



REIDICS

Revista de Investigación en
Didáctica de las Ciencias
Sociales

E-ISSN: 2531-0968

Núm. 11, 2022
Recibido 05 julio 2022
Aceptado 23 septiembre 2022

Género: una categoría de análisis clave para desarrollar competencias para una cultura democrática

Gender: a key analysis category for developing democratic culture competences

María del Consuelo Díez Bedmar

Universidad de Jaén

Email: mcdiez@ujaen.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5599-7624>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.11.6>

Resumen

El área de Didáctica de las Ciencias Sociales y, en general, los Social Sciences, han ido incorporando de manera progresiva las teorías del feminismo, la interseccionalidad y, por tanto, el género como categoría de análisis, especialmente en lo que se refiere al desarrollo del pensamiento histórico, en los procesos de aprendizaje y enseñanza. Las investigaciones al respecto son cada vez más numerosas y, en los últimos años, se han desarrollado monográficos, mesas de comunicaciones y encuentros específicos al respecto. No obstante, el principal problema de investigación es conocer cómo está influyendo la utilización o no de esta categoría de análisis en el pensamiento del alumnado y en la que será su práctica docente. En este artículo se reflexiona sobre la necesidad de trabajar la competencia docente en género en la formación inicial del profesorado a fin de que sean capaces de adquirir competencias digitales críticas para desarrollar con su alumnado una verdadera cultura democrática que no se base en modelos culturales hegemónicos, heteropatriarcales, sexista y eurocéntricos.

Parole chiave: género; competencias para una cultura democrática; Ciencias Sociales; formación inicial de profesorado.

Abstract

The area of Didactics of the Social Sciences and, in general, the Social Sciences, have progressively incorporated the theories of feminism, intersectionality and, therefore gender as a category of analysis, especially with regard to the development of historical thought, in the processes of learning and teaching. Research in this area is increasing and, in recent years, case studies, round tables and specific meetings have been developed. However, the main research problem is to know how the use or not of this analysis category is influencing students' thinking and what will be their teaching practice. This article is reflected on the need of focusing on the gender competence in the pre-service teachers so that they are able to

acquire critical digital skills for developing in their students a true democratic culture which is not based on hegemonic cultural models, heteropatriarchal, sexist and eurocentric.

Key words: gender; competences for Democratic Culture; Social Sciences; initial teacher training.

1. Introducción

La Comisión Europea (2018) en su *topic, Gender Equality Academy and dissemination of gender knowledge across Europe*¹ nos recordaba que “La igualdad de género no es solo una cuestión de justicia social, sino que afecta al propio rendimiento de la docencia y de la investigación”. Tres años más tarde, la Declaración de Ljubljana² (2021) sobre investigación e innovación señala la “necesidad de reconocer plenamente la incorporación de la perspectiva de género como un principio horizontal que sustenta estas prioridades y actividades” y reivindica la igualdad de género como “intrínseca al valor compartido de la democracia, un tema transversal para toda la sociedad”. La educación para una ciudadanía democrática (Sant, 2019; Massip, Santisteban, 2020) es uno de los pilares del área de Didáctica de las Ciencias Sociales. El objetivo de este trabajo es reflexionar sobre la utilización, o no, de la perspectiva de género en el desarrollo de competencias para una cultura democrática, así como destacar la importancia de desarrollar una alfabetización crítica digital feminista en el marco de las competencias digitales docentes para la formación inicial del profesorado.

En nuestro contexto, desde que Antonia Fernández (2004) nos marcara el camino para insertar género como categoría de análisis en Didáctica de las Ciencias Sociales, los cambios en las legislaciones educativas han ido instando a que las políticas de igualdad se implantaran (al menos sobre el papel) en los planes de estudio de formación inicial de profesorado, en las aulas de educación obligatoria y, a través de los planes de igualdad, en los centros educativos. En este sentido, hoy, al menos en teoría, podría afirmarse que todo el sistema educativo se encuentra alineado con los Objetivos de Desarrollo Sostenible 4 (educación de calidad), 5 (igualdad de género), 10 (reducción de las desigualdades) y 17 (alianzas para lograr los objetivos), aunque somos conscientes de que son objetivos por conseguir. De hecho, aún hoy hay quienes piensan el género como algo que es solo para y sobre mujeres, o tienen unas concepciones más vinculadas a los discursos sociales y su difusión en redes, que al feminismo científico (Navarro, García y De la Cruz, 2021). Moreno (2020, p. 68) señalaba que “Uno de los mayores obstáculos para aplicar la perspectiva de género en esta sociedad y en la educación, en particular, es la creencia de que ya vivimos en una sociedad igualitaria”. Así mismo, también hay resistencias desde la academia puesto que, como señalara Chaparro (2021, p.5), “pese a los enormes avances de las últimas décadas, los estudios de género y la epistemología feminista aún se enfrentan a reacciones de deslegitimación en tanto exponen los sesgos androcéntricos de las ciencias hegemónicas”.

Como consecuencia, el estudio realizado por Miralles-Cardona, Cardona-Moltó y Chiner (2020), utilizando una “escala de Evaluación Sensible a la Formación en Igualdad de Género”

¹ https://cordis.europa.eu/programme/id/H2020_SwafS-13-2018

² https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/PSEU/Ljubljana-Declaration-on-Gender-Equality-in-Research-and-Innovation-_endorsed_final.pdf

(ESFIG), administrada a 601 docentes en formación de grado y máster, señalaba cómo, en realidad, las y los estudiantes percibían fundamentalmente “neutralidad e indiferencia institucional” a la hora de abordar un enfoque de género en la docencia y, aunque consideraban muy importante que el género estuviese integrado en su formación, sin embargo las consecuencias de no insertarlo en los procesos de enseñanza-aprendizaje tenía una percepción muy baja. Las mismas autoras, pero en un trabajo de 2019, habían constatado una mayor receptividad hacia la formación en igualdad en estudiantes de los grados de Educación Infantil y Primaria que en quienes cursan el Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria, en línea con lo detectado también por Díez (2022a), con todo lo que ello implica en cuanto a los grados en adquisición de competencias en sus planes de estudio y, por ende, en su aplicación a lo largo de la enseñanza obligatoria.

Efectivamente, como nos recuerda la Declaración de Ljubljana (2021) “El seguimiento y la evaluación de las políticas de igualdad de género han recibido menos atención que el diseño de políticas, y esta puede ser una de las razones por las que el progreso ha sido más lento de lo debido” y así, vemos cómo ni en los sistemas de garantía de calidad de los títulos, ni en las evaluaciones que se realizan para la acreditación de los mismos, aparecen ítems, indicadores y metas mensurables para evaluar el progreso en el logro de la incorporación de la perspectiva de género.

Podríamos, en este sentido, parafraseando a Alicia Puleo (2005) hablar de un “patriarcado de consentimiento” institucional que hace que persista “una brecha entre la adopción de políticas y estrategias y su implementación a nivel institucional” con “una prevalencia limitada del conocimiento de género” (Declaración de Ljubljana, 2021). Si, por ejemplo, al recogerse las evidencias de los instrumentos de evaluación de asignaturas, se analizara cómo y qué se pregunta al respecto, o cómo demuestra haber adquirido por parte de las y los discentes de formación inicial de profesorado la competencia docente en género (UNESCO, 2015; Díez, 2019), sin duda el profesorado lo tendría en cuenta ante la necesidad de tener preparadas estas evidencias. No obstante ello requeriría, a su vez, un plan de formación en género para todo el profesorado (Díez y Fernández, 2021), al igual que se planifican por las instituciones universitarias planes de formación en competencias digitales³ o en competencias lingüísticas del profesorado.

En el estado de la cuestión sobre la perspectiva de género y la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en España, Díez y Ortega (2021) establecían las líneas de trabajo que se estaban desarrollando desde el área de Didáctica de las Ciencias Sociales y evidenciaban, de acuerdo también con Felices, Martínez y Martínez (2018), que aunque la perspectiva de género se ha consolidado como una de las líneas de investigación del área, aún sigue siendo minoritaria. Por otro lado, trabajos desarrollados desde las teorías queer (Sánchez, Escribano y Álvarez 2022), el trabajo desde el prisma de masculinidades (Arconada, 2008; Lorente, 2009), desde los cuidados (Serrano, Artiaga y Crespo, 2019) y la corresponsabilidad (Blázquez, 2017) evidencian la necesidad de seguir trabajando estos sesgos de género y sus consecuencias. No obstante es

³ Del tipo de desarrollo normativo que aparece en la Resolución de 4 de mayo de 2022, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, por la que se publica el Acuerdo de la Conferencia Sectorial de Educación, sobre la actualización del marco de referencia de la competencia digital docente (BOE núm. 116, de 16 de mayo de 2022, páginas 67979 a 68026, disponible en https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2022-8042)

importante destacar que, en los últimos años, se han desarrollado monográficos⁴, mesas de comunicaciones⁵, así como encuentros específicos (como el organizado en 2022 por RedGen en Madrid) en los que se puede observar el aumento de propuestas de investigación e innovación que, desde el área, se están llevando a cabo.

El principal problema de investigación es conocer cómo está influyendo la utilización (o no) de esta categoría de análisis en el pensamiento del alumnado y en la que será su práctica docente, es decir, si abordar las Ciencias Sociales desde el feminismo y con esta categoría se está llevando a cabo y ha derivado en una verdadera crítica epistemológica tanto en la construcción y análisis de los conocimientos como en las categorías analíticas que trabajamos.

Como nos recuerdan Casadellà et al. (2022), la educación para el futuro “se orienta a la construcción de futuros deseables. (...) se preocupa por la proyección de futuros alternativos desde dimensiones fundamentales como los imaginarios y la participación comprometida”. Es por eso que si deseamos un futuro construido sobre la reflexión crítica de las limitaciones, barreras, estereotipos y prejuicios que el androcentrismo epistémico (Maffía, 2007, p. 64) ayudó a dibujar sobre los roles de hombres y mujeres en el mundo, deberíamos ayudarles a proyectar e imaginar futuros corresponsables con perspectiva de género.

La European Youth Foundation⁶ en el topic Living together in peaceful and inclusive societies señala, para el Año Europeo de la Juventud (2022)⁷, que resulta prioritario realizar, entre otras, “Acciones para prevenir y combatir todas las formas de discriminación y promover la igualdad de género con un enfoque interseccional (...)”. Conseguir vivir en sociedades pacíficas, democráticas e inclusivas para todas las personas requiere ser conscientes de las desigualdades que las ciencias construidas y aprendidas desde una visión androcentrista han perpetuado y, por tanto, comprender la necesidad de “cambiar las estructuras patriarcales y transformar las prácticas educativas (...) en sociedades democráticas.” (Díez y Fernández, 2021). La necesidad y la importancia de abordar la investigación y la innovación educativa con perspectiva de género aparecen, por tanto, como un elemento clave para poder desarrollar Competencias para una Cultura Democrática (Consejo de Europa, 2018).

2. Competencias para una cultura democrática ¿qué supone desarrollarlas sin perspectiva de género?

El Consejo de Europa (2018) propone un modelo en competencias que “permiten a una persona participar de manera efectiva y adecuada en una cultura de democracia”, es decir, “[...] que sea útil para la toma de decisiones y la planificación dentro del contexto educativo, y que

⁴ Ejemplos son el número 45 de la revista Clío: History and History Teaching (2019); el número 103 de la revista Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia (2021) o el número 20 de la revista Reseñas de Enseñanza de la Historia (2022).

⁵ Podemos destacar la que se desarrolló en el X Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales en el Ámbito Iberoamericano (Murcia, 2021) o la del XXXII Simposio internacional de la Asociación de profesorado universitario de Didáctica de las Ciencias Sociales (Granada, 2022).

⁶[https://www.coe.int/en/web/european-youth-foundation/council-of-europe-priorities#%22123721145%22:\[\]{}](https://www.coe.int/en/web/european-youth-foundation/council-of-europe-priorities#%22123721145%22:[]{})

⁷ https://europa.eu/youth/year-of-youth_es

ayude a empoderar a los jóvenes como agentes sociales autónomos [...] dentro del marco proporcionado por las instituciones democráticas y respetando los derechos humanos” (p.11-12).

La categoría de género no se menciona al abordar actitudes ni habilidades, ni siquiera en el desarrollo de la conciencia cívica (Conocimientos y comprensión crítica) , que implica tanto conocerse y comprenderse como individualidad como entender los lenguajes y nuestras comunicaciones para poder desarrollar un conocimiento y una comprensión crítica del mundo (Consejo de Europa, 2018, p.12). Solamente al subrayar la necesidad de abordar un diálogo intercultural señala el género como uno de los parámetros a tener en cuenta en situaciones interculturales.

El reciente estudio de Castellví et al. (2022), revela, para el caso del curriculum español, que en la actualidad, “Se plantea una visión minimalista de la democracia, que se limita a la participación desde las instituciones, a través del voto.”, mientras que “no se explicitan contenidos ni métodos que permitan al alumnado desarrollar competencias para la acción y a la transformación social”. Para las Ciencias Sociales, el desarrollo de competencias vinculadas al conocimiento y comprensión crítica del mundo, a la conciencia democrática y cívica, requiere una formación inicial del profesorado que les haga conscientes de su responsabilidad en el desarrollo de programaciones y propuestas de aula. ¿Cómo hacerlo sin perspectiva de género? ¿Cómo conocer y comprender sin atender a lo que significa y ha significado con respecto al establecimiento y mantenimiento de roles y jerarquías por razones estereotipadas y prejuiciosas desde el sistema patriarcal imperante?

Ortuño y Fredrik (2021) encontraron en su trabajo que, aún hoy y de manera mayoritaria, no se está desarrollando un pensamiento histórico con perspectiva de género, sino que tiende a abordarse la desigualdad de género como un problema social actual, aunque un tercio de las narraciones analizadas ni siquiera “ven o mencionan problemas de desigualdad de género en la actualidad” (p. 171).

Díez (2022) comprobó la importancia de incorporar la perspectiva de género a The Big Six Historical Thinking Concepts propuestos por Seixas y Morton (2013). Así, encontró que, ante un problema socialmente relevante aparentemente vinculado a los cuidados, y publicado en prensa, el alumnado de formación inicial seleccionó lo importante (historical significance), atendiendo más a sus emociones que al análisis crítico de la información y que, además, lo hacían desde sus concepciones culturales, entre las que se encuentran las asignaciones a roles de género. Por ello las ideas que construyeron con respecto a los recursos ofrecidos respondieron, mayoritariamente, a parámetros de género hegemónicos (evidence), a pesar de poder contrastarlos con noticias que ofrecían otra visión del problema. La resistencia al cambio con respecto a las ideas iniciales se asemeja a las resistencias para introducir teorías feministas para la interpretación histórica en el aula frente a las narrativas históricas hegemónicas. Con respecto a los conceptos de continuidad-cambio y causa-consecuencia, el estudio mostraba que, en general, en lugar de analizar los procesos, las y los estudiantes tendían a analizar la información desde una causalidad directa (si bien las mujeres parecían más reflexivas e intentan buscar explicaciones tendiendo a establecer otras causalidades) y se establecían responsabilidades directas y jerárquicas (quién “tiene” que hacer qué). En ningún momento, ni cuando se contrasta la información, se estableció una responsabilidad compartida, independientemente de la relación sexo-género. Esto nos acerca a la construcción de una consecuencia lineal y jerarquizada en la

explicación histórica, que no permite otras interpretaciones y en la que los juicios de valor, desde el presente y desde su primera opinión con respecto a lo sucedido, son los predominantes. Por tanto, la *historical perspective* se produce atendiendo a unas percepciones marcadas por los mandatos hegemónicos culturales que muestran claros sesgos de roles de género asociados a las responsabilidades, culpabilizando y responsabilizando, en mayor medida, a las mujeres con respecto a los cuidados.

Todo ello nos muestra la necesidad de incorporar tanto la interseccionalidad (en todas sus dimensiones), como la perspectiva de género en la formación inicial del profesorado, a fin de que el futuro profesorado pueda tomar decisiones éticas democráticas e igualitarias en el desarrollo del pensamiento histórico y en la formación cívica y de cultura democrática.

Si desde las instituciones educativas se promueven más acciones de transformación social vinculadas al medio ambiente, al cambio climático o a las salidas profesionales que a la introducción de la perspectiva de género como categoría analítica de las Ciencias Sociales, y no se va más allá de su introducción como categoría social dicotómica, la transformación social para un futuro construido sobre la base de la reflexión de los pasados y los presentes está siendo ralentizada.

De hecho observamos que una formación del profesorado que carece de los elementos críticos de análisis como los que ofrece la epistemología feminista e interseccional tiene unas consecuencias directas en la adquisición de competencias para el desarrollo de culturas democráticas. Si el futuro profesorado no es capaz de cuestionar sus propios estereotipos y prejuicios (de género, de edad, de raza, de grupo social de pertenencia, de nivel económico...) y cómo les afectan personal y profesionalmente, no podrán trabajar críticamente unas ciencias humanas y sociales que han sido construidas, mayoritariamente, en base a modelos heteropatriarcales, sexistas, eurocentristas y que, además, están basadas en modelos hegemónicos culturales, de estructuras jerárquicas, cuya narración hegemónica se basa en configuraciones de poder excluyentes. Si no son capaces de identificarlos, y mantienen sus discursos, difícilmente serán capaces de elaborar propuestas educativas, analizar materiales y recursos, y guiar al alumnado para cuestionar la información que, con sesgos de género, recibe cada día. Por ejemplo, solo con una formación en género que atienda a la interseccionalidad para comprender cómo las relaciones cruzadas de poder han fomentado discriminaciones, desigualdades y violencias (Sang, 2018), nuestro alumnado podrá comprender el origen, los porqués y las consecuencias de realidades cercanas, como la fotografía y el artículo que, bajo el título “Las dos fotos de familia de la OTAN que confirman el orden patriarcal del poder” publicaba el 29 de Junio de 2022 Amanda García en *Público*⁸, o lo que implica el título del artículo de la editorial de la misma fecha y periódico “El primer ministro de Luxemburgo y su marido, la primera pareja homosexual invitada a cenar en el Palacio Real”⁹.

Sin aplicar la perspectiva de género las lecturas hegemónicas y transmisivas seguirían teniendo el protagonismo en un sistema educativo que, sin embargo, tiene como el primero de los descriptores operativos que, al completar la Educación Primaria, el alumnado “CC1 Entiende los

⁸ <https://www.publico.es/politica/fotos-familia-otan-confirman-orden-patriarcal.html/amp>

⁹ <https://www.publico.es/internacional/primer-ministro-luxemburgo-marido-primera-pareja-homosexual-invitada-cenar-palacio-real.html>

procesos históricos y sociales más relevantes relativos a su propia identidad y cultura, reflexiona sobre las normas de convivencia, y las aplica de manera constructiva, dialogante e inclusiva en cualquier contexto” y como el tercero “CC3. Reflexiona y dialoga sobre valores y problemas éticos de actualidad, comprendiendo la necesidad de respetar diferentes culturas y creencias, de cuidar el entorno, de rechazar prejuicios y estereotipos, y de oponerse a cualquier forma de discriminación o violencia” (Real Decreto 157/2022 de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, p. 24)¹⁰.

Si no queremos que la ciudadanía del futuro asuma como válidos, únicos y veraces los mensajes basados en estereotipos y prejuicios, no solo hacia las mujeres sino hacia las diversas identidades, perpetuando las violencias sistémicas y estructurales de género hay que dotar al profesorado de competencias para reconocer las desigualdades que genera en y a través de las Ciencias Sociales, porque, como ya indicaran García-Pérez, et al. (2011), el patriarcado no es transparente.

3. Alfabetización cívica y desarrollo competencial con perspectiva de género en el Año Europeo de la Juventud.

Este 2022, año Europeo de la Juventud (https://europa.eu/youth/year-of-youth_es), pone el foco en la importancia de la juventud europea para construir un futuro mejor: más ecológico, más inclusivo y digital.

Los modos, contextos y espacios de socialización y, por ende, de construcción de identidades se han ampliado. De hecho, en esta era digital, la ciudadanía europea está generando y construyendo identidades (Richardson y Milovidov, 2019) sin tener en cuenta sus derechos en línea (y los de las y los demás), así como la importancia de establecer comportamientos cívicos que no desarrollen y/o acrecienten discursos de odio (Ortega et al., 2021). Por eso es fundamental la formación en literacidad crítica digital en el futuro profesorado (Santisteban, Díez y Castellví, 2020), desarrollando competencias que les permitan actuar adecuadamente ante un fenómeno como son las redes sociales en la sociedad democrática (Pangrazio, 2016). Así, por ejemplo, para comprender cómo nuestro alumnado interioriza los procesos de aprendizaje vinculados a la utilización de la categoría género al interpretar los contextos en los que se sitúan en cada momento, es necesario realizar una selección de materiales extraídos de redes sociales (utilizadas y seguidas por nuestro alumnado) y convertirlos en recursos educativos, a fin de reflexionar conjuntamente cómo construyen sus identidades, con qué elementos vinculados a roles de género se identifican, y cómo los muestran a las y los demás en busca de aprobación de grupo.

El Consejo de Europa (2017, p.12-13) establecía el significado de ciudadanía digital, la importancia de la participación activa y responsable y, sobre todo, defendía sin fisuras los derechos humanos y la dignidad de las personas como bases fundamentales en una ciudadanía digital democrática. Esta misma idea aparece en el Handbook *Young Digital Citizenship education* (Consejo de Europa, 2019). Para el contexto educativo, Christine Redecker (2020) publicaba el *Marco Europeo para la Competencia Digital de las y los Educadores*, desarrollado normativamente

¹⁰ Disponible en <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-3296>

en nuestro país en el marco de *Competencias Digitales Educativas* (DigCompEdu)¹¹, en los que no se menciona la perspectiva de género.

No obstante, teniendo en cuenta los resultados del *Informe juventud en España 2020* (Simón et al., 2021) y del *Barómetro Juventud y Género* (Rodríguez, Calderón Kuric y Sanmartín, 2021), en los que se muestra cómo la construcción de identidades se vincula, la mayoría de las veces, a la reproducción y hasta reafirmación de las construcciones de roles asociadas a las concepciones sexo-genéricas jerarquizadas, y construidas desde culturas patriarcales, es necesario que el futuro profesorado, para formar sociedades europeas en la era digital intercultural, desarrolle competencias para la cultura democrática y digital (Consejo de Europa 2018, 2019) con dominios y competencias digitales que deben incorporar una alfabetización cívica, crítica, digital feminista.

Los Reales Decretos para Educación Primaria y Educación Secundaria que fueron publicados en marzo de 2022, señalan la importancia de la alfabetización cívica. En el caso del Real Decreto 157/2022 de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria¹², indica que esta competencia ciudadana supone

la adopción consciente de los valores propios de una cultura democrática fundada en el respeto a los derechos humanos, la reflexión crítica acerca de los grandes problemas éticos de nuestro tiempo y el desarrollo de un estilo de vida sostenible acorde con los Objetivos de Desarrollo Sostenible planteados en la Agenda 2030 (p. 24).

En el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria¹³, artículo 5. Principios generales señala “2. En esta etapa se prestará especial atención a la orientación educativa y profesional del alumnado. En este ámbito se incorporará, entre otros aspectos, la perspectiva de género”. Dado que la perspectiva de género debe aplicarse al desarrollo de todo el curriculum debemos ser conscientes de lo que supone, por ejemplo, para la gradación de la adquisición de la Competencia ciudadana (CC) en la que la alfabetización cívica y digital tienen un papel fundamental.

Es más, se incorpora, para Educación Secundaria, la materia “Digitalización” para dar respuesta, más allá de la alfabetización digital, a “determinados temas que tienen una clara relación con las características propias de la sociedad y la cultura digital” entre los cuales se encuentran

el compromiso ante situaciones de inequidad y exclusión, la resolución pacífica de los conflictos en entornos virtuales, el aprovechamiento crítico, ético y responsable de la cultura digital, la aceptación y manejo de la incertidumbre, la valoración de la diversidad personal y cultural, el compromiso ciudadano en el ámbito local y global y la confianza en el conocimiento como motor del desarrollo. (p.42).

Señala el Real Decreto que esta materia promueve, a través de la participación del alumnado, una “visión integral de los problemas, el desarrollo de una ciudadanía digital crítica, y la consecución de una efectiva igualdad entre hombres y mujeres” y para ello desarrolla un último bloque de contenidos “Ciudadanía digital crítica”, porque “el activismo en línea y la ética en la

¹¹<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/marco-europeo-para-la-competencia-digital-de-los-educadores-digcompedu/competencia-digital/24685>

¹² Disponible en <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-3296>

¹³ Disponible en <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-4975>

sociedad conectada son temas que van a consolidar una ciudadanía digital crítica del hoy y del mañana para ir más allá del consumo pasivo de pantallas, aplicaciones o datos” (p. 43).

Por todo ello es imprescindible que todo el sistema educativo contemple la perspectiva de género y que, por tanto se desarrolle y se evalúe la competencia docente en género del profesorado que, como señalaran Blinova y Zagaynov (2015) se erige en la actualidad como la más importante de las competencias profesionales docentes.

4. Conclusiones: conocer para poder argumentar, participar, actuar y transformar.

Al utilizar la categoría de pensamiento género en Ciencias Sociales, entre otras destrezas y habilidades, podemos contrastar, comparar, analizar ausencias y marginalidades por razones de sexo-género y/o identidades, comprender quiénes adquirieron, cuándo y porqué los derechos de los que nos dotamos como individualidades, como iguales en las sociedades y como actores posibles y/o probables de las transformaciones que nos hacen avanzar.

Así, partiendo de las evidencias que, por ejemplo, en el desarrollo de la Historia de las Mujeres, encontramos para conocer la ocultación sistemática de los procesos androcéntricos, eurocentristas, heteronormativos, judeocristianos y jerarquizados que dan lugar a la construcción de narrativas oficiales hegemónicas y excluyentes de nuestras historias y nuestras culturas, podemos reconocer los procesos jerárquicos que establecen criterios de legitimidad y superioridad en los saberes, los conocimientos o las opciones que rigen nuestros mundos, incluidas, como señala Marolla (2022, p.53) “las condiciones de riqueza que se tienen en una sociedad determinada”.

Al “visibilizar en los diferentes tiempos históricos las asimetrías en esas funciones sociales y las relaciones de género, así como los niveles de discriminación social en función de sexualidades alternativas a las predicadas por el discurso históricamente dominante” (Díez y Fernández, 2021), se hacen patentes las situaciones actuales y las violencias de género que, no solo están presentes, sino que se reproducen y amplifican en los entornos virtuales (Donoso y Rebollo, 2018), como queda patente en el número 125 de la Revista de Estudios de Juventud (2022)¹⁴ que lleva por título “Violencia de género en la juventud. Las mil caras de la violencia machista en la población joven”.

El estudio de Díaz-Aguado et al. (2021) indica que abordar las violencias de género en el ámbito escolar ayuda a prevenir y, hacerlo también a través de la alfabetización digital, hace que estas violencias se reconozcan, anima a las y los adolescentes a participar, actuar y, por ende, a transformar estas realidades. No incluir esta perspectiva lleva a que se siga manteniendo un pensamiento histórico y una democracia configurada sobre modelos culturales hegemónicos, heteropatriarcales, sexistas y eurocéntricos (Díez, 2022a). De ahí la importancia de analizar los discursos que generan, las interacciones que realizan también en los espacios digitales y guiarles en la identificación de los orígenes y modelos que sustentan. Hay estudios que muestran, por ejemplo, que, para los hombres, hablar de masculinidades, y por ende, de la hegemonía masculina

¹⁴ <https://fundadeps.org/wp-content/uploads/2022/05/15-revista-estudios-juventud-125.pdf>

en la Historia, y llevarles a deconstruir sus significados, se vincula más a lo personal que a lo profesional, mientras que, para las mujeres sí se reflexiona en lo personal pero también y de manera más epistémica, en lo profesional (Elipe, Díez y De la Cruz, 2021). No guiarles para construir argumentaciones críticas y fundamentadas con perspectiva de género les limita y les resta seguridad para su “participación en los procesos de diálogo, elaboración de consensos y participación democrática en sociedad” (Díez, 2022b); hacerlo, es fundamental para transformar la sociedad hacia un futuro deseable construido en base a la reflexión crítica y con perspectiva de género que vaya más allá del androcentrismo epistémico y hegemónico en el que todas las personas seamos corresponsables de nuestras decisiones como profesionales y como ciudadanas.

García y De la Cruz (2022) señalan que “es necesario entender la coeducación como la herramienta que destruirá la socialización diferencial de género estableciendo un modelo de equivalencias entre personas interdependientes sin distinciones sexo-genéricas”, establecer “género” como una categoría de pensamiento imprescindible en el desarrollo de la ciencia y de nuestra profesión docente es hoy una exigencia normativa y curricular.

Por tanto, género es una categoría de análisis imprescindible para abordar la formación por competencias para una ciudadanía democrática libre, consciente y consecuente con su toma de decisiones, que se desarrolla, crece y evoluciona en diferentes espacios y contextos. Porque la ciudadanía joven de hoy, quienes hoy se están formando para ser docentes, está proyectando unos presentes basados en aceptaciones sociales de comportamientos y roles asociados, aún, a constructos androcéntricos, donde los roles sexo-genéricos patriarcales se visibilizan en redes con fuerza a través de likes, retwits, y comentarios, donde se juzgan acciones y/o reacciones y se consienten violencias... y serán ellas y ellos, en el ejercicio de su profesión, quienes se convertirán en mediadores entre esta sociedad y la que imaginen quienes pasen por su aulas. Esperamos que logren que sea más igualitaria, ética y corresponsable.

Referencias bibliográficas

- Arconada, M. A. (2008). Prevenir la violencia de género: el reto de educar alumnos igualitarios, *Padres y maestros*, 316, 9-14.
- Blázquez Agudo, E. M^a. (2017). Más allá de la conciliación: hacia la corresponsabilidad. *FEMERIS*, 2(2), 5-8. DOI 10.20318/femeris.2017.3755
- Blinova, M^a L. y Zagaynov, I.A. (2015) Gender Competence as the Most Important Component of the Teacher's Professionalism. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6 (3), 97-105. DOI:10.5901/mjss.2015.v6n3s7p97
- Casadellà, M., Massip-Sabater, M., González-Monfort, N., Dias-Gomes, A., y Barroso-Hortas, M. (2022). Imaginación, educación para el futuro y cultura democrática: Políticas educativas en la Península Ibérica. *Comunicar*, 73. DOI:10.3916/C73-2022-05
- Castellví, J., Escribano, C., Santos, R., y Marolla, J. (2022). Educación para el futuro: Currículo y prácticas educativas en Australia, España y Chile. *Comunicar*, 73. DOI: 10.3916/C73-2022-04
- Chaparro Martínez, A (2021). Feminismo, género e injusticias epistémicas. *Debate Feminista*, 62, 1-23.. DOI: /10.22201/cieg.2594066xe.2021.62.2269

- Comisión europea (2022). *Competencias educativas de los educadores*. Disponible en <https://ec.europa.eu/jrc/communities/en/community/digcompedu-community>
- Consejo de Europa (2017). *Digital citizenship education. Overview and new perspectives digital citizenship education overview and new perspectives*. Disponible en: <https://rm.coe.int/prems-187117-gbr-2511-digital-citizenship-literature-review-8432-web-1/168077bc6a>
- Consejo de Europa (2018). *Topic Gender equality academy and dissemination of gender knowledge across Europe*. Disponible en https://cordis.europa.eu/programme/id/H2020_SwafS-13-2018
- Consejo de Europa (2018) *Competencias para una cultura democrática. Convivir en pie de igualdad en sociedades democráticas culturalmente diversas*. Disponible en <https://rm.coe.int/libro-competencias-ciudadanas-consejo-europeo-16-02-18/168078baed>
- Consejo de Europa (2019). *Young Digital Citizenship Education*. Disponible en <https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/HandBook%20Youth%20Digital%20Citizenship%20Education%202014.pdf>
- Díaz-Aguado, M^a J. (Dir). (2021) *La situación de la violencia contra las mujeres en la adolescencia en España*. Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género. Disponible en https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/estudios/investigaciones/2021/pdfs/Estudio_ViolenciaEnLaAdolescencia.pdf
- De la Cruz Redondo, A. y García Luque, A. (2022). Enseñar Ciencias Sociales desde una perspectiva de género: Concepciones del profesorado en formación inicial. En A. Escribano-Miralles, A. López-García y M^a. V. Zaragoza-Vida (Eds), *La comprensión del mundo actual a través de la didáctica de las ciencias sociales en el ámbito iberoamericano* (p. 41-52). Editum. Ediciones de la Universidad de Murcia. DOI: 10.6018/editum.2949
- Díez Bedmar, M^a C. (2019). Educación histórica con perspectiva de género: Resultados de aprendizaje y competencia docente. *El Futuro del Pasado*, 10, 81-122. DOI: 10.14516/fdp.2019.010.001.003
- Díez Bedmar, M^a C. y Fernández Valencia, A. (2021) Perspectiva de género en las aulas de ciencias sociales. Reflexiones en torno a resistencias presentes. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 103, 43-50.
- Díez Bedmar, M^a C. y Ortega Sánchez, D. (2021) Estado de la cuestión sobre la perspectiva de género y enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en España. En A. Santisteban, C. A. Lima (Eds.), *O ensino de história no Brasil e Espanha/ La enseñanza de la historia en Brasil y España* (pp. 234-254). Editora Fi.
- Díez Bedmar, M^a C. (2022a). Feminism, Intersectionality, and Gender Category: Essential Contributions for Historical Thinking Development. *Frontiers in Education*, 7, 1-8. DOI: 10.3389/feduc.2022.842580.
- Díez Bedmar, M^a C. (2022b) Analizar sus propios discursos para comprender el origen de sus concepciones. La importancia de los porqués al trabajar Ciencias Sociales con perspectiva de género. En A. Escribano-Miralles, A. López-García y M^a. V. Zaragoza-Vida (Eds.), *La comprensión del mundo actual a través de la didáctica de las ciencias sociales en el ámbito*

- iberoamericano* (pp. 67-76). Editum. Ediciones de la Universidad de Murcia. DOI: 10.6018/editum.2949
- Donoso, T. y Rebollo, A. (2018). *Violencias de género en entornos virtuales*. Octaedro.
- Elipe, P., Díez, M^a C., y De la Cruz, A. (2021). Masculinidades a través de los ojos del alumnado y del profesorado. En García Luque, A. (Coord). *Coeducación y masculinidades: hacia la construcción de sociedades cívicas y democráticas* (p. 33-80). Octaedro..
- European Youth Foundation (2022) *Youth sector priorities for 2022-25. Topic Living together in peaceful and inclusive societies*. Disponible en [https://www.coe.int/en/web/european-youth-foundation/council-of-europe-priorities#{%22123721145%22:\[2\]}](https://www.coe.int/en/web/european-youth-foundation/council-of-europe-priorities#{%22123721145%22:[2]})
- European Research Area (ERA) (2021) Ljubljana Declaration. *Gender Equality in Research and Innovation* Disponible en https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/PSEU/Ljubljana-Declaration-on-Gender-Equality-in-Research-and-Innovation-_endorsed_final.pdf
- Felices de la Fuente, M., Martínez Rodríguez, R., y Martínez Medina, R. (2018). Investigación e Innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y nuevas perspectivas, *REIDICS*, 3, 119-138. DOI: 10.17398/2531-0968.03.119
- Fernández Valencia, A. (2004). El género como categoría de análisis en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En I. Vera y D. Pérez (Eds.), *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. (p.1-24). AUPDCS.
- García-Pérez, R., Rebollo, M. Á., Vega, L., Barragán-Sánchez, R., Buzón, O., y Piedra, J. (2011). El patriarcado no es transparente: competencias del profesorado para reconocer desigualdad. *Cultura y Educación*, 23(3), 385-397. DOI: 10.1174/113564011797330298
- Lorente, M. (2009) *Los nuevos hombres nuevos: los miedos de siempre en tiempos de igualdad*. Ediciones Destino.
- Maffía, D. (2007). Epistemología feminista: la subversión semiótica de las mujeres en la ciencia. *Revista venezolana de estudios de la mujer*, 12 (28), 63-98.
- Marolla Gajardo, J. (2022). Problemáticas sociales referidas a las mujeres y sexualidades disidentes: un cruce de perspectivas y disciplinas. *RESEÑAS de Enseñanza de la Historia N°20*, 49-58
- Massip Sabater, M. y Santisteban Fernández, A. (2020) La educación para la ciudadanía democrática en Europa. *Revista Espaço do Currículo*, 13 (2), 142-152, DOI:10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13n1.51513
- Miralles Cardona, C., Cardona Moltó, MC., y Chiner Sanz, E. (2019) La formación con perspectiva de género en los estudios de magisterio y profesorado de Educación Secundaria: percepciones del alumnado de la Universidad de Alicante. En A.J. López, E. Aguay, A. Gómez (Eds.), *(Re)Construyendo o coñecemento, VI Xornada Universitaria Galega en Xénero* (pp. 271-284). Universidad da Coruña. DOI: 10.17979/spudc.9788497497589
- Miralles-Cardona, C., Cardona-Moltó, M^a C., y Chiner, E (2020). La perspectiva de género en la formación inicial docente: Estudio descriptivo de las percepciones del alumnado. *Educación XX1*, 23 (2), 231-257. DOI: 10.5944/educXX1.23899
- Moreno Llana, M. (2020). Coeducar es innovar. *Participación educativa*, 7 (10), 62-75.

- Navarro, G; García, A., y De la Cruz, A. (2021). Creencias y concepciones sobre feminismo: la formación como reto. En A. Rebollo y A. Arias (Coord.), *Hacia una docencia sensible al género en la Educación Superior* (pp. 318-348). Dykinson.
- Ortega-Sánchez, D., Blanch, J.P., Quintana, J.I., Cal, E.S.d.l., y de la Fuente-Anuncibay, R. (2021). Hate Speech, Emotions, and Gender Identities: A Study of Social Narratives on Twitter with Trainee Teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18 (8), 40-55. DOI: 10.3390/ijerph18084055
- Ortuño Molina, J.; Fredrik, A. (2021). Concepciones de docentes en formación suecos y españoles sobre la desigualdad de género en perspectiva temporal. *Panta Rei*, 15, 161-184. DOI: 10.6018/pantarei.485481
- Pangrazio, L. (2016) Reconceptualising critical digital literacy. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37 (2), 163-174, DOI: 10.1080/01596306.2014.942836
- Puleo García, A (2005). El patriarcado ¿una organización social superada?. *Temas para el debate*, 133, 39-42.
- Redecker, C. (2020). *Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores. DigCompEdu*. Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Formación Profesional de España. Disponible en https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=21922.
- Richardson, J. y Milovidov, M. (2019) *Digital citizenship education handbook: Being online, well-being online, and rights online*. Consejo de Europa. Disponible en <https://rm.coe.int/16809382f9>.
- Rodríguez, E., Calderón, D., Kuric, S., y Sanmartín, A., (2021). Barómetro Juventud y Género 2021. *Identidades, representaciones y experiencias en una realidad social compleja*. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fad. DOI: 10.5281/zenodo.5205628
- Sánchez Torrejón, B., Escribano Verde, M. y Álvarez Balbuena, A. (2022). Formación inicial del profesorado y diversidad sexo-genérica: hacia una escuela queer. *RELIES*, 7, 19-33. DOI: 10.46661/relies.6169
- Sang, K. J. (2018). Gender, ethnicity, and feminism: An intersectional analysis of the lived experiences feminist academic women in UK higher education. *Journal of Gender Studies*, 27(2), 192-206. DOI: /10.1080/09589236.2016.1199380
- Sant, E. (2019). Democratic Education: A Theroretical Review (2006-2017). *Review of Educational Research*, 89 (5), 655-696.
- Santisteban, A., Díez-Bedmar, M^a C; Castellví, J. (2020). Critical digital literacy of future teachers in the Twitter Age. *Cultura y Educación*, 32 (54), 185-212. DOI: 10.1080/11356405.2020.1741875
- Seixas, P., Morton, T. (2013). *The big six: historical thinking concepts*. Nelson Education.
- Serrano-Pascual, A.; Artiaga-Leiras, A. y Crespo, E. (2019). El género de los cuidados: repertorios emocionales y bases morales de la microsolidaridad. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 166, 153-168. DOI: 10.5477/cis/reis.166.153
- Simón, P., Clavería, S.; García, G.; López, A. y Torre, M. (2021). *Informe juventud en España 2020*, Instituto de la Juventud, Disponible en

http://www.injuve.es/sites/default/files/adjuntos/2021/03/informe_juventud_espana_2020.pdf

UNESCO (2015). *A Guide for Gender Equality in Teacher Education. Policy and Practices*. Disponible en https://www.rosadoc.be/digidocs/dd-000655_2015_Guide_for_gender_equality_in_teacher_education_policy_UNESCO.pdf