li> <li>• G5. Utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional.</li> <li>• G6. Gestión de la información.</li> <li>• G8. Capacidad crítica y autocrítica.</li> <li>• G13. Autonomía en el aprendizaje</li> <li>• G15. Creatividad</li> <li>• G19. Compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional.</li> </ul>
-----------------------------------	---

Competencias Específicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• E1. Comprender los referentes teóricos, históricos, culturales, comparados, políticos, ambientales y legales que constituyen al ser humano como protagonista de la educación.</li> <li>• E2. Identificar y emitir juicios razonados sobre problemas socioeducativos para mejorar la práctica profesional.</li> <li>• E4. Diagnosticar situaciones complejas que fundamenten el desarrollo de acciones socioeducativas.</li> <li>• E5. Diseñar planes, programas, proyectos, acciones y recursos en las modalidades presenciales y virtuales.</li> <li>• E6. Diseñar y desarrollar procesos de participación social y comunitario.</li> <li>• E13. Diseñar e implementar procesos de evaluación de programas y estrategias de intervención socioeducativa en diversos contextos.</li> <li>• E22. Conocer las políticas de bienestar social y la legislación que sustentan los procesos de intervención socioeducativa.</li> <li>• E23. Conocer los factores biológicos y ambientales que afectan a los procesos socioeducativos</li> <li>• E26. Conocer la teoría y la metodología para la evaluación en intervención.</li> </ul>
--------------------------	---

Fuente: Guía docente Trabajo de Fin de Grado, Educación Social, 2018.

Por otro lado, es relevante destacar las competencias desarrolladas con la realización de este trabajo y que están reconocidas desde la Asociación Estatal de Educación Social como funciones del Educador o Educadora Social:

**Tabla 2: Funciones y competencias del educador social**

Funciones	Competencias
Transmisión, desarrollo y promoción de la cultura	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dominio de las metodologías educativas y de formación.</li> <li>• Capacidad para particularizar las formas de transmisión cultural a la singularidad de los sujetos de la educación.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dominio de las metodologías de dinamización social y cultural.</li> </ul>
Generación de redes sociales, contextos, procesos y recursos educativos y sociales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pericia para identificar los diversos lugares que generan y posibilitan un desarrollo de la sociabilidad, la circulación social y la promoción social y cultural.</li> <li>• Conocimiento y destreza para crear y promover redes entre individuos, colectivos e instituciones.</li> <li>• Capacidad de crear y establecer marcos posibilitadores de relación educativa particularizados.</li> <li>• Saber construir herramientas e instrumentos para enriquecer y mejorar los procesos educativos.</li> <li>• Destreza para la puesta en marcha de procesos de dinamización social y cultural<sup>4</sup></li> </ul>
Mediación social, cultural y educativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saber poner en relación los contenidos, individuos, colectivos e instituciones.</li> </ul>
Conocimiento, análisis e investigación de los contextos socio- Conocimiento, análisis e investigación de los contextos sociales y educativos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dominio de métodos, estrategias y técnicas de análisis de contexto socioeducativos.</li> <li>• Conocimiento y aplicación de los diversos marcos legislativos que posibilitan, orientan y legitiman las acciones del Educador y la Educadora Social.</li> <li>• Capacidad de análisis y evaluación del medio social y educativo (análisis de la realidad).</li> <li>• Conocimiento de las diferentes políticas sociales, educativas y culturales.</li> </ul>
Diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos educativos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dominio de técnicas de planificación, programación y diseño de programas y/o acciones docentes.</li> <li>• Conocimiento de las diversas técnicas métodos de evaluación.</li> </ul>

Fuente: Asociación Estatal de Educadores Sociales, 2007, pp. 39-42

## **4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ANTECEDENTES**

### **4.1. Concepto de género e identidad de género**

En la actualidad, la complejidad de este término nos aporta una visión crítica hacia lo socialmente construido y nos ayuda a comprender las situaciones de desigualdad reproducidas culturalmente a lo largo de la historia.

El género es un concepto abstracto, “...que se refiere a la operación y el resultado de asignar una serie de características, expectativas y espacios —tanto físicos como simbólicos— al macho y a la hembra, de modo que quedan definidos como «hombres» y «mujeres». Estas características y espacios que van a definir lo femenino frente a lo masculino varían de una sociedad a otra, aunque tienen en común la relación jerárquica que se establece entre uno y otro término primando siempre los valores y espacios de lo masculino.” (R. Osborne, 2008, p. 147-148)

Dentro de este ámbito de estudio, nos vamos a encontrar con numerosas categorías terminológicas relacionadas que coexisten en la conformación de las personas y que van a marcar diferencias conceptuales como, por ejemplo: la identidad de género, la expresión de género, el sexo biológico y la orientación sexual.

En este punto, iremos analizando detalladamente los aspectos más relevantes para comprender en profundidad este concepto tan complejo.

#### **4.1.1. Evolución del concepto en las sociedades occidentales**

Como ya he mencionado anteriormente, la construcción social sobre qué es ser mujer y ser hombre, ha sido siempre objeto de debate y discusión entre diferentes teorías a lo largo de la historia occidental. Desde los grandes filósofos de la antigua Grecia, que ya hacían referencias a las diferencias entre hombres y mujeres, hasta los autores más actuales.

Comenzando por las teorías de los filósofos de la antigüedad, hay que tener en cuenta que en aquella época las mujeres carecían de cualquier tipo de derechos cívicos y políticos, eran vistas como fuente del mal y castigo para los varones, pero útiles en la realización de los quehaceres del hogar (Hesíodo), o parte del botín de guerra (Homero). Por ello, las reflexiones en cuanto a las diferencias entre sexos van a estar siempre descritas desde una perspectiva masculina dominante de superioridad. En concreto, nos vamos a centrar en las posturas de Platón y Aristóteles, quienes han sido una gran referencia para el desarrollo de la Filosofía occidental.

- Platón (S. IV a.C.): A través de Susan Moller Okin en *Women in Western Political Thought* encontramos la reflexión y análisis de las dos principales obras de este autor: *La República* y *Las Leyes*. Okin destaca que la postura hacia el lugar de la mujer en ambas obras es contradictoria, ya que en *La República* Platón pretende eliminar la propiedad privada en las sociedades, y como consecuencia, la abolición de la familia y el rol de las mujeres (ama de casa, esposa, madre...) y, en la clase social de “los guardianes” (formada por todas aquellas personas dedicadas al cuidado del bienestar de los ciudadanos). En el libro V de esta obra, Platón ya diferencia entre las características fisiológicas y las del alma a la hora de hablar de la disimilitud entre sexos, cuestionando de esta forma, las diferencias institucionalizadas. En cambio, en su posterior obra “*Las Leyes*” retoma las antiguas concepciones del término de familia patriarcal, en el que marca grandes desigualdades entre hombres y mujeres, basadas en la idea de la complementariedad favorecedora del equilibrio. Estas posturas serán posteriormente defendidas por otros autores afirmando que “ella complementa al hombre, su educación debe basarse en eso” (Rousseau, o.c. 545) o “la mujer es lo que el varón no quiere o no puede hacer” (George Simmel, 1908).
- Aristóteles (S. IV a.C.): Este filósofo plantea una jerarquía social natural en cuya cima se encuentra el Ser Humano y en la que el resto de eslabones está compuesto de los seres que cumplen diferentes funciones para satisfacer el bienestar y la felicidad del Ser Humano. A su vez, se dan otras jerarquías padre-hijo, gobernante-gobernado, esposo-esposa... que encuentran su razón de ser en que la parte sometida siempre cumple una función para la no sometida, “la naturaleza de una entidad es la función que esa entidad debe

cumplir en el mundo para que éste sea tal como es, y la función de esa entidad es aquella que naturalmente cumple la entidad en cuestión.”. Este autor considera a la mujer como instrumento responsable de la reproducción material del ser humano, y por ello la parte intelectual de las mujeres no es relevante, porque su papel en la polis se reduce exclusivamente al de la reproducción. De esta forma, nos encontramos con afirmaciones del autor como las siguientes: “La hembra es hembra en virtud de una determinada carencia de cualidades” o “Tenemos que considerar el carácter de la mujer como naturalmente defectuoso”.

Los cambios más notables en la conceptualización de ser hombre o mujer no se produjeron hasta finales del siglo XVII y durante el XVIII, cuando pensadores pertenecientes al movimiento del Renacimiento y de la Ilustración aportaron perspectivas nuevas. Durante esta época se comenzó a hablar de la igualdad entre hombres y mujeres, de la idea de que lo masculino y lo femenino son construcciones culturales, y sobre todo, de la importancia de la educación para alcanzar la igualdad.

- Poullain de la Barre (1647-1723): autor de la obra “La igualdad de los sexos” publicada en 1671, adelantando ideas pertenecientes a la ilustración, defiende que la base de las diferencias entre los sexos radica en que las mujeres no tienen acceso al saber. En relación a este tema, durante los dos años posteriores escribió otras dos obras “*La educación de las damas para la conducta del espíritu en las ciencias y las costumbres*” y “*La excelencia de los hombres contra la igualdad de los sexos*”, donde hizo referencia a la necesidad de que las mujeres accedieran a la educación y destaca que “La mente no tiene sexo”.
- Jean J. Rousseau (1712-1778): Autor que defendía una educación para las mujeres, pero centrada en sus funciones como esposas, madres y cuidadoras. Rousseau afirmaba que era un papel que las mujeres desempeñaban de forma “natural”. Esta postura fue criticada por numerosos autores ilustrados posteriores, como por ejemplo Catherine Macaulay, el marqués de Condorcet o Mary Wollstonecraft.
- Mary Wollstonecraft (1759-1797): Esta autora es de gran relevancia, pues defendiendo gran parte de las teorías de Rousseau, rebate con dureza su

postura en cuanto a las diferencias y desigualdades entre los sexos y clases diciendo que Rousseau quería que las mujeres usaran la razón para «bruñir sus cadenas y no para romperlas». Ella afirma que la «virtud» debe ser lo mismo para los hombres y para las mujeres, y la interacción entre ambos deben basarse en la igualdad, porque esta es la base de la virtud (Vindicación de los derechos de la mujer, 1792). Además fue una autora que comparó las desigualdades que constituía la monarquía con las que fomentaba la Ley del Matrimonio (que privaba a las mujeres casadas del derecho a la propiedad) reivindicando que “Confinadas en jaulas como la raza emplumada, no tienen nada que hacer sino acicalarse el plumaje y pasearse de percha en percha” (Wollstonecraft, [1790] 2005, p. 8.) Es decir, que la cultura imponía un modelo de comportamiento femenino débil y sumiso.

- Conde de Condorcet (1743-1794): Este autor fue un gran defensor de los derechos de las mujeres durante la Revolución Francesa. Para él, los hombres y mujeres eran iguales ya que el ser humano obtenía sus derechos en base a la virtud de la razón y la moralidad. Lo que les diferenciaba era la educación que recibían y la diferencia de trato por parte de las leyes. Por ello, en 1791 publica “*Memorias sobre Instrucción Pública*” una obra que exige una educación pública igualitaria para hombres y mujeres.

El S.XIX es considerado el siglo del sufragismo, donde comenzó a visibilizarse la lucha de las mujeres y se produjo la Declaración de Séneca Falls, en la que se comenzaron a estudiar de manera formal las condiciones y derechos sociales, civiles y religiosos de la mujer. En este período de tiempo nos encontramos con dos posturas respecto a las diferencias entre mujeres y hombres: los defensores del discurso de la desigualdad natural entre hombres y mujeres (Schopenhauer, Nietzsche y Hegel), y los que proclamaban la necesidad de igualdad formal entre ambos sexos porque las desigualdades no son consecuencias naturales, sino culturales y políticas (Hobbes, Stuart Mill y Harriet).

Hegel (1770- 1831): en la filosofía de este autor encontramos un punto de especial interés al hacer referencia a la teoría de los opuestos. Esta teoría sostiene que la conciencia y formación de la identidad del “yo” se conforma a través del reconocimiento de un Otro o un diferente. Este Otro es un concepto relativo, flexible,

que depende del momento, de las estructuras y de las relaciones, que el ser humano utiliza para clasificar sus grupos. Es por ello por lo que, la mujer se construye como el Otro del hombre.

El S. XX es considerado el siglo de las mujeres. La incorporación de la mujer al ámbito laboral y a los entornos públicos, hace que se comience a cuestionar el rol femenino, la asignación de espacios en función del género y el origen de las desigualdades. Durante este siglo, el movimiento feminista adquiere mayor importancia y comienzan a plantearse estudios que conceptualizan la realidad del género definiendo así toda la amplitud del término.

Numerosos autores pertenecientes a este siglo manifestaron sus posturas en cuanto a las diferencias entre mujeres y hombres, vamos a destacar los siguientes.

La mayoría de autoras y autores comienzan a diferenciar el sexo del género, relacionando al segundo directamente con lo construido culturalmente.

- Como autora pionera en este sentido, hemos de mencionar a Margaret Mead (1901-1978), quién después de realizar numerosos trabajos de campo en diferentes sociedades publicó en 1935 *Sexo y temperamento en tres sociedades primitivas*, y observó que los roles de género no se basaban en las diferencias biológicas, ya que éstas variaban en función de la cultura y del valor que se le daba en cada una. Sus estudios confirmaban que no hay relación natural entre “sexo” y “temperamento”.

- De esta forma nos encontramos con afirmaciones como la de Simone de Beauvoir (1908-1986) “No se nace mujer, se llega a serlo” en su obra más famosa *El segundo sexo* (1949). En esta obra, la autora explica el surgimiento del patriarcado, hace crítica a la maternidad impuesta a las mujeres y a su papel exclusivo como cuidadoras, la importancia de la educación en el aprendizaje de conductas, las construcciones culturales de lo masculino y femenino, y la concepción de la mujer como lo Otro del varón entre otras cosas.

- También Gayle Rubin (1949), en *The traffic in women* (1975) comparte esta idea, y además introduce el concepto de Sistema sexo-género. Según ella, este sistema es el que provoca que la sociedad humana considere realidades biológicas los productos de la cultura a través de jerarquizaciones que organizan las desigualdades en las relaciones de sexualidad, de producción y de opresión.

- Defensores de esta postura, encontramos también a Teresa del Valle (1937), que afirma que lo natural tiene un significado desde la cultura y la cultura se reafirma en consecuencia de naturalizarla.
- Rayna Rapp (1946), que defiende que la biología en sí misma es muda y por tanto no norma, no obliga ni moraliza, es el hombre el que la utiliza para legitimar lo cultural.
- Rebatido algunos de los preceptos anteriores, nos encontramos a Nancy Chodorow (1944), que elabora el concepto de “Subjetividad de Género”. Este término viene a decir que el género no es una construcción meramente cultural, sino que también incluye significados personalmente creados a partir de procesos psicológicos individuales, justificando de este modo, que el género pueda tener sentidos diferentes para cada individuo. Otro de los aportes más remarcables de esta autora, es la introducción del concepto de identidad de género, muy relacionado con la subjetividad de género.

Pese a todo el avance terminológico desarrollado durante el S.XX, también nos encontramos posturas que siguen basando las diferencias de género en hechos biológicos, tales como los pensadores Levi-Strauss y Freud. Estos dos autores, defendían que el hecho de que la mujer fuera domesticada no era un producto social, sino natural justificado en su biología.

A principios de los años setenta, la influencia del movimiento feminista focalizó gran interés en establecer la categoría de género como un elemento fundamental para estudiar la realidad histórica, social y cultural de los grupos humanos. Ya entrados los años ochenta, el género se convirtió en una categoría analítica utilizada para indagar en la situación de opresión de las mujeres, y así relacionarlo con la perspectiva de género, una disciplina feminista que nos viene a decir que lo masculino y femenino no es equivalente por la posición de inferioridad de las mujeres frente a los hombres.

Por otra parte, mencionar que en los años ochenta, también se desarrollaron y diferenciaron los términos de Antropología de Género (destinada al estudio del modo de interacción y relación de ambos sexos a lo largo del tiempo y en un lugar determinado) y la Antropología Feminista (que incluye una perspectiva interdisciplinaria en relación a los estudios sobre la mujer).

Me gustaría hacer especial mención a esta filósofa, Judith Butler, ya que se podría considerar que sus teorías sobre el género van a ser las bases teóricas sobre las que voy a desarrollar el resto del trabajo. Butler, define el género como “un aparato discursivo que construye prácticas de exclusión, dicta normas, marca comportamientos y construye así las identidades genéricas” (Osborne y Molina, 2008, pp. 147-182). Como podemos observar, esta perspectiva deja completamente de lado las teorías naturalistas del género y traspasa las fronteras de lo cultural haciendo crítica a la necesidad humana de fijar identidades binarias excluyentes. Además, cuestiona todo discurso feminista que limite el significado del género, ya que esto supone dictar normas de género dentro de los matices culturales. Según sus teorías, no existe algo puramente femenino o masculino, y pretende desnaturalizar los conceptos de deseo, sexo y género.

Como resultado de todo este proceso, en la actualidad podemos encontrar un abanico inmenso de teorías, opiniones y reflexiones que están al orden del día y que están siendo objeto de interés para numerosos estudios sociales.

La cultura de género: constituye aquellos aspectos que influyen en la distinción de lo masculino y femenino en dos planos (Crawford, 2006):

- Entiende el género como un proceso que va formándose a través de la socialización y de las experiencias personales. Estas vivencias son las que construyen las bases de los modelos de género.
- También es un aspecto de la identidad y las actitudes personales, es decir, culturalmente, se genera un modelo consensuado que aporta creencias y expectativas sobre el significado de ser hombre o mujer.

La actualidad conceptual del género rechaza la postura naturalista defendida con anterioridad, y centra especial interés en analizar todo lo que incumbe desde una perspectiva global que tenga en cuenta los contextos en los que se desarrolla. De esta forma, los autores y autoras contemporáneas incluyen en sus discursos nuevos términos, como por ejemplo: patriarcado, cisheteropatriarcado, igualdad de género, perspectiva de género, violencia machista... que son resultado del análisis de todo lo que rodea el concepto, y que procederé a explicar más adelante. Por otra parte, nos encontramos en un momento histórico de transición hacia sociedades cada vez más feministas y concienciadas sobre las desigualdades de género y sobre la diversidad existente.

Para concluir, la autora Joan Scott (1990) en *El género: una categoría útil para el análisis histórico*, desglosa el género en cuatro elementos que interactúan en un campo de poder que marca las pautas:

- Símbolos culturales que evocan representaciones sobre el género.
- Conceptos normativos que manifiestan las interpretaciones de los significados de los símbolos (ej.: ideas políticas que afirman el significado de mujer)
- Nociones de los conceptos desde las instituciones y organizaciones sociales.
- La identidad Subjetiva.

## **4.2.Un modelo dual basado en el sistema patriarcal: estereotipos y roles de género y la construcción de la identidad de género**

### **4.2.1. Patriarcado: origen y características**

Según Gerda Lerner (1920-2013) en *La creación del Patriarcado* (1990), este sistema de dominación masculina es una creación humana que ha sido consolidada por hombres y mujeres a lo largo de la historia, que encuentra su origen en las sociedades agricultoras neolíticas y que sigue presente en las sociedades occidentales actuales.

En el capítulo once de esta obra, Lerner explica la construcción histórica de este modelo social, situando su comienzo el Neolítico con el intercambio de mujeres en el matrimonio y para reproducir niños utilizados como mano de obra en las sociedades agrícolas. De esta forma, las mujeres pasaron a considerarse recursos que los hombres adquirirían. Más tarde, en las sociedades Mesopotámicas las mujeres eran moneda de cambio como prostitutas o esposas para el beneficio económico de sus familias. De esta forma, Levi-Strauss conceptualizó el “intercambio de mujeres” como una cosificación de la mujer como consecuencia de estos actos. Lerner reflexiona afirmando que lo que se cosifica es la sexualidad y la capacidad reproductiva, no a las mujeres en sí. Por este motivo, las mujeres tenían menos libertades, estaban reprimidas psicológicamente, y su sexualidad estaba controlada por otros.

La dominación patriarcal, sucede de forma paralela a la dominación entre clases, porque las clases están formadas por hombres y mujeres, y esto genera a su vez diferencias de poder dentro de los estratos sociales. Un hombre solamente podía ser explotado como trabajador, en cambio, una mujer podía ser explotada sexualmente, como trabajadora y como reproductora. Además, su única opción de acceso a un cierto estatus, era a través de un hombre (padre o marido).

El patriarcado consiste en una dominación en la que un grupo dominante superior (varones), se interrelaciona con un grupo dominado inferior (mujeres) a través de un sistema interdependiente de obligaciones y deberes. Los hombres tradicionalmente proporcionan protección y manutención, a cambio de la sumisión, el trabajo no remunerado y los servicios sexuales de las mujeres.

Para posibilitar la estabilidad de esta interacción desigual, las mujeres han sido moldeadas psicológicamente con el objetivo de que interioricen la posición de inferioridad y subordinación. Los mecanismos utilizados han sido:

- La ignorancia de su propia historia: considerado el impedimento más importante, ya que se les ha imposibilitado el conocimiento de alternativas a la interdependencia a los hombres y ha hecho que acepten la versión masculina de la historia como “verdad universal”.
- Establecimiento de una conexión muy estrecha con el entorno familiar que dificultaba la solidaridad y cohesión entre las mujeres.
- Adoctrinamiento educativo desde pequeñas para cumplir con un rol de sumisión en la sociedad patriarcal.

La hegemonía masculina androcéntrica ha construido un sistema de símbolos en el que basamos gran parte de nuestro conocimiento actual y que ha hecho que las mujeres se encuentren excluidas de lo genérico.

En la actualidad se han producido grandes avances, y en gran parte esto es debido al conocimiento histórico de la lucha de la mujer contra su opresión.

Una definición apropiada del patriarcado acorde a todo lo explicado anteriormente sería la que da Alicia H. Puleo: “sistema de organización social en el que los puestos clave de poder (político, económico, religioso y militar) se encuentran, exclusiva o

mayoritariamente, en manos de varones” (Puleo, 2005, pp. 39-42). Y diferencia dos tipos de patriarcados:

- Patriarcado de coerción: es aquel que impone unas normas muy estrictas en cuanto a los roles y funciones de hombres y mujeres y el no obedecerlas acarrea consecuencias negativas (por ejemplo la muerte).
- Patriarcado de consentimiento: propio de las sociedades desarrolladas, donde el principal instrumento de coacción es la imagen de la feminidad normativa promulgada, sobre todo, por los medios de comunicación de masas. De esta forma, las propias mujeres son las que quieren alcanzar ese estándar (belleza, juventud, modelo “superwoman”, pautas de comportamiento...).

Por tanto, podemos concluir con la afirmación de que el patriarcado es un sistema “metaestable”, lo que significa que va adaptando sus formas de dominación a los diferentes momentos históricos, políticos y sociales.

#### **4.2.2. Roles de género y estereotipos de género: un modelo dual**

Como hemos aclarado en los puntos anteriores, el género es una construcción cultural que consiste en atribuir unas características a hombres y mujeres para diferenciarlos en función de su sexo biológico. Estas características son los denominados roles de género, que se conforman atendiendo a la necesidad del sistema patriarcal por mantener su estructura jerárquica y que se traducen en modelos de comportamiento para hombres y mujeres relacionados con lo que socialmente se espera de cada uno, según lo establecido para cada sexo. Estos roles de género son reproducidos a través de los procesos de socialización de todas las personas que pertenecen a un grupo con el fin de adaptarse al mismo. Esto quiere decir que lo socialmente construido como comportamientos masculinos y femeninos es lo que se espera que reproduzcan los hombres y mujeres, de no ser así, se producirá un rechazo.

Nos encontramos por tanto con un modelo dual (hombre y mujer) que establece unos estándares concretos:

- Mujer: cuidadora, esposa, madre (rol reproductivo), trabajadora en el ámbito doméstico...
- Hombre: Trabajador remunerado, cabeza de familia, roles en el ámbito público, ocupa puestos de toma de decisiones...

En el proceso de socialización, también interiorizamos los estereotipos de género, que son la base de los mitos y que hacen referencia a las ideas impuestas sobre las actitudes y características de los hombres y mujeres. De acuerdo con Nuria Varela, “*se hacen verdades indiscutibles a fuerza de repetirse*” (2008, pp. 258-259).

- Mujer: emocional, complaciente, elegante, bella, delgada, pasiva, coqueta, ingenua...
- Hombre: agresivo, seguro, fuerte, con iniciativa, activo, competitivo, dominante, ambicioso...

La combinación de los roles de género y los estereotipos de género conforman la construcción de nuestra identidad, perpetuando así su existencia en la vida cotidiana.

#### **4.2.3. Definición de identidad de género e identidad sexual**

La conceptualización de los términos que acuñan al género es uno de los puntos de mayor interés a la hora de comprender su complejidad. Por este motivo es importante diferenciar conceptos que pueden confundirse con facilidad, como cuando hablamos de la identidad sexual y la identidad de género.

La identidad sexual hace referencia a la interpretación de los genitales del sexo biológico que se nos asigna al nacer, siendo las posibilidades: macho, hembra o intersexual (persona que presenta caracteres de macho y de hembra en proporciones variables).

La identidad de género en cambio, es la “autoclasificación” como hombre o mujer sobre lo que culturalmente es entendido como hombre o mujer (López, 1988) basado en el

conjunto de ideas que tiene el individuo en cuanto miembro perteneciente a una categoría de género (Carver, Yunger y Peiri 2003). Esta identidad se desarrolla en relación con el aprendizaje de estereotipos y roles de género (Barberá, 1998).

De este modo, nos podremos identificar con una identidad femenina, masculina o andrógina (ambos), teniendo en cuenta que la masculinidad y feminidad está creada por el sentido que le da cada persona (Spence 1993; Koestner y Aube, 1995).

Estos dos conceptos se relacionan entre sí estableciendo las categorías de cis-género (cuando la identidad sexual y de género coinciden) y trans-género (cuando difieren la identidad sexual y de género).

### **4.3.Propuestas del movimiento feminista: diferentes teorías**

El feminismo es un movimiento crítico, social y político, multidimensional y transversal, que surge con el objetivo de combatir la discriminación y las desigualdades en el ámbito social, económico, político y cultural que establecen las sociedades patriarcales de forma estructural (Montero, 2006).

De esta forma, el movimiento feminista es una acción encabezada por un discurso de denuncia por parte de las mujeres de las injusticias que sufren por el hecho de ser mujeres. Este movimiento incluye un doble proceso, el individual (en el que se contemplan las situaciones particulares de cada mujer) y el colectivo (que consiste en la identificación de los discursos y la voluntad de actuar de forma colectiva contra lo impuesto socialmente). Por este motivo, es importante destacar su carácter plural en lo teórico, práctico y en cuanto a su realidad organizativa; porque “no existe una única forma de analizar y representar la subordinación de las mujeres” (Montero, 2006), y el feminismo no es un dogma (Agra, 2000), sino un movimiento en constante evolución interna que se encuentra en continuo diálogo y confrontación con la realidad.

#### **4.3.1. Olas feministas**

Es importante saber que siempre han existido mujeres que han luchado contra las injusticias ejercidas hacia el colectivo, pero no fue hasta finales del siglo XVIII cuando se convirtió en un movimiento organizado. Desde ese momento, se ha ido construyendo a través de las denominadas “olas feministas”.

- Primera ola feminista: transcurrió a finales del siglo XVIII y principios del S.XIX, como consecuencia de la Revolución Francesa y las ideas de la Ilustración. Como afirma Ana de Miguel “Las mujeres de la Revolución Francesa observaron con estupor como el nuevo estado revolucionario no encontraba contradicción alguna en pregonar a los cuatro vientos la igualdad universal y dejar sin derechos civiles y políticos a todas las mujeres” (De Miguel, 2011, p. 9). Se produjo entonces, una movilización por multitud de mujeres que reivindicaban el derecho a la educación, al trabajo, derechos matrimoniales y en relación a los hijos, y el derecho a voto. También se manifestaron por la abolición de la prostitución, los malos tratos y abusos en el matrimonio y exigían mayor protección de sus intereses económicos y personales.

En esta época, las mujeres se organizaron creando clubes y asociaciones y escribieron los conocidos Cuadernos de Quejas en apoyo de los derechos civiles de las mujeres.

- Segunda ola feminista: es conocida como la ola del sufragismo. Tuvo lugar desde el S. XIX hasta principios del S.XX, y entre sus reivindicaciones se encontraban el derecho a voto, a la educación, a ocupar cargos públicos, participar en la política, el derecho a la propiedad y a la independencia económica. El texto más relevante durante este periodo fue la Declaración Séneca Falls presentada en 1848 por Elizabeth Cady Stanton en el estado de Nueva York. Es el texto fundacional del sufragismo norteamericano, y en el que se basaron la mayoría de movilizaciones. “El sufragismo fue un movimiento de agitación internacional presente en todas las sociedades industriales, que tomó dos objetivos concretos –El derecho a voto y los derechos educativos- y consiguió ambos en un periodo de ochenta años” (Valcárcel, 2001, p. 17). Una lucha que requirió de un gran esfuerzo por parte de las mujeres y alcanzó su objetivo en 1920 (EEUU) y en 1927 (Inglaterra) con la aprobación de leyes de sufragio femenino igualitarias a los hombres.
- Tercera ola feminista: tiene lugar desde la segunda mitad del S.XX hasta principios del S.XXI, y trata de abarcar los problemas que trascienden de las subjetividades de

los roles de género. El libro *La mística de la feminidad* de Betty Friedan, publicado en 1963 tuvo gran influencia en la toma de conciencia por parte de las mujeres sobre el “Problema que no tiene nombre”, que venían a ser problemas de adaptación al rol femenino (madres, amas de casa) que conducían a depresiones y frustraciones.

De esta forma, las mujeres del S.XX comenzaron a cuestionarse la simbología propia del patriarcado y a denunciar las desigualdades e incoherencias del sistema sexo-género desde una perspectiva global. Así como la lucha por el derecho al aborto y al divorcio. Simone de Beauvoir fue una de las pensadoras más destacadas en esta etapa, pues sus reivindicaciones fueron clave en el cambio de visión del feminismo.

Como consecuencia, surgieron numerosos feminismos que centran su atención en aspectos más concretos de las opresiones que genera el patriarcado y su sistema de poder.

- Cuarta ola feminista: cabe a destacar que desde hace unos años ya se comienza a mencionar que nos encontramos en la cuarta ola del feminismo, que tiene, entre otras, las siguientes características:
  - Lucha contra todo tipo de violencias machistas tanto en el ámbito privado como público, denunciando de forma masiva el abuso y acoso interiorizado y silenciado en la sociedad.
  - Utilización de las redes sociales como promotor del movimiento de masas.
  - Manifestaciones multitudinarias ante amenazas de políticas sociales.
  - Posicionamiento en contra de las nuevas formas de explotación del cuerpo de las mujeres (prostitución y vientres de alquiler) en escenarios de opresión.
  - Exigencia de la paridad real efectiva en el ámbito laboral y económico.
  - Lucha por los derechos del colectivo LGBT.

#### **4.3.2. El feminismo en la actualidad**

Como podemos observar, el movimiento feminista se caracteriza por explicar su reivindicación desde multitud de enfoques y puntos de vista. Es por ello, por lo que no podemos hablar de feminismo, sino de feminismos. Durante el feminismo moderno, han

estado presentes diferentes corrientes, como el feminismo de la igualdad (en el que se encuentra el feminismo liberal y el feminismo socialista-marxista), y el feminismo de la diferencia (feminismo radical, feminismo cultural y feminismo postmoderno), los cuales nos han ayudado a analizar desde diferentes perspectivas las bases, el origen y las respuestas ante las desigualdades de género.

A continuación, teniendo en cuenta los antecedentes que preceden al momento histórico actual, trataremos de centrar nuestra atención en la realidad social que atraviesa a día de hoy el movimiento feminista en occidente.

- El cambio generacional: Las mujeres se encuentran en contextos diferentes a los precedidos en otras épocas, y en consecuencia, detectan y plantean nuevos problemas.
- Emigración: Los movimientos migratorios se traducen en la convivencia de culturas, orígenes y realidades sociales muy diversas que visibilizan los problemas de la mujer racializada en la sociedad occidental.
- Diversidad de la construcción sexo-género: consideración de la realidad de las personas transgénero, transexuales e intergénero.

#### **4.4. Teoría Queer: nuevas concepciones de género**

El significado literal de la palabra inglesa “queer” es “maricón”, “gay”, “retorcido”, “extraño”, “perturbar”, “desestabilizar”. La palabra ha tenido carácter peyorativo a la hora de referirse a la sexualidad, como contraria a “straight”, que significa “recto”, “derecho”, “heterosexual”. La utilización vejatoria de la palabra “queer” fue motivo de su resignificación para nombrar las prácticas de identidad y sexualidad que se oponen y desestabilizan lo aparentemente establecido como norma fija. Lo Queer no se reduce a la diversidad sexual, sino que aporta una crítica a todo tipo de identidades establecidas por la normatividad (nación, raza...) (Fonseca Hernández & Quintero Soto, 2009, pp. 43-60).

La propuesta Queer nace entonces, como un cuestionamiento de la sexualidad e identidad basada en categorías binarias excluyentes (hombre-mujer, heterosexual-homosexual...) (Sierra, 2008, pp. 1-14).

Esta teoría ha sido emparentada con los estudios de género, ya que ambos estudian y discuten las identidades reformulando nuevos procesos de identificación y de diferenciación del género y la sexualidad.

La teoría Queer tienen su origen en la década de los noventa, y uno de los textos introductorios más importantes es *Gender Troubles* de Judith Butler (1990). En él habla de la identidad *performativa*, que consiste en definir el género como un acto que repite e imita constantemente fantasías de las significaciones culturales, un guión sociocultural: la heteronormatividad, representado por todos los individuos: actores.

Este acto performativo no es algo contenido en el cuerpo sexuado ni en la psicología, sino que se construye con los actos cotidianos: gestos, movimientos, lenguaje, modos de conducta... que se encuentran dentro de normas culturales; el género no es una esencia interior ni es estático, se va construyendo en la cotidianidad en un intercambio constante.

Para Butler todo lo que somos es una sombra de la realidad coercitiva que se apropia de los valores culturales. De esta forma, se pretenden establecer modelos morfológicos ideales constituidos por la coherencia entre sexo biológico, género y deseo. En el régimen heterosexista, un hombre debe tener pene, ser masculino y heterosexual; y una mujer debe tener vagina, ser femenina y heterosexual. Cualquier discrepancia en estas combinaciones es considerada anormal, se estigmatiza y tiene consecuencias negativas (Butler, 1990, pp. 24-29). Hay que destacar, que Butler no considera a las personas como meros recipientes de este “guión” sino que su representación va a ser siempre variable y nunca va a conseguir ser expresada en su totalidad (Gros, 2016, pp. 245-260).

Con esta coerción nace la sumisión y la angustia ligada al rechazo, violencia y acoso que conlleva no seguir esa norma. Un ejemplo sería la homofobia, que actúa atribuyendo a los gays características femeninas y a las lesbianas masculinas, considerándoles hombres y mujeres “fallidos” (Fonseca Hernández & Quintero Soto, 2009, pp. 43-60.). Y del mismo modo, las tendencias normalizadoras y excluyentes análogas dentro de las minorías (Gros, 2016, pp. 245-260).

Con este discurso, pretende visibilizar la violencia que supone la heterosexualidad y las identidades normativas y cuestionarlas para abrirlas y buscar un espacio diverso no excluyente. Deshacer el género en el sentido de acabar con esa imposición inflexible

(Cano, 2015) a través de nuevas formas de actuar que rompan con el paradigma establecido.

Otra autora a destacar es Eve Kosofsky Sedgwick con su obra *Epistemology of the closet* habla de la “sexualidad queer” como un tercer género que se opone a la concepción social binaria y que incluye todos los aspectos que el género pueda adoptar. Basa su discurso en siete axiomas entre los que cabe a destacar la idea de que no debemos obcecarnos en las concepciones históricas del género, ya que cada persona y cada realidad contextual es diferente (Kosofsky, 1998, pp. 35-83).

En la misma línea, Ricardo Llamas hace referencia al “régimen de la sexualidad” en el texto *Teoría torcida (prejuicios y discursos en torno a la “homosexualidad”)*, definiéndolo como un modelo que establece un sistema binario de roles e identidades que no comprende la cantidad de posibilidades afectivas y sexuales de las personas (Llamas, 1998, p. 15).

#### **4.5. Teorías y estudios de la construcción de género en el contexto educativo**

Como hemos analizado previamente, el género es un constructo social dinámico que se va significando en función de los valores que le atribuye el contexto cultural. Tener en cuenta los agentes socializadores en los que están inmersas las personas y el tipo de interacciones que se producen en ellos es de gran importancia para analizar cómo se reproducen los roles y estereotipos en las sociedades.

Centraremos nuestra atención en el contexto educativo de las escuelas, ya que el paso por esta institución es de obligado cumplimiento y es considerada la responsable de formar a los ciudadanos modernos (Subirats y Brullet, 1988).

La escuela y la familia, son dos pilares fundamentales que actúan con el objetivo de favorecer el desarrollo global de las personas en su primer contacto con la realidad social (Domínguez, 2010). Los niños y niñas adquieren, a través de la experiencia aprendizajes formales, pero también aprendizajes relacionados con la convivencia,

como el desarrollo de la empatía, de la inteligencia moral, valores, normas, etc. (Rodríguez, 2013).

En relación a las diferencias de género, a lo largo de la historia la escuela ha sufrido numerosos cambios que han afectado a la educación recibida por alumnos y alumnas. En España, las mujeres fueron excluidas del sistema educativo hasta el año 1857 (Ley Moyano), y no fue hasta el año 1909 (Ley de 23 de junio) cuando se produjo un significativo aumento de alumnado femenino por la ampliación de la obligatoriedad escolar hasta los doce años. Aún así, la escuela estaba segregada por sexos, y la educación impartida a las mujeres estaba bastante limitada por las ideas conservadoras en cuanto al rol de la mujer (cuidadoras, madres...). A lo largo del siglo XX se fue incrementando la presencia de las mujeres en niveles educativos más altos, y a finales del mismo, con la Ley General de Educación (LGE) en 1970 se crearon escuelas mixtas en las que se impartían las mismas enseñanzas para niños y niñas. Este hecho favoreció significativamente la mejora educativa de las mujeres (Sánchez y Hernández, 2012).

A pesar de haber alcanzado la igualdad formal, nos encontramos con que la discriminación hacia el género femenino no ha desaparecido. Actualmente nos encontramos con que el sexismo sigue presente tanto en el sistema educativo, como fuera de él. Son las formas en las que se manifiesta las que están cambiando (Subirats y Brullet, 1988).

De este modo, podemos observar que estudios realizados en países y contextos muy diferentes tienen en común discrepancias entre hombres y mujeres que atienden a las diferencias de género.

#### **4.5.1. El sistema educativo formal y la construcción de la identidad de género: currículum explícito y currículum implícito.**

Tal y como expresa Marina Subirats:

“El sistema educativo es el área que la sociedad ha diseñado precisamente para ocuparse de la transmisión a las nuevas generaciones de los rasgos culturales

fundamentales, aquellos que se consideran indispensables para convertirse en una persona, es decir, un ser humano socializado, perteneciente a una sociedad y capaz de actuar de acuerdo con las normas generales de ésta” (Subirats, 2013, pp. 137-138).

De acuerdo con esta afirmación, la escuela es un instrumento en el que aparte del currículum explícito que se puede calificar y controlar (contenidos formales), existe un currículum implícito u oculto compuesto por todos los factores relacionados con la convivencia, los valores, el modo de interacción con los compañeros, ideologías, costumbres, etc. (contenidos no formales) (Fingermann, 2010).

Entre estos contenidos del currículum implícito u oculto se encuentra la transmisión del género masculino y femenino, y se hace visible a la hora de analizar y comparar los resultados relacionados con las formas de comportamiento, actitudes y preferencias laborales entre hombres y mujeres.

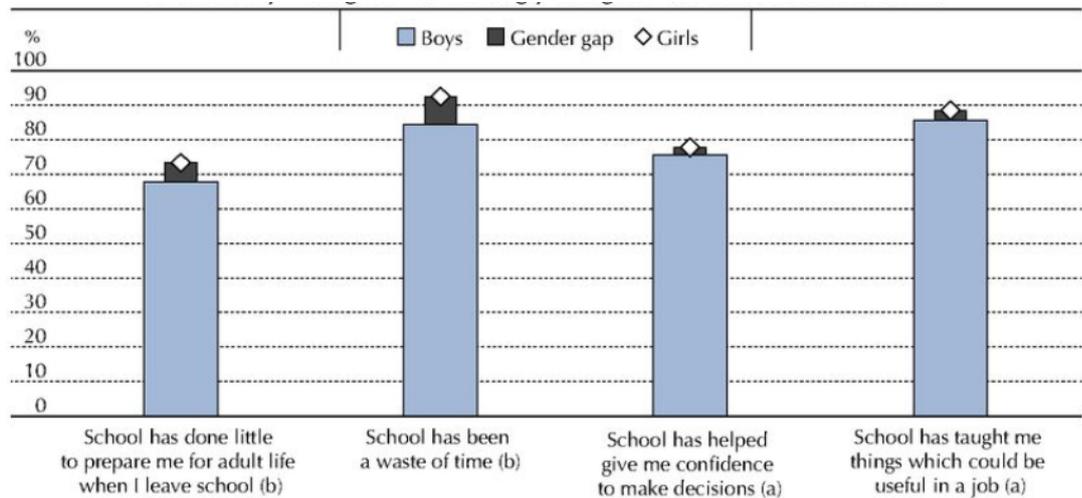
El estudio PISA (Programme for International Students Assessment) sobre los países pertenecientes a la OCDE (Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos), realizado en 2012 y publicado en *The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence*, (2015), nos muestra resultados muy interesantes respecto a las diferencias entre niños y niñas en el ámbito escolar. A continuación, se expondrán los factores que se considera que tienen más impacto sobre estas diferencias:

- Currículum implícito:
  - Interacción con el profesorado: las funciones que desempeñan los profesores y profesoras en la escuela son determinantes a la hora de exponer modelos y adoptar medidas y estrategias beneficiosos para establecer una cultura de género positiva, que busque el equilibrio entre ambos sexos (Pallarés, 2012). Sus expectativas, y el modo de interacción con los alumnos y alumnas tienen gran influencia ya que, como recoge el informe PISA 2012, puede tener repercusiones a nivel académico. Los niños y niñas responden a lo que se espera de ellos, y los estereotipos de género interiorizados por el profesorado afectan directamente a las actitudes del alumnado. De esta forma, estos estudios demuestran que los estereotipos

ligados a las fortalezas y debilidades académicas en función del género (ej.: chicos mejores en el ámbito científico y chicas en lo social o en idiomas), afectan a los resultados y refuerzan las creencias y expectativas de los estudiantes y sus familias (OCDE, 2015).

- Actitudes del alumnado hacia el aprendizaje y la escuela: En este aspecto, encontramos que las mayores diferencias se comienzan a manifestar a edades más avanzadas, durante la educación secundaria. A estas edades gana importancia la aceptación social entre el grupo de iguales, y el comportamiento de los jóvenes varía en función de éste. En cuanto a las actitudes hacia el aprendizaje y la escuela, los chicos tienden a mostrarse reacios al trabajo académico, en contra de la autoridad (son más desafiantes), y son más propensos a tener mal comportamiento (Salisbury, 1999). En cambio, los resultados estadísticos muestran que las chicas acatan mejor las normas de convivencia y que tienen mejores resultados académicos. Numerosos estudios confirman que estos resultados están directamente relacionados con los modelos de comportamiento establecidos por el género. La masculinidad y la feminidad establece las bases relacionales que durante la adolescencia afloran para “encajar” en lo socialmente aceptado, en el grupo de iguales.

**Gráfico 3: Sensaciones de los niños y niñas hacia la escuela: media porcentual de la OECD de estudiantes que están “de acuerdo” o “muy de acuerdo” (a) o que están “en desacuerdo” o “muy en desacuerdo” (b) con las afirmaciones:**



Fuente: Base de datos OECD, PISA 2012. Tabla 2.15.

En el gráfico anterior, podemos observar las opiniones hacia la escuela diferenciadas por sexos.

- Los chicos: se muestran más de acuerdo con las afirmaciones “la escuela ha hecho poco para prepararme para la vida adulta cuando termine el colegio” o “la escuela ha sido una pérdida de tiempo”. En cambio, están más en desacuerdo con las afirmaciones de “la escuela me ha ayudado a ganar confianza para tomar decisiones” o “la escuela me ha enseñado cosas que pueden ser útiles en un trabajo”.
  - Las chicas: tienen una actitud más positiva hacia la escuela, y se muestran más en desacuerdo con las afirmaciones de “la escuela ha hecho poco para prepararme para la vida adulta cuando termine el colegio” o “la escuela ha sido una pérdida de tiempo”.
- Comportamiento del alumnado entre iguales:  
Como se ha mencionado anteriormente, el tipo de relaciones que se establecen entre los pares en la escuela es un elemento crucial en el desarrollo de la personalidad de niños y niñas. La aceptación juega un papel

imprescindible, y numerosos estudios han llegado a las siguientes conclusiones:

- La masculinidad establece unos patrones de comportamiento en los que la violencia y la agresividad es la principal forma de expresión, y ésta se convierte en la herramienta para manifestar superioridad, hombría y para establecer vínculos con los compañeros. Las muestras de afecto serán motivo de burla y exclusión por no cumplir con el perfil asignado al género masculino. Además, es una postura apoyada por todo el contexto que rodea a los niños, ya que son comportamientos aceptados y normalizados porque manifiestan hombría (Subirats, 2013). Los chicos son más destructivos y activos físicamente, por lo que tienen menos autocontrol y disciplina (Matthews, 2009).
- La feminidad en cambio, promociona el aprendizaje de la sumisión a través del autocontrol y la disciplina. Las niñas, por tanto, tendrán una forma de relacionarse delicada y pacifista muy alejada del comportamiento violento de los varones. Incluso cuando hablamos de violencia, los estudios demuestran que entre las niñas es mucho más común la violencia verbal, y que el contenido de este varía en función de si va dirigido a niños o a niñas (insultos referentes al aspecto físico para niñas y a la inteligencia para niños) (Subirats, 2013).

Investigaciones realizadas en EEUU han demostrado que los niños y niñas comparten más tiempo con sus pares del mismo género, lo que es conocido como segregación de géneros (Mehta y Strough, 2009). Esta comienza a los 2-3 años, va ganando fuerza con el paso del tiempo y conforma poco a poco los intereses y comportamientos tipificados por el género que, por una parte, reduce la probabilidad de interacción entre niños y niñas y de que aprendan los unos de los otros, y, por otra, promueve los estereotipos de género (Fabes, Martin, Hanish, Galligan, y Pahlke, 2015).

- Currículum explícito:

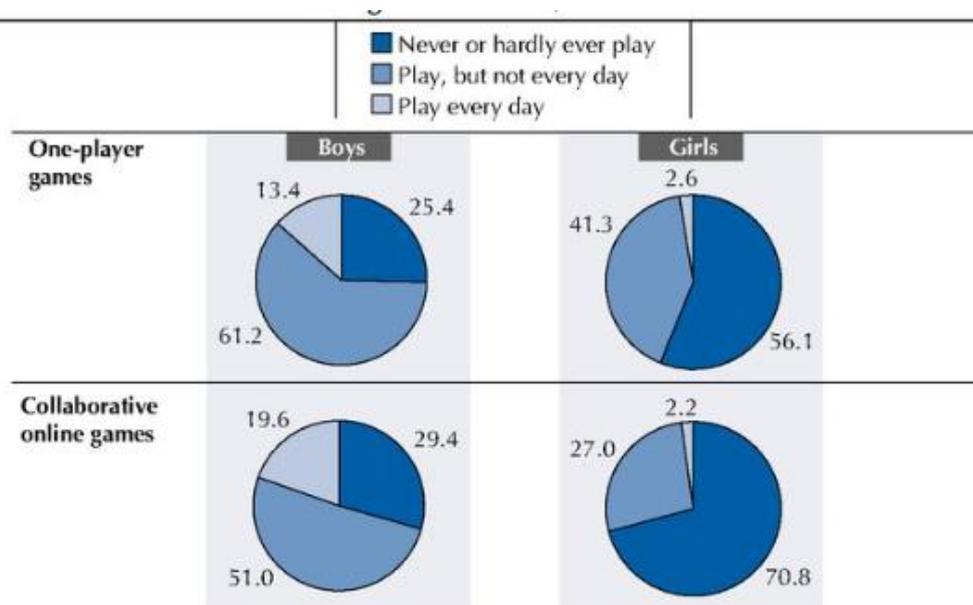
En cuanto a los aspectos formales del sistema educativo, también encontramos disparidades de género, sobre todo en los conocimientos impartidos. Las asignaturas aún poseen un contenido muy androcéntrico, en el que la representación de la mujer es prácticamente invisible en el mundo de lo social-histórico, científico o literario. Por otra parte, la forma en la que se presentan las asignaturas determina, en gran medida, la actitud de los estudiantes hacia ellas (Subirats, 2013) y esto se ve directamente relacionado con la autoconfianza generada en el alumnado. Las creencias sobre las propias capacidades están vinculadas con los resultados obtenidos comparados con el resto de compañeros, con el resto de asignaturas, y con la imagen que se ofrece de las mismas. Por tanto, los estereotipos de género influyen de forma simultánea en todos estos aspectos dando lugar a actitudes diferenciadas hacia los contenidos educativos. De esta forma, los alumnos y alumnas basarán sus creencias en cuanto a lo que se les da bien o mal, en afirmaciones culturalmente estereotipadas sobre el éxito generalizado que se obtiene (ej.: “las chicas sacan mejores notas en inglés que los chicos” o “los chicos sacan mejores notas en matemáticas que las chicas”) (OCDE, 2015).

- Ocio (juego y actividades extraescolares):

Las actividades de ocio y el tiempo libre suponen también un elemento crucial para el desarrollo integral durante la infancia. En él los niños adquieren aprendizajes informales relacionados con las habilidades sociales, valores y fomentan la imaginación (Nuviala, Ruíz y García, 2003).

El informe PISA de 2012 sobre el uso del tiempo libre, detecta grandes diferencias entre las preferencias que tienen los niños y las niñas, y esto repercute en cuanto a las habilidades que van a desarrollar. Entre las actividades seleccionadas para realizar el estudio mencionan los videojuegos, la lectura y el tiempo dedicado a hacer los deberes. Se observa que los niños tienden a preferir jugar a videojuegos, y muestra en diferentes gráficas la frecuencia con la que juegan niños y niñas:

**Gráfico 4: Frecuencia con la que chicos y chicas juegan a videojuegos en el ordenador en su tiempo libre. Porcentaje de los estudiantes pertenecientes a países de la OECD**

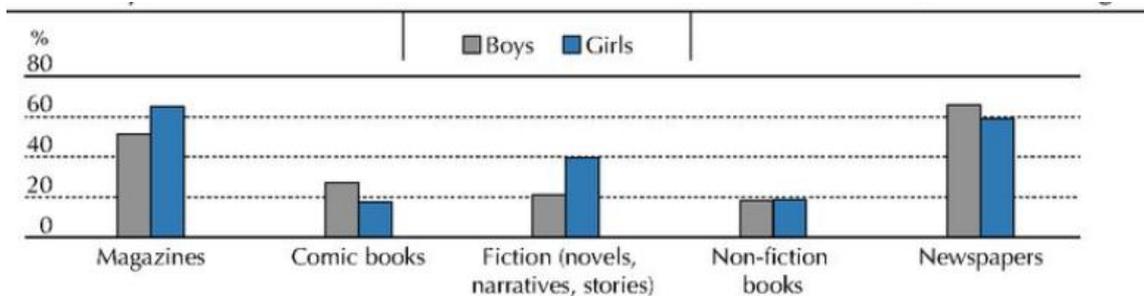


Fuente: Base de datos OECD, PISA 2012. Tablas 2.5a y 2.5b.

El estudio diferencia entre videojuegos de un jugador y juegos colaborativos online. Se puede apreciar que los chicos duplican las cifras de las chicas en cuanto al tiempo que emplean en su día a día a jugar en el ordenador. La especial mención a este tipo de ocio recae en los efectos cognitivos y sociales que tiene: disminuye la capacidad de concentración, de atención, el tiempo dedicado a la vida social, aumenta los niveles de ansiedad, agresividad, e incrementa el riesgo de padecer problemas de salud mentales (Mentzoni, 2011).

La lectura en cambio, es preferida por las chicas, aunque las estadísticas muestran que los intereses varían según el género:

**Gráfico 5: Qué leen los chicos y chicas por diversión: Porcentaje de chicos y chicas que admiten que leen los siguientes géneros “varias veces al mes” o “varias veces a la semana” porque les gusta. Media de los países pertenecientes a la OECD.**



Fuente: Base de datos OECD, PISA 2009. Tabla 2.9d.

El informe PISA afirma que cualquier tipo de lectura es beneficiosa a nivel cognitivo y que es mejor que no leer nada (PISA, 2009).

Del mismo modo que la lectura, las niñas pasan más tiempo a la semana haciendo los deberes que los niños, empleando de media hasta una hora más a la semana que ellos (resultados de los países pertenecientes a la OECD), y esto tiene repercusión a nivel académico.

- Normas sociales:

De forma más general, es importante tener en cuenta los efectos que tiene la sobreexposición de normativa de género a la que están sometidos los niños y niñas en su día a día. Esta se encarga de mostrar lo que es “adecuado” o “normal” para los chicos y chicas, y condiciona las decisiones que irán tomando a lo largo de su infancia. El ejemplo más influyente son los medios de comunicación, que utilizan el simbolismo para ofrecer imágenes de lo que es ser hombre y mujer y así producir cambios en la mentalidad de las personas.

Estas normas sociales rodean todo el contexto y todo el entorno en el que crecen las personas. Por este motivo es tan complicado generar un pensamiento crítico que pueda deconstruir los estereotipos de género y las desigualdades que producen. Las expectativas sociales limitan las formas de expresión de las personas y condicionan sus comportamientos en todos los ámbitos de la vida. (Subirats, 2013).

#### **4.5.2. Propuestas educativas para abordar la igualdad de género y la construcción de identidades diversas**

En la actualidad, la preocupación por alcanzar la igualdad de género y convertir las escuelas en lugares seguros para la diversidad está aumentando. En este punto es importante mencionar el concepto de coeducación, ya que es el modelo educativo que se utiliza en España como herramienta para lograr el objetivo de igualdad en el sistema educativo formal. Según la Guía de Coeducación "la escuela coeducativa tiene como objetivo la eliminación de estereotipos entre sexos superando las desigualdades sociales y las jerarquías culturales entre niñas y niños" (Instituto de la Mujer: Observatorio para la Igualdad de Oportunidades, 2008, p.15).

Para que la coeducación sea efectiva, debe perseguir los siguientes objetivos (Espinosa, 2010):

- Erradicar la desigualdad de género producida por la socialización.
- Emplear una metodología educativa que logre el desarrollo personal del alumnado independientemente de su sexo biológico, según sus capacidades e intereses.
- Eliminar cualquier idea estereotipada que defienda que el sexo biológico determina las diferencias psicológicas.
- Equilibrar la importancia de los valores positivos asignados a lo "masculino" y "femenino".

Pero la realidad queda bastante alejada de lo teóricamente planteado, pues la gran parte de escuelas españolas no sigue un modelo coeducativo, sino que prevalece un modelo mixto en el que siguen reproduciéndose los roles de género y las desigualdades (Espinosa, 2010).

El problema radica en la base legislativa que sustenta todo el sistema educativo. La Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), vigente en la actualidad, ha dejado de lado los objetivos coeducativos de la anterior ley (LOE), centrándose en la importancia del desarrollo económico frente al desarrollo integral de las personas (Rodríguez, 2014). Por este motivo, la escuela pública debe apoyar las propuestas que

atienden a la igualdad y diversidad de género desde el respaldo legal que sí existe en otras leyes de obligado cumplimiento (Calvo y Picazo, 2016):

- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género y a la Ley 3/2007, de 22 de marzo para la Igualdad efectiva de hombres y mujeres.
- Lo establecido en las normativas autonómicas sobre el apoyo al colectivo LGTB y a la diversidad de género.
- La normativa a la no discriminación establecida por la Declaración de los Derechos Humanos, que afecta a la vida de todas las personas.

Al quedar al margen del currículum explícito, la única manera de abordar la temática es a través de las actividades extraescolares o el trabajo de forma transversal en las aulas (Calvo y Picazo, 2016).

Las intervenciones deben estar dirigidas a todo el entorno educativo (familias, profesorado y alumnado) para transformar las instituciones en espacios tolerantes, respetuosos y seguros. Para lograrlo, es imprescindible que las actuaciones tengan en cuenta los siguientes aspectos (López y Martínez, 2015):

- Los roles de género tradicionales deben ser modificados para evitar que condicionen las posibilidades y los logros de los niños y las niñas. Todo entorno educativo tiene que ser inclusivo, no debe clasificar, etiquetar ni posicionar al alumnado.
- La perspectiva de género ha de ser un contenido transversal que esté presente en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Se debe intervenir desde la igualdad, reconociendo y poniendo en valor las diferencias interpersonales para cuestionar todo tipo de acciones discriminatorias.
- Normalizar la visibilización de modelos no cis-heteronormativos para dar a conocer la diversidad y así educar en el respeto hacia los demás.
- El lenguaje crea y representa nuestro pensamiento y nuestra realidad, por lo que su utilización debe ser respetuosa hacia la diversidad de identidad y sexual, para prevenir comportamientos y actitudes LGBT-fóbicas.

- El aprendizaje de una interacción comunicativa emocional desde el respeto supone conocer los intereses y los límites de las personas.
- La comunidad educativa siempre debe velar por el bienestar de los trabajadores y trabajadoras, de los alumnos y alumnas y de las familias. Ha de mostrarse a favor de los derechos de todas las personas, fomentar la libertad sexual y de identidad de género, y luchar contra cualquier tipo de discriminación.

En la actualidad la mayor amenaza por parte del alumnado es el “miedo al contagio del estigma” que genera actitudes intolerantes o permisivas hacia la LGBT-fobia (Pichardo, 2009) y que hace que niños y niñas acepten e interioricen los modelos hegemónicos de género (Connel, 1995). Los datos recogidos por la Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea en 2014 revelan que el 70% del alumnado LGBT ha sufrido violencia discriminatoria en la escuela, siendo el colectivo transexual el más afectado (Carrera, 2017).

Es muy complicado que se perciba la diversidad como fuente enriquecedora si no se invita a la reflexión crítica (Sánchez, 2014), por eso debemos focalizar nuestra atención en las nuevas generaciones, caracterizadas por ser reivindicativas y críticas con las políticas, el sistema educativo y la información, y defensoras de la transformación de los valores tradicionales. La sociedad está demandando nuevos modelos relacionales, porque los antiguos no tienen en cuenta las realidades actuales. Estamos ante un momento histórico de crisis patriarcal, que ofrece la oportunidad de deconstruirlo y mejorar las condiciones de convivencia (Barragán y González, 2007).

Las prácticas educativas o las Pedagogías Queer emergen desde este propósito de queerizar las instituciones, las metodologías y el conocimiento (Trujillo, 2015). Consisten en prácticas que tratan de no reproducir la normatividad hegemónica impuesta desde el sistema heteropatriarcal para acabar con las jerarquías sexo-genéricas. Además, implican una continua revisión de todas sus actuaciones que deconstruyan y reconstruyan los discursos y las prácticas normativas (Berna, Cascone y Platero, 2012).

Estas pedagogías perciben las diferencias como parte de un conjunto abierto que encuentra su sentido en la diversidad, no como algo que otro tenga que aceptar (Alegre, 2015). Se trata de un modelo que habla de todas las personas como seres diversos, no considera las diversidades como algo propio de las minorías (Sánchez, 2018),

desestabiliza la dualidad de lo normal/anormal y los cánones universales que encasillan y clasifican a la gente (Britzman, 2002).

Las bases de las prácticas pedagógicas Queer según Mercedes Sánchez Sáinz (2018) son las siguientes:

- El constante replanteamiento y cuestionamiento del propio pensamiento, formas de actuar y lenguaje que pueda contribuir a la reproducción del sistema normativo.
- Trabajar y mostrar de forma explícita la realidad de la diversidad de género y la diversidad sexual desde la primera infancia para no perpetuar la visión hegemónica.
- Abrir líneas de investigación en cualquier tipo de ámbito educativo para revisar e innovar de forma conjunta las prácticas y así mejorar la calidad educativa.
- Transmitir la idea de que la educación y la vida son procesos paralelos que se retroalimentan de forma dinámica, abierta y flexible. Es decir, fomentar el pensamiento crítico en el ámbito educativo para que las personas puedan adquirir conocimientos que pasen a formar parte de su vida, a su forma de ser y percibir el mundo (Hooks, 2016).

## **5. PROYECTO SOCIO-EDUCATIVO**

### **5.1. Análisis de la realidad y necesidades**

Como se ha mencionado anteriormente, la educación formal en España no incluye en su currículum contenido relacionado con el desarrollo integral y la educación en valores. Esta postura se sustenta en la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), por lo que la intervención educativa en relación a la diversidad de género y sexual en la escuela reglada queda en manos de las actividades extraescolares o al trabajo desde la transversalidad del profesorado.

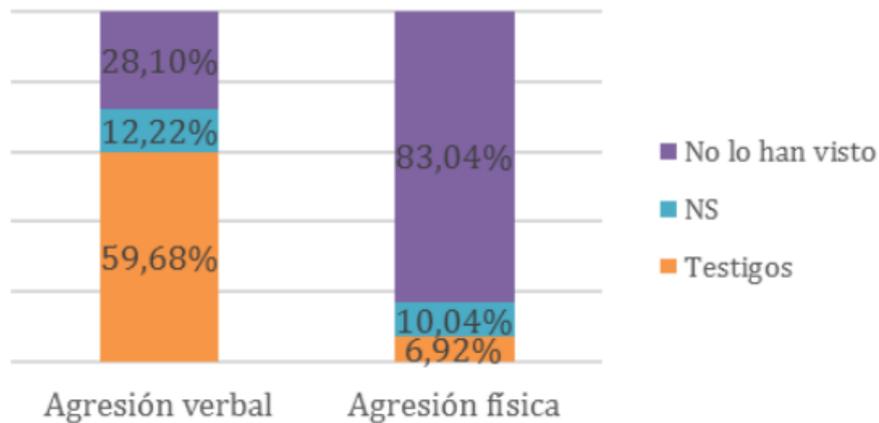
El artículo 27 de la constitución española dice lo siguiente: “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”. Pero la realidad educativa nos presenta situaciones y actitudes discriminatorias que se alejan bastante de esta afirmación.

Las diferencias entre los roles de género asignados al sexo biológico crean desigualdades e injusticias sociales que repercuten en todos los ámbitos de la vida de las personas. Los estereotipos de género marcan comportamientos para hombres y mujeres basados en las diferencias y en la intolerancia hacia cualquier persona que se salga de la norma cisheteropatriarcal.

Una investigación llevada a cabo por el Grupo de Educación de COGAM (Colectivo de Gays, Lesbianas, Bisexuales y Transexuales de Madrid) en el año 2015 sobre la LGBT-fobia en las aulas de secundaria, nos muestra los siguientes resultados:

- El 32% del alumnado pensaba que gays, lesbianas, bisexuales y transexuales eran abiertamente discriminados en las aulas.
- El 7% han sido testigos de agresiones físicas y el 60% han sido testigos de violencia verbal hacia el colectivo LGBT.

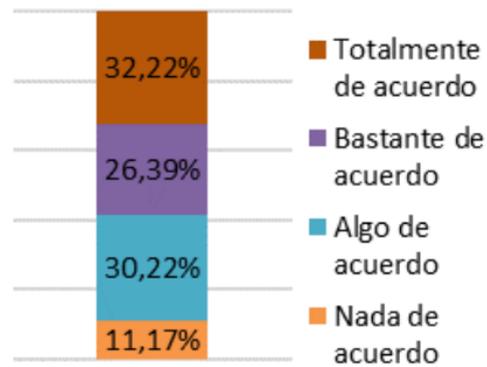
**Gráfico 6: Alumnado que ha sido testigo de agresiones LGBT-fóbicas en su centro educativo**



Fuente: COGAM 2015.

- El 15% del alumnado no reconoce la igualdad de derechos a las personas LGBT.
- El 26% de los alumnos que realizan agresiones LGBT-fobas contra sus compañeros y compañeras piensan que el profesorado actúa de forma eficiente.
- El 14% de alumnos y alumnas LGBT siente que en su hogar no sería aceptado. Y un 44% no está completamente seguro. Solo el 49% estaba completamente seguro de que sería aceptado en el caso de pertenecer al colectivo.
- El 41% de los alumnos agresores procede de hogares que no aceptarían que fuesen LGBT, y el 25% de hogares donde la aceptación no estaría segura.
- Solamente el 30% del alumnado piensa que sus compañeros y compañeras trans están aceptados, y la mayoría de los alumnos agresores creen que en los centros educativos es más probable que sufran rechazo.

**Gráfico 7: Porcentaje de aceptación del alumnado trans en las aulas**



Fuente: COGAM 2015.

- De cada 2000 alumnos, 3 son trans. El 60% de los centros educativos tienen alumnado trans.
- Solamente el 50% del alumnado trans se siente seguro y no discriminado en su centro de enseñanza.

Este estudio nos deja unas cifras alarmantes sobre la violencia que reciben las personas que no cumplen con la cisheteronormatividad tradicional en la escuela. Es necesario intervenir de alguna forma en el ámbito educativo y así informar y formar al profesorado, al alumnado y a las familias para que conciban la diversidad como algo positivo que debe ser reforzado y apoyado en todos los entornos desde la infancia.

“Es imprescindible la inversión de recursos económicos, materiales y humanos que aseguren el rechazo explícito de cada centro educativo a la homofobia dentro de la atención a la diversidad y convivencia” (COGAM, 2015, p. 16).

## 5.2. Objetivos

Con la elaboración de este proyecto se persiguen los siguientes objetivos:

- Generales:
  - Generar una propuesta educativa extraescolar coherente con la defensa de la igualdad y la equidad que mejore la convivencia entre todas las personas.

- Específicos:
  - Elaborar una propuesta educativa concreta que trate de cuestionar el concepto cerrado que culturalmente se ha establecido sobre el género basada en las premisas de las pedagogías Queer.
  - Deconstruir los estereotipos de género haciendo uso de las artes escénicas y el teatro.
  - Defender los derechos de las personas pertenecientes al colectivo LGBT.
  - Visibilizar la importancia de elaborar y ofrecer iniciativas que prevengan comportamientos LGBT-fóbicos desde educación infantil y que incluyan a su entorno social más cercano: familias y profesorado.
  - Atender y fomentar la diversidad desde una perspectiva inclusiva alejada de cualquier limitación establecida por lo normativo.

### **5.3. Beneficiarios**

Las personas destinatarias de este proyecto serán:

- Niños y niñas de educación infantil de 3 a 5 años: grupo de 10-12 personas.
- Familiares de los niños que acudan a la actividad: 25 personas máximo.
- Profesorado perteneciente al centro educativo donde se realice la actividad extraescolar: 10 personas máximo.

### **5.4. Metodología**

La metodología empleada en el desarrollo de la propuesta será la participativa, ya que considera a los participantes como agentes activos en su aprendizaje y no simplemente como receptores de información. Entendemos la enseñanza y el aprendizaje como procesos en constante construcción. Las características principales de esta metodología son las siguientes (Agrelo, 2011):

- Fomenta el aprendizaje a través de actividades lúdicas y entretenidas.

- Promueve la interacción entre los participantes para que compartan y dialoguen en un entorno respetuoso.
- Se rige por un modelo abierto, flexible, creativo y no autoritario.
- Fortalece el sentimiento de pertenencia de los integrantes creando una conciencia grupal.
- Relaciona teoría y práctica para fomentar la auto reflexión en la vida cotidiana.
- Tiene como prioridad formar a través del pensamiento crítico, la empatía, el diálogo y el respeto.
- Es una metodología que da más importancia al proceso de aprendizaje que a los resultados.
- El papel del dinamizador o dinamizadora consiste en promover la participación, el diálogo y la reflexión equitativa de todos los participantes a través del acompañamiento.

## 5.5.Temporalización

Como he mencionado previamente, el proyecto irá dirigido de forma paralela para niños y niñas de educación infantil y para las familias y el profesorado que quiera participar. Se organizará en horario no lectivo a modo de actividad extraescolar, cada sesión tendrá una hora y media de duración.

- Actividad de teatro e interpretación para niños de 3 a 5 años: con una duración de un trimestre al comienzo del curso, es decir, desde octubre hasta diciembre del año 2019.

Las sesiones tendrán lugar una vez a la semana, los jueves de 17:00 a 18:30, y en diciembre se expondrá el trabajo realizado durante el curso a modo de obra de teatro.

**Tabla 8: Temporalización de octubre a diciembre 2019 grupo de teatro e interpretación.**

Nombre de la sesión/actividad	Fecha de realización	Duración
Presentación, dinámicas rompehielos y juegos de	03/10/2019	1h 30min.

improvisación		
Disfraces e interpretación	10/10/2019	1h 30min.
Expresión corporal y facial: movimiento y emociones.	17/10/2019	1h 30min.
Expresión oral: comunicación de emociones y sentimientos	24/10/2019	1h 30min.
Lectura de la obra de teatro y reparto de personajes	31/10/2019	1h 30min.
Ensayo	07/11/2019	1h 30min.
Ensayo	14/11/2019	1h 30min.
Ensayo	21/11/2019	1h 30min.
Ensayo	28/11/2019	1h 30min.
Ensayo	05/12/2019	1h 30min.
Ensayo	12/12/2019	1h 30min.
Representación teatral y evaluación	19/12/2019	2 horas

Fuente: Elaboración propia.

- Talleres formativos para familias y profesorado en materia de género y diversidad: Los talleres destinados a las familias y al profesorado se realizarán en el mismo horario que las actividades de teatro, pero solamente durante el mes de octubre (5 sesiones).

**Tabla 9: Temporalización octubre 2019 grupo de formación para familias y profesorado**

Nombre de la sesión/actividad	Fecha de realización	Duración
Evaluación inicial, análisis de los conocimientos que posee el grupo, puesta en	03/10/2019	1h 30min.

común e introducción inicial al curso		
Sexismo, machismo roles de género y desigualdad de género: Medios de comunicación y publicidad	10/10/2019	1h 30min.
Diversidad de género y diversidad sexual: introducción terminológica y LGBT-fobia	17/10/2019	1h 30min.
El respeto a la diversidad desde el lenguaje	24/10/2019	1h 30min.
Video-fórum Queer y evaluación final	31/10/2019	1h 30min.

Fuente: Elaboración propia.

## 5.6. Desarrollo de la propuesta

A continuación, se detalla el contenido de las sesiones:

- Grupo de teatro e interpretación con niños y niñas de 3 a 5 años
  - 1ª Sesión: Presentación, dinámicas rompehielos y juegos de improvisación  
El objetivo principal de esta sesión es que los integrantes del grupo se conozcan y establezcan un primer contacto. Por otro lado, se realizará una observación del modo de relación que tienen los participantes. La hora y media estará dedicada a jugar a diferentes juegos rompehielos cooperativos y a juegos de improvisación para iniciarles en el mundo de la interpretación y la recreación de personajes. Esta actividad será de gran utilidad para apreciar los roles y estereotipos que tienen interiorizados los niños y niñas.
  - 2ª Sesión: Disfraces e interpretación

A modo de continuación de la sesión previa, continuaremos con el mundo de la interpretación incluyendo el disfraz. El objetivo de esta sesión es que los niños y niñas generen empatía a través de la reproducción de una misma situación desde diferentes perspectivas. La actividad consiste en darles una escena de la vida cotidiana a través de una mini historia, y ellos y ellas tendrán que ir representándola turnándose los diferentes personajes. Estas situaciones y personajes expondrán realidades no normativas y diversas que podrán interpretar libremente disfrazándose como ellos quieran. Cada ronda irán introduciendo al personaje características propias (p.ej.: al personaje le gustarán las películas de coches si a la persona que le interpreta le gustan). Se harán varias rondas y finalmente se les preguntará a los participantes si les ha gustado y cómo se han sentido.

- 3ª Sesión: Expresión corporal y facial: movimiento y emociones

Esta sesión estará enfocada a la identificación y reconocimiento de emociones y las formas de expresarlas. La primera actividad consistirá en la visualización de varios vídeos en los que se muestren situaciones de ira, alegría, miedo, furia, tristeza... y cada participante tendrá varias tarjetas con emoticonos. Cada vez que finalice un vídeo, tendrán que decir qué emoticono representa y también señalar el emoticono que represente cómo les ha hecho sentir (p.ej.: después del vídeo de furia señalan el emoticono de furia y señalan al emoticono asustado para mostrar que a ellos les ha hecho sentir miedo). Posteriormente, realizaremos la dinámica del espejo. Esta consiste en situarse por parejas y, por turnos, hacer del espejo del compañero o compañera. La persona dinamizadora irá guiándoles diciéndoles la emoción que tienen que expresar por mímica delante de su espejo. Finalmente, se realizará una actividad de baile, en la que se les pondrán varias canciones que tendrán que bailar primero con los ojos cerrados y después con los ojos abiertos. Después se les preguntará que de qué manera les ha gustado más bailar y por qué.

- 4ª Sesión: Expresión oral: comunicación de emociones y sentimientos

Para trabajar en esta sesión haremos uso de diferentes cuentos e historias infantiles que expongan realidades que rompan con los estereotipos de género y muestren realidades no normativas. Después de leer cada historia los niños y niñas tendrán que transmitir en cadena diciendo al oído de su compañero de la derecha qué sensación les ha producido la historia. La cadena se corta en el momento que a uno o una les vuelva su mensaje. El objetivo de este juego es que se den cuenta de que la transmisión del mensaje va a ir cambiando y probablemente no les vuelva su mismo mensaje a ninguno. Después podrán decir en alto a todos sus compañeros lo que habían dicho al principio, de esta forma verán que la comunicación de forma directa con las personas al hablar de sentimientos y emociones es mucho más efectiva y evita malos entendidos. Además esta dinámica fomenta el respeto y la escucha activa entre los participantes, ya que todos quieren ser escuchados.

- 5ª Sesión: Lectura de la obra de teatro y reparto de personajes

Esta sesión requerirá de una preparación previa minuciosa en la que se adaptará un cuento convencional a las características de los participantes. Con la información recogida en las anteriores sesiones sobre sus gustos y forma de ser, se adaptarán los personajes a cada uno de ellos y ellas sin tener en cuenta las características iniciales de los personajes del cuento. De esta forma, transformaremos entre todos los estereotipos de la versión original y los niños y niñas se podrán ver identificados con su personaje de la obra.

- 6ª-11ª Sesión: Ensayos

Todas las sesiones destinadas a ensayar seguirán la misma dinámica. Se trabajará por escenas, cada día se trabajarán unas y se tratará de hacer de la forma más improvisada posible, para que los participantes puedan incluir en la obra aportaciones que les gusten.

Antes de comenzar el ensayo se leerá en alto la historia de la escena que toque cada día, y posteriormente la representarán entre todos disfrazados y maquillados como quieran.

- Actuación

El último día se procederá a interpretar la obra que han preparado durante las sesiones. Se representará en un espacio lo suficientemente amplio como para que puedan asistir las familias y el profesorado que quiera verlo.

Después de la obra, los niños y niñas podrán contar lo que han hecho durante los talleres y decir qué es lo que más les ha gustado.

Esta sesión tiene el objetivo de que las familias y el profesorado vean en la obra parte de las personas que lo están representando, y aprecien el valor de la libertad de expresión de identidad desde el respeto. Además, podrán relacionar los contenidos que se les han impartido en sus talleres.

- Familias y profesorado:

- 1ª Sesión: Evaluación inicial, análisis de los conocimientos que posee el grupo, puesta en común e introducción inicial al curso.

Para dar inicio a los talleres, comenzaremos con una evaluación inicial en la que, a través de un cuestionario, los participantes podrán expresar sus expectativas del curso y lo que desean aprender. Por otro lado, es importante conocer el punto de partida en el que están, así que se lanzarán varias preguntas al aire sobre diferentes temáticas y términos que se trabajarán a lo largo de los talleres para iniciar un pequeño debate en el que se puedan observar los conocimientos del grupo. Posteriormente, se procederá a introducir el curso hablando de forma resumida del contenido de la programación de cada sesión.

- 2ª Sesión: Sexismo, machismo, roles de género y desigualdad de género: Medios de comunicación y publicidad

En esta sesión trabajaremos diferentes conceptos relacionados con las desigualdades de género y el sistema y las actitudes que lo respaldan. Para ello, haremos uso de material audiovisual que ejemplifique y visibilice con situaciones cotidianas los términos que queremos trabajar, sobre todo material publicitario.

Posteriormente, iniciaremos un debate en el que todos los participantes puedan aportar sus experiencias y opiniones.

- 3ª Sesión: Diversidad de género y diversidad sexual: introducción terminológica y LGBT-fobia

Comenzaremos la sesión hablando de la relación entre los estereotipos de género y la diversidad de género y la diversidad sexual. Es importante que todas las sesiones tengan un hilo conductor en las que se retomen los contenidos previamente vistos y se puedan relacionar con los nuevos. Después pasaremos a analizar diferentes conceptos relacionados con el colectivo LGBT que diferencien identidad de género, expresión de género y orientación sexual. Para tratar estos temas, se utilizará un juego de roles en el que cada participante tendrá un personaje con unas características particulares. El objetivo de esta actividad es que logren empatizar con las realidades no normativas que se dan en la sociedad y reconozcan las dificultades a las que se tienen que enfrentar día a día. Finalmente, tendremos unos minutos para reflexionar sobre las posibles soluciones que podríamos ofrecer para mejorar la calidad de vida de las personas pertenecientes al colectivo.

- 4ª Sesión: El respeto a la diversidad desde el lenguaje

Esta sesión estará dirigida a la presentación de alternativas comunicativas más inclusivas que tengan en cuenta a todas las personas y eliminen cualquier tipo de discriminación.

Para ello, haremos una dinámica en la que se identificará en diferentes textos contenido discriminatorio. Los participantes se dividirán en grupos de trabajo e irán analizando los textos de forma simultánea para después comentarlos y tratar de proponer alternativas en el lenguaje empleado. Finalmente, la persona responsable expondrá y ejemplificará formas cotidianas del lenguaje inclusivo.

- 5ª Sesión: Video-fórum Queer y evaluación final

Para finalizar el taller formativo, utilizaremos la última sesión para hablar de la teoría Queer, que resume a grandes rasgos todo el contenido tratado en las sesiones anteriores. El vídeo propuesto será elegido en función de los intereses que hayan mostrado los participantes a lo largo del curso, pero también se les proyectará uno que hable sobre la persistencia del cuerpo de Judith Butler y que podemos encontrar en el siguiente enlace: [https://www.youtube.com/watch?v=SYXWRuSd\\_6Y](https://www.youtube.com/watch?v=SYXWRuSd_6Y) .

Finalmente, hablaremos de lo que nos han aportado los vídeos y de los conocimientos que han adquirido durante los talleres. Utilizaremos además un cuestionario final a modo de evaluación en el que puedan expresar sus valoraciones respecto a las sesiones y sus contenidos.

También serán informados de la actuación que van a ofrecer los niños y niñas del grupo de teatro para que puedan asistir.

## **5.7. Recursos y lugar de realización**

Las sesiones programadas requerirán de los siguientes recursos:

- Recursos humanos: 2 educadores o educadoras sociales que trabajen de forma coordinada en cada uno de los grupos.
- Recursos materiales: pelota, disfraces, material fungible (folios, bolígrafos, pinturas, lapiceros, gomas...), material específico de las dinámicas (ej.: emoticonos, textos...), pinturas de cara, maquillaje, proyector, ordenador, altavoz, música, cuentos adaptados, elementos decorativos del escenario, cuestionarios, evaluaciones y material audiovisual.
- Lugar de realización: aulas de un centro educativo. La actuación final se podrá realizar en un aula más grande, como por ejemplo un gimnasio o un polideportivo.

## **5.8. Métodos de evaluación y seguimiento**

“La evaluación se presenta, por tanto, como un elemento inherente al propio desarrollo de los proyectos de intervención socioeducativa con la finalidad de conocer cómo se desenvuelven, así como para reorientar los procesos en caso de necesidad” (Castillo y Cabrerizo, 2011, p. 57). Es por tanto, un elemento que nos posibilita revisar la consecución de los objetivos planteados en cada fase de la intervención y está orientada a todos los elementos que constituyen el proyecto.

Los diferentes tipos de evaluaciones son los siguientes (Casanova, 1992):

- Evaluación inicial-diagnóstica: Esta consiste en un análisis previo a la intervención en la que se contextualiza la situación, se detectan necesidades y se conocen las características y expectativas de los participantes. Supone el punto de partida que se tiene que tener en cuenta para adaptar los contenidos al grupo y que la actuación sea lo más efectiva posible.

En este proyecto, las evaluaciones iniciales se harán de diferente forma en los dos grupos. En el grupo de infancia, la evaluación se realizará utilizando la herramienta de la observación durante los juegos de la sesión del primer día. En cambio, en el grupo de adultos se hará uso de cuestionarios en los que podrán expresar de forma directa lo que esperan del curso y sus sensaciones iniciales.

- Evaluación procesual-formativa: se trata del seguimiento que se realiza a lo largo de la intervención en cada una de las sesiones. Nos permite analizar la efectividad del proceso de forma continua para poder rectificar o modificar aspectos que no sean efectivos para la consecución de los objetivos.

Las herramientas que utilizaremos en este proyecto serán preguntas orales al final de las sesiones en las que los participantes podrán aportar sus puntos de vista y comentar los conocimientos que han adquirido. Como por ejemplo: ¿Qué habéis aprendido hoy? ¿Qué os ha parecido la sesión? ¿Puntos fuertes y débiles? o ¿Qué cambiaríais? (Para los niños se formularán utilizando un lenguaje más sencillo).

- Evaluación final-sumativa: Esta se realiza al final de la intervención con el propósito de analizar la intervención y el cumplimiento de los objetivos desde una perspectiva global, además, es la base para iniciar futuras intervenciones.

Los instrumentos que utilizaremos en este proyecto serán diferentes para ambos grupos. En el grupo de adultos se hará uso de cuestionarios y una pequeña valoración grupal oral en la que todos puedan expresarse. Por otro lado, la evaluación del grupo de teatro será exclusivamente oral y se hará al final de la actuación teatral para que las familias y el profesorado también aprecien los conocimientos y el trabajo que han hecho.

Por otro lado, el equipo de educadores también evaluará el proyecto para analizar cada aspecto del proyecto (contenidos impartidos, lugar de realización, horarios, metodología, programación, recursos humanos, alumnado, profesorado y familias) desde una perspectiva global y teniendo en cuenta las opiniones de los participantes.

## **5.9.Resultados previstos**

Con este proyecto y estas actuaciones concretas se pretenden alcanzar los objetivos planteados. Por otro lado, a través del proceso de evaluación podremos observar el grado de satisfacción de los participantes. Los resultados que esperamos de estas evaluaciones están directamente relacionados con el impacto que logre causar en los individuos y su entorno, así como en el centro educativo.

Los indicadores que nos facilitarán la observación de los resultados son:

Número de participantes que...

- Acuden de forma regular a las sesiones y son puntuales.
- Muestran interés, una actitud positiva y participan de forma activa.
- Se sienten cómodos para compartir sus ideas y expresarse libremente sin miedo a ser juzgados.
- Admiten haber adquirido conocimientos nuevos y útiles en su día a día.
- Tras finalizar las sesiones son más empáticos y respetuosos con los demás.
- Han desarrollado un pensamiento crítico hacia la temática de género, los estereotipos, los roles de género y la sexualidad.
- Recomendarían participar en este tipo de talleres a más personas.

- Después del proyecto quieren seguir aprendiendo de forma automática o participando en otros talleres con la misma temática.
- Reconocen la labor del proyecto y quieren mantenerlo como actividad extraescolar que se oferte todos los años durante todos los trimestres.

Las posturas positivas sobre estos indicadores serían los resultados que desde el equipo responsable del proyecto se esperarían.

Sean cuales fueren los resultados, es de gran importancia que se muestren de forma pública al resto del contexto del centro. De esta forma se dará visibilidad a la labor que se ha llevado a cabo.

## **6. CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES**

Las conclusiones obtenidas de la realización de este trabajo van enfocadas en dos direcciones:

Por un lado, el análisis teórico realizado permite concluir afirmando que el recorrido histórico y cultural está marcado por una profunda influencia machista y sexista cuya repercusión ha llegado hasta nuestros días. La lucha social en contra de las injusticias va creando nuevos caminos que orientan el pensamiento de las nuevas generaciones hacia el respeto y la empatía, pero aún hay mucho recorrido por delante.

Sacamos en claro que la educación formal, no formal e informal es la herramienta que debe utilizarse para combatir cualquier tipo de discriminación, por lo que debería contar con más recursos.

Las políticas y la educación en el ámbito de género avanzan muy lentamente, y nos encontramos con necesidades sociales que tienen que encontrar respuesta cuanto antes. El panorama educativo en cuanto a educación destinada a tratar temas de sexualidad y género es desolador, haciendo que se perpetúe cualquier comportamiento discriminatorio fruto de la ignorancia y la falta de empatía.

La construcción de una sociedad más justa y equitativa comienza en el pensamiento comunitario, en las sociedades unidas que dejan de lado los prejuicios para disfrutar de la diversidad y de la riqueza cultural que supone, abandonando la supremacía de lo hegemónico que invisibiliza la situación de los sectores sociales oprimidos. Para favorecer el surgimiento de este pensamiento, es imprescindible trabajar desde perspectivas inclusivas, que no hablen de tolerancia ni de aceptación, porque no se trata de tolerar o aceptar las diferencias, sino de compartirlas, de convivir con ellas y sentir las como parte de la vida social. La teoría Queer trata de aportar esa perspectiva a la educación y a las relaciones humanas. Además coexiste con el movimiento feminista, cada vez más integrado en la vida social de las personas y que conciencia sobre la importancia de luchar por la igualdad de género.

Sería imprescindible incorporar al sistema educativo formal y no formal actuaciones que formen a la población en este tipo de valores, facilitadores de que todas las personas sean como quieran ser y puedan expresarlo con libertad y sin miedo.

Por otra parte, la elaboración de propuestas educativas que contemplen la temática de igualdad de género e identidad de género desde una perspectiva integradora es algo necesario y que debería existir en todos los centros formativos. Nos encontramos con que el sistema educativo reglado impide ofrecer contenidos de esta índole, lo que limita mucho la participación, que queda reducida a los participantes que quieran y puedan asistir a actividades extraescolares.

El II Plan de Coeducación 2019-2023 del País Vasco ya ha incorporado medidas en las que este tipo de ofertas educativas son de carácter obligatorio para los centros y que tienen como principal objetivo trabajar por la igualdad y contra el estereotipo (Alonso, 2019).

Como comunidad pionera, el resto de territorios deberían tomar ejemplo e incorporar actuaciones innovadoras que trabajen por la igualdad de derechos sociales desde los ámbitos que la ley permite (educación no formal e informal).

La herramienta utilizada en la propuesta expuesta en este trabajo es el teatro, un recurso inspirado por la Teoría Performativa de Judith Butler, que considera la expresión del género como una representación de un rol que consolida la impresión de ser un hombre o una mujer. Con este tipo de actividad se pretende generar un espacio en el que se pueda jugar con esos roles, deconstruirlos y proporcionar más flexibilidad a la hora de expresarlos. Normalizar situaciones en las que los niños y niñas actúen sin un guión de género rígido y discriminatorio. Por tanto, el teatro es un espacio que simula un laboratorio del género, en el que los niños y niñas pueden experimentar representando diferentes roles en un espacio seguro, en el que pueden comenzar a cuestionarse las prácticas formales (instituciones) e informales (bullying, acoso, violencia...) que obligan a expresar el género acorde a la norma social.

Además, la formación a las familias y al profesorado contribuye a tratar la temática de género e identidad de género de forma transversal en todos los ámbitos sociales cercanos a los menores. El proporcionar el taller de forma simultánea a las familias y el profesorado encuentra su sentido en que de esta forma comprenderán el contenido

tratado en el grupo de teatro y podrán darles continuidad en el hogar y en la escuela desde el conocimiento y utilizando las herramientas adecuadas.

Ofrecer este tipo de actividades contribuye a mejorar la convivencia tanto dentro como fuera del contexto escolar, ya que la interiorización de valores positivos es extrapolable a cualquier situación social cotidiana.

En los centros educativos recae la mayor responsabilidad formativa institucional, y es por ello por lo que debería promover actuaciones relacionadas con la mejora de la calidad de vida de las personas y la garantía de sus derechos.

Los profesionales de la Educación Social tenemos una formación que nos permite elaborar propuestas con carácter inclusivo que tengan un impacto social y que fomenten el pensamiento crítico, la participación y la independencia de la población. Nuestro papel y nuestro trabajo tienen que comenzar a visibilizarse y valorarse en todo tipo de contextos, ya que somos los profesionales de la educación no formal que mejora la calidad de vida de las personas.

## 7. BIBLIOGRAFÍA

Agrelo, A. (2011). *Metodología participativa*. Presentación, Online.

Alario Trigueros, T., y García Colmenares, C. (1997). *Persona, género y educación* (1ª Ed.). Salamanca: Amarú Ediciones.

Alonso, I. (2019). Extraescolares con prisma de género. *Deia*. Recuperado de: <https://www.deia.eus/2019/03/03/sociedad/euskadi/extraescolares-con-prisma-de-genero#Loleido>

Ambrosy, I. (2012). Teoría Queer: ¿Cambio de paradigma, nuevas metodologías para la investigación social o promoción de niveles de vida más dignos? *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(2), 277-285.

Amoros, C. (2007). *10 palabras clave sobre mujer*. Estella (Navarra): Verbo Divino.

Asociación Estatal de Educadores Sociales. (2007). *Documentos profesionalizadores. Definición de Educación Social. Código Deontológico del educador y la educadora social. Catálogo de Funciones y Competencias del educador y la educadora social*. Barcelona: ASEDES. Recuperado de: <http://www.eduso.net/archivo/docdow.php?id=143>

Azorín, C.M. (2014). Actitudes del profesorado hacia la coeducación: claves para una educación inclusiva. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29 (2).

Barragán, F. y González, J. (2007). La Construcción de la Masculinidad en Contextos Escolares. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 167–183. Recuperado de: <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/4469/Construcción%20de%20la%20masculinidad.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Berna, D., Cascone, M. y Platero R (2012). ¿Qué puede aportar una mirada queer a la educación? Un estado de la cuestión sobre los estudios sobre LGTBfobia y educación en el Estado español. *The Scientific journal of Humanistic Studies*, 4(6), 1-11.

Bosada, M. (2018). *Propuesta para educar en igualdad de género desde la Educación Infantil y Primaria*. Educaweb. Recuperado de: <https://www.educaweb.com/noticia/2018/06/26/propuestas-educar-igualdad-genero-educacion-infantil-primaria-18509/>

Butler, J. (1999). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.

Cano, G. [Colegio de México A.C] (2015, Marzo 23) "¿Por qué importa Judith Butler?" por Gabriela Cano. [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=2eE3h-QhOFU>

Carrera, M. (2017). Por una Pedagogía Queer en la escuela. *La Región*. Recuperado de: <https://www.laregion.es/articulo/xornal-escolar/pedagogia-queer-escuela/20171122181511750144.html>

Castillero, O. (s.f). *La teoría del género de Margaret Mead* [Blog]. Recuperado de: <https://psicologiaymente.com/psicologia/teoria-genero-margaret-mead>

Castillo, S., y Cabrerizo J. (2011). *Evaluación de la intervención socioeducativa*. Madrid: Pearson educación.

Domínguez, S. (2010). La educación, cosa de dos: la escuela y la familia. *Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza*, 8, 8-15. Recuperado de: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7214.pdf>

Dos Santos, M. (s.f.) La mujer vista por Aristóteles, Platón, Hobbes y Stuart Mill. *Lazos De La Red Mayor*. Recuperado de: [http://file:///C:/Users/sofia/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge\\_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/La\\_mujer\\_vista\\_por\\_Platon\\_Aristoteles\\_Ho%20\(2\).pdf](http://file:///C:/Users/sofia/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/La_mujer_vista_por_Platon_Aristoteles_Ho%20(2).pdf)

ELONCE Paraná. (2017). *La experiencia en Islandia: el país más igualitario del mundo* [Video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=pZVX8rUv0E0>

Escalante, J. (2017). *Condorcet, filósofo, ilustrado y feminista* [Blog]. Recuperado de: <https://caminandoporlahistoria.com/condorcet-feminista/>

Espinosa, M. A. (2010). La construcción del género desde el ámbito educativo: una estrategia preventiva. *Emakunde*.

Fingermann, H. (2010). *Currículum oculto* [Blog]. Recuperado de: <https://educacion.laguia2000.com/ensenanza/curriculum-oculto>

Fonseca, C. y Quintero, M. L. (2009). La Teoría Queer: la de-construcción de las sexualidades periféricas. *Sociológica (México)*, 24(69), 43-60. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0187-01732009000100003&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732009000100003&lng=es&tlng=es).

García-Leiva, P. (2005). Identidad de género: modelos explicativos. *Escritos de Psicología*, 7, 71-81.

González, A., Lomas, C., Aguirre, A., Alario, T., Brullet, C., Carranza, M., Vega, C. (2002). *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia* (1ª Ed.). Barcelona: GRAÓ.

González, M. (2008). *Hacerse Hombre o Mujer* [PDF] (pp. 147-158). Tredimensioni. Recuperado de: <http://www.isfo.it/files/File/Spagnolo/e-Gonzales08.pdf>

Gros, Emmanuel (2016). Judith Butler y Beatriz Preciado: una comparación de dos modelos teóricos de la construcción de la identidad de género en la teoría queer. *Revista Civilizar Ciencias Sociales*, 30, 245-260.

Grupo de Educación de COGAM. (2015). *LGBT-fobia en las aulas*. Madrid: COGAM. Recuperado de: <http://cogam.es/wp-content/uploads/2016/12/Investigación-LGBT-FOBIA-EN-LAS-AULAS-2015.-Educación-COGAM-.pdf>

Gutiérrez, P. y Luengo, M.R. (2011). Los feminismos en el siglo XXI. Pluralidad de pensamientos. *Brocar*, 35, 335-351.

Haba, C., Martínez, M., Sarriás, T., y Vidales, A. (2019). *Definición de Educación Social*. Recuperado de: <http://www.eduso.net/red/definicion.htm>

Hooks, B. (2016). *Eros, erotismo y proceso pedagógico. Pedagogías transgresoras*. Argentina: Bocavulvaria Ediciones.

Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad). (2008). *Propuesta metodológica sobre coeducación*. Madrid: Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad).

Lerner, G. (2018). El origen del patriarcado. *Culturamas*. Recuperado de: <https://www.culturamas.es/blog/2018/01/10/gerda-lerner-el-origen-del-patriarcado/>

Licen, A. (2017). *Las mujeres en Islandia* [Video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=Q4-H5jdW898>

Llamas, R. (1998). *Teoría torcida. Prejuicios y discursos en torno a la "homosexualidad"*. Madrid: Siglo XXI de España Editores

López, C. y Martínez, L. (2015). Diversidad sexual y de género en el aula. *Educando en igualdad*, 2.

López, M. (2018). Feminismo 2018: triunfos y retrocesos de un año clave. *El País*. Recuperado de: <https://smoda.elpais.com/feminismo/hitos-feminismo-2018/100239075/image/100239362>

Luján, C. y Nápoli, M. (2012). *El Lugar de la Mujer en Platón y Aristóteles Según Moller Okin*. Recuperado de: <http://coloquiointernacionalceh.fahce.unlp.edu.ar/6ciceh/actas/DiBiase-Napoli.pdf>

Mérida, R. (2002). *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer*. Barcelona: Icaria.

Moliner, A. (2018). *Identidad sexual, identidad de género y orientación sexual* [Blog]. Recuperado de: <https://www.nuriajorba.com/identidad-sexual-identidad-genero-orientacion-sexual/>

Moncó, B. (2011). *Antropología del género* (1ª Ed.). Síntesis.

Montero, J. (2006). Feminismo: un movimiento crítico. *Psychosocial Intervention*, 15 (2), 167-180. Recuperado de: [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1132-05592006000200004&lng=es&tlng=es](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-05592006000200004&lng=es&tlng=es).

Nuviala, A. y Ruiz, F. (2003). Tiempo libre, ocio y actividad física en los adolescentes. La influencia de los padres. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 6, 13-20.

Ocampo, A. (2018). *Pedagogías Queer*. (1ª Edición). Santiago de Chile: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/profile/Aldo\\_Gonzalez4/publication/331149216\\_Pedagogias\\_Queer/links/5c67b0d44585156b57fffe1a/Pedagogias-Queer.pdf?origin=publication\\_detail](https://www.researchgate.net/profile/Aldo_Gonzalez4/publication/331149216_Pedagogias_Queer/links/5c67b0d44585156b57fffe1a/Pedagogias-Queer.pdf?origin=publication_detail)

OECD (2015). *The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence*. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.1787/9789264229945-en>

Osborne, R. y Molina, C. (2008). La evolución del concepto de género: selección de textos de S. de Beauvoir, K. Millet, G. Rubin y J. Butler (selección y presentación: R. Osborne y C. Molina Petit). *Empiria. Revista de metodología de ciencias sociales*, 0(15), 147-182. doi: <https://doi.org/10.5944/empiria.15.2008.1204>

Palacios, L. (2006). El valor del arte en el proceso educativo. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (46), 0.

Pallarés, M. (2012). La cultura de género en la actualidad: actitudes del colectivo adolescente hacia la igualdad. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 189-209.

Pié, A., y Planella Ribera, J. (2015). *Políticas, prácticas y pedagogías trans*. Barcelona: UOC.

Puleo, A. (2005). El patriarcado: ¿una organización social superada?. *Temas para el debate*, 133, 39-42.

Remacha, B. y Ariztegi, M. (2019). España suspende en educación sexual: "Los jóvenes buscan información y si no se la das, irán a Internet y al porno". *El Diario*. Recuperado de: [https://www.eldiario.es/sociedad/Educacion-sexual-clase-jovenes-informacion-porno\\_0\\_867214126.html](https://www.eldiario.es/sociedad/Educacion-sexual-clase-jovenes-informacion-porno_0_867214126.html)

Rodríguez, L. (2013). La importancia de la educación escolar. *Protocolo*. Recuperado de: <https://www.protocolo.org/familiar/educacion-infantil/la-importancia-de-la-educacion-escolar.html>

Sánchez, E. y Rodríguez, L. (2018). Estos son los mejores y peores países para ser mujer en 2018. *Global Citizen*. Recuperado de: <https://www.globalcitizen.org/es/content/best-worst-countries-for-women-2018-list-ranking/>

Sánchez, L. (2012). La educación femenina en el sistema educativo Español (1857-2007). *El futuro del pasado*, 3, 255-281

Sedgwick, E. (2008). *Epistemology of the closet* (pp. 35-83). Berkeley, California: University of California Press.

Sen, C. (2018). El feminismo se sube a la cuarta ola. *La Vanguardia*. Recuperado de: <https://www.lavanguardia.com/vida/20181111/452836533674/feminismo-bases-movimiento-espana-cuarta-ola.html>

Sierra, A. (2008). Una aproximación a la teoría queer. El debate entre la libertad y la ciudadanía. *El Ateneo de La Laguna*, (26), 1-14. Recuperado de: [www.ateneodelalaguna.es/pdf/ATENEO26/aprox.pdf](http://www.ateneodelalaguna.es/pdf/ATENEO26/aprox.pdf)

Simón, M. (2008). *Hijas de la igualdad, herederas de injusticias* (1ª Ed.). Madrid: Narcea.

Solleiro, S. (2016). *El Feminismo Ante Freud* [Blog]. Recuperado de: <https://psiquentelequia.com/3709-2/>

Subirats, M. (2013). *Forjar un hombre, moldear una mujer* (1ª Ed.). Aresta.

Trujillo, G. (2015). Pensar desde otro lugar, pensar lo impensable: hacia una pedagogía queer. *Revista Educación y Pesquisa*, 1527-1540.

Tomé, A., y Rambla, X. (2001). *Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela*. Madrid: Siintesis.

Valcárcel, A. (2001) *La memoria colectica y los retos del feminismo*. Serie Mujer y Desarrollo, 31, 17 (Santiago de Chile).

Varela, N. (2008). *Feminismo para principiantes* (1ª edición). Barcelona: Ediciones B, S. A.

Varela, N. (2013). *Poullain de la Barre, el joven cura que en el siglo XVII dijo: “la mente no tiene sexo”* [Blog]. Recuperado de: <http://nuriavarela.com/poullain-de-la-barre/>

Volpe, F. (2001). Comunicación y cultura en el siglo XXI o La era del acceso. *Pensar Iberoamérica*. Recuperado de: <https://www.oei.es/historico/pensariberoamerica/colaboraciones05.htm>

Wollstonecraft, M. (2004). *A vindication of the rights of woman*. London: Penguin Books

Zadjermann, P. (2013). *Judith Butler. Filósofa en todo Género en español*. [Video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=F40x7h3YX8U>

Zorrilla, B. (2014). *¿De qué forma nos influyen los roles de género?* [Blog]. Recuperado de: <http://www.generandoigualdad.com/de-que-forma-nos-influyen-los-roles-de-genero/>