

Sílvia Ester Orrú
Enrico Bocciolesi
Organizadores

SOMOS TONOS DIFERENTES

Educação, diferença e justiça social

TONOS SOMOS DIFERENTES

Educación, diferencia y justicia social

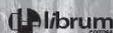


Sílvia Ester Orrú
Enrico Bocciolesi
Organizadores

**SOMOS TODOS
DIFERENTES**
Educação, diferença e justiça social

**TODOS SOMOS
DIFERENTES**
Educación, diferencia y justicia social

1ª edição
2021



Preparação dos Originais

Fátima Ferreira da Silva

Projeto Gráfico, Diagramação e Capa

Librum Soluções Editoriais

Ana Carolina Maluf e Gustavo Bolliger Simões

www.librum.com.br

Edição



Ficha Catalográfica

Elaborada por Vicente Estevam Junior – CRB-8/7122

So56 Somos todos diferentes! Educação, diferença e justiça social = ¡Todos somos diferentes! Educación, diferencia y justicia social. / [editores] Enrico Bocciolesi e Silvia Ester Orrú – Campinas, SP: Librum Editora, 2021.Ebook.

Inclui bibliografia

ISBN: 978-65-994645-0-8

1. Educação inclusiva. 2. Formação de professores.
3. Justiça social. I. Bocciolesi, Enrico. II. Orrú, Silvia Ester.
III. Título.

CDD – 371.9

Copyright © 2021 Reservados todos os direitos desta obra. Proibida toda e qualquer reprodução desta edição por qualquer meio ou forma, seja ela eletrônica, mecânica, fotocópia, gravação ou quaisquer outros meios, sem a expressa permissão de seus organizadores.

SUMÁRIO

Apresentação

Tudo sobre nós, com todos nós: uma questão de justiça

[Rosângela Machado](#)

El reconocimiento de la diversidad como eje para la justicia social

[José Antonio Méndez Sanz](#) y [Martha Vergara Fregoso](#)

De que lado você luta?

[Cláudia Gomes](#) e [Sílvia Ester Orrú](#)

Paradigma della globalizzazione comunitaria e living labs: democrazia diretta o consenso indotto?

[Silvio Bolognini](#)

Educación y complejidad: miradas y construcciones basadas en la singularidad

[María Verónica Nava Avilés](#)

Educación inclusiva en América Latina: repensando los sistemas educativos para construir igualdad

[María Celeste Fernandez](#) y [Pilar Cobeñas](#)

La cultura de la educación en igualdad: resistencias, retos y oportunidades

[Anabell Fondón Ludeña](#), [Eva Matarin Rodríguez-Peral](#) y [Elias Said-Hung](#)

Inclusión en la encrucijada entre la propensión a aprender y las experiencias de aprendizaje mediado

Silvia López de Maturana Luna

Pedagogía de la literacidad como clave interpretativa y liberatoria del ser humano

Enrico Bocciolesi

Formação de professores: desafios de uma experiência

Ana Luiza de França Sá e Giuseppina Marsico

Educación por el arte: el derecho de ser quien soy

Gabriela Patricia Perera

Aprendizes com autismo: eixos de interesse como caminho para a aprendizagem

Júlia Cândido Dias Nogueira e Sílvia Ester Orrú

La alfabetización visual como herramienta clave de atención a la diversidad y su impacto en la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible

Silvia Carrascal Domínguez, Joanne Mampaso Desbrow, Elena López-Riobóo Moreno, Virginia Pastor Ortiz y Ramón Maqueda García

Migração e direitos humanos: um diálogo necessário

Alice Martins Pederiva

Sobre os Autores

apresentação

Para além dos séculos seres humanos, que se encontram à margem da sociedade, lutam por igualdade social. Lutam para não serem discriminados por suas diferenças: gênero, sexualidade, etnia, raça, cor da pele, religião, classe social – por suas múltiplas e plurais condições humanas. É habitual vermos braços entrelaçados nas avenidas de cidades em muitos países sustentando uma flâmula com o emblema “Somos Todos Iguais”. Nada temeroso dizer que essa alegação é uma falácia.

A originalidade e a beleza de cada pessoa são representadas pelas pequenas e grandes peculiaridades que permitem tornar visível a criatividade do ser humano, que se manifesta em diferentes ocasiões.

Já trilhamos o primeiro semestre de 2021 e nos encontramos em uma nova década do século XXI. No Brasil, mais de 550 mil covas foram abertas às vítimas do novo coronavírus – uma realidade que desnuda a desigualdade social de um país que arrecadou no último ano R\$1,479 trilhões de reais em impostos, e que, teoricamente, deveriam retornar à população para seu bem-estar.

A Covid-19 (**CO**rona**VI**rus **D**isease) escancara no país tropical que não somos todos iguais e que, muito menos, estamos no mesmo barco. Quem sabe, talvez, estejamos em um mesmo mar, apesar das correntezas serem profundas. Mas, nunca, no mesmo barco. Até porque há um sem-número de pessoas que nem em barcos, botes ou escombros de naus estão agarrados. Milhares se encontram ao léu da invisibilidade e da exclusão, rechaçados pela indiferença de gananciosos e poderosos. Os desastres do

acontecimento pandêmico, no país do carnaval e do futebol, é apenas um exemplo dentre muitos outros que a necropsia das periferias do planeta nos revela. Só “uma gripezinha”? Para quem?

Não somos todos iguais! Mas somos todos, igualmente, diferentes!

E na compreensão da diferença e das liberdades como valores humanos inegociáveis, é que essa obra almeja trazer sua contribuição para o leitor, de modo que a Educação e a Justiça Social sejam caminhos possíveis de libertação das amarras da ignorância cultivada por aqueles que ocupam, sistematicamente, o protagonismo opressor e repressor. É nos caminhos da inclusão e no combate às distintas formas de exclusão que professores e pesquisadores da Argentina, Brasil, Chile, Espanha, Itália e México se conectam e se posicionam em defesa dos direitos sociais dos habitantes dessa casa comum chamada Terra.

O primeiro capítulo nos convida à problematização de *Tudo sobre nós, com todos nós: uma questão de justiça*, de maneira a não sermos atraídos pelas ciladas dos muitos mecanismos de exclusão pelo não reconhecimento das diferenças como uma condição humana.

Na sequência, discute-se a questão do *reconhecimento da diversidade como eixo necessário para a justiça social* e apresenta os desafios para o alcance de uma educação na perspectiva inclusiva que se atrela, intimamente, à justiça social.

No terceiro capítulo – *De que lado você luta?* – as autoras compartilham suas inquietações, análises e proposições sobre a temática da educação inclusiva, desenvolvidas na pós-graduação durante o período de 2015 a 2020.

O quarto capítulo, *Paradigma da Globalização Comunitária e Laboratórios Habitacionais: Democracia Direta ou Consenso*

Induzido? – chama-nos à atenção para um pensamento crítico às dinâmicas evolutivas dos conceitos de democracia e direito.

No quinto, *Educación y complejidad: miradas y construcciones basadas en la singularidad*, a autora convida a um olhar mais profundo às novas culturas emergentes e à necessidade de novas construções de conhecimento que contemplem as singularidades humanas.

O sexto, *Educación inclusiva en América Latina: repensando los sistemas educativos para construir igualdad*, acolhe a complexidade da *Nuestra América* e seus esforços diante dos desafios ainda porvir.

O sétimo, *La cultura de la educación en igualdad: resistencias, retos y oportunidades*, elucida-nos sobre resistências e possibilidades de lutas por espaços mais equalitários no tocante às demandas de igualdade de gênero.

O oitavo capítulo se debruça acerca da *Inclusión en la encrucijada entre la propensión a aprender y las experiencias de aprendizaje mediado* e caminha numa problematização para além de uma compreensão restrita sobre os sentidos da inclusão no contexto educacional, ressaltando que todos os aprendizes são capazes de aprender.

O nono capítulo – *Pedagogía de la literacidad como clave interpretativa y liberatoria del ser humano* – o autor aprofunda e analisa problemas de complexidades e unidimensionais das pessoas para despertar o pensamento crítico em cada oprimido.

No décimo capítulo – *Formación de profesores: desafíos de una experiencia* – as autoras compartilham experiências pedagógicas em busca de uma identidade docente articulada com as necessidades da escola de educação básica e a complexidade da relação entre professores regentes de classe e professores em formação.

O décimo primeiro capítulo, *Educación por el arte: el derecho de ser quien soy*, movimenta-se vividamente na compreensão da arte como constitutiva do ser e do fazer educação em prol da construção do pensamento crítico e da apropriação sensível do conhecimento na luta contra as desigualdades e injustiças sociais.

O décimo segundo capítulo – *Aprendizes com Autismo: eixos de interesse como caminho para a aprendizagem* – os eixos de interesse são abordados como uma possibilidade potencial da aprendizagem de estudantes com autismo no contexto da educação na perspectiva inclusiva.

O décimo terceiro capítulo – *La alfabetización visual como herramienta clave de atención a la diversidad y su impacto en la consecución de los objetivos de desarrollo sostenible* – os autores relevam a educação, na perspectiva inclusiva, como instrumento fundamental para a aquisição de conhecimentos e competências capazes de gerar uma sociedade sustentável.

Já no décimo quarto capítulo, *Migração e direitos humanos: um diálogo necessário*, a questão da migração é discutida a partir de suas relações com os direitos humanos partindo-se de contribuições dos campos de estudos da Psicologia e da Antropologia.

Por fim, agradecemos ao apoio do [Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico \(CNPq\)](#) e do [Decanato de Pesquisa e Inovação da Universidade de Brasília \(DPI/UnB\)](#), que nos possibilitaram materializar nossas lutas por meio dessa obra de acesso público e gratuito.

Na vírgula de respiro de Clarice Lispector,

Liberdade é pouco. O que desejamos ainda não tem nome!

Boa leitura!

ENRICO BOCCIOLESI e SILVIA ESTER ORRÚ

Editores

7

la cultura de la educación en igualdad: resistencias, retos y oportunidades

Anabell Fondón Ludeña
Eva Matarin Rodríguez-Peral
Universidad Rey Juan Carlos, España

Elias Said-Hung
Universidad Internacional de la Rioja, España

I. EDUCAR EN IGUALDAD: LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO COMO PUNTO DE PARTIDA PARA UNA SOCIEDAD IGUALITARIA

Si en algún lugar cobra una especial significación el hecho de la formación en género e igualdad, es, sin duda, en la formación inicial del profesorado, o lo que es lo mismo, en la formación inicial de maestros, maestras y del profesorado de enseñanza secundaria. La posibilidad de introducir esta formación en un ámbito tan directamente implicado con la formación de la ciudadanía se convierte en un objetivo fundamental de cualquier tipo de política de igualdad y de eliminación de las diferencias por razón de género (ROMERO; ABRIL, 2008). Las ventajas de la incorporación de la formación de género en los estudios de formación del profesorado, así como su aplicación a la escuela vienen siendo señaladas desde finales de los años 90 (PÉREZ GONZÁLEZ, 1998).

El tratamiento de la perspectiva de género en el ámbito educativo, y más concretamente en la formación inicial del profesorado, ha variado en los últimos treinta años de una manera notable. Si bien es cierto que la mayor parte de las actuaciones se centraron, en un principio, en las etapas de Primaria y Secundaria, actualmente también en la Educación Infantil se abordan cuestiones directamente relacionadas, por ejemplo, con la socialización de niños y niñas y con la revisión de los contenidos sexistas de los cuentos infantiles, entre otras materias. En cualquier caso, el mantenimiento de estereotipos y desigualdades de género en la escuela mediante el desarrollo del currículo oculto o la preocupación por la tardía incorporación de la mujer al sistema educativo, eran algunas de las primeras cuestiones a partir de las cuales se trasladaba la idea de una manifiesta desigualdad de género en el marco del sistema. Pero, también en el currículo explícito cabía hablar de la presencia de estereotipos sexistas en los libros de texto, de tal forma que en los últimos años ha habido una profusa producción didáctica destinada a corregir esta situación y a replantearse todo el currículum en términos de género (GONZÁLEZ; LOMAS, 2002).

En la mayor parte de los países europeos se han ido produciendo cambios que han aportado criterios de actuación e investigaciones sobre la cuestión, con el fin último de reducir paulatinamente y eliminar las desigualdades en género reproducidas por el propio sistema educativo. Estos cambios han tenido como consecuencia:

- La evidencia de un rendimiento escolar más pronunciado de las mujeres en casi todas las áreas, fenómeno que se agudiza a medida que aumenta la edad (MERINO; SALA; TROYANO, 2003).
- La progresiva feminización de las etapas postobligatorias del sistema educativo (BONAL; CALERO, 1999)

- Una creciente preocupación sobre la construcción de la masculinidad en las escuelas (LESKO, 2000), como consecuencia del estudio sobre las identidades de chicos y chicas, que ha ido ganando terreno al debate sobre la igualdad (SUBIRATS; TOMÉ, 2007).
- La denuncia del heterosexismo y la homofobia del sistema educativo, tanto en términos de currículum manifiesto como de currículum oculto (COGAM, 2005; ROMERO, 2006).
- Las críticas a la carencia de educación emocional en nuestro sistema educativo (y su fuerte conexión con el sistema de género) (OLIVEIRA, 2000).
- La poca presencia de hombres entre los profesionales de la educación (SANTOS GUERRA, 2000).
- El debate sobre la conveniencia de sistemas segregados (aulas o centros diferenciados para niños y niñas) (BARRIO MAESTRE, 2005).

En el caso español, el MECD (2020) señala que igualmente las mujeres presentan un rendimiento significativamente superior en áreas como la lectura y matemáticas, aunque en esta última se está reduciendo y en ámbitos como las ciencias el rendimiento por sexos es similar.

En España, diversos estudios elaborados por investigadores/as como Lomas, (1999); Blanco (2001); Barberá y Martínez (2004); Bonal (1997); Rebollo y Mercado (2004), por citar algunos referentes en este campo. han descrito y analizado la cultura de género con especial énfasis en el panorama educativo. Concordando con resultados de investigaciones previas, como las realizadas por Acker (1995); Arnot y Weiner (1987); Ball (1989); Scraton, (1995); Spender y Sarah (1993); Weiner y Arnot (1987) ponen de manifiesto la posición central de los centros educativos como transmisores de coordenadas culturales e ideologías de género. La

institucionalización de creencias y códigos en los sistemas de escolarización es una realidad que puede y debe permitir la transformación del panorama social en lo que a género se refiere y permitir la erradicación de desigualdades actuales.

Sin embargo, los intentos de implementación de planes de actuación e inclusión de la perspectiva de género en los centros de enseñanza encuentran, con frecuencia, resistencias relevantes por parte de los agentes implicados. Algunas de las razones de estas resistencias son observadas por Bonal (1997) en factores que remiten a la ideología global del centro respecto a la organización escolar, el grado de flexibilidad pedagógica, la percepción de las dinámicas de aprendizaje, las costumbres y/o los hábitos que condicionan los procesos de cambio. Asimismo, Colás y Jiménez (2006) identifican la realidad de cómo las percepciones que el profesorado mantiene sobre el género permiten reconocer situaciones de desigualdad y discriminación, actuar en consecuencia y plantear directrices y medidas de innovación educativa en este ámbito.

En este sentido, la radiografía de la cultura de género del profesorado en España muestra un panorama sexista, tal como ha puesto de manifiesto Bonal (1997) señalando que se trata de un sexismo más por omisión que por acción; es decir, manifiesta una resistencia a la implantación de medidas de innovación educativa en esta área, contribuyendo así, a la reproducción cultural.

Por tanto, si atendemos a la influencia que ejercen las creencias sobre el género del profesorado en la práctica docente, tal como han puesto de manifiesto Freixas y Fuente-Guerra (1994), es necesario reconsiderar su formación inicial. Sólo a través de los profesionales de la enseñanza es posible trasladar a los centros educativos, de manera tangible, una cultura igualitaria y desarrollar una conciencia crítica que permita la transformación de pautas sociales que mantienen la desigualdad de género.

En los últimos años, se observa el desarrollo y puesta en marcha de diferentes legislaciones que pretenden paliar estas desigualdades entre hombres y mujeres, con especial incidencia en el marco del sistema educativo. Así, se constata una referencia directa en la propia Ley Orgánica n. 3/2007 de 22 de marzo para la igualdad efectiva de mujeres y hombres (ESPAÑA, 2007), que, en sus artículos 23 y 24, establece que el sistema educativo incluirá entre sus fines la educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en la igualdad de derechos y oportunidades entre mujeres y hombres. Igualmente, deberá incluir la eliminación de los obstáculos que dificulten la igualdad efectiva, así como el fomento de la igualdad entre unas y otros. Se determina que las administraciones educativas deben garantizar un igual derecho a la educación entre ambos sexos a través de la integración activa, en los objetivos y en las actuaciones educativas, del principio de igualdad de trato, evitando que se produzcan desigualdades por comportamientos sexistas o por los estereotipos asociados. Para ello, las administraciones educativas deben desarrollar actuaciones como:

- La atención especial en los currículos y en todas las etapas educativas al principio de igualdad entre hombres y mujeres.
- La eliminación y el rechazo de los comportamientos y contenidos sexistas y estereotipos que supongan discriminación entre mujeres y hombres, con especial consideración a ello en los libros de texto y materiales educativos.
- La integración del estudio y aplicación del principio de igualdad en los cursos y programas para la formación inicial y permanente del profesorado.
- La promoción de la presencia equilibrada de mujeres y hombres en los órganos de control y de gobierno de los centros docentes.

- La cooperación con el resto de las administraciones educativas para el desarrollo de proyectos y programas dirigidos a fomentar el conocimiento y la difusión, entre las personas de la comunidad educativa, de los principios de coeducación y de igualdad efectiva entre mujeres y hombres.
- El establecimiento de medidas educativas destinadas al reconocimiento y enseñanza del papel de las mujeres en la Historia.

Una de las principales expresiones de la filosofía que emana de ello, puede observarse en la serie de competencias que se especifican en los actuales títulos de Grado de Educación Infantil y Educación Primaria. Así, de acuerdo con las directrices ministeriales determinadas para ambos títulos, encontramos que en los planes de estudio de ambos Grados figuran la necesidad de adquirir, por parte de los futuros maestros y maestras, las siguientes capacidades (CUSA, 2020):

- Adquirir y manifestar un compromiso ético en su configuración como profesional, compromiso que debe potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos.
- Ser conscientes del derecho de igualdad de trato y oportunidades entre mujeres y hombres y aplicar medidas que eliminen los obstáculos que dificulten la igualdad efectiva entre mujeres y hombres y fomenten la igualdad plena entre unas y otros.

En el mismo sentido, puede encontrarse una referencia a esta cuestión en las Competencias establecidas por la administración

educativa para el Máster Universitario en Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria:

- Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible.

A raíz del proceso de convergencia europea de los estudios superiores, las universidades españolas comenzaron una profunda reforma de sus planes de estudio. Reforma que iba más allá de la mera reconversión de asignaturas existentes, y que ha supuesto la transformación del panorama educativo universitario, tanto desde el punto de vista estructural, como metodológico. En este proceso, la mayoría de los centros universitarios españoles responsables de la formación inicial del profesorado –lo que fueron durante muchos años las Escuelas de Magisterio, hoy reconvertidas en Facultades de Educación o de Formación del Profesorado, fundamentalmente–, han vivido con gran satisfacción y con renovadas expectativas la transformación de las antiguas diplomaturas a grados, ya que representaban, en cierto modo, la consecución de una vieja aspiración del mundo de la educación y, en concreto, de la formación inicial del profesorado. Igualmente, la implantación obligatoria del **Máster en formación del profesorado de secundaria** generó expectativas, debido a lo innovador y a la posibilidad de otorgar, finalmente, una consideración universitaria plena a la formación inicial de este profesorado, hasta ahora relegado a una formación auxiliar.

Las universidades abordaron la creación de los tres títulos, a los que he hecho referencia anteriormente, tomando como punto de partida las directrices ministeriales establecidas por la

administración educativa, cuya expresión más directa son el conjunto de competencias que figuran en las respectivas Memorias de Verificación que la Aneca (Agencia Nacional para la Evaluación y Acreditación) ha venido aprobando durante estos últimos años.

Así, la inmensa mayoría de los centros universitarios asumieron las propuestas legislativas y las directrices que hacen referencia explícita a la igualdad de género y al fomento de las acciones necesarias para que ésta se haga efectiva.

En el caso de la Universidad de Extremadura, la elaboración de los títulos de los Grados en Educación Infantil y en Educación Primaria se llevó a cabo por una comisión mixta compuesta por profesorado de la Facultad de Educación (Badajoz) y de la Facultad de Formación del Profesorado (Cáceres). Siempre fue intención de dicha comisión la creación de una asignatura que recogiese gran parte de los planteamientos expuestos en las páginas precedentes en cuanto a la formación directa en materia de género. Fruto de esta pretensión y tras un profundo debate sobre la cuestión, se consiguió un pleno consenso, para implantar una asignatura denominada *Sociología de las relaciones de género y de la familia*, encuadrada en la materia: *Sociedad, Familia y Escuela*, perteneciente, en ambos títulos, al Módulo Básico.

Quedaba recogida, por primera vez, en títulos universitarios oficiales, una materia directamente relacionada con la formación en género. No existe ninguna asignatura igual, ni similar, en ningún otro título de la Universidad de Extremadura. Igualmente, al analizar detenidamente los planes de estudio de los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria de las universidades españolas, se comprueba que no existe ninguna asignatura de las características de la que se ha citado anteriormente, si bien, existen materias, en cuyo desarrollo, se tratan cuestiones relacionadas con la igualdad de género, pero siempre de forma complementaria a otras

cuestiones vinculadas, en líneas generales, con la educación para la igualdad de oportunidades y la ciudadanía.

Desde su entrada en vigor en 2009 hemos venido recogiendo información sobre la práctica y las problemáticas encontradas en el discurrir de estas enseñanzas y en particular en el desarrollo de la asignatura *Sociología de las Relaciones de Género y la Familia*. El análisis aquí presentado recoge las principales conclusiones obtenidas hasta el momento.

2. ¿DE QUÉ PUNTO PARTIMOS PARA ESTUDIAR LA REALIDAD DEL PROCESO DE EDUCACIÓN PARA LA IGUALDAD? METODOLOGÍA PARA EL DIAGNÓSTICO

Dada la naturaleza del objeto de estudio, el eje central es un enfoque fenomenológico¹ con el fin de conocer los significados que los individuos dan a su experiencia y la interpretación que posteriormente les ayudará a definir su realidad y actuar en consecuencia. Este estudio parte de la descripción y comprensión de las relaciones interpersonales y las interpretaciones de la vida cotidiana de las personas. Para Schütz (1993) las características de la vida cotidiana se centran en las construcciones sociales, en los significados que las personas otorgan a la realidad; en términos fenomenológicos el mundo en el que vivimos es un mundo de sentido y significación, construido por las personas que habitan en él. La conducta por tanto responde a la interpretación que se realiza de la realidad. Comprender esa realidad permite comprender la interrelación social de los actores.

Según Godin (2010) “[...] la fenomenología ofrece recursos metodológicos y conceptuales que pueden ayudar a superar la oposición entre feminismo de la diferencia y feminismo de la igualdad”, así como la alternativa de un feminismo naturalista y otro construccionista. Igualmente, en este sentido también para Berger y

Luckmann (1991) – en una línea etnometodológica, pero con gran afinidad con la fenomenología, para comprender la construcción social se deben considerar los procesos subjetivos para poder explicar las realidades objetivas.

En este sentido, las técnicas cualitativas son la herramienta más adecuada. El paradigma cualitativo permite prestar atención al componente más subjetivo del análisis social. En consonancia con Ruiz Olabuénaga (1996), una de las características más evidentes de los métodos cualitativos es su adecuación en la captación y reconstrucción del significado captando la información de una forma flexible y con una orientación holística y de concreción.

El proceso de análisis cualitativo se centra inicialmente en la recolección de los datos, al mismo tiempo que se realiza su análisis. Recolección y análisis se trabajan en la misma fase debido a que esta metodología permite explotar opiniones, sentimientos, actitudes, etc., elementos todos ellos que el investigador puede no haberse planteado a priori y va descubriendo en el transcurso del estudio. La toma de decisiones durante el proceso de análisis permite profundizar en elementos novedosos e inesperados que previamente no habían sido contemplados. Se trata de conocer, explorar y profundizar una realidad que va descubriéndose en el propio proceso de análisis. En este sentido, se ha considerado que la metodología cualitativa es, por tanto, el mejor procedimiento para que los hallazgos emerjan de los datos.

Las técnicas cualitativas estudian la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de o interpretar los fenómenos de acuerdo a los significados que tienen para las personas implicadas. La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales, entrevistas, experiencia personal, etc., que describen la rutina, las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas (GIL-FLORES; GARCÍA-JIMENEZ; RODRÍGUEZ-GÓMEZ, 1996, p. 10).

Esta fase se ha centrado en un análisis del discurso que permite perfilar los elementos presentes, recurrentes y diferenciadores en los discursos emergentes acerca de la necesidad e importancia de enseñar en igualdad. Dado que el objetivo de este estudio es conocer la percepción sobre el desarrollo de la enseñanza en igualdad de los diferentes agentes implicados en el proceso, se considera idóneo el análisis del discurso, puesto que permite profundizar en la expresión comunicativa de las ideas y captar su sentido. Esta técnica de análisis cualitativo destaca por su multidisciplinaridad y heterogeneidad de corrientes, lo cual no rebaja el rigor siempre que las dimensiones estén bien definidas y resulta enriquecedor para la investigación.

El tratamiento de la información se realizará a través del software webQDA que permite de manera sistemática la descripción, transcripción y codificación de los datos y facilita su interpretación y análisis. Las fases metodológicas que planteamos en esta fase son las siguientes:

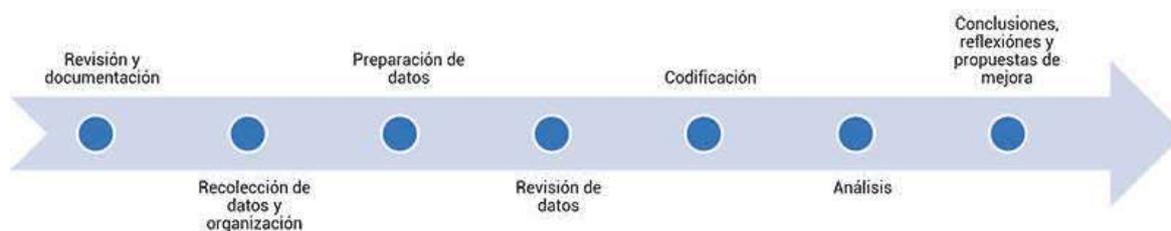


Figura 1. Fases del proceso de estudio.

Fuente: elaboración propia.

Se elabora una extensa revisión bibliográfica en torno a los conceptos de educación para la igualdad y sociología del género. Asimismo, se ha estudiado la literatura existente en torno a la relación entre escuela/igualdad y las posibilidades de análisis para ello. Las bases de datos a las que se acudió fueron CIS, ISOC-CIS, ERIC, Academic Search Library y Dialnet.

Para realizar la recolección de datos al comienzo de cada curso académico se pasa un cuestionario, al menos a dos de los grupos que cursan la asignatura, con el objeto de conocer las actitudes respecto a la materia. Esta información no se incluye en este análisis, pero es relevante su mención en un hipotético análisis cuantitativo. Al final de cada curso académico (desde el 2009-2010 hasta el pasado 2018-2019), se han realizado:

- Tres entrevistas en profundidad al profesorado que impartía la asignatura;
- Una encuesta al menos a dos grupos de estudiantes que cursaron la asignatura;
- Una entrevista en profundidad a un miembro del equipo directivo de las dos facultades donde se cursaba la asignatura (Facultad de Educación y Facultad de Formación del Profesorado).

Este planteamiento nos permite obtener información sobre las tres dimensiones que se han determinado centrales para el análisis:

- Dimensión enseñanza/docente: permite conocer las dificultades con las que se encuentran en el desarrollo de la asignatura, sus percepciones sobre cómo reacciona el alumnado respecto a los contenidos y las actividades, así como si existe o no progresión en el aprendizaje. Las unidades de análisis para esta dimensión son:
 - Necesidad de una formación en igualdad (NFP): para conocer cómo los y las docentes justifican, interiorizan, trabajan y desarrollan la impartición de la materia.
 - Técnicas más eficaces para trabajar la igualdad en el aula (TD): para conocer dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje qué dinámicas les han

resultado más interesantes y cuáles han tenido menor aceptación.

- Problemática en la actividad docente (PD): para conocer los inconvenientes y resistencias que encuentran en el desarrollo del programa docente.

- Dimensión aprendizaje/alumnado: para permitirnos conocer la valoración de los estudiantes de la asignatura, así como si la consideran necesaria en su formación, la metodología que consideran más apropiada para el desarrollo de competencias del programa docente. Las unidades de análisis para esta dimensión son:

- Necesidad de una formación en igualdad (NFA): para conocer si los estudiantes consideran pertinente tanto recibir una formación para educar en igualdad como incluirla en sus futuros ámbitos profesionales

- Técnicas más eficaces para trabajar la igualdad en el aula (TA): para conocer dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje qué dinámicas les han resultado más interesantes

- Problemática en el aprendizaje (PA): para conocer los inconvenientes que encuentran en el desarrollo de competencias de la materia

- Dimensión gestión/institución: para conocer las implicaciones y la coherencia del centro con la cultura de la igualdad de género. Las unidades de análisis para esta dimensión son:

- Implicación del centro en la formación para la igualdad (IC): para conocer la percepción del equipo directivo sobre la necesidad de educar en igualdad, así como la implantación de recursos y actividades para su trabajo

- Coordinación de actividades para la educación en igualdad (AC): para conocer las facilidades que el centro ofrece al desarrollo de acciones internas y externas que potencien las competencias desarrolladas en el aula en materia de educación para la igualdad
- Problemáticas existentes (PC): para detectar inconvenientes y resistencias en el desarrollo de una formación integral para la educación en igualdad que incluya todos los agentes implicados en el centro.

Una vez realizadas las transcripciones de las entrevistas, para ir ordenando la información, se utiliza el *software* de análisis WebQDA. Este tipo de software permiten registrar toda la información cualitativa recogida, facilitando el proceso de gestión y análisis de datos. Asimismo, elabora la **codificación de los datos cualitativos**. Esta fase metodológica es previa al análisis del discurso y consiste fundamentalmente en identificar los fragmentos del texto (discurso) que recogen información relativa a las unidades de análisis establecidas.

3. GRANDES RESISTENCIAS EN LA EDUCACIÓN PARA LA IGUALDAD Y LA PERSISTENTE NORMALIZACIÓN DE LA DESIGUALDAD

Una vez ordenada y estructurada la información, se procede a la realización del análisis de la información. A continuación, se exponen los principales resultados obtenidos por dimensiones.

En referencia a la **dimensión enseñanza/docente**. Se observa un discurso constante sobre la problemática común en las enseñanzas en igualdad: la falta de coordinación con otras materias, otros profesores y profesoras y la normalización social de la desigualdad.

La falta de coordinación con otras materias: encontramos la demanda permanente de convertir en realidad la inclusión de manera transversal de la perspectiva de género en todas las materias impartidas en la formación.

- Profesora 3 (2012): “lo que no puede ser es que nosotras nos matemos por abrir la mente a los estudiantes en materia de género y luego en otras asignaturas no mencionen ni a una científica relevante del área [...] que haberlas haylas”.

La falta de coordinación con otros profesores y profesoras es una constante que reivindican los y las docentes de la materia que nos ocupa alegando la falta de interés o concienciación a la hora de introducir la perspectiva de género en sus asignaturas, así como la falta de preparación para ello.

- Profesora 2 (2017): “seguimos con lo mismo, nosotras dándole importancia al lenguaje inclusivo y el profesorado más conservador tirándonos por tierra nuestra labor en sus clases”.
- Profesor 3 (2019): “hablo con colegas y me cuentan que nadie les ha enseñado a introducir la perspectiva de género en su materia y que no van a cambiar ahora todo el temario para introducirla, que en realidad no es relevante para lo que enseñan”.

La normalización social de la desigualdad se aprecia más acusada en la primera fase del estudio (2009-2012). En la segunda etapa, probablemente como consecuencia de las campañas de sensibilización en los *mass media*, es una idea menos presente, aunque no desaparece. El porcentaje de estudiantes que al inicio de curso considera que no hay desigualdad entre hombres y mujeres sigue siendo elevado. La noticia favorable, en estos términos, es que el profesorado al terminar sondea de nuevo a los grupos con los que ha trabajado y este porcentaje desciende notablemente.

Esto es expresado por los/as docentes como motivo de orgullo y satisfacción por el trabajo realizado, como puede observarse a continuación:

- Profesora 1 (2010): "no das crédito...el primer día de clase la gran mayoría de la clase no entiende por qué hay una materia para educar en igualdad en el siglo XXI. Piensan que eso es cosas de sus abuelas y ahora no hay discriminación de sexo en ningún sitio".
- Profesora 3 (2014): "cada vez menos, pero llegan a la Universidad sin ver la desigualdad en materia de género y asocian la violencia de género a una patología del maltratador".

Respecto a la necesidad de una formación en igualdad (NFP), se aprecia la formación y concienciación de los y las docentes, aunque reivindican que no es una tarea sencilla, puesto que deben desmontar los mitos sobre la igualdad existentes tanto en el alumnado como en el profesorado, como puede observarse en los siguientes comentarios:

- Profesora 3 (2011): "algunos profesores casposos nos llaman incendiarias y nos dicen que tenemos revolucionado al grupo preguntando por las mujeres en la psicología o la organización de centros. Claro, yo ante eso... solo puedo invitar al profesor en cuestión a asistir como un estudiante más a mis clases [...] a ver si aprende algo".
- Profesora 1 (2015): "No lo ven [...]están rodeados de publicidad sexista. Cuando se lo explicas en clase alucinan, pero esas gafas no las traen. Hay que enseñarles a mirar".

Respecto a técnicas más eficaces para trabajar la igualdad en el aula (TD) existe una opinión generalizada de que el trabajo con material audiovisual es el más eficiente y eficaz, así como las

actividades en las que los estudiantes puedan desarrollar cierto grado de creatividad y diseño de materiales propios.

- Profesora 3 (2010): "El trabajo con películas y videoclips funciona bien. El alumnado lo percibe como una actividad poco teórica porque entra por una pantalla y no por un texto científico. Luego trabajan con una ficha de trabajo para detectar estereotipos de género y siempre se sorprenden con el resultado final. Se les graba la sorpresa".
- Profesora 1 (2019): "Las habilidades que tienen para diseñar material docente con perspectiva de género es sorprendente; lo mismo te diseñan un juego de la oca de igualdad que te escriben un reguetón condenando la violencia machista".

Respecto a la problemática en la actividad docente (PD) el mayor problema detectado es la falsa creencia en la igualdad generalizada y la poca capacidad crítica de los estudiantes.

- Profesora 2 (2016): "cuesta mucho que conecten la cultural patriarcal con su día a día. Tienen asociada la desigualdad a los modelos familiares tradicionales y piensan que como ahora las chicas pueden estudiar y trabajar, ya está todo arreglado".
- Profesor 1 (2018): "son incapaces de conectar los estereotipos de género con la desigualdad de oportunidades. Por supuesto el papel de los Gobiernos en materia de igualdad ni se lo cuestionan".

En referencia a la **dimensión aprendizaje/alumnado**.

Respecto a la necesidad de una formación en igualdad (NFA) debemos señalar que es uno de los aspectos sobre el que la opinión de estudiantes presenta mayor transformación. En gran medida, tras cursar la asignatura existe la opinión de haber desarrollado la competencia de detectar la desigualdad de género y haber

interiorizado la necesidad de trabajar la igualdad desde las primeras etapas educativas donde entienden jugarán un papel fundamental.

- Estudiante 8 (2014): “pensaba que era una asignatura chorra, pero conocer los datos de la desigualdad y entenderlos desde la cultura patriarcal me ayudó a entenderla”.
- Estudiante 3 (2019): “es verdad que con todo el tema del Me Too tenía curiosidad por saber de qué iba. Cuando las famosas salen en la TV gritando *Me Too*, me parecía absurdo. Ahora entiendo muchas cosas que antes no podía ver”.

Respecto a las técnicas más eficaces para trabajar la igualdad en el aula (TA) coinciden con el diagnóstico del profesorado. El trabajo de análisis audiovisual permite a los estudiantes trabajar sobre formatos con los que se sienten cómodos y acceder a analizar situaciones cotidianas en profundidad.

- Estudiante 1 (2013): “está muy bien ver pelis que creías que eran normales y de pronto entender por qué pasan cosas. Luego lo aplicas a tu vida y es más fácil verlo también. Además, los anuncios publicitarios esconden connotaciones que antes no sabía, me parecía lo más normal”.
- Estudiante 7 (2018): “la parte de los textos es un poco rollo, a mí me mataba, no entendía nada. Luego la profesora aplicaba las ideas a las actividades y me enteraba mucho mejor. Los debates a veces eran tensos y continuaban después de clase y eso me gustaba porque tenía que fijarme en cosas que antes no le daba importancia [...] como cuando tuvimos que elaborar un listado de elementos sexistas en un entorno educativo; toda la vida en la escuela y ¡nunca me había fijado!

Respecto a la problemática en el aprendizaje (PA) es común un discurso de resistencia inicial que va relajándose a los pocos

meses de trabajo. El principal problema detectado es la incoherencia que encuentran con su entorno más cercano (amigos, familias, etc.) que mantienen una normalización de la desigualdad, así como, una estigmatización del feminismo.

- Estudiante 8 (2010): “claro, yo llego a mis colegas y les explico algunas cosas sobre la publicidad sexista y me llaman feminazi; cuesta mucho contarles que el feminismo es igualdad, la mayoría están muy confundidos”.
- Estudiante 3 (2014): “en mi casa no lo ven. Mis hermanas dicen que si ellas quieren ser ingenieras lo pueden ser y eso es igualdad; y lo del lenguaje inclusivo, mi padre dice que una estupidez. No les voy a explicar todo lo que aprendo porque en realidad no quieren saberlo”.

En referencia a la **dimensión gestión/institución**. De manera sostenida y generalizada es la dimensión donde se observa, casi sin alteraciones, un discurso políticamente correcto respecto a la defensa de la perspectiva de género. No obstante, se detecta que una de las principales resistencias a la hora de dar coherencia al proyecto conjunto de la educación en igualdad es la coordinación con el perfil más clásico del profesorado.

Respecto a la implicación del centro en la formación para la igualdad (IC) los distintos equipos directivos han mostrado desde el inicio del proyecto una postura pro-igualdad y cooperante en todo momento. No solamente con las iniciativas planteadas por el profesorado de la asignatura, sino también a través de la colaboración permanente con la Oficina para la Igualdad de la Universidad, así como al mostrar receptivo ante todas las actividades relacionadas en este aspecto con la comunidad universitaria. Sin embargo, afirman que existe un sector del profesorado reacio incluso a la participación en actos de condena

contra la violencia machista; no porque la apoyen, sino porque sienten que la sociedad no es responsable:

- Gestor 1 (2010): "nuestra predisposición es absoluta. Creemos en la necesidad de que los futuros maestras y maestros puedan educar en igualdad y debemos formarlos para ello".
- Gestor 1 (2013): "a veces recogemos quejas de los estudiantes sobre comentarios sexistas de algunos profesores. Es delicado tomar medidas porque todo requiere un protocolo y al intentar razonar con el profesor en cuestión nos mira como si quisiéramos comenzar una cruzada contra él. La formación en igualdad del nuestro propio profesorado debería ser una exigencia para la docencia".

Respecto a la coordinación de actividades para la educación en igualdad (AC) en general no hay problemas con su realización. Los equipos directivos se coordinan con la Oficina para la Igualdad y con agentes externos para dinamizar proyectos durante todo el curso, así como acciones puntuales cuando son requeridas.

- Gestor 2 (2018): "participamos en toda actividad vinculada a la igualdad que desde el centro o desde fuera permite nuestra participación. Ahora mismo, colaboramos con varias ONG's que trimestralmente plantean ciclos de cine, exposiciones y charas para sensibilizar sobre el asunto. Es cierto que en los últimos años nos hemos centrado menos en los estereotipos y más en la prevención de la violencia, pero creo que es porque algo vamos avanzando en esta materia".

Respecto a las problemáticas existentes (PC) aluden permanentemente a la formación del profesorado en materia de igualdad y a la normalización social de la desigualdad.

- Gestor 1 (2010): "tenemos docentes que se niegan a introducir la perspectiva de género en sus asignaturas, que atacan el lenguaje inclusivo e incluso que critican algunas actividades que se realizan en el centro; por supuesto el 8 de marzo ni aparecen por el centro (risas)".
- Gestor 2 (2016): "es cierto que la asignatura Sociología de las Relaciones de Género juega un papel fundamental que permite observar resultados en un solo curso. Es fácil ver a estudiantes de primero más participativos, activos e implicados en materia de igualdad tras haberla cursado. Siempre me pareció una necesidad".

4. ¿qué sabemos y hacia dónde vamos?

Los aspectos más destacados de este estudio se muestran a través de las siguientes ideas:

1. Los centros de formación para el profesorado y las facultades de educación son el primer nivel en el que se debe comenzar a educar en igualdad. Los estereotipos que hacen referencia a que la población vive en una sociedad igualitaria, suponen la mayor resistencia para la formación en este ámbito. A través de este estudio, se pone de manifiesto que el futuro de la enseñanza llega a las aulas sin apenas conciencia crítica de las desigualdades y normalizando patrones patriarcales;
2. Los planes de actuación e inclusión de la perspectiva de género en los centros de enseñanza pasan por una fase inicial cuyo eje es desmontar la normalización de la desigualdad para poder construir e instruir en la perspectiva de género. En este sentido se constata que deben aplicarse a profesorado, alumnado y equipos de gestión;
3. Las mayores resistencias encontradas en este estudio para el óptimo desarrollo de la educación en igualdad en la UEX

han sido:

- a. Resistencias del profesorado. Se observa la existencia de un número significativo de profesorado reacio a aceptar la necesidad de trabajar con perspectiva de género. La formación en materia de género no es obligatoria para la docencia y en muchas ocasiones se mantienen patrones jerárquicos y patriarcales que impiden o contradicen las iniciativas pro-igualdad;
- b. Resistencias del alumnado. Se detectan relevantes contradicciones debido al hecho de haber sido educados en una sociedad que ha ocultado durante muchas décadas las desigualdades existentes y la socialización en la idea de vivir en una sociedad donde hombres y mujeres son iguales. Los estereotipos que vinculan la igualdad con movimientos radicales de superioridad de la mujer se extienden a la misma velocidad que las campañas de sensibilización contra la violencia machista y no existe una estricta formación al respecto;
- c. Resistencias de los centros. Se mantienen en muchas ocasiones elementos que perpetúan la desigualdad a través del currículum oculto. Se considera que sería necesaria la cooperación de toda la comunidad universitaria para su erradicación.

Este estudio concluye con la idea de que seguir trabajando en los centros de formación por la inclusión de todos los agentes en temas de igualdad supone un reto necesario para superar las resistencias aquí descritas.

REFERENCIAS

- ACKER, S. *Género y Educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid: Narcea, 1995.
- ARNOR, M.; WEINER, G. (eds.). *Gender and the Politics of Schooling*. Milton Keynes: Open University Press, 1987.
- BALL, S. J. *La micropolítica de la escuela*. Barcelona: Paidós, 1989.
- BARRERÁ, E.; MARTÍNEZ, I. *Psicología y Género*. Madrid: Pearson Prentice Hall, 2004.
- BARRIO MAESTRE, J. M. *Educación diferenciada, una opción razonable*. Pamplona: Eunsa, 2005.
- BERGER, T.; LUCKMAN, P. *La construcción social de la realidad*. Amorrortu, 1991.
- BLANCO, N. (coord). *Educación en femenino y en masculino*. Madrid: Akal. 2001.
- BONAL, X. *Las actitudes del profesorado ante la coeducación*. Barcelona: Grao, 1997.
- CALERO, J.; BONAL, X. *Política educativa y gasto público aplicación al caso español*. Barcelona: Pomares-Corredor, 1999.
- COGAM. *Homofobia en el sistema educativo*. Madrid: COGAM, 2005. Recuperado en: <https://cogam.es/>.
- COLÁS, P.; JIMÉNEZ, R. Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares. *Revista de Educación*, v. 340, p. 415-444, 2006.
- CENTRO UNIVERSITÁRIO SANTA ANA. (CUSA). *Competencias del Grado en el Educación Primaria*. Badajoz: Universidad Santa Ana, 2020. [Internet]. Recuperado en: <https://www.universidadsantana.com/competencias-prim>.
- ESPAÑA. Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. *Boletín Oficial del Estado*, n. 71, de 23/03/2007 (con modificaciones posteriores). Recuperado en: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2007/03/22/3/con>. Consultado: 4 abril 2020.
- FEIXAS, A.; FUENTES-GUERRA, M. La reflexión sobre el sistema sexo/género. Un reto en la actual formación del profesorado. *Revista de Educación*, v. 304, p. 165-176, 1994.
- GIL-FLORES, J.; GARCÍA-JIMENEZ, E.; RODRÍGUEZ-GÓMEZ, G. *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Ed. Aljibe: Málaga, 1996.
- GONZÁLEZ, A.; LOMAS, C. (coord.). *Mujer y educación*. Barcelona: Graó, 2002.
- GODIN, C. El escepticismo en la Fenomenología del Espíritu. In: ÁLVAREZ GÓMEZ, M.; PAREDES MARTÍN, M. C. (eds.). *Liberación y constitución del espíritu: elementos hegelianos en el pensamiento contemporáneo*. Salamanca: Eds. Univ. de Salamanca, 2010.
- GONDIM, E.; MARRA, O. Considerações sobre a educação: uma perspectiva do Self. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*, v. 33, n. 2, p. 179-186, 2011.

- LESKO, N. (ed.). *Masculinities at School*. London: Sage, 2000.
- LOMAS, C. *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Barcelona: Paidós, 1999.
- LÓPEZ, M. C. Fenomenología y feminismo. *Revista Daimon. Revista de Filosofía*, n. 63, p. 45-63, 2014.
- MERINO, R.; SALA, G.; TROIANO, H. Desigualdades de clase, género y etnia en educación. In: FERNÁNDEZ PALOMARES, F. *Sociología de la educación*. Madrid: Pearson Prentice Hall, 2003.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL. (MECD). *Niveles de rendimiento: Género e inmigración (Infografía)*. 2020. [Internet]. Recuperado en: <https://sede.educacion.gob.es/publivena/ImageServlet?img=E-23749.jpg>.
- OLIVEIRA, M. La educación sentimental. Una carencia en el sistema educativo. In: SANTOS GUERRA, M.A. *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona: Graó, 2000.
- PÉREZ GONZÁLEZ, A.B. *Género y sociología de la educación en la formación del profesorado*. Tavira: Revista de Ciencias de la Educación, n. 15, p. 7-20, 1998.
- REBOLLO, M.A.; MERCADO, I. (coords). *Mujer y desarrollo en el siglo XXI. Voces para la igualdad*. Madrid: McGraw Hill, 2004.
- ROMERO, A.; ABRIL MORALES, P. Género y la formación del profesorado en los estudios de Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, v. 11, n. 3, 2008.
- RUIZ OLABUÉNAGA, J.I.; ISPIZUA, Ma. A. *La decodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto, 1989.
- SANTOS GUERRA, M. A. *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona: Graó, 2000.
- SCRATON, S. *Educación Física de las niñas: un enfoque feminista*. Madrid: Morata, 1995.
- SPENDER, D.; SARAH, E. *Aprender a perder. Sexismo y educación*. Barcelona: Paidós, 1993.
- SUBIRATS, M. (coord.) *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores*. Madrid: Instituto de la Mujer, 1993.
- SUBIRATS, M.; BRULLET, C. *Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Instituto de la Mujer, 1988.
- SCHÜTZ, A. *La construcción significativa del mundo social*. Paidós: Barcelona, 1993.
- UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA. *Memoria de verificación del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Extremadura*. 2020a.

UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA. *Memoria de verificación del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Extremadura*. 2020b.

UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA. *Memoria de verificación del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de la Universidad de Extremadura*. 2020c.

WEINER, G.; ARNOT, M. *Gender under scrutiny: new inquiries in Education*. London: Hutchinson, 1987.

1. Entendida en los términos de sociología comprensiva que Max Weber denominaba *verstehen*.

ZECHENTER, E.M. In the name of culture: Cultural relativism and the abuse of the individual. *Journal of Anthropological Research*, v. 53, n. 3, p. 319-347, 1997.

SOBRE OS AUTORES

ENRICO BOCCIOLESI

[EDITOR]

Doctor en Ciencia del Libro y de la Escritura en la Universidad para Extranjeros de Perugia (Italia) y doctor en Pedagogía por Universidad de Jaén (España). Presidente y director del Instituto IELIT y CoDirector del Centro Internacional de Investigación en Ciencias Humanas y Sociales (Ce.r.i.s.u.s.) en la red Clacso. Director de Departamento de Ciencias Humanas y Sociales en HIU-Italia. Profesor invitado en la Uned de España (Madrid); miembro del Grupo Internacional de Investigación 125 – desarrollo profesional: docencia, innovación educativa e intercultural y diseño de medios de comunicación en la Uned. Profesor Visitante Distinguido en Pedagogía de la Literacidad por la Universidad de Guadalajara (México), profesor y miembro de la Escuela de Doctorado en Historia de la Lectura con la Universidad Federal da Grande Dourados (Brasil) en colaboración con la Cátedra Unesco. Profesor de Pedagogía General y Social, ya delegado del Rector de Internacionalización de la Facultad de Psicología. Es pionero en la CHAEA en Italia y forma parte del Comité Científico de Congresos Internacionales y Mundiales. Premio mejor artículo científico 2014 y premio internacional mejor ensayo educativo en 2016. Ponente en congresos internacionales en USA, México, Brasil, Colombia, Chile, Hong Kong, Perú, Canadá, Letonia, España e Italia. Orcid: [0000-0002-9282-5899](https://orcid.org/0000-0002-9282-5899). E-mail: director@ielit.org.

SÍLVIA ESTER ORRÚ

[EDITORIA]

Graduada em Pedagogia, pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional, mestre e doutora em Educação com pós-doutorado pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB) e professora colaboradora na Universidade Federal de Alfenas (Unifal), Brasil. Coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Aprendizagem e Inclusão (Lepai). Autora de livros, capítulos e artigos em periódicos nacionais e internacionais. Orcid: [0000-0002-4672-0471](https://orcid.org/0000-0002-4672-0471) E-mail: seorru7@gmail.com.

AÍCE MARTINS PEDERIVA

Migrante brasileira em Portugal, psicóloga pela Universidade de Brasília (Brasil); gestalt-terapeuta pelo Instituto de Gestalt-terapia de Brasília e pós-graduada em gestalt-terapia pela Unyleya. Atualmente é mestranda no Instituto Universitário de Lisboa em Psicologia das Relações Interculturais (Iscte) e trabalha na Associação Crescer no acolhimento de

pessoas em situação de refúgio e requerimento de asilo na cidade de Lisboa. E-mail: alicepederiva@hotmail.com.

ANA LUIZA DE FRANÇA SÁ

Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (Brasil), *Campus Riacho Fundo*. Atua nos temas de inclusão escolar, aprendizagem, ensino, desenvolvimento humano com ênfase na subjetividade e relações sociais na escola. Mestre em Educação pela Universidade de Brasília. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia na linha de pesquisa Transições Desenvolvimentais e Processos Educacionais. Foi coordenadora pedagógica do *Campus São Sebastião (IFB)* (2015) e no *Campus Riacho Fundo (IFB)* no período de 2017 a 2019. Atuou como professora na educação básica (educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental) na Secretaria de Educação do Distrito Federal. Membro do grupo de pesquisa Laboratório de Estudos e Pesquisas em Aprendizagem e Inclusão (Lepai).

ANABELL FONDÓN JUDEÑA

Doctora en Sociología acreditada por Aneca. Máster en Gestión del Conocimiento y Divulgación Científica y amplia formación complementaria en innovación docente. Cuenta con más de 10 años de experiencia como docente e investigadora universitaria en Universidad Rey Juan Carlos. Sus líneas de investigación se enmarcan en la Sociología de la Educación, Sociología de la Cultura e Investigación Cualitativa. Orcid: [0000-0002-9185-2318](https://orcid.org/0000-0002-9185-2318). E-mail: anabell.fondon@urjc.es.

CLÁUDIA GOMES

Professora da Universidade Federal de Alfenas (Brasil), no campo de estudos da Psicologia da Saúde, atuando principalmente na investigação sob os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural das seguintes temáticas: Desenvolvimento Humano na Vida Adulta e Psicologia e Promoção da Saúde. Possui pós-doutorado em andamento pelo Programa de Pós-Graduação de Psicologia do Desenvolvimento e Escolar, pelo Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília; pós-Doutorado (2014); Doutorado (2010) e Mestrado (2005), todos pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Ciência e Profissão da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (Puccamp). Líder do Grupo de Pesquisa Cultura e Humanização: contextos sociais e promoção de saúde (Unifal-MG), e pesquisadora do Grupo Processos de Constituição do Sujeito em Práticas Educativas, da linha de pesquisa Prevenção e Intervenção Psicológica também pela Puccamp.

ELENA LÓPEZ-RIOBÓO MORENO

Máster en Intervención Psicológica en el Desarrollo y la Educación, Licenciada en Lingüística General y Diplomada en Logopedia. Vinculada a la atención a personas con discapacidad intelectual durante 19 años en la Fundación Síndrome de Down de Madrid.

Experiencia en gestión como Coordinadora del Área de Logopedia de la Etapa Escolar y directora del Área de Formación de la Etapa Adulta. Actualmente es directora del Centro de Atención Temprana y coordinadora del servicio de Intervención de Down Madrid. En su trayectoria profesional también se encuentra experiencia docente como profesora asociada de la Escuela Universitaria Gimbernat en el ámbito de la Logopedia y la Lingüística General. Colabora como ponente en diferentes Máster Universitarios y ha participado como profesora en más de 35 cursos de grado y específicos de Discapacidad en diferentes Fundaciones y Entidades.

elias said-hung

Profesor titular de la Facultad de Educación, miembro del grupo de investigación Procomm y Director del Máster Universitario de Educación Inclusiva e Intercultural de la Universidad Internacional de la Rioja (Unir). Sus principales áreas de investigación son las TIC aplicadas en Educación, Redes Sociales y Medios Digitales. Orcid: [0000-0002-0594-5906](https://orcid.org/0000-0002-0594-5906). E-mail: elias.said@unir.net.

eva matarin rodríguez-peral

Universidad Rey Juan Carlos. Socióloga y Doctora en Ciencias de la Información. Posee un Máster en Comunicación Corporativa e Institucional, formación en Dirección y Gestión en Proyectos e-learning, así como en Investigación Social Aplicada y Análisis de Datos del CIS. Orcid: [0000-0002-1701-3911](https://orcid.org/0000-0002-1701-3911). E-mail: eva.matarin@urjc.es.

gabriele patricia perera

Licenciatura en Arte en la Universidad Nacional de San Martín, Argentina. Profesora de enseñanza primaria, actriz, profesora de teatro y técnica corporal para actores. Especialización Docente en Educación por el Arte, Especialización de Medios Audiovisuales de talleres de Adolescentes) y Coordinadora de Sede en el Instituto Vocacional de Arte Manuel de Labardén- Dirección General de Enseñanza Artística – Ministerio de Cultura – GCBA. Coordinadora de Centro Educativo – Área: Juegos Teatrales, Instancias Educativas Complementarias de la Secretaría de Educación y Cultura, Dirección General de Educación Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.

GIUSEPPINA MARSICO

Professora da Universidade de Salerno (Itália), na área de Desenvolvimento e Psicologia da Educação. Pesquisadora afiliada do Centro de Psicologia Cultural da Universidade de Aalborg (Dinamarca). Professora visitante do programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia (Brasil) e professora associada honorária da Escola de Psicologia da Universidade de Sidney (Austrália). Editora chefe da série de livros "Cultural Psychology Education" (Springer), "Latin America Voices- Integrative Psychology and Humanities" (Springer), co-editora do "SpringerBriefs Psychology and Cultural Developmental Sciences" (com Jaan Valsiner) e "Annals of Cultural Psychology: exploring

the frontiers of mind and society" (InfoAge Publishing, N.C., USA com Carlos Conejo e Jaan Valsiner). Também é coeditora do "Human Arenas, An Interdisciplinary Journal of Psychology, Culture and Meaning" (Springer), editora associada do "Cultural & Psychology Journal" (Sage), "Social Psychology of Education" (Springer).

JOANNE MAMPASO NESBROW

Facultad de Educación y Salud, Universidad Camilo José Cela. Doctora en Psicología (área de educación), Especialista en diseño e implementación de programas académicos y proyectos de impacto social. Cuenta con más de 15 años de experiencia en gestión académica universitaria. Ha sido Vicerrectora de Diseño y Gestión Académica, Directora de Ordenación Académica y Directora del Departamento de Orientación. Actualmente es profesora e investigadora y directora académica del Diploma Superior en el Entrenamiento de Competencias Sociolaborales. En su trayectoria profesional destacan 18 años de experiencia docente en diversos niveles y centros educativos. Ha participado en proyectos de investigación financiados y, en los últimos años, es miembro de equipos de investigación multidisciplinares buscando la mejora de la praxis educativa en la atención a la diversidad. Orcid: [0000-0002-7689-574X](https://orcid.org/0000-0002-7689-574X).

JOSÉ ANTONIO MÉNDEZ SANZ

Estudió la Licenciatura en Filosofía en la Universidad Pontificia de Salamanca y Posdoctorado en Idealismo Alemán Postkantiano en la Universidad de Tubinga (Alemania). Cuenta con la publicación de capítulos de libro y opúsculos, y más de 44 artículos publicados. Sus líneas de investigación son: filosofía de la ciencia, la estética y la ética. Actualmente es profesor titular de Filosofía en la Universidad de Oviedo (España), donde actualmente imparte docencia en el área de Estética y Bachillerato. Profesor invitado en el Programa de Maestría en Literacidad del Cuaad de la UDG y en el Doctorado en Ciencia Política en la UDG. Coordinador del equipo de investigación: Racionalidad Axiológica de la Investigación Científica, en España. *E-mail:* mendezjose@uniovi.es.

JOSÉ FRANCISCO DE ALMEIDA PACHECO

Mestre em Ciências da Educação pela Universidade do Porto (Portugal) e especialista em Alfabetização. Fundador da Escola da Ponte, em Portugal, referência de inovação. Coordenou o projeto "Fazer a Ponte", da Escola da Ponte, de 1976 a 2004. Foi membro do Conselho Nacional de Educação de Portugal. Colaborou no projeto "Educação para Todos", de 2001 a 2004, no Instituto Paulo Freire. Foi colaborador voluntário na Escola Projeto Âncora, em Cotia (SP). No Ibict (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia) no projeto "Brasília 2060 - Plano Estratégico para uma Cidade Sustentável", coordenou, de 2014 a 2015, pesquisa sobre indicadores de boa qualidade da educação no Distrito Federal. No Ministério da Educação integrou o Grupo de Trabalho de Inovação e Criatividade da Educação Básica. Foi facilitador do "Gaia Education" no Brasil, de 2009 a

2016. É coordenador pedagógico da Rede de Comunidades de Aprendizagem, projeto da Secretaria de Educação.

JÚLIA CÂNDIDO DIAS NOGUEIRA

Formada em Pedagogia. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alfenas (Brasil). Membro do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Aprendizagem e Inclusão (Lepai).

MARÍA CELESTE FERNÁNDEZ

Abogada, Especialista en Derecho Procesal Civil, Diplomada en Defensa Internacional de los Derechos Humanos, candidata a Magíster en Políticas Públicas y Profesora en Ciencias Jurídicas. Actualmente se desempeña como coordinadora del área de Discapacidad y Derechos Humanos de la Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia (ACIJ), organización de derechos humanos con sede en Argentina, y como docente universitaria de Derecho Constitucional. Ha trabajado en una pluralidad de estrategias de incidencia en favor de los derechos de las personas con discapacidad y es autora de diversas publicaciones sobre el tema. Dentro de su trabajo en el campo de la educación inclusiva, ha capacitado a autoridades, docentes, personas con discapacidad y familias en Argentina y en el exterior y participa activamente de las iniciativas del Grupo Artículo 24 por la Educación Inclusiva (Argentina) y de la Red Regional por la Educación Inclusiva de Latinoamérica. *E-mail:* cfernandez@acij.org.ar.

MARÍA VERÓNICA NAVA AVILÉS

Doctorado en Educación. Formación en Educación Superior y Hermenéutica (UPN), Docente Investigadora de TC en Pedagogía de la Escuela Normal Superior de México (ENSM), Asesora de Tesis (Licenciatura y Posgrado), Coordinadora Responsable del Cuerpo Académico No. 5 de Gestión Escolar en Consolidación de la ENSM CAEC5-GE ENSMX, Coordinadora principal de obras en Red Nacional e Internacional, autora, coautora de artículos y capítulos de libros sobre formación docente, gestión escolar, trabajo colaborativo; investigadora principal y coordinadora de temas sobre educación, Pedagogía, formación docente, diseño curricular y gestión escolar. Posee Perfil Deseable PRODEP. Realiza Estudios Posdoctorales en el Centro de Ciencias de la Complejidad C3 de la Universidad Nacional Autónoma de México. Orcid: [0000-0002-7807-3504](https://orcid.org/0000-0002-7807-3504). *E-mail:* estnav@hotmail.com.

MARTHA VERGARA FREGOSO

Licenciada en Educación y en Matemáticas; Magíster en Educación con Intervención en la Práctica Educativa, Doctora en Educación por la Universidad La Salle de Guadalajara y Pos-doctora en Metodología de Investigación en Ciencias Sociales, Humanidades y Artes por el Centro de Altos Estudios de Argentina. Su línea de investigación es: Educación y Cultura. Actualmente es profesora de la maestría y doctorado en Ciencia Política y en la

Maestría en Investigación Educativa; coordinadora de Investigación en el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara. Cuenta con el reconocimiento en el Sistema Nacional de Investigadores Nivel I. Coordina la Red Mexicana de Investigadores en Investigación Educativa (Redmiie), y la Red de Profesores de Formación y Asesoría en Posgrados y Educación en Iberoamérica. Orcid: [0000-0001-7061-8146](https://orcid.org/0000-0001-7061-8146). E-mail: vergarafmartha@gmail.com.

PILAR COBENAS

Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación; Magíster en Educación y Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata (Argentina). Se desempeña como Jefe de Trabajos Prácticos de la cátedra Pedagogía de la Diversidad (UNLP) y ha realizado sus estudios de doctorado y posdoctorado como becaria del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet, Argentina). Es investigadora en el área de discapacidad, género y educación inclusiva. Actualmente se encuentra realizando estudios sobre la enseñanza de la matemática en aulas inclusivas. Es miembro activo de la Asociación Azul (ONG por los derechos de las personas con discapacidad) y co-coordina su Grupo de docentes. Ha dictado cursos de posgrado y de capacitación docente sobre discapacidad y educación inclusiva, es autora de diversas publicaciones sobre la temática y participa activamente de las iniciativas del Grupo Artículo 24 por la Educación Inclusiva (Argentina) y de la Red Regional por la Educación Inclusiva de Latinoamérica. Orcid: [0000-0003-0754-4628](https://orcid.org/0000-0003-0754-4628). E-mail: pilarcobenas@gmail.com.

RAMÓN MAQUEÑA GARCÍA

Licenciado en Interpretación Textual, Máster en Artes del Movimiento y especialización en Adaptación Pedagógica. Lleva más de 10 años vinculado a la enseñanza de las artes escénicas para personas con discapacidad intelectual. Impulsor y director durante 3 años de la compañía de teatro inclusiva "Polimetría 21" colocándola en el campo profesional de las artes escénicas. Actualmente es profesor de teatro en el CEE Carmen Fernández Miranda de Down de Madrid. Imparte cursos sobre el "Desarrollo de la Creatividad" para docentes y profesionales. Dirige sus propias creaciones teatrales como "Quédate Quieta", "Mira Hacia Arriba", "Platos Rotos", "Réquiem por una Libertad", "El Carromato de la vida", "Un Canto al Planeta", "Carta para un Pueblo" "El Romance de la Luna y la Gitana" y ha sido galardonado con "Primer Premio", "Mejor Dirección", "Texto Original", "Mención a la Labor Pedagógica" en distintos certámenes de la comunidad de Madrid.

ROSÂNGEJA MACHADO

Pedagoga formada pela Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil). Especialista em Educação pela Universidade de Gunma (Japão). Mestre e doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Coordenadora-geral da Política de Educação Especial da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação no período de 2008 a 2009.

Gerente de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis no período 2013 a 2016. Professora de Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Membro do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferenças da Faculdade de Educação da Unicamp. Membro do corpo editorial da revista "Aprendizagem" e da revista "Inclusão". Autora de livros e diversos artigos na área de educação inclusiva e educação especial. E-mail: rosangela_machado@hotmail.com.

SILVIA CARRASCAJ DOMÍNGUEZ

PhD, Universidad Complutense de Madrid, Experto en Educación Artística y Gestión de Políticas Educativas, desarrollo de la innovación educativa a través de metodologías activas, formación de profesores en Educación Superior. Ha sido Vicerrectora de Enseñanza y Aprendizaje de la Universidad Camilo José Cela y actualmente es profesora e investigadora de la Facultad de Educación y Formación del Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid. Más de 20 años de experiencia en la Enseñanza Superior Universitaria, así como en la Enseñanza Secundaria y Formación Profesional en centros educativos de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. Sexenio de investigación concedido por la Comisión Nacional de Evaluación de la Actividad Investigadora para el período 2011-2016. Participante como investigador en proyectos competitivos nacionales e internacionales. Orcid: [0000-0002-4950-669X](https://orcid.org/0000-0002-4950-669X).

SILVIA LÓPEZ DE MATORANA LUNA

Doctora en Pedagogía por la Universidad de Valencia (España), Magíster en Educación y Magíster en Psicología Comunitaria por la Universidad de Chile, Profesora de Educación Diferencial y Profesora de Educación Infantil en la Universidad de La Serena (Chile). *Trainer* en la teoría y práctica de la Experiencia de Aprendizaje Mediado y Modificabilidad Cognitiva de Reuven Feuerstein (Israel). Conferencista y autora de libros, capítulos y artículos sobre temas de Desarrollo cognitivo, mediación pedagógica, historias de vida del profesorado, pedagogía comunitaria, inclusión educativa e infancias. Investigadora educacional y docente de pre y postgrado de diversas universidades chilenas y extranjeras. (Practica Chi Kung). Orcid: [0000-0003-3648-9752](https://orcid.org/0000-0003-3648-9752).

SILVIO BOLOGNINI

Profesor de Derecho Público en la Universidad Católica de Brescia y Milán (Italia). Ha realizado diversas tareas y actividades profesionales en gestión y derecho corporativo, y actualmente es Director del Observatorio Económico de la Provincia de Bérgamo. Esta pluralidad de experiencia profesional y académica, tanto en el ámbito público como en el privado, que va desde la programación hasta la filosofía, es indicativa de una fuerte capacidad analítica y, en consecuencia, elaborada y creativa. Director del Centro de Investigación CEDIS y numerosas series editoriales y revistas científicas. Rector de Università delle Tre Età (Unitre), Milán, Italia.

VIRGINIA PASTOR ORTIZ

Diplomada en Logopedia por la Universidad Complutense y en Magisterio de Audición y Lenguaje por Escuela Universitaria LaSalle. Comenzó su experiencia profesional en un gabinete y en un colegio dando respuesta a las dificultades de aprendizaje, comunicación y lenguaje. Desde 2009 trabaja en la Fundación Síndrome de Down y desde 2015 en el Colegio de Educación Especial de Down Madrid, Centro de Educación Especial Carmen Fernández Miranda como logopeda, con alumnado con diversidad funcional de 12 a 21 años. Formación complementaria sobre métodos de intervención, enfoque centrado en la persona, Tics y su aplicación en el aula. Miembro de la Comisión de Lectoescritura con un equipo multiprofesional. Actividad docente, impartiendo seminarios sobre adaptación y elaboración de materiales y sobre intervención lingüística en alumnado con SD. Miembro del equipo de investigación sobre alfabetización visual en jóvenes con DI.



librum
EDITORA