

# EDUCACIÓN SEXUAL Y EN IGUALDAD: CONOCIMIENTOS Y DESAFÍOS EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

## SEXUAL AND EQUAL EDUCATION: KNOWLEDGE AND CHALLENGES IN INITIAL TEACHER TRAINING

Maria Teresa Bejarano Franco **1**  
Irene Martínez Martín **2**

Doutora em Ciências da Educação. Professora do Departamento de Pedagogia na Universidade de Castilla La Mancha (Espanha). Lattes: [https://www.researchgate.net/profile/Maria\\_Teresa\\_Bejarano\\_Franco](https://www.researchgate.net/profile/Maria_Teresa_Bejarano_Franco) **1**  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1792-5072>  
E-mail: mariateresa.bejarano@uclm.es

Doutora em Educação. Professora do Departamento de Estudos Educativos na Universidade Complutense de Madrid (Espanha). Lattes: <https://educacion.ucm.es/irene-martinez-martin> **2**  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9131-9057> E-mail: irene.martinez.martin@ucm.es

**Resumo:** Esse estudo apresenta o discurso público de um grupo de homens, predominantemente da Região Sul do Brasil, sobre a descriminalização do aborto. Ele faz parte de uma pesquisa maior sobre aborto, do tipo survey, cujo objetivo consistiu em conhecer a opinião de homens e mulheres, maiores de 18 anos, a partir da questão: “Se pudesse votar, você votaria A Favor ou Contra a descriminalização do aborto? Argumente sua resposta.” Das 2.200 respostas obtidas, 550 foram de homens e, entre eles, 52% se posicionaram A Favor da descriminalização e 47% Contra. Entre os homens que se posicionaram A Favor predominaram os argumentos “Direito da mulher ao controle de seu próprio corpo” (50,9%) e “Aborto é uma questão de saúde pública” (14,5%). No grupo que se posiciona Contra, predominaram os argumentos “Todos têm direito à vida” (47%) e “Existem métodos contraceptivos; por que não usou?” (27%). O posicionamento dos homens em relação ao das mulheres apresentou relativa proximidade no índice de A Favor / Contra. Conclui-se que ambos carecem de conhecimentos para compreender os fundamentos de uma perspectiva pró-escolha em relação ao aborto.

**Palavras-Chave:** Aborto. descriminalização do aborto. direitos reprodutivos. masculinidade.

**Abstract:** This study presents the public discourse of a group of men, predominantly from the Southern Region of Brazil, about the decriminalization of abortion. It's part of a larger survey about abortion, whose purpose was to get to know the opinion of men and women, over 18, based on the question: “If you could vote, would you vote for or against the decriminalization of abortion? Give arguments for your answer.” Of a total of 2,200 responses, 550 were from men and, among them, 52% were In Favor of it and 47% Against it. Among the men who positioned themselves In Favor, the most voted arguments were: “Women’s right to control their own body”, with 50.9%; and “Abortion is a public health issue.”, with 14.5%. In the group that stands Against, the arguments that prevailed were: “Everyone has the right to life”, in 47%; and “There are contraceptive methods; why didn’t she use it?”, in 27%. The position of men in relation to that of women was relatively close to the In Favor / Against index. It is concluded that both lack knowledge to understand the fundamentals of a pro-choice perspective in relation to abortion.

**Keywords:** Abortion. decriminalization of abortion. reproductive rights. masculinity.

## Introducción- Marco teórico

Este artículo atiende a las diferentes maneras de comprender la sexualidad, las variadas representaciones sociales que se han construido en torno a los temas relacionados con ella, la errónea identificación de la sexualidad como sinónimo de genitalidad y la creencia dominante de que la educación sexual sólo consiste en un conjunto de informaciones dadas sobre el sexo y las relaciones sexuales. Todo ello viene obstaculizando el análisis sobre la presencia de la educación en igualdad y sexualidad, en el ámbito educativo, considerando todas sus dimensiones. Por tanto, se ha producido una visión reduccionista de la sexualidad centrada en la dimensión biológica y que ha focalizado la información sobre dicha dimensión como único eje visible. La educación sexual tiene lugar en la escuela desde un planteamiento subalterno bien como parte de una asignatura o de un programa complementario a lo curricular. Pero la educación en sexualidad no solo se lleva a cabo en las instituciones educativas, toda sociedad educa sexualmente a sus miembros como parte de los procesos de socialización, mediante los múltiples aprendizajes sociales que se producen por el hecho de vivir inmersos en una cultura. Esta idea está en consonancia con el abordaje que la Organización Mundial de la Salud (2018) otorga a la sexualidad:

*Un aspecto central del ser humano que está presente a lo largo de su vida. Abarca el sexo, las identidades y los roles de género, la orientación sexual, el erotismo, el placer, la intimidad y la reproducción. Se siente y se expresa a través de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, comportamientos, prácticas, roles y relaciones. Si bien la sexualidad puede incluir todas estas dimensiones, no todas ellas se experimentan o expresan siempre. La sexualidad está influida por la interacción de factores biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, éticos, legales, históricos, religiosos y espirituales (p. 3).*

Consideramos que la educación participa de un entramado de posicionamientos políticos, ideológicos, epistemológicos, sociológicos, antropológicos y pedagógicos, entre otros, que se hacen efectivos en los currículums de cualquier etapa, construyendo un espacio pedagógico y político que debe dar respuesta a las sucesivas desigualdades advertidas en el espacio social. Estas desigualdades se visibilizan a través de datos científicos producidos a partir de las investigaciones llevadas a cabo por organismos e instituciones oficiales y que desvelan la necesidad de introducir las competencias en igualdad y sexualidad en los espacios de aprendizaje para identificar y erradicar las consignas patriarcales que siguen operando en la sociedad actual. Lerner (1986) lo ha definido en sentido amplio como, la manifestación e institucionalización del dominio masculino sobre las mujeres y niños/as en una familia y la ampliación de ese dominio sobre las mujeres en la sociedad. En términos generales, se está apuntando hacia el patriarcado, que puede definirse como un sistema de relaciones sociales sexo-políticas que están presentes en diferentes instituciones públicas y privadas y en la solidaridad inter-clases e intra-género. El patriarcado oprime y reprime a las mujeres y a los cuerpos no normativos de forma individual y colectiva, se apropia de la fuerza productiva y reproductiva femenina, de sus productos, ya sea con medios pacíficos o mediante el uso de la violencia (Lorde, 2003).

La igualdad es posible siempre que, por un lado, se trabajen de manera conceptual los términos que soportan el sistema sexo-género, de naturaleza patriarcal, y, por otro lado, se diseñen estrategias de afrontamiento hacia la desigualdad para saber de-construirla. La propuesta implica institucionalizar el proceso de igualdad convirtiéndolo en un conocimiento curricular y científico. El sistema educativo debe crear un espacio disciplinar sólido de conocimiento cuyo principal eje temático sea este principio (Bejarano, 2018).

La educación en igualdad es un concepto dinámico que evoluciona de forma paralela a la sociedad. Según el Instituto de la Mujer (2007) se entiende por educación en igualdad la propuesta pedagógica basada en dar respuesta a la reivindicación feminista que propone una

reformulación del modelo de transmisión del conocimiento y de las ideas desde una perspectiva de género en los espacios de socialización destinados a la formación y el aprendizaje.

La mayor parte de las políticas sobre educación en igualdad en Europa y América Latina, centran su atención en la erradicación de los roles y estereotipos sexistas tradicionales. Diversos organismos internacionales como La Organización de las Naciones Unidas, El Programa Conjunto de las Naciones Unidas sobre el VIH/SIDA o UNICEF, subraya cómo la educación en sexualidad constituye un objetivo a cumplir para garantizar el acceso igualitario a la educación, a la salud y así garantizar un desarrollo sostenible en los contextos donde se vive (ONU, 2013).

Parra (2013) asegura que en España no hay una verdadera educación afectivo-sexual pese a las recomendaciones de la UNESCO. En España aparecen algunos tintes de educación afectivo-sexual en las últimas décadas, pero de manera diseccionada. De hecho, los conocimientos sobre sexualidad se han impartido desde un modelo biologicista reducido a temas de fisiología y anatomía y los conocimientos relacionados con la afectividad han estado ubicados dentro de planteamientos cívicos y morales (Bejarano y García, 2016). Fallas, Artavia y Gamboa, (2012) consideran relevante la dimensión sexual como un derecho universal ya que atienden a la satisfacción de las necesidades básicas humanas, como pueden ser el conocimiento de sí mismo (a), la salud, la intimidad, el gusto y deseo de contacto, la comunicación afectiva, la seguridad emocional, la expresión del afecto, la ternura y el amor. La sexualidad no es un fenómeno puramente biológico sino multi-dimensionado donde se encuentran fuertemente imbricados los componentes afectivos, entre otros. En contextos como el argentino se reivindica la perspectiva integral de la educación en sexualidad (ESI) en todos los ámbitos (formales y no formales).

De investigaciones como las de Platero (2014), también se deriva que el profesorado bien instruido en las temáticas sobre igualdad y relaciones afectivas-sexuales es un aliado para actuar frente a las desigualdades de distinta índole, para revelar los macro-machismos, así como de-construir los micro-machismos. Es necesario formar al profesorado desde los Grados de Infantil y Primaria y Educación Social en la tolerancia cero frente a la discriminación por razón de género-sexo. El maestro y la maestra son piezas claves para introducir en el sistema educativo saberes sobre igualdad y educación en sexualidad (Barber y Mourshed, 2008; Sánchez, et al, 2014). Ambos necesitan ser formados de manera específica en la aplicación de una perspectiva pedagógica y didáctica que aborde las cuestiones sobre sexualidades y géneros.

Es difícil determinar que el principio de igualdad es efectivo si los maestros y maestras, pedagogas/os y educadoras/os no están formados de manera integral sobre las cuestiones imbricadas en la igualdad de oportunidades y en la educación en sexualidad (Ballarín, 2017). Ello es una tarea que hay que abordar desde la propia institución universitaria para saber cuáles son los mecanismos didácticos y discursivos en favor del principio de igualdad. Acudir a las narrativas institucionales universitarias y saber cuáles son las herramientas curriculares en los planes de estudio que la Academia genera en favor de la promoción de la igualdad de oportunidades y la educación en sexualidad; se hace imprescindible para obtener información ajustada sobre cómo la institución universitaria se compromete a formar a futuros docentes comprometidos con la perspectiva de género y el principio de igualdad de oportunidades.

## Método

### Contexto y participantes

Este artículo muestra los análisis derivados de la triangulación de datos obtenidos de tres instrumentos de producción y extracción de datos cualitativos y cuantitativos. Para la recolección de los datos cuantitativos se aplicó un cuestionario con nueve dimensiones en el que se recoge información sobre el conocimiento del alumnado de último curso de las titulaciones de Educación en base a sexualidad e igualdad. Este cuestionario tiene su origen en el elaborado para una investigación anterior (Veiga, et al, 2006) y fue ampliado y validado por el grupo GIES, (UCLM). La muestra se compuso por 371 personas, todas ellas estudiantes de cuarto curso de las seis Facultades de Educación y Educación Social de la UCLM. Para un nivel de confianza del 95,5%, asumiendo un error muestral del 5% y utilizando como estimador de varianza poblacional  $p=q=0,50$ . Esta muestra se caracteriza por su feminización y juventud, tres de las cuartas

partes de las respuestas (78%) pertenecen a mujeres estudiantes, y en nueve de cada diez ocasiones (88,4%) tienen 25 años o menos.

La información cualitativa se extrajo mediante entrevistas. Participaron 22 profesionales universitarios de las titulaciones de Educación de la UCLM. La selección fue no probabilística, siendo intencional y utilizándose como criterios para garantizar la representatividad de la muestra: la experiencia en la temática de la investigación y la distribución equitativa entre los distintos campus universitarios de la UCLM. Además, con los y las participantes se conformó un grupo de expertos/as aplicando la técnica delphi. Ambos protocolos de entrevista y técnica delphi, se diseñaron teniendo en cuenta los objetivos de la investigación y fueron validados aplicando juicio de expertos/as (Abad, et al, 2011).

Todo ello, se complementa con un estudio documental donde se analizan los planes de estudio y guías docentes de las titulaciones de Educación y Educación Social en la UCLM en base a detectar cuales son las competencias en igualdad y sexualidad que existen en los planes de estudio de la formación inicial docente (Martínez, et al, 2017).

### **Procedimiento metodológico. Objetivos de la investigación**

El diseño de esta investigación se enmarca en el paradigma crítico-emancipador (Grundy, 1987) utilizando una metodología mixta de tipo secuencial (Gil-Madrón et al, 2016) bajo los principios de la práctica reflexiva en educación (Bárcena, 1994). Se persiguen tres objetivos: por un lado, saber el conocimiento de los y las estudiantes de cuarto curso de Educación y Educación Social en relación a la igualdad y sexualidad; por otro lado, analizar el discurso del profesorado respecto a si la Universidad promociona bases científicas y académicas en igualdad y la sexualidad (docencia e investigación). Por último, conocer si los planes de estudio de Educación (UCLM, España) recogen competencias curriculares sobre igualdad y sexualidad.

La investigación se llevó a cabo en tres fases metodológicas que se describen a continuación:

La primera fase corresponde a un análisis documental de los planes de estudio y guías docentes aplicadas a las titulaciones de Educación de la UCLM.

En la segunda fase se realizó la aplicación de un cuestionario a 371 estudiantes de último curso de las titulaciones de Educación y Educación Social.

En la tercera fase se llevó a cabo el proceso de entrevistas y aplicación de técnica delphi a 22 profesionales docentes e investigadores que realizan su trabajo en las facultades de Educación y Educación Social (UCLM).

### **Descripción de los instrumentos de investigación**

Para el análisis documental se diseñó una tabla de registro que se aplicó a los planes de estudio y guías docentes para obtener información en dos niveles de análisis (Martínez, et al, 2017): existencia de competencias en igualdad sexualidad en el primer nivel de concreción curricular; presencia de la perspectiva de género en las guías docentes de todas las asignaturas de las titulaciones analizadas. En este segundo nivel se diferencian entre tres subniveles: a) asignaturas específicas de género; b) inclusión de contenidos sobre género; c) si el contenido de género es transversal (sub-contenido dentro de los temas desarrollados).

El segundo instrumento para recolectar datos cuantitativos es el cuestionario estructurado en nueve dimensiones a explorar con sus respectivos ítems: 1ª. Datos personales. 2ª. Formación institucional. 3ª. Conocimiento científico básico. 4ª. Comportamientos sexuales. 5ª. Motivación para las relaciones sexuales. 6ª. VIH SIDA. 7ª. Identidad y orientación sexual. 8ª. Violencia sexual. 9ª. Creencias sobre sexualidad. Cada dimensión se representó con un banco de preguntas de respuesta múltiple, en total 57, atendiendo a los criterios de pertinencia, coherencia, adaptación y claridad; todo ello vinculado al principal objetivo de la investigación (McMillan y Schumacher 2005). Este cuestionario tiene una alta fiabilidad interna (Veiga, et al, 2006), además, de haber sido sometido a un juicio de 10 expertos-as.

Y para la recogida de datos cualitativos se elaboró un guion de entrevista con 16 preguntas semi-estructuradas y un cuestionario delphi con nueve apartados de preguntas abiertas.

Ambos protocolos se organizan en tres dimensiones: 1) existencia de perspectiva de igualdad y sexualidad en la agenda institucional universitaria y su aplicación real; 2) nivel de conocimientos del profesorado universitario en torno a la educación en igualdad y sexualidad; 3) aplicación real de la perspectiva de igualdad y de género en los planteamientos didácticos e investigadores. Para dotar de validez a los protocolos de entrevistas y delhi se recurre a un grupo de juicios de expertos-as. Cabe señalar, que la aplicación del guion delphi tiene como finalidad la recolección de datos confirmatorios sobre los producidos por las entrevistas.

## **Análisis de datos**

### **Análisis descriptivo del cuestionario**

Los datos extraídos del cuestionario se analizaron mediante análisis estadístico de tipo descriptivo por frecuencias básicas y seguido de un análisis de correlaciones, utilizando el programa IBM SPSS versión 19. Este análisis aporta información acerca de un doble objetivo: por un lado, el nivel de conocimiento en torno a los temas en igualdad y sexualidad; y, por otro lado, sus preferencias y conductas en sus relaciones sexuales. Por tanto, este análisis exploratorio nos acerca a la discusión en torno a la construcción de modelos explicativos dentro de cada una de las dimensiones del cuestionario, que pasamos a escribir a continuación.

#### **1.- Formación institucional.**

En esta dimensión se pregunta al alumnado si ha recibido formación académica sobre educación en sexualidad y si se siente preparado para impartir en sus futuros contextos profesionales formales y no formales, así como la responsabilidad de la escuela en formar sexualmente. El alumnado participante en la investigación afirma haber recibido formación sobre sexualidad durante la etapa de secundaria (46,2%). Apenas el 4,3% de las respuestas reconocen la formación en sexualidad en todos los niveles educativos. El 40% reconoce un impacto de esta formación recibida en secundaria en el desarrollo personal. Más de la mitad de la muestra (53%) afirma no encontrarse preparada para impartir educación en sexualidad en las instituciones educativas. El 80% de la muestra son favorables a incluir la educación en sexualidad en el currículum formativo de maestros y maestras, y a derivar la responsabilidad a los centros educativos para la impartición de la educación en sexualidad. Concretamente el 62,9 % plantea la necesidad que la escuela, desde el nivel de primaria, incluya la educación en sexualidad en el currículum.

#### **2.- Conocimiento científico básico.**

En esta dimensión, se pregunta sobre información científica básica relacionada con los órganos genitales y los procesos sexuales biológicos. El porcentaje de respuestas válidas respecto a la denominación del órgano sexual masculino es el 95,5%, sin embargo, cabe destacar que sólo un 47,8% acierta respecto a la denominación del órgano sexual externo femenino. En relación con el ciclo menstrual femenino se percibe un desigual conocimiento. Solo el 27,7% de los encuestados saben cuándo se produce la ovulación femenina. Otro aspecto donde se detecta confusión es al preguntar a la población participante cuándo se sitúa el periodo menstrual, algo que responden adecuadamente el 35,2%. Al preguntar por el concepto de menstruación aciertan en la respuesta el 55,9%. El aspecto mejor conocido, respecto al ciclo de la mujer, se produce cuando se pregunta por el periodo fértil (63,4%). Sin embargo, cuando se consulta por la definición de eyaculación el porcentaje desciende al 49,2%. Llama la atención que solo el 4,6 % de los encuestados sepa qué es la fecundación.

#### **3.- Comportamientos sexuales.**

En este apartado se pregunta por los hábitos en las relaciones sexuales de los estudiantes universitarios relacionados con sus prácticas y el uso de medios anticonceptivos. El 57,8% afirma tener la primera relación sexual entre los 15 y los 18 años. Respecto a las prácticas sexuales se detecta que el 40% de la muestra, afirma que se masturba de forma ocasional. El 81,7% de las respuestas desvelan que realizan sexo oral mientras que solo el 29,7% realizan sexo anal. Por otro lado, el 73,7% de los estudiantes manifiestan tener orgasmos durante sus relaciones íntimas. Sobre la protección en la práctica de relaciones sexuales se advierte que el 61,6% de los jóvenes universitarios usa en sus relaciones de pareja el preservativo como medio

anticonceptivo prioritario, seguido de la píldora (23,7%). También, se señala que uno de cada diez estudiantes no usa métodos anticonceptivos cuando mantiene relaciones sexuales.

#### 4.- Motivaciones para las relaciones sexuales.

En esta dimensión “se pulsa” los factores inhibidores y facilitadores para llevar a cabo relaciones sexuales. El 64% de las personas encuestadas mantienen de una a tres relaciones sexuales durante la semana. En el lado opuesto,  $\frac{1}{4}$  parte de la muestra afirma no mantener relaciones sexuales. Se advierte un subgrupo de motivaciones sobre las que llevar a cabo dichas relaciones, son las siguientes: el placer compartido (estimulación y caricias) aparece como la principal motivación para ejercer las relaciones sexuales en pareja, así lo manifiesta el 84,7% de la muestra; la búsqueda de un contacto satisfactorio de la pareja es valorado y reforzado por el 72% de las respuestas; la búsqueda de orgasmo, también aparece como una motivación prioritaria apareciendo en el 34,9% de las respuestas. La atracción física es considerada como una motivación por el 29,3%. Las motivaciones que aparecen con menos peso se centran en la existencia de penetración (27,4%) así como el instinto reproductivo, que aparece como última motivación señalada. (1,9%). Por otra parte, como factores inhibidores para llevar a cabo relaciones sexuales se señalan los siguientes: no tener pareja (15,3%), falta de oportunidades (10,8%), temores a contraer el VIH/SIDA (1,6%) o enfermedades, miedo a un embarazo (3%), inseguridades personales (3%) y el desinterés por el sexo, que aparece en un 1,9% de las respuestas.

#### 5.- VIH/SIDA.

Con esta dimensión se pretende registrar qué conocimiento tiene la muestra consultada acerca de las vías de transmisión del VIH/SIDA. Los resultados son: un 98,8% reconoce que el sexo sin protección es la principal vía de transmisión; además, un 79,8% señala las jeringuillas y agujas como otro medio de transmisión, pero un 69,9% incluye entre las vías de transmisión las transfusiones de sangre y solo un 31,5% no reconocen que existe un alto riesgo de transmisión durante el embarazo, parto o lactancia.

#### 6.- Identidad y orientación sexual.

Esta dimensión tiene el objetivo de saber si el alumnado tiene claro conceptos básicos sobre la identidad y orientación sexual. En el análisis se percibe desconocimiento sobre los conceptos de transexualidad o identidad género siendo un 39,8% y un 41,2%, respectivamente, quienes conocen las definiciones correctas de estos términos. Se detecta que el desconocimiento más significativo tiene que ver con el significado de la identidad sexual, solamente aciertan en la definición un 17,3% de la muestra entrevistada. Sin embargo, los aspectos relacionados con la orientación sexual, en relación a la homosexualidad, tanto masculina como femenina, o la bisexualidad se tienen más claros, con más del 80 % de definiciones señaladas de forma correcta.

#### 7.- Violencia sexual.

En esta parte del cuestionario, se consulta a la muestra participante en la investigación sobre la identificación de las definiciones asociadas a la violencia sexual, como: el sexismo, la homofobia y la transfobia. El concepto sexismo, aparece como el que más claramente identifican (86,8%). Un dato que resulta sorprendente es que, si bien, como señalamos anteriormente, los estudiantes manifiestan confusión en la definición de los conceptos de transexualidad o transgénero, no tienen dificultades para identificar el concepto que se refiere al rechazo que pueden generar, la transfobia (75,0%).

#### 8.- Creencias sobre sexualidad.

Por último, se recoge el grado de interiorización que entre los jóvenes universitarios tienen ciertos mandatos asociados a la sexualidad, su diversidad e igualitarismo. El aspecto más positivo de este epígrafe es la aceptación y respeto que manifiestan por las opciones sexuales distintas a la propia (92,5%). Asimismo, podemos señalar que mantienen un discurso abierto e igualitario ante la diversidad de experiencias sexuales y ante la convivencia fuera del matrimonio (67,1%); admiten el uso de materiales sexuales eróticos para mejorar el acto sexual (52,0%); y algo más de la mitad (50,9%) asocian las relaciones sexuales más con el placer, que con la reproducción.

## **Análisis cualitativo de las entrevistas y delphi del profesorado universitario**

Los datos producidos de las entrevistas y la técnica delphi tuvieron un tratamiento cualitativo de tipo inductivo. El enfoque seguido es descriptivo-reflexivo usando el software Atlas.ti7. Primeramente, se transcribió la información recabada a partir de la aplicación de ambas técnicas; seguidamente, se segmentan los datos y se codificaron en función de un mapa de multi-categorías que informaron sobre las unidades de información que definen cada competencia (igualdad y sexualidad); a continuación, se compararon y contrastaron los códigos de las categorías de análisis para definir un mapa de relaciones entre los datos; por último, se discutieron y expusieron las evidencias más relevantes encontradas en torno a los ejes temáticos de la investigación y que desarrollamos a continuación.

Del análisis de datos cualitativos extraídos de las entrevistas y el protocolo Delphi, cabe resaltar que la mayoría del profesorado entrevistado aporta, por una parte, una serie de frenos o impedimentos a la hora de desarrollar educación en igualdad y sexualidad con calidad en la Universidad de Castilla La Mancha y, por otra, un catálogo de fortalezas a tener en cuenta en forma de potencialidades

## **Análisis cualitativo de los frenos para una educación en sexualidad e igualdad**

Del análisis de datos cualitativos extraídos de las entrevistas y el protocolo Delphi, cabe resaltar que la mayoría del profesorado entrevistado aporta, por una parte una serie de frenos o impedimentos a la hora de desarrollar educación en igualdad y sexualidad con calidad en la Universidad de Castilla La Mancha y por otra un catálogo de fortalezas a tener en cuenta en forma de potencialidades. Las valoraciones entendidas como frenos para una educación en sexualidad e igualdad son las siguientes:

### **Falta de un diseño curricular integral y globalizado que incluya la educación en igualdad y sexualidad**

Los profesionales entrevistados destacan la falta de tradición en el abordaje de los temas de género, igualdad y sexualidad en los planes de estudio ubicados en las titulaciones de Educación. Esto viene derivado de las ambiguas directrices respecto a los procesos didácticos aplicados que existen sobre la igualdad de oportunidades como un tema a estudiar de manera científica y que viene regulado mediante normas y reglamentaciones educativas. También señalan la rigidez curricular que ha existido en el diseño de los planes de estudio (Espacio Europeo de Educación Superior) donde se advierten solo escasos itinerarios (optatividad) formativos con perspectiva de género y sobre todo, la inexistencia de asignaturas troncales que aborden las cuestiones educativas y epistemológicas centradas en la sexualidad e igualdad.

*El proceso para introducir la perspectiva de género en estos planes de estudio obedece fundamentalmente y también es así en muchos planes de estudio... con asignaturas optativas que están incluidas por sensibilización e implicación de docentes en concreto que tienen interés en que esta temática y esta materia esté presente en la formación. Yo he investigado cómo está presente la perspectiva de género en otras titulaciones, por ejemplo, en los ámbitos educativos de formación de profesorado y suelen constituirse como asignaturas optativas. (Informante 3)*

Sin embargo, estas carencias se cubren con sus discursos profesionales derivados de la militancia e implicación que tienen con el principio de igualdad. Estos alegatos se extienden de manera parcial, puntual y discontinua a través de las asignaturas que imparten apareciendo así, la fórmula denominada transversalidad, sobreentendida como un aspecto negativo al

quedar los contenidos, sobre igualdad y sexualidad, relegados a “una nebulosa conceptual” difícil de concretar en los currículums de manera aplicada. Ello provoca la fragmentación y descontextualización del currículum de formación de docentes en base a los derechos sobre el ejercicio de la igualdad y la sexualidad.

*La verdad es que yo en mis asignaturas los he ido incorporando de manera específica y de manera transversal. Es que yo creo que no se pueden tratar las cuestiones de género, de sexualidad sino es con las dos perspectivas. Lo estamos diciendo para la escuela en general, pero en concreto para nuestra asignatura. O sea, yo desde el día uno ya estoy hablando de cuestiones de género y de sexualidad, incluso cuando les expongo el programa... (Informante 10)*

Falta de una cultura de género e implementación meramente “cosmética” de la perspectiva de género en la vida universitaria

En este nivel de análisis aparece la idea predominante del uso utilitarista de la perspectiva de género por “moda” institucional. La mayoría del profesorado entrevistado apela a una falta de cultura de género en los departamentos y facultades.

*Todos los planes de estudio estética y cosméticamente quedan muy bien para hacer una apuesta por la igualdad, pero luego la igualdad efectiva y real no se produce porque no hay compromiso verdaderamente serio por conseguirla, sobre todo de dotar de presupuesto a todas y cada una de las medidas (nota. legislativas) y llevarlas a cabo dentro de un plan global en el que no sólo se realicen acciones puntuales o se realicen algunos compromisos instituciones en materia de igualdad en los organismos para la toma de decisiones políticas. (Informante 7)*

Se comparte una visión de la Universidad como institución evocadora de innovación e impulsora de cambio social, pero se evidencia que en temas donde debe operar la perspectiva de género, la institución no da respuesta científica, investigadora y profesionalizante a las cuestiones donde está imbricada la desigualdad. Aparece el halo de neutralidad como discurso predominante. Se crean falsos argumentos respecto a que la Universidad es un espacio protegido y seguro para la garantía de los derechos sexuales y de los grupos vulnerables. La sensación generalizada para el grupo de expertos y expertas es que el ámbito académico ejerce una socialización por sexos y reproduce, legítima y perpetúa una cultura androcéntrica, techos de cristal y segregaciones sexistas.

*Pensemos, insisto, en ¿por qué las mujeres no están en titulaciones como Informática? ¿Por qué las mujeres no están en Titulaciones como Física?, ¿o por qué las mujeres no están en el Grado de Matemáticas, pero sí lo están en las disciplinas sociales? Luego cuando están, bueno pues no llegan a los puestos de representación. (Informante 15)*

## **Bajo conocimiento y acatamiento normativo en materia de género**

Es destacable el escaso conocimiento que tiene el profesorado sobre las disposiciones normativas o reglamentarias que existen tanto de ámbito estatal como regional respecto de la igualdad de oportunidades y que lo describen como eje vector de la vida educativa. Dentro de la propia política universitaria se verbaliza la falta de herramientas que trabajen a favor de la implantación de una igualdad real y ayude a crear espacios y condiciones con garantías de promoción para las mujeres y para dar cobertura a las distintas sensibilidades sexuales. Se per-

ciben muchas resistencias académicas respecto a temáticas de abordaje sexual.

*Todos los estudios de género, los estudios feministas en una institución como la Universidad están haciendo frente a un montón de resistencias y hostilidades todavía hoy en día. Y ya si hablamos de estudios sobre sexualidades, transfeminismo, teorías Queer, etc. Las resistencias incluso se acentúan, son cuestiones incómodas todavía hoy, si realmente estamos haciendo estudios desde la perspectiva de género que tienen una intencionalidad feminista. (Informante 8)*

### Las reticencias de los propios docentes

Los discursos profesionales evidencian la baja sensibilidad profesional y la falta de concienciación de la comunidad universitaria motivada por la escasa formación inicial y permanente que tiene respecto del principio de igualdad y sexual y que deriva en la baja cualificación del profesorado en temas de género y sexualidad. Quedando estos temas relegados al compromiso personal o vocacional reforzado en la autoformación y el activismo político individual.

*Quiénes tenemos el compromiso con igualdad la transversalidad sí que la llevamos más allá de las asignaturas vinculadas al género, sino en todas las asignaturas. Pero yo creo que es una tarea pendiente y yo insistiría en que es absolutamente imprescindible y necesaria esta perspectiva, La perspectiva de igualdad va conmigo. [...] Para mí es una filosofía de vida, entonces es como fácil no desprenderme de ella, mi manera de entenderlo es también desde mis procesos de socialización y desde mi sentido de vida. (Informante 20)*

### El peso de los sesgos, los prejuicios, las falsas creencias y los estereotipos que rodean a la igualdad, al género y a la diversidad sexual

Se señala que como consecuencia de la insuficiente formación del profesorado y el escaso compromiso de la Universidad respecto a estos temas, aparece una pobre transferencia de conocimiento con perspectiva de género, se mantiene el sesgo vocacional sexuado, se remarca la desigualdad horizontal ligada a la tradicional distribución de los roles académicos y profesionales, y todo ello hace perpetuar las brechas sexuales y techos de cristal que impiden la promoción profesional y social en condiciones de igualdad para las mujeres en todos los planos de la Universidad.

*Quiénes estamos vinculados al ámbito docente, es fundamental decir, cómo desde los sesgos de género impedimos que las niñas movilicen talentos vinculados con talento o capacidades relacionadas con las matemáticas, con la física frente a que sí que dominan mucho el lenguaje. Y, por el contrario, los varones estén muy sobre... motivados, además muy reforzados con todo lo que es el ámbito de toma de decisiones, participación, igualmente estudios en materia de deporte. Es decir, ¿qué implica eso? Implica que no vemos a las criaturas y a los alumnos y alumnas desde sus capacidades, sino desde el sexo que tienen. Nuestras expectativas entendemos que se tienen que cumplir y desde ahí nos relacionamos con ellos y ellas (Informante 13)*

## **Falta de un apoyo explícito a la investigación en género y/o sexualidad**

La falta de apoyos explícitos y de incentivos para la tarea investigadora con escasos recursos para la práctica indagatoria en temas sociales-educativos con perspectiva de género, constituyen hoy día un hándicap a la hora de optar a convocatorias de investigación financiadas por la Universidad en relación con el género y las diversidades sexuales. Las restricciones en los presupuestos y los deficientes espacios sobre construcción de discursos y propuestas académicas evidencian necesidades que se transforman en problemáticas.

*Sentimos la necesidad de entender la actividad investigadora como una contribución científica relevante a la hora de seguir construyendo un mundo más equitativo y solidario sobre el que fundamentar los cambios sociales desde el principio de igualdad (Informante 17)*

## **Análisis cualitativo de las oportunidades para una educación en sexualidad e igualdad**

En este mismo plano de análisis, cabe destacar que, entre el profesorado participante en la investigación, se detectan oportunidades para la inclusión y desarrollo de una educación en igualdad y sexualidad. Se destacan cinco planos para la acción positiva:

### **Mayor sensibilización en la comunidad universitaria**

Se muestra el creciente convencimiento social de que las problemáticas sociales asociadas a la violencia y discriminación sexista y de género solo se pueden abordar y prevenir desde la educación, y que, a pesar de la baja presencia de estas temáticas en los planes de estudio, hay una demanda social enfocada hacia la prevención de la desigualdad, en sus múltiples variantes, que permea en la población estudiantil. Este aspecto constituye el ámbito más recurrente para las propuestas del grupo experto. Los informantes concretan las siguientes propuestas: fomentar actitudes igualitarias a nivel profesional, científico y académico (simposios, seminarios y talleres especializados); visibilizar todos los colectivos teniendo en cuenta la diversidad de diversidades; promocionar asociaciones estudiantiles cuya finalidad sea la defensa de la igualdad y la diversidad; activar un plan de actuación que proteja y garantice la libertad a los colectivos vulnerables universitarios.

### **Universidad como agente de cambio social**

Todas las personas entrevistadas están de acuerdo en afirmar que la Universidad es el espacio propicio para generar conocimiento transformador destinado a favorecer la comprensión del origen de la desigualdad sexual y de género y que ello favorece la apuesta por procesos educativos donde se favorezca la inclusividad y la equidad.

*La Universidad debe impulsar el pensamiento libre, la libertad de expresión en el debate y el pensamiento crítico y su rol como agente catalizador de cambio facilitando espacios de encuentro y de apertura social. Deconstruyendo tabúes y estereotipos. (Informante 5)*

### **Potencialidad para mejorar el currículum formativo**

Se señalan las posibilidades que ofrece la “libertad de cátedra” para introducir a través de las guías docentes, la inclusión de elementos curriculares que atiendan a temáticas sobre género y sexualidad especialmente en la selección de contenidos académicos y científicos debidamente planificados. Ello, para generar conciencia e identidad profesional acerca de la necesidad de mejorar las competencias profesionales en igualdad y sexualidad en futuros y

futuras docentes y plantear el compromiso social que todo agente educativo debe tener frente a las desigualdades sociales en las diversas manifestaciones presentadas.

### **Metodologías reflexivas, críticas y colaborativas**

En relación con la cuestión anterior, se demanda una revisión exhaustiva de las metodologías tradicionales y la necesidad de introducir una cultura pedagógica feminista en la Universidad.

*Revolucionar la cultura pedagógica en la Universidad, fomentar espacios de encuentro, trabajo colectivo, repensar la institución, acudir a organizaciones que trabajan por la equidad, afrontar proyectos globales, e introducir aspectos políticos y éticos en orden a la igualdad y sexualidad de forma integral. (Informante 19)*

### **Mayor actividad investigadora y de calidad**

La consolidación de los estudios e investigaciones centrados en temáticas sobre igualdad y sexualidad deben tener más continuidad y visibilidad. Hay consenso entre las personas entrevistadas al señalar que se debe aumentar el impacto y la transferencia del conocimiento generado a través de las investigaciones y estudios que se están llevando a cabo en las titulaciones de Educación. Para ello hay que crear más canales de investigación para la difusión y creación de nuevo conocimiento científico.

*Debemos tener más opciones a estudios científicos y potenciar más el debate crítico que aporta la realidad de los distintos colectivos sociales que son discriminados. Hay que darles respuestas desde la Universidad. (Informante 11)*

### **Análisis estudio documental de los planes de estudio**

Por último, cabe completar el análisis de datos con el estudio documental realizado acerca de los planes de estudio llevado a cabo en esta investigación en la Universidad de Castilla La Mancha. Se han analizado los planes de estudio de los Grados de Educación Social y Educación con el fin de valorar si aparecen competencias respecto de la igualdad y sexualidad y determinar cómo se concretan estas competencias en las guías docentes. Este proceso tuvo en cuenta: 1) análisis del marco legislativo vigente en España en relación con la educación; 2) análisis del reconocimiento, visibilidad, orientación y contenidos sobre educación sexual e igualdad en los distintos planes de estudio de la Universidad participante, así como de las guías docentes y programas educativos de las titulaciones.

Hasta el momento, apoyándonos en el análisis tanto de los cuestionarios como de las entrevistas y delphi, se afirma que la educación en sexualidad e igualdad es débil, el alumnado está poco formado y el profesorado universitario detecta estas debilidades, a la vez que reclama aportes científicos y apoyos académicos para el impulso de una educación en sexualidad e igualdad integral y de calidad. Estas debilidades tienen su reflejo en los deficientes planes de estudio.

Siguiendo a Martínez et. al (2017) en los planes de estudio de Educación Social y Educación (Infantil y Primaria) no aparecen suficientemente representadas las competencias generales ni específicas que reflejen educación en igualdad y sexualidad de manera directa y clara. Tampoco, en las guías docentes de los Grados de Educación y Educación Social, se recogen contenidos relacionados con ambas temáticas. Las evidencias de las competencias generales y contenidos que sí aparecen en todos los grados de Educación son:

- CG4: Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen

los valores de la formación ciudadana

- CG13: Promover el respeto a los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres.

- CG14: Promover el respeto y promoción de los Derechos Humanos y los principios de accesibilidad universal y diseño para todos de conformidad con lo dispuesto en la disposición final décima de la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de Igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad.

Además, cabe destacar el uso generalizado de lenguaje sexista en las guías docentes, usando generalizaciones tales como “los niños”, “los hombres”; por tanto, haciendo uso del lenguaje masculino.

Por otro lado, se detecta una contradicción entre los mandatos de leyes específicas en materia de igualdad y violencia de género, a nivel estatal y los planes de estudios que forman a maestros/as y educadores /as sociales ya que no reflejan los contenidos específicos de igualdad y sexualidad, o quedan reducidos a menciones generales.

## Discusión y conclusiones

Los hallazgos obtenidos advierten que la educación en igualdad y sexualidad, son temas que no se han trabajado significativamente en la educación superior, tanto desde un plano legislativo y de planes de estudio, como desde planos académicos y científicos. Los avances siguen siendo débiles, aspecto que contrasta con el protagonismo reivindicativo de los movimientos sociales feministas.

La calidad del aprendizaje y su valoración en materia de igualdad y sexualidad es cuestionable, tal y como reflejan los resultados de los cuestionarios. Aunque el contacto con la educación en igualdad de oportunidades y la diversidad sexual gana cierto espacio, las aproximaciones a los contenidos adquieren todavía un carácter muy puntual sin atender a un itinerario explícito.

Los resultados son consistentes con otros estudios e investigaciones (Ballarín, 2017; Bejarano y Marí, 2019; Sánchez, 2018; García-Pérez, et al, 2014; Subirats, 2017) donde se evidencian que la educación en igualdad y sexualidad es débil o inexistente en la formación del profesorado a nivel nacional, reproduciendo estereotipos de género, mitos sobre la sexualidad e invisibilizando las diversidades, todo ello teniendo como consecuencia no llevar a la práctica una coeducación real en los ámbitos universitarios.

Si atendemos a los análisis derivados de las entrevistas al profesorado. Cabe destacar que la educación en igualdad y sexualidad es considerada una materia indispensable para la formación de los y las futuras docentes. Por ello se interpela a la Universidad para que se corrijan los actuales déficits de la oferta, muy estacional y modular, insuficiente y que no brinda el acervo teórico ni las herramientas científicas para enfrentar y resolver situaciones cotidianas que surgen en los entornos educativos.

La práctica docente universitaria en igualdad y diversidad afectivo-sexual se plantea en un escenario de bajo consenso metodológico y de escasa adecuación de los recursos destinados a su currículo. En este contexto parece lógico que se deterioren tanto los contenidos y competencias curriculares como la oferta formativa e investigadora. Además, destaca la excesiva dependencia de la sensibilidad de los equipos docentes. A este subconjunto de factores habría que añadir la falta de resultados sobre la mejora en la transferencia del aprendizaje, lo que limita claramente la respuesta educativa hacia la igualdad. Todo ello queda avalado en otras investigaciones similares en las que cabe destacar a Teixeira y Marques (2016), Pastor y Acosta (2016), Castaño (2016), Cushman (2012), Martínez, et al, (2017), Bejarano y Marí, (2019), Sánchez, Penna y de la Rosa, (2016) y Sánchez, (2019).

En este contexto consideramos que los planes de estudio, así como la formación del profesorado debe ser revisada desde los postulados feministas y críticos de la pedagogía (Martínez y Ramírez, 2017; Ramos, Martínez y Blanco, 2019). Hacer pedagogía feminista supone incluir perspectivas decoloniales, interseccionales y críticas para la inclusión de las diversidades como elementos básicos de una educación transformadora.

Construir una formación del profesorado feminista (Bejarano, Martínez y Blanco, 2019)

es alentar una verdadera educación crítica y transformadora en todos los espacios y estructuras educativas. Es, siguiendo a Martínez (2016), incluir una pedagogía de las resistencias antes las violencias, una pedagogía de la escucha que sitúe los cuidados feministas en el centro, una pedagogía comunitaria y popular y una pedagogía dialógica, participativa, social y colectiva; debe ser el reto que asumir para las estructuras universitarias en docencia e investigación.

## Referencias

ABAD, Francisco José; OLEA, Julio; PONSODA, Vicente y GARCÍA, Carmen. **Medición en ciencias sociales y de la salud**. España: Síntesis, 2011.

AUDRE, Lorde. **La hermana, la extranjera**. España: HORAS y HORAS, 2003.

BALLARÍN, Pilar. ¿Se enseña coeducación en la Universidad? **Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas**, España, v. n. 2(1), p. 7-31. 2017. doi: <https://doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.2017>

BARBER, Michael y MOURSHED, Mona. Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. **Mckinsey & Company. PREAL**. 2008. Disponible en: [[http://www.oei.es/pdfs/documento\\_preal41.pdf](http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf)] Acceso 9 septiembre 2020.

BÁRCENA, Fernando. **La Práctica Reflexiva en Educación**. España: Editorial Co. Madrid, 1994.

BEJARANO M<sup>a</sup>. Teresa y GARCÍA, Beatriz. La educación afectivo-sexual en España. Análisis de las leyes educativas en el periodo 1990-2016. **Opción**, España, Año 32, Especial n.13, p. 756-789. 2016.

BEJARANO, M<sup>a</sup> Teresa. El principio de igualdad. Revisión histórica y propuestas educativas. En: ----- **.Estudio integral de la violencia de género**. Organización María Martín Sánchez. Valencia: Tirant, 2018. p. 165-185.

BEJARANO, M<sup>a</sup> Teresa y MARÍ, Rosa. **Educación en sexualidad e igualdad**. Madrid: Dykinson. 2019.

BEJARANO, M<sup>a</sup> Teresa.; MARTÍNEZ, Irene; BLANCO, Montserrat. Coeducar hoy: Reflexiones desde las pedagogías feministas para la despatriarcalización del currículum. **Tendencias Pedagógicas**, España, v. 34, p. 37-50. 2019. doi: 10.15366/tp2019.34.004

CASTAÑO, Cecilia. La nueva gestión pública y las políticas de igualdad de género en las universidades. **Investigaciones feministas**, España, v. 7, n. 2, p. 225-245. 2016.

CUSHMAN, Penni. You're not a teacher, you're a man: the need for a greater focus on gender studies in teacher education. **International Journal of Inclusive Education**, USA, v.16, n.8, p. 775-790. 2012. doi: 10.1080/13603116.2010.516774.

Instituto de la Mujer. 2007 Disponible en: <http://www.inmujer.gob.es/areasTematicas/AreaEducacion/Programas/EducacionIgualdad.htm>

FALLAS, Manuel Arturo; ATARVIA, Cindy y GAMBOA, Alejandra. Educación sexual: Orientadores y orientadoras desde el modelo biográfico y profesional. **Revista Electrónica Educare**, Costa Rica, V. 16, Especial, p. 53-71. 2012.

GARCÍA-PÉREZ Rafael; REBOLLO Ángeles; VEGA, Luisa; BARRAGÁN. El patriarcado no es transparente: Competencias del profesorado para reconocer desigualdad. **Cultura y Educación**, v.

23, n.3, p. 385-397. 2014. doi:10.1174/113564011797330298.

GIL-MADRONA, Pedro, GÓMEZ-BARRETO, Isabel, GONZÁLEZ-VÍLLORA Sixto. Percepción de los estudiantes de maestro de educación infantil sobre su formación intercultural. **Magis**, v. 9, n.18, p. 111-128. 2016. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.m9-18.pmei>.

GRUNDY, Shirley. **Producto o Praxis del Currículo**. Madrid: Morata, 1987.

LERNER, Gerda. **The Creation of Patriarchy**. New York: Oxford University Press, 1986.

MARTÍNEZ, Irene. Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Foro de Educación*, v. 14, n.20, p.129-151.2016. <http://doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.008>

MARTÍNEZ, Irene; BEJARANO, M<sup>a</sup> Teresa; MARÍ, Rosa y TÉLLEZ, Virtudes. ¿Qué formación en sexualidad e igualdad tienen las y los estudiantes de educación en Castilla la Mancha? En:-----  
--. **Nuevos escenarios y retos socioeconómicos tras la crisis. Una perspectiva comparada de España y Europa**. Organización Juana María Serrano, Roberto Moreno y Santiago Gutiérrez. Madrid: Dykinson, 2017. p. 175-186.

MARTÍNEZ, Irene y RAMÍREZ, Gema. Des-patriarcalizar y des-colonizar la educación: experiencias para una formación feminista del profesorado, **Revista internacional de educación para la justicia social (RIEJS)**, v. 6, n.2, p. 81-95. 2017. doi: 10.15366/riejs2017.6.2.005

MCMILLAN, J.H. y SCHUMACHER, S. **Investigación Educativa. Una introducción conceptual**. España: Pearson Education, 2005.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. **La salud sexual y su relación con la salud reproductiva: un enfoque operativo**. España: OMS. 2018.

ONU. 2013. Disponible en: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/sustainable-development-goals/PARRA>, Noemí. La LOMCE perjudica gravemente la Educación, también la sexual. **La Provincia, diario de Las Palmas**. España. 2013. Disponible en: [<http://www.laprovincia.es/blogs/zumo-de-cereza/la-lomceperjudica-gravemente-la-educacion-tambien-la-sexual.html>.] Acceso en: 9 septiembre 2020.

PASTOR, Inma y ACOSTA, Ana. La institucionalización de las políticas de igualdad de género en la Universidad española. *Avances y retos. Investigaciones Feministas*, España, v. 7 n.2, p. 247-271. 2016.

PLATERO, Lucas. **Trans sexualidades. Acompañamiento, factores de salud y recursos educativos**. Barcelona: Bellaterra. 2014.

RAMOS, Francisco Javier; MARTÍNEZ, Irene; BLANCO, Montserrat. Sentido de la educación para la ciudadanía desde pedagogías feministas, críticas y decoloniales. Una propuesta para la formación del profesorado. **Revista Izquierdas**, España, v. 49, p. 2103-2116. 2020.

SÁNCHEZ, Mercedes; PENNA, Melani y DE LA ROSA, Belén. **Somos como somos. Deconstruyendo y transformando la escuela**. Madrid: La Catarata, 2016.

SÁNCHEZ, Mercedes. **Pedagogías queer**. Madrid: La Catarata, 2019.

SÁNCHEZ, Mercedes. **Estudio integral de la violencia de género**. Valencia: Tirant, 2018.

SÁNCHEZ, Raquel; BUZÓN, Olga; PIEDRA Joaquín. El patriarcado no es transparente: Competencias del profesorado para reconocer desigualdad. **Cultura y Educación**, España, v. 23, n.3, p. 385-397. 2014. doi: <https://doi.org/10.1174/113564011797330298>

SUBIRATS, Marina. **Coeducación. Apuesta por la libertad**. Barcelona: Octaedro, 2017.

TEIXEIRA, Filomena. y Marques, Fernando. Sexualidad y Género en la formación inicial de los docentes. En: ----- **Mejores maestros, mejores educadores. Innovación y propuestas en educación**. Organización Antonio Mateos y Asunción Manzanares. Málaga: Aljibe. 2016. p. 341-356.

VEIGA, Luisa; TEIXEIRA, Filomena; MARTINEZ, Isabel y MELIÇO-SILVESTRE, António. Sexuality and human reproduction: a study of scientific knowledge, behaviours and beliefs of Portuguese future elementary school teachers, **Sex Education**, Australia, v. 6, n.1, p. 17-29, 2006. DOI: 10.1080/14681810500508915

Recebido em 7 de setembro de 2020.  
Aprovado em 17 de novembro de 2020.