

CULTURA INCLUSIVA PARA EDUCAR EN SEXUALIDAD E IGUALDAD

*Maria Teresa Bejarano Franco**
Universidad de Castilla La Mancha
<https://orcid.org/0000-0002-1792-5072>

*Irene Martínez Martín***
Universidad Complutense de Madrid
<https://orcid.org/0000-0001-9131-9057>

RESUMEN

La nueva Ley Educativa española propone un modelo de escuela basada en el Diseño Universal para el Aprendizaje y así fomentar la cultura inclusiva. Este artículo plantea como objetivo, revisar el modelo desde la perspectiva de género(s) para constatar si considera a las identidades sexo-genéricas y/o corpóreas dentro de esa cultura inclusiva. Se ha seguido un método de análisis crítico-interpretativo para concluir que, si bien se ha avanzado en el reconocimiento de las diversidades, ello no va acompañado de una mejor formación inicial docente. Se proponen experiencias de formación del profesorado en clave de inclusión y feminismos para avanzar en educar en identidades y corporalidades diversas como complemento al modelo propuesto por la nueva normativa. En las conclusiones se exponen los procesos de cambio epistémicos y aplicados necesarios para posibilitar avances desde el modelo tomando como referencia el marco de las pedagogías feministas que apuestan por una educación en sexualidad integral.

Palabras Claves: modelo; sexualidad; pedagogía feminista; formación profesorado.

ABSTRACT

INCLUSIVE CULTURE TO EDUCATING IN SEXUALITY AND EQUALITY

The new Spanish Education Law proposes a school model based on Universal Design for Learning to foster inclusive culture. This article aims to review the model from the perspective of gender(s) to verify if it considers sex-generic and/or corporeal identities. A method of critical-interpretative analysis has been followed. It is concluded that although progress has been made in the recognition of diversities, this is not accompanied by better initial teacher training. Three teacher training experiences are proposed in the key of inclusion and feminisms

* Possui Doutorado em Didática da Matemática pela Universidad de Granada(2003). Atualmente é Professora da Universidad de Castilla-La Mancha. Tem experiência na área de Educação.

** Doctora en educación. Profesora en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Especializada en pedagogías feministas y formación del profesorado. E-mail: imarti02@ucm.es

to advance in educating in diverse identities and corporalities as a complement to the model proposed by the new regulations. The conclusions expose the processes of epistemic and applied change necessary to enable advances from the model taking as reference the framework of feminist pedagogies that bet on comprehensive sexuality education.

Keywords: model; sexuality; feminist pedagogy; teacher education.

RESUMO

CULTURA INCLUSIVA PARA EDUCANDO EM SEXUALIDADE E IGUALDADE

A nova Lei de Educação Espanhola propõe um modelo de escola baseado no Desenho Universal para a Aprendizagem para fomentar a cultura inclusiva. Este artigo tem como objetivo revisar o modelo sob a perspectiva do(s) gênero(s) para verificar se ele considera identidades genéricas de sexo e/ou corporais. Seguiu-se um método de análise crítico-interpretativa. Conclui-se que, embora tenham sido feitos progressos no reconhecimento das diversidades, estes não são acompanhados por uma melhor formação inicial dos professores. Três experiências de formação de professores são propostas na chave da inclusão e dos feminismos para avançar na formação em identidades e corporalidades diversas como complemento ao modelo proposto pelas novas normas. As conclusões expõem os processos de mudança epistêmica e aplicada necessários para viabilizar avanços a partir do modelo tomando como referência o referencial das pedagogias feministas que apostam na educação integral em sexualidade.

Palavras-chave: modelo; sexualidade; pedagogia feminista; formação de professores.

1. Introducción

Este artículo recoge, por un lado, el marco legislativo actual en el contexto español en torno a la educación inclusiva como respuesta a un marco internacional dentro de la Agenda 2030 y del Informe de la UNESCO (2023), donde la educación para todas las personas desde un enfoque de derechos humanos se sigue reclamando como una tarea pendiente de toda la humanidad. No podemos hablar de un enfoque de derechos sin hacer referencia a una educación inclusiva, feminista y antirracista (BEJARANO, et. al, 2019).

EL ODS 4 señala que se debe garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todas las personas. Y el ODS 5 apuesta por promover la igualdad de género, entre otros aspectos, en el acceso a la educa-

ción, en eliminar toda forma de violencia patriarcal y en garantizar la participación plena. Ambos ODS están profundamente relacionados ya que promover una educación inclusiva es, obligatoriamente, una educación que tiene en cuenta las desigualdades de género y que trabaja por su transformación. Además, esta mirada de inclusión suma la perspectiva interseccional al considerar que todas las personas independientemente de su sexo, edad, raza, color, etnia, idioma, religión, origen social, posición económica o de nacimiento, así como las personas con discapacidad, migrantes, menores en situación de vulnerabilidad, etc. tienen que ver garantizado su derecho a una educación de calidad. Centrarse en la calidad de la educación, en el aprendizaje pleno y en las múltiples aptitudes pone de relieve

el peligro de concentrarse en el acceso a la educación únicamente, sin prestar atención a si realmente el alumnado está aprendiendo y adquiriendo las competencias pertinentes, o si este acceso es suficiente para garantizar el derecho a una educación inclusiva real. (UNESCO, 2023, p., 25).

Ya, Katherina Tomasevsky (2006) resumía la importancia de garantizar el acceso a la educación pensando los derechos de manera indisociada. Es decir, el derecho a la educación quedará vacío si esta educación reproduce las desigualdades de género, si deja fuera a las personas según sus capacidades, si el profesorado no está lo suficientemente formado, si no hay recursos adecuados para la formación del profesorado o si los espacios educativos generan violencias y opresiones en base a las diferencias individuales, entre otros aspectos.

Con algo estamos de acuerdo, es evidente que vivimos en sociedades plurales y que esta diversidad genera espacios de enriquecimiento social, pero también, contextos de reproducción de desigualdades y violencias. La heterogeneidad es un signo de nuestros tiempos, grupos y sociedades, allá donde se dé un grupo de personas habrá diversidad natural. El reto es hacer de esta diversidad un lugar de convivencia transformadora y no de reproducción de desigualdades. La educación en sexualidad integral apuesta por educar en la diversidad de cuerpos, sexualidades, afectos y sentires (SÁNCHEZ, 2019), por ello no puede quedar al margen de los debates y propuestas de la educación y la cultura inclusiva.

Nos preguntamos en este artículo si, ante el reto de construir sociedades inclusivas desde y por las diversidades, estamos formando y construyendo nuestro currículum educativo en este sentido. Y, de manera más concreta, si dentro del actual marco normativo educativo internacional y nacional estamos entendiendo el modelo del diseño universal para el aprendizaje (en adelante, DUA) en términos de inclusión de la perspectiva de género y de sexualidades. Para ello, se desarrolla un proceso analítico-in-

terpretativo, que se ha tomado como modelo de investigación, del actual marco normativo educativo nacional (español), para después enmarcar el modelo DUA desde la inclusión y supervisar si este modelo incorpora la perspectiva de género. Se concluye con una propuesta de acción desde la formación del profesorado para la inclusión de una educación en sexualidad integral desde su formación.

Método empleado

Cada vez que se aprueba una ley educativa en cualquier territorio se hace necesario supervisar de manera analítica cómo aparece el principio de igualdad e inclusión en el marco de la agenda 2030 y de los principios de la UNESCO. Es, por tanto, pertinente realizar esta supervisión desde las prácticas de la investigación social y educativa.

Una de las razones por las que la supervisión ha de realizarse bajo el prisma de la igualdad de oportunidades, tiene que ver con que los datos que se producen y/o extraen a partir de ella han afectado gradualmente a la mayoría de nuestras ideas sobre la educación y sobre las prácticas que utilizamos para lograr los objetivos educativos (MCMILLAN Y SCHUMACHER, 2005) a ello hay que incorporar en el momento actual la contribución para alcanzar los ODS ya prescritos en la nueva norma educativa. La investigación acerca de la práctica educativa, potencia la transferencia de conocimiento a través de revistas científicas o a modo de informes académicos, con el objetivo de mejorar las situaciones del alumnado que demuestra no tener las mismas posibilidades de acción participativa, en las distintas vertientes, y las mismas vías de acceso a los aprendizajes en los espacios institucionales públicos, como son las escuelas. Además, la investigación educativa proporciona información fiable necesaria y conocimientos precisos sobre la educación con el propósito de tomar decisiones informadas y formar juicios basados en evidencias y no en experiencias personales / particulares.

Se ha aplicado un enfoque «interpretativo», en referencia al estudio de los significados inmediatos que devuelve la lectura pormenorizada de los documentos (ERICKSON, 1989), en este caso: legislativos e informes institucionales. Los documentos analizados provienen de un compendio de acciones documentadas por distintas vías consultivas-participativas que realiza el gobierno de coalición progresista, que en este momento gobierna el Estado Español (año 2023).

Se revisa si en la LOMLOE se ha incorporado el principio de igualdad de oportunidades de forma más integral y teniendo en cuenta las diferentes identidades sexuales / corpóreas que están teniendo lugar en las escuelas, así como en la actual propuesta del DUA. La técnica metodológica se ha basado en el análisis de documentos utilizando como categoría de análisis el principio de igualdad integral que acoga las identidades sexo-genéricas desde las teorías feministas postestructuralistas (BUTLER, 1990; RODRÍGUEZ MENÉNDEZ, 2006), y que mantiene, desde los años 80, como la categoría de género es dinámica, cambiante e interseccionada por otras como la étnica, la clase social, el contexto, entre otras; todo ello afecta a la construcción identitaria que entra en debate y tensión con los discursos curriculares y académicos que afirman la dualidad hombre / mujer; niño/niña como las versiones más extendidas en el espacio escolar. Así, este artículo da respuesta a dos interrogantes claros: 1) ¿Qué aporta la mirada de género a la igualdad formal-legislativa actual en términos de inclusión educativa? y 2) ¿Cómo construir un diseño universal para el aprendizaje desde la inclusión de una perspectiva de género más integral que aborde las identidades sexo-genéricas emergentes en un momento de transformación y cambio global?

2. Marco legislativo español bajo el principio de igualdad e inclusión

En el actual contexto educativo español se está

poniendo en marcha la reforma educativa enmarcada por la LOMLOE (2022-23) que ofrece un nuevo marco normativo para avanzar en las cuestiones de igualdad. Tal y como se recoge en el preámbulo de esta nueva Ley, se pretende sentar las bases que permitan hacer frente a los importantes desafíos que la educación española tiene ante sí y lograr las ambiciosas metas que se han propuesto para los próximos años, concretamente la contribución a los ODS (2030). Quizás la principal novedad que se presenta en esta nueva norma tenga que ver con la convivencia de cinco enfoques educativos que se han de tener en cuenta para repensar los procesos de gestión, organización y programación en las aulas de la escuela pública; y para intervenir desde procesos de enseñanza y aprendizaje centrados en el alumnado y no tanto en el conocimiento ni en las competencias que han de adquirir al terminar la etapa básica. Se presentan cinco enfoques que deben “convivir” con la finalidad de ampliar una mirada, hasta ahora restrictiva, cómplice con las diversidades que conforman las identidades personales y colectivas de la población escolar.

Los cinco enfoques a los que se refiere la LOMLOE son: a) el enfoque de los derechos de la infancia; b) enfoque de la igualdad de género; c) enfoque de la mejora continua de los centros educativos; d) enfoque del desarrollo sostenible y e) enfoque de los nuevos entornos digitales. Estos cinco enfoques pretenden, además ser una herramienta para trabajar desde los principios de igualdad e inclusividad. La adopción de esta mirada pluridimensional tiene como objetivo último reforzar la equidad y la capacidad inclusiva del sistema, cuyo principal eje vertebrador es la educación comprensiva (Preámbulo LOMLOE).

Para cumplir con este objetivo se introduce el modelo denominado DUA como prioritario para detectar y superar aquellas barreras que puedan limitar el derecho a la educación del alumnado. Se pretende reinventar la educación y los procesos metodológicos tal y como se alienta desde el informe de UNESCO (2023)

para poder aportar nuevos procesos de adquisición de conocimiento centrados en saberes más actualizados y acordes con los progresos sociales, pero también para seguir formando a seres humanos más implicados con las realidades cambiantes, efecto de la llamada modernidad líquida (BAUMAN, 2006) y que a la vez que contraen progresos tecnológicos e industriales, generan nuevas desigualdades e inequidades centradas en nuevas violencias que se sustentan en las raíces estructurales de desigualdades promotoras de violencias de género en todas sus formas (machistas, racistas, clasistas, capacitistas, homófobas, transfóbicas, gordofóbicas, religiosas, entre otras muchas); y que deja en los márgenes y en lugares de exclusión a toda persona que no entra en la categoría de lo normativo. El informe UNESCO (2021) recomienda una reforma urgente y radical de la educación para subsanar injusticias del pasado y reforzar nuestra capacidad de actuar conjuntamente, a fin de lograr un futuro más sostenible, justo e igualitario. La revisión de las últimas investigaciones sobre violencias en el contexto español dirigidas a la adolescencia y la infancia coinciden en poner de relieve la existencia de diferencias de género que podrían resumirse en el hecho de que los hombres están más involucrados como agresores con el acoso cibernético que las mujeres, mientras que éstas lo están más como víctimas (RAMÍREZ-ALVARADO, 2020). Las chicas son el perfil más vulnerable. Los chicos suelen ser agresores o víctimas-agresoras, tal y como atestigua el Informe de UNICEF España (2020), estudio sobre el impacto de la tecnología en la adolescencia, o el estudio sobre cibercriminalidad en España (LÓPEZ et al, 2020), donde se reporta que 855 mujeres fueron víctimas de delitos sexuales en internet, constatando que el 86 % de ellas es menor de edad, y cifrando el perfil de su agresor varón en el 95 % de los casos, siendo menores de edad en el 9,5% de estos, entre los 734 casos registrados. ¿Cómo enfrenta la nueva norma educativa estos “datos espejo” de la realidad española?

El sistema educativo, no es ajeno a estos datos, considera que la igualdad debe ser un principio rector convertido en una referencia permanente para garantizar la equidad en el reconociendo de las múltiples formas de acontecer en los espacios institucionales, aún más cuando se trata de la infancia:

El desarrollo de la igualdad de derechos, deberes y oportunidades, el respeto a la diversidad afectivo-sexual y familiar, el fomento de la igualdad efectiva de mujeres y hombres a través de la consideración del régimen de la coeducación de niños y niñas, la educación afectivo-sexual, adaptada a nivel madurativo, y la prevención de la violencia de género, así como el fomento del espíritu crítico y la ciudadanía activa. (art 1. I, LOMLOE)

El reconocimiento de la igualdad de derechos interpela directamente a los/las/les menores que necesitan ser reconocidos/as/es en el espacio institucional educativo. No debemos olvidar que las escuelas son contextos ligados al Estado y éste debe garantizar seguridad y blindar todos los derechos en cuanto a la identidad a menores que rompen con la “congruencia” de sexo/género binario. Distintos estudios vienen concluyendo que para menores trans* las escuelas se han debatido entre la *mismidad* y la *otredad* generando tensión y rincones de exclusión simbólica y/o latente que han favorecido violencia personal e institucional (BERNÁ et al., 2012; BELLO, 2018). Otros autores (PUCHE, 2018; PICHARDO, 2009) vienen afirmando que en los espacios institucionales la discriminación se encuentra imbrica en las normas de funcionamiento de los centros, así como en las pautas de acción cultural y educativa que se derivan de los discursos y las posturas personales del profesorado que activa los procesos de enseñanza y no incorpora herramientas de inclusión y respeto hacia los menores no identificados con las pautas heteronormativas. Las escuelas pueden convertirse en dispositivos de exclusión ante la inacción de los agentes educativos (PLATERO, 2014).

Hasta aquí, hemos expuesto el resultado del análisis del preámbulo de la LOMLOE y algunos

datos científicos, así como también argumentos contrastados con expertos/as que refuerzan la necesidad subrayada, por la nueva norma educativa, de introducir el principio de igualdad como eje vector a partir del enfoque de igualdad de género. A continuación, analizamos el modelo DUA para detectar si aparece como una oportunidad que refuerza la propuesta inclusiva desde la multiplicidad de formas, sentires e identidades que hoy se hacen presentes en el marco de la etapa educativa básica.

Marco del DUA y cultura inclusiva en los centros

El DUA, siguiendo a SANCHEZ-SERRANO (2022) tiene su origen en el diseño universal en el ámbito de la arquitectura accesible impulsado por el arquitecto Ron Mace a finales del siglo XX. Este arquitecto, movido por su propia experiencia, apostó por mejorar la accesibilidad y usabilidad de los edificios teniendo en cuenta a todas las personas, desde su diseño inicial evitando, así, hacer adaptaciones posteriores. Básicamente, afirmaba que un diseño accesible desde el inicio era más estético, más económico y con mejor experiencia para todos los y las usuarias.

Este cambio de mirada introducido desde la arquitectura supuso apostar por una mirada inclusiva en todo el proceso de diseño, sobre todo desde el inicio. Es decir, se parte de la propia variabilidad de las personas, de la diversidad de capacidades y de corporalidades como algo dinámico, cambiante y heterogéneo. En este sentido el diseño universal pone el foco en dos realidades importantes: por un lado, identificar las barreras del entorno que dificultan y “discapacitan” a las personas; y, por otro lado, reconocer las diferencias en las formas de uso de un mismo espacio entre las personas, bien sea por necesidades diversas, por cuerpos heterogéneos, por preferencias o por circunstancias contextuales diferentes. Es decir, una misma persona puede encontrarse con situaciones que le lleven a hacer un uso del espacio diferente (andando, con carrito de bebe, llevar una

maleta, acompañar a una persona dependiente, sufrir algún tipo de lesión, etc.). Así, para dar respuesta a la variabilidad de personas y sus usos de los espacios las soluciones pasaban por proporcionar múltiples formas de acceso y de uso (rampas, ascensores, simbología, puertas anchas...) y, también, opciones más avanzadas para necesidades concretas (aplicaciones de apoyo, audio-descripción, braille...).

Este cambio de perspectiva, que ya se avanzaba desde el mundo de la arquitectura, tiene paralelismos con las situaciones educativas y de aprendizaje inclusivos. Ahora, en este artículo nos cuestionamos si en dichos avances se aporta la perspectiva de género.

El modelo, se basa, principalmente, en visibilizar y entender que no existe un usuario tipo, o en términos de las pedagogías feministas, que los cuerpos e identidades normativas deben dejar de ser la norma educativa. Lo normal es que exista la diversidad en las sociedades y las escuelas, y que de esta heterogeneidad se debe partir a la hora de plantear cualquier diseño que permita acceder a los recursos, los aprendizajes y los espacios de la misma forma o de formas equivalentes (ALBA, 2022).

Siguiendo con Alba (2022) el origen del DUA los encontramos en Anne Meyer, David Rose y demás investigadores del CAST de EE. UU. (centro de tecnologías especiales aplicadas, por sus siglas en inglés) fundado a mediados de los años 80. Comenzaron queriendo mejorar el aprendizaje de personas con discapacidad a través de las tecnologías, al llevar a las aulas estos materiales observaron que no solo mejoraba la experiencia educativa de las personas con algún tipo de discapacidad, sino que mejoraba el aprendizaje del resto del alumnado. El modelo del DUA se publica por primera vez en el año 2000 y en el año 2018 sale la primera versión de las pautas DUA, en el año 2012 se publica la versión revisada. Es importante destacar de este modelo, no solo su conexión con las tecnologías educativas, sino su relación con las redes neuronales implicadas en el aprendizaje y que se representan en los

tres principios del DUA¹ (cada principio tiene 3 pautas, y cada pauta una serie de puntos de verificación).

La lectura que desde las pedagogías feministas podemos hacer del DUA, entre otros, es que propone deconstruir nuestras miradas hacia la otredad y repensar el propio concepto de diversidad desde un análisis educativo. A su vez, apuesta por ampliar la perspectiva de diversidad desde un enfoque interseccional e integral y elaborar un marco didáctico para lograr todo ello; desde la necesidad de generar múltiples formas de implicación, de representación y de acción y expresión (que son los tres principios básicos del DUA) enfocados tanto a los materiales, a la accesibilidad de la información, al uso de las tecnologías educativas, a las metodologías participativas, a los roles y estilos docentes, así como a los sistemas de evaluación.

Zubillaga (2021) nos recuerda que uno de los centros de interés del DUA es construir una cultura inclusiva a nivel de centro educativo que vaya más allá de aplicar una “receta” o una serie de técnicas cerradas. El DUA apuesta por entender el mundo desde su diversidad sin categorizar ni catalogar entre “buenos o malos” estudiantes o entre “necesidades educativas especiales” o “alumnado normal”. Supone romper con la idea individualista de entender la diversidad o la discapacidad como algo que depende en exclusiva de la persona que “sufre” esa diferencia o de “su capacidad” para poder adaptarse al entorno y tener una vida autónoma. Al contrario, se señala que lo que realmente discapacita es el entorno y, en el caso de la educación, el currículum oficial. Supone un cambio de mirada hacia una concepción colectiva de la exclusión y las desigualdades generadas en la educación. No es responsabilidad exclusiva de los individuos, sino que supone una responsabilidad de toda la comunidad educativa, incluida la legislación, partidas económicas y comunidad educativa. Si lo que discapacita es el currículum, entonces, las medidas, las

planificaciones y los recursos deben dirigirse hacia esta herramienta y no en exclusiva hacia las necesidades de las personas de manera individual. Esto no quiere decir que el DUA sea incompatible con las adaptaciones individuales o las medidas de apoyo específicas. Lo que quiere decir es que, además de esa mirada individual, necesitamos avanzar y construir una cultura inclusiva colectiva en la que no existan aulas aparte, trabajos u ocio apartes. Se trata de educar por y para las diversidades en todos los espacios y entornos educativos y facilitar tanto el acceso como la participación plena.

La cultura inclusiva supone cambiar la mirada desde el sujeto individual culpabilizado como responsable de su diferencia o discapacidad, y abordar una mirada colectiva y estructural donde lo que discapacita es el entorno, el currículum, las leyes y las instituciones (ALBA, 2022; ECHEITA, et al, 2015). Necesitamos esta mirada política y comunitaria que nos aporta el DUA para entender que lo individual es político y que las respuestas educativas a las dificultades de aprendizaje deben darse desde una perspectiva multidimensional y sistémica: desde los currículos oficiales, desde la formación del profesorado, apostando por tecnologías educativas inclusivas, mejorando recursos y materiales, entre otras.

Echeita et al, (2015), en este sentido, haciendo referencia al trabajo de Booth y Aisncow (2000) insiste en poner en el foco de análisis las barreras para el aprendizaje y la participación en la educación para definir las dificultades del alumnado para implicarse en los procesos de aprendizaje. Se insiste en este cambio de mirada, de lo clínico-individual y de las conocidas necesidades educativas especiales a lo social-comunitario donde las barreras aparecen asociadas a la interacción entre estudiantes y sus contextos, las políticas, las instituciones, las culturas y las diversas circunstancias sociales y económicas que se cruzan en las vidas.

Por lo tanto, se habla de educación y cultura inclusiva como aquella que implica identificar y minimizar las barreras para el aprendizaje y

1 Para ampliar ver web Educadua: https://www.educadua.es/html/dua/pautasDUA/dua_principios.html

la participación en la educación. Las barreras, así como los recursos y estrategias para reducirlas, se encuentran en todas las dimensiones y estructuras del sistema. Es decir, se puede hablar de barreras: del currículum, físicas, del lenguaje, de las políticas y de financiación, de los planes de formación docentes, de la comunidad, nacionales, internacionales, locales; y todo aquello que impida el acceso, la participación plena y la autonomía en los aprendizajes. Todo ello serán barreras que habrá que detectar y analizar para transformar.

El *index for inclusion* (BOOTH Y AINSCOW, 2000) precisamente ya hacía hincapié en tres dimensiones a tener en cuenta para construir cultura y educación inclusiva: la cultura, las políticas y las prácticas. Estas tres dimensiones se deben entender de manera interrelacionada, aunque cada una de ellas tiene secciones concretas en las que centrar los análisis y acciones. En relación con la cultura se insiste en construir una comunidad educativa segura, acogedora y colaboradora que sea capaz de desarrollar valores inclusivos compartidos tanto por profesorado como por estudiantes y demás miembros. La dimensión política, como se ha referido en el apartado anterior, es fundamental para garantizar un marco de derecho que garantice y contextualice los avances en inclusión. Por último, la dimensión de prácticas supone llevar a cabo acciones concretas que visibilicen las políticas y la cultura inclusiva en el día a día de los centros.

En relación con esta perspectiva inclusiva de construir comunidad y cultura de inclusión encontramos paralelismos e intersecciones con las pedagogías feministas e interseccionales (HOOKS, 2021 Y MARTÍNEZ, 2016). Estas últimas aportan un marco epistemológico feminista a la propuesta que avanza del DUA en torno a la construcción de una educación por y para todas las personas. Poniendo en el centro el derecho a la educación y la mirada colectiva y estructural. El DUA asume el reto de construir cultura inclusiva en los centros y para ello la diversidad corporal, de afectos, de

identidades, de sexualidades y de género no puede quedar al margen. Educar en sexualidad integral es una responsabilidad dentro de esta cultura de la inclusión para no caer en los errores de dejarlo al voluntarismo de docentes, centrar la sexualidad en talleres puntuales o, directamente, invisibilizar y silenciar las diversidades como realidad educativa (SÁNCHEZ, 2019 Y TRUJILLO, 2022). La cultura inclusiva se construye educando en diversidades desde una perspectiva crítica que rompa con la normatividad aprendida y socializada desde los estereotipos binarios y jerarquizados.

Sumando estas miradas, el DUA se convierte en un modelo que suma hacia la construcción de dicha cultura inclusiva y feminista de los centros educativos que apuesta por abrir grietas en la normatividad tradicional hegemónica, binarista y jerarquizada. Para ello se supera la concepción de “alumno normal” para pasar a entender que existen múltiples formas de aprender, de acceder al conocimiento, de representar los aprendizajes y de vincularse a los procesos de enseñanza.

Así, desde esta mirada inclusiva y feminista se apuesta por encontrar en el DUA un marco para integrar la educación en sexualidad e igualdad en los términos defendidos por Bejarano y Marí (2019) y por la educación sexual integral. Se parte de entender la sexualidad integral como derecho educativo y como un aspecto básico de la vida de las personas desde su carácter multidimensional al reconocernos en las diversidades. En este sentido, lo corporal, lo afectivo, lo identitario y lo sexual son parte de la educación, entran en el currículum educativo, desde la primera infancia y a lo largo de toda la vida, como así recuerda UNESCO (2023).

Además, no se puede entender una educación y una escuela inclusiva sin tener en cuenta la diversidad en todas sus dimensiones más allá de los marcos normativos, y esto incluye la sexualidad desde los enfoques feministas. Para ello el DUA apuesta por deconstruir, como ya se ha dicho, el propio concepto de normalidad para avanzar en una didáctica de y por las diversida-

des. Las pedagogías feministas complementan este marco proponiendo: un análisis estructural y político de las desigualdades y violencias generadas por un sistema educativo que excluye lo diverso; romper con los estereotipos hegemónicos y binarios que categorizan y excluyen al alumnado en su diversidad; hacer espacios educativos vivibles y seguros para todas las personas; escuchar voces, referentes y narrativas desde los márgenes; y garantizar la participación plena del alumnado, del profesorado y de toda la comunidad educativa apostando por metodologías colaborativas y por múltiples formas de acceder y representar el conocimiento (MARTINEZ-MARTÍN Y SANZ, 2023).

El reto que se abre es cómo abordar la construcción de esta cultura inclusiva y feminista en los centros educativos atendiendo a la formación inicial del profesorado desde una perspectiva de género y de educación integral en sexualidades, que siga ampliando el modelo del DUA y sea una manera más de materializar los avances en legislación en un ejercicio de transformación del cotidiano escolar.

3. Propuestas para incorporar la perspectiva de género y avanzar en un currículum feminista para educar en sexualidad desde el marco del DUA

La apuesta institucional educativa deriva en la actualidad hacia la instalación de una perspectiva inclusiva que se convierte en uno de los principales principios pedagógicos de intervención educativa y pretende aportar una mayor apertura y flexibilidad curricular apoyada en el DUA. Así se recoge en la nueva Ley Educativa: *la necesidad de proporcionar al alumnado múltiples medios de representación, de acción, expresión y de formas de implicación en la información que se presenta* (Preámbulo).

En la revisión analítica crítica con perspectiva de género de la propuesta normativa

LOMLOE, detectamos como este modelo carece de la perspectiva de género necesaria para poder ser una herramienta de intervención que acometa transformaciones dirigidas a un cambio de mirada más plural. La intervención desde el modelo DUA debe incorporar la ruptura con el pasado inmediato invisibilizador y reductivo para las identidades no heteronormativas. La intervención educativa bajo el prisma del DUA ha de tener un impacto social y comunitario que abra espacios equitativos garante de derechos, como ha quedado indicado en el apartado anterior.

La propuesta que realizamos desde nuestras intervenciones universitarias (BEJARANO, et al, 2021) en atender a esta nueva demanda en la formación inicial de los docentes formando en el DUA, pero aportando una categoría de género desde los esquemas teóricos de las teorías feministas postestructuralistas y su aplicación en el análisis de la realidad escolar y en el diseño y desarrollo de herramientas didácticas para convertir este modelo en una estrategia de intervención integral donde se tengan en cuenta las necesidades de menores, sus intereses pero también incorporando la visión de cómo están diseñados los espacios educativos para la acción e interacción social entre menores y qué posibilidades ofrecen para el reconocimiento sexo-género sin que aparezca la *otredad* como síntoma de exclusión social y educativa. Para evitar esto último, es necesario seguir vigilantes a las relaciones de poder que operan como fuerza detractora de reconocimiento pleno de derechos. Los espacios educativos no son neutros, se configuran a partir de múltiples variables relacionales de calado económico, social, cultural, político y es necesario que futuros/as /es docentes incorporen conocimientos y narrativas que deconstruyan las claves que cosifican las identidades no binarias.

A partir de esta propuesta se describen prácticas académicas que incorporan la perspectiva de género a la formación inicial docente. Estas prácticas se centralizan en dos bloques de

acción que son incorporadas desde el modelo DUA con esta mirada de diálogo entre ambos enfoques, el feminista y el de inclusión.

Formación reflexiva del profesorado desde las pedagogías feministas

La formación del profesorado, inicial y permanente es un elemento esencial en el avance de la cultura inclusiva, tal y como se propone desde el marco del DUA (SÁNCHEZ-SERRANO, 2022). En esta mirada hacia el DUA desde la reflexión docente se deben incorporar los principios de las pedagogías feministas y la educación en sexualidad indicadas anteriormente, sobre todo al poner en el centro de la formación la propia auto-reflexión crítica, así como la apuesta por una construcción de la cultura inclusiva en los centros. Se ha evidenciado que no es posible avanzar hacia la inclusión si no hay una formación integral y una deconstrucción en las bases y creencias de la “otredad”. Es necesaria la formación docente que rompa con la socialización diferenciada, deconstruya estereotipos y proponga la diversidad como norma. Es decir, que aborde las raíces estructuras de las desigualdades y violencias reproducidas por el sistema educativo hegemónico.

Se propone, en este artículo, basar la formación docente en el análisis de las narrativas y subjetividades docentes a partir de su propia experiencia de formación y aplicación del DUA en el contexto español. Dicho de otro modo, se trata de vivenciar las propias barreras para el aprendizaje que encontramos en el día a día de las aulas para poner en el centro los elementos que pueden ser susceptibles de transformación, como, por ejemplo: el estilo y rol docente, la metodología de aula, los sistemas de evaluación, la construcción de espacios de confianza en las aulas y centros, el clima de aula, los materiales didácticos, los lenguajes y las motivaciones, entre otros aspectos. Todas estas dimensiones quedan atravesadas por la dimensión de género y la toma de conciencia crítica de los lugares de privilegio y opresión que aportan las pedagogías feministas, así

como en la propuesta de construcción de espacios de confianza en las aulas para un aprendizaje más inclusivo.

Abordando una nueva geografía del género desde las contrasexualidades y la perspectiva queer en los espacios educativos

La perspectiva de género viene aportando todo un potencial explicativo respecto a las relaciones entre mujeres y hombres en la escuela. Nos ha dado la oportunidad de aprender a mirar el mundo educativo de otra manera, pero desde la posición intrapersonal poco asentada en lo curricular. Esta perspectiva, no se ha incorporado plenamente desde las prácticas educativas y ello está invisibilizando realidades personales donde aparecen las distintas sexualidades re-frendadas por corporeidades particulares. La multiplicidad de formas corpóreas queda señalada por la otredad en las instituciones educativas. Este señalamiento conlleva una barrera personal para mucha infancia que determina, de forma sesgada, el acceso a los procesos de aprendizaje. Las corporeidades “hablan” por canales complementarios comunicativos centrados en los gestos, los tonos, los ademanes. Todo ello, transmite información que rompe con lo asumido por el sistema hegemónico vehiculado por lo binario en relación hombre-mujer, heterosexual-homosexual, anulando muchas identidades que transgreden la heteronorma, y se convierten en las identidades contrasexuales. Coincidimos con Islas (2020) en la reflexión que hace respecto a que la categoría de género ya no puede quedarse en un estado de análisis para diferenciar hombre-mujer o heterosexuales-homosexuales pues existe una amplia gama de expresiones sexuales e identitarias que cuyos cuerpos las performan en la marginalidad (pp. 289-290). Se debe atender a una nueva geografía escolar atravesada por las contrasexualidades, algo que viene trabajando la perspectiva *queer* desde hace años pero que no acaban de incorporar las normas educativas como la aprobada recientemente en

España (LOMLOE), quizás porque como mantiene Butler (2006), la categoría género viene normada por lo heteropatriarcal y debemos entender que se trata de una categoría no fija, sino dinámica y nutrida por diferentes variables que tiene naturaleza económica, cultural pero también emocional. El género revelado desde las teorías *queer* contrae otra dimensión que tiene que ver con lo corpóreo y ello debe ser más incorporado en el modelo DUA.

Intervenir educativamente desde el género significa aprender a hacernos preguntas desde la formación inicial docente. Estas preguntas, ponen en evidencia lo obvio, y desvelan lo invisible, para poner en cuestión lo “normal” como algo “natural”. En este sentido, el género ha de conceptualizarse en la formación inicial docente desde la opción que propone la perspectiva *queer* atendiendo a que tiene una dimensión espacial puesto que como indica Islas (2020) es encarnado en el cuerpo, y éste al performarlo² adhiere los códigos, símbolos y valores ajustados al espacio en el que tiene acción, en este caso el educativo. Es necesario visibilizar las identidades subversivas que irrumpen en el mundo heteropatriarcal al imponer sus propias lógicas de comportamiento más allá de lo masculino y femenino o de sujetos que se definen como niños y niñas en función de su erotismo, sus deseos o su sentido de placer. Como destacan estudios sobre geografía de la sexualidad (LONGHURST, 2001), los espacios, entre los que destacan los educativos, son centrales en la producción y reproducción de los cuerpos sexuados, de los deseos, de las prácticas, de los discursos y de las identidades. Probablemente porque las escuelas son diseñadas desde el paradigma heterosexual y se espera que se visibilicen cuerpos que no cuestionen la norma binaria (BROWN Y BROWNE, 2016).

A estos estudios, se suman otros que determinan que sigue haciendo falta de formación inicial de los y las docentes respecto a las

cuestiones que argumentan las identidades sexuales subversivas y que de ello se deriva la falta de información respecto a estas temáticas y patrones emocionales. Aunque existen buenas prácticas coeducativas e institucionales en las Facultades (BEJARANO Y MARÍ, 2019), que forman de manera puntual pero poco sistemática. El profesorado, no incorpora herramientas preventivas y resolutorias cuando en los centros educativos aparecen signos o casos de violencia y represión por cuestiones de identidad sexual (AMAT et al, 2018)

Por esta razón, el cuerpo es el motor y primer productor de los espacios, puesto que la interacción de corporeidades semejantes y las que no lo son con la “mayoría”, más las contra-sexuales van dotando a los espacios de sentido, identidad y emociones al performar sus identidades y proyectar sus experiencias (ISLAS, 2018). Las expresiones corpóreas deben ser tenidas en cuenta en las planificaciones programáticas de la escuela. Las intervenciones han de considerar las presencias de expresiones físicas marcadas por el contexto escolar que, en ocasiones los invisibiliza convirtiéndolos en “el problema” y no debemos olvidar que la escuela es un lugar académico y por tanto, político donde acontecen prácticas culturales y sociales que deben asegurar la sensibilidad y la visibilización considerada desde la mismidad.

4. Reflexiones finales

En educación nunca podemos perder de vista la posibilidad de transformar para conseguir que cada perspectiva personal sea incluida y considerada, siempre que esté inserta en el marco de los derechos humanos y sexuales. En España nos encontramos gestionando la nueva reforma educativa que, una vez más, avanza sobre las consideraciones formales que afectan a las diversidades sexo-genéricas, pero las sigue identificando con la dimensión meramente afectivo-emocional dejando al margen lo corpóreo y lo que ello representa. Se obvia que los cuerpos dan definen los espacios, los

² Recordamos que la performance es la interpretación de un rol impuesto, mientras que la performatividad son las consecuencias políticas y sociales de dicha interpretación.

dotan de sentido y los llenan de significado. Las corporeidades sexo-genéricas, no necesitan ser analizadas sino aceptadas. Necesitamos un marco de representatividad individual-colectivo mucho más amplio que incorpore los principios de igualdad - sexualidad integral.

El DUA, se presenta como un modelo que favorece la implementación de una cultura socio-educativa más inclusiva pero aún exenta de herramientas que problematicen los esquemas sexo-genéricos binarios. Cada vez son más los menores que transgreden las marcas sociales y adoptan discursos culturales centrados en los bocetos heteropatriarcales y ello es un hecho de expresión en el espacio educativo que lleva a desafiar los mandatos de género (s). Se precisa incorporar conocimientos científicos guiados por la pedagogía feminista-queer crítica a las áreas de las distintas etapas educativas básicas con el objetivo de crear una epistemología representativa de las realidades sexo-genéricas que van emergiendo en una sociedad caracterizada por ser líquida, por tanto, que permea los atributos y categorías vinculadas a los géneros tradicionales. La nueva geografía de la sexualidad se conforma al margen de las instituciones educativas. Es desoída por las normativas estatales y de las diferentes comunidades autónomas y territorios, nuevamente queda al margen de los espacios escolares.

Se necesita una nueva praxis educativa vinculada al DUA y centrada en diseños inclusivos con estrategias de intervención didáctica y comunitaria, junto a una atención respetuosa que incluya un enfoque multiprofesional y coordinado entre los distintos agentes educativos, familiares y sociales cuando se trate de atender necesidades de distinta índole no cubiertas.

La formación inicial docente tiene el reto de incorporar narrativas feministas críticas, generar conocimientos que provengan de investigaciones aplicadas a las realidades multi-formes y diseñar recursos y herramientas para la planificación, distribución y accesibilidad de materiales pedagógicos específicos y de apoyo de libre acceso que sean versátiles y estén a

disposición de las comunidades educativas. Sin olvidar lo necesario que es incorporar mecanismos de seguimiento, evaluación y redimensionamiento de los instrumentos de intervención.

Por último, cabe destacar que el DUA no es incompatible con la mirada de género y de sexualidades que hemos ido defendiendo en este artículo desde las pedagogías feministas. Al contrario, es un marco lo suficientemente amplio y complejo que apuesta por construir esa cultura inclusiva que suponga una ruptura con la mirada homogénea de la sociedad, la educación y la transmisión de saberes. Poniendo el foco en la mirada colectiva de la educación, ya que no todo depende de la persona (BERNARDOS et al, 2021), y se hace necesario un modelo que apueste por recuperar el componente de análisis crítico y estructural de la educación. Para lograr esta propuesta la formación del profesorado es una pieza fundamental, tal y como ha quedado evidenciado en las investigaciones citadas. Entre los principales aportes del DUA cabe destacar su reflexión en torno a las barreras para el aprendizaje, barreras que pueden ser de diversos tipos y siempre contextuales, como ha quedado expuesto. Esto supone limitar la excesiva mirada individualista a las necesidades educativas y fragmentada en atenciones individuales para focalizar que lo que verdaderamente “discapacita” o excluye es el entorno, el currículum, lo normativo, es decir, lo social. Ya nos recordaba Paulo Freire que la educación no es neutra, sino que debería ser un acto político de transgresión.

REFERENCIAS

- ALBA, C. **Enseñar pensando en todos los estudiantes. El modelo de diseño universal para el aprendizaje.** Madrid: SM, 2022.
- AMAT, F.; A.; AGUIRRE, A.; MOLINER, L. Heterosexual, ¿qué es eso? Percepciones sobre identidades sexuales en educación secundaria. **Revista de Investigación Educativa**, v.36, n.1, p. 93-108, 2018. <https://doi.org/10.6018/rie.36.1.289241>.
- BEJARANO, M^a. T.; MARTÍNEZ, I.; BLANCO, M.

- (2019). Coeducar hoy. Reflexiones desde las pedagogías feministas para la despatriarcalización del currículum. **Revista Tendencias Pedagógicas**, 34, p. 37-50, 2019. <https://doi.org/10.15366/tp2019.34.004>
- BEJARANO, M^a. T.; MARÍ, R. **Educación en sexualidad e igualdad**. Madrid: Dykinson, 2019.
- BEJARANO, M^a. T.; MARTÍNEZ MARTÍN, I.; TÉLLEZ, V. Narrativas del profesorado universitario en sexualidad e igualdad. **Athenea Digital**, v. 21, n. 3, e3041, p. 1-21, 2021. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.3041>
- BELLO, A. (2018). Hacia una trans-pedagogía: reflexiones educativas para incomodar, sanar y construir comunidad. **Debate Feminista**, n. 55, p. 104-128, 2018 <https://doi.org/10.22201/cieg.01889478p.2018.55.05>.
- BERNÁ, D.; CASCON, M.; PLATERO, R. L. ¿Qué puede aportar una mirada queer a la educación? Un estado de la cuestión sobre los estudios sobre la LGTBfobia y educación en el Estado español. **The Scientific journal of Humanistic Studies**, v.6, n. 4, p. 1-22, 2012.
- BERNARDOS, A.; MARTÍNEZ MARTÍN, I.; SOLBES, I. It depends on the person”: freedom and inequality in spanish youth gender discourses. **Sex education journal**, v. 22, n. 5, p. 582-594, 2021 <http://doi.org/10.1080/14681811.2021.1984223>.
- BOOTH, T.; AINSCOW, M. Index for inclusion. Traducción castellana **Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva**. Madrid: Consorcio universitario para la educación inclusiva, 2000.
- BROWN, G.; BROWNE, K. (2016). An Introduction to the Geographies of Sex and Sexualities. En BROWN, G.; BROWNE, K. (Eds) **The Routledge Research Companion to Geographies of Sex and Sexualities**, New York: Routledge, 2016, p. 1-12.
- BUTLER, J. **Deshacer el género**. Barcelona: Paidós, 2006.
- ECHEITA, G.; MUÑOZ, Y.; SIMÓN, C.; SANDOVAL, M. **Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación ciudadana en los centros escolares**. Adaptación de la tercera edición revisada del Index for inclusión. Madrid: OEI / FUHEM, 2015.
- ERICKSON, F. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. WITTROK (Ed.), **La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos de observación**. Barcelona: Paidós MEC. pp. 203-47, 1989.
- hooks, bell. (2021). **Enseñar a transgredir**. Madrid: Capitan Swing.
- ISLA, D. R. La geografía queer o geografía contra-sexual: de las corporeidades a la queerificación. El proceso de queerificación de la zona rosa en la ciudad de México. En SOTO, P. (coords.) **Espacios, géneros y sexualidades. Reflexiones feministas sobre las diferencias espaciales**. Ciudad de México: Ediciones del Lirio, 2020, p. 285-314.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- LONGHURST, R. **Exploring Fluid Boundaries**. London: Routledge, 2001.
- LÓPEZ, J. et.al. **VIII Informe sobre Cibercriminalidad en España 2020**. Ministerio de Interior, 2020. Disponible en: <https://cppm.es/viii-informe-sobre-cibercriminalidad-en-espana-ministerio-de-interior/>.
- MARTÍNEZ MARTÍN, I. Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. **Revista Foro de Educación**, n. 20, 129-15, 2016
- MARTÍNEZ MARTÍN, I.; SANZ, J. **Miradas a la participación y al género en las aulas universitarias**. Madrid: La Catarata, 2023.
- MCMILLAN, J.; SCHUMACHER, S. **Investigación Educativa. Una introducción conceptual**. Madrid: Pearson, 2005.
- PICHARDO, J. I. **Adolescentes ante la diversidad sexual. Homofobia en los centros educativos**. Madrid: La Catarata, 2009.
- PLATERO, R. L. **Trans*sexualidades. Acompañamiento, factores de salud y recursos educativos**. Barcelona: Edicions Bellaterra, 2014.
- RAMÍREZ-ALVARADO, M. (2020). La desigualdad de las virtualidades: El ciberconsumo desde una perspectiva de género. En AGUADED, I.; VIZCAÍNO, A. (Eds.), **Redes Sociales y Ciudadanía**. Madrid: Grupo Comunicar, 2020, p. 697-702.
- SÁNCHEZ SÁINZ, M. **Pedagogías Queer**. Madrid: La Catarata, 2019.
- SÁNCHEZ-SERRANO, JM. Eficacia de la formación docente en diseño universal para el aprendizaje: Una revisión sistemática de literatura (2000-2020). **JONED. Journal of Neuroeducation**. 2022; 3(1): 17-33. doi: 10.1344/joned.v3i1.39657

TOMASEVKY, K. **El asalto a la educación**. Barcelona: Intermón Oxfam, 2006.

TRUJILLO, G. **La teoría queer es para todo el mundo**. Madrid: La Catarata, 2022.

UNESCO Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura 2021, **“Reimagining our futures together: a new social contract for education”**.

UNESCO Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Informe de la Comisión Internacional sobre los futuros de la educación, 2023, **“Reimaginar juntos nuestro futuro. Un nuevo contrato social para la educación”**, 2023.

UNICEF (2020). **“Estudio sobre el impacto de la tecnología en la adolescencia. Una aproximación comprensiva e inclusiva hacia el uso saludable de las TRIC”**. Disponible en: <https://www.unicef.es/publicacion/impacto-de-la-tecnologia-en-la-adolescencia>. Acceso en 23: nov. 2022.

ZUBILLAGA, A. (2021). Retos del diseño universal para el aprendizaje en el contexto educativo español. **Revista Cuadernos de Pedagogía**, n. 526, p.105-110, 2021.

ZYGMUMNT, B. (2006). **Vida Líquida**. Barcelona: Ediciones Paidós, 2021.

Recibido em: 28/08/2023

Aprovado em: 04/10/2023

Artigo revisado por Carmela Carolina Alves de Carvalho



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.