

Alfabetización del profesorado en pedagogías feministas: ¿reto o necesidad?

Teacher literacy in feminist pedagogies: challenge or necessity?

Milena Villar Varela¹, María José Méndez-Lois²

¹ Universidad de Santiago de Compostela milena.villar@usc.es

² Universidad de Santiago de Compostela mjose.mendez@usc.es

Recibido: 8/3/2023

Aceptado: 26/10/2023

Copyright ©

Facultad de CC. de la Educación y Deporte.
Universidad de Vigo



Dirección de contacto:

Milena Villar Varela

Facultad de Ciencias de la Educación

Rúa Prof. Vicente Fráiz Andón, s/n

Campus Vida

15782 Santiago de Compostela

Resumen

La escuela debe ser el lugar desde donde contribuir a erradicar las persistentes situaciones de desigualdad que sufre la sociedad actual, contempladas a nivel legal pero insuficientemente desarrolladas a nivel real, siendo las pedagogías feministas el modelo de enseñanza que hay que desenvolver para lograr dicho fin. El objetivo fundamental de este trabajo es comprobar la eficacia de un programa de fomento de las pedagogías feministas en el profesorado de las instituciones escolares en la comunidad gallega, a través de un diseño experimental de grupo único con medidas pre-posttest. Para ello, se diseña un programa formativo *ad hoc* y se evalúa tras su implementación, empleando para ello distintas estrategias que garanticen una adecuada revisión. Se concluye manifestando la eficacia del programa y la necesidad de extender la formación en pedagogías feministas a la formación inicial y permanente del profesorado.

Palabras clave

Formación del Profesorado, Pedagogías Feministas, Igualdad, Programas Educativos

Abstract

The school must be the place from which to contribute to eradicate the persistent situations of inequality that today's society suffers, contemplated at a legal level but insufficiently developed at a real level, with feminist pedagogies being the teaching model to be developed to achieve this end. The main objective of this work is to verify the effectiveness of a program to promote feminist pedagogies in the teaching staff of schools in the Galician community, through a single group experimental design with pre-posttest measures. For this, an *ad hoc* training program is designed and evaluated after its implementation, using different strategies that guarantee an adequate review. It concludes by stating the effectiveness of the program and the need to extend training in feminist pedagogies to initial and ongoing teacher training.

Key Words

Teacher Training, Feminist Pedagogies, Equality, Educational Programs

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años se observa un aumento de las conductas discriminatorias, de los estereotipos sexistas y de la violencia de género entre la juventud y la niñez (Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, 2020) que influyen en el desarrollo de su identidad y en cómo se manifiesta la violencia a lo largo de la vida. Basándose en eso, es preciso apelar al papel de la educación –desde una perspectiva integral– para prevenir todo tipo de situaciones de violencia de género.

Para invertir esta tendencia las pedagogías feministas son una de las herramientas más útiles; de hecho la herramienta fundamental para la prevención de las violencias de género, pues parten de unos principios clave: la educación de personas libres de estereotipos, el trabajo sobre los cuidados, la cooperación entre personas, la comunicación libre de violencias, la sensibilización de la comunidad educativa para propiciar un cambio de actitudes y contenidos encaminados a erradicar el sexismo en la sociedad (Villar y Méndez, 2022).

El término pedagogías feministas surge como una necesidad de corregir las desigualdades sociales existentes. Tal como afirma Tomé (2001, cit. en Fernández y González, 2016, p. 247) la educación en igualdad aparece para eliminar estereotipos y romper con la producción y reproducción de elementos que fundamentan la construcción de las identidades de género. Por lo tanto, las pedagogías feministas permiten reconocer los privilegios patriarcales en la educación y construir alternativas pedagógicas (Troncoso et al., 2019; Bejarano et al. 2021).

Tras una amplia revisión de estudios sobre las actitudes del profesorado ante el cambio coeducativo, Bonal (1997) y Enguix y González (2018) señalan que el profesorado considera la escuela como una institución neutra, deduciendo que el profesorado es más sexista por omisión que por acción, al no ser capaz de reconocer situaciones de desigualdad. Es esa resistencia lo que provoca que en la escuela tengan lugar situaciones y actitudes sexistas. Algunos trabajos (Piedra, et al., 2011; Spender, 1982) demostraron que el profesorado desconoce la influencia de sus creencias sexistas en su práctica docente, a causa de la falta de formación en pedagogías feministas (Bejarano et al., 2019). Otros estudios (Bolaños y Jiménez, 2007, García et al., 2011) señalan la existencia de aproximadamente un 35% del profesorado masculino y un 25% del femenino que no reconoce prácticas de discriminación y desigualdad en la escuela, persistiendo resistencias hacia el cambio en los centros escolares a pesar de la puesta en marcha de políticas y planes de igualdad. Atendiendo a Pérez Gómez (2010), las principales competencias que el profesorado tiene que adquirir hacen referencia al saber hacer, a la revisión y reflexión sobre su propia práctica docente, estrategias defendidas por Fuentes-Guerra et al. (2007) para la formación en género del profesorado.

Es necesaria una formación del profesorado que rompa con el sesgo de género (Díaz de Grenu y Anguita (2017) y promueva el desarrollo personal, social y profesional basado en la autonomía responsable partiendo de su contexto, para así construir nuevas realidades, basándose en las necesidades, intereses y expectativas del alumnado (Castillo, 2011). Además, en todo proceso de formación del profesorado es imprescindible que se cuente con un proyecto educativo que permita formar a los y las docentes en contenidos por y para la igualdad (Bejarano et al., 2019; Gallardo y Gallardo, 2019), de manera que se conviertan en agentes de cambio (Carretero y Nolasco, 2019) en constante formación, deconstrucción y aprendizaje, liberando al alumnado del orden patriarcal establecido

(Korol, 2016; Villar et al. 2023) y transformando lo individual y lo colectivo (Martínez y Ramírez, 2017).

Otro aspecto fundamental a tener en cuenta es la obligatoriedad establecida a nivel legal sobre la formación en igualdad del profesorado. A nivel estatal, la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres (Ley Orgánica, 3/2007) establece, en el artículo 24, el deber de integrar el principio de igualdad en los cursos y programas para la formación inicial y permanente del profesorado. Además, el artículo 7 de la ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género (Ley Orgánica, 1/2004), expone que las Administraciones Educativas adoptarán las medidas necesarias para que en los planes de formación inicial y permanente del profesorado se incluya una formación específica en materia de igualdad.

A nivel autonómico, el Decreto Legislativo 2/2015, del 12 de febrero, por el que se aprueba el texto refundido de las disposiciones legales de la Comunidad Autónoma de Galicia en materia de igualdad (Decreto Lexislativo 2/2015) establece, en el artículo 24, la necesidad de llevar a cabo actividades de formación para el personal docente en materia de igualdad.

Además, el Decreto 70/2017, del 13 de julio, por el que se regula la formación en igualdad y la prevención y lucha contra la violencia de género del personal al servicio de la Administración de la Comunidad Autónoma de Galicia (Decreto 70/2017), regula, en su artículo 1, la formación en igualdad entre mujeres y hombres y en prevención y lucha contra la violencia de género.

Como se puede observar, la normativa recogida establece la obligatoriedad de la formación en igualdad del profesorado, aspecto que en la realidad no se lleva a cabo tal y como queda patente en las investigaciones de Villar (2019), Villar et al. (2023) y Pacheco-Salazar y López-Yáñez (2019), entre otras, lo que deja en evidencia la necesidad de un programa de formación feminista que cumpla con lo establecido a nivel legal.

2. MÉTODO

El objetivo del presente trabajo se centra principalmente en comprobar la eficacia de un programa de fomento de las pedagogías feministas en el profesorado de las instituciones escolares (evaluación sumativa), concretado en los siguientes objetivos: identificar la situación actual de violencia en la sociedad en general, y en el ámbito educativo en particular; analizar los roles atribuidos a la mujer a lo largo de la historia, tanto en la sociedad como en la escuela; determinar las condiciones que inciden en el desarrollo humano desde el punto de vista de la igualdad; describir los distintos factores que intervienen en el proceso de socialización desde una perspectiva de género; entender las pedagogías feministas como el camino para alcanzar la igualdad real y diseñar programas y propuestas para el aula desde una perspectiva de género. Basándose en estos objetivos, la hipótesis que orienta el proceso investigador es la siguiente: La implementación y la evaluación de programas formativos para el profesorado, como estrategia de formación permanente (e inicial), potenciará la adquisición de competencias pedagógicas, didácticas y emocio-sentimentales desde la perspectiva feminista, contribuyendo a una convivencia positiva e igualitaria y a la calidad de la enseñanza en el ámbito educativo.

Dicho programa formativo pretende trabajar en torno a cinco ejes: violencia sexista; sistema patriarcal; desarrollo humano desde la perspectiva de género; socialización diferenciada, estereotipos y roles de género; y pedagogías feministas. Como estrategia de formación permanente para el profesorado en activo, se ha seleccionado el modelo de formación externa en un espacio cedido por la entidad universitaria que respalda la investigación que se presenta, con una duración de 32 horas presenciales y 6 horas no presenciales (a través de una plataforma web dispuesta por la propia universidad), a lo largo de aproximadamente 4 meses. Presencialmente, se han establecido 8 sesiones, de cuatro horas cada una, desarrollándose la actividad formativa los sábados por la mañana para no interferir en el trabajo diario de las personas participantes, y cada dos semanas, ya que se considera que es el tiempo necesario para asimilar todo lo trabajado en las sesiones presenciales, además de proporcionar el espacio temporal suficiente para participar activamente en los foros.

En función de la hipótesis planteada en este estudio y la disponibilidad de las muestras participantes, seleccionamos un diseño experimental de grupo único con medidas pre-postest (Campbell y Stanley, 2005). Se adopta este diseño principalmente por las características del muestreo, así como por las dificultades inherentes al mismo para lograr un grupo control participante en el estudio.

En el diseño de la presente investigación, la variable dependiente (nivel de competencia pedagógica feminista) es medida con anterioridad y tras la aplicación del programa formativo. En este sentido, los instrumentos diseñados ad hoc y aplicados para medir el nivel de competencia pedagógica feminista adquirida son aplicados tanto como medida pretest, antes del desarrollo de la intervención, como medida post-test, es decir, finalizado el proceso formativo.

Comprobamos el nivel de eficacia del programa valorando el nivel competencial adquirido en los distintos ejes formativos, considerados variables dependientes del estudio.

Se toma en consideración también, desde un punto de vista formativo e informativo, y con el objetivo de mejorar el programa, la valoración de todos los agentes implicados en el mismo (evaluación formativa), en distintos momentos de la intervención (inicial, desarrollo y final).

Basándose en ello, se aplican diversos instrumentos que permiten llevar a cabo un análisis cuantitativo y cualitativo de los datos, teniendo en cuenta las propuestas metodológicas actuales en materia de investigación educativa (Bisquerra, 2009; Pérez Vargas y Nieto-Bravo, 2017; Rodríguez-García y Arias-Gago, 2020).

2.1. Participantes

La muestra del estudio está constituida por profesorado de centros de titularidad pública de la comunidad autónoma gallega, en concreto, profesorado de las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria, el cual decidió participar en el proceso formativo de manera voluntaria. Se ha contado con 16 profesoras y profesores, con edades comprendidas entre los 22 y los 55 años, situándose la edad media en torno a 28 años.

2.2. Instrumentos de recogida de información

- *Cuestionario de conocimiento sobre pedagogías feministas* (Villar, 2019), con 15 ítems de respuesta abierta, el cual respondía a la finalidad de indagar sobre los conocimientos previos de las personas participantes para determinar el punto de partida conceptual, procedimental y actitudinal y, además, poder adaptar la propuesta formativa a las características del grupo. Así, el cuestionario permite detectar necesidades en los cinco ejes de la competencia en pedagogías feministas nombrados con anterioridad. El instrumento ofrece una puntuación global (rango de 0 a 10) y otra en cada una de las categorías, permitiendo determinar claramente las necesidades percibidas por el profesorado, así como el potencial de desarrollo competencial, tanto previamente como terminada la formación.
- *Rúbricas aplicadas a los productos finales de las actividades y los casos prácticos desarrollados en las sesiones*. Ante la falta de viabilidad de observación de conducta en contextos naturales, utilizamos la respuesta declarada de las personas participantes antes dos casos prácticos propuestos. Nos referimos al planteamiento de una serie de situaciones prácticas que pueden producirse en la vida del centro y en las que se presentan conflictos cotidianos hipotéticos que pueden darse tanto con el alumnado como con las familias. A partir del planteamiento de las distintas situaciones, se pide a los participantes que identifiquen cuáles son los pensamientos, emociones y actuaciones que como profesionales desempeñarían. Posteriormente, mediante un criterio de juicio de personas expertas, sus respuestas son valoradas de acuerdo con un procedimiento de evaluación por rúbricas.
- *Cuestionarios de satisfacción con la formación, tras cada módulo y al final del proceso formativo*. Estos instrumentos han sido elaborados ad hoc y validados a través de juicio de personas expertas en materia de metodología de investigación y diseño y evaluación de programas de formación desde la perspectiva de género. Se han diseñado de acuerdo con una escala Likert de 5 puntos, incluyendo preguntas abiertas y un ítem en formato de escala dicotómica en el caso de variables concretas. Estos instrumentos facilitan información sobre la satisfacción del alumnado en relación con los contenidos y modelos pedagógicos y sobre sus intereses, contribuyendo a una continua y futura mejora del proceso y del programa de formación.
- *Diarios de control y seguimiento*. Este instrumento se ha empleado de dos modos: por una parte, ha sido empleado por la docente, de manera que quedara registrada la percepción profesional de la misma sobre el desarrollo competencial del alumnado, a la vez que permitía incluir información sobre la funcionalidad, calidad y posibles puntos de mejora del programa formativo; por otra parte, el alumnado lo ha realizado de forma virtual, reflexionando en el foro del aula virtual sobre las actividades realizadas y los contenidos trabajados y aplicando los conocimientos adquiridos en diversos supuestos prácticos.
- *Anecdóticos*. El instrumento permite llevar a cabo un registro de todos aquellos incidentes que puedan surgir a lo largo del proceso formativo.
- *Grupos focales y entrevistas*. Como finalización de la formación se ha diseñado y llevado a cabo un grupo focal con el objetivo de obtener información sobre el cumplimiento de las expectativas depositadas en la misma, su nivel competencial y su satisfacción. Transcurridos unos meses desde la finalización de la formación, se

diseñaron y llevaron a cabo una serie de entrevistas individuales con aquel alumnado que se presentó voluntariamente, con la finalidad de conocer el impacto y la transferencia de los contenidos y actitudes de las pedagogías feministas en su práctica docente y académica. En ellas, participaron 6 profesoras voluntarias.

- *Ensayo sobre los aprendizajes adquiridos desde una perspectiva reflexiva de lo cognitivo, procedimental y emocio-sentimental.*
- *Rúbrica trabajo fin de formación.* Con este instrumento se pretende valorar la aplicación de los conocimientos adquiridos a través del diseño de una propuesta formativa desde la perspectiva de las pedagogías feministas, elaborada ad hoc por parte de cada una de las personas integrantes en la formación para el alumnado con el que trabaja en cada uno de los centros escolares.

Para garantizar una adecuada revisión, la propuesta de evaluación del programa ha sido diseñada a través de una complementariedad de técnicas tal como sugiere Pérez Juste (2006). A continuación, en la Tabla 1 se presentan los instrumentos empleados y el momento de su aplicación.

	Evaluación inicial	Evaluación procesual	Evaluación final	Evaluación de seguimiento
Cuestionario de conocimiento sobre pedagogías feministas	X		X	
Rúbricas de los casos prácticos		X	X	
Cuestionarios de satisfacción		X	X	
Diarios de control y seguimiento		X		
Anecdóticos		X		
Grupo focal y entrevistas			X	X
Ensayo			X	
Rúbrica del trabajo de fin de formación			X	

Tabla 1. Estrategias de recogida de información para la evaluación y temporalización de su uso

3. RESULTADOS

3.1. Pretest y posttest cuestionario competencia pedagogías feministas

A través del cuestionario de conocimiento sobre pedagogías feministas se pretende medir la eficacia del programa formativo a través de los resultados obtenidos tras su aplicación y tras la participación del profesorado en el proceso formativo.

Las puntuaciones medias iniciales (medida pretest) en el instrumento evidencian niveles medios en ambos grupos en cada una de las dimensiones objeto de estudio, siendo las puntuaciones más bajas las obtenidas en el eje de violencia sexista, presencia del sistema patriarcal en la sociedad y la escuela y en el de pedagogías feministas, lo que deja patente que la falta de formación actual en pedagogías feministas es debida a la ignorancia colectiva y a la falta de percepción en cuanto a la existencia de la violencia, y las desigualdades, por razón de sexo, género, orientación sexual o identidad de género.

A continuación, se describen algunos de los resultados más destacados.

En lo relativo al concepto género, la mayor parte del alumnado tiene una concepción incompleta, pero acertada, aunque en unos pocos casos se confunde el concepto género con sexo. En cuanto a la definición de violencia de género y los tipos de violencia, gran parte de las personas encuestadas saben explicar el concepto a grandes rasgos, con errores importantes en su definición, desconociendo la diversidad de tipologías. Por otra parte, es de señalar que casi todo el grupo conoce el significado de micromachismo, exceptuando dos personas. Asimismo, si bien una gran parte de la clase es capaz de definir ambos conceptos, existe un porcentaje importante (37,5%) que los define con dificultad y no es capaz de diferenciarlos. En cuanto al trato diferente a niñas y niños por parte de la escuela, una gran mayoría de las personas participantes (87,5%) afirman que sí existe desigualdad en el centro educativo, y solo una minoría (12,5%) expone desconocer la existencia de esta desigualdad, estableciendo que si existe es porque el profesorado es inconsciente de este hecho.

Por otra parte, es de señalar que el concepto de identidad de género presenta dificultades para ser definido en aproximadamente la mitad del grupo, ya que un número elevado de personas (doce, en concreto) confunden las nociones de sexo y género. En lo relativo a las normas morales (valores) que la sociedad establece, la mayoría del grupo (75%) afirma que estas normas son diferentes para ambos sexos, aunque deberían ser las mismas; tan sólo una persona afirma no ser consciente de esta desigualdad moral. En lo tocante a la emocionalidad, la mayoría del grupo (68,75%) afirma que existen diferencias entre la manera en la que niñas y niños expresan sus emociones y ponen ejemplos; por otro lado, una parte considerable (56,25%) cree que a edades tan tempranas no existen diferencias en la expresividad emocional. En cuanto a la cuestión en la que se deben asociar rasgos a niños y niñas, ya sean físicos o comportamentales, la mayoría de las personas (93,75%) asocian rasgos estereotipados en función del sexo. Con respecto a la cuestión en la que se solicitaban ejemplos de lenguaje sexista y su transformación al lenguaje inclusivo, la mayoría del grupo realizó la actividad adecuadamente, aunque en algunos casos se percibió cierta dificultad al no percibir algunos ejemplos como formas de lenguaje sexista, al tenerlas tan interiorizadas. En lo relativo al concepto de pedagogías feministas, excepto una persona que tiene una idea errónea, las demás se acercan adecuadamente a su definición, aunque de manera incompleta. Por último, señalar que un porcentaje elevado (93,75%) no es consciente de que el currículo educativo contribuye al sexismo en la sociedad, por no tener las herramientas necesarias para poder identificarlo, y un porcentaje mínimo (6,25%) es consciente de este suceso, e intenta explicarlo, aunque la mitad del grupo no es capaz de ofrecer soluciones que rompan con esa transmisión sexista y patriarcal.

Tras la formación (medida postest), las puntuaciones finales de las personas participantes (mínimo 0 y máximo 5) señalan una mejora en cada una de las dimensiones (aparecen agrupadas las categorías de desarrollo humano desde la perspectiva de género y socialización diferenciada por ser la segunda una concreción de la primera), como puede observarse en la Tabla 2 a través del valor promedio.

Categorías	Pretest		Posttest	
	$\bar{x}$	N	$\bar{x}$	N
Violencia sexista	2,25	16	4,88	16
Patriarcado en la sociedad y en la escuela	1,81	16	4,56	16
Desarrollo humano y socialización diferenciada	3,31	16	4,5	16
Pedagogías feministas	2,56	16	4,19	16
Total	2,48	16	4,53	16

Tabla 2. Resultados descriptivos básicos del análisis efectuado

3.2. Satisfacción hacia la formación

3.2.1. Satisfacción del alumnado

Terminada la formación, las personas participantes valoraron positivamente todo el proceso vivenciado. En la Figura 1 se pueden observar los diferentes niveles de satisfacción del alumnado en cada módulo de contenidos (puntuados del 1, como puntuación más baja, al 5, como puntuación más alta) y, en la Figura 2, su satisfacción global atendiendo a una serie de ítems previamente establecidos.

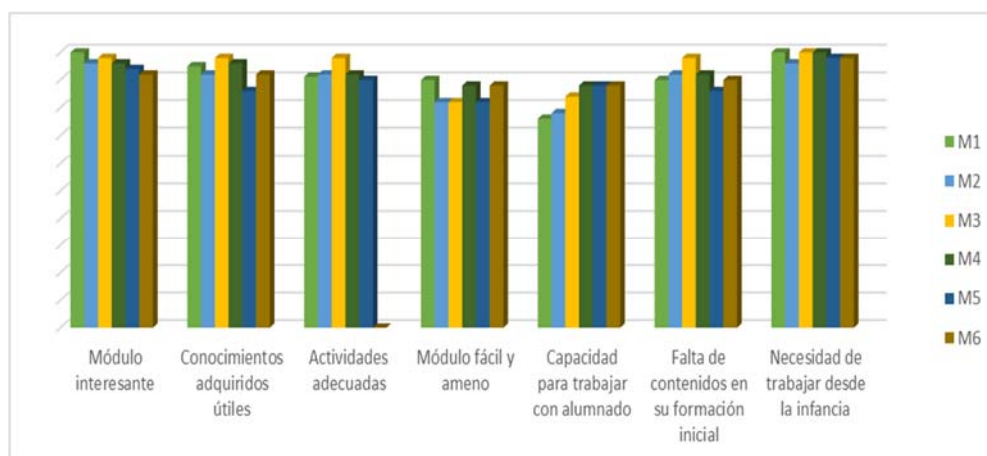


Figura 1. Niveles de satisfacción del alumnado distribuidos por módulos

Lo que más gustó del módulo I fueron los incentivos para reflexionar sobre el tema, el tipo de actividades prácticas, la dinámica amena y colaborativa, los debates, las reflexiones, el conocimiento de nuevos términos, los contenidos, una nueva visión sobre la violencia de género más amplia, el descubrimiento de los micromachismos y del sexismo encubierto para poder hacerle frente, la elección de los vídeos, la combinación de la explicación y la tarea, el trabajo con las emociones y la metodología en general. Lo que menos gustó fue la parte legislativa, por considerarla más pesada, así como la falta de tiempo para seguir ahondando. En cuanto a las observaciones realizadas, la mayoría de las personas que las cubrieron afirman estar contentas con el módulo con frases como las siguientes: “*en general me gustó mucho*” (mujer, 25 años, sujeto 6), “*el material audiovisual proyectado me pareció interesantísimo*” (mujer, 30 años, sujeto 1), “*fue un módulo muy útil y que te anima a saber más*” (hombre, 50 años, sujeto 15), “*quedé*

gratamente sorprendida con el curso en este primer módulo, muy ameno e interesante” (mujer, 41 años, sujeto 8).

En lo relativo al módulo II, lo que más gustó del mismo fue conocer la historia de las mujeres gallegas desde la Prehistoria, las actividades realizadas, los debates, los trabajos en grupo y, en especial, el conocimiento de mujeres referentes. Lo que menos gustó fue la falta de tiempo. En cuanto a las observaciones realizadas, las personas que las cubrieron afirman interés por la temática, con afirmaciones como las que siguen: *“fue un módulo muy motivador, dinámico y útil...”* (mujer, 30 años, sujeto 1), *“me gustaría ampliar más el tema sobre las referentes...”* (mujer, 26 años, sujeto 13).

Lo que más agradó del módulo III fue la importancia dada a las emociones como base del cambio real en la sociedad, las dinámicas y las actividades, la emocionalidad experimentada, el hecho de ser capaz de abrirse y transmitir, el material audiovisual y la dinámica de trabajo amena, en especial de la segunda sesión. No se percibieron elementos que no gustaran. En cuanto a las observaciones realizadas, las personas que las cubrieron exponen lo siguiente: *“¡Me encantó ver la relación entre el ámbito de las emociones y la coeducación!”* (mujer, 25 años, sujeto 6), *“muy motivador y ameno...”* (hombre, 50 años, sujeto 15), *“muy interesante, buen trabajo”* (mujer, 28 años, sujeto 4), *“con cada módulo me cambia más la visión de la realidad, estoy descubriendo un mundo paralelo ante el que estaba ciega (...) este curso me está ayudando a adquirir herramientas muy valiosas”* (mujer, 41 años, sujeto 8).

En lo tocante al módulo IV, lo que más gustó del mismo fueron todas las actividades, especialmente la de cambiar el cuento tradicional y la de analizar el sexismo presente en los juguetes. Además, gran parte del grupo coincide en que uno de los aspectos que más les gustó fue analizar el lenguaje, así como los recursos audiovisuales empleados y los recomendados. En relación con lo que menos gustó, tres personas presentaron dificultades iniciales para comprender una tarea. En cuanto a las observaciones realizadas, las personas que comentaron exponen lo siguiente: *“el módulo (...) sirve como una gran herramienta de formación docente”* (mujer, 23 años, sujeto 2), *“la dinámica de la sesión es brillante”* (mujer, 54 años, sujeto 11).

Lo que más gustó del módulo V fueron las dramatizaciones, los debates, la visualización y análisis de las escenas de la película, el trabajo en grupo y los propios contenidos. En relación con lo que menos gustó, una persona afirma que las escenas de la película ya que considera que en la actualidad *“ya no hay esa mentalidad”* (mujer 22 años, sujeto 7). No hubo observaciones en la evaluación de este módulo.

En cuanto al módulo VI, lo que más gustó fue el conocimiento de la realidad educativa desde la perspectiva de género y las herramientas pedagógicas aportadas. En relación con lo que menos gustó, una persona afirma que la explicación de los objetivos de la Educación Primaria desde el punto de vista feminista fue algo densa. En cuanto a las observaciones realizadas, las personas que las cubrieron añadieron: *“en los primeros módulos no veías claramente la aplicación directa en las aulas de la perspectiva de género, pero llegados a este módulo, todo cobra sentido y te sientes preparada para intentar cambiar..., las cosas”* (mujer, 41 años, sujeto 8).

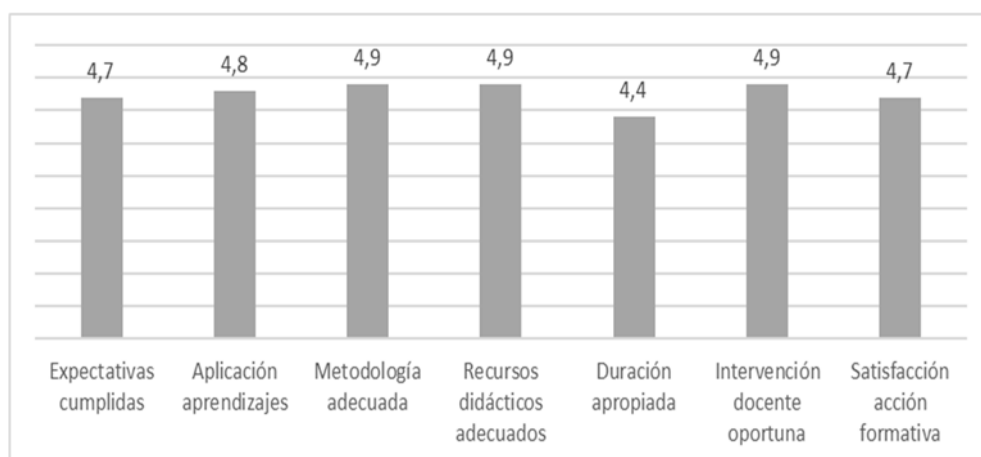


Figura 2. Nivel de satisfacción global del alumnado

En lo tocante a la valoración general, por parte del grupo, del programa formativo, la mayoría de las personas afirman que les gustó toda la acción formativa, en especial, la metodología empleada; la didáctica tanto del curso como la que les fue enseñada para llevarla a cabo; la manera de transmitir de la maestra, tanto los conocimientos como los valores; la profesionalidad y empatía de esta; el dinamismo y la interacción con el grupo, los distintos recursos didácticos y audiovisuales; la capacidad de ser críticas/os y favorecer la reflexión, el hecho de reflexionar sobre la concreción de objetivos y contenidos en actividades y programas y la realización de un trabajo final en el que poner en práctica lo aprendido. Tan sólo dos personas echaron algo en falta: un mayor tiempo para afianzar conceptos.

En cuanto a las observaciones realizadas, las personas que las añadieron expusieron lo siguiente: “Enhorabuena por hacer un curso tan bien organizado, planteado y también excelentemente impartido” (mujer, 29 años, sujeto 5); “un trabajo estupendo, es genial contar con profesionales comprometidas con la igualdad” (mujer, 25 años, sujeto 6), y “ofrecernos más acciones formativas similares” (hombre, 50 años, sujeto 15).

3.2.2. Satisfacción por parte de la docente

En lo relativo a las personas del grupo, sus conocimientos iniciales son medios, con una alta predisposición por aprender. La participación fue magnífica y su implicación en las actividades muy buena, en especial en los trabajos en grupo y en los debates, mostrando un gran entusiasmo a lo largo de todo el proceder formativo.

En lo relativo al programa formativo, tanto los contenidos teóricos como los recursos y la metodología es adecuada, necesitando tan sólo una estructuración de los tiempos atendiendo a los diferentes ritmos de aprendizaje del grupo.

En general, todo el programa formativo se desarrolló de manera correcta, cumpliendo los objetivos previstos y sin mayores incidencias que las relativas a la cuestión temporal y alguna actividad compleja.

3.3. Nivel de habilidad en la resolución de supuestos prácticos

La evaluación inicial dejó patente el nivel medio-bajo de las personas participantes en la formación en relación con gran parte de los contenidos trabajados. Debido a ello, los

supuestos prácticos desarrollados requirieron de un acompañamiento formativo constante. Si bien al plantear las tareas, el alumnado presentaba dificultades para iniciarlas por su baja competencia formativa en el área, los contenidos explicados de manera previa, el acompañamiento docente y la fundamentación de las dinámicas en el trabajo cooperativo y por descubrimiento, contribuyeron a mejoras importantes en su desarrollo competencial al finalizar los supuestos prácticos.

Así, se percibe no solo un cambio cognitivo o conceptual en sus recursos profesionales y/o personales, sino también un cambio procedimental, en los modos de hacer docentes, desde una metodología pedagógica feminista, respetuosa y solidaria.

Por otra parte, el uso del foro ha constituido un espacio con múltiples posibilidades (Perera y Torres, 2010), favoreciendo la construcción social de significados sobre el tema, a través de formas de interacción, colaboración y respeto, dejando patente el buen quehacer docente del grupo.

A través de la realización de los diversos encargos prácticos, se perciben en el grupo cambios competenciales en sus formas de ser y actuar entre ellos/as, en sus formas de expresarse de acuerdo con la teoría feminista y en lo relativo al lenguaje no sexista e inclusivo, que se ven reflejados en su vida personal y profesional, como dejan constancia en los debates y reflexiones. Además, se hizo palpable el empoderamiento de las personas participantes en la actividad, las cuales se apropiaron de herramientas y destrezas interesantes para el trabajo en las instituciones educativas en las que desarrollan su labor profesional.

3.4. Trabajo de fin de formación: diseño de una propuesta formativa

El trabajo de fin de formación deja constancia, a través de su evaluación mediante rúbrica, de la alta consecución de los objetivos y de las expectativas depositadas. Se percibe, con claridad, un incremento progresivo en la conciencia sobre la violencia de género en la sociedad, un aumento en la sensibilización en cuanto al sexismo presente en la sociedad en general y en la escuela en concreto, y una importante adquisición de conocimientos en el ámbito de la igualdad.

En la Tabla 3 se presentan los principales resultados generales tras la aplicación de la rúbrica al trabajo final individual de cada persona participante, siendo 0 la puntuación más baja en cada ítem y 5 la más alta. Se presentan solo los indicadores vinculados con los contenidos objeto de estudio, a pesar de que en la rúbrica se tenían en cuenta, además, aspectos relacionados con la presentación, la coherencia y la adecuación lingüística, el rigor en la utilización de los formalismos propios de un texto académico, la fluidez narrativa y la creatividad, entre otros.

Es de señalar que, de las 16 personas que realizaron la formación, han superado este elemento de evaluación 15, ya que una de ellas, solo interesada en la formación y no en la evaluación, ha optado por no realizar su entrega.

Indicador	Puntuación media
Hace uso del lenguaje inclusivo y no sexista fomentándolo	4,85
Evita estereotipos sexistas en el desarrollo de su propuesta	4,98
Favorece la eliminación de roles por género	4,68
Diseña y/o hace uso de recursos didácticos/juegos/juguetes no sexistas	4,7
Visibiliza referentes femeninos	4,95
Favorece el uso equitativo de los espacios	4,55
Favorece agrupaciones mixtas de trabajo	4,4
Fomenta el desarrollo emocional desde la perspectiva de género	4,45
Implica a todos los agentes educativos para una socialización y educación no diferenciada	4,8
Favorece una convivencia positiva y respetuosa	4,75
Proporciona al alumnado herramientas que desarrollen un sentido crítico ante su entorno	4,35
Tiene en cuenta tanto el currículum explícito como el oculto en su propuesta didáctica	4,15
Total	4,6

Tabla 3. Puntuaciones medias globales obtenidas en el trabajo de fin de estudios en cada ítem

3.5. Reflexión emocio-sentimental y cognitiva sobre los aprendizajes adquiridos

En cuanto al ensayo reflexivo, a pesar de que cada integrante del grupo presentaba unos conocimientos iniciales diferentes a sus compañeras y compañeros, todo el grupo en su totalidad agradeció al programa formativo la posibilidad de abrirles los ojos, ayudándoles a ser conscientes de la realidad patriarcal, además de proporcionarles las herramientas para transitar dicha realidad, trabajando a favor de la igualdad y el feminismo.

Hay tres emociones que se repiten una y otra vez en los diversos discursos:

- Sorpresa, por descubrir o percibir la realidad desde una perspectiva de género, una realidad que antes de formarse consideraban igualitaria pero que, tras dotarles de los recursos y herramientas necesarias, consideran patriarcal y androcéntrica; sorpresa por ser conscientes de algo que antes no percibían, a pesar de vivirlo día tras día.
- Agradecimiento por la formación recibida en su totalidad y por sentirse parte de un cambio de paradigma en la educación y la sociedad.
- Esperanza, por contribuir con su trabajo a construir, desde la infancia, una sociedad feminista, más justa y equitativa para todos los seres que la integran.

3.6. Seguimiento del proceso formativo a medio plazo: entrevistas de seguimiento

La totalidad de las personas que participaron voluntariamente en las entrevistas de seguimiento afirmaron sentir la utilidad de los conocimientos adquiridos, no solo en su vida docente y profesional, sino también en su contexto personal e íntimo.

Todas ellas manifestaron unánimemente la necesidad de este tipo de formación para poder ser conscientes de las desigualdades por razón de sexo y/o género que persisten en la sociedad y para disponer de recursos y herramientas para poder combatirlos y prevenirlas. En concreto, en el ámbito docente, destacaron lo provechosa que fue la formación recibida en cuanto a la detección de estereotipos, prejuicios y roles sexistas en sus aulas desde las primeras edades, y las competencias adquiridas para formar a partir de las pedagogías feministas.

Como aspecto para resaltar, añadir que el 92% de la muestra afirma, 8 meses después de la finalización de la formación, continuar formándose en temas de igualdad y el 18,75% continúa estudios de máster oficial específicos en materia de feminismos, a consecuencia de recibir la formación impartida.

4. DISCUSIÓN

A modo de discusión, es de señalar, en primer lugar, que tras la aplicación del programa formativo se ratificó la sospecha de que el trabajo mediante programas resulta el más idóneo para trabajar en el ámbito educativo y, sobre todo, para enseñar desde la perspectiva de género.

Un aspecto negativo que destacar fue la dificultad para llegar al colectivo docente. Si bien la propuesta formativa fue difundida por diversos canales fueron pocas las personas docentes que se interesaron, alegando en muchos de los casos poco o nulo interés en el tema que se iba a tratar. Esto demuestra que el profesorado no es consciente de la desigualdad existente en los centros educativos, tal y como se verifica en diversos estudios previos (García et al., 2011; Bejarano et al., 2019).

Otro de los aspectos más desalentadores fue el hecho de que tan sólo un hombre se interesó por la actividad formativa, lo que pone de manifiesto la necesidad de intervenir, especialmente desde la escuela, para la deconstrucción y construcción de otro modelo de masculinidad (Sánchez-Sicilia y Uribe Roncallo (2021).

En lo que respecta a la evaluación inicial (pretest), es necesario destacar una serie de aspectos. En primer lugar, llama la atención que casi la mitad de las personas asistentes consideraban la violencia de género como la violencia ejercida por parte de un género hacia el otro, sin especificar que se trata de violencia ejercida por el hombre contra la mujer. También resulta significativo que una parte del grupo no sea consciente de la desigualdad existente en los centros educativos y que un porcentaje importante del mismo no sea capaz de proponer alternativas para erradicar el sexismo en las aulas. Además, presentan dificultades para diferenciar sexo y género. Todos estos aspectos son resultado de la falta de formación desde la perspectiva de género y la influencia de la estructura patriarcal en el desarrollo de las personas. Además, también se percibe en esta evaluación inicial, y a lo largo de la formación, una lucha entre la conducta socialmente aceptada y la conducta propia de cada una de las personas participantes, como, por ejemplo, en el contexto de las normas morales: reconocen que las normas deberían ser iguales para ambos sexos, pero afirman que ellas vivieron y, en muchos casos, siguen transmitiendo esas normas en función del sexo. Tras la encuesta, la totalidad del grupo coincidió en la necesidad de la formación para poder responder a todas las cuestiones formuladas.

Quizás las mayores dificultades y la mayor parte de los comportamientos patriarcales fueron en relación con la idea de violencia de género. No fueron pocas las personas que afirmaron que la violencia de género puede ser realizada por una mujer hacia un hombre, resultado en muchos casos de la influencia de los medios de comunicación. Además, la mayoría del grupo no era consciente del número de feminicidios actuales. Por otra parte, varias personas afirmaban la existencia de un número elevado de denuncias falsas que las mujeres realizaban para aprovecharse de los hombres, así como que la violencia contra las mujeres se debía a problemas mentales de los hombres o al consumo de drogas o alcohol. Como se puede observar, todos los aspectos comentados son resultado del

sistema patriarcal, el cual se caracteriza por reculpabilizar a la víctima en lugar de poner la atención sobre el agresor, aspecto que recoge Ferrer (2010) en sus trabajos, y de la ocultación de información por parte de los medios de comunicación y los diversos agentes de socialización. Pero quizás, el aspecto más preocupante en relación con la violencia fue el total desconocimiento sobre cómo se debe actuar desde las escuelas ante estas situaciones, hecho que deja patente la necesidad de un cambio en la escuela hacia un modelo coeducativo.

Otro aspecto preocupante es la falta de referentes femeninos de los que disponía el alumnado del curso. Tras la formación, para la totalidad del grupo conocer la historia de las mujeres desde tiempos inmemoriales, sus avances, sus retrocesos, sus descubrimientos, supuso romper con lo aprendido, y dar un paso hacia la visibilización de la mujer en todos los aspectos de la vida.

Por otra parte, es fundamental destacar la necesidad de que este tipo de programas se basen en la educación emocional. Está más que demostrada la importancia de educar la emocionalidad en el desarrollo integral del alumnado, por lo que debe ser un deber ineludible trabajar con el profesorado en este ámbito, ya que este se encuentra en el papel de líder socio-emocional, desde el cual debe formar al alumnado, pero también a sí mismo.

Una de las piezas fundamentales en los programas de formación en pedagogías feministas para el profesorado, y en la escuela en general, tiene que ser el trabajo sobre los estereotipos, prejuicios de género y asimetría moral, ya que estos determinan los papeles de género y la identidad de las personas (Villar y Méndez, 2022). Como se pudo observar a lo largo de la formación, los estereotipos de género siguen muy afincados en el imaginario colectivo, al ser adquiridos desde incluso antes del nacimiento, como defiende Mosteiro (2010) en sus trabajos; de hecho, muchas fueron las sorpresas al observar los catálogos de juguetes que inundan los centros en el período navideño, ya que nunca los habían percibido desde el enfoque de género, o al mostrarles cómo la lengua puede ser discriminatoria, pero también inclusiva. Por ello, es extremadamente necesario romper con el conocimiento estereotipado y prejuicioso, ya que de lo contrario será transmitido por el profesorado, a través del currículo oculto, al alumnado (Barragán, 2021) y apostar por la inclusión de las tan ausentes pedagogías feministas en la formación inicial y permanente del profesorado (Ballarín, 2017; Rausell y Talavera, 2017; Villar y Méndez, 2022; Villar et al., 2023).

5. CONCLUSIONES

El trabajo realizado muestra la vital importancia de la preparación previa del profesorado antes de conocer realmente lo que son las pedagogías feministas, para poder entenderlas y aplicarlas. Además, es importante llevar a cabo dinámicas para que el profesorado revise su práctica docente y la cambie, como se realizó en el programa formativo. Muchas personas se dieron cuenta de que percibían el sexismo en otras, pero no en sus actos como docente, al emplear un lenguaje sexista u obviar los referentes femeninos en sus explicaciones en el aula, por ejemplo.

Se puede afirmar que hubo un avance realmente significativo, tanto a nivel personal como profesional, donde, tal y como afirman muchas de las personas del grupo, abrieron los ojos y descubrieron una nueva manera de enseñar: coeducando. Si bien, el avance en

cada una de las personas integrantes del grupo se percibía ya en las sesiones presenciales, el punto álgido fue la presentación del trabajo final, aspecto que empleamos a modo de evaluación final, y de manera complementaria a la evaluación continua.

Los resultados de la evaluación de las personas participantes y de la evaluación del propio programa de formación confirman el éxito del mismo, y la absoluta necesidad de este para formar a profesionales de la educación comprometidos con la igualdad desde y para las aulas.

Además, la aplicación del programa formativo y el trabajo con el colectivo docente nos muestran la necesidad de extender este tipo de propuestas a la formación permanente del profesorado, pero sobre todo a su formación inicial, en forma de asignatura obligatoria, no sólo por la vital importancia de los contenidos que la misma integra, sino también por la demanda del colectivo una vez que se adentra en las pedagogías feministas. También sería de gran interés que esta formación se difundiera a los demás niveles de la enseñanza, y más allá de la enseñanza reglada, llegando al ámbito de la educación no formal.

Por otra parte, si bien ya se era consciente de ello, la aplicación del programa deja constancia de la importancia de que la perspectiva de género se encuentre integrada en el currículo y en la formación del profesorado. Por tanto, ha llegado el momento de dejar de percibir las pedagogías feministas como un reto utópico en la educación (Egea, 2019; Prendes-Espinosa et al., 2020) y trabajar en su inclusión real.

BIBLIOGRAFÍA

- Ballarín Domingo, P. (2017). ¿Se enseña coeducación en la Universidad? *Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2(1), 7-31.
<http://dx.doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.1865>
- Barragán, F. (2021). Educación para el presente sin violencia: masculinidades, violencia sexista e interculturalidad. *Investigación En La Escuela*, 59, 5-17.
<https://doi.org/10.12795/IE.2006.i59.01>
- Bejarano, M.T., Martínez, I. y Blanco, M. (2019). Coeducar hoy: Reflexiones desde las pedagogías feministas para la despatriarcalización del currículum. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 37-50.
<https://doi.org/10.15366/tp2019.34.004>
- Bejarano, M.T., Martínez, I. y Téllez, V. (2021). Narrativas del profesorado universitario en sexualidad e igualdad. *Athenea Digital*, 21(3), e3041. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.3041>
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Bolaños, L. y Jiménez, R. (2007). La formación del profesorado en género. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 77-95. <https://revistas.um.es/rie/article/view/96481>
- Bonal, X. (1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención*. Editorial Graó.
- Campbell, D. y Stanley, J. (2005). *Diseños experimentales y cuasi experimentales en la investigación social*. Amorrortu.
- Carretero, R. y Nolasco, A. (2019). Sexismo y formación inicial del profesorado. *Educación*, 55(1), 293-310. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.903>
- Castillo, A. (2011). *La coeducación como una propuesta educativa en la construcción de una cultura para la paz en Guatemala* (Tesis doctoral). Universitat Jaume I, Castellón.
- Decreto Lexislativo 2/2015, do 12 de febreiro, polo que se aproba o texto refundido das disposicións legais da Comunidade Autónoma de Galicia en materia de igualdade. *Diario Oficial de Galicia*, núm. 32, do 17 de febreiro de 2016, pp. 5581 a 5647.
https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2016/20160217/AnuncioG0244-110216-0005_gl.html

- Decreto 70/2017, do 13 de xullo, polo que se regula a formación en igualdade e prevención e loita contra a violencia de xénero do persoal ao servizo da Administración da Comunidade Autónoma de Galicia. Diario Oficial de Galicia, núm. 145, do 1 de agosto de 2017, pp. 36338 a 36353.
- https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2017/20170801/AnuncioG0244-190717-0001_gl.html
- Delegación del Gobierno para la Violencia de Género (2020). *Macroencuesta de Violencia contra la Mujer 2019*. Ministerio de Igualdad.
- Díaz de Grenu, S. y Anguita, R. (2017). Estereotipos del profesorado en torno al género y a la orientación sexual. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 219-232. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.228961>
- Egea, M. (2019). Proyecto de intervención: Protégete contra la violencia de género. *iQual: Revista de Género e Igualdad*, 2, 73-92. <https://doi.org/10.6018/iQual.347361>
- Enguix, B. y González, A.M. (2018). Cuerpos, mujeres y narrativas: imaginando corporalidades y género. *Revista de Pensamiento e Investigación Social Athenea Digital*, 18(2), 1-31. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.1956>
- Fernández González, N. y González Clemares, N. (2016). La LOMCE a la luz de la CEDAW. Un análisis de la coeducación en la última reforma educativa. *Journal of Supranational Policies of Education*, 3, 242-263. <https://doi.org/10.15366/jospoe2015.3.013>
- Ferrer, V.A. (2010). Las creencias y actitudes sobre la violencia contra las mujeres en la pareja. *Informació psicològica*, 99, 36-52. <https://www.informaciopsicologica.info/revista/article/view/143>
- Fuentes-Guerra, M., Luque, B. y Freixas, A. (2007). Formación del profesorado y diferencia sexual. *Revista Fuentes*, 7, 52-64. Recuperado a partir de: <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2400>
- Gallardo, J.A. y Gallardo, P. (2019). Educar en igualdad: Prevención de la violencia de género en la adolescencia. *Revista Educativa Hekademos*, 26, 31-39. <http://bit.ly/2kL1faT>
- García, R., Rebollo, M.A., Vega, L., Barragán, R., Buzón, O. y Piedra, J. (2011). El patriarcado no es transparente: competencias del profesorado para reconocer desigualdad. *Cultura y Educación*, 23(3), 385-397. <https://doi.org/10.1174/113564011797330298>
- Korol, C. (2016). *Feminismos populares: Pedagogías y políticas*. El Colectivo.
- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. Boletín Oficial del Estado, núm. 313, del 29 de diciembre de 2004, pp. 42166 a 42197. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2004/12/28/1/con>
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres. Boletín Oficial del Estado, núm. 71, del 23 de marzo de 2007, pp. 12611 a 12645. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2007/03/22/3>
- Martínez Martín, I. y Ramírez, G. (2017). Despatriarcalizar y descolonizar la educación: Experiencias para una formación feminista del profesorado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6, 81-95. <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.005>
- Mosteiro García, M.J. (2010). Los estereotipos de género y su transmisión a través del proceso de socialización. En R.M. Radl Philipp (Coord.). *Investigaciones actuales de las mujeres y el género* (pp. 239-252). Universidad de Santiago de Compostela.
- Pacheco-Salazar, B. y López-Yáñez, J. (2019). Ella lo provocó: el enfoque de género en la comprensión de la violencia escolar. *Revista Investigación Educativa*, 37(2), 363-678. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.2.321371>
- Perera, V.H. y Torres, J.J. (2010). La rúbrica como instrumento pedagógico para la tutorización y evaluación de los aprendizajes en el foro online en educación superior. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 36, 141-149. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36815128011>
- Pérez Gómez, A. (2010). La naturaleza del conocimiento práctico y sus implicaciones en la formación de docentes. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 171-177. <https://doi.org/10.1174/021037010791114652>
- Pérez Juste, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. La Muralla.

- Pérez Vargas, J.J. y Nieto-Bravo, J.A. (2017). *Reflexiones metodológicas de investigación educativa. Perspectivas sociales*. Ediciones USTA.
- Piedra, J., García, R., Rebollo, M.A. y Ries, F.J. (2011). Actitudes hacia la coeducación en Andalucía ¿es el profesorado de Educación Física diferente? *Revista de Investigación en Educación*, 9(2), 200-208. <https://revistas.uvigo.es/index.php/reined/article/view/1899>
- Prendes-Espinosa, M.P., García-Tudela, P.A. y Solano-Fernández, I.M. (2020). Igualdad de género y TIC en contextos educativos formales: Una revisión sistemática. *Comunicar*, 63(28), 9-20. <https://doi.org/10.3916/C63-2020-01>
- Rausell Guillot, H. y Talavera Ortega, M. (2017). Dificultades de la coeducación en la formación del profesorado. *Feminismo/s*, 29, 329-345. <http://dx.doi.org/10.14198/fem.2017.29.13>
- Rodríguez-García, A. y Arias-Gago, A.R. (2020). Revisión de propuestas metodológicas: una taxonomía de agrupación categórica. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 15(2), 146-160. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.01>
- Sánchez-Sicilia, A. y Uribe Roncallo, P. (2021). La masculinidad en el proceso de niño a adulto como experiencia liminal permanente. *Quaderns de Psicologia*, 23(2), e1634. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1634>
- Spender, D. (1982). *Invisible Women: The Schooling Scandal*. Chameleon Editorial Group.
- Troncoso Pérez, L., Follegati, L. y Stutzin, V. (2019). Más allá de una educación no sexista: Aportes de pedagogías feministas interseccionales. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Latinoamericana*, 56(1), 1-15. <https://doi.org/10.7764/PEL.56.1.2019.1>
- Villar Varela, M. (2019). *A coeducación como chave para un desenvolvimento integral non sexista: un programa de formación para o profesorado* (Tesis doctoral). Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.
- Villar Varela, M. y Méndez-Lois, M.J. (2022). *Coeducar na escola do século XXI: reflexións e propostas educativas*. Universidad de Santiago de Compostela.
- Villar Varela, M., Méndez-Lois, M.J., Barreiro Fernández, F. y Permuy Martínez, A. (2023). Pedagogías feministas en la universidad, ¿realidad o utopía? Un análisis de la formación de las profesionales y los profesionales del ámbito educativo. *Educar*, 59(1), 49-64. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1571>

ANEXO

En la Tabla se presenta la organización y distribución de las sesiones y los contenidos, elaborados a partir de las teorías y aportaciones más relevantes en el feminismo español

Módulo I	
Contenidos	Número de sesiones
La violencia sexista: concepto. Legislación. Tipos de violencia sexista. Ciclo de la violencia sexista. Mitos de la violencia sexista. Percepción y situación actual.	1 sesión presencial
Módulo II	
Contenidos	Número de sesiones
El patriarcado: concepto. El patriarcado en la sociedad gallega. El patriarcado en la escuela.	1 sesión presencial
Módulo III	
Contenidos	Número de sesiones
Teoría sexo-género. Desarrollo evolutivo: concepto. Desarrollo de la identidad. Desarrollo moral. Desarrollo emocional. Desarrollo social.	2 sesiones presenciales
Módulo IV	
Contenidos	Número de sesiones
La socialización: concepto. Estereotipos y roles de género. Etapas de la socialización. Agentes de la socialización.	1 sesión presencial
Módulo V	
Contenidos	Número de sesiones
Pedagogías feministas: concepto. Marco legislativo. Modelos de organización escolar en función del género. El currículo en la escuela feminista.	1 sesión presencial
Módulo VI	
Contenidos	Número de sesiones
Las pedagogías feministas en los objetivos generales de la educación primaria e infantil. Pautas y propuestas feministas para la incorporación de la perspectiva de género en el centro educativo. Directrices para la elaboración de una propuesta de formación feminista en la etapa de educación primaria y/o infantil.	1 sesión presencial
PUESTA EN COMÚN Y VALORACIONES	
Contenidos	Número de sesiones
Todos los trabajados durante el curso.	1 sesión presencial