



Formación del profesorado y género en Honduras: Licenciaturas en AGE y EPE (UPNFM)

Teacher Training and Gender in Honduras: Bachelor's Degrees in AGE and EPE (UPNFM)

Noé Martínez, René Antonio; Bas-Peña, Encarnación

 René Antonio Noé Martínez
rene.noe.67@upnfm.edu.hn
Universidad Nacional Pedagógica Francisco Morazán,
Honduras

 Encarnación Bas-Peña
ebas@um.es
Universidad de Murcia, España

Revista Torreón Universitario
Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua-Managua,
Nicaragua
ISSN: 2410-5708
ISSN-e: 2313-7215
Periodicidad: Cuatrimestral
vol. 13, núm. 36, 2024
revis.torreon.faremc@unan.edu.ni

Recepción: 15 Junio 2023
Aprobación: 12 Enero 2024

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/387/3874817016/>

DOI: <https://doi.org/10.5377/rtu.v13i36.17624>

Resumen: Este artículo refleja los resultados de un estudio conducido con estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM) sobre equidad de género en su formación. Buscamos conocer desde el alumnado en Administración y Gestión Educativa (AGE) y Educación Preescolar (EPE) su formación en género. Este es un estudio descriptivo en el cual se emplea una encuesta para la recolección de información, la revisión documental y entrevistas en línea. Los resultados reflejan que la formación en género no es transversal aunque consideran que debería serlo, preparándoles para detectar, diagnosticar y tratar la violencia de género y familiar, así como para conducir proyectos para su erradicación.

Palabras clave: Docentes, Formación Docente, Género, Equidad, Violencia, Léxico Sexista.

Abstract: This article portrays the results of a study conducted with Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán's (UPNFM) students and gender equity in their training. Our purpose was to know from their perspectives the training in gender issues that students from Educational administrators and Preschool Teaching receive. It is an explicative and descriptive study that used a survey, document analysis and interviews to collect the data. The findings reflect that gender education is not transversal, although it should be to improve their training to detect, diagnose, and deal with gender issues and to manage and address projects to eradicate them.

Keywords: Teachers, Teaching training, Gender, Equity, Violence, Sexist Language.

INTRODUCCIÓN

Hablar sobre igualdad y equidad de género pareciera ser un tema que entra en las modas y ser contenido favorito en discursos de políticos, presidentes y representantes de las naciones en el mundo; sin embargo, reconocer la igualdad de género entre hombres y mujeres va más allá del discurso, es darle a la mujer el valor, protección, respeto y espacio que mercedamente tiene. Honduras como país miembro de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) ha sido, no solo participante de las reuniones, sino también signataria de muchos acuerdos e informes. Comienza con la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948)

que firmó en el año 1949. En 1980, Honduras ratificó el acuerdo de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW) y, en el año 1993, participó en la aprobación de la Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer (1993). Además, estuvo presente en la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer (1995) donde se enfatizó la igualdad de participación de éstas en todos los espacios sociales y aprobó su informe final. Asimismo, asistió a la Asamblea General de las Naciones Unidas cuando creó ONU Mujeres (2010), con el propósito de defender la igualdad de género y el empoderamiento de la mujer (Resolución 64/289). Como nación, recibe las conclusiones de la Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer (marzo de 2013) remarcándose la estrecha relación entre mujer y pobreza, su limitado acceso a educación y capacitación en igualdad de condiciones que los hombres y se recomienda a las naciones que se dé apertura sin discriminación de género a aquellas carreras universitarias consideradas duras y varoniles. En torno a los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ONU, 2010), las autoridades han enfatizado el papel de la educación como herramienta fundamental para lograrlos, argumentando que se deben tomar medidas pertinentes para modificar los patrones de conducta social y cultural que pongan fin a prejuicios y conceptos de superioridad e inferioridad de un género sobre otro.

Las instituciones educativas, y la universidad como ente que investiga y genera conocimiento, son entonces piezas fundamentales en la concreción de estos compromisos contraídos por el Estado; no obstante, es necesario tener claro el prototipo de profesional que se desea formar, especialmente en materia de educación “(...) para responder desde una perspectiva crítica y constructiva a las nuevas realidades, como las desigualdades entre hombres y mujeres y la violencia contra éstas” (Bas-Peña, Ferre & Maurandi-López, 2017, p. 63). Los resultados del estudio de Díaz-Aguado, Jalón & Carvajal-Gómez (2017), realizado entre universidades españolas, revela que “(...) las universidades no contemplan la perspectiva de género de (...) forma transversal y (...), en su currículo apenas existen asignaturas en donde se refleje el quehacer de las mujeres a lo largo de la historia, su aportación a la ciencia, etc.” (pp. 56-57). De acuerdo con Red2Red Consultores (2008), Olmos (2011) y Pallarès (2012), en los centros educativos, y la universidad no es la excepción, continúan existiendo prácticas sexistas que claramente evidencian prejuicios y desigualdades entre hombres y mujeres, en lugar de asegurarse de mejorar la calidad educativa y eliminar esas prácticas discriminatorias.

Guerrero, Provostè y Valdés (2006) señalan que las diferencia entre hombres y mujeres se reflejan no solo en las pruebas de rendimiento sino también en aquellas de selección para ingresar a la Universidad en detrimento de la igualdad esperada del sistema educativo, la cual debería no solo asegurar el acceso a la educación sino también mejores oportunidades para ambos, una vez finalizados los estudios. Asimismo, los autores señalan que la inequidad se refleja en la selección de carreras y los escasos sueldos y salarios recibidos por las mujeres en el ejercicio de su profesión, insistiendo que las desigualdades se ocultan en promedios de acceso, rendimiento y permanencia, y que las mismas son el resultado de “(...) un curriculum explícito y oculto que perpetúa estas diferencias” (Guerrero, Provostè y Valdés, 2006, p. 27). No obstante, concordamos plenamente que a través de las instituciones educativas se deben formar “cabezas bien puestas más que bien llenas, enseñar la condición humana, iniciar en la vida, afrontar la incertidumbre, enseñar a transformarse en personas comprometidas [para poner fin a] todo tipo de discriminación y violencia, como las que afectan a las mujeres en todo el mundo” (Bas-Peña, Ferre y Maurandi-López, 2017, p. 64).

En Honduras, por mandato constitucional, Artículo 151 de la Constitución de 1982: “La educación es función esencial del Estado para la conservación, el fomento y difusión de la cultura, (...) sin discriminación de ninguna naturaleza” (p. 9). Asimismo, deja claro, en su artículo 162, que el Estado valora la docencia por su carácter, esencia y altas responsabilidades “...científicas y morales frente a sus discípulos, a la institución en que labore y a la sociedad.” (p.9). Esta Carta Magna, además enfatiza, en su Artículo 163 que: “La formación de docentes es función y responsabilidad exclusiva del Estado (...)” (Asamblea Nacional Constituyente, 1982, p.9). En ese sentido, y para cumplir con esta responsabilidad, el Estado cuenta, desde 1956, con la Escuela

Superior del Profesorado Francisco Morazán (ESPFM), entidad que se convierte en Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM) en el año 1990.

La UPNFM, además de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH), es la institución encargada de la formación del profesorado y personal directivo docente para todos los niveles educativos desde prebásica hasta el nivel medio y secundario en todas las áreas del saber. Presenta una oferta de dieciocho carreras de formación de profesorado a nivel de licenciatura en la Enseñanza de: Matemáticas, Ciencias Sociales (Geografía e Historia), Ciencias Naturales (Física, Química y Biología), Enseñanza del Español, Enseñanza del Inglés, Educación Técnica Industrial (Electricidad, Madera y Electrónica), Educación Artística, Hostelería y Turismo, Orientación y Consejería Educativa, Educación Especial, Administración y Gestión de la Educación y Educación Pre Escolar o Educación Pre-básica.

Ahora bien, si se valoran todos los compromisos del país, en materia de género y equidad, resulta fundamental que los mismos sean enseñados en la formación del profesorado para que pueda llegar a toda la ciudadanía y no se quede simplemente en una construcción semántico-discursiva. Porque, tal como lo revelan Guerrero, Provostè y Valdés (2006), son escasos los avances en la formación universitaria del profesorado desde una perspectiva o enfoque de género, y la misma se ha quedado fuera de las propuestas curriculares y de las reformas educativas; además, insisten que “las principales iniciativas, al respecto, consisten en cursos electivos o facultativos a los que asiste un porcentaje reducido de estudiantes de pedagogía” (p. 41), sin poder asegurar la formación de todo el estudiantado de magisterio.

Asimismo, encontramos estudios donde se indica que la formación en género, específicamente en los planes de formación del magisterio, ha sido un contenido más con enunciación de testimonios (Hernández y Reybet, 2006; Guerrero, Valdés y Provosté, 2006; Fuentes & Holguín, 2006; Pitanga, Bas-Peña e Iranzo-García, 2012 y Bas-Peña, Pérez-de-Gúzman y Maurandi-López, 2015), pero sin el efecto deseado de concienciación sobre el daño que representa la inequidad de género, la discriminación y violencia contra las niñas y mujeres, y esto debería verse con preocupación.

En este estudio nos centramos en las carreras de Administración y Gestión de la Educación (AGE) y Educación Pre Escolar o Educación Pre-básica (EPE), responsables igualmente de la tarea formativa, pero con características muy peculiares, las cuales merecen especial atención. La primera (AGE), es la responsable de la formación de quienes ejercerán los cargos de dirección, sub dirección, secretaría y coordinación (jefatura) de áreas en los diferentes centros educativos, desde el nivel Preescolar o Prebásico (Educación Infantil) hasta los centros de Educación Media (Secundaria), de todo el país. En el caso de la segunda, Educación Preescolar o Pre-básica (EPE), prepara a todo el personal docente que estará ejerciendo la docencia con los estudiantes de la propuesta de educación formal que ingresan por primera vez, entre cuatro y seis años de edad, al sistema educativo de Honduras. Ambos grupos, los que administran y ejercen la docencia infantil deberían, a través de esa formación inicial, desarrollar competencias en género para asegurar esa cultura y formación en equidad, eliminación de la violencia y de discursos que proclamen superioridad de hombres sobre mujeres o viceversa.

La revisión sistemática de la bibliografía existente nos aporta datos relevantes respecto a la equidad y la educación de las mujeres, la formación profesional de la mujer (feminización) en la carrera docente y la formación del profesorado en materia de género, tema abordado transversalmente en este escrito. Este documento revela una visión general desde los avances en algunos países comenzando con España, como miembro de la OECD, continuando con ejemplos de Latinoamérica y cerrando con Honduras, sobre el cual se hace el estudio.

El derecho a educación

La educación y sus procesos formativos formales, reflejados en una educación escolarizada, ha sido un derecho no necesariamente para todas las personas, aunque teóricamente y desde la perspectiva legislativa pudiera decirse lo contrario. Es a partir de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) cuando la

educación se convierte en un derecho que no debe ser restringido por motivos de raza, credo, género, o posición social; sin embargo, la realidad nos devela una historia dura para las mujeres.

Subirats (1994) en su estudio “Conquistar la Igualdad: La Coeducación hoy”, deja claro que: “Los grupos dominantes han construido habitualmente explicaciones naturalistas o religiosas para justificar su dominación y hacerla aparecer como inmodificable, inscrita en la biología desde el origen” (p. 56); sin embargo, ha sido imposible detener el creciente número de mujeres que demostraron su capacidad de “estudiar, de ser creativas o de desarrollar actividades que antes les estaban vedadas” (p. 56) porque ellas han optado por educarse. De esta forma, se pone un alto, al mito que la mujer debía estar condicionada y formada básicamente para labores maternas y de cuidado doméstico como lo refleja el estudio de Elverdin (2012), para quien la infravaloración de las mujeres llegaba al extremo de considerarlas incapaces, intelectualmente hablando, calificándoles como propias solo para las tareas de corte doméstico y cuidado de familia.

A finales del siglo XX, los estudios, como el de Fernández (1997) y Subirats (1990) y (1993), dejan al descubierto las enormes desigualdades de género y la escasa incorporación de las mujeres a los sistemas educativos en carreras como matemáticas, física y tecnológicas, situación que no era exclusiva de los países subdesarrollados o en vías de desarrollo, sino también de las naciones que conformaban la OCDE y muchos países más.

La UNESCO (2015) revela que aproximadamente el 66% de la población adulta no alfabetizada en el mundo eran mujeres, es decir que cerca de 500 millones de féminas mayores de 15 años no tenían la formación mínima en lectura, escritura y operaciones aritméticas, manifestando de esta forma esa clara desventaja desde la naturaleza misma de ser hombre o mujer y su aproximación a las dos áreas fundamentales del conocimiento: lengua y matemáticas. De acuerdo con Ordorika (2015) las desigualdades aún persisten y se manifiestan con acoso, hostigamiento y violencia de género. Gracias a un sinnúmero de esfuerzos, hoy por hoy, las mujeres tienen, por lo menos de forma prescriptiva, el mismo derecho a educarse en todos los niveles y ciclos de los sistemas de educación y, en efecto, están haciendo uso de él; sin embargo, el ingreso de las mujeres a la educación formal, y especialmente a estudios universitarios, da la impresión de estar marcada por los patrones sexistas (Moreno, 1986; Moreno, 2000) de masculinidad o femineidad hegemónica (Rodríguez y Torio, 2005), culturalmente arraigados mediante la familia, los medios de comunicación, los círculos de amistades y la escuela misma (González-Pérez, 2010).

Aunque en el Índice de Paridad de Género 2009 (IPG), reflejados en el estudio de Ordorika (2015), las mujeres presentaban una situación más favorable que los hombres en Norte América, Europa Occidental, Central y del Este, Latinoamérica y el Caribe y Asia Central respecto al acceso a educación superior, en realidad los números no son reflejo concreto de la eliminación de esas desigualdades, discriminación e inequidad de género que han vivido y viven las mujeres.

Las instituciones de educación superior, en su afán de responder a las crecientes y nuevas demandas sociales, se ven en la obligación de asumir cambios y enfrentar nuevos derroteros; no obstante, tal cual lo señala Cárpoli (2004), las universidades “...siempre han sido organizaciones con estructuras reacias a la hora de aceptar presiones para efectuar cambios (p. 4). Lógicamente, por su constante crecimiento, trabajo de alto nivel técnico- científico y profesional, su compromiso social, su vinculación con los nuevos horizontes de investigación, es precisamente en el sistema de educación superior, donde se espera la eliminación de las brechas androcéntricas y sexistas practicadas hasta la fecha en detrimento de la mujer.

Lastimosamente, este nivel de educación pareciera, más bien, perpetrar esa hegemonía androcéntrica o patriarcal a través de discursos que convencen a las mujeres a decidirse, optar y matricularse en áreas que le permitan recibir el conocimiento adecuado para convertirse en sujetos dependientes y débiles cuyo destino es el servicio. Asimismo, estas concepciones y prácticas patriarcales (García-Pérez, Sala & Cantó, 2013; Bordeau, 2000) orientan a las mujeres hacia opciones laborales asociadas a la economía del cuidado (Feijoo, 2013), o carreras que han sido consideradas de menor valor como las humanidades, asistencia social y la enseñanza (Anguita, 2011; Ferrer, Bosch y Navarro, 2011). En resumen, la situación no ha cambiado en su

esencia y altos porcentajes de mujeres que acceden a la educación superior lo hacen precisamente en el área de educación para convertirse en el nuevo profesorado.

Profesión docente y su feminización

Partiendo de la premisa que la educación es una tarea eminentemente política e intencional la cual permite “ la conservación, el fomento y difusión de la cultura (...)” (Asamblea Nacional Constituyente, 1982, p. 33), somos del criterio que existe una clara intencionalidad en la educación permitiendo, al menos prescriptivamente, la formación integral de la ciudadanía sin discriminaciones de ninguna naturaleza, facilitando el conocimiento, apropiación y valoración de la cultura y los principios con los cuales se rige una nación, generando como resultado esa ciudadanía que puede ser gobernada por el Estado. Para Moreno (2006), Bolívar (2007) y Carpeño y Marim (2016), formar para la docencia es mucho más que una simple actualización en la materia, su pedagogía y didáctica porque la verdadera formación genera esos espacios de aprendizaje que se reflejan en mejores patrones de conducta, formas de actuar y mejor convivencia.

El profesorado es, consecuentemente, el personal encargado de esta tarea formativa que se lleva a cabo en las instituciones educativas marcadas, tristemente, por las influencias patriarcales. Los seres sociales que se forman en los centros educativos, como diría Lamas (1996), son “el resultado de una producción histórica y social” (p. 343) y el profesorado se convierte “(...) en producto y productores de múltiples prácticas, representaciones, símbolos, códigos construidos por hombres y mujeres a lo largo de la historia” (Elverdin, 2012, p.11). Esa generación y reproducción de estereotipos ha llevado a asociar al colectivo femenino con la carrera docente (Bosch et al., 2013), tal cual lo reflejan los países que a continuación citamos.

Partimos del ejemplo de España, la cual al compararla con el resto de los países de la OECD tenía, por lo menos hasta la década pasada, mejor situación respecto a la feminización de la docencia. El diagnóstico realizado por Pedró (2006), compara la media de los países de la OECD y España, y refleja que 80% de la docencia de primaria es femenino entre tanto en España es el 71% y en secundaria, la media de profesorado femenino para el resto de países de la OECD es del 65% y en España aproximadamente 60%. En la misma línea e intentando presentar un ejemplo de la situación de profesorado y alumnado de magisterio encontramos el estudio conducido por Ródenas (2015) en el departamento de Educación de la Universidad de Jaume I (UJI) de Barcelona. Revisando el curso académico, 2014–2015, encontró que en la matrícula de la Titulación de Magisterio tanto de infantil como primaria sumaba 1824 estudiantes: 1394 mujeres (76,4%) y 430 hombres (23,5%). El profesorado lo constituían 106 docentes: 48 mujeres (45,2%) y 52 hombres (54,7%) marcando esa enorme cuota femenina en la docencia, ejemplo que parece ser emulado por algunos países de América Latina.

Argentina, por ejemplo, se ha caracterizado por ser de las primeras naciones en Latinoamérica que efectuara la formación docente a nivel terciario universitario y no universitario. No obstante, reflejaba en quienes se graduaron ese predominio femenino por las carreras del área de las humanidades, las cuales, según Címpoli (2004), representaban el doble de las personas graduadas en ciencias exactas y naturales. Asimismo, esta fuente revela que “(...) se marca claramente el predominio femenino de la formación docente: el 85% de la matrícula para formación de profesorado eran mujeres, reproduciéndose el mismo esquema de las escuelas normales, que eran netamente femeninas (...)” (p. 14).

A partir del informe de Calvo (2004), Colombia para ese año contaba con 138 instituciones de formación docente distribuidas en 91 municipios de sus 25 departamentos, atendiendo la formación de educación básica primaria, secundaria y media y el ciclo complementario de formación docente, revelando que el profesorado (docencia y alumnado), estaba marcado por mujeres en más del 80% (Calvo, 2004).

En el caso particular de Brasil, es a partir de la segunda mitad del siglo XX, según Beltrão y Alves (2009), cuando se comenzó a revertir esa tendencia de exclusión de la mujer y a reducir la brecha de acceso a la educación, pero se hizo en carreras de corte humanista, especialmente la docencia. Según el estudio de

Montané y Pessoa (2012), durante la última década del siglo anterior, las mujeres ya superaban en porcentaje de asistencia a las escuelas y colegios a los hombres, y tanto en los registros de matrícula como en los de graduación son predominantemente más las mujeres.

Por su parte, Madrid (2006) sostiene que “La feminización de la profesión docente en Chile tiene más de un siglo” (p. 6), agregando que en el momento de su estudio, la profesión docente era marcadamente femenina, alcanzando el 71% del total del profesorado. De la misma forma, señala que la distribución docente en los diferentes niveles estaba predominantemente ocupada por mujeres comprendiendo: “el 99% del profesorado en la educación parvularia, el 77% en la educación básica, el 55% en la educación media y sólo el 33% en la docencia universitaria” (Madrid, 2006, pp. 8-9). México presenta algo similar.

En México, de acuerdo con el Informe de Docentes de México del INEE (2015) también existe una feminización en el trabajo docente y se le atribuye, en gran parte, al empleo de mujeres (86.6%) para la docencia en la educación privada y de las instituciones generales públicas (65.9%). Adicionalmente, este informe, tácitamente reporta que en general: “Las escuelas de educación preescolar y primaria son preferentemente atendidas por mujeres. En preescolar hay 93 educadoras por cada 100 docentes; en primaria la presencia femenina disminuye a 67%, y en secundaria es ligeramente superior (52%) a la de los varones.” (p. 31).

Formación del Profesorado y Género

Si partimos del supuesto que por la universalización del conocimiento y la generación del mismo en torno al tema de equidad, igual y género es la universidad, la que por antonomasia, debería perfilarse como el ejemplo a seguir, socialmente hablando, para cambiar y poner en pleno ejercicio una cultura de igualdad y equidad de género en todas sus funciones, pero los datos expuestos hasta el momento, no reflejan esa nueva y deseada realidad (Ródenas, 2015; Calvo, 2004; Beltrão & Alves, 2009; Montané & Pessoa, 2012; Madrid, 2006; INEE, 2015; SEDI-UNAH, 2017 y Módulo de Estadísticas, 2018).

Lastimosamente, la universidad no se excluye de este patrón androcéntrico y los ejercicios patriarcales que se han venido practicando en los ciclos educativos previos y lo hace visible en la formación de los nuevos cuadros del profesorado. Rebollo, García-Pérez, Piedra & Vega (2011) y Pallarès (2012) coinciden en que el personal docente ha sido y es tradicionalmente sexista y que en cultura de género es escasa la implicación del profesorado porque la misma obligaría a cambios en la organización, los contenidos curriculares, los recursos educativos y la formación misma del profesorado, significando quizá el abandono de nichos de comodidad a los que se está acostumbrado.

La UPNFM, formadora del profesorado en Honduras, según el Módulo de Estadísticas (2018), para el primer periodo académico tuvo una matrícula de 25,856 estudiantes: 18,491 mujeres (71,5%) y 7,365 hombres (28,5%). Actualmente, según el sitio web de ésta en su primer periodo académico (I PAC-2023), la institución cuenta con 8,388 estudiantes en su modalidad presencial de los cuales 5,919 mujeres (70,56%) y 2,469 son hombres (29,4%). Internamente, la situación de género a nivel de las autoridades, la UPNFM está encabezada por un rector (2017-2019); cuatro vicerrectorías (3 hombres y 1 mujer); la secretaría general es ocupada por un varón; dos facultades encabezadas por mujeres: Humanidades (FAHU) y Educación (FACE) y la Facultad de Ciencia y Tecnología (FACYT) la ocupa un hombre, una vice decana (FAHU) y un vicedecano (FACYT). De 10 direcciones existentes, seis están a cargo de directores y cuatro de directoras. Las cifras de alumnado son mayormente femeninas, pero el profesorado pareciera estar distribuido más equitativamente y en las autoridades vuelve a manifestarse un predominio masculino. Surgen a partir de la información anterior una interrogante a responder desde la perspectiva del alumnado: ¿Cómo se están formando y cómo valoran la formación en equidad de género el estudiantado de Administración y Gestión de la Educación (AGE) y Educación Preescolar o Prebásica (EPE)?

OBJETIVOS

Esencialmente, el propósito de este estudio es determinar la presencia de aspectos sobre la mujer y perspectiva de género en las materias de los planes de estudio de las citadas titulaciones, y, conocer la importancia que da el alumnado de Administración y Gestión de la Educación y Educación Preescolar o Prebásica de la UPNFM (2008) a la formación en género y la práctica de ésta durante sus estudios. Para lograrlos: Identificamos las asignaturas o espacios curriculares y su tipología (Obligatoria y optativa) específicas sobre género incluidas en los dos planes de estudios; describimos la transversalidad de temas de género en las diferentes asignaturas del plan de estudios; determinamos los contextos y medios por los que el alumnado se ha formado en temas de género y equidad valoramos la importancia que el alumnado concede a la formación en género para su profesión, su derecho a exigirla y su nivel formativo para trabajar en casos de violencia de género y familiar y definimos las estrategias consideradas necesarias para integrar estos contenidos en el plan de estudios de sus carreras.

METODOLOGÍA

Este es un estudio de corte multimedia y de carácter descriptivo empleando como instrumentos una encuesta, la revisión documental y entrevistas virtuales, para la recolección de la información. La encuesta fue puesta a disposición del estudiantado, de cuarto año del plan de estudios de ambas carreras, a través de la aplicación web encuestas UM (Área de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones Aplicadas, 2017), para ser cumplimentado anónimamente. Este instrumento ya había sido validado en estudios anteriores (Bas-Peña, Pérez-de-Guzmán & Vargas-Vergara, 2014); no obstante, se revisaron todos los interrogantes para hacer algunas adaptaciones de vocabulario por el significado que algunas palabras podrían tener en Honduras. Se desagregaron y afinaron algunas preguntas dicotómicas y de opción múltiple y seguidamente se puso a disposición del estudiantado.

La revisión documental se empleó para analizar la información de los planes de estudio de ambas carreras: descripciones mínimas de las asignaturas, objetivos, perfiles de entrada-salida y la temática de las diferentes asignaturas con el propósito de identificar léxico sexista, temas relacionados con género (violencia doméstica y familiar, discriminación, maltrato, acoso, inequidades, aportes científicos y ejemplificaciones) y transversalidad, obligatoriedad o voluntariedad de los cursos que las abordan. La entrevista virtual se empleó básicamente para completar detalles sobre la población en estudio: profesorado, datos de matrícula e identificación del estudiantado en el último año de estudios.

Población y Muestra: Respecto al alumnado, para el tercer periodo del año 2017, se matricularon en Educación Preescolar o Prebásica 552 estudiantes: 538 son mujeres (97,46%) y 14 varones (2,54%). En ese mismo periodo, Administración y Gestión de la Educación tuvo una matrícula de 319 estudiantes: 224 mujeres (70%) y 95 varones (30%). A partir de los datos aportados por ambas coordinadoras de carrera, aproximadamente 150 estudiantes están cursando su último año de formación. En este caso, la muestra la conforman 84 estudiantes que voluntariamente cumplimentaron y devolvieron el instrumento a nuestra base de datos, de noviembre del 2017 a febrero del 2018. Participaron en el estudio 30 estudiantes de AGE (35,7%) y 54 de EPE (64,3%). La muestra estuvo conformada por 75 mujeres (89,3%) y 9 hombres (10,7%).

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

De la entrevista conducida, de forma virtual con las coordinadoras en aquel entonces, jefes de departamento actualmente porque las carreras se convirtieron en departamentos, encontramos que el profesorado que atiende la Licenciatura en Educación Pre escolar o Prebásica, estaba conformado por seis docentes de las

cuales todas eran mujeres. La coordinadora de la carrera históricamente ha sido una mujer y hasta la fecha (2022) nunca ha tenido un profesor varón asignado a esta especialidad. En el caso del Profesorado en Administración y Gestión de la Educación en el grado de Licenciatura, la actual coordinadora en aquel momento y Jefe de Departamento ahora, reportó que el profesorado de la misma está conformado por nueve docentes entre titulares y profesorado a tiempo completo, del cual, cinco son profesoras y cuatro profesores. La coordinación la encabeza una profesora en este momento.

Al comparar los datos recabados desde jefaturas y los aportados por la muestra, encontramos una marcada prevalencia de mujeres en ambas carreras coincidiendo con los estudios realizados por Aguilar (2015) y Bosch et al. (2013) los cuales permiten asociar el colectivo femenino con la carrera docente. Asimismo, la situación de la marcada población femenina en el profesorado de las carreras de Administración y Gestión de la Educación y Educación Preescolar (Prebásica) coinciden con los datos revelados por Calvo (2004) en su estudio sobre Colombia; Montané y Pessoa (2012) en Brasil; Madrid (2006) en Chile; INEE (2015) en México y Pedró (2006) y Ródenas (2015) en España donde las profesoras son más que los profesores. En otras palabras, en Honduras, como en el resto de los países antes citados, la formación inicial del profesorado y la docencia universitaria, están definitivamente marcados por la presencia de mujeres remarcando la idea de la feminización de la docencia (Anguita, 2011 y Ferrer, Bosch & Navarro, 2011).

De la revisión y análisis documental: A partir del análisis de los planes y programas, descripciones mínimas y guiones de los espacios formativos de ambas especialidades: Administración y Gestión de la Educación (AGE) y Educación Preescolar o Prebásica (EPE) conducentes al grado de licenciatura encontramos que comprenden asignaturas de formación pedagógica, especialidad, formación general de fundamento (FGF), formación de fundamento profesional (FFP), prácticas profesionales (PP), seminarios (SEM) y electivas de ciencias naturales (ECN), arte y comunicación (EAC), educación humanística (EEH) (ver tabla No.1)

TABLA 1
Distribución de Asignaturas en Licenciaturas

LIC. EN	ASIGNATURAS											
	Pedagógicas	Especialidad	Pedagogía- Didáctica Orientada							SEM	Total	
			FG F	FF P	EC N	EA C	EE H	PP	Asignaturas		Créditos	
AGE	5	33	6	8	1	1	1	2	1	58	167	
EPE	5	24	6	8	1	1	1	2	1	49	160	

Generación Propia

Del análisis aprendemos que del plan de estudios de AGE, ninguno de los espacios curriculares o asignaturas tiene un nombre específico sobre género. Adicionalmente, de las descripciones mínimas de todos los espacios curriculares, solo se encontró una asignatura de especialidad que aborda el tema de género de forma explícita (PAG-4300: Asesoría para Padres). Paradójicamente, el nombre mismo del espacio curricular no incluye a las madres de familia. Entre la temática abordada encontramos el fundamento legal con temas como: *Código de la familia, Código de niñez y adolescencia, Derechos del niño/a, Violencia familiar y Maltrato infantil*; asimismo, en la tercera unidad se desarrollan tres temas fundamentales relacionados con la equidad e igualdad de género: *El machismo, Liberación femenina y La mujer en el trabajo*. En síntesis, ninguna de las asignaturas que cursan el grado de AGE tiene como nombre, título o es sugestivo del contenido de género; sin embargo, PAG-4300, a pesar que su nombre no lo contiene, su temática si lo contempla, pero es el único espacio en todo el plan de estudios que lo prescribe.

En relación con EPE, desde las descripciones mínimas de las asignaturas, encontramos que Género, Equidad e Igualdad no aparece como nombre o parte del mismo en ninguno de los espacios curriculares; no obstante, se aborda de diferente forma en varias asignaturas.

TABLA 2
Género en Asignaturas o Espacios Pedagógicos

		ASIGNATURAS	
		MINIMAMENTE	TEMATICA
GENERO		<ul style="list-style-type: none"> • <i>Fundamentos básicos de Educación Preescolar</i> • <i>Psicomotricidad</i> • <i>Psicología Evolutiva</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Enfoques de la atención a la diversidad</i> • <i>Desarrollo Psicomotriz del Niño/a (danza, baile),</i> • <i>Evolución histórica de la familia,</i> • <i>Integración y dinámica familiar, Atención a niños y niñas cultural y lingüísticamente diversos</i>
		AMPLIAMENTE	TEMATICA TRANSVERSAL
	Didácticas de: <ul style="list-style-type: none"> • <i>la Música</i> • <i>las CC. NN.</i> • <i>las Matemáticas</i> Práctica Prof. I.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Enfoques de la atención a la diversidad,</i> • <i>Atención a niños y niñas cultural y lingüísticamente diversos,</i> • <i>Derechos humanos,</i> • <i>Trabajo con padres/madres de familia,</i> • <i>Tipificación del Juego Infantil,</i> • <i>Espacios de Juego Infantil</i> • <i>Movimiento Infantil dentro y fuera de las aulas escolares,</i> • <i>Desarrollo Psicomotriz del Niño/a (danza, baile),</i> • <i>Familia y comunidad,</i> • <i>Evolución histórica de la familia,</i> • <i>Riesgos sociales de la familia y la comunidad,</i> • <i>Integración y dinámica familiar,</i> • <i>Procesos de prevención y promoción en la asesoría familiar y comunitaria y</i> • <i>Proyectos de atención educativa, familiar y comunitaria</i> 	

Generación Propia

A partir de lo anterior, hallamos suficiente evidencia para inferir, que existe un consistente número de espacios desde donde se contempla la equidad de género en las temáticas de EPE; sin embargo, que el desarrollo de los mismos se efectúe dependerá definitivamente de la formación sobre género que tenga el profesorado a cargo de los espacios curriculares o asignaturas, porque "(...) no importa qué tan bien esté un programa de estudios y qué tan buenos sean los materiales educativos: en tanto el profesorado no cambie, todo seguirá igual" Arriola (2013, p.47).

A partir de la encuesta: se valoran los datos desde una perspectiva estadística y se analizan las variables formación sobre igualdad, medios, violencia, prevención, detección, padecimiento y denuncia, transversalidad de la formación en el tema, entre otros. Agrupamos algunas de las variables para procesarlas de mejor forma por la estrecha relación existente entre ellas y para relacionar con los objetivos planteados.

Respecto a los Espacios, Grupos, Medios, Formación sobre igualdad y Prevención de Violencia la muestra ha recibido formación sobre igualdad entre hombres y mujeres a través de la familia (76,2%); por medio de la universidad (64,3%); por empleo de TIC y redes sociales (50%) y por medio de la Educación Secundaria (42%). Directamente, sobre el plan de estudio y la formación sobre la violencia de género y equidad encontramos que 34,52% de la muestra aseguran que se hace a través de una asignatura específica; de la

misma forma el 66,6% de la muestra indica que el abordaje se hace como un tema dentro de la asignatura, coincidiendo con Guerrero, Provostè y Valdés (2006) quienes aseguran que "...se desarrolla como tema y no como enfoque; y el 17,7% refleja que la formación se ha hecho a través de cursos, seminarios o jornadas sobre la temática. En general, se puede decir que, según la muestra, la familia y la universidad son las dos instituciones a través de las cuales se recibe mayor formación sobre igualdad y Prevención de Violencia y que la UPNFM ha empleado diferentes espacios curriculares entre asignaturas, temas específicos, seminarios y encuentros para hacerlo. Finalmente, la muestra confirma, en más del 71%, que están de acuerdo o totalmente de acuerdo que la educación para la igualdad es la base para prevenir la violencia de género tal cual lo sostienen los estudios de Guerrero, Provostè y Valdés (2006) y que los problemas de la socialización de género básicamente radican en la oferta curricular y la cultura propia del profesorado, porque el discurso no basta (Bonder, 2013).

Adicionalmente, como profesionales de la educación, la muestra valora entre *mucho o bastante necesario incluir en su formación la Educación para la igualdad entre hombres y mujeres (100%), Prevención y detección de la violencia de género (94%) y Detección precoz de violencia de género en el ámbito familiar (89%)*. Además, aproximadamente 74% de la muestra valora mucho o bastante necesario que conviene desarrollar la temática a través de diferentes asignaturas del pensum académico, el 70% señala que debe hacerse de forma transversal en el curriculum y existe un 58,3% quienes consideran que debe existir una asignatura específica que forme en la temática. En síntesis, para más del 89% del estudiantado, las tres temáticas señaladas son necesarias en la formación de estas especialidades y las formas mejor valoradas para hacerlo es a través de diferentes asignaturas, transversalmente y contando con un curso que lo aborde particularmente porque cualquier intento de educación no sexista habrá fracasado si no se capacita debidamente al profesorado (Bonder, 2013; Arriola, 2013; Pallarès, 2012 y Rebollo, García-Pérez, Piedra & Vega, 2011).

Con relación al conocimiento que la muestra tenía de la existencia de la formación en género en las universidades de Honduras, 46 personas (54,8%) revelan que si conocen que existe dicha formación, pero 58 de ellas (69%) manifiestan que de existir, la misma no es de carácter obligatorio. En síntesis, de acuerdo con la mayoría de las personas que componen la muestra, se reconoce la existencia de la formación en género a nivel universitario pero que la misma solo para el 31% es obligatoria, porcentaje que coincide de forma general con la temática desarrollada en el plan de estudios de EPE.

Al valorar la capacidad desarrollada, una vez finalizados los estudios, para trabajar en Igualdad de Género, encontramos que 63% del estudiantado se siente entre muy calificado y bastante calificados para trabajar en *Educación para la igualdad*; 61% para hacerlo en *Violencia de género* y 54,7% para *Detectar precozmente situaciones de violencia* y más del 58% se sienten formados para *Diseñar, desarrollar y evaluar programas de educación y género*. Además, al indagar sobre las instancias a las que han recurrido para que se incorporaran las temáticas anteriores cuando no se habían incluido en el desarrollo de los espacios curriculares, 62% han acudido a sus representantes; 38% lo han hecho con las autoridades de la carrera; el 41% ha acudido a los defensores de estudiantes (Dirección de Servicios Estudiantiles (DISE)) y a la decanatura, ha acudido aproximadamente el 31%. En síntesis, la muestra presenta suficiente evidencia para considerar que la capacitación recibida en los temas antes señalados les prepara de tal forma que se sienten muy calificado y bastante calificados en las líneas de la *Equidad de género* y que cuando no se incluía la temática recurrieron primeramente a sus representantes, luego a la DISE, seguidamente a las coordinadoras y como última instancia a las decanaturas para que los temas fueran incluidos.

Aproximadamente el 90% de la muestra está entre *acuerdo y totalmente de acuerdo que para Formar en género de forma transversal* es necesario sensibilizar al profesorado, a las entidades representantes del alumnado y a las autoridades (cuerpo directivo) y también están de acuerdo que se incluya en su plan de estudios la *Prevención y detección de violencia de género* y *Violencia en el ámbito familiar* y que la UNPNFM cuente con mecanismos para asegurarse que se forme en este sentido.

Adicionalmente, encontramos 71% de la muestra que refleja *interés y mucho interés* en aprender sobre *Educación para la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres*; 72,6% manifiestan esos niveles de

interés sobre la *Prevención y detección de la violencia de género* y el 77,4% lo hacen sobre la *Detección precoz de la violencia de género en la familia*. Resumiendo, para formar en género transversalmente se requiere, según la muestra, de la sensibilización del profesorado, entidades representantes de estudiantes y autoridades coincidiendo con los aportes de Contreras (2004), Subirats (2006) y Rebollo (2013) para quienes la organización como un todo y el profesorado, específicamente, deben estar sensibilizados para garantizar esa calidad y equidad que supone la perspectiva de género.

Asimismo, la Institución debe asegurarse que existan los espacios dentro de los planes de estudios para abordar la temática porque existe un alto interés del estudiantado de estas carreras por aprender sobre la educación para igualdad de oportunidades, prevención y detección de violencia y la detección precoz de la violencia familiar.

Al indagar sobre el tipo de lectura realizada por este estudiantado encontramos que el 50% ha leído *investigaciones, informes y estudios sobre igualdad de género*, seguido de un 37% que ha leído *ensayos* sobre el tema y que el 31% ha leído *investigaciones, estudios e informes sobre discriminación por género*. Adicionalmente, 25% ha leído teatro sobre igualdad y biografías de género. Es de destacar que, 73,8% de la muestra ha realizado las lecturas de forma voluntaria contrario al 26,3% que revelan haberlo hecho de forma obligatoria. La lectura de teatros, novelas, ensayos, investigaciones, informes y estudios sobre equidad y discriminación por género la han realizado de forma voluntaria y dichas lecturas, según el 90% de la muestra, les ha llevado a tomar conciencia sobre las desigualdades de género y oportunidades entre hombre y mujeres; 88% han reflexionado sobre estas desigualdades y 87% admiten tener un mayor conocimiento sobre las mismas.

Además, el 84,5% admite que estas lecturas les han abierto las perspectivas sobre acciones a realizar en caso de incidencias de género y discriminación; aproximadamente 82% considera que las lecturas han incidido en su formación sobre género y 80% admite que estas lecturas les han ayudado a comprometerse a conseguir esa igualdad de género. No obstante, debe verse con preocupación ese 9,5% que reflejan no haber realizado ningún tipo de lectura sobre la temática en estudio porque es el estudiantado en último año de carrera y al desconocer la temática no se puede asegurar que contarán con herramientas formativas para ejercer su profesión desde una perspectiva de equidad de género.

Sobre el conocimiento que el estudiantado de estas carreras tiene sobre materiales que desarrollen la temática de género, específicamente encontramos que el material que más conocen es referente a cinco áreas: *Violencia Familiar o Doméstica* con 85% de la muestra; cerca del 80% se refirió a la *Violencia de Género*; 69% de la muestra conoce materiales sobre *Educación para la Igualdad*; 70% sobre *Violencia entre Iguales* y 50% conocen materiales sobre *Coeducación*. En síntesis, más de la mitad del alumnado de estas dos carreras tiene conocimiento de materiales en estas cinco grandes áreas de la educación en género, pero tienen mayor conocimiento sobre la *Violencia Familiar y la Violencia de Género* y de la que menos materiales conoce es sobre *Coeducación*.

Referente al reconocimiento de situaciones como violencia de género en relación con su pareja (esporádica o estable), para el 75% de la muestra todas las situaciones enlistadas en la encuesta son consideradas violencia de género: *insultos y ofensas en público y/o en privado, impedir que hable con otras personas incluyendo a la propia familia, las críticas o infravaloraciones a lo que hacen, observaciones desagradables sobre la apariencia física, imposición de manera de vestir, peinar y comportarse en público, control de lugar y persona con quien está en determinado momento, lanzamiento de objetos, empujarle o cogerle de forma violenta, pegarle o manifiesta brutalidades físicas en contra de ellas, intimidación y amenaza, realizar relaciones de forma forzosa, le persigue, envía mensajes o llama para controlar, acosa o extorsiona a través de mensajes*. La muestra revela la situación de violencia que conocen, han presenciado, han vivido y los lugares donde ha ocurrido (Gráf.1)

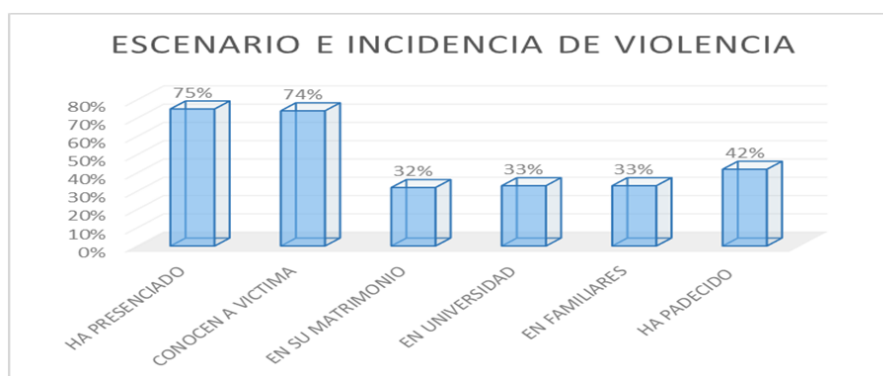


GRÁFICO 1
Situación de Violencia

Adicionalmente, encontramos que los centros educativos (prebásica (7), básica (6), media (12)) y otras instituciones de formación (11) son los lugares donde menos incidencia existe de esta violencia. También, el estudio refleja que 58,3% no han padecido tal violencia, pero existe un 41,7% que admite haberla experimentado. En síntesis, aproximadamente 75% de la muestra valoran todas las situaciones enunciadas como formas de violencia de género que se ejercen en la pareja; más de 33% ha presenciado escenarios o situaciones de violencia de género ya sea en matrimonios, familias (padre-madre-hermanos/as) y más del 40% la ha padecido. Exceptuando a la universidad, los centros educativos y de formación es donde menos se dan estas situaciones. Finalmente, llama a la reflexión y merecería un estudio más profundo ese restante 25% para quienes ninguna de las situaciones o muy pocas de ellas fueron valoradas o consideradas como actos de violencia.

Respecto al conocimiento que los sujetos tienen sobre los lugares a los que se puede acudir o los medios que se pueden emplear para hacer una denuncia, más del 50% de ellos (43) conocen estas instancias, pero solo 17,9% reporta haberlo denunciado. Y al relacionar estos tres aspectos: *haber presenciado escenas de violencia de género, conocimiento de las instancias y medios para hacer denuncias y el volumen de denuncias*, encontramos la escasa concienciación y la urgencia de la misma.

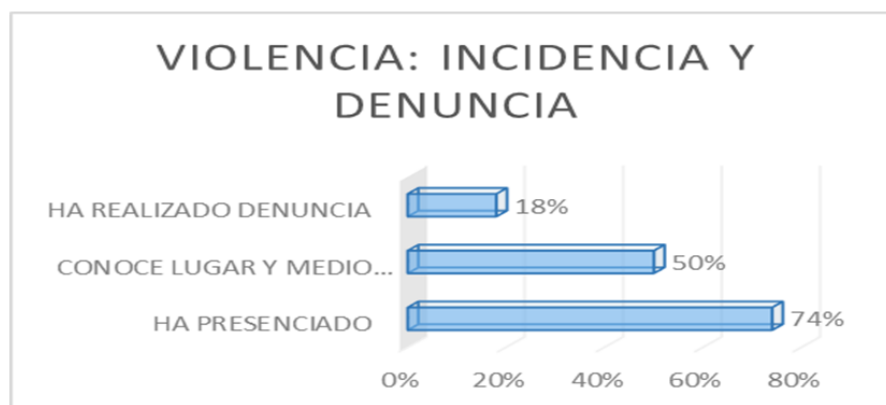


GRÁFICO 2
Violencia, Incidencia y Denuncia

Consideramos que este escenario merece más investigación porque peligrosamente, si se relacionan los niveles de incidencia, padecimiento y la escasa denuncia pueden conducir a pensar que el profesorado en formación convive con esta situación y la asume como cotidiana.

Cuando se indagó sobre el uso del lenguaje sexista en los salones de clase, cerca del 55% de la muestra admiten reconocerlo cuando es empleado; 32% reconocen emplearlo y el 25% de la muestra admite que

el profesorado que les forma lo practica. Igualmente, respecto al empleo de los genéricos por parte del profesorado, 32% reconocen que el profesorado si lo hace para referirse a colectivos mixtos. Estos datos coinciden también con la presencia de este lenguaje en las descripciones mínimas, los guiones metodológicos, perfiles de entrada y salida, siendo los objetivos los que claramente están redactados empleando genéricos o utilizando el masculino y femenino explícitamente. En síntesis, a pesar de reconocer el lenguaje sexista, tanto profesorado como alumnado lo continúa empleando en los salones de clase.

CONCLUSIONES

Una vez finalizada la revisión documental, analizados los datos recolectados a través de la encuesta y procesados los aportes de la entrevista virtual, podemos concluir que:

En las descripciones generales de los planes de estudios, perfiles, descripciones mínimas, guiones metodológicos, asignaturas y temática encontramos espacios donde continúa empleándose léxico sexista, especialmente cuando se refiere a cargos de autoridad y que tanto estudiantado como profesorado lo reconoce, pero una tercera parte lo emplea.

De todo el pensum de AGE solo existe un curso que aborda la temática de género y básicamente lo hace en las capacitaciones, talleres o seminarios que se desarrollan con la población del área de afección de la UPNFM; sin embargo, la temática es abordada más transversalmente en la formación de profesionales del área de Preescolar a través de diferentes temas en un número de asignaturas, aunque ninguna de ellas es específicamente sobre género.

La formación en género de este alumnado se debe primeramente a la familia y a la universidad, aunque, contradictoriamente, son las dos entidades donde mayor incidencia de violencia de género se está practicando, específicamente en un porcentaje del alumnado.

A pesar que la mayoría de la muestra se considera capaz de trabajar en educación para la igualdad, detección precoz de violencia de género y familiar, diseñar desarrollar y evaluar programas de género, el elevado porcentaje de esta muestra que ha presenciado escenas de violencia con familiares o personas cercanas, el mediano conocimiento que tienen sobre las instituciones donde se pueden hacer las denuncias y el escaso número de personas que la realizan, reflejan el peligro que la gente haya desarrollado una cultura donde se asume la violencia como una realidad con la que se tiene que vivir y que la formación sobre equidad de género sigue siendo más teórico-conceptual que apegada a la realidad del estudiantado.

El alumnado considera necesario incorporar la formación en género y equidad de forma transversal en sus planes formativos y que la misma se acompañe de capacitación para docentes, coordinaciones de carrera, jefaturas de departamento, decanaturas y demás autoridades. Finalmente, la UPNFM es la institución en Honduras que debe asumir y hacer frente al reto, revisando y asegurando que la formación del profesorado que en ella se realiza garantiza una perspectiva de género que se refleja en calidad y equidad educativa para hombres y mujeres.

Finalmente, al comparar los datos estadísticos de estas carreras encontramos un alumnado femenino de AGE (70%) y EPE (97%) coincidiendo con el resto de los países mencionados en este estudio, razón que conlleva a pensar que la feminización de la docencia es tan real en Honduras como en el resto de países citados en este estudio.

BIBLIOGRAFÍA

- Anguita, R. & Torrego, L. (2009). Género, educación y formación del profesorado. Retos y posibilidades, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 64 (23,1), 17-25, ISSN 0213-8646, España.
- Anguita, R. (2011). El reto de la formación del profesorado para la igualdad. *REIFOP*, 14 (1), 43-51. Recuperado de <http://www.aufop.com>.

- Aguilar, C. (2015). Igualdad, género y diversidad sexual en la Formación Inicial de Maestro/a en la Universidad Jaime I (UJI), *Temas de Educación*, Vol.21, Núm.1.
- Arriola, S. (2013). Formación docente y género: experiencias en México, *Sinergias: Cuadernos del Área Género, Sociedad y Políticas - FLACSO*, Argentina, 45-67. Recuperado de <http://www.prigepp.org>.
- Asamblea Nacional Constituyente (1982). Constitución Nacional de la República de Honduras, *Gaceta* No.23612, 1-24.
- Bas-Peña, E., Ferre, E. & Maurandi-López, A. (2017). Educación Superior, Competencias Transversales y Género: Validación de un Cuestionario, *Revista de Humanidades*, No. 31, 57-76. ISSN 1130-5029.
- Bas-Peña, E., Pérez-de-Guzmán, V. & Vargas-Vergara, M. (2014). Educación y Género: La formación de los educadores y educadoras sociales. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 23, 95-120. DOI: 10.7179/PSRI_2014.23.05
- Bas-Peña, E., Pérez-de-Guzmán, V. & Maurandi, A. (2015). Formación en violencia de género en el grado de educación social de las universidades españolas, *Bordón*, 67 (3), 51-66, ISSN: 0210-5934, e-ISSN: 2340-6577. DOI: 10.13042/Bordon.2015.67303.
- Beltrão, K. & Alves, J. (2009). A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. *Cadernos de Pesquisa*, 39 (136), 125-156. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n136/a0739136.pdf>
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional, *Estudios sobre Educación*, No. 12, 13-30.
- Bonder, G. (2013). La equidad de género en las políticas educativas: Una mirada reflexiva sobre premisas, experiencias y metas. En *Área Género Sociedad y Políticas* (comp.). *Educación con/para la igualdad de género: aprendizajes y propuestas transformadoras*. Ediciones Sinergias. Cuadernos del Área Género, Sociedad y Políticas – FLACSO Argentina, Serie de trabajos Monográficos Vol. 2. [en línea], pp.14-25.
- Calvo, G. (2004). *La Formación de los Docentes en Colombia: Estudio Diagnóstico*, Universidad Pedagógica Nacional, UNESCO/IESALC, Colombia.
- Cámpoli, O. (2004). *La Formación Docente en la República de Argentina*, IES/2004/ED/PI/4 Buenos aires.
- Carpeño, E. & Marim, V. (2016). Formación inicial de los docentes: estudio comparado de los sistemas educativos en Brasil y China, *Journal of Supranational Policies of Education*, No.5, 22 - 43. DOI: <http://dx.doi.org/10.15366/jospoe2016.5>.
- Contreras, M. (2004). *Educación y género. Un desafío a la organización magisterial*, Colegio de Profesores de Chile, Santiago de Chile: SERNAM.
- Fernández, M. (1997). “Los desiguales resultados de las políticas igualitarias: clase, género y etnia en la educación”. En Fernández, M. (coord.), *Sociología de las instituciones de educación secundaria*. Barcelona: Horsori.
- Ferrer, V., Bosch, E. & Navarro, C. (2011). La violencia de género en la formación universitaria: análisis de factores predictores, *Anales de psicología*, vol.27, No.2 (mayo), 435-446.
- Bosch, E., Ferrer, V.A., García, E., Ramis, M.C., Navarro, C. y Torrens, G. (2007). Del mito del amor romántico a la violencia contra las mujeres en la pareja. Madrid, Estudios e Investigaciones, Instituto de la Mujer. Consultado octubre 2017 en: http://www.migualdad.es/mujer/mujeres/estud_inves/770.pdf
- Fuentes, L. & Holguín, J. (2006). Reformas educativas y equidad de género en Colombia. En Guerrero, E. (Coord) (2006). *Equidad de Género y Reformas Educativas: Argentina, Colombia, Chile y Perú*, *Hexagrama Consultoras, FLACSO, IESCO*, Santiago de Chile
- García-Pérez, R., Sala, A., Rodríguez, E., & Cantó, A. (2013). Formación inicial del profesorado sobre género y coeducación: impactos metacognitivos de la inclusión curricular transversal sobre sexismo y homofobia. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17 (1), 269-287.
- Guerrero, E., Provoste, P. y Valdés, A. (2006). Acceso A La Educación y Socialización
- Guerrero, E., Provoste, P. y Valdés, A. (2006). Acceso A La Educación y Socialización de Género en un Contexto de Reformas Educativas. En *Hexagrama Consultoras, Equidad de Género y Reformas Educativas*, pp.10-48, FLACSO, Buenos Aires.
- González-Pérez, T. (2010). Mujeres, educación y democracia. *Revista de Educación*, 351. Enero-Abril, 337-359.

- Hernández, A. & Reybet, C. (2006). Acerca de masculinidades, feminidades y poder en las escuelas, *Anales de la educación común*, CCC, año 2, No.4, 1-7.
- INEE (2015). *Los Docentes en México Informe 2015*, Primera edición, ISBN: 978-607-7675-65-5 México: INEE.
- Lamas, M. (1996). Usos, dificultades y posibilidades de la categoría “género”. En Lamas (Comp.) *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* México: Porrúa, pp. 327-366.
- Madrid, S. (2006). Profesorado, Política Educativa y Género en Chile: Balance y Propuestas, *Colección Ideas*, Año 8, No. 76, Chile.
- Montané, A. & Pessoa, M. (2012). Diálogo sobre género: justicia, equidad y políticas de igualdad en educación superior (Brasil y España), *Revista Lusófona de Educação*, No. 21, 97-120. Lisboa, Portugal.
- Moreno, A. (1986). El arquetipo viril protagonista de la historia, Barcelona: LaSal.
- Moreno, E. (2000). “La transmisión de modelos sexistas en la escuela”. En Santos, M. (coord.) *El harén pedagógico*. Barcelona: Graó, pp. 11-32.
- Moreno, J. (2006). Profesorado de Secundaria y Calidad de la Educación: Un marco de opciones políticas para la formación y el desarrollo profesional docente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 10 (1), 0. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56710104>.
- Olmos, L. (2011). La igualdad de oportunidades entre ambos sexos: técnicas para lograr un reto. Espiral. *Cuadernos del Profesorado*, 4(8), 58-68. Recuperado de <http://www.cepcuevasolula.es/espisal>.
- Organización de la Naciones Unidas (ONU) (2010). *ONU-Mujeres: Resoluciones de la Asamblea General de las Naciones Unidas*, Paris, Francia.
- Organización de la Naciones Unidas (ONU) (2010). *Objetivos de Desarrollo del Milenio: Informe 2010*, Paris, Francia.
- Organización de la Naciones Unidas (ONU) (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos, Resolución 217 A (III)*, Paris, Francia.
- Pallarès, M. (2012). La cultura de género en la actualidad: Actitudes del colectivo adolescente hacia la igualdad, *Tendencias Pedagógicas*, No.19, 189-209.
- Pedró, F. (2006). Un diagnóstico de la situación del profesorado en España desde una perspectiva comparativa, *Revista de Educación*, 340 (2), 243-264.
- Pitanga, S., Bas-Peña, E. y García, I. (2012). La formación inicial del profesorado en prevención y detección de la violencia de género: universidades españolas y universidades de prestigio internacional, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 73 (26,1), 25-39, ISSN 0213-8646.
- Rebollo, M., García-Pérez, R., Piedra, J. & Vega, L. (2011). Diagnóstico de la cultura de género en educación: actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista de Educación*, 355, 521-546.
- Rebollo, M. (2013). Monográfico: la innovación educativa con perspectiva de género. Retos y desafíos para el profesorado. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, Editorial, vol. 17, No.3, 1-8.
- Red2Red Consultores (2008). *Gui#a de coeducacio#n : si#ntesis sobre la educacio#n para la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres*, Instituto de la Mujer, Madrid.
- Ródenas, C. (2015). Igualdad, género y diversidad sexual en la Formación Inicial de Maestro/a en la Universidad Jaume I (UJI), *TEMAS DE EDUCACIÓN*, Vol. 21, No. 1, pp. 77-96.
- Subirats, M. (1990). “Sexe, gènere i educació”. En Rotger, J. (coord.), *Sociologia de l'educació*. Barcelona: Eumo, pp. 51-74.
- Subirats, M. (coord.) (1993). *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6, 49-78. Recuperado a partir de <https://ricoei.org/RIE/article/view/1207>
- Subirats, M. (2006). Prólogo. En M. A. Rebollo (Coord.). *Género e interculturalidad: educar para la igualdad*, Madrid: La Muralla, pp. 11-15.
- UPNFM (2008). *DDC: Plan de estudios de Educación Preescolar*, Tegucigalpa, Honduras: SEU.

UPNFM (2008). *DDC: Plan de estudios de Administración y Gestión de la Educación*, Tegucigalpa, Honduras: SEU.