



**LA COMPETENCIA
PARA EDUCAR EN
IGUALDAD DE
FUTURAS Y FUTUROS
DOCENTES DE
CASTILLA-LA MANCHA**

NOVIEMBRE 2022

LA COMPETENCIA PARA EDUCAR EN IGUALDAD DE FUTURAS Y FUTUROS DOCENTES DE CASTILLA-LA MANCHA

Coordinación

Concepción Carrasco Carpio

Autoría

Kristel Anciones Anguita

Soledad Andrés Gómez

Marina Barba Dávalos

Enrique Bonilla-Algovia

Concepción Carrasco Carpio

Mirian Checa Romero

Nieves Hernández-Romero

Marta Ibáñez Carrasco

Andreea Gabriela Pana

Isabel Pascual Gómez

Irantzu Recalde Esnoz

Esther Rivas-Romero

Edita y distribuye: Instituto de la Mujer de Castilla-La Mancha

ISBN: 978-84-09-46226-1

Portada: Fotografía de Pexels-ron-lach

En un mundo globalizado y en constante cambio como es el actual, la educación es la herramienta más potente de transformación social y, por tanto, fundamental para luchar contra las desigualdades y promover una cultura de igualdad, capaz de construir un mundo más justo y una sociedad global más democrática.

La meta 4 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible establece que las acciones educativas deben ir encaminadas a que el alumnado adquiera los conocimientos teóricos y las prácticas necesarias para promover ese desarrollo y estilo de vida sostenibles, donde los derechos humanos, la igualdad de género, la paz y la diversidad cultural sean los propósitos fundamentales a alcanzar.

Con esa misma filosofía, se han elaborado leyes, tanto en nuestro país como en nuestra comunidad autónoma, que instan a las administraciones públicas educativas a incorporar el principio de igualdad en su quehacer diario, evitando comportamientos sexistas o basados en estereotipos sociales que generan desigualdades entre mujeres y hombres y potenciando el ejercicio de la tolerancia y la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia.

También el Pacto de Estado contra la Violencia de Género recoge 22 medidas para la prevención de la violencia de género en el ámbito educativo, entre las que se incluyen acciones destinadas a la sensibilización del alumnado, la formación al profesorado, la inclusión en todas las etapas educativas de la prevención de la violencia de género, del machismo y de las conductas violentas, la educación emocional y sexual y la inclusión de los valores de diversidad y tolerancia en el currículo escolar.

Sin embargo, si observamos el contexto actual podemos apreciar que la socialización de las generaciones presentes y futuras sigue siendo permeable a la persistencia de patrones culturales, sociales y familiares en los que siguen jugando un papel importante los roles y estereotipos de género que perpetúan las desigualdades entre mujeres y hombres.

Por ello, es necesario profundizar en un modelo coeducativo que permita a cualquier niña y niño desarrollarse personal y académicamente según su voluntad, su mérito y su capacidad, sin ningún tipo de condicionante de género.

Y en toda esa tarea, la labor de toda la comunidad educativa, y concretamente del profesorado es importantísima. El profesorado debe convertirse también en

un agente transformador que busque la igualdad y la justicia social, pero debe disponer de las herramientas e instrumentos necesarios para poder acometer esta trascendental tarea.

Por ello, la formación del profesorado tal y como se desprende de este estudio de investigación que tenemos entre nuestras manos titulado 'La competencia para educar en igualdad de futuras y futuros docentes de Castilla-La Mancha' resulta imprescindible.

Si queremos que el profesorado del mañana logre implementar los más profundos valores de igualdad en sus aulas, debe comprender la igualdad de género en toda su extensión y complejidad y ser consciente de las desigualdades que aún imperan en nuestra sociedad.

Son las propias futuras profesoras y profesores, como se observará en estas páginas, quienes demandan también una mayor y mejor formación en igualdad de género y prevención de la violencia machista. Son personas comprometidas con el cambio y el progreso social, que sin ningún tipo de dudas pasa por la consecución de la igualdad plena y real entre mujeres y hombres.

Y en esa tarea y con ese objetivo nos encontrarán al Gobierno de Castilla-La Mancha. Queda mucho trabajo por delante, somos conscientes, pero trabajando de manera unida y sin fisuras lograremos que todas las instituciones que componen nuestra sociedad, familias, gobiernos y administraciones públicas, empresas, medios de comunicación y el sistema educativo remen en la dirección de un horizonte de igualdad plena entre mujeres y hombres.

Y habéis sido vosotras y vosotros, el futuro de la educación en nuestra región, quienes a través de este estudio de investigación habéis señalado algunas de las claves para conseguirlo. Gracias por vuestra participación y por todas vuestras aportaciones.

Pilar Callado García

Directora del Instituto de la Mujer de Castilla-La Mancha

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, queremos expresar nuestro más sincero agradecimiento a cada alumna/o que ha respondido a los cuestionarios y a quienes han participado en los grupos de discusión de este proyecto, así como al profesorado que nos ha facilitado la entrada en las aulas. Gracias a las decanas y decanos de las Facultades de Educación de la región de Castilla-La Mancha. Sin vuestra calurosa acogida y colaboración este proyecto no hubiera sido posible.

Nuestro agradecimiento a la Consejería de Educación, Cultura y Deportes de Castilla-La Mancha, a la Consejería de Igualdad y Portavoz y al Instituto de la Mujer de Castilla-La Mancha, instituciones clave en el desarrollo del trabajo de campo de esta investigación.

Este proyecto de investigación es fruto del convenio de colaboración suscrito entre el Instituto de la Mujer de Castilla-La Mancha y la Universidad de Alcalá por medio del cual se creó, en el año 2019, la Cátedra de Investigación “Isabel Muñoz Caravaca”. Además, esta investigación ha contado con la colaboración de dos contratos predoctorales, uno de ellos de Formación de Profesorado Universitario (FPU) y otro de Formación de Personal Investigador (FPI) de la Universidad de Alcalá.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	7
METODOLOGÍA	9
PARTE I: LA COMPETENCIA DE LA IGUALDAD Y EL ESTADO DE LA CUESTIÓN	17
CAPÍTULO 1. LA COMPETENCIA DE LA IGUALDAD	17
1.- INTRODUCCIÓN	17
2.- DESARROLLO DE LA COMPETENCIA GLOBAL, LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y LA IGUALDAD DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. EL CASO ESPECÍFICO DE LA FORMACIÓN DE MAESTROS Y MAESTRAS	19
2.1- La transversalidad de género y la competencia en igualdad de género en las organizaciones	23
2.2- Competencia en igualdad en la universidad	26
3.- CONCLUSIONES.....	32
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	35
CAPÍTULO 2. LA COMPETENCIA DE LA IGUALDAD EN PROFESIONALES DE LA ENSEÑANZA. ESTADO DE LA CUESTIÓN	41
1.- INTRODUCCIÓN	41
2.- ESTUDIOS PREVIOS SOBRE LA PERCEPCIÓN DE LA IGUALDAD EN DOCENTES EN FORMACIÓN.....	47
3.- DISTRIBUCIÓN POR SEXO DE LAS PERSONAS GRADUADAS EN LAS FACULTADES DE EDUCACIÓN DE CASTILLA-LA MANCHA	51
4.- DISTRIBUCIÓN POR SEXO DEL PROFESORADO EN CASTILLA-LA MANCHA.....	53
5.- CONCLUSIONES.....	55
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	56
PARTE II: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA Y CUALITATIVA	62
CAPÍTULO 3. LA ESCALA “COMPETENCIAS PARA EDUCAR EN IGUALDAD DE GÉNERO (CEIG)”	62
1.- INTRODUCCIÓN	62
2.- ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS	63
3.- DESCRIPCIÓN DE LA ESCALA “COMPETENCIAS PARA EDUCAR EN IGUALDAD DE GÉNERO (CEIG)”.....	68
4.- RESULTADOS MÁS RELEVANTES DE LA ESCALA “COMPETENCIAS PARA EDUCAR EN IGUALDAD DE GÉNERO (CEIG)” EN DOCENTES EN FORMACIÓN DE CASTILLA-LA MANCHA	70
4.1- Formación en género recibida	82
4.2- Importancia otorgada a la formación en género	86
5.- CONCLUSIONES.....	88
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	89
CAPÍTULO 4. LA ESCALA “EVALUACIÓN SENSIBLE A LA FORMACIÓN EN IGUALDAD DE GÉNERO (ESFIG)”	91
1.- INTRODUCCIÓN	91
2.- DESCRIPCIÓN DE LA ESCALA.....	93
3.- RESULTADOS MÁS RELEVANTES	95

3.1- Estadísticos descriptivos de la escala ESFIG y variables sociodemográficas	95
3.2- La escala ESFIG y la formación en igualdad	103
4.- CONCLUSIONES.....	107
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	109
CAPÍTULO 5. DESIGUALDADES DE GÉNERO Y COEDUCACIÓN: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA	112
1.- INTRODUCCIÓN	112
2.- CONOCIMIENTO EN MATERIA DE GÉNERO	112
2.1- Igualdad y desigualdades de género	113
2.2- Coeducación	115
2.3- Currículum oculto	118
3.- SITUACIÓN ACTUAL DE LA IGUALDAD DE GÉNERO.....	120
3.1- Percepción sobre la igualdad de género en la sociedad	120
3.1.1- Situación y evolución	120
3.1.2- Experiencias de desigualdad en la sociedad	126
3.2- Percepción sobre la igualdad de género en educación	139
3.2.1- Situación y evolución	139
3.2.1- Experiencias de desigualdad en Educación	139
4.- IMPLANTACIÓN DE MEDIDAS Y PROPUESTAS DE MEJORA	164
4.1- Acciones en la sociedad para mejorar la situación actual de desigualdad entre chicos y chicas	164
4.2- Acciones en el ámbito educativo para mejorar la situación actual de desigualdad entre chicos y chicas	168
4.2.1- Visibilizar la aportación de las mujeres a la sociedad	169
4.2.2.- Utilización de lenguaje inclusivo y mensajes de empoderamiento	171
4.2.3.- Desmontar los roles tradicionales que se transmiten a través de la socialización diferencial	172
4.2.4- Utilización de materiales y recursos didácticos inclusivos	174
4.2.5- Trabajo conjunto entre familia y escuela	176
4.2.6- Formación en igualdad para el profesorado. Implantación de asignaturas con perspectiva de género	179
4.2.7- Formación en igualdad para las familias	183
4.2.8- Promoción de actividades de concienciación con el alumnado	185
4.2.9- Implementación del modelo coeducativo desde la etapa de Educación Infantil	188
4.3- Dificultades de implantación	189
4.3.1- El profesorado	189
4.3.2- Herramientas para coeducar	193
4.3.3- El papel de la familia.....	194
5.- CONCLUSIONES.....	198
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	205

INTRODUCCIÓN

El objetivo general de la cátedra de investigación “Isabel Muñoz Caravaca”, fruto del convenio de colaboración entre el Instituto de la Mujer de Castilla-La Mancha y la Universidad de Alcalá y en la que se enmarca el proyecto que ahora se presenta, es la erradicación de la violencia de género y la promoción de la igualdad entre mujeres y hombres como valor supremo. Con este fin, este proyecto tiene como objetivo el análisis de la igualdad en general, y la coeducación en particular, en futuras y futuros profesionales de la enseñanza de las Facultades de Educación de Castilla-La Mancha. Concretamente, estudiar la competencia percibida para educar en igualdad de docentes en formación, a través de tres dimensiones: conocimientos, habilidades y sensibilización, así como el grado de implementación del enfoque de género en la formación inicial.

La dimensión educativa y la igualdad han sido también los hilos conductores de los dos proyectos de investigación desarrollados con anterioridad: a) en el período 2019-2020, sobre “la igualdad de género entre adolescentes de Castilla-La-Mancha” y, b) en el año 2021, sobre “el papel de las redes sociales en la generación y difusión de la igualdad en la población adolescente de Castilla-La Mancha”.

A pesar de los avances en igualdad entre hombres y mujeres, en la sociedad española siguen existiendo desigualdades en función del sexo que perjudican a las mujeres, en especial en el ámbito de la consideración social y en sus posibilidades de desarrollo profesional. Desde la perspectiva empírica no cabe duda de que los avances han sido gigantescos y en la actualidad podemos afirmar que hay igualdad educativa al menos desde el punto de vista formal, pero los roles que asumen unas y otros siguen siendo distintos, reflejo de las desigualdades en función del sexo que se observan en la sociedad española en perjuicio de las niñas y las mujeres. Esta situación también es una realidad en la sociedad castellanomanchega.

Teniendo esto en cuenta, ¿podemos ofrecer una definición del término coeducación adecuado para la sociedad del siglo XXI? Siguiendo a las autoras Sánchez e Iglesias (2008) el rasgo fundamental de la coeducación es que supone un acto educativo intencional, es decir, que tiene unas finalidades

concretas y explícitas: erradicar la educación sexista, eliminar las desigualdades de género y la jerarquía que produce la diferente valoración de lo femenino con respecto a lo masculino. Que haya diferencias entre mujeres y hombres no puede negarse, el problema radica en que las diferencias se convierten en jerarquías, como parece que así ocurre en todas las culturas sin excepción (Subirats, 2017). Por tanto, los esfuerzos de la coeducación se deben centrar en la eliminación de la jerarquización de los sexos y en la educación en igualdad de sexos, pero respetando la diversidad (Cabeza, 2010). El pronóstico que realiza Subirats (2017), si la coeducación se lleva a la práctica, es una disminución de las diferencias entre los grupos de chicos y chicas (intergrupales), pero un aumento de las diferencias intragrupalas, lo que sin duda reflejaría los avances en la atención a la diversidad en el desarrollo individual.

La coeducación plantea un modelo educativo que busca el desarrollo mutuo en la interacción entre personas con idénticos derechos, igualdad de oportunidades y libertad para alcanzar sus metas. Con el fin de que la coeducación sea una realidad se deben de planificar las acciones coeducadoras en los centros educativos, al mismo tiempo que resulta necesario reforzar la formación del profesorado.

Al mismo tiempo resulta imprescindible el estudio de las dimensiones en las que se ubica la desigualdad y que se manifiestan en el ámbito educativo: el androcentrismo de los contenidos curriculares, los valores educativos, el currículum oculto, el compromiso de las y los profesionales de la enseñanza con las cuestiones de género, la organización escolar, la integración de la perspectiva de género en la docencia, los materiales de enseñanza-aprendizaje, la ausencia de respuesta educativa frente a las actitudes sexistas o la escasa educación afectivo-sexual.

El concepto de coeducación en la realidad de España se refuerza con la aprobación de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, en cuyo articulado se expresa la necesidad de eliminar los materiales educativos estereotipados, sexistas o discriminatorios, incluir la educación para la igualdad en la formación inicial y permanente del profesorado e impulsar la igualdad de los sexos en los Consejos Escolares. Desde ese momento, el concepto de coeducación se ha hecho más

explícito al vincularse con necesidades concretas que deben de ser desarrolladas en el ámbito educativo.

Concretamente, el proyecto que se presenta tiene como objetivo estudiar la competencia percibida para educar en igualdad de futuras y futuros profesionales de la enseñanza en Castilla-La Mancha, así como el grado de implementación del enfoque de género en las Facultades de Educación.

En un primer apartado se explica la metodología llevada a cabo para alcanzar dicho objetivo. A continuación, el informe propiamente dicho se presenta en dos partes. La primera abordará la dimensión conceptual y el estado de la cuestión de la competencia de la igualdad o coeducativa y la segunda parte presentará los resultados tanto de la investigación cuantitativa como de la cualitativa. Aunque el informe presenta un hilo conductor, la igualdad de género en las y los docentes en formación, los cinco capítulos que conforman el informe tienen una estructura autónoma y todos finalizan con un apartado de conclusiones y de referencias bibliográficas específicas.

METODOLOGÍA

Para abordar los objetivos propuestos, se ha llevado a cabo un diseño metodológico combinando técnicas cuantitativas y cualitativas.

En primer lugar, se han aplicado dos cuestionarios a una muestra representativa de docentes en formación de las Facultades de Educación de Castilla-La Mancha. Concretamente, la muestra final ha estado compuesta por 1.143 estudiantes de las Facultades de Educación de las dos Universidades de Castilla-La Mancha (UCLM y UAH) utilizando el procedimiento de muestreo probabilístico estratificado. La población total de la que deriva la muestra es el alumnado de las Facultades de Educación (N=5.634), según memorias del año 2021, cuya distribución según sexo era del 77% mujeres y el 23% de hombres. El estrato ha seguido el criterio geográfico coincidiendo con las cinco provincias de la región de Castilla-La Mancha. La muestra inicial prevista en cada estrato fue seleccionada según el criterio de afijación proporcional (21% en Albacete, 19% en Ciudad Real, 14% en Cuenca, 29% en Guadalajara y 17% en Toledo). La muestra real (véase tabla 1) presenta un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 2,58%.

Tabla 1

Muestra estimada y real según afijación proporcional en las provincias de Castilla-La Mancha

	Estimada	Real	Estimada/real	Ponderación
Albacete	0.21	0.217	0.967741935	4.509677419
Ciudad Real	0.19	0.213	0.892018779	4.156807512
Cuenca	0.14	0.086	1.627906977	7.586046512
Guadalajara	0.29	0.277	1.046931408	4.878700361
Toledo	0.17	0.152	1.118421053	5.211842105
MUESTRA TOTAL	1.208	1.143		

Los cuestionarios aplicados corresponden a sendos instrumentos: A) un instrumento validado sobre coeducación y B) un instrumento validado sobre la implementación del enfoque de género en las Facultades de Educación.

A) El instrumento seleccionado para la evaluación de la competencia para educar en igualdad de futuras y futuros docentes en formación es el denominado “Competencias para Educar en Igualdad de Género (CEIG)”. Este instrumento ha sido elaborado y validado por Cristina Miralles-Cardona, M. Cristina Cardona-Moltó y Esther Chiner (2018), utilizando una muestra de estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante.

Inicialmente, el instrumento estaba compuesto por 40 ítems y tras la valoración de expertos y expertas se redujo a 31 ítems (pero se ha mantenido la numeración original de cada ítem).

El instrumento se compone de tres áreas: (1) conocimiento del contenido sobre cuestiones de género, (2) habilidades para aplicar los principios y fundamentos sobre equidad, y (3) concienciación acerca de las desigualdades asociadas al género, junto con el compromiso y buena disposición/actitud para prevenir el mantenimiento y/o la reproducción de injusticias y desigualdades basadas en el género.

La escala Likert se compone de seis puntos que mide el grado de acuerdo/desacuerdo desde 1 = Muy en desacuerdo hasta 6 = Muy de acuerdo. Todos los ítems de la escala están redactados en positivo y se encabezan con: “Sé definir/sé...”, “Sé cómo...” o “Soy sensible a...”.

Sé definir/ sé:

1. Terminología relacionada con las cuestiones de género.
2. Legislación relativa al género.
3. Equidad.
4. Roles de género.
5. Igualdad de oportunidades.
6. Discriminación de género.
7. Paridad de género.
8. Sesgos de género.
9. Diferenciar sexo de género.
10. Diferenciar paridad de igualdad.
14. Identificar desigualdades de género.
18. Estereotipos de género.

Sé cómo:

15. Desarrollar el Plan de Igualdad de Oportunidades.
16. Enseñar con perspectiva de género.
17. Aplicar la perspectiva de género al análisis de programas y materiales.
19. Reducir el mantenimiento/reproducción de desigualdades.
20. Respetar los diferentes estilos de aprender.
21. Crear ambientes de aprendizaje que fomenten la coeducación y colaboración entre los géneros.
22. Planificar y evaluar tareas que promuevan la igualdad.
23. Crear nexos escuela-comunidad para promover la igualdad y la no-discriminación.
24. Involucrar a las familias y otros agentes en la promoción de la igualdad.
25. Transmitir valores sobre cuestiones de género.
27. Colaborar con profesionales y familias en asuntos de género.
28. Orientar y asesorar sobre temas de género.

Soy sensible a:

29. Sensible a las desigualdades de género.
30. Sensible a los estereotipos de género.
31. Preocupación por la tolerancia con la discriminación de género.
32. Asumir nuevos roles para formar en igualdad.
35. Considerarse activista de la igualdad de los géneros.

36. Hacer más para reducir las desigualdades.

37. Aprender más sobre cuestiones de género.

B) El instrumento para explorar el grado de implementación del enfoque de género en la formación inicial de docentes desde la perspectiva del alumnado lo compone la escala de “Evaluación Sensible a la Formación en Igualdad de Género (ESFIG)”. Este instrumento también ha sido elaborado y validado por Cristina Miralles-Cardona, M. Cristina Cardona-Moltó y Esther Chiner (2020).

Este instrumento está compuesto por 16 ítems agrupados en tres subescalas de cinco, siete y cuatro ítems, respectivamente que miden grado de acuerdo acerca de (a) la sensibilidad institucional a la aplicación de la política de igualdad de género en los centros, (b) la incorporación de la perspectiva de género en los planes de estudio y (c) la conciencia de desigualdades vinculadas al género en los procesos instructivos. Todo ello desde la perspectiva del propio alumnado de las Facultades de Educación. También en este caso se utiliza una escala tipo Likert de seis puntos en donde 1 = Muy en desacuerdo y 6 = Muy de acuerdo.

El cuestionario se compone de los siguientes ítems:

1. La facultad de educación ha adoptado un enfoque proactivo hacia la igualdad de género.
2. La facultad aplica la normativa vigente en materia de igualdad.
3. La formación en género es una condición necesaria para aprender a educar en igualdad.
4. Incluir la perspectiva de género en la formación docente es esencial para combatir el sexismo.
5. Las cuestiones de género son igual de importantes para mi formación que las relativas a otras diferencias.
6. La diversidad de identidades sexuales debería recibir mayor atención en el plan de estudios.
7. Mi plan de estudios incluye el desarrollo de competencias para educar en igualdad de género.
8. La perspectiva de género recibe atención suficiente en las asignaturas.
9. El género debería estar integrado en la docencia con carácter obligatorio.

10. Todas las asignaturas del plan de estudios deberían ser impartidas con perspectiva de género.
11. Debería haber al menos una asignatura obligatoria sobre igualdad de género en el plan de estudios.
12. El profesorado está suficientemente sensibilizado a las cuestiones de género.
13. El profesorado suele tener expectativas más elevadas y exigentes acerca de los alumnos que de las alumnas.
14. Los estudiantes reciben más atención del profesorado que las estudiantes.
15. Los logros de las estudiantes se minimizan con frecuencia.
16. Los logros de las estudiantes se atribuyen más a su esfuerzo que a su capacidad.

En segundo lugar, se ha llevado a cabo una investigación con técnicas cualitativas, concretamente a través de la técnica de los grupos de discusión (*focus groups*). Esta técnica permite analizar las percepciones de la población estudiada y enriquecer los resultados que nos proporcionan las técnicas cuantitativas, en este caso el cuestionario empleado en la primera parte del estudio que se presenta. El trabajo de campo cualitativo se ha realizado durante los meses de mayo y junio de 2022.

Con el objetivo de profundizar en los discursos, percepciones y experiencias de los futuros y futuras profesionales de la enseñanza en el campo de la coeducación y la igualdad de género se han llevado a cabo 27 grupos de discusión, con estudiantes de las Facultades de Educación de Castilla-La Mancha (UCLM y UAH). Las personas participantes han sido seleccionadas por el profesorado en los grupos-aula entre el alumnado que previamente había respondido a los cuestionarios en la primera parte de la investigación. La tabla 2 describe las características de los grupos de discusión desarrollados. Se realizaron un total de 27 grupos de discusión (210 participantes), 13 de ellos fueron mixtos, 13 sólo de chicas y 1 grupo sólo de chicos. En un primer momento se plantearon grupos mixtos y de chicas solas debido a la preeminencia de las mujeres en estos estudios (77% de chicas frente al 23% de chicos); posteriormente se decidió realizar un grupo sólo de chicos como grupo de contraste. Con referencia a las titulaciones, las y los participantes de los grupos de discusión pertenecían a los Grados en Magisterio de Educación Infantil y

Magisterio de Educación Primaria y Doble Grado en Magisterio de Educación Infantil y Educación Primaria. Los grupos se llevaron a cabo en las Facultades de Educación de las provincias de Castilla-La Mancha.

La nomenclatura empleada en el desarrollo del informe contiene, en primer lugar, el sexo de la persona participante, seguido del número asignado dentro del grupo de discusión, las letras GD (Grupo de Discusión) y el número de grupo de discusión; por ejemplo: Chica1_GD10. En el informe se cita textualmente reproduciendo con absoluta fidelidad a la fuente original, es decir, se utilizan los denominados “verbatim”. La lectura de los “verbatim” recogidos en este informe acercarán a la lectora o lector a la voz de las y los docentes en formación, permitiendo la realización de autorreflexiones y la obtención de conclusiones propias.

Tabla 2

Parrilla descriptiva de los grupos de discusión

Grupo de discusión (GD)	Número de participantes	Titulación	Sexo
GD1	9	Grado en Magisterio de Educación Primaria	Chicas
GD2	7	Grado en Magisterio de Educación Primaria	Chicas y chicos
GD3	9	Grado en Magisterio de Educación Primaria	Chicas y chicos
GD4	10	Grado en Magisterio de Educación Primaria	Chicas
GD5	9	Grado en Magisterio de Educación Primaria	Chicos
GD6	11	Grado en Magisterio de Educación Primaria	Chicas
GD7	8	Grado en Magisterio de Educación Infantil	Chicas
GD8	7	Grado en Magisterio de Educación Infantil	Chicas y chicos
GD9	7	Grado en Magisterio de Educación Infantil	Chicas y chicos
GD10	8	Grado en Magisterio de Educación Infantil	Chicas
GD11	7	Grado en Magisterio de Educación Infantil	Chicas y chicos
GD12	6	Grado en Magisterio de Educación Infantil	Chicas y chicos
GD13	7	Grado en Magisterio de Educación Infantil	Chicas
GD14	7	Grado en Magisterio de Educación Infantil	Chicas y chicos
GD15	8	Grado en Magisterio de Educación Infantil	Chicas
GD16	7	Grado en Magisterio de Educación Infantil	Chicas y chicos
GD17	8	Grado en Magisterio de Educación Infantil	Chicas
GD18	7	Grado en Magisterio de Educación Infantil	Chicas
GD19	7	Grado en Magisterio de Educación Infantil	Chicas y chicos
GD20	7	Grado en Magisterio de Educación Infantil	Chicas

GD21	7	Grado en Magisterio de Educación Infantil	Chicas y chicos
GD22	7	Grado en Magisterio de Educación Infantil	Chicas y chicos
GD23	10	Doble Grado en Magisterio de Educación Infantil y Educación Primaria	Chicas
GD24	10	Doble Grado en Magisterio de Educación Infantil y Educación Primaria	Chicas
GD25	9	Doble Grado en Magisterio de Educación Infantil y Educación Primaria	Chicas
GD26	6	Grado en Magisterio de Educación Primaria y Doble Grado en Magisterio de Educación Infantil y Educación Primaria	Chicas y chicos
GD27	5	Grado en Magisterio de Educación Infantil	Chicas y chicos
Total: 27	Total: 210	17 GD del Grado en Magisterio de Educación Infantil	13 GD mixtos
		7 GD del Grado en Magisterio de Educación Primaria	13 GD de chicas
		3 GD del Doble Grado en Magisterio de Educación Infantil y Educación Primaria	1 GD de chicos

Fuente: elaboración propia. Nota: se han considerado de tipología mixta los grupos de discusión en los que hayan participado chicos, independientemente de que el número de chicas y de chicos dentro del grupo de discusión no se hayan dado en la misma proporción.

Respecto al guion inicial de los grupos de discusión, este fue semiestructurado, organizando las preguntas en tres dimensiones: 1) dimensión del conocimiento, 2) dimensión de propuestas de mejora y 3) dimensión de las percepciones. A continuación, se presenta el guion utilizado para la realización de los grupos de discusión:

Dimensión del conocimiento:

1. ¿Creéis que hay igualdad entre hombres y mujeres en la sociedad española actual?
2. ¿Encontráis sexismo dentro del ámbito educativo? ¿Dónde? ¿En el lenguaje? ¿En los materiales didácticos? ¿En la elección de estudios? ¿En las actitudes? ¿Otros?
3. ¿Sabríais definir el concepto de currículum oculto o poner un ejemplo de currículum oculto en el ámbito educativo?
4. ¿Podríais definir el concepto de coeducación? ¿Creéis que se aplica en los centros educativos?

5. ¿Creéis que el profesorado está preparado para educar en igualdad? ¿Por qué?

Dimensión de propuestas de mejora:

6. ¿Qué propuestas concretas se os ocurren para mejorar la situación de desigualdad que habéis descrito?

7. ¿Qué propuestas concretas se os ocurren para implantar la coeducación en los centros educativos? ¿En la Universidad? ¿En Centros de Infantil y Primaria? (Se pueden dar pistas, por ejemplo: qué cambiarías con respecto al lenguaje, a los espacios, a los materiales didácticos, a las actuaciones, al tratamiento de niñas y niños, a las imágenes estereotipadas...).

8. ¿Qué deberían de hacer las siguientes instituciones para erradicar las desigualdades de género: familias, administración, gobierno, profesorado...?

Dimensión de las percepciones:

9. ¿Cuáles creéis que son las actitudes hacia la igualdad de género y la coeducación de la sociedad española? ¿Del profesorado? ¿Las vuestras?

PARTE I: LA COMPETENCIA DE LA IGUALDAD Y EL ESTADO DE LA CUESTIÓN

CAPÍTULO 1. LA COMPETENCIA DE LA IGUALDAD

Kristel Anciones Anguita, Soledad Andrés Gómez y Mirian Checa Romero

1.- INTRODUCCIÓN

El actual contexto mundial muestra una gran interconexión entre países y culturas del mundo. En este contexto, el calentamiento global y, como consecuencia, el cambio climático, la crisis sanitaria del coronavirus, la guerra de Ucrania y las consecuentes crisis financieras reflejan los efectos de la globalización a los que nos enfrentamos en el presente siglo XXI. De esta forma, la conciencia medioambiental, reducir la desigualdad y la pobreza, la diversidad cultural, entre otros, son grandes desafíos que marcan la agenda actual donde la educación debe ser el gran pilar que ofrezca respuestas. En este sentido, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible ya indica en su meta 4.7. de los Objetivos de Desarrollo Sostenible que las acciones educativas deben ir encaminadas a que el alumnado adquiera los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover ese desarrollo y estilos de vida sostenibles, donde los derechos humanos, la igualdad de género, la paz y la diversidad cultural sean los propósitos educativos fundamentales a alcanzar (UNESCO, 2015, p. 22).

Estos desafíos originados por la globalización han provocado el surgimiento de diferentes modelos de educación global, como la educación para la ciudadanía global (ECG), la educación para el desarrollo sostenible (EDS), la educación democrática o la educación intercultural. Si bien estos modelos tienen algunas diferencias en cuanto a su enfoque y alcance (cosmopolitismo, sostenibilidad ambiental, promoción de los derechos humanos y participación activa o diversidad cultural), comparten el objetivo común de fomentar las relaciones positivas e igualitarias, así como una participación transformadora para la sociedad. Por tanto, la definición de la competencia global surgió de la necesidad de las instituciones educativas de internacionalizarse (Auld & Morris,

2019; Hunter *et al.*, 2006; Kim, 2019). De esta forma, la educación internacional se ha convertido en la precursora del fomento de la competencia global a través de la movilidad internacional (Lambert, 1993).

En este sentido, la vinculación de la competencia global con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) es fundamental para este nuevo constructo. Para Schelicher (OCDE, 2018), es precisamente esta competencia la clave para garantizar que los ODS se conviertan en un contrato social real con la sociedad. De esta forma, la interacción de los tres sistemas (natural, económico y social) de la visión derivada de los ODS entendidos como las tres dimensiones de un único modelo de desarrollo humano (Moya y Zubillaga, 2020) se plasman en el marco de evaluación del concepto desde la perspectiva de PISA, identificando como elementos que configuran la prueba las siguientes dimensiones: Cultura, relaciones interculturales y Derechos humanos, vinculados con el sistema social; Desarrollo económico e interdependencia, vinculado con el sistema económico; y Sostenibilidad ambiental, vinculado con el sistema natural.

Este esfuerzo por superar el proceso educativo a la mera transmisión de contenidos es un tema recurrente en educación. Esto ya ha quedado recogido en relevantes documentos como el informe *Aprender a Ser* de la UNESCO (1972), el Informe Delors (1997), así como en la mayoría de las leyes educativas actuales de los sistemas educativos de nuestro entorno, en línea con el marco de las Recomendaciones de la UE. Integrar en los procesos educativos las dimensiones competenciales más allá de los tradicionales contenidos es una meta fundamental de los sistemas educativos recientes. En este conjunto de competencias se incluye la competencia global, que surge como necesidad de profundizar en la relación entre el mundo exterior y la escuela, que no siempre van de la mano. De esta forma, a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje, se invita a las escuelas a la promoción de prácticas educativas específicas para la construcción de un mundo mejor. Tanto es así, que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), a través de PISA, evalúa desde el año 2018 el nivel de competencia global del alumnado al final de la etapa de enseñanza obligatoria. Esta reciente inclusión en la evaluación de PISA revela aspectos importantes del contexto educativo actual: en primer lugar, que la educación no puede vivir al margen de la sociedad y eso debe implicar reformas importantes del currículum (Zubillaga, 2020); en segundo

lugar, se debe fortalecer la evaluación educativa con diversidad de indicadores y herramientas que permitan incorporar la competencia global en los resultados de los procesos de aprendizaje; y, por último, convierte a la educación en una herramienta de lucha contra las desigualdades con el objetivo de construir un mundo más justo e igualitario.

Si nos centramos en el caso concreto del contexto español, son pocos los estudios que se han especializado en el concepto de competencia global, centrándose más en conceptos como la educación intercultural o la educación para el desarrollo y la ciudadanía global. No obstante, el informe del Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP, 2020) arroja los resultados de la evaluación en competencia global de 2018, indicando que el 68% del alumnado español alcanza o supera el nivel básico de rendimiento en competencia global.

En este contexto surgen varias preguntas de investigación tales como ¿qué es la competencia global? ¿Qué aporta la educación intercultural a esta competencia? ¿Cuál es la relevancia de la perspectiva de género en la competencia global?

A través de este capítulo se pretende dar respuesta a estas preguntas, proponiendo un marco conceptual sobre la competencia global, así como su conexión con la competencia intercultural y de igualdad de género. Para ello, se han analizado las teorías que recomiendan Hernández *et al.* (2010) y Mimbrero *et al.* (2017), entre otras, con el objetivo de conceptualizar qué se entiende por competencia global y cómo se relaciona con una educación inclusiva desde un enfoque intercultural y con perspectiva de género.

2.- DESARROLLO DE LA COMPETENCIA GLOBAL, LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y LA IGUALDAD DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. EL CASO ESPECÍFICO DE LA FORMACIÓN DE MAESTROS Y MAESTRAS

A partir de las directrices de Bolonia, España, junto al resto de Europa, está inmersa en un proceso de convergencia para responder más eficazmente a las necesidades formativas del estudiante universitario y mejorar su inserción laboral en una sociedad cada vez más compleja. Complejidad que deviene, en parte, de la diversidad cultural que conforman instituciones, equipos humanos, interacciones comerciales, etc., propias de un mundo globalizado, donde el desarrollo competencial es esencial.

Si comenzamos por la competencia global, ya se ha comentado que el contexto actual de globalización conlleva mayor apertura y conectividad, pero también cierta desigualdad y riesgo de radicalismo (Ramos y Schleicher, 2016). De ahí que la OCDE (2016) apunte a la necesidad perentoria de desarrollar esta competencia en la formación integral del estudiante universitario del siglo XXI. Se trata de desarrollar en el alumnado habilidades de análisis y comprensión de problemas de ámbito global y competencias sociales que incluyan destrezas para interrelacionarse con personas de diferentes culturas y valores de tolerancia a diferentes perspectivas desde el criterio, sentido de pertenencia, empatía, etc., que son fundamentales para superar la propia “nacionalidad cultural” y avanzar hacia una sociedad global interdependiente e inclusiva.

No obstante, basta echar una mirada a los programas de los actuales grados propios de la formación de maestras y maestros para cuestionarse si la presencia de asignaturas y de orientaciones que desarrollen esa competencia global es suficiente, donde el profesorado no se prepara para dar respuesta a la realidad multicultural de los centros educativos (Gómez Barreto, Medina Revilla y Gil Madrona, 2011; Gómez-Jarabo, 2015; Olivencia y Hernández, 2012).

Sin embargo, la inclusión de la competencia global como tema en la próxima encuesta internacional de enseñanza y aprendizaje de la OCDE (TALIS) señala la necesidad de analizar la efectividad de la preparación de los maestros y las maestras en la competencia global. En este sentido, los y las profesionales ya en ejercicio siguen encontrando dificultades para gestionar eficazmente la diversidad cultural; es más, la perciben como una dificultad que incapacita para seguir el ritmo de la actividad escolar normal (Díaz-Aguado 2002) y la abordan, normalmente, derivando al alumnado inmigrado hacia otro profesorado fuera del aula ordinaria, el profesorado de apoyo que, a su vez, se centra en enseñar el idioma que les permita seguir el ritmo. Por ello, el profesorado requiere de formación específica para atender a todo el alumnado, reconducir los conflictos habituales en la convivencia y caminar hacia una sociedad global más democrática y pluralista.

A pesar de ello, en ocasiones el profesorado en ejercicio no recibe la formación que le permita hacer frente a todas sus responsabilidades, lo que le lleva a actuar por “sentido común” o repetir las estrategias que empleaban sus docentes, sean estas adecuadas o no. En este sentido, nos surge una pregunta:

¿Se está preparando adecuadamente al estudiantado de los Grados de Educación (Maestro en Educación Infantil, Maestro en Educación Primaria, Pedagogía y Educación Social) para trabajar con la diversidad cultural que encontrarán en las aulas?

La investigación de Gómez-Jarabo (2015) muestra que las asignaturas relacionadas con la interculturalidad no abundan en las titulaciones de educación (Grado en Educación Social, Grado en Pedagogía, Grado en Maestro en Educación Infantil y Grado en Maestro en Educación Primaria). Este análisis documental se complementó con la realización de cuestionarios, entrevistas y grupos de discusión a estudiantes de diferentes universidades españolas que, en su mayoría, afirmaron no haber recibido formación para la mejora de la convivencia entre culturas. Sin embargo, la investigación también mostraba un aspecto muy positivo; muchas de las personas participantes mencionaban la importancia de esta temática para los y las profesionales de la educación, no solo de cara a satisfacer las necesidades del alumnado lo mejor posible y a fomentar la convivencia saludable en sus aulas, sino también a eliminar determinados prejuicios y estereotipos de su persona.

Teniendo en cuenta los desafíos a los que se enfrentarán los futuros y futuras docentes, el desarrollo de la competencia global será fundamental, donde se deberá incluir en asignaturas tanto obligatorias como optativas para el desarrollo de una formación universal, con el objetivo de sensibilizar en el tema de la gran mayoría del alumnado.

En cuanto a la competencia en igualdad de género, una revisión del panorama general muestra severas limitaciones en la aplicación de políticas contra la discriminación de las niñas y la inclusión de temas de educación en igualdad, a pesar de las reclamaciones de organizaciones internacionales de la importancia de la ONU, y, más específicamente, de las que ponen el foco en los derechos de la infancia como UNICEF y, en la educación, la UNESCO. Sin olvidar las legislaciones nacionales que, en el contexto español, estarían representadas principalmente por la Ley Orgánica 1/2004 de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres y las leyes educativas de la última década, en particular la recientemente aprobada Ley Orgánica

3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE).

Se observa, no obstante, una aparente paradoja: en tanto en el ámbito internacional y nacional se impulsan de forma decidida el desarrollo de prácticas educativas promotoras de la igualdad en mujeres y hombres, su reflejo en el día a día de las instituciones responsables de su aplicación es escasa. Así, la aprobación de la Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible en el año 2015, que habría contribuido a establecer un “nuevo orden de género” (Miralles-Cardona *et al.*, 2020).

Desde esta perspectiva, es preciso recordar el ODS 5 (Objetivo de Desarrollo Sostenible), entre los 17 que se pretende conseguir en la presente década: “Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y niñas”. Si el conjunto de ODS busca afrontar retos tan importantes como la lucha por una educación de calidad para todas y todos, la eliminación de la pobreza o el cambio climático y la defensa del medio ambiente, se observa asimismo la importancia de la consecución de la igualdad. Así lo reflejan las metas que se derivan del ODS 5 (ONU Mujeres)¹:

- Poner fin a todas las formas de discriminación contra todas las mujeres y las niñas en todo el mundo.
- Eliminar todas las formas de violencia contra todas las mujeres y las niñas en los ámbitos público y privado, incluidas la trata y la explotación sexual y otros tipos de explotación.
- Eliminar todas las prácticas nocivas, como el matrimonio infantil, precoz y forzado y la mutilación genital femenina.
- Reconocer y valorar los cuidados no remunerados y el trabajo doméstico no remunerado mediante la prestación de servicios públicos, la provisión de infraestructuras y la formulación de políticas de protección social, así como mediante la promoción de la responsabilidad compartida en el hogar y la familia, según proceda en cada país.
- Velar por la participación plena y efectiva de las mujeres y la igualdad de oportunidades de liderazgo a todos los niveles de la adopción de decisiones en la vida política, económica y pública.

¹ <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

- Garantizar el acceso universal a la salud sexual y reproductiva y los derechos reproductivos, de conformidad con el Programa de Acción de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo, la Plataforma de Acción de Beijing y los documentos finales de sus conferencias de examen.
- Empezar reformas que otorguen a las mujeres el derecho a los recursos económicos en condiciones de igualdad, así como el acceso a la propiedad y al control de las tierras y otros bienes, los servicios financieros, la herencia y los recursos naturales, de conformidad con las leyes nacionales.
- Mejorar el uso de la tecnología instrumental, en particular la tecnología de la información y las comunicaciones, para promover el empoderamiento de la mujer.
- Aprobar y fortalecer políticas acertadas y leyes aplicables para promover la igualdad entre los géneros y el empoderamiento de las mujeres y las niñas a todos los niveles.

2.1- La transversalidad de género y la competencia en igualdad de género en las organizaciones

El concepto de transversalidad de género o *gendermainstream*, clave para la comprensión de la promoción de las políticas públicas de igualdad de género y el desarrollo de las competencias en igualdad, tiene un recorrido que interesa reseñar aquí, aun brevemente.

Carmona Cuenca (2015) señala su aparición por primera vez en Naciones Unidas en la década de los setenta, definiéndose como una estrategia (o técnica) para integrar la igualdad de género en todas las políticas públicas. Es en los noventa cuando se vincula a los Derechos Humanos, destacando que hombres y mujeres no los disfrutaban por igual, ya que las violaciones de algunos de ellos afectan de forma específica a las mujeres. De este modo, se explica que la organización patriarcal de la sociedad está en la base de la posición de dominación de los hombres sobre las mujeres situándolas a ellas, por tanto, en un lugar subordinado.

En cuanto a la historia de la aplicación del concepto, la misma autora (Carmona Cuenca, 2015) recuerda su primera aparición en el documento “Forward-Looking Strategies for the Advancement of Women” de la 3ª

Conferencia Mundial de Mujeres de la ONU celebrada en Nairobi en 1985², manifestando la necesidad de incorporar las temáticas de mujeres “en todas las áreas y sectores en los niveles locales, nacionales, regionales e internacionales”. Es diez años después, en la más conocida 4ª Conferencia Mundial de Naciones Unidas celebrada en Beijing en 1995³, cuando por fin comienza el uso generalizado del concepto *gender mainstreaming*. La Plataforma para la Acción⁴ aprobada en ella contempla la estrategia de lucha contra la desigualdad de las mujeres en las siguientes doce áreas: pobreza, educación y formación, salud, violencia contra las mujeres, conflictos armados, economía, poder y toma de decisiones, mecanismos institucionales para los avances de las mujeres, derechos humanos, medios de comunicación, entorno y derechos de las niñas.

Finalmente, a propuesta del Consejo Económico y Social de Naciones Unidas (ECOSOC⁵), en 1997, se adopta una definición completa del concepto:

La transversalidad de género es el proceso de evaluar las implicaciones para las mujeres y los hombres de cualquier acción, incluyendo la legislación, las políticas o los programas, en todos los ámbitos y niveles. Es una estrategia para hacer que las preocupaciones y experiencias de las mujeres, así como de los hombres, en el diseño, la aplicación, el seguimiento y la evaluación de las políticas y los programas en todos los ámbitos políticos, económicos y sociales para que las mujeres y los hombres se beneficien por igual y no se perpetúe la desigualdad. El objetivo final es lograr la igualdad de género.

Al amparo de esta definición de la transversalidad de género, ya ampliamente formulada y de aplicación en el ámbito mundial, Mimbbrero *et al.* (2017) desarrollan el concepto de competencias de igualdad de género, y su subsiguiente clasificación, de gran interés para este trabajo al vincularlo asimismo con la cultura de las organizaciones. La teoría sociocultural de la que parten estas autoras sirve también para definir las como aquellas competencias que “poseen o pueden llegar a poseer las y los miembros de las organizaciones y que están vinculadas a la transformación y/o mantenimiento de las culturas de

² [Nairobi Full Optimized.pdf \(un.org\)](#)

³ [Fourth World Conference on Women, Beijing 1995 \(un.org\)](#)

⁴ [BPA_S_Final_WEB.pdf \(unwomen.org\)](#)

⁵ <https://www.un.org/ecosoc/es/home>

género engendradas en las entidades”, siendo así que, al compartir los modelos individuales de las competencias de igualdad de género en el seno de la organización, el aprendizaje se traslada al plano social, incorporando los distintos escenarios de interacción de mujeres y hombres.

Con objeto de presentar una clasificación de las competencias de igualdad de género, Mimbrero *et al.* (2017) asumen conceptos de la psicología cultural que hacen referencia a los procesos psicológicos de dominio, apropiación, privilegiación y reintegración (Wertsch, 1997), como una primera dimensión. Al mismo tiempo, incorporan los planos en donde se producen las manifestaciones de género: sociocultural, relacional y personal. El doble plano de análisis presenta como resultado cuatro tipos de competencias (a partir de Bunck, 1994, cit. en Mimbrero *et al.*, 2017): conocimiento en materia de igualdad de género (saber, en el plano sociocultural), competencias metodológicas (saber hacer, plano relacional) y competencias de participación (saber estar, plano relacional) y competencias personales (saber ser, plano individual). La tabla 3 a continuación expone la propuesta:

Tabla 3

Competencias de igualdad de género

Plano sociocultural	C1. Competencias de Conocimientos en materia de género (saber)	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer materias de aprendizaje relacionadas la aplicación del enfoque de género • Identificar y saber utilizar herramientas para la aplicación de la transversalidad de género • Reconocer las situaciones que viven mujeres y hombres en distintos escenarios culturales • Valorar positivamente las propuestas orientadas a combatir los desequilibrios existentes entre mujeres y hombres
Plano relacional	C2. Competencias Metodológicas (saber hacer)	<ul style="list-style-type: none"> • Contextualizar el uso de conocimientos adquiridos a situaciones reales en las que interactúan hombres y mujeres de la organización • Proponer medidas orientadas a eliminar los modelos tradicionales genéricos (femeninos y masculinos) que puedan observarse en la organización • Plantear soluciones para superar desequilibrios de género existentes en la organización • Extrapolar actitudes que favorecen la igualdad de género a otros sistemas distintos a la organización

	C3. Competencias de Participación (saber estar)	<ul style="list-style-type: none"> • Superar resistencias emocionales que subjetivamente aparecen cuando se accede al conocimiento desde una perspectiva feminista • Asumir modelos genéricos construidos en contextos determinados (organización laboral, sistema familiar para comprender, adaptarse, enfrentarse o resolver situaciones de entre hombres y mujeres en distintos escenarios sociales • Poner en marcha actitudes sensibilizadas (que pueden ser adquiridas en otros sistemas y propias del género contrario), interviniendo en la organización para corregir las inequidades de género • Buscar soluciones conjuntas (interrelación con otras y otros miembros) con objeto de resolver los desequilibrios de género en la organización • Aportar e impulsar propuestas proigualdad de género a otras áreas de la organización y/o a otros escenarios culturales • Participar como agente activo en iniciativas para la igualdad de género que emergen en los distintos sistemas en los que interactúa el sujeto
Plano personal	C4. Competencias Personales (saber ser)	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer un cambio actitudinal y profesional propio vinculado a la integración del enfoque de género en el quehacer diario • Observar cambios en el reconocimiento de la propia imagen personal alejado de esencialismos genéricos

Fuente: Mimbrero (2017) y elaboración propia.

2.2- Competencia en igualdad en la universidad

Como se ha mostrado, parece evidente el interés de distintas organizaciones nacionales e internacionales en una formación inicial del profesorado basada en el desarrollo de la competencia global. Sin embargo, aún podemos encontrar resistencias por parte del profesorado a los temas relacionados con la igualdad de género. Según González-Pérez (2018) esta resistencia se debe a la ausencia de preparación inicial y afecta en la proyección de las creencias relativas al género en la práctica diaria. Asegurar la inclusión de estrategias que aboguen por la igualdad de género en el aula favorecería no solo el desarrollo de competencias relacionadas con el género, sino también aquellas relacionadas con la justicia social o la sexualidad (Hill *et al.*, 2018).

Si pretendemos dejar de lado prejuicios y estereotipos asociados al género es necesario que la educación para la igualdad ocupe una parte central de la

formación docente (Aguilar-Ródenas, 2013). Para ello, es fundamental conocer el compromiso de la universidad con las cuestiones de género en cuanto a aspectos como la perspectiva en la docencia, su inclusión en el currículo de las distintas titulaciones, en los materiales de enseñanza-aprendizaje o las actitudes y las relaciones dentro de la profesión, así como el silenciamiento de los sesgos de género en los resultados de aprendizaje (Miralles-Cardona *et al.*, 2018).

Dado que la formación para la igualdad responde a una serie de competencias específicas de índole cognitiva, conductual y afectiva (OCDE, 2015) y que la universidad forma parte de la sociedad, los cambios y mejoras deberán realizarse al unísono, es decir, no basta con introducir la igualdad como objetivo, sino reforzar la formación con programas relacionados con la igualdad de género (Ukpokodu, 2016) y compartirlo con el resto de las instituciones sociales (Alcañiz, 2017).

Incorporar en la agenda política la igualdad de género es un objetivo fundamental desde que la IV Conferencia Mundial de Mujeres celebrada en Beijing en 1995 definiera la estrategia de incorporación de la perspectiva de género en todas las instituciones de la Unión Europea con el objetivo de reducir desigualdades entre hombres y mujeres.

En este sentido, de acuerdo con la Ley 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica de universidades, las universidades han de contar con Unidades de igualdad para desarrollar todas aquellas funciones relacionadas con el principio de igualdad entre mujeres y hombres.

Entre las funciones de estas unidades se destaca: i) la realización de un diagnóstico de la situación de mujeres y hombres en la universidad, ii) la elaboración de planes de igualdad cuyo objetivo será establecer las medidas necesarias a adoptar en función del diagnóstico previo y iii) la promoción, coordinación y ejecución de acciones destinadas a la difusión del conocimiento en materia de igualdad en la docencia, la investigación mediante cursos, seminarios, campañas de sensibilización, etc. (Ley Orgánica 4/2007).

Muestra de la aplicación práctica de esta ley en las universidades de la región de Castilla-La Mancha (Universidad de Castilla-La Mancha y la Universidad de Alcalá-Campus de Guadalajara) son, sin duda, sus unidades y planes de igualdad.

El plan de igualdad de la UCLM⁶ resulta un instrumento cuyo compromiso reside en la eliminación de cualquier tipo de discriminación provocada por la desigualdad de género, para lo que se proponen medidas encaminadas a la reducción de estas desigualdades para todas las personas que componen la comunidad universitaria.

Este plan, vigente hasta el año 2024, establece 12 ejes de actuación que incluyen 85 medidas encaminadas a la promoción de igualdad de oportunidades, la no discriminación, el respeto a la diversidad y contra el acoso y la violencia por razón de sexo.

Los ejes de actuación son:

1. Implementación de la cultura y respeto al derecho a la igualdad y no discriminación.
2. Imagen institucional UCLM, información, comunicación y sensibilización.
3. Proceso de selección y contratación del personal.
4. Promoción y formación.
5. Corresponsabilidad.
6. Docencia, investigación y transferencia del conocimiento.
7. Infrarrepresentación.
8. Clasificación profesional y retribución.
9. Otras condiciones laborales: la prevención de riesgos laborales.
10. Prevención del acoso sexual y por razón de sexo.
11. Violencia de género.
12. Trabajo inclusivo con la orientación sexual e identidad y expresión de género: personas LGTBI.

Del mismo modo ocurre en la Universidad de Alcalá⁷ (UAH), cuyo plan de igualdad vigente establece 3 ejes fundamentales de actuación:

1. La transversalidad de género en la organización y gestión interna de la UAH. Cuyos objetivos consisten en diagnosticar, identificar y corregir las desigualdades existentes, además de fomentar la participación y la comunicación en los diferentes colectivos que conforman la universidad, así como en utilizar las estrategias necesarias para sensibilizar y visibilizar la igualdad de oportunidades entre el personal docente y el estudiantado.

⁶ Véase: <https://www.uclm.es/misiones/laucm/institucional/igualdad>

⁷ Véase: <https://www.uah.es/es/conoce-la-uah/compromiso-social/igualdad/#presentacion>

2. **La creación de una cultura de igualdad**, tanto en la docencia, fomentando la óptica de género en los estudios de grado (materias, formación, uso no sexista del lenguaje, etc.), como en la investigación, donde se insta a garantizar la presencia activa de las mujeres en este ámbito.

3. **La promoción de igualdad en el trabajo**, centrada en promover una conciliación familiar, laboral y personal y en asegurar que las condiciones laborales garanticen el acceso al empleo y a la promoción en condiciones de igualdad.

La implementación de estos planes contribuye a tomar conciencia de la necesidad de incluir la igualdad de género en los distintos ámbitos de las instituciones universitarias. Sin embargo, aunque se han realizado grandes avances, todavía quedan muchos retos por cumplir, especialmente en el ámbito de la incorporación al currículum universitario de asignaturas relacionadas con la competencia de la igualdad.

La formación que se imparte en las titulaciones del Grado en Magisterio (Educación Infantil y Educación Primaria) está adaptada a los principios del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) desde hace más de una década, y regulada, como el conjunto de las enseñanzas universitarias en España, en el Boletín Oficial del Estado (BOE) a través del Real Decreto 822/2021 de 28 de septiembre⁸. De ahí se derivan aspectos esenciales compartidos con el resto de las enseñanzas universitarias, como la organización en ciclos y el uso del concepto de competencias como “conjunto de conocimientos, capacidades y habilidades académicamente relevantes”.

Esta norma introduce una modificación de particular interés para la realización de propuestas que contemplen de manera específica las competencias en igualdad de género, en la forma en la que se presentan en la parte teórica del presente estudio. De este modo, el citado Real Decreto 822/2021 de 28 de septiembre, al cambiar la adscripción de los títulos de Grado a los ámbitos de conocimiento, abre las oportunidades de introducir asignaturas en la formación básica. Si este objetivo afecta a todos los títulos de Grado y

⁸ [BOE.es - BOE-A-2021-15781 Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad.](https://www.boe.es/boe-A-2021-15781) (Última actualización publicada el 19/20/2022).

Máster, al buscar el fortalecimiento de la formación transversal y reforzar el carácter generalista del ciclo, resulta clave en las titulaciones de Magisterio, cuyo primer ciclo se imparte desde áreas de conocimiento especializadas en psicología, sociología y pedagogía. Por su parte, la coherencia formativa se impulsa desde la transversalidad, al tiempo que garantiza la calidad de la oferta académica desde la perspectiva feminista o de género; se llevaría a cabo a través de desarrollos singulares de los proyectos académicos articulados en el plan de estudios de las enseñanzas oficiales.

Dicho esto, es preciso tener en cuenta la fuerte regulación de las enseñanzas de magisterio, en consonancia con el campo profesional, a su vez estrictamente regulado: desde los complejos procesos que exige la acreditación inicial de las titulaciones en el Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT), complementadas con un detallado seguimiento de su funcionamiento, hasta los cambios que se pretendan en la organización de las enseñanzas para su modificación y la subsiguiente renovación de la acreditación que garantiza la calidad de la oferta académica. Todos estos son aspectos fundamentales que han de tenerse en cuenta a la hora de realizar propuestas específicas, en el caso que nos ocupa, para la implantación de las competencias curriculares que desarrollen la perspectiva feminista o de género en la formación del futuro profesorado de Educación Infantil y Primaria.

Esto en cuanto a los límites normativos, pero también hay posibilidades que se abren a la hora de poner en práctica por parte de las autoridades académicas correspondientes las propuestas de implementación de las competencias de género. En primer lugar, es preciso abordar la formación del profesorado universitario con docencia en los títulos de Magisterio por medio de una actuación de dos fases:

1ª) Formación teórica en igualdad entre mujeres y hombres: como muestran los datos del presente estudio y precedentes, sería un error presuponer conocimiento riguroso relativo a la amplia temática de la igualdad entre mujeres y hombres en profesorado cuya formación previa en este campo de conocimiento es inexistente o, en el mejor de los casos, basado en la intuición o en el interés personal.

En este sentido, las universidades deben ofertar una asignatura transversal dirigida a todo el profesorado con docencia en las Facultades de

Educación/Formación del Profesorado de Educación Infantil y Primaria, de manera especial a los y las docentes de las áreas básicas de conocimiento del primer ciclo de las titulaciones (Psicología, Sociología y Pedagogía, fundamentalmente).

2ª) Aplicación de los aprendizajes en competencias de género: el profesorado que hubiese cursado con éxito la materia abordaría la revisión de los contenidos de su campo especialización. De esta forma, se aseguraría el objetivo de actualizar los temarios de las guías docentes de las asignaturas respectivas, y, en su caso, en el plan de estudios.

En segundo lugar, formación dirigida al alumnado de todas las titulaciones de Magisterio (especialidades y dobles grados), ofertándose una asignatura específica con contenidos sobre coeducación o educación feminista. Su carácter -idóneamente troncal y obligatorio; en su caso, optativa-, debe ajustarse a los requerimientos formales de modificación de los títulos que se han descrito más arriba.

Por último, nuestras recomendaciones para la aplicación del concepto de “transversalidad de género” en las enseñanzas de las titulaciones de Magisterio han de tener en cuenta igualmente la complejidad de la adquisición y puesta en práctica de las competencias en materia de género, más allá del recorrido normativo. Remitimos para su consideración a la tabla 3 de este capítulo, en donde se exponen los tres planos, sociocultural, relacional y personal, presentes en las actuaciones que promueven cambios en las organizaciones del calado que supone la adopción de la perspectiva de igualdad entre mujeres y hombres. De este modo, la identificación y utilización de las herramientas necesarias para aplicarla no sólo exigen conocimientos teóricos del ámbito (el saber), sino que han de completarse, necesariamente, con los metodológicos (saber hacer), los referentes a la participación (saber estar) y personales (saber ser). Todos ellos, con distintos niveles y ritmos de adquisición por el profesorado implicado, con el objetivo de implementar (o avanzar, en su caso) en la formación en igualdad del futuro profesorado de Educación Infantil y Primaria.

En el mismo sentido, siendo una carrera de fondo y no de velocidad, con objeto de fortalecer en lo posible los avances, las autoridades académicas responsables de la dirección y gestión de las enseñanzas de Magisterio (decanas y decanos de las facultades de educación) y sus órganos colegiados

(equipos decanales y vicedecanatos específicos) podrían solicitar la colaboración de las unidades de igualdad de las universidades, y, en su caso, de expertas y expertos en estudios feministas y de género con la función de asesoramiento al profesorado en formación en este ámbito.

Adicionalmente, cabe mencionar otros retos en el ámbito universitario, como por ejemplo que todavía se pueden observar desigualdades en el acceso de las mujeres a las categorías académicas más altas, representadas tan solo en el 21,6% en el caso de las cátedras (MECD, 2016). Entre las causas destacan los problemas de conciliación, tanto personal como familiar, y el sistema endogámico de las organizaciones (Gallego-Morón y Matus-López, 2018).

Otro ejemplo es el uso del lenguaje inclusivo entre la comunidad universitaria. Lingüistas españolas ya explicaban hace décadas que ocultar a las mujeres del discurso y tomar como universal la experiencia masculina no es más que el reflejo de mentes sexistas (Bengoechea, 2003; Lledó, 2003). Tanto es así que aunque actualmente su uso se recoge en la normativa de distintas universidades y el alumnado parece estar a favor de su utilización, no reconocen usarlo habitualmente (Cremades y Fernández-Portero, 2022).

En concreto, entre las y los profesionales de la educación, pese a que se ha reconocido que la formación inicial del futuro profesorado es fundamental para sensibilizar y contribuir a la reforma lingüística (Núñez-Cortés *et al.*, 2021), el masculino genérico sigue siendo habitual y mayoritario entre las y los docentes en formación de educación infantil y primaria. Dado que la escuela actúa como vehículo en la transmisión de patrones culturales, sociales y económicos, trabajar para eliminar estructuras patriarcales es un reto fundamental para la comunidad educativa y la sociedad en general.

3.- CONCLUSIONES

La revisión ha mostrado que en la conceptualización de la competencia global ha predominado el enfoque instrumentalista de eficiencia social, aunque sea de manera subyacente frente a un enfoque de re-construccionismo social que suele aparecer en primer plano. El enfoque centrado en el desarrollo de la persona y sus potencialidades es minoritario. No obstante, quienes lean este documento han de tener en cuenta que estas afirmaciones surgen de una revisión que permite superar el alcance limitado de revisiones sistemáticas, pero

cuenta con una posibilidad de sesgo como debilidad, por lo que se necesitarían estudios más específicos y sistemáticos.

Este trabajo señala las limitaciones inherentes a la conceptualización de la competencia global, e invita a reflexionar sobre qué enfoque se establece en las investigaciones para su desarrollo, cómo se puede evaluar y cómo se puede desarrollar en distintos públicos objetivo. En este sentido, este capítulo aporta los cuatro paradigmas (el racionalismo académico, el re-construccionismo social, la eficiencia social y la ideología curricular centrada en el alumno) como marco para identificar el enfoque en el desarrollo de la competencia global. Además, se concluye que el peso de la educación intercultural en la competencia global es muy significativo, siendo uno de los modelos de educación global con mayor referencia e influencia en las distintas subdimensiones de esta competencia. Este modelo permite atender los desafíos existentes en la evaluación de la competencia global, así como en los programas para su desarrollo. Una de las claves que aporta este modelo es la importancia del autoconocimiento y las actitudes personales como base fundamental para desarrollar las otras dimensiones. Los y las profesionales de la educación, apoyándose en los principios de la educación intercultural, deben aprovechar la diversidad cultural del entorno como medio para desarrollar la competencia global.

Investigar tanto a nivel teórico como empírico en torno a la definición, medición y desarrollo de la competencia global se trata de un aspecto de relevancia educativa debido a que su adquisición favorece una sociedad que pueda enfrentar los desafíos de la globalización. Por todo lo anterior y tomando la competencia global desde el enfoque del re-construccionismo social y el aprendizaje centrado en el alumnado, para seguir investigando y profundizando en el desarrollo y evaluación de esta competencia se propone entender la competencia global como un objetivo de aprendizaje permanente que parte de una autorreflexión que facilita a las personas la capacidad y disposición para examinar cuestiones locales, globales e interculturales, comprender y apreciar las interdependencias globales, así como las diferentes perspectivas y visiones del mundo, y establecer relaciones positivas en condiciones de igualdad y desde el respeto con el objetivo de ser agentes transformadores que buscan la justicia social y la sostenibilidad del planeta.

En línea con lo que antecede sobre la necesidad de avanzar en la investigación, teórica y aplicada, del concepto de competencia global, la competencia en igualdad de género presenta, si cabe, una mayor complejidad. Distintos estudios citados más arriba señalan la profunda carencia en el desarrollo de esta competencia, en particular en el ámbito de las organizaciones dedicadas a la formación, terciaria en el caso que nos ocupa en este trabajo. Plantear la mejora de la calidad de la educación -objetivo presente desde hace décadas en los foros internacionales, con las discrepancias propias de la interpretación del concepto-, hoy no es posible sin incluir la perspectiva de género o *gendermainstreaming*. En este sentido es preciso recordar, de nuevo, la meta 1 del ODS 5, imposible de alcanzar sin su incorporación en las organizaciones de todos los niveles y etapas educativas: “Poner fin a todas las formas de discriminación contra todas las mujeres y las niñas en todo el mundo”.

Cabe preguntarse, por tanto, por las razones, y el lugar -simbólico y cultural- de lo que se constata como fuertes resistencias a la implementación de las políticas públicas de igualdad en las organizaciones, en primer lugar. Y en segundo, por las que se dan en la educación universitaria. Varela (2022) cita con acierto los cuatro instrumentos de acción ya conocidos: en primer lugar, las normas jurídicas (con las que sobradamente se cuenta, como venimos analizando en este trabajo); en segundo, los recursos financieros y la persuasión o mayoría social que las apoye; tercero, que el problema se defina y presupueste (también cumplido). Vemos así que los instrumentos clásicos no dan cuenta de las resistencias a la incorporación de las políticas con perspectiva de género; avancemos más incorporando nuevos argumentos para el análisis.

De nuevo, Varela (2022) apunta hacia la que denomina “indeterminación de las políticas de igualdad”, señalando distintos procesos que atañen de forma específica a la universidad, desde la falta de reconocimiento académico de los estudios propios del ámbito y de autoridad en las áreas de conocimiento correspondientes, pasando por la confusión conceptual, con la consecuencia de la existencia de marcos interpretativos diferentes en relación con la desigualdad de género. Por último, en consonancia con las aportaciones de otras autoras citadas más arriba (Mimbrero *et al.*, 2017), señala las insuficiencias de la evaluación de las políticas públicas en materia de igualdad si no se atiende a las

causas estructurales entre mujeres y hombres, asunto que es motivo de muy variadas y controvertidas interpretaciones (Espinosa y Tamargo, 2015).

No podemos terminar sin hacer referencia a los mecanismos que operan en el reparto de poder en las sociedades actuales, que, de manera específica, afectarían a las políticas de igualdad entre mujeres y hombres. Así, una mirada retrospectiva rápida nos permite recordar cómo en décadas atrás -años ochenta del siglo pasado- en España las políticas orientadas a las mujeres formaron parte del cajón de sastre de las políticas sociales generales. La especificidad de la problemática que afecta a las mujeres, no como colectivo, sino como más de la mitad de la población -no necesitada de políticas asistenciales sino de reconocimiento del estatus de igualdad real-, hizo que se acabasen creando instituciones propias -los Institutos de la Mujer- con recursos, formación feminista y planes de igualdad propios. La consecuencia fue el uso habitual del término “políticas de igualdad”, que, lamentablemente, como señala Miyares (2021) en su reciente libro *Distopías patriarcales*, hoy ha perdido su sentido al haberse creado un nuevo cajón de sastre en el que incluirlas: el de la diversidad y la identidad, así que, con Varela (2022), es momento de preguntarse si las resistencias a la implementación de políticas de igualdad entre mujeres y hombres -en tiempos de austeridad económica y aplicación de políticas neoliberales- se deben tanto a las razones estructurales propias de la sociedad patriarcal que habitamos, a las que nos hemos referido, como a la incapacidad de hacer políticas de igualdad sin contar con las aportaciones teóricas de la teoría feminista.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar-Ródenas, C. (2013) Género y formación crítica del profesorado: una tarea urgente y pendiente. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 78 (177-183) <http://hdl.handle.net/10234/95110>
- Alcañiz, M. (2017). Las políticas de igualdad en las universidades. Análisis del I Plan de Igualdad en la Universidad Jaume I (España). *Journal of Studies in Citizenship and Sustainability*, 2 <http://hdl.handle.net/10234/168485>
- American Council on International Intercultural Education. (1996). *Educating For The Global Community: A Framework For Community Colleges*. <https://stanleycenter.org/publications/archive/CC2.pdf>

- American Council on Education. (1998). *Educating for Global Competence. America's Passport to the Future.*
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED421940.pdf>
- Auld, E., y Morris, P. (2019). Science by streetlight and the OECD's measure of global competence: A new yardstick for internationalisation? *Policy Futures in Education*, 17(6), 677-698. <https://doi.org/10.1177/002205741419400302>
- Bengoechea, M. (2003). El concepto de género en la sociolingüística, o cómo el paradigma de la dominación femenina ha malinterpretado la diferencia. S. Tubert, *Del sexo al género*, Valencia, Ed. Cátedra e Instituto de la Mujer.
- Carmona Cuenca, E. (2015). Gender Mainstreaming and Human Rights. *Journal of Literature and Art Studies*, 5(10), 917-929. <https://doi.org/10.17265/2159-5836/2015.10.012>
- Comisión Europea (CE). (2006). Recomendación del parlamento europeo y del consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE). <https://bit.ly/3fck4eT>
- Cornejo, M. J., y Gómez-Jarabo, I. (2018). Desarrollo de la competencia global en la formación del maestro. El caso de la asignatura Practicum. *Innovación educativa*, 28, 233-248. <https://doi.org/10.15304/ie.28.5361>
- Cremades, R., y Fernández-Portero, I. (2022). Actitudes del alumnado universitario ante el lenguaje inclusivo y su debate en los medios de comunicación. *CÍRCULO de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 89. <https://orcid.org/0000-0002-3323-217X>
- Delors, J. (Ed.). (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Santillana.
- Díaz-Aguado, M. J. (2002). (2002). *Prevenir la violencia contra las mujeres construyendo la igualdad, un libro y dos vídeos*. Instituto de la Mujer, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Espinosa, J. y Tamargo, M. (2015). ¿Cómo integrar un enfoque transformador de género en la evaluación de las políticas públicas? Debates y propuestas. En Área Género Sociedad y Políticas (Comp.). *Decisiones en contextos de cambios: Interpelaciones e inspiraciones de la Conferencia de Beijing*. Cuadernos del Área Género, Sociedad y Políticas. FLACSO-Argentina.

- Gallego-Morón, N., y Matus-López, M. (2018). Techo de cristal en las universidades españolas. Diagnóstico y causas. *Profesorado, Revista De Currículum y Formación del Profesorado*, 22(3), 209-229.
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.7999>
- García, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 12(3), 1–16. <https://bit.ly/352gK2h>
- Gómez Barreto, I. M., Medina, A. y Gil, P. (2011). La competencia intercultural en el plan de estudios de Graduado en Maestro de Educación Infantil en la Universidad de Castilla La Mancha. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 26.
- Gómez Jarabo, I. (2015). *Formación del profesorado para el tratamiento educativo de los conflictos sobre diversidad cultural y de género* (tesis doctoral). UCM.
- González-Pérez, T. (201). Políticas educativas igualitarias en España. La igualdad de género en los estudios de Magisterio. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas=Education Policy Analysis Archives*, 26(1), 1.
- Heras, R., Vila, J., y Medir, R. M. (2019). Estrategias educativas para comprender y actuar en el mundo actual. *Papeles de Trabajo Sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 15(3), 73–83. <https://bit.ly/3mTkcm7>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill. 5ª ed.
- Hill, J., Philpot, R., Walton-Fisette, J. L., Sutherland, S., Flemons, M., Ovens, A., ... y Flory, S. B. (2018). Conceptualising social justice and sociocultural issues within physical education teacher education: International perspectives. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(5), 469-483.
<https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1470613>
- Kim, J. J. (2019). Conceptualising global competence: situating cosmopolitan student identities within internationalising South Korean Universities. *Globalisation, Societies and Education*, 17(5), 622-637.
<https://doi.org/10.1080/14767724.2019.1653755>
- Lambert, R. (1993). Educational Exchange and Global Competence. International Conference on Educational Exchange. Council on International Educational Exchange. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED368275.pdf>

- Leal, M. (2016). Dinámicas de identidad y educación intercultural en contextos urbanos. *Opción*, 32(11),787-807.
<https://www.redalyc.org/pdf/310/31048902046.pdf>
- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. [Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. \(boe.es\)](#)
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. [Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. \(boe.es\)](#)
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. [Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. \(boe.es\)](#)
- Lledó, E. (2003). De la visibilidad de las mujeres en el lenguaje. Las mujeres y el lenguaje. *Emakunde*, 52, 6-9.
- MECD (2016). Datos y cifras del sistema universitario español. Curso 2015-2016. <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areaseducacion/universidades/estadisticas-informes.html>
- Mimbrero Mallado, C.; Pallarès Parejo, S. y Cantera Espinosa L. M. (2017). Competencias de igualdad de género: capacitación para la equidad entre mujeres y hombres en las organizaciones. *Athenea Digital*, 17(2), 265-286.
<http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenea.1609>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional [MEFP] (2020). Informe español, versión preliminar. Competencia global PISA 2018. Secretaría General Técnica. <https://bit.ly/3mVhpbT>
- Miralles-Cardona, C., Cardona Moltó, M. C., y Chiner, E. (2018). Valoración psicométrica de un cuestionario para medir la formación en igualdad de género de docentes en preservicio. En R. Roig-Vila (Ed.), *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior* (pp. 705-715). Ediciones Octaedro.
<http://hdl.handle.net/10045/87807>
- Miyares. A. (2021). *Distopías patriarcales. Análisis feminista del “generismo queer”*. Cátedra.

- Moya, J. y Zubillaga, A. (2020). Un nuevo currículo para una nueva sociedad. En J. Moya y A. Zubillaga (Coords.). *Un currículo para un mundo sostenible*. #ODS2030. Anaya.
- Núñez Cortés, J. A., Núñez Román, F., y Gómez Camacho, A. (2021). Actitud y uso del lenguaje no sexista en la formación inicial docente. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i1.13807>
- OCDE. (2005). The definition and selection of key competencies [Executive Summary]. <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- OCDE. (2014). PISA 2018 Framework plans: 38th meeting of the PISA governing board. *Statistics*, December, 1–13. <https://bit.ly/3k1x5lQ>
- OCDE. (2018). Preparar a nuestros jóvenes para un mundo inclusivo y sostenible. PISA 2018 Marco de Competencia Global. Estudio PISA. <https://bit.ly/3l3UNWb>
- OCDE (2019). Marco de competencia global. Estudio PISA. Preparar a nuestros jóvenes para un mundo inclusivo y sostenible. PISA 2018. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Olivencia, J. J. L., y Hernández, A. S. J. (2012). La Educación Inclusiva en la Universidad del siglo XXI. Un proceso permanente de cambio. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 8.
- Ortiz-Revilla, J., Adúriz-Bravo, A., y Greca, I. M. (en prensa). Conceptualización de las competencias: Revisión sistemática de su investigación en educación primaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*. <https://bit.ly/3mX1Ctj>
- Parkhouse, H., Tichnor-Wagner, A., Cain, J. M., y Glazier, J. (2016). «You don't have to travel the world»: accumulating experiences on the path toward globally competent teaching. *Teaching Education*, 27(3), 267-285. <https://doi.org/10.1080/10476210.2015.1118032>
- Reimers, F. (2010). Educating for Global Competency. En J. Cohen y M. Malin (Eds.), *International perspectives on the goals of universal basic and secondary education*, (pp. 183-202). Routledge.
- Sälzer, C., y Roczen, N. (2018). Assessing Global Competence in PISA 2018: Challenges and Approaches to Capturing a Complex Construct. *International journal of development education and global learning*, 10(1), 5-20. <https://doi.org/10.18546/IJDEGL.10.1.02>

- Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer Análisis de Discurso. *Cinta de Moebio*, 41, 207-224. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2011000200006>
- Schiro, M. S. (2013). *Curriculum theory: conflicting visions and enduring concerns*. Sage Publications.
- Schmidt, V. A. (2015). Discursive institutionalism: understanding policy in context. En F. Frank Fischer, D. Torgerson, A. Durnovà, y M. Orsini (Eds.), *Handbook of critical policy studies* (pp. 187-205). Edward Elgar Publishing.
- Tahirsylaj, A., y Sundberg, D. (2020). The unfinished business of defining competences for 21st century curricula—a systematic research review. *Curriculum Perspectives*, 40(2), 131-145. <https://doi.org/10.1007/s41297-020-00112-6>
- Ukpokodu, O. N. (2016). Realizing Transformative Learning and Social Justice Education. En S. M. Tomlinson-Clarke y D. L. Clarke (Eds.), *Social justice and transformative learning. Culture and identity in the United States and South Africa* (pp. 113-142). Routledge.
- UNESCO. (2015). Declaración de Incheon para la Educación 2030. <https://bit.ly/2IJkeyi>
- UNESCO (2016). Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 Educación 2030. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246300_spa
- Valle, J. (2019). Hacia un currículo realmente competencial. ¡Una nueva oportunidad! *Cuadernos de Pedagogía*, 502 (octubre), 113-117.
- Varela, N. (2022). El lazo rojo. Breve recorrido histórico por las políticas de igualdad (175-194). En R. Cobo y E. Fernández (Eds.) *Sociología Feminista*. Redes Feministas.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada*. Visor.
- Wilson, M. S., & Dalton, M. A. (1997). Understanding the demands of leading in a global environment: A first step. *Issues and Observations*, 17(1/2), 12-14.
- Zubillaga, A. (2020). El futuro de la educación: la necesidad del presente. Ed21, La educación que nos une. Fundación Santillana. <https://www.fundacionsantillana.com/ed21/presente-y-futuro-de-la-educacion/>

CAPÍTULO 2. LA COMPETENCIA DE LA IGUALDAD EN PROFESIONALES DE LA ENSEÑANZA. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Marina Barba Dávalos y Nieves Hernández-Romero

1.- INTRODUCCIÓN

La necesidad de la formación en igualdad en todos los niveles educativos, incluyendo el superior, está respaldada por la legislación española desde la aprobación de la Ley Orgánica 1/2004 de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, en cuyo título primero, artículo cuarto se explicita: “Las Universidades incluirán y fomentarán en todos los ámbitos académicos la formación, docencia e investigación en igualdad de género y no discriminación de forma transversal”; y por la Ley Orgánica 3/2007 para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres que también regula el ámbito de la educación superior. De nuevo, la Ley 14/2011 de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación incide en: “Promover la inclusión de la perspectiva de género como categoría transversal en la ciencia, la tecnología y la innovación [...] Promoverán igualmente los estudios de género y de las mujeres”. Más recientemente, el compromiso alcanzado por los principales líderes mundiales el 15 de septiembre de 2015 y reflejado en la denominada Agenda 2030 destina el quinto objetivo de desarrollo sostenible a lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y niñas. Sin embargo, a pesar de que se contemplan en el marco legal, de manera explícita o transversal, contenidos relacionados con la igualdad, a lo largo de los años se suceden las publicaciones científicas que destacan que esta temática no se concreta en la docencia universitaria (Romero y Abril, 2008; Ventura, 2009; Anguita y Torrego, 2009; Donoso-Vázquez y Velasco-Martínez, 2013; Aguilar-Ródenas, 2013; Ballarín, 2013; Verge y Cabruja, 2017; Rodríguez Jaume y Gil González, 2021, entre otros).

La priorización de otras demandas surgidas a partir de la crisis económica de la primera década del siglo XXI (Lombardo y León, 2014), la negación a considerar la formación en género e igualdad tan imprescindible como cualquier otro tipo de conocimiento (García Lastra, 2017) o la dificultad para comprender

qué significa integrar la perspectiva de género (Lamas, 2007) son algunos de los motivos que explican su ausencia en la docencia universitaria.

Donoso-Vázquez y Velasco-Martínez (2013) justifican la inclusión de la perspectiva de género en los estudios universitarios con tres argumentos: porque el saber es acientífico y ampliar sus límites con conocimientos de género e igualdad contribuye al mejor desarrollo social y personal; porque desde la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) con la declarada intención de desarrollar Europa desde la educación superior no podría entenderse esta evolución si se prescindiera de los estudios de género; y porque es la manera de materializar la contribución científica ya que, si bien se constata la ausencia generalizada de la perspectiva de género de forma concreta en asignaturas de los distintos grados, es innegable la proliferación, desde la universidad, de actividades al respecto: conferencias, jornadas, cursos puntuales para docentes y/o estudiantes (cfr., entre otros, Rosal y Rubio, 2018), creación de institutos, seminarios, publicaciones, grupos de investigación (García Lastra, 2017) o másteres centrados en género.

En este sentido, las universidades han publicado distintos planes y guías de igualdad, más o menos amplias, para la convivencia y la docencia (ver, por ejemplo, Universidad de Alcalá, 2020; Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, 2019; Universidad de Deusto, 2021), pero su aplicación práctica es heterogénea. Entre estas iniciativas se pueden citar las guías para la docencia universitaria con perspectiva de género publicadas por Xarxa Vives d'Universitats para distintos grados, entre ellos los de educación y pedagogía (Rifá, 2018), con propuestas y ejemplos concretos para ello.

Estos esfuerzos son encomiables, pero quedan lejos de las universidades europeas o norteamericanas donde se pueden cursar grados en género desde finales del siglo pasado: París, Oxford, Heidelberg, Harvard, Columbia, Brown, Yale, Michigan, Cornell, Princeton, Concordia, Toronto, Western Australia, Utrecht, Dublín, Lancashire, Oakland, New Jersey, Illinois, San Francisco, Washington o Sídney. En el curso 2010-2011 empezó a impartirse el primer y único grado en igualdad de género en el estado español en la Universidad Rey Juan Carlos, que se extinguió en 2014, de manera que, en el marco de las titulaciones oficiales, para optar a estudios de género o políticas de igualdad actualmente existen dos opciones: cursar un máster o acceder a los estudios

enmarcados en la Formación Profesional (Nuño y Álvarez, 2017). Los numerosos institutos, observatorios o cátedras de género creadas en las diferentes universidades, al no tener la atribución competencial propia de los departamentos, no pueden intervenir en la docencia reglada para introducir el género en el currículum.

Esta situación es especialmente relevante en la formación de futuras y futuros docentes y ya fue denunciada en 2004 por el Instituto de la Mujer. Si en los planes de estudios de los grados de educación no se contemplan asignaturas de esta índole, el alumnado no percibirá los contenidos de género como algo significativo y sustancial (Donoso-Vázquez y Velasco-Martínez, 2013).

Una realidad que avala la necesidad de formación en igualdad en los estudios de magisterio son las investigaciones sobre el grado de sensibilización y conocimientos de las y los docentes en activo. La escasa formación al respecto, las lagunas en conocimientos teóricos y prácticos y la necesidad de incluir la perspectiva de género en la formación inicial y continua del profesorado se ha destacado frecuentemente.

Concretando algo más, Rodríguez *et al.* (2020) realizaron un sondeo entre 203 docentes de distintas etapas educativas que habían participado en unas jornadas de formación sobre igualdad de género y prevención de la violencia de género, celebradas en Murcia en 2018. En cuanto a la inclusión de la perspectiva de género en su formación, el 53% de las mujeres y el 30% de los hombres afirmaron no haber recibido ninguna, lo que muestra, además, la diferente percepción al respecto que se tiene según el sexo. Más del 40%, por otra parte, considerarían necesaria la presencia de una persona especialista en su entorno laboral para poder asesorar sobre el tema. En cuanto a las medidas que se deberían llevar a cabo para una educación en igualdad, la más relevante fue la formación del profesorado acerca de esta cuestión.

En el estudio de Aristizabal *et al.* (2018), aplicando cuestionarios a 419 docentes y 51 componentes de equipos de dirección y grupos de discusión con profesorado y representantes del alumnado de centros de etapas educativas no universitarias de Vitoria-Gasteiz, se plantea, entre otras cuestiones, la importancia que otorgan a la coeducación, la percepción sobre la necesidad de formación del profesorado al respecto y el tipo de formación necesaria. De forma general, se considera que los centros educativos deben implicarse, que la

coeducación debe trabajarse transversalmente y que es necesario sensibilizar y formar al profesorado en esta materia, dotando de los recursos para incluirla en todas las asignaturas. Sin embargo, aunque la totalidad del profesorado de Educación Infantil consideraba pertinente seguir formándose en la materia, el 15% de las etapas de primaria, ESO y bachillerato no lo veía de este modo, porque estimaba que ya no hay diferencias, que ya tenía la formación adecuada o porque no lo juzgaba un tema prioritario. En cuanto a las características de la formación que necesitarían, incidían en la aplicación práctica, para poder percibir y actuar ante determinadas situaciones en el aula, considerando que poseían conocimientos suficientes sobre los aspectos teóricos y los conceptos.

Álvarez- Rementería *et al.* (2021) analizan la formación del profesorado en cuestiones de género a partir del plan formativo del País Vasco. Entre otras conclusiones, se encuentra que las iniciativas relativas a la coeducación y la educación afectivo sexual disminuye al ascender en la etapa educativa. En cuanto a la presencia de formación en clave de género no existe una línea al respecto, sino que se plantea a través de cursos aislados. Por otra parte, estas formaciones no se encuentran entre las más demandadas, mostrando, según el estudio, un profesorado no comprometido suficientemente con la lucha contra la desigualdad, actitud que es necesario revertir a través de la formación continua para poder generar un cambio hacia la igualdad de género.

Sánchez Torrejón (2021) muestra entrevistas a cuarenta docentes de 6º curso de Educación Primaria de varios centros de la provincia de Cádiz acerca de la diversidad sexo-genérica, incluyendo preguntas en relación con la inclusión en sus centros y su formación sobre del tema. Todos y todas respondieron no haber recibido ninguna ni durante sus estudios de magisterio ni a lo largo de su desempeño profesional.

Para analizar la existencia de manera directa de competencias curriculares con perspectiva de género, Martínez *et al.* (2021) establecen tres niveles: asignaturas específicas, inclusión de contenidos específicos de género y contenidos transversales. Valdivieso (2016) revisa los planes de estudio de las cuarenta y cuatro universidades españolas donde se imparten los grados de Educación Infantil y Primaria y concluye que únicamente en Las Palmas de Gran Canaria, Santiago de Compostela, Valladolid, Alicante, Autónoma de Madrid, Pública de Navarra y Sevilla se incorporan asignaturas con un claro contenido

en igualdad de género. Exceptuando dos casos en los que son asignaturas obligatorias, el resto son optativas. Añade González Pérez (2018) que en la práctica son más las facultades que imparten asignaturas relacionadas con la temática, pero que “no se rotulan con el término género” (p. 9) y cita el análisis de Bejarano (2014) sobre las programaciones de los Grados en Maestro en Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Castilla-La Mancha como ejemplo de la ausencia de materias relacionadas con el género. Resa (2021), en un estudio en el que examina el lenguaje inclusivo, los contenidos coeducativos y la bibliografía de setenta y dos guías docentes del Grado en Maestro en Educación Primaria de la Universidad Complutense de Madrid, determina que se mantiene la invisibilización de las mujeres, el lenguaje sexista y el enfoque androcéntrico de la educación, si bien no se perciben estereotipos de género o tratos discriminatorios. Concluye, a su vez, que no existe ninguna asignatura centrada en la igualdad de género, aunque se alude a ella a través de las competencias transversales y en tres asignaturas se hace referencia al género en los objetivos o los contenidos.

La evidencia de que la perspectiva de género no se considera una prioridad en los currículums educativos, premisa en la que coinciden numerosas investigaciones (Garrigues, 2010; Larrondo y Rivero, 2019; Verge *et al.*, 2018), invita a reflexionar por qué, a pesar de las unidades y planes de igualdad que se promueven desde muchas universidades, no hay un interés concreto por revertir esta situación. Mientras que, como apuntan González Pérez (2018) y Resa (2021), la existencia de contenidos que aludan al género —aunque sea de manera transversal— dependa de la voluntad del profesorado, su implementación estará condicionada y será directamente proporcional a la formación que sobre la temática posean las y los docentes. Valdivieso *et al.* (2016), a este respecto, alertan sobre la necesidad de una formación permanente del profesorado en materia de género e igualdad. Pero, más allá del reto de concienciar y formar a las y los actuales docentes universitarios, existe el debate de cómo habría que introducir este tipo de formación en los planes de estudios superiores. Hay quienes abogan por asignaturas obligatorias y específicas en todas las titulaciones (Asián-Chaves *et al.*, 2015), mientras otros consideran que sería más adecuado hacerlo de forma transversal en todas las asignaturas y a través de asignaturas optativas, ante las dificultades para la modificación de los

planes de estudio (Resa, 2021; Gómez Jarabo y Sánchez Delgado, 2017). Asián-Chaves *et al.* (2015) comparan conocimientos y actitudes al respecto entre estudiantes de dos titulaciones diferentes, en una de las cuales había asignaturas específicas sobre género y en la otra se trataba de forma transversal, concluyendo que son mayores los conocimientos y más favorables las actitudes en el primer caso.

Ante la falta de perspectiva de género en asignaturas concretas, existen iniciativas a través de otro tipo de propuestas. Por ejemplo, Vizcarra *et al.* (2015) plantearon una experiencia en la Universidad del País Vasco vista la ausencia de materias centradas en igualdad en género, existiendo tan solo una optativa en algunas titulaciones, tras haber intentado implantar una troncal, lo cual no prosperó. Se planteó de manera transversal en varias asignaturas troncales de los Grados de Educación Infantil y Primaria, a través de actividades de sensibilización y formación. Ya había iniciativas previas, como en 2009, año en que se aplicaron cuestionarios y grupos de discusión con alumnado sobre su percepción de la igualdad en los programas de estudio vigentes entonces y su opinión acerca de cómo debería figurar en los nuevos planes de estudio, y con profesorado para la inclusión de la perspectiva de género en sus asignaturas en estos nuevos planes. A través de la creación de una Comisión de Coeducación se esbozaron varias necesidades y propuestas, que finalmente se materializaron en un proyecto en el que los contenidos relacionados con la igualdad y el género se abordaran desde algunas asignaturas a lo largo de varios cursos. Se estructuró en diversos bloques, en los que se incluyen diferentes aspectos relacionados con el tema desde distintas perspectivas: profesión docente, currículum y escuela, herramientas de comunicación, diversidad o equipos docentes. Además, se organizaron actividades, jornadas, talleres, mesas redondas, concursos o conferencias, en un principio en torno al Día Internacional de la Mujer y posteriormente integradas en el horario lectivo.

Un paso fundamental, como se plantea en este informe, es conocer de forma concreta la percepción del futuro profesorado acerca de la igualdad y de la presencia y posible inclusión de estas cuestiones en su formación. A continuación, se repasan algunas iniciativas al respecto.

2.- ESTUDIOS PREVIOS SOBRE LA PERCEPCIÓN DE LA IGUALDAD EN DOCENTES EN FORMACIÓN

Son varios los acercamientos a los temas que se muestran a lo largo de este informe realizados en España en los últimos años.

De forma específica con estudiantes de Magisterio, Merma *et al.* (2015, 2017) realizaron una serie de entrevistas a 110 estudiantes, 108 mujeres y dos hombres, de tercer curso del Grado en Magisterio de Educación Infantil de la Universidad de Alicante. Se plantearon preguntas sobre conceptos relacionados con la igualdad, experiencias personales de discriminación dentro y fuera de la universidad, actitudes en las relaciones académicas, experiencias académicas en la perspectiva de género y percepciones acerca de la igualdad en el desempeño profesional. Una cuarta parte del alumnado encuestado consideraba que el profesorado no mostraba un trato igualitario: favoritismo hacia alumnas o alumnos, lenguaje sexista, estereotipos, etc. En cuanto a la presencia de la perspectiva de género en el programa de estudios, existía una asignatura optativa destinada a la igualdad de género, y el estudiantado afirmaba que se trataba de forma transversal en otras cinco asignaturas básicas u obligatorias. La mayoría percibían que la temática se abordaba de forma específica (es decir, con contenidos concretos sobre el tema), y en menor medida que se trabajaba de forma general (18.03%) o transversal (11.47%).

En el curso 2015-2016 se realizó un estudio con el alumnado matriculado en la asignatura Sociedad, cultura y educación, impartida en el primer curso del Grado en Magisterio de la Universidad de Cantabria (García Lastra, 2017). Los objetivos de la investigación eran analizar el grado de conocimiento sobre la coeducación y acciones educativas en materia de género, conocer la opinión del alumnado sobre la igualdad y detectar su valoración sobre la función de la docencia en la igualdad de género, además de su posicionamiento ante la inclusión de una formación en género en el Grado en Magisterio. El cuestionario dio como resultados que el alumnado poseía un escaso conocimiento sobre el significado de la coeducación, que la formación en materia de género la habían recibido preferentemente durante la educación previa a la universitaria y que mayoritariamente, un 80%, demandaban este tipo de formación en sus estudios.

En una comparativa con estudios no relacionados directamente con la educación, García Pérez *et al.* (2013) analizaron los comportamientos y actitudes

sobre género y homofobia de tres grupos de estudiantes: los del primero, de Pedagogía y de Psicopedagogía, habían cursado asignaturas con perspectiva de género; los del segundo, con estudiantes de otros cursos de las mismas titulaciones, no lo habían hecho; el tercero estaba conformado por alumnado de Biología. Los resultados mostraron fuertes carencias en su formación sobre género y homofobia, siendo lo más preocupante la falta de perspectiva de los y las estudiantes acerca de su propio desconocimiento. Los resultados fueron sensiblemente mejores entre quienes habían recibido asignaturas con perspectiva de género.

Miralles-Cardona *et al.* (2018) diseñaron y validaron el instrumento Competencias para Educar en Igualdad de Género (CEIG), utilizado en nuestro estudio, para medir la competencia para educar en igualdad. Fue validado en un estudio piloto en la Universidad de Alicante con estudiantes de los cuatro cursos de los Grados en Maestro en Educación Infantil y Primaria. Participaron 175 personas, 91% mujeres y 9% varones, con una edad media de 20.83 años. Los resultados mostraron conocimientos insuficientes en aspectos como el reconocimiento de los sesgos de género, la legislación relativa al género o la diferenciación de paridad e igualdad. También mostraron una baja capacidad para enseñar con perspectiva de género o para su aplicación en programas y materiales. De forma generalizada, se manifestaba una actitud favorable y comprometida hacia las cuestiones relativas a la igualdad.

Las mismas autoras elaboraron la escala de Evaluación Sensible a la Formación en Igualdad de Género (ESFIG), también utilizado en nuestra investigación, para comprobar la percepción de estudiantes de magisterio y del máster de secundaria acerca de la implementación del enfoque de género en sus estudios (Miralles-Cardona *et al.*, 2019, 2020). Participaron 601 estudiantes de cuarto curso de Magisterio de Educación Infantil y Magisterio de Educación Primaria y del máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria. El 72% eran mujeres y el 28% varones, y la edad media de 24.31 años. Entre los resultados, las y los participantes consideraron que desde el centro no se mostraba interés en la implementación de políticas de género, mostraban acuerdo respecto a la necesidad de la inclusión del género en el plan de estudios como algo necesario para su formación y, por otra parte, manifestaban una baja conciencia acerca de las desigualdades, no percibiendo tratos discriminatorios.

De forma general, las alumnas fueron mucho más críticas acerca de estas cuestiones (Miralles-Cardona *et al.* 2020).

Centrándose en estudios de posgrado, Cardona-Moltó *et al.* (2021) realizaron otro análisis, en el curso 2018-2019, acerca de la percepción de las y los docentes en formación para la práctica de la igualdad de género. La muestra se conformó con 179 estudiantes del máster en Formación del profesorado de la Universidad de Alicante. Se utilizó una escala de autoeficacia (Teacher Self-Efficacy por Gender Equality Practice, TEGEP) para evaluar su competencia en género; concretamente sus conocimientos y conciencia sobre el tema, su capacidad para el uso de una pedagogía sensible al género y el desarrollo de valores y actitudes en relación con la igualdad. El 58% eran mujeres. El nivel de competencia se situó por encima del punto medio de la escala. En los tres aspectos (conocimientos, habilidades y actitudes) el nivel percibido fue superior en las ramas de artes y humanidades y de ciencias sociales que en las de ciencias.

Ciñéndose también al máster de formación del profesorado de Educación Secundaria, en este caso en la Universidad de Córdoba en los cursos 2011-2013, Serrano *et al.* (2019) presentan las opiniones del alumnado acerca de la planificación de espacios de aprendizaje para favorecer la igualdad de género, incluyendo dos subcategorías: nivel alcanzado durante la formación recibida e importancia que los y las participantes otorgaban a esta competencia. Participaron 353 personas, siendo mujeres el 53.8%. De forma general, se considera importante la inclusión de actividades en el aula que fomenten la igualdad de género, siendo mayor el interés entre las mujeres y entre estudiantes de las ramas de sociales y humanidades, por encima de los de las de ciencias y tecnología, algo que se relaciona con las experiencias y formación previas.

Ampliando la muestra a profesionales de la educación, Gómez Jarabo y Sánchez Delgado (2017) utilizaron un cuestionario, entrevistas y grupos de discusión, en la Comunidad de Madrid, con estudiantes de educación social, pedagogía, psicopedagogía y magisterio, y con docentes en activo de educación infantil, primaria, secundaria y especial, para conocer sus actitudes y la preparación que tenían para “atender a la diversidad de género, promover una convivencia saludable e intervenir en situaciones de conflicto y hacer propuestas de mejora” (p. 57). En el cuestionario participaron 204 personas, de las cuales el

80.4% eran mujeres y el 19.6% hombres; el 32.4% eran docentes y el 67.6% estudiantes. Las entrevistas se realizaron a quince docentes y a quince estudiantes. En cuanto a los resultados, el 27.1% afirmaba haber recibido cierta formación para la convivencia, generalmente gracias al interés del profesor o profesora, y en cualquier caso de forma superficial y escasa. No aparecía de forma expresa en guías docentes ni en programas de estudio. La actitud hacia esta formación era positiva, especialmente entre las mujeres. En cuanto a formación permanente sobre este tema, tan solo el 11.5% había accedido a ella, considerándola útil, pero con bastantes carencias. Respecto a la formación que sería necesaria, había consenso en la necesidad de teoría pero que debería estar más enfocada a la práctica.

Por último, y centrándonos en la comunidad objeto de nuestro estudio, el trabajo de Bejarano (2018) publicado por el Instituto de la Mujer de Castilla-La Mancha, mediante el análisis de los datos obtenidos de los 371 cuestionarios realizados a alumnas y alumnos de cuarto curso del Grado en Magisterio (Infantil y Primaria) y del Grado en Educación Social de la comunidad castellano-manchega, detecta el nivel de conocimientos y comportamientos de estos y estas docentes en formación respecto a las temáticas de educación en sexualidad e igualdad.

El cuestionario abarca nueve dimensiones: datos personales, formación institucional, conocimiento científico básico, comportamientos sexuales, motivación para las relaciones sexuales, VIH y SIDA, orientación y diversidad sexual, violencia sexual y creencias sobre sexualidad.

La muestra se caracteriza por su elevada feminización: un 78% de mujeres frente a un 22% de varones. Un 46.2% manifiesta haber recibido formación en sexualidad durante la etapa de Educación Secundaria y solamente un 12.6% en su formación universitaria. Declaran no sentirse preparadas ni preparados para implementar en su futuro desempeño docente educación en sexualidad e igualdad principalmente por dos razones: un 44.6% por falta de educación formal y un 33.1% por carecer de una didáctica concreta sobre la materia.

Este estudio comparte con el que aquí se presenta preguntas en el cuestionario sobre terminología relacionada con la temática de género. Se señala en los resultados que el léxico relacionado con la orientación sexual es conocido ampliamente, sobre todo el referido a la homosexualidad masculina y

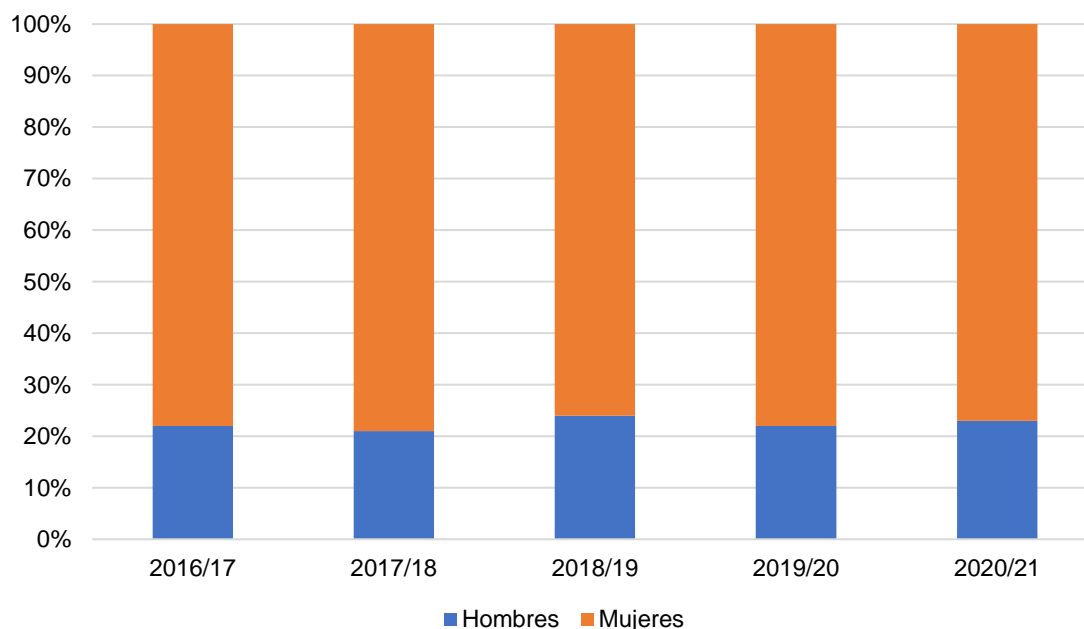
femenina, pero no sucede lo mismo con los conceptos de transexualidad e identidad de género, donde la gran mayoría erra en su definición y solamente el 38% distingue entre las personas transgénero y las transexuales.

3.- DISTRIBUCIÓN POR SEXO DE LAS PERSONAS GRADUADAS EN LAS FACULTADES DE EDUCACIÓN DE CASTILLA-LA MANCHA

Con el fin de plasmar mejor la evidencia de la necesidad de una formación en igualdad en los estudios de Magisterio y contextualizar la realidad de las Facultades de Educación de Castilla-La Mancha —Albacete, Ciudad Real, Cuenca, Guadalajara y Toledo—, se presenta en este apartado la distribución por sexo de las y los estudiantes graduadas y graduados obtenida a partir de los datos publicados en el portal de transparencia de la Universidad de Castilla-La Mancha y de la Universidad de Alcalá. La relación entre hombres y mujeres graduados y graduadas en Magisterio en las cinco Facultades de Educación se muestra en la figura 1.

Figura 1

Distribución por sexo de las personas graduadas en Magisterio en las Facultades de Educación de Castilla-La Mancha



Fuente: Universidad de Alcalá (2022) y Universidad de Castilla La-Mancha (2022).

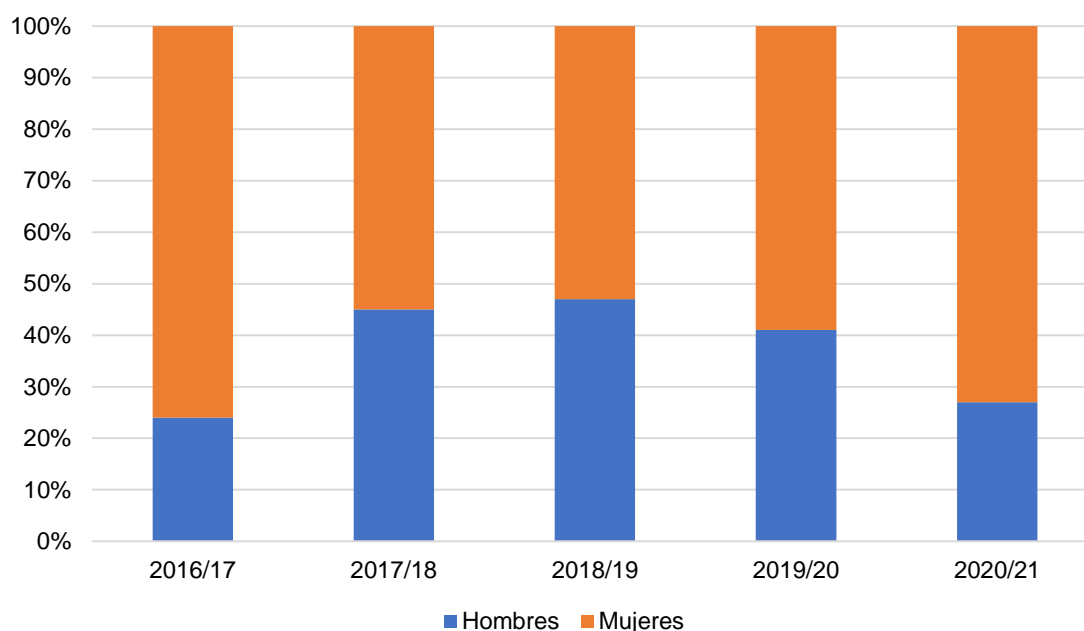
Como se puede observar, la relación entre hombres y mujeres graduados y graduadas es prácticamente una constante a lo largo de los cinco cursos:

mujeres entre su valor más bajo el 76% y el más alto 79%, frente al menor de los porcentajes de hombres, 21%, y el mayor 24%.

Esta relación tres a uno en los estudios de grado se va homogeneizando en los estudios posteriores de másteres relacionados con la docencia⁹, tal y como se puede ver en la figura 2.

Figura 2

Distribución por sexo de las personas egresadas en másteres de las Facultades de Educación de Castilla-La Mancha



Fuente: Memorias Universidades de Castilla La-Mancha (2022).

Como se puede apreciar, en tres de los cinco cursos analizados la presencia de hombres aumenta en la formación superior y posterior al grado. Incluso si se estudia el número de alumnos y alumnas matriculados y matriculadas en máster de forma aislada sin agrupar los datos, se advierte que hay cursos en los que el número de hombres es mayor: en el año académico 2018-2019 en la Facultad de Educación de Albacete se matricularon catorce hombres frente a nueve mujeres y en la Facultad de Educación de Ciudad Real cuatro hombres y tres mujeres; mientras que un año después, en el curso 2019-

⁹ Algunos ejemplos de los másteres ofrecidos son: Máster Universitario en Investigación e Innovación Educativa, Máster Universitario en Educación Física y Deporte en Edad Escolar, Máster Universitario en Enseñanza Bilingüe y TIC para Infantil y Primaria, Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas o Máster en formación del profesorado para alumnos de altas capacidades.

2020, en la Facultad de Educación de Cuenca se matricularon siete hombres y tres mujeres. Estos datos nos indican que es necesaria una formación en igualdad durante los estudios de Magisterio para cambiar el modelo estereotipado en el alumnado y en el entorno social, ya que el reto de no rentabilizar de manera inmediata la formación accediendo al mundo laboral sino continuando estudios tras la graduación parece una opción que las estudiantes o no contemplan mayoritariamente —teniendo en cuenta la feminización del grado— o no tienen el respaldo necesario para materializarla.

4.- DISTRIBUCIÓN POR SEXO DEL PROFESORADO EN CASTILLA-LA MANCHA

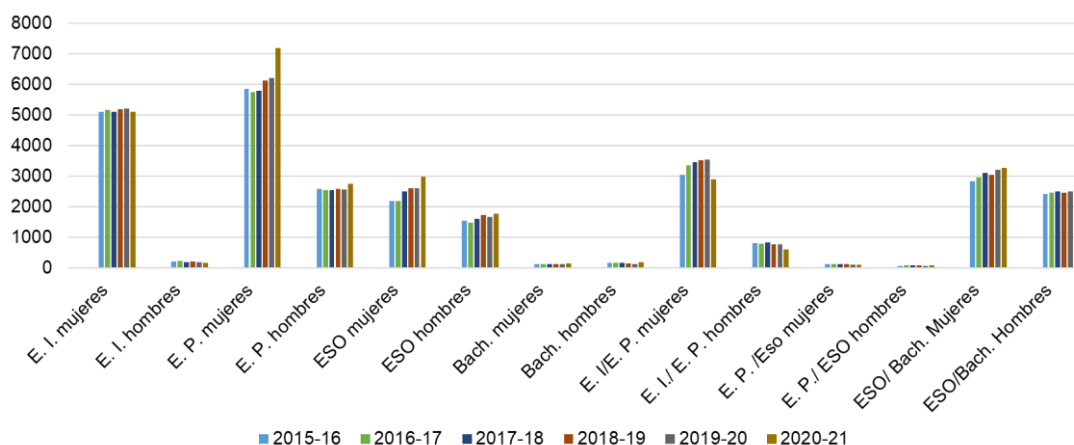
La conveniencia de la inclusión de la perspectiva de género en todos los terrenos y la comprensión de su necesidad implica el análisis de distintas realidades. La feminización o masculinización de diferentes actividades profesionales, implícita o explícita y asumida de forma más o menos consciente, es una de las cuestiones que es preciso analizar. En nuestro caso, el porcentaje de profesorado femenino o masculino en distintas etapas educativas conduce a una serie de conclusiones, discusiones e hipótesis relacionadas tanto con esos porcentajes como con otras evidencias presentadas en esta investigación.

Mostramos a continuación el porcentaje de docentes femeninas y masculinos en la Comunidad de Castilla-La Mancha los últimos años. Hemos seleccionado el profesorado que imparte clase en las etapas de educación infantil, educación primaria, ESO, bachillerato, educación infantil y primaria, educación primaria y ESO y ESO y bachillerato.

Como se puede observar en la figura 3, de forma general existe una diferencia destacable, con una marcada preeminencia femenina, en las etapas de educación infantil, primaria y ESO. Las diferencias se acortan al ascender en la etapa educativa. En bachillerato hay más hombres, aunque con poca diferencia respecto a las mujeres.

Figura 3

Profesorado por etapa educativa y sexo



Fuente: Castilla-La Mancha (2013, 2015, 2017, 2019 y 2021).

Incorporamos algunas aclaraciones incluidas en los informes utilizados, comparando algunos datos de distintos cursos para comprobar la evolución durante estos años.

Durante el curso 2012-2013 (no incluido en la figura 3), de los 34881 docentes 23736 son mujeres y 11145 hombres. En el curso 2020-2021, el total del profesorado asciende a 34808, de los que 24542 son mujeres y 10266 hombres (Castilla-La Mancha, 2013; Castilla-La Mancha, 2021). La actividad docente no solo se mantiene como un campo fuertemente feminizado, sino que la diferencia se ha incrementado.

En cuanto a las diferencias por etapas, añadimos tan solo algunos apuntes que concretan algunos de los datos que se observan en la figura 3. Entre 2015 y 2017, las mujeres suponen casi el 96% en educación infantil, el 69% en primaria, el 80.58% si imparten ambas etapas, en ESO el 60% y en bachillerato el 42.49%. En el caso de impartir a diferentes etapas de educación secundaria, el porcentaje femenino se encuentra entre el 55 y el 60%. Las cifras en el curso 2018-2019 son muy similares (Castilla-La Mancha, 2017, 2019).

Estos datos demuestran que hay pocos cambios en la profesión docente en lo que se refiere al sexo. Excepto en bachillerato, hay mayor número de profesoras que de profesores, si bien las distancias se van acortando al ascender en las etapas educativas: la correlación entre la actividad docente femenina y el cuidado infantil parece mantenerse. Estos números se corresponden con los reflejados en los graduados y graduadas de Magisterio, en los que las alumnas

son mayoría. En la docencia en secundaria, impartida por personas licenciadas y graduadas de distintas especialidades, se incrementa el profesorado masculino, llegando a ser levemente superior que el femenino en bachillerato, algo que ya se puede anticipar viendo las cifras de personas egresadas en másteres relacionados con la docencia en esta etapa. Además de la correlación infancia-ocupación femenina, manteniendo roles tradicionales, podemos observar, si consideramos las distintas etapas en términos de prestigio social y retribuciones económicas, que cuando estos son mayores la presencia masculina se incrementa. Por otra parte, esta diferencia podría explicar algunos de los resultados de las investigaciones analizadas más arriba. El hecho de que al ascender en la etapa educativa se incremente el número de docentes hombres puede influir en que disminuya el interés por la perspectiva de género y haya menos iniciativas al respecto.

5.- CONCLUSIONES

A pesar de la legislación nacional e internacional acerca de la formación en igualdad en todos los niveles educativos se evidencia que en la práctica existen muchas carencias en todos estos, tanto en su inclusión en el currículo como en las percepciones, actitudes, conocimientos y creencias de gran parte del alumnado y del profesorado. Es patente, además, la extendida creencia de que la igualdad ya se ha alcanzado, por lo que hay quienes piensan que no es necesario profundizar ni insistir más en las cuestiones relacionadas con la desigualdad de género. Sin embargo, se manifiesta también que gran parte del profesorado de las distintas etapas educativas y del estudiantado considera que aún persisten comportamientos inadecuados, que es necesaria la inclusión de la perspectiva de género en el currículo, aún muy escasa, y que existe un gran vacío al respecto en la formación docente inicial y continua.

La creación de unidades de igualdad en el ámbito de la educación superior ha facilitado la realización de estudios y la publicación de guías para la percepción y vivencias de la desigualdad y de la violencia de género o para la inclusión de la perspectiva de género en la docencia, pero su aplicación es irregular, dependiendo de la voluntad del profesorado y de las capacidades que consideren poseer sobre el tema.

Otro debate es cómo debe tratarse, si con asignaturas específicas obligatorias en todas las titulaciones, si de forma transversal en todas las materias o si con actividades puntuales y/o extracurriculares.

Existen algunos estudios realizados en España acerca de la percepción de la igualdad y la presencia de la perspectiva de género en sus estudios con alumnado de titulaciones relacionadas con la formación docente que demuestran las insuficiencias apuntadas. Se muestra la urgencia de ampliar este tipo de investigaciones, objetivo de la que se presenta en este informe, para profundizar en la detección de las carencias y necesidades. En último término, sin duda, la meta es que los resultados sirvan para tomar medidas efectivas y materializar los cambios necesarios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (2019). *Marco general para la incorporación de la perspectiva de género en la docencia universitaria*. AQU Catalunya.
- Aguilar-Ródenas, C. (2013). Género y formación crítica del profesorado: una tarea urgente y pendiente. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 78(3), 177-183.
- Álvarez-Rementería Álvarez, M., Darretxe Urrutxi, L. y Arandia Loroño, M. (2021). La formación continua del profesorado desde una perspectiva de género: Análisis del plan formativo del País Vasco. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 14(Especial), 60-74.
<https://doi.org/10.55777/rea.v14iEspecial.3394>
- Anguita, R. y Torrego, L. M. (2009). Género, educación y formación del profesorado: retos y posibilidades. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 64(23,1), 17-26.
- Aristizabal, P., Gómez-Pintado, A., Ugalde, A. I., y Lasarte, G. (2018). La mirada coeducativa en la formación del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 79-95. <https://doi.org/10.5209/RCED.52031>
- Asián-Chaves, R., Cabeza Verdugo, F. y Rodríguez Sosa, V. (2015). Formación en género en la universidad: ¿materia de asignaturas específicas o de educación transversal? *Revista historia de la educación latinoamericana*, 17(24), 35-54.

- Ballarín, P. (2013). Docencia Universitaria y conocimientos en torno al género. Resistencias, creencias y prejuicios. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, 8, 89-106. <https://doi.org/10.18002/cg.v0i8.880>
- Bejarano Franco, M. T. (2018). *Educación en sexualidad e igualdad en estudiantes universitarios de Educación en Castilla-La Mancha*. Instituto de la Mujer de Castilla-La Mancha. https://institutomujer.castillalamancha.es/sites/institutomujer.castillalamancha.es/files/documentos/paginas/archivos/informe_educacion_en_sexualidad_e_igualdad_uclm_delphy.pdf
- Cardona-Moltó, M. C., Miralles-Cardona, C., Chiner, E., Gómezx-Puerta, M., Villegas-Castrillo, E., Kitta, I. y Vera-Esteban, M. C. (2021). Eficacia percibida de docentes en formación para una práctica sostenible de la igualdad de género. En R. Satorre Cuerda (Dir.), A. Menargues Marcilla, R. Díez Ros, N. Pellín Buades (Eds.), *Memorias del Programa de Redes-I3CE de calidad, innovación e investigación en docencia universitaria: Convocatoria 2020-21* (pp. 1917-1926). Universidad de Alicante. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/120818/1/Memories-Xarxes-I3CE-2020-21_111.pdf
- Castilla-La Mancha. (2013). *Informe sobre la Situación del Sistema Educativo en Castilla-La Mancha 2011-2012/2012-2013*.
- Castilla-La Mancha. (2015). *Situación del sistema educativo en Castilla-La Mancha. Informe bienal 2013/2015*.
- Castilla-La Mancha. (2017). *Situación del sistema educativo en Castilla-La Mancha. Informe bienal. Curso 2015-2017*.
- Castilla-La Mancha. (2019). *Situación del sistema educativo en Castilla-La Mancha. Informe bienal 2017/2019*.
- Castilla-La Mancha. (2021). *Estadística enseñanzas no universitarias Castilla-La Mancha, Curso académico 2020-2021*.
- Donoso-Vázquez, T. y Velasco-Martínez, A. (2013). ¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(1), 71-88. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev171ART5.pdf>
- García Lastra, M. (2017). La perspectiva de género en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil. Notas sobre una investigación realizada

entre el alumnado del Grado de Magisterio de Educación Infantil de la Universidad de Cantabria (España). *Ex æquo*, 36, 43-57.

<https://doi.org/10.22355/exaequo.2017.36.03>

García Pérez, R., Sala, A., Rodríguez Vidales, E. y Sabuco I 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.

<https://www.redalyc.org/pdf/567/56726350016.pdf>

Garrigues, A. (2010). Proyecto integración de la perspectiva de género y las enseñanzas en materia de igualdad de mujeres y hombres y no discriminación en los planes de estudio de grado de la Universitat Jaume I. Resolución de la Dirección General del Instituto de la Mujer de 13 de julio de 2009 (BOE, 22/07/2009).

Gómez Jarabo, I. y Sánchez Delgado, P. (2017). Formación del profesorado en cuestiones de género. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 43, 53-68.

<https://doi.org/10.15198/seeci.2017.43.53-68>

González Pérez, T. (2018). Políticas educativas igualitarias en España. La igualdad de género en los estudios de magisterio. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(2). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.2764>

Instituto de la Mujer/RED2 Consultores. (2004). *Estudio para conocer la situación actual de la educación para la igualdad en España*. Instituto de la Mujer.

Lamas, M. (2007): Complejidad y claridad en torno al concepto de género. En A. Giglia, C. Garma y A. P. de Teresa (Comp.), *¿Adónde va la antropología?* (pp. 83-101). División de Ciencias Sociales y Humanidades de la UAM.

Larrondo, A. y Rivero, D. (2019). A case study on the incorporation of gender-awareness into the university journalism curriculum in Spain. *Gender and Education*, 31(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1270420>

Ley 14/2011, de 1 de junio (BOE de 2 de junio de 2011), de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación.

Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre (BOE de 29 de diciembre de 2004), de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.

Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo (BOE de 23 de marzo de 2007), para la igualdad efectiva de mujeres y hombres.

- Lombardo, E. y León, M. (2014). Políticas de igualdad de género y sociales en España: origen, desarrollo y desmantelamiento en un contexto de crisis económica. *Investigaciones Feministas*, 5, 13-35.
https://doi.org/10.5209/rev_INFE.2014.v5.47986
- Martínez Martín, I., Téllez Delgado, V. y Bejarano Franco, M. T. (2021). Oportunidades para el cambio en la formación inicial docente desde las pedagogías feministas: educando en sexualidad e igualdad para docentes en formación. *Magister*, 33(1), 3-9.
<https://doi.org/10.17811/msg.33.1.2021.3-9>
- Merma Molina, G., Ávalos Ramos, M. A. y Martínez Ruiz, M. A. (2015). La relevancia encubierta del género: las percepciones de los futuros maestros sobre la igualdad y las desigualdades contextuales. *La manzana de la discordia*, 10(2), 93-104.
- Merma Molina, G., Ávalos Ramos, M. A. y Martínez Ruiz, M. A. (2017). La igualdad de género en la docencia universitaria. Percepciones del alumnado. *La manzana de la discordia*, 12(1).
- Miralles-Cardona, C., Cardona-Moltó, M.C. y Chiner, E. (2018). Valoración psicométrica de un cuestionario para medir la formación en igualdad de género de docentes en preservicio. En R. Roig-Vila (Ed.), *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior* (pp. 705-715). Ediciones Octaedro.
- Miralles Cardona, C., Cardona Moltó, M. C. 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 Díaz, Á. Gómez Suárez y E. Aguayo Lorenzo (Eds. lit.), *(Re)construyendo o coñecemento* (pp. 271-284). Universidade de Santiago de Compostela, Universidade de Vigo, Universidade da Coruña.
- Miralles-Cardona, C., Cardona-Moltó, M. C. y Chiner, E. (2020). La perspectiva de género en la formación inicial docente. Estudio descriptivo de las percepciones del alumnado. *Revista de Educación XXI*, 23(2), 231-257.
<https://doi.org/10.5944/educXX1.23899>
- Nuño Gómez, L. y Álvarez Conde, E. (2017). Androcentrismo académico: la ficción de un conocimiento neutral. *Feminismo/s*, 29, 279-297.

<http://dx.doi.org/10.14198/fem.2017.29.11>

- Resa Ocio, A. (2021). La formación en igualdad de género en los grados de Educación Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 13-27. <https://doi.org/10.6018/reifop.390951>
- Rifá Vallas, M. (2021). *Educación y pedagogía. Guías para una docencia Universitaria con perspectiva de género*. Universidad Autónoma de Barcelona y Xarxa Vives d'Universitats.
- Rodríguez-Rodríguez, I., Rodríguez, J-V., Ramallo-González, A. y Elizondo-Moreno, A. (2020). Percepción del profesorado español de diferentes etapas educativas respecto a cuestiones de igualdad de género en el ámbito docente. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, 15, 313-340. <https://doi.org/10.18002/cg.v0i15.6217>
- Rodríguez Jaume, M. J. y Gil González, D. (2021). *La perspectiva de gènere en docència a les universitats de la Xarxa Vives*. Situació actual i reptes futurs. Xarxa Vives d'Universitats.
- Romero Díaz, A. y Abril Morales, P. (2008). Género y la formación del profesorado en los estudios de Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 11(3), 43-51. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217015205006>
- Rosal Nadales, M. y Rubio Alegre, R. La cátedra Leonor de Guzmán y los estudios de género en la Universidad de Córdoba. En J. Diego Sánchez, M. E. Jaime de Pablos y M. Borham Puyal (Coords.), *La universidad con perspectiva de género* (pp. 45-57). Ediciones Universidad de Salamanca. <https://gredos.usal.es/handle/10366/138843>
- Sánchez Torrejón, B. (2021). La formación del profesorado de Educación Primaria en diversidad sexo-genérica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1). <https://doi.org/10.6018/reifop.393781>
- Serrano Rodríguez, R., Pérez Gracia, E., Bustamante Chan, M. y Carpio Camargo, A. (2019). Respeto e igualdad de género en la formación inicial docente. *Cadernos de Pesquisa*, 49(174), 152-166. <https://doi.org/10.1590/198053146162>
- Universidad de Alcalá (2020). *Guía básica para facilitar la incorporación de la perspectiva de género en la docencia de la Universidad de Alcalá*. Universidad de Alcalá.

- Universidad de Alcalá. (2022). *Oficina estadística*.
<https://www.uah.es/es/conoce-la-uah/la-universidad/la-uah-en-cifras/la-oficina-estadistica/>
- Universidad de Castilla La-Mancha. (2022). *Portal de transparencia*.
<https://www.uclm.es/misiones/laucm/institucional/transparencia/estadistica-estudiantes>
- Universidad de Deusto (2021). *Guía para la incorporación de la perspectiva de género en la docencia y la investigación*. Universidad de Deusto.
- Valdivieso Gómez, S. (Coord.), Ayuste, A., Rodríguez Menéndez, M. C. y Vila Merino, E. (2016). Educación y género en la formación docente en un enfoque de equidad y democracia. En I. Carrillo i Flores (Coord.), *Democracia y Educación en la formación docente* (pp. 117-140). Universidad de Vic-Universidad Central de Cataluña.
- Ventura, A. (2009). El procés de Bolonya i els estudis de gènere. *Quaderns d'Educació Contínua*, (20), 13-19.
- Verge Mestre, T. y Cabruja Ubach, T. (2017). *La perspectiva de gènere en docència y recerca a les universitats de la Xarxa Vives. Situació actual i reptes de futur*. Xarxa Vives d'Universitats. <http://vives.org/PU3.pdf>
- Verge, T., Ferrer-Fons, M. y González, M. J. (2018). Resistance to mainstreaming gender into the higher education curriculum. *European Journal of Women's Studies*, 25(1), 86-101.
- Vizcarra, M. T., Nuño, T., Lasarte, G., Aristizabal, P. y Álvarez, A. La perspectiva de género en los títulos de Grado en la Escuela Universitaria de Magisterio de Vitoria-Gasteiz. REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 297-318. <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6448/6513>

PARTE II: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA Y CUALITATIVA

CAPÍTULO 3. LA ESCALA “COMPETENCIAS PARA EDUCAR EN IGUALDAD DE GÉNERO (CEIG)”

Concepción Carrasco Carpio, Isabel Pascual Gómez e Irantzu Recalde Esnoz

1.- INTRODUCCIÓN

El debate sobre la inclusión de la formación en igualdad de género en el currículo formativo del profesorado en ejercicio o en formación es relativamente reciente y se ha incrementado considerablemente en los últimos años. Así lo ponen de manifiesto las investigaciones que se han dedicado a analizar su incorporación en los planes de estudio (Mena, 2017; Resa-Ocio, 2021), o a conocer la percepción o los niveles de sensibilización y competencia del profesorado sobre este fenómeno a través de cuestionarios o entrevistas (Bas-Peña *et al.*, 2017; Jiménez Cortes y Colas-Bravo, 2006; Miralles-Cardona *et al.*, 2020).

En esta misma línea, el presente capítulo del informe pretende aportar conocimiento sobre estos, en concreto, sobre los niveles de conocimiento teórico sobre cuestiones de género, sobre la capacitación práctica para aplicar sus fundamentos, así como sus competencias actitudinales y el compromiso para revertir las desigualdades de género, de los estudiantes de educación de Castilla-La Mancha. Para ello se ha seleccionado el cuestionario diseñado por Cristina Miralles-Cardona, M. Cristina Cardona-Moltó y Esther Chiner (2018), por adaptarse a los objetivos del estudio y por sus adecuadas propiedades psicométricas (alta consistencia interna y validez de constructo).

En primer lugar, se describirán las características generales de la muestra para a continuación describir su formación y percepciones sobre la igualdad de género. Una vez descrito el perfil de los participantes se detallarán los descriptivos de cada una de las dimensiones del cuestionario y se estudiarán las

diferencias en estas según sexo, curso, titulación, formación previa en género e importancia otorgada a la igualdad.

2.- ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS

Tal y como se ha puesto de manifiesto en el apartado metodológico, en la investigación participaron 1.143 estudiantes de las cinco facultades de Educación de Castilla-La Mancha. La muestra resultó representativa a nivel de la comunidad autónoma, asumiendo un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 2.2% para una población total de 5.637 estudiantes matriculados en la universidad, aproximadamente. La tabla 4 presenta las principales características de la muestra.

Tabla 4

Rasgos sociodemográficos

	% / M (DE)	N
Edad (años)	20.5 (3.0)	1143
Sexo		
Sin completar	0.1	1
Mujer	79.6	910
Hombre	20.3	232
País		
España	96	1097
Otros	4	46
Nacionalidad		
Española	97.9	1119
Otra	2.1	24
Provincia		
Albacete	23.0	263
Ciudad Real	22.5	257
Cuenca	9.1	104
Guadalajara	29.3	335
Toledo	16.1	184
Estudios		
Primaria	45.2	517

Infantil	39.8	455
Doble Grado	8.7	100
Bilingüe	3.1	36
Máster Formación de Profesorado	2.9	33
Grado Pedagogía	0.2	2
Curso		
Primero	42.1	481
Segundo	35	400
Tercero	16.5	189
Cuarto	2.8	32
Quinto	0.7	8
Máster	2.9	33
Especialidades		
Educación Física	26.7	71
Inglés	22.6	60
Pedagogía Terapéutica	19.5	52
Lengua Castellana y Literatura	7.9	21
Necesidades Educativas Especiales	4.5	12
TICE	4.8	12
Artes	4.5	12
Música	3.0	8
Otras	6.8	18
Dedicación		
Completa	96.3	1101
Parcial	3.7	42

Fuente: Encuesta CEIG (2022). Cátedra de investigación Isabel Muñoz Caravaca.

La muestra estuvo formada en mayor medida por mujeres (79.6%), de nacionalidad española (97.9%), con dedicación completa a sus estudios (96.3%). El 45.2% de los y las estudiantes cursaban grados de educación primaria, el 39.8 estudios de infantil, el resto cursaban estudios de doble grado en educación, pedagogía y en el máster en formación de profesorado en educación secundaria. El 77% de los y las estudiantes estaban realizando en el momento de la encuesta

el primer o segundo curso de sus estudios. Entre las especialidades cursadas, destacan las menciones de educación física e inglés.

Adicionalmente a las variables sociodemográficas anteriores, resulta de interés describir tres aspectos puestos de manifiesto a través de la encuesta realizada a docentes en formación, concretamente la formación en igualdad de género recibida, su valoración y la influencia de otros agentes socializadores.

Respecto a su formación en igualdad, solamente un 8.5% han cursado una asignatura de género en su formación universitaria. Y respecto a la carga docente de esta asignatura, el número de créditos ECTS, como puede comprobarse en la tabla 5, es muy variable, de 1 a 6 ECTS, siendo esta última lo más frecuente.

Tabla 5

Créditos asignatura género formación universitaria

	N	%	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	75	1.3	15.7	15.7
2	5	0.1	0.9	16.6
3	4	0.1	0.9	17.5
4	12	0.2	2.6	20.0
5	5	0.1	1.0	21.1
6	380	6.7	78.9	100.0
Total	482	8.5	100.0	

Fuente: Encuesta CEIG (2022). Cátedra de investigación Isabel Muñoz Caravaca.

En contraposición a la formación recibida, las personas encuestadas consideran muy importante la formación en igualdad (media=5.41; dev=0.988). El 64% otorgan la valoración máxima de 6 puntos a esta formación, como se puede apreciar en la tabla 6.

Tabla 6

Valoración de la importancia de formación en igualdad

	N	%	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Mínima	75	1.3	1.3	1.3
2	56	1.0	1.0	2.3
3	155	2.7	2.7	5.1

4	520	9.2	9.2	14.3
5	1225	21.7	21.7	36.0
Máxima	3607	64.0	64.0	100.0
Total	5637	100.0	100.0	

Fuente: Encuesta CEIG (2022). Cátedra de investigación Isabel Muñoz Caravaca.

Si la dimensión estudiada es la percepción de la igualdad en la formación recibida por parte de las y los principales agentes socializadores, se puede afirmar que la influencia ha sido mayoritariamente en sentido igualitario, a excepción de la socialización a través de las redes sociales (véase la tabla 7). Casi el 90% considera que la formación recibida en el ámbito familiar ha sido igualitaria y casi el 96% manifiesta que la formación recibida en el ámbito universitario ha sido también igualitaria. Esta percepción disminuye en la etapa de escolarización obligatoria, en especial en la etapa de secundaria (el 81.4% la considera igualitaria). Y mucho más preocupante es lo que perciben en el ámbito de las redes sociales, que consideran de influencia machista en casi el 48% de los casos. Esta percepción contrasta con la feminización de la profesión docente y la falta de conciencia de los procesos de socialización de género (especialmente en el ámbito familiar) por parte de las futuras y los futuros docentes.

Tabla 7

Percepción de la formación en igualdad recibida por los agentes socializadores

	Machista		Igualitaria	
	%	N	%	N
Educación familiar	11.2	629	88.8	5009
Educación primaria	14.9	841	85.1	4797
Educación secundaria	18.6	1051	81.4	4586
Educación universitaria	4.1	232	95.9	5405
Redes sociales	47.9	2701	52.1	2936

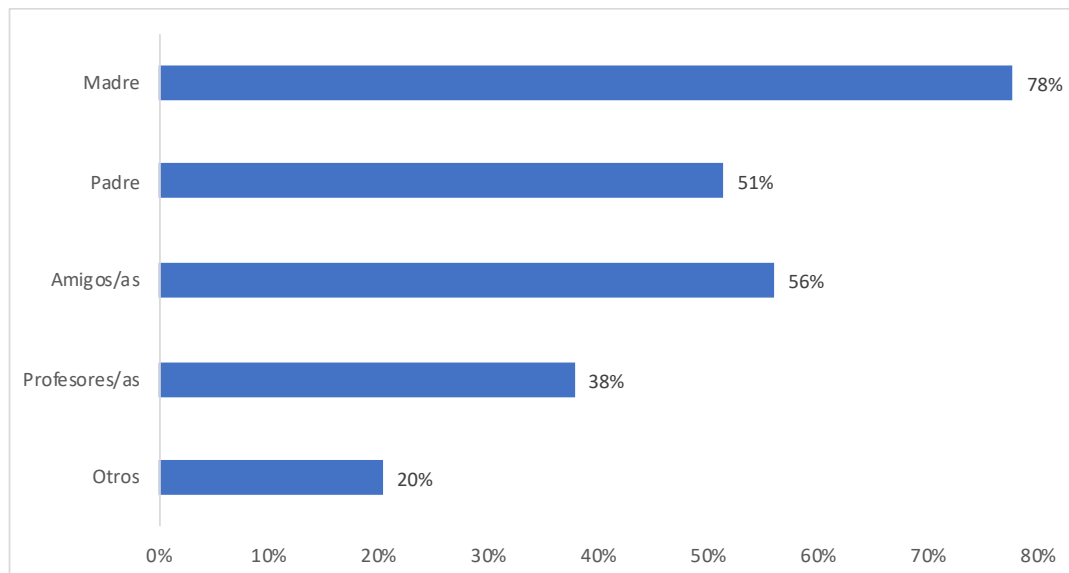
Fuente: Encuesta CEIG (2022). Cátedra de investigación Isabel Muñoz Caravaca.

En relación con sus figuras de referencia en el ámbito de la igualdad de género, por orden de elección mencionan en primer lugar a la figura materna

(77.7%), seguida de los amigos/as (56.0%), la figura paterna (51.4%), sus profesores/as (37.8%) y otros referentes (20.4%). (Véase figura 4).

Figura 4

Influencia según agente socializador



Fuente: Encuesta CEIG (2022). Cátedra de investigación Isabel Muñoz Caravaca.

Por último, resulta relevante comprobar que las y los docentes en formación perciben discriminación de género contra colectivos específicos de mujeres en la sociedad castellanomanchega, según se muestra en la tabla 8. Las personas entrevistadas creen que las mujeres más discriminadas son -por este orden- las mujeres africanas (91.5%), las mujeres gitanas (91.1%), las mujeres latinoamericanas (86.7%), las mujeres asiáticas (80,5%) y, en último lugar, las mujeres con discapacidad (72.5%).

Tabla 8

Percepción de la discriminación de género según colectivos específicos

	%	N
Discriminación mujeres discapacidad		
Sí	72.5	4086
No	27.5	1552
Discriminación mujeres latinoamericanas		
Sí	86.7	4887
No	13.3	750
Discriminación mujeres africanas		

Sí	91.5	5159
No	8.5	479
Discriminación mujeres asiáticas		
Sí	80.5	4541
No	19.5	1097
Discriminación mujeres gitanas		
Sí	91.1	5135
No	8.9	502

Fuente: Encuesta CEIG (2022). Cátedra de investigación Isabel Muñoz Caravaca.

3.- DESCRIPCIÓN DE LA ESCALA “COMPETENCIAS PARA EDUCAR EN IGUALDAD DE GÉNERO (CEIG)”

La escala “Competencias para Educar en Igualdad de Género (CEIG)” ha sido el instrumento seleccionado para la evaluación de la competencia para educar en igualdad de futuras y futuros docentes en formación en Castilla-La Mancha. Este instrumento, tal y como se ha puesto de manifiesto en el apartado de metodología, ha sido elaborado y validado por Cristina Miralles-Cardona, M. Cristina Cardona-Moltó y Esther Chiner (2018), utilizando una muestra de 175 estudiantes de los grados en Magisterio de Educación Infantil y Primaria (curso 2017-2018) de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante.

La revisión de la literatura permitió a las autoras del instrumento concluir que las tres áreas esenciales para evaluar la competencia de futuros docentes para educar en y para la igualdad de género eran las siguientes: (1) conocimiento del contenido sobre cuestiones de género, (2) habilidades para aplicar los principios y fundamentos sobre equidad, y (3) concienciación acerca de las desigualdades asociadas al género, junto con el compromiso y buena disposición/actitud para prevenir el mantenimiento y/o la reproducción de injusticias y desigualdades basadas en el género.

Los resultados principales a los que llegaron las autoras en relación con cada uno de los factores (en una escala de 1 a 6) son los siguientes: (1) la media del factor conocimientos se situó en 4.15 (DE= 1.2), (2) en habilidades se alcanzó una media de 4.36 (DE= 1.11), y (3) en compromiso/actitud una media de 5.3 (DE= 0.87). Por tanto, el tercer factor, el afectivo, fue el mejor valorado por las

personas participantes, lo que se traduce en una buena actitud y compromiso por parte de docentes en formación hacia las cuestiones de género.

La validez del constructo se realizó a través de un análisis factorial exploratorio y la fiabilidad como consistencia interna fue de .90, .92 y .84 para conocimientos, habilidades y actitudes, respectivamente.

La escala Likert se compone de seis puntos, con el fin de no permitir una respuesta neutra, que mide el grado de acuerdo/desacuerdo desde 1 = Muy en desacuerdo hasta 6 = Muy de acuerdo. Todos los ítems de la escala están redactados en positivo y se encabezan con: “Sé definir/sé...”, “Sé cómo...” o “Soy sensible a...”. Inicialmente, la escala estaba compuesta de 40 ítems, que tras la revisión de expertas y expertos se redujo a 31, pero se ha mantenido la numeración inicial de los mismos. A continuación, se presentan los ítems de la escala, su distribución en las tres dimensiones analizadas y su numeración original.

Sé definir/ sé:

1. Terminología relacionada con las cuestiones de género.
2. Legislación relativa al género.
3. Equidad.
4. Roles de género.
5. Igualdad de oportunidades.
6. Discriminación de género.
7. Paridad de género.
8. Sesgos de género.
9. Diferenciar sexo de género.
10. Diferenciar paridad de igualdad.
14. Identificar desigualdades de género.
18. Estereotipos de género.

Sé cómo:

15. Desarrollar el Plan de Igualdad de Oportunidades.
16. Enseñar con perspectiva de género.
17. Aplicar la perspectiva de género al análisis de programas y materiales.
19. Reducir el mantenimiento/reproducción de desigualdades.
20. Respetar los diferentes estilos de aprender.

21. Crear ambientes de aprendizaje que fomenten la coeducación y colaboración entre los géneros.

22. Planificar y evaluar tareas que promuevan la igualdad.

23. Crear nexos escuela-comunidad para promover la igualdad y la no-discriminación.

24. Involucrar a las familias y otros agentes en la promoción de la igualdad.

25. Transmitir valores sobre cuestiones de género.

27. Colaborar con profesionales y familias en asuntos de género.

28. Orientar y asesorar sobre temas de género.

Soy sensible a:

29. Sensible a las desigualdades de género.

30. Sensible a los estereotipos de género.

31. Preocupación por la tolerancia con la discriminación de género.

32. Asumir nuevos roles para formar en igualdad.

35. Considerarse activista de la igualdad de los géneros.

36. Hacer más para reducir las desigualdades.

37. Aprender más sobre cuestiones de género.

4.- RESULTADOS MÁS RELEVANTES DE LA ESCALA “COMPETENCIAS PARA EDUCAR EN IGUALDAD DE GÉNERO (CEIG)” EN DOCENTES EN FORMACIÓN DE CASTILLA-LA MANCHA

La tabla 9 presenta los estadísticos descriptivos de la escala CEIG según respuestas que impliquen algún grado de desacuerdo (1, 2 y 3 de la escala Likert) o algún grado de acuerdo (respuestas 4, 5 y 6). Los diferentes ítems de la escala exploran el conocimiento teórico, práctico y actitudinal de diversos conceptos relevantes sobre género e igualdad. En las tablas 10-19 se describen en primer lugar los resultados generales en cada ítem de la escala (según conocimientos, habilidades y actitudes), para a continuación describir los resultados obtenidos en cada una de sus dimensiones y los contrastes estadísticos realizados en variables relevantes como el sexo, titulación, curso, así como la formación en género junto con su significación estadística (90, 95 y 99%) y la importancia otorgada a dicha formación.

Si observamos los ítems relativos a los conocimientos, con carácter general, se puede afirmar que existe un mayor grado de acuerdo entre los y las

encuestadas sobre el conocimiento de la terminología sobre género (82.6%) en comparación con los conocimientos sobre su legislación.

Si observamos el conocimiento de términos concretos, las y los futuros docentes en formación afirman conocer, con un alto grado de acuerdo, los conceptos de igualdad de oportunidades (95.7%) y discriminación de género (94.6%) y ser capaces de definir el concepto de desigualdad (93.9%) y estereotipo de género (91.3%). Existe un menor grado de acuerdo en el conocimiento sobre la definición del concepto paridad de género (30,1%), en diferenciar este del concepto igualdad (31,6%) o en definir el término sesgo de género (36,4%).

Respecto a sus habilidades, existe un alto acuerdo en considerarse capaces de respetar los estilos de aprendizajes de su futuro alumnado (88.4%), crear aprendizajes que fomenten la coeducación (87.1%), transmitir valores sobre cuestiones de género (86.6%) y planificar y evaluar tareas que promuevan la igualdad (83.8%). Sin embargo, el acuerdo es menor cuando se trata de desarrollar planes de igualdad o aplicar la perspectiva de género en los programas y materiales en el aula (43.2%).

En relación con sus actitudes, están mayoritariamente de acuerdo en su preocupación por la tolerancia con la discriminación (91.5%), en su interés por aprender más sobre cuestiones de género (91.3%) y en que es necesario hacer más para reducir las desigualdades (89.6%). Queda patente en sus respuestas la alta sensibilidad existente entre los y las futuras docentes ante las desigualdades de género y la necesidad de asumir nuevos roles en su profesión para abordar la tarea aún pendiente de educar en igualdad (88.5%).

Tabla 9

Estadísticos descriptivos de la escala CEIG

	De acuerdo %	Desacuerdo %	M (DE)
Terminología	82.6	17.4	4.4 (1.0)
Legislación	48.7	51.3	3.4 (1.2)
Equidad	81.9	18.1	4.6 (1.3)
Roles de Género	87.8	12.2	4.8 (1.1)
Igualdad de Oportunidades	95.7	4.3	5.3 (0.9)
Discriminación de Género	94.6	5.4	5.2 (0.9)
Paridad de Género	30.1	69.9	2.7 (1.5)

Sesgos de Género	36.4	63.6	3.0 (1.6)
Diferenciar Sexo-Género	86.9	13.1	5.0 (1.3)
Diferenciar Paridad-Igualdad	31.6	68.4	2.7 (1.5)
Reconocer Desigualdades de Género	93.9	6.1	5.2 (1.0)
Estereotipos de género	91.3	8.7	5.1 (1.1)
Desarrollar un Plan de Igualdad	48.6	51.4	3.3 (1.4)
Enseñar con perspectiva de género	71.2	28.8	4.1 (1.3)
Aplicar la perspectiva a programas y materiales	56.8	43.2	3.7 (1.4)
Reducir el mantenimiento/reproducción de desigualdades	68.1	31.9	4.0 (1.2)
Respetar los diferentes estilos de aprender	88.4	11.6	4.9 (1.1)
Crear aprendizajes que fomenten la coeducación y la colaboración entre géneros	87.1	12.9	4.8 (1.1)
Planificar y evaluar tareas que promuevan la igualdad	83.8	16.2	4.6 (1.2)
Crear nexos escuela-comunidad a no-discriminación	69.7	30.3	4.1 (1.3)
Involucrar a las familias y otros en la igualdad	75.2	24.8	4.2 (1.2)
Transmitir valores sobre cuestiones de género	86.6	13.4	4.7 (1.1.)
Colaborar con profesionales y familias en asuntos de género	68.9	31.1	4.0 (1.3)
Orientar y asesorar sobre temas de género	65.9	34.1	4.0 (1.3)
Sensible a las desigualdades de género	79.8	20.2	4.5 (1.6)
Sensible a los estereotipos de género	78.1	21.9	4.5 (1.6)
Preocupación por la tolerancia con la discriminación	91.5	8.5	5.1 (1.1)
Asumir nuevos roles para formar en igualdad	88.5	11.5	4.9 (1.2)
Considerarme activista de la igualdad de los géneros	79.3	20.7	4.5 (1.3)
Hacer más para reducir las desigualdades	89.6	10.4	5.0 (1.1)
Aprender más sobre cuestiones de género	91.3	8.7	5.2 (1.1)

Fuente: Encuesta CEIG (2022). Cátedra de investigación Isabel Muñoz Caravaca.

En referencia a la variable sexo (véase la tabla 10), resulta interesante comprobar las diferencias existentes entre hombres y mujeres en el conocimiento de la terminología y de la legislación sobre género e igualdad. En el caso de los hombres, se observan valores de acuerdo similares y considerablemente altos en el conocimiento de la terminología (80.2% frente al 83.2% de las mujeres). El nivel de acuerdo en el conocimiento de la legislación se diferencia en 10 puntos según el sexo de los respondientes (56.8% de los hombres frente al 46.6% de las mujeres). Llamen la atención los mayores niveles

de acuerdo en el caso de los hombres en su capacidad para definir el término paridad (47.7% frente a 25.0% de las mujeres) y diferenciarlo del término igualdad (48.5% frente al 27.4% de las mujeres), así como la capacidad para definir el término sesgo de género (44.5% frente al 34.4% de las mujeres).

Tabla 10

Porcentajes de acuerdo por sexo en la subescala Conocimiento

	Mujer	Hombre	Total	ϕ (Phi)
	%	%	%	
Sé (conozco) terminología	83.2	80.2	82.6	0.03*
Sé (conozco) legislación	46.6	56.8	58.7	0.08***
Sé definir equidad	82.0	81.7	81.9	0.00
Sé definir roles de género	88.0	87.0	87.8	0.01
Sé definir igualdad de oportunidades	96.1	94.1	95.7	0.04**
Sé definir discriminación de género	94.4	95.6	94.6	0.02
Sé definir paridad de género	25.6	47.7	30.1	0.19***
Sé definir sesgos de género	34.4	44.5	36.5	0.08***
Sé diferenciar sexo de género	87.6	84.1	86.9	0.04**
Sé identificar desigualdades de género	94.7	90.9	93.9	0.06
Sé diferenciar paridad de igualdad	27.4	48.5	31.7	0.18***
Sé definir estereotipos de género	91.2	91.6	91.3	0.01

Fuente: Encuesta CEIG (2022). Cátedra de investigación Isabel Muñoz Caravaca. * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$ y *** $p < 0.001$

Tanto hombres como mujeres manifiestan altos niveles de acuerdo (véase tabla 11) en su capacidad de crear ambientes de aprendizaje que fomenten la coeducación (86.5% hombres y 89.3% mujeres). Las mayores diferencias en el acuerdo, con valores más altos en los hombres, se observan en los ítems relacionados con la capacidad para reducir el mantenimiento y la reproducción de desigualdades (76.3% frente a 65.9%), la aplicación de la perspectiva de género al análisis de programas y materiales (64.9% frente a 54.6%) y el desarrollo de los planes de igualdad (55.7% frente a 46.7%).

Tabla 11

Porcentajes de acuerdo por sexo en la subescala Habilidades

	Mujer	Hombre	Total	ϕ (Phi)
--	-------	--------	-------	--------------

	%	%	%	
Sé cómo desarrollar un Plan de Igualdad	46.7	55.7	48.6	0.07***
Sé cómo enseñar con perspectiva de género	70.5	73.9	71.2	0.03
Sé cómo aplicar la perspectiva de género al análisis de programas y materiales	54.6	64.9	56.7	0.08***
Sé cómo reducir el mantenimiento/reproducción de desigualdades	65.9	76.3	68.0	0.09***
Sé cómo respetar los diferentes estilos de aprender	87.2	93	88.4	0.07***
Sé cómo crear ambientes de aprendizaje que fomenten la coeducación	86.5	89.3	87.1	0.03*
Sé cómo planificar y evaluar tareas que promuevan la igualdad	83.7	84.4	83.8	0.08
Sé cómo crear nexos escuela-comunidad para promover la igualdad y la no-discriminación	69.8	69.3	69.7	0.00
Sé cómo involucrar a las familias y otros en la promoción de la igualdad	74.7	76.8	75.2	0.02
Sé cómo transmitir valores sobre cuestiones de género	86.7	86.2	86.6	0.01
Sé cómo colaborar con profesionales y familias en asuntos de género	68.5	71.0	69.0	0.02
Sé cómo orientar y asesorar sobre temas de género	65.2	68.2	65.8	0.03

Fuente: Encuesta CEIG (2022). Cátedra de investigación Isabel Muñoz Caravaca. *p<0.05, **p<0.01 y ***p<0.001

En todos los ítems de la escala que miden la sensibilidad sobre las cuestiones de género (véase tabla 12), el grado de acuerdo es más alto en el caso de las mujeres. Por ejemplo, las futuras docentes manifiestan mayores niveles de acuerdo en su sensibilidad sobre las desigualdades de género (80.5% frente a 77.1%). Las mayores diferencias en acuerdo, a favor de las mujeres, se observan en los ítems relacionados con su implicación en el activismo de género (83.1% frente al 65.0% de los hombres), en la necesidad de seguir aprendiendo (93.8% frente al 81.7% de los hombres) y asumir nuevos roles para formar en igualdad (89.6% frente al 84.1% de los hombres).

Tabla 12

Porcentajes de acuerdo por sexo Subescala Actitudes

	Mujer	Hombre	Total	ϕ (Phi)
	%	%	%	

Soy sensible a las desigualdades de género	80.5	77.1	79.8	0.03*
Soy sensible a los estereotipos de género	79.0	74.6	78.1	0.04**
Preocupación por la tolerancia con la discriminación de género	92.2	89.0	91.5	0.04**
Asumir nuevos roles para formar en igualdad.	89.6	84.1	88.5	0.07***
Considerarme activista de la igualdad de los géneros	83.1	65.0	79.4	0.18***
Hacer más para reducir las desigualdades	91.2	83.7	89.7	0.09***
Aprender más sobre cuestiones de género	93.8	81.7	91.3	0.17***

Fuente: Encuesta CEIG (2022). Cátedra de investigación Isabel Muñoz Caravaca. *p<0.05, **p<0.01 y ***p<0.001

En la tabla 13 se puede observar el acuerdo con los ítems de la escala en atención al curso. Los niveles de acuerdo son altos y sin grandes diferencias en cuanto al conocimiento de los conceptos equidad, rol de género, igualdad de oportunidades, discriminación y estereotipos de género. Los grados de acuerdo disminuyen considerablemente, de nuevo, en el concepto paridad de género observándose diferencias considerables del primer al último curso (25.0% frente al 63.6%), sesgo de género (29.6% frente al 67.1%) o la diferenciación entre paridad e igualdad (27.0% frente al 66.5%).

Tabla 13

Porcentajes de acuerdo por curso en la subescala Conocimientos

	1º	2º	3º	4º	5º	MFPS	Total	V ¹
	%	%	%	%	%	%	%	
Terminología	82.9	83.5	78.6	87.7	87.2	84.4	82.6	0.05**
Legislación	49.5	45.1	48.0	56.4	61.5	71.0	48.7	0.09***
Equidad	79.8	84.6	80.6	87.7	87.2	81.9	81.9	0.06**
Roles de género	88.2	87.3	84.6	90.8	100.0	100.0	87.8	0.08***
Igualdad de oportunidades	95.3	96.0	95.2	96.9	100.0	96.8	95.6	0.03
Discriminación de género	96.2	93.9	92.8	87.7	87.2	100.0	94.6	0.09***
Paridad de género	25.0	30.9	34.3	35.2	50.0	63.6	30.0	0.15***
sesgos de género	29.6	38.5	43.9	42.6	50.0	67.1	36.5	0.16***
Diferenciar sexo de género	87.4	86.5	85.9	82.2	100.0	90.3	86.9	0.05*

Diferenciar paridad de igualdad	27.0	32.7	35.5	30.7	50.0	66.5	31.6	0.15***
Identificar desigualdades de género	92.9	95.7	91.1	96.9	100.0	100.0	93.9	0.09***
Estereotipos de género	90.9	91.2	91.0	87.7	100.0	100.0	91.3	0.06**

Fuente: Encuesta CEIG (2022). Cátedra de investigación Isabel Muñoz Caravaca.¹V = V de Cramer.
*p<0.05, **p<0.01 y ***p<0.001

Los estudiantes de los primeros cursos muestran niveles de acuerdo muy altos en los ítems relacionados con sus capacidades para respetar los diferentes estilos de aprendizaje y crear ambientes de aprendizaje que fomenten la coeducación (véase tabla 14), con niveles que superan el 80%. Estos niveles de acuerdo son incluso mayores en los últimos cursos cuando se les pregunta por su capacidad para transmitir valores relacionados con la igualdad de género. Como en los análisis anteriores, las habilidades para desarrollar planes de igualdad y aplicar la perspectiva de género al análisis de programas y materiales obtienen los niveles de acuerdo más bajos en casi todos los cursos, alrededor del 50%.

Tabla 14

Porcentajes de acuerdo por curso Subescala Habilidades

	1º	2º	3º	4º	5º	MFPS	Total	V ¹
	%	%	%	%	%	%	%	
Desarrollar un Plan de Igualdad	46.6	52.3	46.8	50.0	74.4	38.3	48.6	0.07***
Enseñar con perspectiva de género	71.0	73.1	66.9	66.7	87.2	79.4	71.2	0.06***
Aplicar la perspectiva de género al análisis de programas y materiales	52.8	61.6	56.2	52.1	61.5	67.7	56.8	0.08***
Reducir reproducción de desigualdades	66.8	70.5	65.1	66.9	87.2	72.3	68.1	0.05**
Respetar los diferentes estilos de aprender	89.6	90.7	80.8	90.8	87.2	84.5	88.4	0.11***
Crear ambientes de aprendizaje que fomenten la coeducación	85.7	88.8	86.2	89.5	87.2	91.0	87.1	0.04*

Planificar y evaluar tareas que promuevan la igualdad	83.9	84.1	82.0	86.5	87.2	87.7	83.8	0.03
Crear nexos escuela-comunidad para promover la igualdad y la no-discriminación	70.4	71.8	64.2	66.3	74.4	67.7	69.7	0.05**
Involucrar a las familias y otros agentes en la promoción de la igualdad.	76.7	76.6	73.5	72.8	61.5	50.3	75.2	0.10***
Transmitir valores sobre cuestiones de género	87.3	84.2	86.6	92.6	100.0	96.8	86.6	0.07***
Colaborar con profesionales y familias en asuntos de género	69.1	70.6	68.3	60.7	50.0	62.6	68.9	0.05**
Orientar y asesorar sobre temas de género	65.7	67.9	62.5	62.6	74.4	64.5	65.9	0.04

Fuente: Encuesta CEIG (2022). Cátedra de investigación Isabel Muñoz Caravaca.¹V = V de Cramer.
*p<0.05, **p<0.01 y ***p<0.001

En la dimensión actitudinal, se observan altos niveles de acuerdo en todos los cursos apareciendo, en los primeros cursos, valores muy elevados en el ítem que refleja la preocupación con la tolerancia con la discriminación de género (91.0% primer curso, 93.5% del segundo curso), siendo estos incluso mayores en los últimos cursos, en especial en el ítem relacionado con su preocupación por “hacer más” para reducir estas desigualdades, que alcanza el 100,0%.

Tabla 15

Porcentajes de acuerdo por curso Subescala Actitudes

	1º	2º	3º	4º	5º	MFPS	Total	V ¹
	%	%	%	%	%	%	%	
Soy sensible a las desigualdades de género	81.3	76.5	78.3	84.6	100.0	93.5	79.8	0.09***
Soy sensible a los estereotipos de género	79.1	75.5	78.5	82.8	87.2	84.4	78.1	0.05**
Preocupación por la tolerancia con la discriminación de género	91.0	93.3	89.2	90.8	87.2	93.5	91.5	0.05**
Asumir nuevos roles para formar en igualdad	89.6	87.4	86.9	87.7	87.2	96.8	88.5	0.05**

Considerarme activista de la igualdad de los géneros	79.3	79.3	76.9	90.8	100.0	75.5	79.3	0.07***
Hacer más para reducir las desigualdades	89.9	88.2	89.2	94.4	100.0	96.8	89.6	0.06***
Aprender más sobre cuestiones de género	90.2	92.8	90.0	93.9	100.0	93.5	91.3	0.05**

Fuente: Encuesta CEIG (2022). Cátedra de investigación Isabel Muñoz Caravaca.¹V = V de Cramer.
*p<0.05, **p<0.01 y ***p<0.001

La tabla 16 muestra las diferencias por titulaciones y se observa que la situación es muy similar a la presentada según el curso. No se aprecian grandes diferencias en los porcentajes de acuerdo entre los diversos estudios de grado. En estos estudios, los niveles más bajos están vinculados a la definición de paridad, donde el porcentaje de acuerdo varía desde el 18.2%, es decir solo ese porcentaje del estudiantado del doble grado cree que sabe definir paridad, hasta el 63.6% en el caso del estudiantado de máster. De manera similar ocurre con el grado de acuerdo en la capacidad para diferenciar entre paridad e igualdad, donde, de nuevo, el estudiantado de doble grado presenta el porcentaje de acuerdo más bajo (20.0%). En el caso del conocimiento sobre los sesgos de género, es el estudiantado del grado bilingüe quien menor porcentaje de acuerdo presenta (27.6%). Como se puede observar, en líneas generales, el alumnado de máster presenta los valores de acuerdo más elevados superando, considerablemente, los valores del resto de titulaciones. Los niveles más altos de acuerdo pueden observarse en el conocimiento de las definiciones vinculadas con el concepto de igualdad, donde en todas las titulaciones se supera el 85% de acuerdo, llegando al 98,9% en el caso del doble grado.

La habilidad (véase tabla 17) para desarrollar un plan de igualdad sigue siendo la habilidad en la que se obtiene menor acuerdo tanto en los grados de educación primaria, infantil y doble grado (51.3%, 45.1%, 52.7%, respectivamente) como en el máster de formación del profesorado (38.3%).

Tabla 16

Porcentajes de acuerdo según titulación Subescala Conocimientos sobre género

	EP	EI	EI-EP	Bilin.	MFPS	Total	V ¹
	%	%		%	%	%	

	%						
Terminología	80.7	84.5	85.0	80.4	84.4	82.6	0.05**
Legislación	48.3	48.2	43.8	52.8	71.0	48.7	0.08***
Equidad	80.1	82.1	89.2	86.0	81.9	81.9	0.06***
Roles de género	86.6	87.3	93.0	89.0	100.0	87.8	0.08***
Igualdad de oportunidades	95.5	95.7	98.9	89.0	96.8	95.6	0.11***
Discriminación	94.3	94.8	94.7	94.5	100.0	94.6	0.08***
Paridad	31.8	27.9	18.2	36.2	63.6	30.1	0.15***
Sesgos de género	37.7	32.9	40.4	27.6	67.1	36.4	0.12***
Sexo/género	86.9	86.7	92.1	72.4	90.3	86.9	0.09***
Paridad/Igualdad	35.7	27.5	20.0	27.6	66.5	31.6	0.16***
Desigualdades	94.0	93.1	99.1	86.0	100.0	93.9	0.11***
Estereotipos género	91.1	90.6	95.4	86.0	100.0	91.3	0.09**

Fuente: Encuesta CEIG (2022). Cátedra de investigación Isabel Muñoz Caravaca.¹V = V de Cramer.
*p<0.05, **p<0.01 y ***p<0.001

Tabla 17

Porcentajes de acuerdo por titulación Subescala Habilidades

	EP	EI	EI-EP	Bilin.	MFPS	Total	V ¹
	%	%	%	%	%	%	
Desarrollar un Plan de Igualdad	51.3	45.1	52.7	52.8	38.3	48.6	0.07***
Enseñar con perspectiva de género	72.5	69.1	73.0	69.3	79.4	71.2	0.05*
Aplicar la perspectiva de género al análisis de programas y materiales	57.8	56.1	54.4	47.2	67.7	56.8	0.05**
Reducir reproducción de desigualdades	71.2	64.5	70.0	63.8	72.3	68.1	0.09***
Respetar los diferentes estilos de aprender	90.4	87.1	87.7	82.8	84.5	88.4	0.07***
Crear ambientes de aprendizaje que	86.8	87.1	86.4	91.4	91.0	87.1	0.04*

fomenten la coeducación							
Planificar y evaluar tareas que promuevan la igualdad	85.0	83.6	79.3	82.8	87.7	83.8	0.10
Crear nexos escuela-comunidad para promover la igualdad y la no-discriminación	68.6	72.1	69.2	60.7	67.7	69.7	0.07***
Involucrar a las familias y otros agentes en la promoción de la igualdad.	76.4	76.4	72.0	71.8	50.3	75.2	0.10***
Transmitir valores sobre cuestiones de género	87.5	84.8	84.4	97.0	96.8	86.6	0.09***
Colaborar con profesionales y familias en asuntos de género	68.1	70.8	66.6	72.4	62.6	68.9	0.07***
Orientar y asesorar sobre temas de género	65.8	66.0	65.9	69.3	64.5	65.8	0.05**

Fuente: Encuesta CEIG (2022). Cátedra de investigación Isabel Muñoz Caravaca.¹V = V de Cramer.
*p<0.05, **p<0.01 y ***p<0.001

Los resultados generales actitudinales no varían por titulación (véase tabla 18) a excepción de la sensibilidad hacia las desigualdades de género, que es superior en el alumnado del máster (93.5%) y los estereotipos de género, que alcanzan el 84.4% entre el estudiantado del máster.

Tabla 18

Porcentajes de acuerdo por titulación Subescala Actitudes

	EP	EI	EI-EP	Biling.	MFPS	Total	V ¹
	%	%	%	%	%	%	
Desigualdades de género	77.7	79.5	85.9	83.4	93.5	79.8	0.08***
Estereotipos de género	76.1	79.6	80.8	74.8	84.4	78.1	0.05**
Discriminación de género	91.2	92.3	92.7	80.4	93.5	91.5	0.07***
Asumir nuevos roles	87.0	89.9	91.9	77.9	96.8	88.5	0.10***
Activista de la igualdad	75.9	82.1	86.8	74.8	75.5	79.3	0.09***

Reducir las desigualdades	88.0	90.6	94.1	83.4	96.8	89.6	0.09***
Aprender más	88.9	93.8	96.9	74.8	93.5	91.3	0.14***

Fuente: Encuesta CEIG (2022). Cátedra de investigación Isabel Muñoz Caravaca.¹V = V de Cramer.
*p<0.05, **p<0.01 y ***p<0.001

Por último, la tabla 19 muestra las puntuaciones globales (en medias) en la escala CEIG, diferenciando por sexos, las diversas características formativas de la muestra: titulación, curso, haber recibido formación previa en materia de género y la importancia dada a la formación en igualdad (estas dos últimas dimensiones se desarrollan en los dos apartados siguientes).

Tabla 19

Puntuación en la escala CEIG según variables formativas y sexo

	Sexo	M	DE
Titulación:			
GEP	Hombres	4.32	.69
	Mujeres	4.34	.68
GEI	Hombres	4.44	.85
	Mujeres	4.36	.70
DGEPI	Hombres	4.77	.68
	Mujeres	4.40	.63
GB	Hombres	4.47	1.02
	Mujeres	4.25	.67
MFP	Hombres	4.62	.69
	Mujeres	4.71	.48
Curso:			
Primero	Hombres	4.23	.76
	Mujeres	4.34	.66
Segundo	Hombres	4.41	.70
	Mujeres	4.35	.72
Tercero	Hombres	4.5	.77
	Mujeres	4.34	.70
Cuarto	Hombres	4.67	.20
	Mujeres	4.40	.65
Quinto	Hombres	-	-
	Mujeres	4.69	.56
Máster	Hombres	4.62	.69
	Mujeres	4.71	.48
Asignatura sobre género:			

	Sexo	M	DE
No	Hombres	4.35	.73
	Mujeres	4.34	.67
Sí	Hombres	4.48	.83
	Mujeres	4.48	.70
Importancia dada a la formación en igualdad:			
Nada importante	Hombres	3.71	1.03
	Mujeres	4.06	.97
Algo importante	Hombres	4.09	.71
	Mujeres	3.94	.71
Muy importante	Hombres	4.51	.68
	Mujeres	4.40	.65

Fuente: Encuesta CEIG (2022). Cátedra de investigación Isabel Muñoz Caravaca.

Como se observa en la tabla 19, la puntuación media en la escala CEIG es ligeramente superior en el grupo de los hombres con la excepción del Grado en educación primaria (EP) y en el Máster de profesorado (MFPS), donde se aprecia una puntuación media ligeramente más elevada en el grupo de mujeres. Atendiendo al curso en el que se encontraba matriculada la muestra, el promedio es ligeramente superior en el grupo de mujeres en los primeros y últimos cursos. Cuando se han realizado asignaturas con contenidos en materia de género, no hay diferencias entre el grupo de hombres y mujeres. Finalmente, al analizar la importancia que se confiere a la formación en igualdad, tanto los hombres como las mujeres que lo consideran “Muy importante” obtienen las puntuaciones medias más altas, con diferencias mínimas entre los hombres y las mujeres, acentuándose esa diferencia de puntuación entre los sexos cuando la consideran menos importante. En los epígrafes siguientes profundizamos en la formación en género recibida y la importancia otorgada a dicha formación.

4.1- Formación en género recibida

La tabla 20 recoge los porcentajes de acuerdo, diferenciando entre los que han o no cursado alguna asignatura sobre género a lo largo de su formación universitaria. Como era de esperar, se aprecia un mayor conocimiento de la terminología sobre desigualdades de género en el alumnado que ha cursado asignaturas relativas a la igualdad en esta etapa. Con la excepción de los ítems 9 y 11, donde las diferencias son mínimas, el resto de los ítems de la escala presentan porcentajes más altos cuando se ha recibido dicha formación. Se

obtienen las mayores diferencias a favor del alumnado que sí ha recibido formación en el ítem 8, el relativo a los sesgos de género, y en los ítems 10 y 7, relacionados con el concepto de paridad, aunque estos porcentajes de acuerdo siguen siendo los más bajos de la escala: el 51.8% sabe definir sesgos de género, el 44.9% sabe definir paridad de género y el 46.6% sabe diferenciar paridad de igualdad.

Tabla 20

Porcentajes de acuerdo según formación en género Subescala Conocimientos

	No	Sí	Total	ϕ (Phi)
	%	%	%	
Sé (conozco) terminología	82.3	86.3	82.6	0.03*
Sé (conozco) legislación	47.6	60.0	48.7	0.07***
Sé definir equidad	81.5	86.3	81.9	0.04**
Sé definir roles de género	87.4	92.1	87.8	0.04**
Sé definir igualdad de oportunidades	95.6	96.5	95.7	0.04**
Sé definir discriminación de género	94.5	95.7	94.6	0.02
Sé definir paridad de género	28.7	44.9	30.1	0.09***
Sé definir sesgos de género	35.0	51.8	36.4	0.09***
Sé diferenciar sexo de género	86.9	86.3	86.9	0.05
Sé diferenciar paridad de igualdad	30.3	46.6	31.7	0.10***
Sé identificar desigualdades de género	94.0	93.0	93.9	0.01
Sé definir estereotipos de género	90.7	97.3	91.3	0.07***

Fuente: Encuesta CEIG (2022). Cátedra de investigación Isabel Muñoz Caravaca. * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$ y *** $p < 0.001$.

También se aprecian mayores habilidades para trabajar con las desigualdades (véase tabla 21) entre el alumnado que ha cursado asignaturas relativas a la igualdad a lo largo de la formación universitaria (salvo en los ítems 5, 6 y 10, en los que se aprecian diferencias mínimas). Las mayores diferencias -a favor del alumnado que sí ha recibido formación- se observan en las siguientes habilidades: creación de planes de igualdad (66.9% frente a 46.9%); aplicación de la perspectiva de género en materiales y programas (67.7% frente a 55.7%); y en la capacitación general para enseñar con perspectiva de género (80.1% frente a 70.4%).

Tabla 21

Porcentajes de acuerdo según formación en género Subescala Habilidades

	No	Sí	Total	ϕ (Phi)
	%	%	%	
Sé cómo desarrollar un Plan de Igualdad	46.9	66.9	48.6	0.112**
Sé cómo enseñar con perspectiva de género	70.4	80.1	71.2	0.06***
Sé cómo aplicar la perspectiva de género al análisis de programas y materiales	55.7	67.7	56.8	0.07***
Sé cómo reducir el mantenimiento/reproducción de desigualdades	67.5	73.5	68.1	0.04**
Sé cómo respetar los diferentes estilos de aprender	89.0	82.2	88.4	0.06***
Sé cómo crear ambientes de aprendizaje que fomenten la coeducación	87.4	84.0	87.1	0.03*
Sé cómo planificar y evaluar tareas que promuevan la igualdad	83.6	86.1	83.8	0.02
Sé cómo crear nexos escuela-comunidad para promover la igualdad y la no-discriminación	69.6	70.6	69.7	0.01
Sé cómo involucrar a las familias y otros en la promoción de la igualdad	75.0	77.6	75.2	0.02
Sé cómo transmitir valores sobre cuestiones de género	87.1	81.6	86.6	0.05**
Sé cómo colaborar con profesionales y familias en asuntos de género	68.5	74.1	68.9	0.03*
Sé cómo orientar y asesorar sobre temas de género	65.4	70.6	65.9	0.03*

Fuente: Encuesta CEIG (2022). Cátedra de investigación Isabel Muñoz Caravaca. * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$ y *** $p < 0.001$.

Por último, se observa en la tabla 22 una mayor sensibilidad hacia las desigualdades de género, en todos los ítems, a favor del alumnado que ha cursado formación en este ámbito, a excepción del ítem 2. Es importante, además, resaltar que las mayores diferencias se encuentran en los ítems que están relacionados con una mayor implicación personal para reducir las desigualdades, como la necesidad de asumir nuevos roles para mejorar la formación en igualdad (94.4% frente al 88.0%) o hacer más para reducir las desigualdades (93.6% frente a 89.2%), lo que avala el valor de realizar este tipo de formación. También es importante destacar que el mayor nivel de acuerdo entre los que no han realizado formación se encuentra en el ítem “Aprender más

sobre cuestiones de género” (91.3%), lo que pone de manifiesto que también existe entre ellos y ellas esa concienciación.

Tabla 22

Porcentajes de acuerdo según formación en género Subescala Actitudes

	No	Sí	Total	ϕ (Phi)
	%	%	%	
Soy sensible a las desigualdades de género	79.6	82.0	79.8	0.02
Soy sensible a los estereotipos de género	78.2	77.2	78.1	0.01
Preocupación por la tolerancia con la discriminación de género	91.1	96.3	91.5	0.05***
Asumir nuevos roles para formar en igualdad	88.0	94.4	88.5	0.06
Considerarme activista de la igualdad de los géneros	79.1	81.6	79.3	0.02
Hacer más para reducir las desigualdades	89.2	93.6	89.6	0.04**
Aprender más sobre cuestiones de género	91.2	92.3	91.3	0.01

Fuente: Encuesta CEIG (2022). Cátedra de investigación Isabel Muñoz Caravaca. * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$ y *** $p < 0.001$

Para conocer el grado de asociación entre los niveles de acuerdo en las subescalas y el tipo de educación recibida (igualitaria o machista) se calcularon los coeficientes de correlación Rho de Spearman (véase tabla 23). Los análisis mostraron una relación lineal positiva, muy débil y estadísticamente significativa -entre ambas variables- en la mayoría de los coeficientes (un poco más alta en el caso de la educación universitaria).

Tabla 23

Correlaciones entre la escala CEIG y la educación igualitaria recibida

	Conocimiento		Habilidad		Actitud	
	r	p	r	p	r	p
Educación familiar	0,067**	0,000	0,115**	0,000	0,026	0,052
Educación primaria	0,061**	0,000	0,116**	0,000	0,047**	0,000
Educación secundaria	0,037**	0,005	0,096**	0,000	0,003	0,793
Educación universitaria	0,156**	0,000	0,159**	0,000	0,111**	0,000
Redes sociales	0,005	0,712	0,052**	0,000	-0,106**	0,000

Fuente: Encuesta CEIG (2022). Cátedra de investigación Isabel Muñoz Caravaca.

4.2- Importancia otorgada a la formación en género

En este apartado se aportan los porcentajes observados en función de la importancia otorgada a la igualdad. Puede afirmarse que los y las alumnas de las Facultades de Educación de Castilla-La Mancha otorgan gran importancia a la igualdad, independientemente de que hayan recibido o no formación a lo largo de su formación universitaria. Recordemos que el 64% otorga la valoración máxima de 6 puntos a esta formación, como se puede apreciar en la tabla 6 anterior. Entre el alumnado encuestado, se observan (véase tabla 24) notorias diferencias entre quienes dan importancia y quienes no la dan a la igualdad en los conocimientos que se tienen sobre las distintas cuestiones planteadas en la escala. Se llega a recoger una diferencia de más de 20 puntos en el conocimiento de la terminología (83.8% frente al 61.2%), la definición de equidad (83.0% frente a 60.8%) y la definición del término roles de género (88.8% frente a 68.4%).

Tabla 24

Porcentaje según importancia dada a la igualdad. Subescala Conocimientos

	No importa %	Sí importa %	Total %	ϕ (Phi)
Sé (conozco) terminología	61.2	83.8	82.6	0.13**
Sé (conozco) legislación	42.7	49.0	48.6	0.03*
Sé definir equidad	60.8	83.0	81.9	0.17***
Sé definir roles de género	68.4	88.8	87.8	0.14***
Sé definir igualdad de oportunidades	88.8	96.0	95.6	0.08***
Sé definir discriminación de género	89.2	94.9	94.6	0.06***
Sé definir paridad de género	27.6	30.2	30.1	0.01
Sé definir sesgos de género	32.5	36.7	36.4	0.02
Sé diferenciar sexo de género	79.7	87.3	86.9	0.05***
Sé diferenciar paridad de igualdad	30.8	31.7	31.6	0.00
Sé identificar desigualdades de género	88.8	94.2	93.9	0.05**
Sé definir estereotipos de género	86.0	91.6	91.3	0.04

Fuente: Encuesta CEIG (2022). Cátedra de investigación Isabel Muñoz Caravaca. * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$ y *** $p < 0.001$

En la subescala habilidades se repite esta misma situación, porcentajes de acuerdo más elevados en las personas que otorgan importancia a estas

cuestiones. Como se puede observar en la tabla 25, parecen estar más de acuerdo, en especial, con la necesidad de colaborar con profesionales y familias en asuntos de género en labores de asesoría y orientación (70.1%), e involucrarlos en la promoción de la igualdad (76.2%). También otorgan especial importancia a trasladar al aula la enseñanza de género (72.0%), a su aplicación a los programas y materiales y a la necesaria creación de espacios de aprendizaje coeducativos (87.8%).

Tabla 25

Porcentaje según importancia dada a la igualdad. Subescala Habilidades

	No importa %	Sí importa %	Total %	ϕ (Phi)
Desarrollar un Plan de Igualdad	44.1	48.8	48.6	0.02
Enseñar con perspectiva de género	55.9	72.0	71.2	0.07***
Aplicar la perspectiva de género al análisis de programas y materiales	42.0	57.5	56.8	0.06***
Reducir el mantenimiento/reproducción	61.9	68.4	68.1	0.03*
Respetar los diferentes estilos de aprender	85.0	88.6	88.4	0.02
Crear ambientes de aprendizaje que fomenten la coeducación	73.1	87.8	87.1	0.09***
Panificar y evaluar tareas que promuevan la igualdad	71.0	84.5	83.8	0.08***
Crear nexos escuela-comunidad para promover la igualdad y la no-discriminación	62.6	70.1	69.7	0.03**
Involucrar a las familias y otros agentes en la promoción de la igualdad	55.6	76.2	75.2	0.10***
Transmitir valores sobre cuestiones de género	73.8	87.3	86.6	0.08***
Colaborar con profesionales y familias en asuntos de género	47.6	70.1	68.9	0.10***
Orientar y asesorar sobre temas de género	45.1	67.0	65.9	0.10***

Fuente: Encuesta CEIG (2022). Cátedra de investigación Isabel Muñoz Caravaca. * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$ y *** $p < 0.001$

Finalmente, se aprecia que todos los ítems de la subescala actitudinal CEIG presentan porcentajes más altos cuando se otorga importancia a la igualdad de género (véase tabla 26). Además, las diferencias porcentuales halladas entre quienes sí dan importancia a la igualdad y quienes no la dan son las más significativas desde una perspectiva estadística. En especial destacan

estadísticamente las diferencias porcentuales halladas en presentar preocupación por la tolerancia con la discriminación de género (55.6% –quienes no dan importancia a la igualdad– frente al 93.4% –quienes sí le dan importancia–), así como una actitud por aprender más sobre cuestiones de género, donde solo un 47.9% de quienes no dan importancia a la igualdad está de acuerdo frente al 93.6% de quienes sí le dan importancia.

Tabla 26

Porcentaje según importancia dada a la igualdad. Subescala Actitudes

	No importa %	Sí importa %	Total %	ϕ (Phi)
Soy sensible a las desigualdades de género	52.1	81.2	79.8	0.16***
Soy sensible a los estereotipos de género	43.0	80.0	78.1	0.20***
Preocupación por la tolerancia con la discriminación de género	55.6	93.4	91.5	0.30***
Asumir nuevos roles para formar en igualdad.	54.9	90.3	88.5	0.24***
Considerarme activista de la igualdad de los géneros	39.5	81.4	79.3	0.28***
Hacer más para reducir las desigualdades	55.9	91.4	89.6	0.26***
Aprender más sobre cuestiones de género	47.9	93.6	91.3	0.36***

Fuente: Encuesta CEIG (2022). Cátedra de investigación Isabel Muñoz Caravaca. * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$ y *** $p < 0.001$

5.- CONCLUSIONES

En este capítulo se han realizado análisis descriptivos de las principales variables sociodemográficas de la encuesta realizada a docentes en formación de las Facultades de Educación de Castilla-La Mancha y se presentan los resultados más relevantes de la escala “Competencias para Educar en Igualdad de Género (CEIG)”, en sus tres dimensiones: conocimiento, habilidades y compromiso/actitud (Miralles-Cardona *et al.*, 2018).

Con carácter general, los y las estudiantes de educación tienen un mayor conocimiento de la terminología sobre género que sobre su legislación, están familiarizados con términos como igualdad de oportunidades, discriminación de género y estereotipo de género. Sin embargo, existe un mayor desconocimiento sobre la definición del concepto paridad, su diferenciación con la igualdad y lo que implica el término sesgo de género.

Respecto a sus habilidades, se consideran capaces de respetar los estilos de aprendizajes de su futuro alumnado, crear ambientes de aprendizajes que fomenten la coeducación y transmitir valores sobre cuestiones de género. Sin embargo, se sienten menos capacitados para desarrollar planes de igualdad o aplicar la perspectiva de género en los programas y materiales en el aula.

En relación con sus actitudes, manifiestan especial sensibilidad con la tolerancia existente con la discriminación de género y una actitud proactiva para aprender más sobre cuestiones de género y asumir nuevos roles para abordar tareas coeducativas.

Con relación a los contrastes realizados:

- En las comparaciones por sexo, queremos destacar que en el caso de las mujeres los grados de acuerdo son más altos en casi todos los ítems de la subescala de actitudes. Creemos que esto supone una mayor sensibilidad de las futuras docentes sobre las desigualdades, una mayor implicación en el activismo de género y la fuerte creencia de que deben seguir formándose.
- El conocimiento de la legislación sobre género aumenta a lo largo de los cursos.
- Se observa una mayor capacitación en la creación de planes de igualdad y la aplicación de la perspectiva de género en materiales y programas en estudiantes que sí han recibido formación durante su etapa universitaria, así como valores de acuerdo más altos en cuanto a la necesidad de seguir aprendiendo.
- Todos los ítems de la subescala actitudinal CEIG presentan porcentajes más altos cuando se otorga importancia a la igualdad de género. Y, por último, que estas futuras docentes están sensibilizadas sobre la necesaria colaboración entre la escuela, la familia y otros profesionales especializados en labores de asesoría y orientación sobre igualdad y discriminación de género.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bas-Peña, E., Ferre Jaén, E., & Maurandi-López, A. (2017). Educación Superior, competencias transversales y género: validación de un cuestionario. *Revista de Humanidades*, 31, 57-76.

- Carrasco, C., Bonilla-Algovia, E. e Ibáñez, M. (2021). Sexismo ambivalente en adolescentes de Castilla-La Mancha. *Revista de Educación*, 392, 97-121. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-392-480>
- Mena M. (Ed.) (2017). *Estudio sobre la incorporación del enfoque de igualdad de género en materiales curriculares de inicial, primaria y secundaria*. FORGE. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6031>
- Miralles-Cardona, C., Cardona-Moltó, M. C. y Chiner, E. (2018). Valoración psicométrica de un cuestionario para medir la formación en igualdad de género de docentes en preservicio. En R. Roig-Vila (ed.), *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior*, (pp. 705-715). Ediciones Octaedro.
- Miralles-Cardona, C., Cardona-Molto, M. 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. <https://doi.org/10.5944/educXX1.23899>
- Pinedo-González, R., Arroyo-González, M. J., y Berzosa-Ramos, I. (2018). Género y educación: detección de situaciones de desigualdad de género en contextos educativos. *Contextos educativos*, 21, 35-51. <https://doi.org/10.181.72/con.3306>
- Resa-Ocio, A. (2021). La formación en igualdad de género en los grados de Educación Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 13-27.
- Subirats, M. (2017). *Coeducación, apuesta por la libertad*. Octaedro.

CAPÍTULO 4. LA ESCALA “EVALUACIÓN SENSIBLE A LA FORMACIÓN EN IGUALDAD DE GÉNERO (ESFIG)”

Enrique Bonilla-Algovia, Concepción Carrasco Carpio, Andreea Gabriela Pana y Esther Rivas-Rivero

1.- INTRODUCCIÓN

En este capítulo se analizan los resultados de la encuesta realizada a las y los docentes en formación de Castilla-La Mancha, cuya metodología ha sido expuesta con anterioridad. Tan solo se recuerda que la muestra está conformada por un total de 1.143 estudiantes de las Facultades de Educación de las dos Universidades de Castilla-La Mancha (UCLM y UAH).

En ese marco, cabe preguntarse cómo se ha estudiado la inclusión de la igualdad de género en educación a lo largo de estos años. La literatura científica indica que la igualdad de género en el contexto educativo ha sido trabajada desde diferentes estudios y enfoques (Alvariñas-Villaverde *et al.*, 2019; Bolaños y Jiménez, 2007; Pinedo *et al.*, 2018; Prendes-Espinosa *et al.*, 2020). Además, si se toma en consideración la existencia del “currículum oculto”, es decir, aquellas prácticas, valores, creencias, etc., que no están recogidas por escrito en el currículum educativo, pero que se transmiten de manera implícita por parte del profesorado al alumnado (Torres, 1991), se vuelve necesario estudiar y diagnosticar el estado de la igualdad de género en el contexto educativo. De hecho, González (1996) explica el gran efecto que el currículum oculto tiene sobre la educación, influyendo directamente sobre la construcción del ideario de género. Se trata del “currículum oculto de género o COG” planteado por Dorr y Sierra (1998) como un constructo que entiende la igualdad de género en educación como un factor que actúa altamente influenciado y en conexión con el currículum oculto.

Ante la presencia de este constructo, y la necesidad de analizar el estado de la igualdad de género en el contexto educativo, se han elaborado diferentes instrumentos de medición. Inicialmente se elaboraron instrumentos que permitieron analizar la identidad de género y establecer los denominados roles de género (Alumbaugh, 1987; Blanchard y Freund, 1983; Kerr y Holden, 1996),

aunque no fue hasta más adelante cuando se vislumbró la necesidad de estudiar la igualdad de género como un factor medible en educación. A este respecto, destaca la elaboración de la “Escala de Actitudes del Profesorado hacia la Coeducación” elaborada por Piedra *et al.* (2014), dividida en tres subescalas - sociocultural, relacional e individual- y enfocada a docentes de Educación Primaria y Educación Secundaria del área de Educación Física. Asimismo, utilizando la misma estructura factorial, se crearon instrumentos para evaluar las actitudes hacia la igualdad de género en el alumnado de Educación Primaria y Educación Secundaria. Se subraya la elaboración de la “Escala de Actitudes hacia la Igualdad de Género dirigida al Alumnado” de Pérez *et al.* (2010) o la “Escala de Juegos Deportivos y Emociones (GES)” para alumnado de Educación Secundaria de Gözütok *et al.* (2017). Del mismo modo, cabe subrayar el diseño de la “Escala de Detección del Sexismo en Adolescentes (DSA)” de Recio *et al.* (2007), la cual ha sido aplicada en estudios anteriores en el marco de la Cátedra de Investigación “Isabel Muñoz Caravaca” con alumnado adolescente de Educación Secundaria de Castilla-La Mancha (Andrés Gómez *et al.*, 2020). También se han elaborado instrumentos para estudiar la percepción del alumnado universitario, como la “Escala de aprendizaje en las redes sociales virtuales” de Vico y Rebollo (2019), el cuestionario “Actitudes hacia la Igualdad de Género (ACTIG)” de Castillo *et al.* (2020) o la Escala “Evaluación Sensible a la Formación en Igualdad de Género (ESFIG)” de Miralles-Cardona *et al.* (2020), enfocada a analizar la percepción y sensibilización de futuras y futuros profesionales de la educación hacia la formación en igualdad de género.

Parece evidente entonces que la implementación de la formación en igualdad en los planes de estudio ha de ser estudiada en nuestra sociedad y particularmente en el profesorado en formación de hoy, que es el profesorado en ejercicio de mañana. Es por ello por lo que en este capítulo se analizan los resultados de la Escala “Evaluación Sensible a la Formación en Igualdad de Género (ESFIG)”, elaborada y validada por Cristina Miralles-Cardona, M. Cristina Cardona-Moltó y Esther Chiner, (Miralles-Cardona *et al.*, 2020). Previamente a mostrar los principales resultados obtenidos, se incluye un apartado explicativo sobre la escala empleada en el presente informe. La presentación de los resultados se ha organizado en dos apartados, exponiendo en el primer apartado los estadísticos descriptivos de la escala ESFIG y el grado de acuerdo o

desacuerdo con el banco de ítems de dicha escala en función de las variables sociodemográficas estudiadas (sexo, tipología de estudios y curso); el segundo apartado recoge el contraste estadístico entre los ítems de la escala ESFIG y la formación en igualdad (si se ha cursado alguna asignatura sobre género a lo largo de la formación universitaria) en función de la importancia que se le otorga a dicha formación (nada importante, algo importante o muy importante). El análisis de los resultados culmina con el análisis de correlaciones entre las dimensiones de la escala ESFIG (género en el currículum, sensibilidad institucional y conciencia ante desigualdades de género) y la educación recibida -machista o igualitaria- en diferentes contextos como el contexto familiar, contexto escolar (Educación Primaria, Educación Secundaria, Educación Universitaria) y en el contexto digital, concretamente en las redes sociales. Un apartado de resumen y conclusiones cerrará el capítulo.

2.- DESCRIPCIÓN DE LA ESCALA

La escala “Evaluación Sensible a la Formación en Igualdad de Género (ESFIG)” ha sido el instrumento utilizado para explorar el grado de implementación del enfoque de género en la formación inicial de docentes desde la perspectiva del alumnado. Este instrumento ha sido elaborado y validado, previamente, por Cristina Miralles-Cardona, M. Cristina Cardona-Moltó y Esther Chiner (Miralles-Cardona *et al.*, 2020). Estas autoras aplicaron el cuestionario a un total de 601 docentes en formación de grado y máster en una universidad española y llegaron a la conclusión de que la ESFIG era un instrumento válido y adecuado para medir el estado de la integración de la perspectiva de género en el ámbito universitario, de ahí que haya sido seleccionado como un instrumento apropiado para nuestra investigación. Adicionalmente, las autoras llegan a la conclusión de que las personas que participaron en el estudio percibían neutralidad e indiferencia institucional a la hora de integrar el enfoque de género en la docencia, aunque estimaban la preparación en género muy importante y necesaria para su formación. Además, se hallaron diferencias estadísticamente significativas, en las respuestas de las y los docentes en formación, en función de la titulación y el género.

La escala está compuesta por 16 ítems agrupados en tres subescalas de cinco, siete y cuatro ítems, respectivamente, que miden el grado de acuerdo

acerca de (a) la sensibilidad institucional a la aplicación de la política de igualdad de género en los centros, (b) la incorporación de la perspectiva de género en los planes de estudio y (c) la conciencia de desigualdades vinculadas al género en los procesos instructivos. Todo ello desde la perspectiva del propio alumnado de las Facultades de Educación. Para su medición se ha utilizado una escala tipo Likert de seis puntos donde “1” significa “Muy en desacuerdo” y “6” “Muy de acuerdo”.

El cuestionario se compone de los siguientes ítems:

1. La facultad de educación ha adoptado un enfoque proactivo hacia la igualdad de género.
2. La facultad aplica la normativa vigente en materia de igualdad.
3. La formación en género es una condición necesaria para aprender a educar en igualdad.
4. Incluir la perspectiva de género en la formación docente es esencial para combatir el sexismo.
5. Las cuestiones de género son igual de importantes para mi formación que las relativas a otras diferencias.
6. La diversidad de identidades sexuales debería recibir mayor atención en el plan de estudios.
7. Mi plan de estudios incluye el desarrollo de competencias para educar en igualdad de género.
8. La perspectiva de género recibe atención suficiente en las asignaturas.
9. El género debería estar integrado en la docencia con carácter obligatorio.
10. Todas las asignaturas del plan de estudios deberían ser impartidas con perspectiva de género.
11. Debería haber al menos una asignatura obligatoria sobre igualdad de género en el plan de estudios.
12. El profesorado está suficientemente sensibilizado a las cuestiones de género.
13. El profesorado suele tener expectativas más elevadas y exigentes de los alumnos que de las alumnas.
14. Los estudiantes reciben más atención del profesorado que las estudiantes.

15. Los logros de las estudiantes se minimizan con frecuencia.

16. Los logros de las estudiantes se atribuyen más a su esfuerzo que a su capacidad.

Los ítems relativos a la subescala de sensibilidad institucional son el 1, 2, 8, 10 y 12; los relacionados con la incorporación de la perspectiva de género en los planes de estudios son el 3, 4, 5, 6, 7, 9 y 11, y, por último, los ítems 13, 14, 15 y 16 corresponden a la subescala sobre la conciencia de las desigualdades.

3.- RESULTADOS MÁS RELEVANTES

3.1- Estadísticos descriptivos de la escala ESFIG y variables sociodemográficas

La tabla 27 presenta los estadísticos descriptivos de la escala ESFIG según respuestas que impliquen algún grado de desacuerdo (1, 2 y 3 de la escala Likert) o algún grado de acuerdo (respuestas 4, 5 y 6).

Las y los docentes en formación expresan un mayoritario acuerdo, por encima del 90%, en la afirmación sobre lo esencial que resulta la perspectiva de género para combatir el sexismo (92.3% de acuerdo), así como en las afirmaciones siguientes: “La formación en género es una condición necesaria para aprender a educar en igualdad” (91.6% de acuerdo), “las cuestiones de género son igual de importantes para mi formación que las relativas a otras diferencias” (91.4%) y “la diversidad de identidades sexuales debería recibir mayor atención en el plan de estudios” (90.1%). Por el contrario, las afirmaciones que han generado mayor desacuerdo son las relacionadas con la conciencia de la desigualdad, es decir, aquellas afirmaciones que evidencian las desigualdades en la atención, las expectativas y los logros de alumnas y alumnos, tales como: “Los estudiantes reciben más atención del profesorado que las estudiantes” (71.4% de desacuerdo), “el profesorado suele tener expectativas más elevadas y exigentes de los alumnos que de las alumnas (63.4% de desacuerdo) y “los logros de las estudiantes se minimizan con frecuencia” (60% de desacuerdo). La aseveración más polarizada, estando la opinión más dividida, es la que afirma que los logros de ellas, las estudiantes, se atribuyen más a su esfuerzo que a su capacidad (53.7% de acuerdo frente a un 46.3% de desacuerdo), así como la percepción de la atención que recibe la perspectiva de género en las asignaturas, puesto que 53% de las personas entrevistadas está de acuerdo en que recibe una atención suficiente frente a un 47% que piensa lo contrario.

Tabla 27**Estadísticos descriptivos de la escala ESFIG**

	Acuerdo	Desacuerdo	Media (DE)
La Facultad de Educación ha adoptado un enfoque proactivo hacia la igualdad de género	78.1%	21.9%	4.27 (1.23)
La facultad aplica la normativa vigente en materia de igualdad	82.2%	17.8%	4.51 (1.18)
La formación en género es una condición necesaria para aprender a educar en igualdad	91.6%	8.4%	5.22 (1.10)
Incluir la perspectiva de género en la formación docente es esencial para combatir el sexismo	92.3%	7.7%	5.23 (1.12)
Las cuestiones de género son igual de importantes para mi formación que las relativas a otras diferencias	91.4%	8.6%	5.14 (1.13)
La diversidad de identidades sexuales debería recibir mayor atención en el plan de estudios	90.1%	9.9%	5.03 (1.17)
Mi plan de estudios incluye el desarrollo de competencias para educar en igualdad de género	67.4%	32.6%	4.06 (1.42)
La perspectiva de género recibe atención suficiente en las asignaturas	53%	47%	3.57 (1.43)
El género debería estar integrado en la docencia con carácter obligatorio	86.6%	13.4%	4.88 (1.27)
Todas las asignaturas del plan de estudios deberían ser impartidas con perspectiva de género	82.8%	17.2%	4.71 (1.36)
Debería haber al menos una asignatura obligatoria sobre igualdad de género en el plan de estudios	84.9%	15.1%	4.84 (1.38)
El profesorado está suficientemente sensibilizado a las cuestiones de género	63.5%	36.5%	3.93 (1.29)
El profesorado suele tener expectativas más elevadas y exigentes de los alumnos que de las alumnas	36.6%	63.4%	2.90 (1.59)
Los estudiantes reciben más atención del profesorado que las estudiantes	28.8%	71.4%	2.58 (1.56)
Los logros de las estudiantes se minimizan con frecuencia	40%	60%	2.98 (1.65)
Los logros de las estudiantes se atribuyen más a su esfuerzo que a su capacidad	53.7%	46.3%	3.49 (1.68)

Fuente: Encuesta ESFIG (2022). Cátedra de investigación Isabel Muñoz Caravaca.

Los resultados de la escala han sido agrupados en atención a algunas variables sociodemográficas, tales como el sexo, la titulación (grados o máster)

y el curso. Las tablas 28, 29 y 30 representan, respectivamente, los porcentajes de acuerdo con las afirmaciones de la escala en atención a dichas variables.

En referencia a la variable sexo (véase tabla 28), resulta interesante comprobar que en el caso de los hombres ninguna de las afirmaciones supera el 90% de acuerdo, lo que significa que son las mujeres las que perciben con mayor claridad la necesidad de la formación en género (94.1% de acuerdo en las mujeres frente a un 81.6% en los hombres) o la necesidad de incluir una perspectiva de género en la formación docente (94.1% frente a un 85.3%). Sin embargo, en varios ítems que miden la sensibilidad institucional hacia la igualdad de género, los hombres tienen grados de acuerdo más altos que las mujeres en las afirmaciones sobre la suficiente atención, como, por ejemplo: “la perspectiva de género recibe atención suficiente en las asignaturas” (62.1% de acuerdo entre los hombres y un 50.7% en las mujeres) y “el profesorado está suficientemente sensibilizado a las cuestiones de género” (67.7% acuerdo en hombres y 62.4% en mujeres). Por último, se aprecia un mayor porcentaje de hombres que son conscientes de la desigualdad de trato a favor de ellos, aunque, como se comentaba anteriormente, los porcentajes de acuerdo son bastante más bajos en esta dimensión de las evidencias en las desigualdades. Efectivamente, el 40% de los hombres está de acuerdo (frente a un 35.8% de las mujeres) en que el profesorado suele tener expectativas más elevadas y exigentes de los alumnos que de las alumnas, o el 33.3% de los hombres perciben que los estudiantes reciben más atención del profesorado que las estudiantes, porcentaje que baja al 27.7% en el caso de las mujeres.

Tabla 28

Porcentajes de acuerdo según sexo

	Mujeres	Hombres	χ^2
La Facultad de Educación ha adoptado un enfoque proactivo hacia la igualdad de género	77.7%	79.6%	1.88
La facultad aplica la normativa vigente en materia de igualdad	82.8%	79.8%	5.52*
La formación en género es una condición necesaria para aprender a educar en igualdad	94.1%	81.6%	186.21***
Incluir la perspectiva de género en la formación docente es esencial para combatir el sexismo	94.1%	85.3%	99.32***

	Mujeres	Hombres	χ^2
Las cuestiones de género son igual de importantes para mi formación que las relativas a otras diferencias	93.7%	82.2%	154.13***
La diversidad de identidades sexuales debería recibir mayor atención en el plan de estudios	91.6%	84.5%	51.90***
Mi plan de estudios incluye el desarrollo de competencias para educar en igualdad de género	66.4%	71.4%	10.44***
La perspectiva de género recibe atención suficiente en las asignaturas	50.7%	62.1%	47.62***
El género debería estar integrado en la docencia con carácter obligatorio	88.6%	78.6%	79.44***
Todas las asignaturas del plan de estudios deberían ser impartidas con perspectiva de género	85.4%	72.9%	101.77***
Debería haber al menos una asignatura obligatoria sobre igualdad de género en el plan de estudios	88.2%	72.1%	185.74***
El profesorado está suficientemente sensibilizado a las cuestiones de género	62.4%	67.7%	11.11***
El profesorado suele tener expectativas más elevadas y exigentes de los alumnos que de las alumnas	35.8%	40%	6.87**
Los estudiantes reciben más atención del profesorado que las estudiantes	27.7%	33.3%	13.98***
Los logros de las estudiantes se minimizan con frecuencia	40.4%	38.7%	1.11
Los logros de las estudiantes se atribuyen más a su esfuerzo que a su capacidad	55.2%	48.3%	17.72***

Fuente: Encuesta ESFIG (2022). Cátedra de investigación Isabel Muñoz Caravaca.

Con relación a la variable de los estudios que se están cursando (Grado en Magisterio de Educación Infantil, Grado en Magisterio de Educación Primaria, Doble Grado en Magisterio de Educación Infantil y Primaria, Grado en Magisterio de Educación Primaria Bilingüe o Máster de Formación del Profesorado), los resultados generales no varían, aunque se encuentran diferencias significativas que merece la pena resaltar. Las y los estudiantes que están realizando el Máster de Formación del Profesorado perciben una menor sensibilidad institucional hacia la educación en igualdad que el resto de estudiantes; así lo reflejan los ítems 1, 2 y 8 (véase tabla 29): el 52.9% muestra su acuerdo con la afirmación “la Facultad de Educación ha adoptado un enfoque proactivo hacia la igualdad de género” frente a porcentajes de acuerdo que superan el 70% en el resto de

titulaciones; con el ítem 2, “la facultad aplica la normativa vigente en materia de igualdad”, el porcentaje de acuerdo es ligeramente más bajo (79.4%) que en otros estudios y, finalmente, tan sólo un 37% de las y los estudiantes de máster afirman que la perspectiva de género recibe atención suficiente en las asignaturas, en este caso muy alejados de la percepción del alumnado que cursa el Doble Grado en Magisterio de Educación Infantil y Primaria, con un porcentaje de acuerdo del 61%.

Tabla 29

Porcentajes de acuerdo según tipo de formación

	GEP	GEI	DGEPI	GB	MFP	χ^2
La Facultad de Educación ha adoptado un enfoque proactivo hacia la igualdad de género	78.5%	77.7%	88.3%	77.3%	52.9%	86.07***
La facultad aplica la normativa vigente en materia de igualdad	81.3%	83.4%	81.3%	88.3%	79.4%	8.97
La formación en género es una condición necesaria para aprender a educar en igualdad	89.3%	93.5%	96.3%	86.0%	91.6%	47.56***
Incluir la perspectiva de género en la formación docente es esencial para combatir el sexismo	90.2%	94.4%	95.2%	89.0%	91.6%	38.32***
Las cuestiones de género son igual de importantes para mi formación que las relativas a otras diferencias	89.2%	93.2%	96.0%	83.4%	94.2%	52.62***
La diversidad de identidades sexuales debería recibir mayor atención en el plan de estudios	88.3%	92.0%	94.1%	82.8%	88.4%	36.50***
Mi plan de estudios incluye el desarrollo de competencias para educar en igualdad de género	69.8%	66.0%	73.1%	52.8%	52.3%	48.01***
La perspectiva de género recibe atención suficiente en las asignaturas	53.7%	52.7%	61.0%	41.7%	37.0%	36.44***
El género debería estar integrado en la docencia con carácter obligatorio	83.4%	89.9%	93.2%	80.4%	77.3%	79.01***
Todas las asignaturas del plan de estudios deberían ser impartidas con perspectiva de género	80.2%	85.2%	92.3%	71.8%	73.5%	73.67***
Debería haber al menos una asignatura obligatoria sobre igualdad de género en el plan de estudios	80.1%	90.1%	90.5%	71.8%	81.9%	126.77***
El profesorado está suficientemente sensibilizado a las cuestiones de género	63.9%	66.7%	57.5%	44.2%	50.6%	54.50***

	GEP	GEI	DGEPI	GB	MFP	χ^2
El profesorado suele tener expectativas más elevadas y exigentes de los alumnos que de las alumnas	34.7%	42.2%	27.7%	25.2%	26.6%	65.79***
Los estudiantes reciben más atención del profesorado que las estudiantes	27.4%	31.9%	26.9%	19.6%	23.9%	22.50***
Los logros de las estudiantes se minimizan con frecuencia	36%	45.4%	43.4%	25.2%	35.1%	62.89***
Los logros de las estudiantes se atribuyen más a su esfuerzo que a su capacidad	50.6%	57.9%	58.1%	39.3%	46.1%	47.27***

Nota: GEP = Grado en Magisterio de Educación Primaria; GEI = Grado en Magisterio de Educación Infantil; DGEPI = Doble Grado en Magisterio de Educación Primaria e Infantil; GB = Grado en Magisterio Bilingüe; MFP = Máster en Formación del Profesorado.
Fuente: Encuesta ESFIG (2022). Cátedra de investigación Isabel Muñoz Caravaca.

Los porcentajes según el curso que se estudia (véase tabla 30) muestran percepciones más elevadas para el alumnado del primer curso y del último curso en algunos ítems que miden la sensibilidad institucional; concretamente, el ítem 1 con porcentajes del 80.2% en el caso de primer curso y del 87.2% en el de quinto curso, frente a porcentajes de acuerdo que no llegan al 80% en estudiantes de otros cursos e incluso desciende al 52.9% en el caso de estudiantes de máster. El acuerdo es total (100%) en estudiantes de quinto curso en la percepción de que todas las asignaturas del plan de estudios deberían ser impartidas con perspectiva de género. Igualmente, el porcentaje de acuerdo de estudiantes que cursan quinto se eleva al 100% en los ítems 3, 4, 5, 6, 9 y 11, todos ellos relacionados con la incorporación de la perspectiva de género en los planes de estudios y, por último, los ítems 13, 14, 15 y 16, correspondientes a la subescala sobre la conciencia de las desigualdades, presentan porcentajes elevados con respecto al resto de estudiantes de otros cursos, en torno al 50%, lo que puede suponer una mayor conciencia de las desigualdades en cursos superiores tras varios años de experiencia estudiantil.

Tabla 30

Porcentajes de acuerdo según curso

	1º	2º	3º	4º	5º	M	χ^2
La Facultad de Educación ha adoptado un enfoque proactivo hacia la igualdad de género	80.2%	78.5%	77.7%	64.4%	87.2%	52.9%	84.11***

La facultad aplica la normativa vigente en materia de igualdad	82.6%	82.6%	84.2%	64.8%	75.0%	79.4%	38.87***
La formación en género es una condición necesaria para aprender a educar en igualdad	91.2%	93.2%	87.9%	96.9%	100%	91.6%	33.26***
Incluir la perspectiva de género en la formación docente es esencial para combatir el sexismo	92.3%	93.2%	89.6%	96.9%	100%	91.6%	20.09***
Las cuestiones de género son igual de importantes para mi formación que las relativas a otras diferencias	90.5%	91.7%	91.7%	93.9%	100%	94.2%	9.06
La diversidad de identidades sexuales debería recibir mayor atención en el plan de estudios	90.7%	91.4%	85.7%	89.0%	100%	88.4%	29.48***
Mi plan de estudios incluye el desarrollo de competencias para educar en igualdad de género	70.6%	69.7%	56.0%	66.9%	87.2%	52.3%	94.00***
La perspectiva de género recibe atención suficiente en las asignaturas	54.8%	58.0%	43.1%	41.1%	38.5%	37.0%	87.14***
El género debería estar integrado en la docencia con carácter obligatorio	85.4%	88.3%	86.2%	93.9%	100%	77.3%	33.06***
Todas las asignaturas del plan de estudios deberían ser impartidas con perspectiva de género	81.3%	86.1%	79.7%	89.5%	100%	73.5%	46.78***
Debería haber al menos una asignatura obligatoria sobre igualdad de género en el plan de estudios	85.3%	84.6%	81.9%	96.9%	100%	81.9%	33.39***
El profesorado está suficientemente sensibilizado a las cuestiones de género	66.3%	66.2%	56.9%	52.8%	12.8%	50.6%	94.50***
El profesorado suele tener expectativas más elevadas y exigentes de los alumnos que de las alumnas	38.2%	38.8%	33.1%	15.3%	50.0%	26.6%	52.88***
Los estudiantes reciben más atención del profesorado que las estudiantes	29.6%	31.1%	25.7%	9.2%	50.0%	23.9%	50.83***
Los logros de las estudiantes se minimizan con frecuencia	43.5%	39.1%	35.9%	21.5%	61.5%	35.1%	52.07***
Los logros de las estudiantes se atribuyen más a su esfuerzo que a su capacidad	55.4%	55.4%	46.9%	56.4%	50.0%	46.1%	26.37***

Fuente: Encuesta ESFIG (2022). Cátedra de investigación Isabel Muñoz Caravaca.

Finalmente, se compararon las puntuaciones de la escala ESFIG en función del sexo atendiendo a las características formativas de la muestra (tipo de titulación, curso, haber recibido formación previa en materia de género y la importancia dada a la formación en igualdad) (Tabla 31).

Tabla 31

Puntuación en la ESFIG según variables de estudio y sexo

	Sexo	M	DE
Tipo de formación:			
GEP	Mujeres	4.19	.75
	Hombres	4.01	.83
GEI	Mujeres	4.31	.71
	Hombres	4.23	.75
DGEPI	Mujeres	4.44	.60
	Hombres	3.85	.57
GB	Mujeres	3.91	.68
	Hombres	3.96	1.40
MFP	Mujeres	4.04	.46
	Hombres	3.84	.86
Curso:			
Primero	Mujeres	4.28	.72
	Hombres	3.99	.84
Segundo	Mujeres	4.32	.70
	Hombres	4.16	.84
Tercero	Mujeres	4.11	.76
	Hombres	3.88	.84
Cuarto	Mujeres	4.11	.66
	Hombres	4.10	.40
Quinto	Mujeres	4.49	.44
	Hombres	-	-
Máster	Mujeres	4.04	.46
	Hombres	3.84	.86
Asignatura sobre género:			
No	Mujeres	4.24	.72
	Hombres	4.01	.86
Sí	Mujeres	4.40	.64
	Hombres	4.31	.65
Importancia dada a la formación en igualdad:			

	Sexo	M	DE
Nada importante	Mujeres	2.60	1.14
	Hombres	2.65	.83
Algo importante	Mujeres	3.56	.82
	Hombres	3.72	.83
Muy importante	Mujeres	4.35	.61
	Hombres	4.23	.73

Fuente: Encuesta ESFIG (2022). Cátedra de investigación Isabel Muñoz Caravaca.

Como se observa en la tabla 31, según el tipo de formación, la puntuación es ligeramente superior en el grupo de mujeres en las diferentes titulaciones, a excepción del Grado Bilingüe (GB), donde se aprecia una media más elevada en el grupo de hombres con una variación mínima de la media respecto a ellas. También, atendiendo al curso en el que se encontraba matriculada la muestra, se encuentra un mayor promedio en el grupo de mujeres, hallándose una mayor diferencia en los cursos de 1º y 3º, así como en los estudios de máster. Por otra parte, al dividir la muestra entre quienes habían cursado asignaturas con contenidos en materia de género, se observa una mayor diferencia de medias entre el grupo de hombres que entre el grupo de las mujeres. Finalmente, al analizar la importancia que se confiere a la formación en igualdad, entre quienes lo consideraron “nada importante”, la media en las puntuaciones de la escala ESFIG es algo superior en el grupo de hombres; no obstante, cabría señalar que la mayor diferencia se produce al comparar al grupo de mujeres entre quienes lo valoraron como “nada importante” y las que lo consideraban “muy importante”. En el siguiente epígrafe se profundiza en la formación en igualdad.

3.2- La escala ESFIG y la formación en igualdad

No cabe duda de que el avance en la igualdad ha sido muy relevante desde que en el año 1979 la Asamblea General de Naciones Unidas adoptara la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW), convención que España ratificó en 1983, aunque el impulso más relevante para la incorporación de la perspectiva de género en el ámbito universitario (planes de igualdad, planes de estudios, etc.) se produce con la promulgación de la Ley 3/2007, de 22 de marzo, para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres (BOE, 23/03/2007). Parece razonable realizarse la siguiente pregunta: ¿qué percepción tienen las y los estudiantes de estos avances y qué

formación han recibido? La tabla 32 recoge los porcentajes de acuerdo del alumnado que ha respondido al cuestionario según haya o no cursado alguna asignatura sobre género a lo largo de su formación universitaria.

Tabla 32

Porcentajes de acuerdo según la formación en igualdad

	¿Ha cursado alguna asignatura sobre género a lo largo de la formación universitaria?		χ^2
	No	Sí	
La Facultad de Educación ha adoptado un enfoque proactivo hacia la igualdad de género	77.8%	81.6%	3.74
La facultad aplica la normativa vigente en materia de igualdad	82%	84.9%	2.59
La formación en género es una condición necesaria para aprender a educar en igualdad	91.2%	95.2%	9.26**
Incluir la perspectiva de género en la formación docente es esencial para combatir el sexismo	91.7%	99%	33.00***
Las cuestiones de género son igual de importantes para mi formación que las relativas a otras diferencias	91%	95%	9.02**
La diversidad de identidades sexuales debería recibir mayor atención en el plan de estudios	89.9%	92.5%	3.58
Mi plan de estudios incluye el desarrollo de competencias para educar en igualdad de género	66.7%	74.9%	13.34***
La perspectiva de género recibe atención suficiente en las asignaturas	51.9%	64.8%	29.64***
El género debería estar integrado en la docencia con carácter obligatorio	86.2%	90.7%	7.57**
Todas las asignaturas del plan de estudios deberían ser impartidas con perspectiva de género	82.3%	88%	9.95**
Debería haber al menos una asignatura obligatoria sobre igualdad de género en el plan de estudios	84.5%	88.4%	5.15*
El profesorado está suficientemente sensibilizado a las cuestiones de género	63.2%	67.7%	3.93*
El profesorado suele tener expectativas más elevadas y exigentes de los alumnos que de las alumnas	36.1%	42%	6.58**
Los estudiantes reciben más atención del profesorado que las estudiantes	28.9%	28.4%	.05

Los logros de las estudiantes se minimizan con frecuencia	40.1%	38.9%	.26
Los logros de las estudiantes se atribuyen más a su esfuerzo que a su capacidad	53.7%	54.2%	.05

Fuente: Encuesta ESFIG (2022). Cátedra de investigación Isabel Muñoz Caravaca.

Resulta evidente una mayor percepción de la necesidad de incorporar la perspectiva de género en el alumnado que ha cursado asignaturas relativas a la igualdad a lo largo de la formación universitaria. Todos los ítems de la escala ESFIG presentan porcentajes más altos cuando se ha recibido dicha formación. Casi la totalidad (99%) está de acuerdo en que incluir la perspectiva de género en la formación docente es esencial para combatir el sexismo. Por encima del 90% se encuentran las afirmaciones siguientes: “la formación en género es una condición necesaria para aprender a educar en igualdad” (95.2% de acuerdo), “las cuestiones de género son igual de importantes para mi formación que las relativas a otras diferencias” (95% de acuerdo), “la diversidad de identidades sexuales debería recibir mayor atención en el plan de estudios” (92.5% de acuerdo) y “el género debería estar integrado en la docencia con carácter obligatorio” (90.7% de acuerdo).

La segunda evidencia que podemos obtener del análisis de los datos de la encuesta realizada es que las futuras y los futuros docentes de las Facultades de Educación de Castilla-La Mancha otorgan gran importancia a la formación en igualdad, independientemente de que la hayan o no recibido a lo largo de su formación universitaria (véase tabla 33). De hecho, los porcentajes de acuerdo con los ítems de la escala son más altos cuando se otorga importancia a la formación en igualdad. Cabe destacar en esta línea los ítems 3, 4 y 5, propios de la dimensión que analiza la incorporación de la perspectiva de género en los planes de estudio, donde se encuentran porcentajes por encima del 95% entre quienes consideran muy importante la formación en igualdad, ya que tal importancia va en la misma línea respecto a la necesidad de incorporar la formación en género para educar en igualdad (ítem 3), lo esencial que resulta en enfoque de género en la eliminación del sexismo (ítem 4) y la importancia de las cuestiones de género en la formación (ítem 5).

Tabla 33

Porcentajes de acuerdo según la importancia que se le otorga a la formación

	¿Qué importancia otorgas a la formación en igualdad?			χ^2
	Nada importante	Algo importante	Muy importante	
La Facultad de Educación ha adoptado un enfoque proactivo hacia la igualdad de género	53.4%	77.8%	78.8%	48.04***
La facultad aplica la normativa vigente en materia de igualdad	50%	73.4%	84.3%	143.61***
La formación en género es una condición necesaria para aprender a educar en igualdad	33.6%	76.1%	95.3%	863.54***
Incluir la perspectiva de género en la formación docente es esencial para combatir el sexismo	27.5%	77.6%	96.1%	1078.23***
Las cuestiones de género son igual de importantes para mi formación que las relativas a otras diferencias	26.0%	67.1%	96.5%	1377.35***
La diversidad de identidades sexuales debería recibir mayor atención en el plan de estudios	24.4%	69.0%	94.8%	1090.41***
Mi plan de estudios incluye el desarrollo de competencias para educar en igualdad de género	29.8%	57.9%	69.8%	124.57***
La perspectiva de género recibe atención suficiente en las asignaturas	52.7%	61.0%	51.9%	19.65***
El género debería estar integrado en la docencia con carácter obligatorio	28.2%	54.0%	92.8%	1161.06***
Todas las asignaturas del plan de estudios deberían ser impartidas con perspectiva de género	14.5%	52.5%	88.9%	989.06***
Debería haber al menos una asignatura obligatoria sobre igualdad de género en el plan de estudios	10.7%	47.8%	92.1%	1477.68***
El profesorado está suficientemente sensibilizado a las cuestiones de género	54.2%	60.8%	64.2%	7.92*
El profesorado suele tener expectativas más elevadas y exigentes de los alumnos que de las alumnas	10.7%	32.9%	37.9%	45.05***
Los estudiantes reciben más atención del profesorado que las estudiantes	20.6%	27.7%	29.2%	5.06
Los logros de las estudiantes se minimizan con frecuencia	3.8%	38.7%	41.2%	75.48***
Los logros de las estudiantes se atribuyen más a su esfuerzo que a su capacidad	17.6%	41.2%	56.5%	125.65***

Fuente: Encuesta ESFIG (2022). Cátedra de investigación Isabel Muñoz Caravaca.

Precisamente, para estudiar la relación entre las tres dimensiones del ESFIG y la educación en igualdad recibida en diversos contextos (familia,

Educación Primaria, Educación Secundaria, Educación Superior y en redes sociales) se aplicó un análisis de correlación a través de Pearson (véase tabla 34). Se aprecia una direccionalidad directa y positiva entre la dimensión referida a la sensibilidad institucional y la educación igualitaria recibida en distintos contextos que han tenido lugar a lo largo del desarrollo de las personas participantes, especialmente en el de la educación superior. En general, la correlación es inversa y negativa para la dimensión relacionada con la sensibilidad institucional en la aplicación de la perspectiva de género en el currículum y en la dimensión referida a la concienciación sobre las desigualdades de género en interacción con la educación en igualdad en los distintos contextos educativos. Dicha correlación es más elevada, aunque negativa, en el contexto de la educación en igualdad en redes sociales, de modo que a menor presencia de educación en igualdad en dichas redes, mayor es la puntuación en la dimensión referida a la sensibilidad institucional para aplicar la perspectiva de género en el currículum.

Tabla 34

Correlaciones entre la ESFIG y la educación recibida

	Género en el currículum		Sensibilidad institucional		Conciencia ante desigualdades de género	
	r	p	r	p	r	p
Educación igualitaria en la familia	-.037	.006	.139	.000	-.006	.635
Educación igualitaria en primaria	-.055	.000	.191	.000	-.119	.000
Educación igualitaria en ESO	-.127	.000	.219	.000	-.114	.000
Educación igualitaria en la universidad	.004	.778	.258	.000	-.109	.000
Educación igualitaria en redes sociales	-.213	.000	.131	.000	-.058	.000

Fuente: Encuesta ESFIG (2022). Cátedra de investigación Isabel Muñoz Caravaca.

4.- CONCLUSIONES

En este capítulo se han analizado los resultados de la Escala “Evaluación Sensible a la Formación en Igualdad de Género (ESFIG)” de Miralles-Cardona *et al.* (2020), aplicada a estudiantes de las Facultades de Educación de las dos Universidades de Castilla-La Mancha (UCLM y UAH).

La Escala “Evaluación Sensible a la Formación en Igualdad de Género (ESFIG)” se elabora a raíz de la ausencia de la transversalidad de género en la

actividad docente universitaria. Según Garrigues (2010), la indiferencia institucional existente en torno al género en el ámbito de la Educación Superior se debe a la no consideración como prioridad de la perspectiva de género en los currículos educativos. Teniendo en cuenta este escenario, y conociendo los compromisos estatales y autonómicos en materia de igualdad de género, se vuelve necesario estudiar y valorar el estado de la inclusión de la perspectiva de género en la formación universitaria.

A continuación, se resumen algunos de los principales resultados del análisis de la escala “Evaluación Sensible a la Formación en Igualdad de Género (ESFIG)” entre el profesorado en formación de Castilla-La Mancha, según sexo, tipología de los estudios, curso y formación en igualdad.

- Entre las principales conclusiones obtenidas se encuentra que las personas participantes (docentes en formación) están muy de acuerdo con la incorporación de la perspectiva de género en la lucha contra el sexismo, así como con la relevancia de la formación en género en el desarrollo de una educación basada en la igualdad; no obstante, siguen apreciándose discrepancias respecto al grado de acuerdo en la atribución que se hace del éxito académico de las alumnas.
- En cuanto a las diferencias en función del sexo, las mujeres parecen ser más sensibles a la necesidad de una formación con perspectiva de género, si bien los hombres señalaron estar más de acuerdo que las mujeres con la existencia de diferencias en las expectativas y atribución del éxito académico que el profesorado otorga a las estudiantes.
- Por otra parte, se encontraron diferencias en cada uno de los ítems en función de la tipología de estudios en los que las personas participantes se encontraban matriculadas, donde el alumnado de Educación Primaria Bilingüe y el alumnado del Máster de Formación del Profesorado muestra una menor puntuación en la subescala de sensibilidad institucional, estando en menor medida de acuerdo con cada uno de los reactivos del ESFIG.
- Hay que añadir que estar en el último curso, es decir, estar más próximo a la finalización de los estudios en los que las personas participantes se encuentran matriculadas, parece estar relacionado con una mayor sensibilidad hacia la formación en igualdad de género.

- Asimismo, se dieron mayores porcentajes y, por lo tanto, una mayor sensibilidad hacia la formación en igualdad, entre quienes habían cursado asignaturas con contenido de género, aunque no se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en todos los ítems del instrumento, aspecto que contrasta con las variables analizadas anteriormente (sexo, tipología de estudios y curso).
- Sin embargo, ante la cuestión referida a la importancia otorgada a la formación en igualdad, se encontraron diferencias estadísticamente significativas, principalmente, en los porcentajes obtenidos entre quienes lo valoraban como muy importante y quienes no lo consideraban relevante.
- Finalmente, la dimensión referida a la sensibilidad institucional, que aglutina un mayor número de ítems del ESFIG, se correlaciona de forma directa y positiva con haber recibido educación en igualdad en distintos ámbitos de educación formal e informal.

Estos resultados ponen de manifiesto la necesidad de aumentar la presencia en materia de igualdad y de incrementar la sensibilidad en cuestiones de género entre quienes van a ejercer la formación de las futuras generaciones en aras de alcanzar un enfoque coeducativo que elimine la inequidad todavía existente en la sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alumbaugh, R. V. (1987). Contrast of the Gender-identity Scale With Bem's Sex-role Measures and the MF Scale of the MMPI. *Perceptual and Motor Skills*, 64(1), 136. <https://doi.org/10.2466/pms.1987.64.1.136>
- Alvariñas-Villaverde, M. y Pazos-González, M. (2018). Estereotipos de género en Educación Física, una revisión centrada en el alumnado. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(4), 154-163. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.4.1840>
- Andrés Gómez, S., Bonilla-Algovia, E., Bruno, L., Carrasco Carpio, C., Checa Romero, M., Hernández-Romero, N., Ibáñez Carrasco, M., De la Osa Escudero, Z., Pascual Gómez, I., Rivas-Rivero, E. y De la Viuda Serrano, A. (2020). *Igualdad de género entre adolescentes de Castilla La Mancha*. Toledo: Instituto de la Mujer de Castilla-La Mancha.

https://institutomujer.castillalamancha.es/sites/institutomujer.castillalamancha.es/files/documentos/paginas/archivos/def_informe_igualdad_de_genero_octubre_2020.pdf

- Barbero González, J. I. (1996). Cultura profesional y currículum (oculto) en educación física. Reflexiones sobre las (im)posibilidades del cambio. *Revista de educación*, 52(1), 13-49. <http://hdl.handle.net/11162/71633>
- Blanchard, R. y Freund, K. (1983). Midiendo la identidad de género masculina en mujeres. *Revista de consultoría psicología clínica*, 51, 205-214. <https://doi.org/10.33898/rdp.v10i40.791>
- Bolaños, L. M. y Jiménez-Cortés, R. (2007). La formación del profesorado en género. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 77-95.
- Castillo, H. P., Henríquez, M. A. y Tubay, F. (2020). Validación de un Instrumento para evaluar Actitudes hacia la Igualdad de Género en Estudiantes Universitarios. *Revista San Gregorio*, 38, 100-118. <http://dx.doi.org/10.36097/rsan.v1i38.1256>
- Dorr, A. L. y Sierra, G. (1998). El currículum oculto de género. *Educar*, 7, 8-19.
- Garrigues, A. (2010). Proyecto integración de la perspectiva de género y las enseñanzas en materia de igualdad de mujeres y hombres y no discriminación en los planes de estudio de grado de la Universitat Jaume I. Resolución de la Dirección General del Instituto de la Mujer de 13 de julio de 2009 (BOE, 22/07/2009).
- Gözütok, F. D., Toraman, Ç. y Acar-Erdol, T. (2017). Development of gender equality scale. *Elementary Education Online*, 16(3), 1036-1048. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.330240>
- Kerr, P. S. y Holden, R. R. (1996). Development of the gender role beliefs scale (GRBS). *Journal of Social Behavior and Personality*, 11(5), 3. <http://doi.org/10.5923/j.ijpbs.20120205.05>
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo (BOE del 23 de marzo), para la igualdad efectiva de mujeres y hombres.
- Miralles-Cardona, C., Cardona-Moltó, M.C. y Chiner, E. (2020). La perspectiva de género en la formación inicial docente. Estudio descriptivo de las percepciones del alumnado. *Revista de Educación XXI*, 23(2), 231-257. <https://doi.org/10.5944/educXXI.23899>

- Pérez, R. G., Catalán, M. A. R., García, O. B., González-Piñal, R., Sánchez, R. B. y Pinto, E. R. (2010). Actitudes del alumnado hacia la igualdad de género. *Revista de investigación educativa*, 28(1), 217-232.
<http://hdl.handle.net/11441/43556>
- Piedra, J., García-Pérez, R., Fernández- García y E. Rebollo, M. A. (2014). Brecha de género en educación física: actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte/ International Journal of Medicine and Science of Physical Activity and Sport*, 14(53), 1-21.
<https://revistas.uam.es/rimcafd/article/view/3914>
- Pinedo, R., Arroyo, M.J., y Berzoza, I. (2018). Género y educación: detección de situaciones de desigualdades de género en contextos educativos. *Contextos Educativos*, 21, 35-51.
- Prendes-Espinosa, M. P., García-Tudela, P. A. y Solano-Fernández, I. M. (2020). Igualdad de género y TIC en contextos educativos formales: Una revisión sistemática. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 28(63), 9-20. <https://doi.org/10.3916/C63-2020-01>
- Recio, P., Cuadrado, I. y Ramos, E. (2007). Propiedades psicométricas de la Escala de Detección de Sexismo en Adolescentes (DSA). *Psicothema*, 19(3), 522-528. <https://doi.org/10.1037/t00700-000>
- Torres, J. (1991). *El curriculum oculto*. Ediciones Morata.
- Vico, A. y Rebollo, M. Á. (2019). El aprendizaje de las mujeres sobre internet y redes sociales: validación y resultados generales de una escala. *Educación XX1*, 22(1), 375-400. <https://doi.org/10.5944/educxx1.21469>

CAPÍTULO 5. DESIGUALDADES DE GÉNERO Y COEDUCACIÓN: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

Marta Ibáñez Carrasco y Andreea Gabriela Pana

1.- INTRODUCCIÓN

Este capítulo analiza el resultado de los 27 grupos de discusión desarrollados en la investigación sobre la coeducación y la igualdad de género en futuros y futuras docentes, llevados a cabo con estudiantes de las Facultades de Educación de Castilla-La Mancha (UCLM y UAH).

Tal y como se anticipaba en el apartado de la metodología, la nomenclatura empleada para hacer referencia a los “verbatim” de las personas participantes contiene, en primer lugar, el sexo de la persona, seguido del número asignado dentro del grupo de discusión, las letras GD (Grupo de Discusión) y el número de grupo de discusión, por ejemplo: Chica1_GD10.

El contenido del capítulo se estructura en tres apartados que se corresponden con, en primer lugar, el conocimiento que el estudiantado tiene en materia de género, profundizando en los ámbitos de la igualdad de género, la coeducación y el currículum oculto; el segundo apartado recoge el discurso, las percepciones y las experiencias de las personas participantes sobre la igualdad de género en el contexto social, de forma general, y en el educativo, de forma específica; y, en tercer lugar, se recogen las propuestas de implantación para mejorar las desigualdades existentes entre chicos y chicas. Finalmente, se exponen las conclusiones del análisis cualitativo realizado para este proyecto.

2.- CONOCIMIENTO EN MATERIA DE GÉNERO

En el empeño por comprender las percepciones de las futuras y los futuros docentes sobre las desigualdades de género y la coeducación es fundamental abordar, en primer lugar, el conocimiento que estos sujetos tienen en materia de género. Para tal fin se han desglosado los discursos en tres áreas de conocimiento: igualdad de género, coeducación y currículum oculto.

2.1- Igualdad y desigualdades de género

Estamos ante una generación de jóvenes que cuenta con abundante información sobre cualquier tema, pero ello no siempre es sinónimo de estar bien informado, aunque es cierto que algunas de las personas participantes han demostrado tener buen conocimiento de conceptos relacionados con la igualdad de género como el sexismo o el feminismo.

“Sexismo es asociar una imagen o conducta a un sexo o a otro” (Chica1_GD15).

“No es lo mismo igualdad que equidad. La igualdad sería que todos tuviésemos el mismo sueldo en el mismo puesto de trabajo. Y equidad es lo de las pruebas de la policía” (Chica 2_GD7).

“La gente confunde mucho que el feminismo es lo contrario al machismo y por eso lo ven como algo negativo. Pero es que el feminismo lo que busca es la igualdad, no estar por encima” (Chica1_GD17).

Sin embargo, este conocimiento no es generalizado, como cabría esperar en una generación con tanta información a su alcance. Los discursos sobre lo que es o no es la igualdad de género demuestran que la confusión está presente también en el imaginario de los futuros y las futuras docentes.

“Hay muchas maneras de ver la igualdad de género. A lo mejor tú no tienes la misma percepción de la igualdad de género que yo. Yo añadiría lo del racismo. Para mí es fundamental que haya respeto” (Chica3_GD7).

“Hay mujeres que quieren ser ama de casa, porque es lo que ha vivido. O sea que también ellas son machistas” (Chica4_GD14).

A estas ideas confusas, se añaden los discursos de negación y desconfianza ante las desigualdades que viven en la actualidad las mujeres, entre los que encontramos fórmulas como “nos estamos pasando” o “es exagerado”, que encajan más con el debate social de quienes no perciben las desigualdades de género ni su relevancia.

“Lo que están ocasionando es que vayamos de un extremo al otro. Ahora mismo se supone que la mujer está en desigualdad con el hombre, pero vamos a llegar a un punto en el que el hombre va a tener más desigualdad que la mujer. Eso ya se ve en las leyes. Ahora mismo, mi compañero me hace algo y yo voy a la policía, a él le meten preso y a mí no. O sea, que,

por querer buscar igualdad, nos estamos pasando y estamos creando otra desigualdad” (Chica5_GD12).

“Nos quejamos de que las mujeres están en inferioridad respecto a los hombres, pero hay ámbitos que las mujeres empiezan a estar por encima. No veo justa la ley de violencia de género, que sea el hombre el que mata a una mujer, porque, aunque sea en menor medida también hay casos contrarios. ¿Y si yo maltrato a un hombre, qué es: violencia doméstica? A los hombres les cuesta más demostrar su inocencia” (Chica2_GD26).

Con discursos como estos parece que esta generación aún no tiene completa conciencia de las desigualdades actuales, lo que podemos asociar con las fuentes en las que se informan o sus referentes para tener un conocimiento más claro en esta materia.

“Loles León dijo que el feminismo ha sido luchar por tener una cuenta bancaria propia, conducir sin que te tenga que dar permiso nadie, poder trabajar... Eso es feminismo. La que se queja ahora porque esa puerta es azul, eso no es feminismo. Te está ofendiendo algo completamente ilógico. Es exagerado. Es que no hay motivos” (Chica4_GD15).

A pesar de que los mitos sobre el feminismo y la violencia de género aún están arraigados en nuestra sociedad (Ferrer-Pérez *et al.*, 2016), también descubrimos que muchas participantes detectan los discursos de negación sobre la violencia y la desigualdad de género a su alrededor, de modo que podemos decir que la perspectiva de género está presente en estos casos.

“Yo he escuchado mil veces lo de: ‘Es que hay una ley que defiende a la mujer por si la maltratan, pero para el hombre no la hay’” (Chica5_GD15).

“Es como lo de: ‘Hay un Día de la mujer, pero no del hombre’. ¿Es que no tenéis suficiente? [...] Vamos, que un tío se ofenda porque no tiene día del hombre... ¿Tú en qué momento sientes la necesidad de tener un día...? ¿A ti te están persiguiendo por la calle?” (Chica1_GD15).

En este proceso de concienciación, la falta de información destaca como la causa fundamental de que se mantengan el machismo y la desigualdad. Por tanto, las y los futuros docentes reconocen el desconocimiento en esta materia, tanto individual, en su propia persona, como general, en la sociedad.

“Hay personas que se creen feministas por ir con todo el mundo y no tiene ni idea de lo que es. Incluso dicen: ‘Ni machismo ni feminismo, igualdad’. No te has enterado de nada” (Chica1_GD9).

“Tengo amigos que hacen esos comentarios machistas y es por falta de conocimiento. El feminismo no es que la mujer quiera ser más que el hombre. Intenta saber lo que es y luego ya hablamos” (Chica2_GD15).

“El machismo actual existe porque no se comprende lo que es el feminismo y las personas machistas se sienten pisoteadas. Es una mala interpretación del feminismo, por falta de información” (Chico 5_GD17).

Las personas participantes consideran que la sociedad en general está desinformada en materia de género; sin embargo, también aparece alguna voz disonante que nos recuerda la facilidad de acceso a la información sobre dicha materia que existe en la actualidad.

“Las personas que a día de hoy dicen que las mujeres feministas estamos intentando pisotear a los hombres es por ganas de molestar. No es porque haya desinformación, porque tú buscas lo que es feminismo en Internet y te sale lo que es” (Chica2_GD17).

Estas palabras nos recuerdan que el problema aparece en la voluntariedad de buscar dicha información, en la veracidad de las fuentes de información y, sobre todo, en la ausencia de la guía que proporciona la educación formal, más allá del autodidactismo. Por tanto, la coeducación en la escuela es la pieza que falta en este puzle de confusión que rodea a la igualdad de género en la sociedad del siglo XXI.

2.2- Coeducación

Como hemos podido observar, en esta población existen tanto creencias distorsionadas sobre lo que es o no la igualdad de género como cierto conocimiento con perspectiva de género. Inevitablemente esta situación se repetirá en el ámbito educativo. Por tanto, analizar el conocimiento que los y las futuras docentes tienen de la coeducación resulta fundamental.

En primer lugar, se ha detectado que en muchos casos las personas participantes reconocen su desconocimiento sobre el concepto: “El término de coeducación le he conocido este año en la carrera, o sea que nunca antes había oído hablar de él” (Chica7_GD25). Ello evidencia la labor de información en

materia de género que requiere esta población, pues van a formar a las futuras generaciones.

Por otro lado, en los casos en los que sí se conoce el concepto, la fórmula más utilizada para definir la coeducación ha sido: “Educar sin diferencia de género” (Chica3_GD9) o “Educar en igualdad de género” (Chica4_GD15). Aunque algunas personas participantes demostraron un conocimiento más detallado ahondando en sus características principales.

“Es la educación para que todos tengan oportunidades de obtener una educación igualitaria, porque existen desigualdades entre mujeres y hombres y es necesario trabajarlas para evitarlas” (Chica1_GD20).

“Es implantar la igualdad y el feminismo en la educación como moral y con una base más científica” (Chica2_GD26).

Estas descripciones coinciden perfectamente con la definición de Sánchez e Iglesias (2017), entendida como proyecto coeducativo, que bebe del feminismo, que se vale del concepto “género” para resaltar el origen social de las desigualdades existentes y que, por tanto, pueden ser erradicadas. Por ende, descubrimos que las y los docentes en formación son conocedoras de que esta metodología busca los siguientes objetivos:

1. Dar la posibilidad de una “individualidad libremente elegida”:

“La coeducación es educar, tanto a niños como a niñas, teniendo en cuenta a cada uno, alejándoles de las desigualdades” (Chica6_GD25).

“La coeducación lucha contra la desigualdad de género, impartiendo las mismas normas a niños y a niñas, jugando a los mismos juegos... Para que se sientan cómodos haciendo lo que quieran” (Chica3_GD20).

2. Luchar contra los estereotipos para evitar la delimitación de capacidades, intereses y perspectivas de futuro según el sexo biológico:

“Esto trabaja la igualdad de género, porque en la sociedad hay un grave problema de diferenciar entre una mujer y un hombre” (Chica3_GD20).

“Es enseñarles que pueden hacer lo que quieran hacer según sus gustos. Que una niña puede jugar al fútbol o que no quiera llevar falda y que un niño pueda hacer baile, y todo tiene que ser respetado” (Chico4_GD19).

Estos discursos dejan claro su conocimiento sobre el concepto y proporcionan buenas perspectivas a la futura educación en igualdad. Sin

embargo, también se observa en otros discursos que la información que se tiene al respecto no siempre está clara o no está bien afianzada.

“Chica3: Es un método para enseñar en igualdad a chicos y chicas, ¿no?”

Chico5: Y que no haya una discriminación entre ellos.

Chico2: ¿Estáis seguras?” (GD22).

Este tipo de discursos revelan una cierta confusión sobre lo que es realmente la coeducación. En ocasiones se concibe el concepto de forma más amplia, hacia una igualdad de oportunidades sin discriminaciones de género, etnia, religión, etc. No como un método pedagógico que tiene en cuenta específicamente la perspectiva de género.

“Chica4: Ella dice que añadiría lo del racismo, pero el objetivo de la coeducación es conseguir la igualdad entre hombres y mujeres.

Chica3: Es que no politizaría la coeducación, enfocada solo a la igualdad entre hombres y mujeres. Tiene que haber igualdad entre todos” (GD7).

“Chica4: Educar por igual a chicos, a chicas, a la gente. A todo el mundo.

Chica1: Bueno, solo a ambos sexos, ¿no? En plan, hombres y mujeres.

Chica4: ¿Sólo? ¡Ah, yo pensaba que también era a gente extranjera!

Chica1: Es educar de manera igualitaria a ambos sexos, creo” (GD13).

En otros casos, se confunde coeducación con escuela mixta. Aquí, la falta de reconocimiento de la desigualdad de género en el ámbito educativo hace que se asocie escuela mixta a igualdad real entre chicas y chicos. Las formas de sexismo solo se ven posibles en escuelas segregadas, más propias del pasado. Por tanto, la desigualdad se detecta como algo superado.

“Eso es que tengan las mismas oportunidades de acceso a la escuela, tanto los niños como las niñas” (Chica5_GD6).

“Coeducación es la igualdad para estudiar tanto hombres como mujeres, ya que antes la mujer tenía menos derecho a estudiar” (Chica1_GD18).

“No creo que a la hora de enseñar haya desigualdad. A lo mejor, donde puedes encontrar más distinción es en los colegios que están separados chicas y chicos. Aunque ya no hay tantos como antes” (Chica3_GD22).

En estos discursos las diferencias en el ámbito educativo no resultan obvias. Al identificar igualdad de acceso a la educación, igualdad de oportunidades y coeducación se considera que la igualdad de género es un objetivo conseguido.

Al igual que sucedía con los conceptos de sexismo o igualdad de género, existe una parte de la población que no detecta la desigualdad. En cambio, sí se identifican las desigualdades, en este caso educativas, cuando se tiene un mayor conocimiento de los conceptos específicos como el de coeducación.

“La universidad no genera esa desigualdad. La desigualdad estaría en los estereotipos, como que hay muchísimas más chicas estudiando esta carrera, pero eso lo ha fomentado la sociedad” (Chico2_GD22).

“Coeducar es educar en igualdad y equidad, pero partiendo de una base en la que sabemos que esta es una sociedad machista” (Chica3_GD24).

“Chico5: ¿Coeducación? Ni idea.

Entrevistadora: Es educar a niños y niñas de la misma forma.

Chico5: Pero es que tendría que ser así, ¿no?” (GD16).

Estas concepciones más o menos acertadas sobre lo que es la coeducación nos lleva a dos conclusiones. Por un lado, que el concepto no esté claro hace más difícil que se detecten las desigualdades de género en el terreno educativo. Esta realidad reafirma la importancia de la formación en género, pues tener un conocimiento más fiable posibilitará al futuro profesorado ser consciente de las desigualdades que les rodean. Y, por otro lado, la sutileza de las desigualdades en el ámbito educativo (superadas las barreras de acceso que permite la escuela mixta) hace que sea muy necesario abordar la tercera dimensión de este apartado: el currículum oculto.

2.3- Currículum oculto

Para terminar este apartado nos detenemos en el conocimiento del concepto de “currículum oculto”, pues nos permite conocer cuán profunda es la sensibilidad que tienen los futuros y las futuras docentes hacia las desigualdades de género.

Se denomina currículum oculto al conjunto de aprendizajes implícitos vividos en la escuela, que refuerzan las normas, valores y creencias acordes a la ideología hegemónica del momento sociohistórico (Martí-Ferre, 2020; Torres, 1991/2005). Todo este aprendizaje no aparece como objetivos educativos oficiales; por tanto, el currículum oculto “no es fruto de una planificación «conspirativa» del colectivo docente” (Torres, 1991/2005, p. 76). Al tratarse de una transmisión encubierta debemos saber si las futuras y futuros docentes conocen el concepto y cómo lo definen.

“Es eso que aprendes en el aula, pero que no está explícito como tal en el currículum oficial. Lo que no esté estipulado por ley” (Chica4_GD7).

“Es lo que te enseñan en el colegio, pero que no son cosas como lengua y mates. Cosas como los estereotipos de género, porque eso no lo va a poner en el currículum normal, pero también lo aprendes” (Chica2_GD15).

Resulta esperanzador comprobar que en cada uno de los 27 grupos de discusión hay alguna persona que conoce el término, lo comprende y entiende su importancia en la lucha por la igualdad de género, puesto que, en las explicaciones dadas, la clave está en la interiorización inconsciente de las expectativas que la sociedad ha cargado sobre mujeres y hombres.

“Desde que nacemos se trabaja de forma inconsciente la desigualdad de género. Cuando a un niño le das algo de color azul es como que el niño inconsciente está ligado a ese color. No porque ella o él quiera, sino porque familiares o el entorno se lo impone” (Chico3_GD16).

“Es lo que se aprende de manera indirecta en el cole o en el patio: un chico tiene que ser fuerte, porque juega al fútbol” (Chica1_GD14).

“Como lo de que no se da lo que han hecho las mujeres en la historia, que tú interiorizas que las mujeres no son importantes” (Chica1_GD17).

En esta transmisión de conocimiento no solo se pone el foco en quien aprende, sino en quien enseña. Algunas futuras docentes son muy conscientes de la acción del docente en este currículum oculto.

“Es cuando el profesor transmite sus valores. Habría que ser neutrales y dejar a un lado las ideas sexistas, racistas, etc.” (Chico1_GD2).

“Es lo que transmites como profesor. Es lo que transmites a tus alumnos sin querer transmitirlo, pero al final lo haces” (Chica3_GD24).

“Todas esas creencias que tú estás inculcando como docente. No es un contenido que tengas que dar, pero por tus valores las estás transmitiendo. Lo que tú les quieres hacer pensar a ellos” (Chica1_GD26).

En alguna ocasión llegan a darle la vuelta a este aprendizaje negativo, entendiendo que dicho currículum oculto también ha podido servir en algún momento para interiorizar la igualdad de género.

“Los niños imitan lo que ven y si estás diciendo: ‘Este juguete no es solo para niños, también es para niñas’, pues, ellos van a aprenderlo, aunque no te lo ponga en el currículum oficial” (Chica4_GD7).

“Pero no todo es malo: la empatía, el respeto... Son conductas que se transmiten de forma inconsciente y que no siempre están en el currículo legal” (Chica6_GD25).

En definitiva, con los ejemplos dados las futuras y futuros docentes están dando cuenta del aprendizaje específico que han recibido sobre estereotipos de género, explicando cómo se les han atribuido características masculinas y femeninas, roles, conductas e incluso elecciones profesionales.

“De pequeños nos separaban los juguetes de niñas y de niños. Es como que nos estaban inculcando que las niñas tienen que estar en la cocina y los niños tienen que dedicarse a los coches” (Chica2_GD17).

“Si a los chicos les dicen: ‘No llores, que eres un chico’, se les está creando la idea de que sólo puedes llorar siendo chica” (Chica5_GD20).

“Chico4: Un ejemplo sería que las chicas no juegan al fútbol y los chicos sí. O que los chicos se meten a esta carrera y las chicas a otra.

Chica1: Como que los chicos van más a ciencias y las chicas a letras, que se fomenta eso. Yo creo que eso es currículum oculto” (GD19).

Todos estos discursos evidencian un conocimiento bastante profundo de las desigualdades de género y con él una sensibilidad especial para detectarlas. Aunque debemos ser prudentes, pues los discursos no son mayoritarios, el hecho de que en todos los grupos haya varias personas que detecten este tipo de aprendizaje no manifiesto indica que la población estudiada es un agente de cambio fundamental.

En resumen, las buenas perspectivas animan en la meta de acabar con las desigualdades de género desde las aulas. Sin embargo, la falta de información fehaciente y de detección de las desigualdades existentes también indican que es necesario un trabajo de concienciación, información veraz y formación específica con perspectiva de género entre los futuros y futuras docentes en Castilla-La Mancha.

3.- SITUACIÓN ACTUAL DE LA IGUALDAD DE GÉNERO

3.1- Percepción sobre la igualdad de género en la sociedad

3.1.1- Situación y evolución

A la hora de valorar la situación de la sociedad actual en materia de igualdad de género las personas participantes parecen ser conscientes de las

desigualdades existentes, poniendo de manifiesto la percepción de que la igualdad completa no se ha alcanzado.

“Todavía sigue habiendo desigualdades en toda la sociedad, porque hay micromachismos y tópicos de género en todos los ámbitos” (Chica7_GD1).

“Hoy en día no podemos afirmar que haya una total igualdad en todos los ámbitos de la sociedad” (Chico1GD2).

“La desigualdad se ve todos los días en cómo se trata a las mujeres y a los hombres, en distintos ámbitos cotidianos” (Chica2_GD6).

Aunque esta percepción de la desigualdad no niega las mejoras que se han conseguido en esta materia: “A día de hoy no hay tantas desigualdades como anteriormente, pero sigue habiendo, por eso seguimos luchando para que se siga viendo a la mujer de otra manera” (Chica6_GD1). Por tanto, comprenden que los pasos dados en esta materia han sido grandes.

En este contexto se reconoce una igualdad formal y una desigualdad informal, lo que demuestra que la perspectiva de género existe de forma espontánea en algunos discursos.

“Legalmente no hay desigualdad, pero sí hay desigualdad socialmente, porque si tenemos que seguir luchando contra ciertos cambios es porque no hay igualdad” (Chico5_GD16).

“Hay una igualdad formal, de leyes y derechos, que sobre el papel está muy bien, pero implantado en la sociedad, no. Sobre todo, en las ideas preconcebidas que tenemos en la cabeza. Cuando yo pienso en una persona exitosa, pienso en un hombre y no en una mujer” (Chica3_GD23).

En algunos casos encontramos que la detección de las desigualdades aún existentes refleja un claro pesimismo en los discursos.

“Entrevistadora: ¿Creéis que hay igualdad entre hombres y mujeres en la sociedad española actual?

Chicas5 y 3: No. No.

Chica1: Ni de broma. Pero en todos los aspectos, ¿eh? En el mundo laboral y en todo” (GD13).

“Esto no va a cambiar en la vida, porque van a seguir inculcándose esas cosas. Es cómo un círculo vicioso que nunca acaba” (Chica5_GD20).

“En muchas familias hay desigualdad de género. Y va a seguir habiendo, porque es una cosa que va a ser imposible cambiar” (Chica1_GD22).

Sin negar la presencia de esta tendencia pesimista, ha de tenerse en cuenta que en todos los grupos se ha contrarrestado con esperanzas de cambio e intención de mejorar. Ambas percepciones dieron lugar a conversaciones del siguiente tipo:

“Chico5: No ha evolucionado prácticamente nada.

Chica1: Hombre, algo podemos ver que ha cambiado” (GD16).

“Chica2: Cada vez que veo los casos de maltrato digo: ‘Madre mía, la sociedad no ha avanzado nada’.

Chica1: Realmente sí que lo ha hecho, pero es que va poco a poco. Sobre todo, cuando pasa esto es cuando te advierten de la necesidad... No desde antes. Es como que la gente abre los ojos y se sorprende de ver lo que ha pasado. Es como avanzar y retroceder” (GD20).

Por tanto, dentro de estas dos perspectivas a la hora de valorar la situación de la igualdad de género, también se encuentra una fuerte presencia de visiones más optimistas sobre cuál es la situación de igualdad de género en la sociedad actual.

“Ahora está todo mucho más igualado. Mis padres siempre me han dicho: ‘Tienes que estudiar para no depender de nadie’. Y antes era: ‘Tienes que casarte y cuidar a tus hijos’” (Chica1_GD14).

“Hay esperanza de que poco a poco se vea más igualdad. A lo mejor no erradicado como tal, pero sí que se ven muchos avances” (Chico1_GD16).

Estas visiones más optimistas se dan, sobre todo, cuando las personas participantes hacen un ejercicio de comparación con épocas anteriores. En esta comparativa es donde perciben que la situación no es tan mala en materia de igualdad de género.

La evolución de la igualdad de género en nuestra sociedad es una de las claves de los discursos obtenidos. Al igual que en el análisis anterior, en el que se detectaban discursos optimistas o pesimistas, en esta ocasión la percepción de la evolución de la igualdad también depende de que los y las futuras docentes vean el vaso medio lleno o medio vacío.

En definitiva, depende de que su expectativa sobre que el objetivo de igualdad plena sea más o menos ambicioso y de los obstáculos en el camino. De esta situación deriva que se hayan obtenido discursos más encaminados a

que “las cosas han cambiado mucho” o a que “todavía queda mucho trabajo por hacer”, como veremos a continuación.

Por un lado, encontramos las referencias a los cambios conseguidos en materia de igualdad, especialmente en el terreno educativo, laboral y en el cambio de mentalidad.

“Antes no estaba bien visto que las mujeres estuvieran en el ejército o en la policía o trabajos que recibiesen más trabajo físico y ahora hay bastante igualdad en ese sentido” (Chica3_GD18).

“Antiguamente sí que había diferencia en la educación. Las mujeres tenían asignaturas de coser o de cocinar y los chicos no. En eso hemos avanzado mucho. Ahora nos educan a todos por igual” (Chica9_GD6).

No obstante, hay que tener en cuenta que este tipo de afirmaciones se asientan, fundamentalmente, en logros evidentes, como el de la igualdad de acceso a la educación, derivada de la universalización de la escuela mixta: “El avance histórico ha sido grande, ya que antes había colegios que solo podían ir hombres y ahora la mayoría ya son mixtos” (Chico6_GD5).

El hecho de que las mujeres tengan derecho a una educación en igualdad de condiciones respecto a los varones es el responsable de este vaso medio lleno. Aunque hay que tener en cuenta que estos discursos encierran una falta de profundidad sobre la realidad de la discriminación de género actual.

Por otro lado, encontramos expectativas más altas en quien defiende que los derechos formales y evidentes no son el final del camino. Son básicos, claro, pero no garantizan una igualdad plena entre hombres y mujeres.

“Hemos avanzado, tenemos los mismos derechos, pero no las mismas oportunidades, a nivel laboral y en otros campos” (Chica7_GD17).

“Hemos avanzado, porque antes en los colegios separaban chicas y chicos, pero habría que profundizar más. Hay que impartir que cada uno sea como quiera, independientemente de su sexo” (Chica7_GD11).

De este modo, cuando las personas son más conscientes de esas desigualdades informales y de la complejidad que conlleva la igualdad de género, el panorama deja de ser tan alentador.

“Estamos en proceso, pero no se ve todavía en todos los ámbitos” (Chico3_GD19).

“Hemos mejorado, comparando con la antigüedad, pero hay temas en los que se nota mucho la diferencia entre ambos sexos” (Chica5_GD21).

“Hemos avanzado mucho, pero no hay igualdad. Hay comentarios que no se consideran machismo, pero sí que lo son” (Chica5_GD11).

Como vemos, las personas con una mayor ambición en sus expectativas de cambio, que buscan una igualdad plena en todas las esferas sociales, son las que se muestran más conscientes de las desigualdades que aún existen y, por tanto, más exigentes con la situación actual: “Ha avanzado la cosa, pero ni la mitad de lo que debería haber avanzado. Ni de broma” (Chica1_GD13).

Los mayores retos se encuentran en el cambio de los valores y creencias hacia la igualdad de la población general, en los que se sustentarían los estereotipos de género y el sexismo de los individuos, pues recordemos que el sexismo es considerado una de las principales creencias que mantienen las desigualdades entre sexos (De Lemus *et al.*, 2007).

“Sigue habiendo desigualdad porque crecemos con estereotipos. A los niños se les dice que se puede jugar con todo sin distinción de sexo, pero queda mucho para que esa desigualdad desaparezca” (Chica6_GD18).

“Puede que haya más igualdad que antes, pero aún no... Ahora se le está dando más visibilidad a las mujeres y se les deja hacer mucho más, pero seguimos teniendo impuestos unos cánones” (Chica3_GD17).

Además de las altas expectativas, otra de las causas de que la situación de la igualdad de género en la actualidad no se describa con optimismo son los obstáculos que se perciben para conseguirla. A este respecto encontramos dos obstáculos fundamentales: la costumbre y la edad.

En primer lugar, los siglos de desigualdad vivida por las mujeres hacen que el cambio se perciba lento y complejo. Esta situación de desigualdad entendida como una tradición que se transmite de generación en generación se concibe como un lastre para el cambio: “Es algo tan arraigado que ahora es muy difícil de quitar. Aunque, bueno, se está intentando. (Chica1_GD15).

En segundo lugar, encontramos la diferencia generacional como un aspecto clave que dificulta el cambio social al que nos referimos: “Todavía existen desigualdades, porque todavía es como un lastre que queda de las generaciones pasadas” (Chico1_GD3).

Los futuros y futuras docentes asocian el avance de la igualdad muy directamente a su edad, afirmando que la “gente mayor” –como la denominan– tiene una mentalidad menos igualitaria. Por lo tanto, hasta que no se dé un cambio de generación no se conseguirá la igualdad de género plena.

“Vamos avanzando poco a poco, porque las personas que han vivido otra etapa siguen estando presentes. Hasta que no desaparezcan esas personas con esa ideología no va a haber un cambio” (Chica4_GD9).

“Los pensamientos que tienen nuestros abuelos son muy cerrados. Para sacarles ahora de esas ideas va a haber objeciones” (Chica4_GD18).

Es importante tener en cuenta que estos discursos generalizan dos cuestiones fundamentales. Primero, hablan de una generación inespecífica, mayor de 20 años, demasiado amplia, en la que no parece posible la existencia de personas que puedan estar comprometidas con la igualdad de género. Y, en segundo lugar, tratan a su propia generación con una ideología única, sin tener en cuenta la variedad de creencias no igualitarias que se puede dar dentro de esta joven generación.

No obstante, también se han encontrado algunos comentarios que demuestran mayor conocimiento sobre esta última realidad, pues consideran la variedad en la forma de pensar de esta joven generación:

“En nuestra generación hay mucha gente que también piensa como hace 30 siglos” (Chica2_GD12).

“Sigues escuchado que si una chica se lía con tres en una noche es una guarra y si lo hace un chico es un *sex symbol*. Y nosotros no somos todavía mayores” (Chico5_GD16).

“También hay gente joven que piensa igual que una persona de 80 años. O jóvenes que pueden llegar a ser peores” (Chico5_GD19).

Por lo tanto, hay que considerar el cambio de generación como un factor relevante en el camino de la igualdad de género, pero no como un factor que funciona inevitablemente por sí solo, pues requiere de una labor informativa y educativa que procure dicho cambio: “Hay gente de nuestra edad que piensa que el hombre tiene que ir a trabajar y su mujer tiene que quedarse en casa. Eso significa que algo se está haciendo mal” (Chica7_GD11).

Es por ello por lo que las futuras y futuros docentes proponen la educación como la estrategia clave: “Una forma de solucionarlo es a través de la educación

y enseñar desde una edad muy temprana que no eres más ni menos que nadie y todos somos iguales y distintos a la vez” (Chico1_GD11). En este proceso las personas participantes se ven a sí mismas como agentes de cambio.

“Es que venimos de una sociedad que.... ¡Este país ha vivido una dictadura! No es fácil, esto conlleva mucho tiempo y concienciación. Y la base de todo es la educación, son los docentes” (Chica1_GD7).

“Chica5: Cuando nosotros seamos mayores enseñaremos a la gente más pequeña que eso sea más normal y que haya menos desigualdad.

Chico1: Claro, nosotros educaremos de otra forma a mucha gente. Entonces, sí irá cambiando poco a poco” (GD12).

Por tanto, esta población presenta a la escuela como el recurso que haga posible la igualdad frente a los frenos existentes de la familia, el grupo de iguales o las redes sociales.

“Aunque nuestros padres nos eduquen de equis maneras, en el cole o en la universidad tú ya empiezas a tratar de estos temas. Es que a ellos nadie les habló de esto” (Chica2_GD12).

“Ese pensamiento va a ser difícil cambiarlo, pero hay que intentarlo, claro. Desde la escuela infantil es el único método” (Chico5_GD16).

3.1.2- Experiencias de desigualdad en la sociedad

Hasta ahora hemos observado las percepciones de los futuros y futuras docentes sobre la situación de la igualdad de género en la sociedad actual y su visión sobre cómo ha evolucionado esta situación y cuáles son sus pronósticos futuros para alcanzar una sociedad igualitaria.

Ahora es el momento de conocer sus propias experiencias en esta materia. Es decir, conocer las áreas concretas en que las y los docentes en formación de Castilla-La Mancha detectan situaciones de desigualdad en la sociedad, con las que sabremos qué situaciones les parecen más problemáticas y preocupantes.

Ejemplos de “micromachismos”

Comenzaremos por explorar los ejemplos que las personas participantes consideran desigualdades “de baja intensidad”. Son los llamados micromachismos. Se trata de un ejercicio de dominación masculina menos visible o al que se le da menos importancia, porque se ha normalizado, aunque

realmente la subordinación de la mujer al hombre siga presente (Bonino, 2005; Suárez, 2014).

“Mi padre, si se encuentra a alguien conduciendo mal, dice: ‘Seguro que es una mujer’. Comentarios que son micromachismos” (Chica3_GD21).

“A mí me decían: ‘Como eres chica, las mates no se te van a dar bien’. ‘Eres una retrasada’. Eso son micromachismos, ¿no?” (Chica3_GD8).

“Creen que hay igualdad porque ante la ley somos iguales, pero los micromachismos siguen existiendo. Están en las entrevistas de trabajo cuando te preguntan si tienes pensando tener hijos” (Chica7_GD11).

En un intento por minimizar la importancia de las desigualdades actuales, en los discursos de las personas participantes aparece este concepto, que viene a dar cuenta de la existencia del sexismo existente en nuestra sociedad. Muchas veces se disfrazan de sexismo benévolo, pero estos ejemplos indican que sigue existiendo, en la calle y en los discursos de las y los futuros docentes.

“Hoy en día hay desigualdad en algunos aspectos, pero no tienen nada que ver con antiguamente. En aspectos que influyen menos, como los micromachismos, sí que quedan muchas cosas por cambiar, pero las cosas básicas sí que están cubiertas completamente” (Chica4_GD14).

Dentro de esta categoría conceptual, que aglutina situaciones consideradas menos preocupantes en términos de igualdad, las y los docentes en formación reconocen dos tipos fundamentales. Por un lado, los ejemplos de micromachismo que implican la invisibilidad de las mujeres.

“En las noticias de los oscars decían: ‘Javier Bardem y su mujer’. Las mujeres siempre están como segundas, ¿sabes?” (Chica1_GD9).

“No existe el apellido de la mujer realmente, porque tu segundo apellido es el apellido de tu abuelo. El de la mujer se pierde” (Chico5_GD16).

Y, por otro lado, aparecen los ejemplos de micromachismos que conllevan la infravaloración de los logros femeninos.

“En deportes se les da más visibilidad a los chicos. Las chicas casi no salen, no se les da ningún valor. ¿Por qué no sale en la tele algún deporte que conozcamos como femenino?” (Chica3_GD14).

“Chico5: A las deportistas le preguntan si considera que tal es guapo o no sé qué, y llega el deportista: ‘¿qué tal el partido?’.

Chica2: Igual que a las actrices. Siempre les preguntan por su vestido y a los hombres siempre le preguntan por la película” (GD16).

Estereotipos y cánones de feminidad y masculinidad

En segundo lugar, se han reunido las experiencias de desigualdad de género que guardan relación con los estereotipos de género asociados a la feminidad y la masculinidad. Son aquellos que los miembros de cada sociedad interiorizan en forma de imágenes, creencias o expectativas (Moya y Mora, 2020) y que definen desde los atributos físicos hasta las características de nuestra personalidad.

“De pequeña no vestía faldas ni vestidos. Me tenían que atar con una soga para ponerme eso. Y, claro, yo no entraba en lo que es ser muy femenina. A mí me han llamado ‘marimacho’ mil veces” (Chica2_GD19).

“A mi hermano le gustaba que le pintara las uñas, pero con 10 años empezó a decir: ‘El domingo me las quitas. No voy a ir a clase con las uñas pintadas, porque se van a meter conmigo’. Había que quitárselo, porque se ponía a llorar y no quería ir a clase” (Chica5_GD21).

Como se observa, la simplificación de las características de género, divididas en dos categorías, sigue presente generación tras generación. Y las personas participantes han querido dejar claro su desacuerdo con esta distribución social.

“Algo tan simple como cuando vamos a los baños y la figura de la mujer tiene el vestidito y la figura del hombre los pantalones. Y algunas veces también están diferenciados por colores: rosa y azul” (Chica3_GD18).

“Cuando repartían pegatinas en clase: para chicas las rosas y para los chicos las azules. Y si no te gusta el rosa te aguantas” (Chica5_GD6).

Con estos estereotipos la sociedad prescribe y proscribire lo que es adecuado e inadecuado para cada persona según su sexo biológico, así como lo que es atractivo en las mujeres y atractivo en los hombres.

“Con 11 años, en la piscina, me dijo un chico que era un poco más mayor: ‘¿Por qué no te depilas las piernas? Es desagradable’” (Chica3_GD15).

“Chica3: Físicamente los hombres suelen tener más fuerza que las mujeres. Pero también porque suelen trabajarlo más. Porque se les ha inculcado que ellos tienen que ser fuertes, que tienen que ir al gimnasio.

Chico1: Un hombre sí que tiene un poco más de fuerza, pero si una mujer quiere coger una caja, la coge, no hace falta que nadie la ayude” (GD12).

Los estereotipos femeninos descritos dibujan un canon de belleza para las mujeres asociado al cuidado personal, la delgadez y un tipo de belleza muy concreto, que, según dicen, sienten que deben de seguir.

“En mi residencia ponen mucha comida basura y, a lo mejor, alguna chica ha repetido patatas fritas y la cocinera les dice que van a engordar. A mí nunca me ha dicho eso, ni a otro chico” (Chico2_GD27).

“Tenemos un prototipo de mujer perfecta en la cabeza y cuando en redes sociales ves a una mujer así dices: ‘Yo tengo que ser así’” (Chica2_GD15).

“Se te pide que seas una Barbie. O sea, que estés guapísima, seas perfecta, que no hables mucho, porque si discutes... Es como que la chica siempre tiene que estar en un segundo plano” (Chica5_GD8).

Los ejemplos proporcionados hacen referencia a cómo los han interiorizado y a las consecuencias de no seguir dichos cánones, tanto en la autoestima como en el carácter de las mujeres.

“A lo tonto, los requisitos físicos te determinan muchísimo. Tú crees que no, pero equis comentario acaba determinando cómo vas a ver tu aspecto toda tu vida: la ropa, salgo con esto o no...” (Chica1_GD15).

“A la hora de las relaciones nosotras tenemos más inseguridades. Nos tratan de celosas, cuando es lo que nos han hecho creer” (Chica4_GD15).

Uno de los futuros docentes ha llegado a relacionar estos cánones de belleza establecidos con los tipos de trabajos asociados a hombres y a mujeres. Este tipo de discursos permiten ver la profundidad de algunas personas participantes y su capacidad a la hora de percibir la complejidad de las desigualdades de género.

“Si tú ves a una mujer que puede coger 300 kilos y a un hombre delgado, pues vas a contratar a la mujer. Lo que pasa es que en la sociedad la belleza de la mujer es estar delgada y la del hombre es estar fuerte; entonces, por eso hay mecánicos y no mecánicas. Claro, también la sociedad y la belleza están involucradas en eso” (Chico5_GD16).

Sin embargo, a pesar de hallar discursos con una clara perspectiva de género, seguimos encontrando otros que mantienen una visión de la sociedad dividida en dos categorías. Por tanto, parece que los estereotipos se detectan de

forma general, aunque no sean siempre conscientes de que estos estereotipos tienen consecuencias para la sociedad en su conjunto.

“También se da el estereotipo de ‘los hombres no lloran’. Eso ha hecho mucho daño, en los niños, sobre todo. Ha hecho más daño en la sociedad masculina que en la femenina, muchísimo más” (Chica2_GD27).

Los discursos recogidos demuestran que todavía existen estereotipos de género en la sociedad española, especialmente aquellos que hacen referencia a los rasgos de personalidad y a las características físicas propias de la feminidad y la masculinidad, como afirman Moya y Mora (2020).

Roles de género tradicionales

Además de las creencias y expectativas asociadas a la masculinidad y la feminidad socialmente adecuadas, la sociedad vincula las personas a una serie de comportamientos y conductas en función de su sexo. Son lo que se ha denominado “roles sociales”, que hacen perdurar los papeles sociales de mujer débil y emotiva, en contraste con la fortaleza de la figura masculina, a la que se le niega la expresión de sus sentimientos (Hernández, 2013). En consecuencia, estereotipos y roles guardan una relación muy estrecha como conjunto de expectativas de lo que socialmente es apropiado para cada sexo.

“Se esperan cosas de ambos. De nosotras que seamos más tranquilas, más pacientes, cuidar niños, todo sinónimo de debilidad, y los hombres que sean más valientes, sinónimo de fortaleza” (Chica3_GD8).

“En el tema de la limpieza se espera más de una chica. Yo tenía los cuadernos hechos un desastre. Los profesores y mi padre me decían: ‘Siendo una chica, ¿cómo eres tan desordenada?’” (Chica7_GD11).

“Se les ha inculcado que los hombres tienen que ser fuertes, que los hombres no lloran, que los hombres no bailan...” (Chica4_GD12).

Con estas experiencias de desigualdad descubrimos que los roles tradicionales asociados a hombres y mujeres siguen existiendo en la actualidad. A las mujeres se les asocia un comportamiento más sereno, ordenado y prudente, tratado como inseguridad, pero también más emocional que supuestamente las habilita al cuidado de los demás; mientras que de los hombres se espera comportamientos de acción, protección y valentía. De ahí que los deportes parezcan más adecuados para ellos en el imaginario social:

“Tienen que asociarse a un deporte sí o sí, porque si no les hacen el comentario de que es ‘maricón’. Vamos, que está mal visto ser chico y que no te gusta ningún deporte” (Chica3_GD15).

De forma clara, los futuros y futuras docentes saben que todo esto afecta a sus comportamientos futuros: en el hogar, en lo laboral, en su tiempo libre, etc. En primer lugar, abordaremos las experiencias de desigualdad relatadas en torno al uso del tiempo libre que hacen chicas y chicos: “Al final relacionamos el género con actividades, con juguetes, incluso con los colores” (Chica6_GD7).

Un deporte como es el fútbol viene a representar en nuestra sociedad el ejemplo claro de lo que es propio de hombres y no de mujeres. Aunque en la actualidad veamos cierto cambio en la participación en este deporte, las personas participantes relatan las experiencias de rechazo o sorpresa que han vivido por desempeñar un rol que no les “tocaba” socialmente.

“Cuando queríamos jugar al fútbol, los chicos no nos dejaban. Y cuando nosotras hacíamos gimnasia rítmica, los chicos no querían porque estaba mal visto” (Chica1_GD6).

“Te dicen: ‘Juegas bien al fútbol para ser una chica’. O ‘para ser una chica haces no sé qué bien’” (Chica7_GD11).

Como se ha abordado en apartados anteriores, las creencias sobre “cómo deben ser” hombres y mujeres pueden afectar a nuestras decisiones personales, pero además las creencias sobre “qué debemos hacer” hombres y mujeres también afectan a nuestras decisiones profesionales: “Yo tengo amigos que han querido estudiar carreras que eran ‘de chicas’ y no las han estudiado por el qué dirán” (Chico4_GD8). Pero esta desigualdad será tratada más en detalle en el siguiente apartado.

Para terminar este apartado abordaremos las desigualdades que hacen referencia a cómo los roles tradicionales de género afectan a la esfera privada, la del hogar. Que este es el ámbito tradicionalmente reservado para las mujeres es una información que las personas participantes conocen bien, porque consideran que no se trata de una expectativa social superada.

“Que la chica tenga que cocinar, limpiar la casa y el chico que haga otras cosas. Hay familias que todavía pasan por eso” (Chica5_GD20).

“La mujer era la que se quedaba en casa, pero ahora sigue pasando, porque la gente ve como normal eso de: ‘Yo me quedo cuidando a los niños y tú, como hombre, tienes que ir a trabajar’” (Chica7_GD4).

La incorporación del hombre al ámbito de los cuidados y el mantenimiento del hogar es todavía una asignatura pendiente en la sociedad española, según las docentes en formación, en consonancia con investigaciones en la materia (Fernández y Tobío, 2021).

“A los hombres, cuando le cambian el pañal a su hijo o van a hacer la compra es como: ‘¡Ay, qué buen marido, te ayuda a planchar, te ayuda con las tareas, con tu hijo!’. Sin embargo, como mujer ‘es lo que tienes que hacer’. Creo que ahí no hemos avanzado mucho (Chica2_GD24).

También son conscientes de que todo este aprendizaje social lo interioriza cada generación a través de la socialización diferencial. Se trata del proceso mediante el cual cada individuo va incorporando a su personalidad las características del género que le corresponderían por su sexo biológico, según su sociedad (Heredero, 2019; Subirats, 2017). Esta socialización es la que permite que se mantengan estereotipos y roles de género y, por lo tanto, las situaciones de exclusión y desigualdad.

“Nos inculcan diferencias desde pequeños entre chicos y chicas, en lo que nos debería gustar por ser chicas o chicos” (Chica5_GD18).

“Desde que somos bebés nos influyen con la ropa que nos eligen o los juguetes. Incluso en el colegio se suelen dar coches a los niños y muñecas para las niñas. Entonces, se nota el machismo en la forma en que te intenta influir la sociedad para que esto siga igual” (Chica2_GD14).

Todo este aprendizaje da lugar a múltiples desigualdades en distintos ámbitos, como iremos observando en los siguientes apartados.

Desigualdad laboral

En cuarto lugar, abordaremos específicamente las desigualdades de género en el terreno laboral, que ha suscitado un gran interés. Se trata de un área en el que han hecho hincapié las futuras y futuros docentes, ya que representa un ámbito especialmente relevante para sus vidas.

“Tenemos el mismo derecho a trabajar, pero luego las condiciones y las oportunidades que tenemos las mujeres son inferiores” (Chica7_GD17).

“En el trabajo hay igualdad legislativa, pero no se aplica” (Chico1_GD27).

En algunas ocasiones, relacionan esta desigualdad laboral con los estereotipos de género tratados en apartados anteriores. Como hemos comentado, las características asociadas a cada género afectan a las tareas propias de hombres y mujeres; realidad que las y los docentes en formación también han detectado con claridad.

“Yo soy camarero y en mi trabajo hay bastante desigualdad. Las mujeres hacen los temas de decoración y los hombres hacen mecánica, cargan cosas... Y no entiendo esa diferenciación, porque realmente lo podemos hacer tanto mujeres como hombres” (Chico3_GD3).

“A la hora de la vestimenta, ¿por qué las azafatas tienen que llevar tacones y falda, y los hombres tienen que llevar pantalones?” (Chica1_GD9).

En otras ocasiones, son conscientes de que la desigualdad laboral está relacionada con que se trata de una esfera que no le ha correspondido a la mujer históricamente, lo que conlleva la duda sobre el mérito y capacidad de las mujeres en este terreno: “Si una mujer llega a ser jefa se le hacen comentarios como: ‘A ver con quién se ha acostado’, y si llega un hombre es como: ‘Es que ha trabajado muchísimo’” (Chica9_GD25).

Muchos ejemplos han hecho referencia a las causas de la desigualdad en el terreno laboral, pero lo que más claramente se han destacado son sus consecuencias. Sin duda las desigualdades más destacadas han sido las que aluden a la brecha salarial y al techo de cristal.

Por un lado, las y los futuros docentes exponen ejemplos de desigualdad laboral que tiene relación con la diferencia en el salario percibido si se es hombre o mujer. A pesar de su edad, reconocen multitud de situaciones de este tipo en la vida real y están muy familiarizadas con el término “brecha salarial”. El detalle de los discursos nos lleva a pensar que no solo se trata de una generación que tiene más información, sino que la ha interiorizado bien.

“Tenemos el derecho de tener un salario, pero luego ese salario no es el mismo a un mismo puesto” (Chica7_GD17).

“Mi madre es la que lleva las nóminas de toda la empresa y el mismo trabajo que hace mi madre lo hace un hombre, y mi madre está viendo que ese señor cobra más que ella. No tiene sentido” (Chica7_GD23).

De nuevo, asocian esta desigualdad en el ámbito laboral a los estereotipos de género marcados por la sociedad para los comportamientos de mujeres y hombres, lo que implica la presencia de la perspectiva de género en muchos discursos.

“Hay mucha brecha salarial. Es que hay desigualdad desde que eliges una carrera, porque en una ingeniería, que está valorada como una ‘carrera de hombres’, no se cobra lo mismo que en educación infantil, que está valorada como una ‘carrera de mujeres’” (Chica3_GD9).

Por otro lado, las y los futuros docentes exponen ejemplos de desigualdad laboral que tienen relación con la dificultad de acceso de las mujeres a los cargos de poder, es decir, del denominado “techo de cristal”, con el que también están familiarizadas.

“No hay igualdad. Por el techo de cristal, los hombres tienen más posibilidades de alcanzar altos cargos que las mujeres” (Chica2_GD21).

“Los cargos directivos en España, actualmente, son en su mayoría hombres y no mujeres” (Chica3_GD9).

De nuevo, a pesar de su juventud, las personas participantes aportan ejemplos detallados de esta desigualdad laboral. Vemos que a su edad ya han podido experimentar esta desigualdad en primera persona: “Yo estoy metida en delegación y conforme más subo me doy cuenta de que hay menos mujeres, hasta que llego a consejos en los que soy la única mujer. Y el hecho de ver que todos se saludan dándose la mano y a mí me dan dos besos, me hace sentir diferente. Yo debería ser una más, pero es un trato diferente desde el principio” (Chica1_GD26).

Esta desigualdad en los cargos de responsabilidad se hace especialmente evidente en el ámbito de la educación y no ha pasado inadvertida para las futuras y futuros docentes.

“En los colegios o institutos que conozco, el director siempre es un hombre, mientras que la profesora o la secretaria es mujer” (Chico6_GD5).

“Choca que, si hay más mujeres estudiando esta carrera, ¿por qué luego los que están arriba, los directores, son hombres?” (Chica8_GD24).

Ello demuestra que son personas conocedoras de la problemática: “¿Por qué en profesiones donde la mayoría son hombres son ellos los que llegan a altos puestos, y donde son la mayoría mujeres, también son los hombres los que

llegan a altos cargos?” (Chica10_GD24). La explicación la siguen encontrando en una sociedad patriarcal, que pone en duda la capacidad de las mujeres para ocupar dichos puestos de poder.

“Es como que creen que una mujer no pueda ser capaz de llegar a... yo qué sé. A presidenta del Gobierno” (Chica2_GD23).

“Cuando la mujer tiene un cargo superior del hombre siempre como que se le exige más y está en el punto de mira porque tiene que ser perfecta. Yo creo que a los hombres no se les exige tanto” (Chica10_GD24).

Las y los docentes en formación entienden que las normas de la sociedad en la que viven determinan no solo su sueldo y el cargo que tienen más posibilidades de ocupar, sino también el tipo de empleos que la sociedad espera de hombres y mujeres. De nuevo, estereotipos de género hacen su aparición para explicar la existencia de trabajos feminizados y su menor relevancia social.

“Generalmente los cargos peor valorados los suelen hacer mujeres. Yo no suelo ver a señores de la limpieza o cosas así” (Chica6_GD23).

“En limpieza todo son mujeres y de niñera igual. En enfermería también pasa, pero los cirujanos son casi siempre hombres” (Chico5_GD14).

Según las personas participantes, el ámbito educativo no escapa a esta misma vara de medir el prestigio laboral:

“Chico1: En Primaria hay más chicos, porque se le da más importancia, porque das asignaturas como tal. Yo creo que Infantil lo ven como cuidar solo y eso lo dejan para las chicas.

Chica2: En Infantil solo hay mujeres porque la gente lo asocia a que el niño todavía es pequeño y lo tiene que cuidar la mujer y cuando se va haciendo mayor tiene que aprender cosas más importantes, por así decirlo, por lo que en Primaria empiezas a ver más hombres” (GD12).

De todos los roles que la sociedad asigna a cada género, la maternidad viene a ocupar un lugar central, que repercute también en el ámbito laboral: “Si hay que dejar el trabajo para cuidar a los niños suele ser la madre. O sea, la mujer se sacrifica por los hijos y deja su trabajo. Y si deja el trabajo, al final los hombres llegan a puestos más altos” (Chica3_GD24).

En definitiva, estos roles sociales afectan a sus decisiones laborales, como podemos observar en la siguiente conversación:

“Chica5: En el colegio yo dije que me quería dedicar a la marina y me dijeron: ‘Tú no puedes dedicarte a eso. Eso es de hombres’. Exceptuando ese día, nunca he sentido que no pueda dedicarme a algo.

Chica2: Creo que a pesar de que nos hayan inculcado que nos podemos dedicar a los mismos tipos de trabajos, seguimos pensando que hay trabajos para mujeres y trabajos para hombres. Sin darnos cuenta, somos nosotros mismos los que nos limitamos.

Chica5: Claro, por la sociedad has interiorizado: ‘¿Cómo te vas a meter en mecánica?’. Por el qué dirán. Y eso te hace, inconscientemente, no elegir lo que a ti te gusta” (GD17).

Por tanto, de forma más o menos consciente, sus discursos demuestran que conocen también las desigualdades de género que actúan en el terreno laboral y los efectos que tienen sobre sus propias vidas.

Contexto familiar: socialización diferencial y educación machista

A continuación, pasaremos a las desigualdades de género que guardan relación con el aprendizaje adquirido en el contexto familiar. Al igual que sucedía con el terreno laboral, los discursos recogidos han hecho un especial hincapié en esta institución, puesto que es reconocida como un agente clave. Sin duda la familia es la base fundamental para el desarrollo del individuo, ya que representa el primer contexto social donde se desenvuelven niñas y niños.

“Por los padres que tengo, yo sé que, si hubiese nacido hombre, sería muy diferente” (Chica4_GD6).

“También depende de la cultura en la que crezcas. Yo he crecido en un ambiente latino donde las mujeres tenemos que hacerlo todo en casa y he tenido que aprender yo sola qué es el feminismo” (Chica6_GD8).

En estos discursos observamos que las y los docentes en formación son conscientes de la importancia de lo que nos transmite la familia en materia de igualdad de género, llegando a afirmar lo determinante que es que una familia transmita valores igualitarios o no: “Si toda su familia le ha inculcado valores machistas, pues lo va a hacer involuntariamente. Porque si ahora hay muchos jóvenes machistas y hay personas mayores que son más conscientes, entonces, es que depende lo que le hayan inculcado a la persona” (Chica1_GD20).

El medio más nombrado para interiorizar los valores no igualitarios ha sido el juego. Bien a través de los juegos que imitan los roles tradicionales de género, bien con los juguetes diferenciados por sexo, se han ido reproduciendo los estereotipos de género antes explicados.

“A mi hermano y a mí siempre nos han tratado diferente. Si eres niño tienes que jugar con camiones y si eres niña, con princesas y cocinitas. Nunca hemos jugado los dos juntos de manera igualitaria” (Chica3_GD4).

“Esto es un problema desde la familia, porque si un niño quiere jugar con una Barbie, pero el padre no se la quiere comprar, pues el niño piensa: jugar con muñecas está mal porque soy un niño” (Chica6_GD23).

Las y los docentes en formación informan de que esta estrategia de aprendizaje no se utiliza únicamente en el hogar. Muchas familias son conocedoras de la fuerza del aprendizaje lúdico y piden expresamente la diferenciación de género en sus hijos e hijas: “Varias profesoras me han contado que los padres les dicen que su niño solo juegue con motos y cosas de niños, que no puede jugar con cocinitas o con muñecas” (Chica1_GD18).

Estas decisiones se basan muchas veces en el “gusto” y decisión de los menores, pero las futuras y futuros docentes reconocen que se trata de una norma social más que de una elección racional.

“En las extraescolares yo he ido a baile toda mi vida y mi hermano a pádel y a fútbol. A mí nunca me han ofrecido la posibilidad de ir a pádel, que me ha gustado siempre” (Chica1_GD13).

“Igual que el tema juguetes: si es niña compramos muñecas y si es niño compramos coches. En verdad no les damos la opción de elegir qué juguete quieren” (Chica4_GD15).

Todo este aprendizaje diferencial que han llevado a cabo algunas familias se ha centrado especialmente en la expectativa social en la que se basa el patriarcado: “El ambiente en el que me he criado se espera de ellas que sepan cuidar de su familia y de su casa. Y de los hombres que tengan un trabajo para llevar el dinero a casa” (Chico4_GD8). Expectativas que esta generación sigue percibiendo, especialmente si se nace mujer. Estos discursos demuestran que el papel de las mujeres en el hogar, que se creía superado, sigue presente en muchas familias.

“Mi abuela me dice: ‘No digas palabrotas, que las niñas no pueden hablar mal’ o ‘Tienes que ayudar a tu madre a recoger la casa’. Y yo la respondo que también tienen un hijo y tenemos un padre” (Chica5_GD27).

“La de cabreos que he tenido con mi hermano por eso. Llegar mi padre y: ‘Alba, recoge la cocina’. ¿Cómo que Alba recoge la cocina? Miguel y Alba, que estamos aquí los dos” (Chica1_GD13).

“En mi casa somos tres nietos de la misma edad: dos chicos y yo. Y, siempre que terminamos de comer en familia, mi abuelo me insiste en que ayude a recoger: ‘Es tu trabajo, a ver si ayudas un poco’. Para él, como soy una chica, tengo que hacerlo” (Chica4_GD18).

De la importancia de la institución familiar en el aprendizaje social deriva la figura de padres y madres como referentes de la igualdad de género. Las y los docentes en formación han demostrado ser conscientes de la importancia de estas figuras y del poder simbólico que tienen para las y los menores, siendo un mal ejemplo, en muchos casos, con la transmisión de valores y estereotipos claramente machistas.

“Los niños hacen todo lo que ven en casa. Si un niño ve que su madre es la que limpia la casa y el padre está en el sofá, a medida que vaya creciendo eso lo va a ver normal y lo va a hacer igual” (Chica1_GD8).

“Si ves que en tu casa las tareas del hogar solo las hace tu madre, pues, vas a entender que eso es así. Lo vas a tener arraigado. Y si vas a una casa en la que colabora todo el mundo, te va a chocar” (Chica1_GD13).

Sin embargo, es tranquilizador observar otros discursos que explican sus propios ejemplos, proviniendo de familias que les han educado en la igualdad.

“Cuando iba al cole, a mí no me enseñaron qué era la igualdad. A mí me la enseñaron en casa y de lo que yo veo. Pero nada más” (Chico4_GD16).

“Yo agradezco mucho que mi madre nos haya educado con igualdad a mi hermano y a mí. Y nos ha dado la oportunidad de jugar con todo siempre y de pensar como queremos y apoyarnos” (Chica3_GD17).

Por consiguiente, los discursos en torno a la familia indican que los y las futuras docentes comprenden la importancia de esta institución como transmisora de igualdad de género, así como la necesidad de trabajar en colaboración con el resto de los agentes socializadores para llegar a una meta

común: “Habría que cambiar muchas cosas, no solamente desde el colegio, sino también en las familias y la sociedad en general” (Chica6_GD23).

3.2- Percepción sobre la igualdad de género en educación

3.2.1- Situación y evolución

Decir que todavía no hemos conseguido tener un sistema educativo igualitario es una realidad. La igualdad de género y el derecho a la educación son dos de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que desde la Agenda 2030 se consideran una prioridad a nivel mundial. La Agenda 2030 plantea la igualdad de género con relación a la educación desde la visión de que dicha igualdad no sólo debe garantizar que niños y niñas, hombres y mujeres, tengan acceso a las diferentes etapas educativas, sino que adquieran las mismas competencias, promoviendo así una verdadera igualdad de oportunidades (UNESCO, 2021). Precisamente trabajar la igualdad de género en el contexto educativo resulta clave teniendo en cuenta que el papel del profesorado es promover la socialización de hombres y mujeres.

Al preguntar a las y los docentes en formación su opinión acerca de la situación de la igualdad de género en educación, la percepción mostrada reflejaba, por un lado, cierto optimismo respecto al avance en materia de igualdad, pero, por otro, también ápices de pesimismo fundamentado en sus vivencias desiguales en la escuela.

3.2.1- Experiencias de desigualdad en Educación

En este apartado se recogen las diferentes experiencias de desigualdad en educación que compartieron los y las docentes en formación durante la realización de los grupos de discusión. Concretamente, el profesorado en formación expuso diversos ejemplos de sexismo en el ámbito educativo, además de explicar la desigualdad que observan en la ropa, los uniformes, los materiales, el lenguaje, las asignaturas y el contenido androcéntrico presente en estas, las elecciones académicas mediadas por la socialización diferencial, así como las actitudes sexistas por parte del profesorado que les ha impartido docencia a lo largo de su trayectoria académica. Previamente a presentar los ejemplos de sexismo en el escenario educativo que futuros y futuras docentes detectan, es importante rescatar la explicación del fenómeno sexista. Se entiende por sexismo una actitud discriminatoria dirigida hacia las personas en función de su

sexo biológico (Expósito *et al.*, 1998). Allport (1954) definió este concepto como una actitud de antipatía hacia las mujeres, quienes son relegadas a un estatus inferior en comparación con los hombres. Se trata, por tanto, de un fenómeno considerado como el generador de las desigualdades entre sexos, ya que independientemente de si el sexismo es manifiesto o más sutil, este sigue conformando un gran impedimento para la consecución de la igualdad entre hombres y mujeres (Carrasco *et al.*, 2021).

Evidencias de sexismo en el ámbito educativo

Como ejemplos de sexismo en el ámbito educativo, las y los docentes en formación comentaron experiencias relacionadas con una de las discriminaciones sexistas existentes en la educación formal, esto es, la consideración de la enseñanza como una profesión socialmente femenina. En el anterior informe de la Cátedra “Isabel Muñoz Caravaca”, basándonos en Subirats (2016), se explicaba que la enseñanza es una de las profesiones que socialmente más se ha feminizado. Resulta curioso que esto sea así teniendo en cuenta que suele ser mayor el número de profesoras en comparación con el de profesores, pero, aun así, su rol en la organización escolar suele ser inferior en lo que respecta a poder y prestigio. Sucintamente esto refuerza la idea de inferioridad y subordinación de las mujeres frente a los hombres, quienes no sufren tal desvaloración. Las y los docentes en formación son conscientes de que esta creencia es una consecuencia de los procesos de socialización diferencial mediante los cuales se relaciona a las mujeres con el ámbito de los cuidados, y, por tanto, con la esfera privada, mientras que a los hombres se les vincula con la esfera pública.

“Todo el mundo suele pensar que las educadoras infantiles... O sea, la gente que estudia educación. Mira, me acaba de pasar a mí: ‘educadoras infantiles’. En plan, que la gente que estudia Educación Infantil son siempre mujeres y, a ver, hay una gran mayoría, pero no tiene por qué. Ya puede haber educadores [...]” (Chica1_GD14).

“El oficio de educadora lo relacionan mucho con el cuidado de los niños. Al de las madres. Entonces, se considera que un hombre no puede hacerse cargo de cuidar de los niños” (Chica3_GD14).

Partiendo de la realidad de que existen más profesoras que profesores, los y las participantes son conscientes de que esto provoca que los hombres que

deciden dedicarse a la enseñanza reciban cierto rechazo en la sociedad. En ocasiones este rechazo viene por parte de las familias del alumnado, quienes interiorizan unos roles de género basados en la capacidad maternal de las mujeres, lo que las convierte en las personas idóneas para trabajar en el sector de la enseñanza, además de la asimilada idea de que el hombre no sabe cuidar por su naturaleza biológica. Precisamente la interiorización de esas diferencias de género es lo que termina influenciando el comportamiento de las personas y las relaciones que establecen con el resto (Mosteiro y Porto, 2017). Dichas diferencias están basadas en unos roles de género generalmente aceptados en la sociedad, explicados por Bem (1974), donde se puede observar precisamente que del hombre se espera que sea independiente, dominante, agresivo, fuerte, etc., mientras que de la mujer se espera que sea comprensiva, cariñosa, femenina, cuidadora, sensible, y un largo etcétera en ambos casos.

“Daos cuenta de que la mayoría de las personas que trabajan en Educación Infantil son mujeres, pero a la hora de que trabaje un chico también recibe mucho rechazo [...]. Porque se le asigna esa imagen de bruto. [...] Como quienes tienen los hijos son las madres, pues como que les crían y no se le asigna a esa parte paternal como se le puede asignar a una madre o a una profesora” (Chica4_GD14).

En ese sentido, uno de los docentes en formación compartía que, aunque por parte de su familia no había sentido cuestionada la elección de su futura profesión, sí que lo había experimentado en su círculo de iguales: “Mi familia sí que me apoya en eso, es bastante moderna, entre comillas, pero mis amigos sí que a veces... Al principio, ahora no, porque lo tienen normalizado, pero me decían: ‘¿que vas a hacer en Magisterio? Vas a estar rodeado de chicas’ y se metían conmigo de esa manera” (Chico5_GD14).

Esto difiere de la experiencia de las chicas, quienes dicen no haber vivenciado este tipo de situaciones, imaginando que esto se debe a la creencia compartida socialmente de que la enseñanza es un sector feminizado y que, por tanto, es más “normal” y “lógico” que ellas decidan estudiar Magisterio a que lo decidan sus compañeros varones: “Supongo que, porque lo verán normal, pero es igual de normal que [nombre de estudiante varón] estudie Magisterio a que lo estudiemos nosotras” (Chica1_GD14). Ante esta realidad, se les preguntó si consideraban entonces que había machismo dentro de la educación, a lo que

respondieron en positivo. “Yo considero que sí, porque si las que están destinadas a trabajar en Infantil son las mujeres...” (Chica1_GD14).

Otra de las evidencias sexistas en educación que las y los docentes en formación comentaron fue el comportamiento estereotipado de niñas y niños en los patios escolares, una situación que ellos y ellas recuerdan haber vivenciado durante su infancia. Según los datos aportados por el informe Breus de la Fundación Jaume Bofill (Marín *et al.*, 2010), el patio escolar es un espacio de socialización en el que las niñas y los niños pasan más de 500 horas al año, un cómputo de horas equivalente al dedicado a la lingüística o mayor que el dedicado a la asignatura de educación física. Teniendo en cuenta las horas que pasan los niños y las niñas en el patio resulta interesante analizar qué sucede realmente en estos espacios de socialización. Al fin y al cabo, se trata de un espacio educativo en el que se establecen y perpetúan valores sociales, un lugar en el que las niñas y los niños, además de adquirir capacidades, también desarrollan habilidades sociales mediante las cuales aprenderán a vivir y convivir en una sociedad todavía desigualitaria. Ciertamente el patio siempre se ha considerado un espacio neutro, en el que tanto las niñas como los niños organizaban libremente su actividad. No obstante, empíricamente se ha visto que el comportamiento que tiene lugar en dicho espacio está marcado por una clara desigualdad, observándose roles y relaciones de poder marcadas por el género en las interacciones que acontecen en los patios. Esto desemboca en la no división equitativa entre niñas y niños de los recursos del entorno ni del propio espacio como pistas deportivas, zonas de juegos, etc.

Profundizando sobre esta cuestión, cabe subrayar que la mayoría de las instituciones educativas tienen la misma estructura espacial que hace décadas (Resa, 2020), lo cual contribuye al mantenimiento de un orden sexista dentro del centro educativo, además de las relaciones de poder y jerarquía en las actividades. Si analizamos la organización espacial de los patios escolares, observamos que la mayor superficie, generalmente céntrica, está destinada a pistas deportivas como campos de fútbol o canchas de baloncesto (Larramendi, 2016). De este modo, los chicos ocupan posiciones amplias y centrales donde desarrollan actividades socialmente masculinizadas, los deportes, mientras que las chicas suelen ocupar espacios más reducidos y periféricos, donde desarrollan actividades “no invasivas” como charlar (Saldaña, 2018). Si se tiene

en cuenta que socialmente los deportes gozan de un mayor prestigio, siendo además la mayor superficie escolar destinada a esta actividad, se está transmitiendo un claro mensaje de superioridad, confiriendo un mayor estatus a quienes lo practican. Por el contrario, a las chicas se les transmite que deben aceptar dicha imposición social, conformándose con la relegación a espacios pequeños. Y si en algún momento deciden acceder a la zona central para jugar con los chicos, esto entrañará cierta dificultad para ellas, solo pudiendo acceder si son “buenas” en el deporte, lo cual en ningún momento se cuestiona a los varones (Gobierno Vasco, 2020). Automáticamente esto refleja cómo el espacio limita la libertad y desarrollo del alumnado, favoreciendo la actual organización de los patios escolares el mantenimiento de relaciones desiguales entre chicas y chicos.

Precisamente esta realidad ha sido percibida por las y los docentes en formación, quienes aludían a que había una clara diferenciación entre la actitud y actividad de los chicos y de las chicas en los patios escolares. Mientras los chicos se adueñaban de las pistas deportivas para jugar al fútbol, generalmente, las chicas solían estar retiradas charlando, haciendo *role-playing*, -probablemente escenificando situaciones cotidianas observadas en sus hogares-, o incluso bailando.

“En mi colegio, los chicos utilizaban toda la pista para jugar al fútbol y yo estaba con mis amigas en un cuadradito, solas, o hablando solo, o jugando a interpretar roles, o lo que sea” (Chica1_GD1).

“En mi recreo estaban todos los chicos jugando en las pistas de fútbol, las chicas haciendo bailes, y que, en cuanto una chica se fuese con los chicos: ‘¡Ay, estás jugando con los chicos!’” (Chica5_GD1).

Precisamente ese intento de heterogeneidad en el patio escolar, provocando la sorpresa o comentarios negativos hacia las chicas o los chicos, ha sido también comentado por las y los docentes en formación.

“¡Las propias chicas! Porque yo jugaba al futbol y me llamaban marimacho” (Chica8_GD1).

“También pasaba que si tú querías jugar al fútbol siendo chica, había muchas veces que los chicos te decían: ‘Tú no puedes’” (Chica4_GD22).

“En mi clase solo le dejaban jugar a una porque era superbueno, claro” (Chica5_GD22).

La interiorización de la organización espacial del patio escolar, basada en unos claros roles de género, termina calando en los niños y las niñas, generando en ellas un sentimiento de inferioridad al plantearse jugar con sus compañeros al fútbol, un deporte socialmente masculinizado: “Creo que es porque les da vergüenza a ellas mismas jugar con los chicos, por el qué dirán” (Chica7_GD1). Esto se termina materializando en comentarios despectivos hacia ellas, así como en continuas negativas cuando deciden compartir las pistas de fútbol con sus compañeros. Y cuando finalmente consiguen jugar al fútbol, o bien deben jugar en posiciones que no suelen gustar, como la de portera, o se intenta compensar la menor habilidad en el fútbol que se considera que tienen las chicas puntuando doble cada gol marcado, acciones rechazadas por los y las docentes en formación entrevistados.

“Y en el recreo, pues chicas saltando a la comba y los chicos jugando al futbol. Y viene una chica a jugar al fútbol y: ‘no, no puedes jugar porque eres chica’ o: ‘si eres chica te pones de portera’” (Chico2_GD2).

“En las olimpiadas de donde vivo, cuando íbamos a fútbol, el gol de las chicas era doble, y eso los profesores si se hubiesen quejado no hubiese sido así. Hasta un año que se cambió pues porque va avanzando la sociedad. Pero me parece fatal” (Chica8_GD1).

Ante este tipo de situaciones discriminatorias que acontecen en los patios escolares, las y los docentes en formación demandan la intervención del profesorado, de manera que se fomente la participación igualitaria en los deportes, tratando así de romper con la idea de que las instalaciones deportivas de las escuelas son única y exclusivamente para los chicos.

“[...] enfocarlo en que la mujer participe con los hombres en diferentes juegos y deportes. Y los hombres igual, que no se enfoquen solo en jugar al fútbol. Porque es una realidad que los chicos están jugando al fútbol en el recreo y las mujeres todavía no se las ve ahí... Entonces, organizando y planificando más en los recreos...” (Chico6_GD5).

En ese sentido resulta clave buscar siempre la formación de grupos heterogéneos en la práctica de educación física, o la realización de deportes en general; así habrá un crecimiento de ambos, independientemente del grado de habilidad deportiva con el que se cuente. Esto es precisamente lo que persigue la coeducación, que niños y niñas aprendan conjuntamente, promoviendo así la

socialización de ambos sexos, para que tanto niños como niñas puedan contribuir a la mejora de la educación de ambos (Subirats, 2017)

“Sí, sí. Eso no es por parte de los profesores, pero también hay que intentar cambiarlo” (Chica4_GD22).

“Hace poco estuve dando cursos de karate y vas a un colegio y dices: ‘parejas’ y se ponen siempre pareja de chicos y pareja de chicas. Y es que encima se [ponen] las chicas a un lado y los chicos al otro lado. No, no, no. O sea, mixtos, que porque hagas un deporte que a él se le dé bien y a ella se le dé mal, ¿por qué vais a tener que estar separados? O al revés. Si a la chica se le da bien y al chico no...” (Chico2_GD2).

A este respecto, cabe aludir al concepto de “patios coeducativos” que proponen las autoras que conforman Col·lectiu Punt 6 (2020). Se trata de patios pensados y organizados con el objetivo de que promuevan y favorezcan las relaciones igualitarias entre niñas y niños, chicas y chicos, de manera que las actividades y dinámicas desarrolladas en su interior no reproduzcan ni estereotipos ni mandatos de género. Se busca, por tanto, el uso compartido de los espacios y recursos por parte de las y los estudiantes, existiendo una organización de los patios que ofrezca al alumnado un amplio abanico de juegos y actividades, los cuales poder desarrollar de manera equilibrada entre sexos. Además, estas actividades estarían vinculadas con lo que sucede en las propias aulas, garantizando un uso pedagógico de los patios y, por tanto, un acompañamiento del profesorado desde su importante papel socializador y de guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Vestimenta, uniformes, disfraces infantiles

Las muestras de sexismo también han sido detectadas por los y las docentes en formación en elementos como la vestimenta, concretamente en uniformes y disfraces infantiles. La controversia ha girado en torno al debate de por qué los uniformes obligan a las niñas a ponerse falda y a los niños pantalones, cuando lo más igualitario para ambos sería ponerse pantalones. Por otra parte, se ha tratado la polémica acerca de los disfraces y la sexualización que existe en torno a estos.

“Bueno, y los uniformes. Pero eso te lo implantan: las chicas con falda y los chicos con pantalones” (Chica5_GD10).

“Por ejemplo, el tema de uniforme. Porque las chicas siempre tienen que llevar falda y los chicos tienen que llevar pantalones. O sea, deberían todos llevar una cosa u otra. Me parece un poco antiguo” (Chica3_GD3).

“Esto es como lo de los uniformes, no te dan la opción. Lo suyo sería que te dieran a elegir [...] si hay una chica que quiere llevar pantalón...” (Chica1_GD26).

Generalmente la imposición de los uniformes ha sido detectada por la mayoría de las y los participantes en colegios de titularidad privada o bien concertados.

“El tema de los uniformes en los colegios privados, porque las chicas, a no ser que tengan educación física, tienen que ir con falda y los chicos pueden ir con los pantalones. Eso es bastante sexista” (Chica8_GD1).

“Mis primas han ido a un colegio privado y en primaria tenían que ir ellas con falda obligatoriamente y ellos con pantalones” (Chica5_GD17).

“En el colegio concertado hay bastante [sexismo]. Una amiga mía se llevó camiseta de tirantes a clase y la hicieron ponerse un jersey encima, mientras que a los chicos podían llevar tirantes, pantalones cortos y todo, yo pantalones cortos no podía llevar” (Chica5_GD15).

No obstante, aunque aparentemente puede parecer que dicha imposición es una característica de la enseñanza privada, también es propio de algunos centros de titularidad pública. Una vez votado por parte de las familias el uso del uniforme, este se impone rotundamente al alumnado. Todo comportamiento que rompa con dicha imposición se interpreta como una intención de rebeldía o distracción por parte de las alumnas. Para las y los docentes en formación esto es una clara muestra de sexismo en educación, y así lo han evidenciado a través de sus testimonios.

“Lo mío era un colegio público, pero todos los años se sometía a votación con los padres si se quería que se llevase uniforme o no y la mayoría de los años salía que sí. Y siendo público, los chicos obligatoriamente pantalón y las chicas obligatoriamente falda. Es más, si como chica llevabas pantalón, los profesores te decían: ‘vamos a llamar a tus padres’. Siendo público” (Chica1_GD15).

“Pero en el público también pasaba que, si ibas falda corta o algo así, te decían: ‘¿Pero vienes a estudiar o vienes a guarrear?’” (Chica2_GD15).

La imposición del uniforme, según lo comentado por las y los docentes en formación, va acompañada de una clara normativa basada en la elusión, por parte de las alumnas, de vestimenta corta o por ejemplo de ropa de tirantes. Esta normativa no se aplica igual para los alumnos, ya que el único fin de esta regla es evitar que las alumnas “distraigan” a sus compañeros varones, y en algunos casos también evitar que distraigan a sus profesores varones.

“Las chicas no podíamos llevar pantalones cortos porque desconcentramos a los compañeros” (Chica4_GD7).

“También decían que distraíamos a los profesores” (Chica5_GD15).

“[...] si las chicas íbamos exponiendo nuestro cuerpo nos decían que los chicos se distraían y que por eso no se podía llevar pantalones cortos ni tirantes” (Chica5_GD17).

Las participantes no comprenden cómo podía relacionarse su vestimenta con unas intenciones de provocación, cuando ellas únicamente buscaban y buscan tener los mismos derechos que sus compañeros para poder llevar puesto lo que quieran en cada momento, como, por ejemplo, pantalones cortos, camisetas de manga corta o incluso tirantes en época estival. Ante esta tesitura, no consideran que el problema lo tengan ellas, sino las personas que se sienten provocadas por su vestimenta y que, consecuentemente, consiguen que la vestimenta de las chicas termine siendo sexualizada al tiempo que ellas sufren un proceso de cosificación.

“En educación física, en verano, nada de ponerse mallas cortas, porque podrías distraer a los compañeros y al profesor. Digo: ‘Bueno, ese es su problema’” (Chica1_GD15).

“El problema que tiene que tener esa persona para que se sienta atraído por una niña de 14-15 años” (Chica3_GD15).

“Y ahí tú no vas con una intención, o sea, que es ir sexualizando a las chicas de una manera totalmente innecesaria” (Chica1_GD15).

El alcance de la imposición llega tan lejos que el incumplimiento de la norma podía conllevar la expulsión de las alumnas, según comentaban algunas participantes, o bien una amonestación si las alumnas decidían rechazar la falda como vestimenta por excelencia.

“Cuando entramos en el instituto nos dijeron que no podíamos llevar pantalones cortos y si aparecíamos así nos expulsaban un día. O sea, los chicos sí que podían, pero las chicas no” (Chica5_GD7).

“Nos obligaban a llevar falda a las chicas y pantalón a los chicos. Me acuerdo una vez que yo llevé pantalones aposta porque no quería llevar falda y me dijeron que a la próxima una amonestación” (Chica5_GD15).

En algunos casos los centros son aparentemente más “flexibles”, y en vez de optar por la expulsión del alumnado, el protocolo suele basarse en llamar a las familias para que les traigan ropa para cambiarse, una medida que sigue reflejando una clara discriminación sexista y una ilusoria flexibilidad: “Una amiga mía fue en tirantes y llamaron a su madre para que viniera al colegio a traerla una camiseta de manga corta” (Chica6_GD15).

Aunque las vivencias de las y los docentes en formación esconden un claro componente sexista desde el punto de vista educativo, también perciben una cierta mejora, aludiendo a centros que comienzan a flexibilizar el uso del uniforme escolar, dándoles a elegir a las niñas entre falda o pantalón. Curiosamente, esa flexibilidad comienza a partir de la etapa de Educación Primaria, manteniéndose la restricción relacionada con llevar falda para las niñas en Educación Infantil, lo cual genera un claro estereotipo de género desde edades tempranas. Más adelante trataremos, en el apartado dedicado a la implantación de propuestas de mejora, la necesidad y propuesta del profesorado en formación acerca de que la coeducación comience a implantarse desde Educación Infantil.

[...] en Azuqueca hay un centro concertado, que es de monjas, y ahora les están dejando llevar pantalón si quieren” (Chica6_GD17).

“Eso se está mejorando, porque cuando yo iba a Primaria era lo mismo, teníamos que llevar falda, pero cuando yo pasé al instituto, a las niñas les daban la opción de elegir pantalón” (Chica1_GD21).

“En algunos colegios ya van dando la opción de que si la niña quiere llevar pantalón, puede. No en todos” (Chica5_GD21).

La búsqueda de la neutralidad también es parte de esa mejora, y es que en algunos centros optan por la utilización del chándal para chicos y chicas con el objetivo de no generar discriminaciones entre unos y otros: “En el Grado Superior que hice de Infantil, nos pusieron a todos uniforme de chándal porque dijeron

que mejor todos en chándal para que hubiese igualdad. Para que no hubiese esos conflictos, todos vestimos iguales” (Chico1_GD8).

Lo que es evidente, según las palabras de las y los participantes, es que, a través de la imposición de una vestimenta concreta para chicos y chicas, la escuela está promoviendo una clara discriminación sexista en educación. Es por ello por lo que reclaman libertad de elección, sin ningún tipo de penalización para las y los alumnos a la hora de vestir.

“[...] con los uniformes como que se oprime la libertad de un niño o una niña que quieren tener a la hora de poder vestirse como ellas se sientan a gusto. Entonces, la escuela está cometiendo pequeños errores que a lo mejor ellos mismos no lo ven, pero son los que pueden dar lugar a esas problemáticas en la sociedad” (Chica1_GD24).

“Eso debería cambiar y que cada niño o niña se ponga lo que quiera, que no por ser niña tengas que llevar falda y por ser niño tengas que llevar pantalón. Que cada uno lleve lo que quiera” (Chica6_GD23).

De otro lado, también en relación con la vestimenta, se ha tratado la diferenciación de género que existe en los disfraces infantiles, e incluso la sexualización de los disfraces de mujer. Este tipo de discursos están calando en los niños y en las niñas, asumiendo que lo que se espera de ellas es que vayan con la “faldita”, mientras que ellos deben llevar pantalones.

“[...] van a hacer una obra de teatro y le tengo que hacer dos personajes, uno de Superman y otro de James Bond. Dicen: ‘¿cómo lo hago?’ y digo: ‘Pues te pones una malla encima’ y me dice: ‘es que soy chica, tiene que ser Supergirl’. Y le digo: ‘¿De verdad? Tanta igualdad y luego os hacen ir con falda’ (Chica2_GD26).

“También se ven en los disfraces de Navidad. Nos disfrazábamos de pastores, los chicos iban con el chalequito y las chicas con la faldita, siempre” (Chica1_GD23).

Finalmente, otra realidad vinculada con los disfraces es la sexualización de los disfraces pensados para mujeres. Además, esta discriminación se entiende en una doble dirección, ya que estos disfraces suelen representar profesiones socialmente feminizadas, o bien se incorpora el vocablo “sexi” a cualquier disfraz con el fin de sexualizar la indumentaria que lleven las mujeres: “Siempre se sexualiza más, cuando te pones disfraces, yo qué sé, de enfermera, de Mamá

Noela o de lo que sea, siempre son como más sexualizados con escote, cortitos...” (Chica2_GD23).

Materiales didácticos

Los materiales que se emplean en las aulas también han surgido en la conversación con los y las docentes en formación como otra muestra de sexismo en educación. Al igual que ocurría en el contexto social, en lo educativo, y partiendo de sus vivencias, han relatado distintas evidencias de sexismo en los materiales educativos, concretamente en los juegos y juguetes, y en cómo estos están mediados por una clara diferenciación por género: “Yo he estado en otra escuela que se les daba unas pegatinas y se veía perfectamente a quién le daban los coches. Cuando una niña quería jugar con un coche se le daba más prioridad al chico si quería jugar con él. Es como que el chico siempre juega más con coches” (Chica2_GD9).

Los y las docentes en formación son también conscientes de cómo esta socialización diferencial, reflejada en el uso que se espera que niños y niñas hagan de los materiales educativos, ha afectado al alumnado, y, por tanto, a sí mismos.

“Cuando yo iba a Infantil, era como: niños, por un lado, niñas por otro. Os lo juro que era así. Y tú como niño, como que te iban guiando para que tú seas de una cosa” (Chico5_GD17).

“De hecho, había dos rincones de juguetes: aquí las chicas con las muñequitas y aquí los chicos con los coches” (Chica6_GD17).

Además, rescatan a través de sus testimonios la realidad de las imágenes que representan a las mujeres en los materiales didácticos. Las fotografías suelen representar a las mujeres vinculadas a profesiones ligadas a su supuesta capacidad maternal, de cuidados y desde cualidades como la ternura, el afecto y la sensibilidad.

“En los materiales también suelen aparecer fotos o imágenes que suelen ser siempre una educadora o una maestra y niños...” (Chica2_GD14).

“Una mujer tiene que ser siempre tierna, tiene que cumplir un papel en donde siempre tenga que mostrar esa imagen femenina. En cambio, eso no se ve en el hombre, porque en teoría no puede estar en este tipo de

profesiones, porque son más rudos, son más bastos, entonces, como que se da ese tipo de asignación a cada género” (Chica4_GD14).

Sin embargo, también mencionan experiencias de escuelas infantiles donde se fomenta que todos y todas jueguen con todo, independientemente de su sexo. Esto es una forma de que niños y niñas, desde edades tempranas, interioricen que los juguetes no tienen género, desarrollando el juego desde un pensamiento igualitario.

“En mi escuela infantil se sacaban coches y si no querías jugar con los coches pues te ponías a dar golpes a la mesa. El caso es que si se sacaban coches se jugaban con los coches, si se sacaban las cocinitas, se jugaban con las cocinitas. Los niños también” (Chica3_GD9).

“Yo me acuerdo cuando jugaba a las cocinitas también había un montón de juguetes, o sea, podías coger el que tú quisieras” (Chica5_GD9).

Lenguaje sexista

Reconocer la presencia de sexismo en el lenguaje puede convertirse en una tarea compleja teniendo en cuenta que el lenguaje verbal y escrito refleja patrones culturales y sociales fuertemente anclados en la sociedad. También aquí dichos patrones responden a un claro androcentrismo, expresando así las concepciones de la sociedad, siendo en este caso mayormente desigualitarias. Algunas y algunos docentes en formación reconocen que detectar este tipo de lenguaje sexista no es sencillo, pero sí creen haberlo experimentado durante su infancia: “A lo mejor sí que hemos sufrido eso, pero en Primaria no éramos conscientes del lenguaje” (Chica6_GD10).

En ese sentido, recuerdan diversos ejemplos que reflejan una clara presencia de sexismo en el lenguaje, principalmente relacionados con lo que se espera de una chica y de un chico en términos de roles de género. Nuevamente encontramos la asignación de características como la fragilidad, la belleza o la inteligencia para las mujeres, mientras que de los hombres se espera que sean fuertes, atléticos, etc. [Recuerdan evidencias de sexismo en el lenguaje] “Eso de... ‘te vas a hacer daño’” (Chica6_GD13). “O de que ‘no somos capaces’” (Chica5_GD13). “O lo de ‘busco un chico fuerte para mover mesas’” (Chica4_GD13).

“Eso se ha visto siempre. A las niñas siempre ‘¡qué guapa eres!’ Y a los chicos siempre ha sido como más ‘¡machote!, ¡venga!’” (Chica1_GD13).

“Claro, doy por sentado que las niñas van a ser listas y que los niños van a ser deportistas” (Chica6_GD13).

“Cosas así que les dicen a los niños: ‘Tú vas a ser fuerte de mayor y tú vas a ser una princesa’” (Chica2_GD20).

“En Educación Infantil o Primaria no mucho, pero luego en Secundaria sí. Pues, a lo mejor sus compañeros: ‘Deja de llorar que eres un tío’ o ‘Es que las niñas son muy débiles o no tienen fuerza’” (Chica4_GD20).

Otro ejemplo de androcentrismo en el lenguaje es lo que otros y otras docentes en formación explicaron. A lo largo de su trayectoria académica, incluso en su actual formación en Educación Superior, el profesorado generalmente ha empleado el masculino genérico para referirse a ellos y ellas, olvidando que de esta manera están enfatizando más a un grupo que a otro. Entienden la utilización del masculino genérico para referirse a ellos y ellas como una clara muestra de lenguaje sexista y consecuentemente, de micromachismos reflejados en el lenguaje.

“Sí, hay sexismo en el lenguaje” (Chica5_GD13).

“Aquí también, los profesores, para dirigirse al grupo, se dirigen en masculino... y somos más chicas” (Chica6_GD13).

“Respecto al lenguaje, en el colegio, para llamar a la clase siempre se llamaba en masculino: ‘niños’. No decían ‘niños y niñas’ o ‘niñas’ para todos” (Chica4_GD21).

“Cuando hablan te ponen ejemplos de niños y no ponen de niñas. Y es algo que no se dan cuenta, pero acaban dando más importancia al género masculino por el lenguaje que utilizan” (Chica6_GD17).

Un detalle interesante al que hacían mención es que cuando el profesorado trata de emplear un lenguaje más inclusivo para referirse a las chicas y los chicos de la clase suele preguntar si les importa que hable en femenino, siendo mixto el grupo-clase. Sin embargo, cuando únicamente hay presencia de alumnas o estas conforman el grupo mayoritario dentro del aula, el profesorado no pregunta si les importa que emplee el masculino genérico, directamente lo utiliza.

“Chica4: Sí, hablan en femenino. Y en todas mis asignaturas en el grado se dirigían en femenino y había chicos, en el grado había chicos. Y yo recuerdo que lo preguntaron: ‘¿os importa que hable en femenino?’.

Chica6: Claro, es que para hablar en masculino no preguntan a las chicas.

Chica5: Pero porque para hablar en masculino lo engloban a todo el mundo, ya sea, ya seas chica o chico, y si es al revés, pues no” (GD13).

También mencionan que los intentos de lenguaje inclusivo del profesorado han estado basados en el uso del femenino para referirse a chicos y chicas en conjunto, olvidándose de la presencia de los chicos. Para algunos y algunas docentes en formación esta medida no es la más acertada, puesto que su visión del lenguaje inclusivo está más vinculado al uso desdoblado del lenguaje. De esta forma se incluye a ambos sexos, sin invisibilizar a ninguno de ellos.

“Yo he notado en clase que, en general, en vez de hablar con el masculino, para hablar de todo el mundo mucha gente usa ‘las’. O sea, como olvidándose de que hay algún chico también” (Chica2_GD14).

“Bueno, pero ¿igualdad hasta qué punto? Porque si se dice chicos, a lo mejor no estás integrando a las chicas, pero si dices chicas, tampoco estás integrando a los chicos; entonces, yo creo que lo suyo sería decir chicos y chicas” (Chica2_GD21).

Por otra parte, también han surgido conversaciones que evidencian el claro efecto del androcentrismo, no considerando necesario el lenguaje inclusivo, y, con ello, el uso desdoblado del lenguaje o los pequeños cambios en el lenguaje empleado en los materiales didácticos son vistos como una medida superflua para educar en igualdad. La polémica en torno a la utilización del lenguaje inclusivo ha versado sobre la innecesariedad del mismo, considerando algunos y algunas docentes en formación que la utilización del lenguaje sexista no esconde una mala intención, ni mucho menos machismo. En definitiva, no creen que cambiar el lenguaje vaya a suponer una mejora para la actual situación de desigualdad de género.

“Chica4: O sea, tú no lo haces con una intención machista. Tú hablas en general.

Chica1: Y toda la vida ha sido así. A mí, cambiar el lenguaje, sinceramente, me parece una tontería. O sea, lo de hablar con la ‘e’, con tal, a mí no me...

Chica4: A mí también. O sea, yo no creo que vaya a cambiar nada” (GD14).

Aun con todo, siguiendo a Subirats (2017), si el objetivo es educar en igualdad, el lenguaje no sexista debe ser una de las bases de esa enseñanza igualitaria, y así lo han reflejado algunos y algunas docentes en formación.

“Pues educar en igualdad, pero igualdad real no solo trata a niños y niñas por igual sino también, pues no usar un lenguaje sexista y cosas así” (Chica6_GD23).

Asignaturas y contenido androcéntrico

El contenido androcéntrico de las asignaturas y la consecuente falta de mujeres referentes que se ofrecen desde el ámbito escolar reflejan la falta de perspectiva de género en el actual currículum educativo. Los y las docentes en formación exponían que generalmente han estudiado -y continúan estudiando- mayoritariamente a hombres en los libros de texto. Explican que el contenido de las asignaturas está enfocado desde el punto de vista masculino, invisibilizando así la aportación de la mujer al avance sociohistórico.

“Hombres, es todo el rato hombres. Y hay muchas filósofas importantes, pero no las hemos estudiado” (Chica1_GD9).

“¿Quién creó esto? Hombre. ¿Quién hizo esto? Hombre” (Chica3_GD9).

“En muchos libros predominan más los personajes masculinos que los femeninos, muchas veces” (Chica7_GD1).

“O lo que vimos en Historia con las imágenes que siempre aparecen hombres, nunca hay mujeres” (Chica6_GD24).

“Mi experiencia en este tema ha sido la falta de referentes femeninas en los temarios de las asignaturas, siendo invisibilizadas y borradas de la historia, como si ellas no hubieran aportado nada a la sociedad. Es decir, todo el mundo sabe quién es Charles Darwin, pero no todo el mundo sabe quién es Margarita Salas, por ejemplo” (Chica1_GD17).

Aunque algunos y algunas docentes en formación notan cierta mejoría en cuanto a que, en Educación Secundaria, desde hace unos años, se está tratando de desarticular el androcentrismo en la ciencia a través de la promoción de la igualdad de género, les parece contradictorio que, en sus actuales Grados, siendo además sus docentes mujeres, no se visibilice a las autoras femeninas.

“En los últimos años de la ESO se empezó a dar lo de la igualdad de género, entonces se empezó a hablar de la mujer, pero si no, yo, desde 3º ESO para atrás, no he dado nada de mujeres” (Chica5_GD17).

“En el instituto sí que hemos hecho muchos proyectos de igualdad de género y sí que hemos visto más cosas, pero ahora, en la universidad, tenemos todo profesoras, y, por ejemplo, en Psicología, no hemos visto ni una sola autora, ¿sabes? Es un poco contradictorio” (Chica7_GD17).

Ante esta situación, las y los docentes en formación reclaman un cambio en el currículum educativo, de modo que este sea más inclusivo, otorgando a las mujeres que posibilitaron el avance social, cultural y económico de la sociedad el lugar que merecen. De esta forma también las niñas y mujeres en general sabrán que tienen un espejo en el que mirarse, sintiendo que tienen unos claros referentes en cualquier ámbito del conocimiento. Se trata de una forma de empoderamiento de la mujer, promoviendo que estas, al ver los distintos referentes de mujeres a lo largo de la historia, se sientan capaces de llegar tan lejos como ellas contemplan.

[...] tiene que haber un cambio en el currículum, en las asignaturas, porque no hay ejemplos femeninos, no hay ejemplos donde una alumna pueda decir: ‘Yo me puedo sentir representada con esto, quiero llegar a ser ella’. No, simplemente hay ejemplos masculinos. Cosas que, a ellas, aunque sea inconscientemente, se va a quedar y al no haber ejemplos femeninos nosotras podemos pensar: ‘Es que igual nosotras no somos capaces de llegar a esto’ y es muy muy muy muy erróneo, porque somos perfectamente capaces” (Chica2_GD3).

Socialización diferencial y elección de profesión

Los procesos de socialización diferencial terminan condicionando las decisiones de hombres y mujeres a través del establecimiento de ámbitos de conocimiento masculinizados y ámbitos de conocimiento feminizados. Los ámbitos de conocimiento feminizados hacen referencia a la educación, las ciencias de la salud y las humanidades, entre otros, porque están vinculados con el cuidado de personas y los servicios de índole social, mientras que los ámbitos de conocimiento masculinizados abarcan las ingenierías, las ciencias y las matemáticas, etc., tareas más mecánicas y técnicas que socialmente se asocian

a los hombres. Esto provoca que mientras las mujeres suelen optar por carreras como Medicina, Magisterio, Enfermería o Psicología, los hombres se matriculan en Informática, Ingeniería o en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, por ejemplo (Hidalgo, 2017; MEYFP, 2020).

Este efecto de la socialización diferencial es claramente percibido por las y los docentes en formación, sobre todo en lo que respecta a su carrera, Magisterio. Al preguntar al profesorado en formación por qué creen que eligen la carrera de Magisterio más chicas que chicos, la mayoría de las respuestas contenían el mismo motivo estereotipado.

“Chica4: Yo creo que es un poco por estereotipo”.

“Chica2: Sí, yo creo que también, yo creo que se relaciona niños a mujer. Es lo que ha inculcado esta sociedad” (GD22).

Son conscientes de que el alto porcentaje de mujeres en carreras docentes se debe precisamente al sistema patriarcal y androcéntrico en el que la sociedad está inmersa, lo cual revierte directamente sobre las elecciones académico-profesionales de hombres y mujeres.

“Y a la hora de elegir la carrera... Ingeniería para chicos y Magisterio para chicas...” (Chica4_GD10).

“Obviamente, nadie te obliga a elegir una carrera u otra, pero, al final, te van marcando pautas” (Chica7_GD7).

“Hay muchas carreras que están dedicadas a hombres por la sociedad, y hay muchas otras, como Magisterio, que están dedicadas a las mujeres. Lo vimos en clase, somos el 95% mujeres. Al final, la sociedad está limitando mucho a la hora de elegir, porque tú en la televisión ves que la mujer hace cierto rol, y eso al final se te queda en la cabeza desde que eres chiquitita...” (Chica7_GD7).

“A mí eso me pasó en el Grado Superior, que estudié Educación Infantil y éramos dos chicos en clase y luego había 26 chicas y sí que siempre hay gente que te dice ‘¿por qué estás estudiando Educación Infantil si es un trabajo de mujeres, supuestamente?’... Y sí que es verdad que hay muy pocos hombres que estudian Educación Infantil...” (Chico1_GD8).

En ese sentido, los resultados de la socialización diferencial son tales que, según lo comentado por las y los docentes en formación, las personas que deciden estudiar una carrera que socialmente se ha feminizado o masculinizado

suelen ser criticadas por su elección o sencillamente no llegan a sentirse cómodas siendo minoría las mujeres o los hombres en sus respectivos ámbitos profesionales. La actitud ante este tipo de críticas puede ser de diversa índole; bien pueden ser personas que, independiente de lo que diga su entorno, decidan perseguir el sueño de profesión que querían inicialmente, o, por el contrario, terminen sintiéndose tan sumamente juzgadas que opten por una carrera del ámbito de conocimiento que les corresponde en función de si son hombres o mujeres como resultado de los procesos diferenciales.

“Si te vas a meter en una clase en la que sabes que solo hay chicos, pues igual hay chicas que les echa para atrás y dicen: ‘Me voy a otra cosa que también me gusta, pero no tanto’, porque ahí se van a sentir más solas” (Chica4_GD10).

“En el Grado Superior de Infantil, entraron unos chavales de mecánica a dar una charla, vieron que había 3 chicos y empezaron a reírse de ellos por estar en Infantil: ‘Qué bien cuidaditos estáis’. Sin embargo, tenía a una amiga mía que estaba estudiando mecánica y eran 2 chicas en clase y todo lo demás chicos. Y sacaban notazas. Sus compañeros le decían que si se había metido debajo de la mesa para sacar esas notas, que no podía ser que se le dé tan bien la mecánica” (Chica5_GD17).

Pese a la extrañeza que presenta la sociedad ante la presencia de los hombres en carreras como Magisterio, algunas y algunos docentes en formación consideran que ser docente solo se debe a los gustos personales. Creen que la sorpresa o crítica social ante la presencia masculina en la enseñanza cada vez es menor, aunque se trata de un proceso lento.

“Antes sí se daba lo de que la Educación Infantil era más para el género femenino, pero eso está cambiando mucho, aunque sea un proceso muy lento, pero ya no va tanto por la diferencia de género sino por los gustos. Muchas veces me han preguntado: ‘no sé cómo aguantas en una clase con veinte niños’. Creo que es algo que lo tienes o no lo tienes. Depende de la persona, no de su género” (Chico6_GD19).

“Por ejemplo, yo quiero ser profesor y está más visto para chicas, pero a mí me da igual. O sea, sí hay una desigualdad porque en la sociedad está más visto que es para chicas, pero al final cada uno toma la decisión que cree necesaria para su futuro y ya está” (Chico6_GD9).

Este tipo de discursos evidencian que hay docentes en formación poco conscientes del efecto de la socialización diferencial en la elección de profesión de las y los jóvenes. Según el Ministerio de Universidades, el 91% del alumnado matriculado en Educación Infantil, en el curso 2021-2022, eran mujeres, y en Enfermería el 81,5%, mientras que en carreras con Informática ellas solo representaban el 15,2%; lo cual indica que, desgraciadamente, la elección de profesión aún no “depende de la persona”.

De otra parte, un apunte interesante al respecto es el que hace una docente en formación, aludiendo a que la elección profesional de las mujeres es criticada en menor medida por la sociedad en comparación con los hombres. Esta docente considera que los hombres reciben más comentarios negativos cuando deciden dedicarse a profesiones que, socialmente, están destinadas a ser desempeñadas por mujeres, como la enseñanza, entre otras: “El machismo les afecta mucho más a los hombres en la elección de carreras, porque nosotras decimos: ‘Voy a ser médico o científica’, y nadie se ríe de ti, pero cuando un hombre quiera hacer de maestro y coger ese rol que asociamos más a las mujeres, sí que va a haber más burlas” (Chica6_G14).

Una de las conclusiones a la que llegan las y los docentes en formación es que los estereotipos de género van a seguir limitando personal y profesionalmente a hombres y mujeres. Pero la problemática no termina ahí, y es que los ámbitos de conocimiento, en función de si son masculinos o femeninos, suelen tener una mayor o menor valoración social. En la actualidad se valora mucho más el trabajo intelectual que un hombre puede desempeñar desde la ingeniería o las matemáticas que el que una mujer puede realizar desde disciplinas como educación, enfermería, etc.

“Eso es un estereotipo que siempre existirá en la sociedad y en el sistema educativo. Los chicos siempre están orientados más a ámbitos científicos (matemáticas, ciencias, ingenierías) y en cambio las chicas están más relacionadas con el cuidado o la educación” (Chico3_GD5).

“Normalmente las chicas son las que suelen irse más por el arte y letras, y hay muchos menos chicos. Y esas diferencias de que los chicos tienen que estudiar algo que es como más serio, más inteligente, que les va a abrir más futuro” (Chica4_GD18).

“Se da muy poco valor, por ejemplo, a profesiones como profesora porque está como relacionado con cuidar niños y con las mujeres, y se da menos valor que a otras profesiones” (Chica7_GD1).

Además, relatan cómo algunas de ellas han querido en un momento dado dedicarse a profesiones que, socialmente, estaban y están destinadas a los hombres, y gracias a la influencia de los estereotipos de género terminaron por interiorizar que esa profesión no correspondía ser desempeñada por mujeres: “Cuando era pequeña dije que quería dedicarme a la marina. Yo vi un montón de chicas, las ves tan unidas, tan no sé. Es que el ejército es algo muy de unión. Y en el colegio me dijeron: ‘Tú no puedes dedicarte a eso. Eso es de hombres’. Así que, bueno, aquí estoy siendo profe” (Chica5_GD17).

En la actualidad sigue sucediendo algo similar con ciertas profesiones que requieren, por ejemplo, invertir mucho tiempo fuera del hogar. Como las mujeres están socialmente supeditadas al cuidado de los y las hijas, además del cuidado del hogar, sectores como el transporte no demandan mujeres para trabajar, por ejemplo, conduciendo camiones.

“Una vez me dijeron que en las propias empresas de camioneros buscaban hombres porque la mujer, otra vez empezamos con lo mismo, se dedican a la familia. Entonces, el trabajo de camionero es un trabajo muy duro, tienes que irte muchas horas, tienes que estar mucho tiempo fuera de casa, entonces como que las propias empresas son las que buscan a los hombres y no a las mujeres. Porque achacan como que la mujer se va a quedar en casa con la familia y los hombres como que están desentendidos en ese tema” (Chica5_GD17).

Aunque no debemos perder de vista todos estos testimonios y percepciones de los y las docentes en formación, también han compartido que, pese a esta realidad profesional mediada por la cultura estereotipada, la situación mejora progresivamente. La mejora llega de la mano de una mayor presencia de hombres en carreras feminizadas como Magisterio o Enfermería, o de mujeres en carreras masculinizadas como Ingeniería, entre otras. También detectan una mayor promoción de la sociedad para que también las mujeres trabajen en sectores como el transporte, un sector que, como decíamos anteriormente, ha demandado mayoritariamente hombres por la interiorizada y compleja conciliación laboral que se espera de las mujeres.

“Eso sí está cambiando porque, por ejemplo, Enfermería también era una carrera muy de mujeres y ahora hay muchos hombres que hacen Enfermería. Está cambiando la mentalidad de la gente” (Chica1_GD12).

“Pero se está cambiando ya un poco. Por ejemplo, mi novio está en Ingeniería Informática que es como de chicos y cuando empezó la carrera solo eran chicos, y ahora en los primeros cursos ya hay como cinco chicas, seis chicas, que quieras que no...” (Chica4_GD10).

“Ahora directamente no se dice... Se escucha muchísimo menos que antes el rollo de: ‘¿Eres chica? Pues no puedes ser matemática o física o pediatra’. Ahora no te lo dicen así como así” (Chica3_GD22).

La percepción del profesorado en formación acerca de que en la actualidad las elecciones académico-profesionales no son resultado de los procesos diferenciales, sino de elecciones vocacionales y voluntarias nos permite ver que las y los docentes en formación no son completamente conscientes de cómo la sociedad androcéntrica y patriarcal de la que son parte ha influenciado -y sobre todo condicionado- sus decisiones vitales. Además, esa mejoría que detectan acerca de una mayor presencia de mujeres en áreas profesionales masculinizadas o de un mayor número de hombres en ámbitos feminizados no deja de ser una percepción ilusoria en cuanto a que perciben un mayor cambio del que en realidad se está produciendo en la sociedad, como así lo indican las estadísticas del Ministerio de Universidades. Una vez más, esto evidencia el fuerte arraigo e interiorización de la socialización diferencial, no permitiendo a las y los docentes en formación tener una perspectiva más amplia y real de cómo limitan los patrones sociales y culturales el propio desarrollo personal y profesional.

Actitudes sexistas del profesorado

En este apartado se recogen las diferentes evidencias de actitudes sexistas por parte del profesorado que actuales docentes en formación han percibido a lo largo de su trayectoria académica. Las concepciones sexistas tienen su base en los procesos de socialización diferencial, de modo que la escuela y el profesorado en particular tienen un papel crucial en la socialización del alumnado y específicamente en la construcción social del género. Esto se debe a que la escuela es un agente de socialización concebido como transmisor de normas y

valores, los cuales dan forma al imaginario social respecto al género (Pinedo *et al.*, 2018).

Las y los docentes en formación reconocen haber percibido por parte de sus docentes, durante la infancia y la adolescencia, un trato diferente hacia las alumnas y los alumnos. Según exponen, el trato hacia los alumnos era mucho más exigente, reflejando unas mayores expectativas de los varones en relación con su competencia en matemáticas, por ejemplo, con el objetivo de prepararlos para carreras técnicas como Ingeniería. Nuevamente, encontramos la expectativa, basada en claros estereotipos de género, de que a los hombres les corresponde estudiar carreras como Ingeniería, Matemáticas, etc., a diferencia de las mujeres, de quienes se espera una preparación inferior. La asimilación de una menor exigencia esperada de las mujeres, a diferencia de los hombres, podría ser una evidencia de la asunción de la socialización diferencial.

“Mi profesor de Matemáticas, que rozaba los sesenta, siempre trataba diferente a las chicas. [...] En cierta forma exigía menos a las chicas que a los chicos. A los chicos los preparaba más en Matemáticas, como para una Ingeniería, para una carrera de números...” (Chica3_GD9).

“A mí me pasó un caso parecido. El profesor de Tecnología tendría cincuenta y pico años, y trataba muy diferente a las chicas que los chicos. A las chicas no les exigía nada. Venía a ayudarte si te salía mal y no pasaba nada. Y a los chicos les exigía un montón” (Chica1_GD9).

Otra de las cuestiones que comentaron las y los docentes en formación es la actitud sexista del profesorado en asignaturas como Educación Física. Por un lado, los y las docentes en formación han percibido una tendencia por parte del profesorado, en momentos de recogida de material deportivo o de necesitar ayuda para cualquier tarea, a recurrir a los alumnos varones. “O a la hora de recoger el material. En Educación Física he tenido profes que han llamado solo a los chicos para recoger material” (Chica5_GD10). “O para montar la red, por ejemplo. Te decían: ‘Chicos ayudadme’” (Chica3_GD10). “Sí. ‘Chicos fuertes, venga a ayudarme’” (Chica6_GD10). Más allá de estos momentos, la actitud diferenciadora y sexista del profesorado ha provocado que las participantes se sientan, en ocasiones, “secundarias” a causa de la focalización del profesorado de Educación Física sobre los varones, a quienes se les prestaba una mayor atención.

“A mi profesor de Educación Física se le notaba que tenía más preferencia hacia los chicos. Siempre que hacíamos una actividad a ellos les aplaudía y a nosotras siempre como secundarias. La actividad la hacía para ellos y nosotras íbamos detrás” (Chica2_GD23).

Pero la diferenciación no la han percibido únicamente en dichos momentos, sino que algunas y algunos docentes en formación también la han notado en la realización de los deportes. Comentan que, en momentos de tiempo libre, el profesorado de Educación Física relacionaba, de manera estereotipada, deportes como fútbol con los chicos, mientras que a las chicas se las vincula con deportes de cuerdas, etc., sin preguntarles sobre sus preferencias.

“En mi colegio, a la hora de Educación Física, cuando hacíamos tiempo libre, era: ‘Venga, los chicos aquí con fútbol y las chicas ahí con cuerdas’. No nos preguntaban, o sea, no había más. Había veces que las chicas cogíamos y nos íbamos a jugar al fútbol, aunque no hiciésemos nada, pero ya es por, jolín, si me apetece jugar al fútbol, pues voy a jugar, pero preguntame si quiero cuerdas, si quiero jugar al fútbol o si quiero jugar al baloncesto” (Chica4_GD12).

“Yo tenía un profesor que a las chicas siempre nos daba una comba y a los chicos les ponía a jugar al futbol. O sea, les daba directamente la pelota” (Chica4_GD14).

El grado de sexismo en la actitud del profesorado es evidente cuando se establecen diferencias en los deportes y actividades que chicas y chicos pueden realizar, pero la intensidad de dicho sexismo aumenta gravemente cuando, además de limitar el juego de los y las estudiantes estableciendo de manera estereotipada que hay deportes para chicos y deportes para chicas, se utiliza un tono jocoso y de burla para plantear la tarea de planchar como el deporte que pueden hacer las alumnas. Son precisamente este tipo de actitudes las que promueven la desigualdad entre hombres y mujeres, ya que este tipo de burlas verbalizadas en un aula pueden y suelen ser interiorizadas tanto por los chicos, quienes pueden llegar a replicar ese tipo de comportamiento hacia las mujeres, como por las propias chicas, quienes terminan por normalizar este tipo de discriminación hacia ellas.

“En Educación Física yo tenía un profesor que a la hora de juego libre nos decía: ‘Os doy la opción de hacer fútbol y baloncesto, y para vosotras,

chicas, os dejo hacer planchín', haciendo referencia a planchar. Menos mal que ya está jubilado" (Chica3_GD24).

Afortunadamente, esta percepción sexista del profesorado de educación física no ha sido compartida por todos los integrantes del grupo, explicando que en otros centros, durante el tiempo libre, el profesorado de esta asignatura ponía a disposición del alumnado varios materiales, de manera que pudieran elegir lo que más quisieran en ese momento, sin hacer ningún tipo de discriminación de género.

"En el tiempo libre, en mi instituto daban: 'aquí tienes los balones de baloncesto, aquí de fútbol y aquí de voleibol', y cada uno se ponía por grupos como quisiera. Había chicas que jugaban al fútbol con los chicos o chicos que se metían a jugar al voleibol" (Chica2_GD12).

Esto nos lleva a pensar en la multiplicidad de factores que pueden haber intervenido en los procesos de cognición social de ambos tipos de docentes para tener expectativas tan diferentes de las y los estudiantes. Ante esto cabe plantearse el esfuerzo que debe realizar el segundo tipo de docente, siendo conscientes de las constantes influencias de la sociedad sexista en la que estamos inmersos, para no promover una enseñanza estereotipada, evitando así limitar a sus alumnas y alumnos. El problema que ven las y los participantes es que la forma de ser y pensar del primer tipo de docente, más cómoda aparentemente, perjudica directamente a niñas y niños. Para poder transitar hacia una actitud más abierta e igualitaria, las y los docentes en formación consideran clave una actitud de cambio, de querer cambiar para mejorar verdaderamente, algo que no ven en muchas y muchos de los docentes con los que se han ido encontrando.

"[...] Es verdad, ¿por qué no cambian los profesores? No les da la gana cambiar, porque así están bien. Porque ¿a quién influyen? ¿A quién perjudican si no cambian? A los niños, no a ellos. A ellos ya les han formado así, entonces el problema es de ellos" (Chica3_GD13).

El cambio, según las y los docentes en formación, va acompañado de una actitud de mejora y también de la intención de hacer algo diferente. Consideran que por mucho que se crea que las personas se limitan a replicar lo que ven en la sociedad, en este caso desigualitaria, también creen que existen profesionales de la educación comprometidos con la educación igualitaria, y es por ello por lo

que dicen hacer algo diferente. Al fin y al cabo, alguien tiene que iniciar el cambio, aunque genere cierto “vértigo” inicialmente. Como bien decía una de las participantes, si la sociedad está en continuo cambio, la educación no puede ser menos, ya que debe amoldarse a las necesidades de la sociedad y, por consiguiente, ir cambiando.

“Al final, muchos profesores se adaptan a lo que hace todo el mundo, pero siempre va a haber alguien que va a pensar lo contrario y va a empezar ese cambio. Lo de unir los dos sexos en las mismas clases, pues eso tuvo que haber alguien que dijo: ‘Pero vamos a ver, estamos locos o qué’. Seguramente antes de esa persona habría más gente que lo pensaba, pero no se atrevían a dar el paso” (Chica1_GD13).

“También te adaptas a la sociedad. La sociedad también está cambiando, entonces la educación tiene que cambiar” (Chica4_GD13).

Precisamente esa actitud de cambio en pro de una educación igualitaria es lo que, según las y los docentes en formación, se requiere para erradicar la discriminación sexista en educación. Pero también abogan por una renovación del profesorado no comprometido con la igualdad y que como resultado de esa falta de compromiso transmite un perjudicial mensaje sexista al alumnado. Así, consideran que la existencia de profesorado sexista ralentiza considerablemente la consecución de la igualdad:

“[...] habría que hacer una renovación de profesores porque siguen existiendo profesores machistas, siguen existiendo profesores que hacen ciertos comentarios que no tienen que hacer y pues a nivel pues lo que he dicho, los comentarios de ‘bájate la falda que distraes al resto del alumnado’, ese tipo de comentarios siguen existiendo porque conozco a gente que va colegios que sí lo siguen haciendo y yo creo que hay que hacer una renovación en el profesorado para que esto empiece a cambiar” (Chica7_GD11).

4.- IMPLANTACIÓN DE MEDIDAS Y PROPUESTAS DE MEJORA

4.1- Acciones en la sociedad para mejorar la situación actual de desigualdad entre chicos y chicas

En la última parte de los grupos de discusión realizados se les pidió a las personas participantes que aportaran propuestas concretas para mejorar la situación de desigualdad que habían descrito con anterioridad. Entre las medidas

propuestas se abrieron dos ámbitos de actuación: por un lado, la sociedad en general y, por otro lado, el ámbito educativo en particular. Aunque son muy conscientes de la importancia de la educación formal, las futuras y los futuros docentes también comprenden que la complejidad de la meta perseguida conlleva implicar al resto de instituciones y ámbitos que forman la sociedad: desde la familia al gobierno, pasando por las empresas, los medios de comunicación e incluso la industria juguetera, como veremos en este apartado.

“Esto no es solo trabajo de la escuela, también es trabajo de la familia y de la sociedad donde vives, porque al final todo influye” (Chico1_GD8).

“Para cambiar tenemos que educar a toda la sociedad” (Chica1_GD16).

“Hay que dejar de tener estereotipos o de culpar lo que en tu entorno esté mal visto. El problema está en la sociedad en general” (Chica4_GD18).

En el apartado anterior “situación y evolución”, las docentes en formación dejaron claro la importancia de la socialización familiar en materia de género; es por ello por lo que en esta ocasión no se han olvidado de incluir a la familia entre sus aportaciones.

“Tendrás que cambiar la mentalidad del padre, porque él es quien tiene que enseñarle a su hijo. Aunque se lo enseñen en la escuela, pero ¿a quién vas a hacer más caso, a tu padre o a un profesor?” (Chica4_GD16).

“La sociedad va a seguir siendo así, si las familias siguen educando a sus hijos en esas ideas” (Chica4_GD20).

“La igualdad la aprende cada uno en su casa. El problema es que cada uno enseña una cosa distinta” (Chica3_GD12).

Otro agente socializador importante son los medios de comunicación, el cual, a través de la prensa o televisión, sigue enviando una serie de mensajes que las y los docentes en formación consideran estereotipados. Las personas participantes sugieren que este sea un agente de cambio social que abra el camino hacia una sociedad sin esquemas de género sexistas.

“Deberíamos abrir más la mente y dejar de juzgar a las personas que nos rodean a través de los medios de comunicación” (Chica5_GD18).

“Lo primero es la formación de los periodistas que escriben estos titulares [que invisibilizan a las mujeres]. Eso es porque se han acostumbrado a poner esos titulares, pero es algo que se puede cambiar” (Chico4_GD16).

“La sociedad está limitando mucho a la hora de elegir, porque tú en la televisión ves que la mujer hace cierto rol y eso se te queda en la cabeza desde que eres chiquitita” (Chica7_GD7).

Las alusiones en las propuestas de mejora llegan hasta la industria juguetera, que, según las y los docentes en formación, debería romper estereotipos tradicionales de género.

“Los catálogos y los anuncios de juguetes ponen los coches para un niño y las muñecas a una niña. [...] Si estas cosas fueran cambiando, los niños que quieran jugar con muñecas no se sentirían cohibidos de hacerlo y las niñas que quieran jugar al fútbol tampoco” (Chico5_GD5).

“En los anuncios y en las series infantiles, poner niñas jugando al fútbol o vistiendo ropa de niño o a un niño que se pinte las uñas, para que vean que todas las personas pueden hacer lo que quieran” (Chica3_GD20).

Por tanto, las y los docentes en formación consideran que todas estas instituciones que componen la sociedad deben promover una meta común, aunque, sin duda, la alusión más repetida para conseguir la igualdad de género es al ámbito político. Este hecho hace patente que las futuras y futuros docentes consideran que las medidas de cambio hacia la igualdad de género plena deben venir desde el gobierno.

“Los políticos tienen que ponerse en marcha para que haya cambios reales. Que haya una ley que lo obligue. Que se cambien cosas realmente a nivel superior, que influya a todo lo demás” (Chica9_GD24).

“El gobierno puede hacer muchas cosas. Hablan, pero no hacen nada. Que se reconozca la igualdad entre el hombre y la mujer, empezando por las empresas, en la educación, en todos los ámbitos” (Chica1_GD10).

Sin embargo, las personas participantes reconocen las dificultades que existen en el escenario político actual para que eso suceda. La toma de medidas en materia de igualdad de género está encontrando especiales dificultades en la polarización del debate político de nuestra sociedad.

“Deben estar todos a una. Hay muchos partidos y no se apoyan. Intentan estar en contra del otro y por eso es mucho más difícil para el partido que gobierna cree leyes para apoyar la igualdad” (Chica6_GD11).

“¿Cómo pones de acuerdo a un partido que piensa que no deben existir las charlas feministas en la escuela, que es adoctrinar al alumnado, pero que

sí deben existir cursos de caza, con un partido que piensa que la caza debe estar eliminada? Es que son ideas totalmente contrarias. Es superdifícil crear una idea conjunta” (Chica7_GD12).

Según las y los docentes en formación, por un lado, está el problema de los partidos que no reconocen las desigualdades de género: “En la política estamos yendo para atrás y estamos dando voz y voto al machismo. Cada vez salen más partidos que están favoreciendo la desigualdad de género”. (Chico1_GD26). Y, por otro lado, se destaca el problema de los partidos que sí las reconocen, pero no parecen tomárselas en serio, pues no toman decisiones de gran calado para llegar a la igualdad: “Desde el Gobierno están centrados en el Día de la mujer y el resto del año se olvida. Yo veo que se pintan bancos de morado cuando podrían gastarse el dinero en cosas que sí que sirvan para algo” (Chico6_GD21).

Ante esta situación, algunas de las personas participantes entienden que la solución está en desvincular la política del feminismo, la igualdad o la violencia de género.

“En las noticias no habría que relacionar los casos de violación o violencia de género con la política. Porque no tienen por qué aparecer en la misma noticia los partidos políticos opinando de todo esto” (Chico6_GD5).

“Muchos partidos lo usan [violencia de género] para hacer campaña política y para dividir aún más a la sociedad” (Chico4_GD5).

“Las cuestiones de derechos sociales están por encima de cualquier ideología. Por encima de la izquierda o de la derecha” (Chico5_GD5).

No obstante, esta propuesta es especialmente difícil de cumplir, pues recordemos que “lo personal es político”, planteamiento desarrollado y analizado por Kate Millet. Este argumento histórico del feminismo nos recuerda que cada desigualdad cotidiana que viven las mujeres, en las relaciones en el hogar, con la pareja, en sus metas laborales, incluso en la relación su propio cuerpo, son en sí mismas fruto de una organización social no igualitaria. Por tanto, no pueden escapar de la política porque en sí son política (Millet, 1970/2017).

Realmente, lo que se encuentra tras muchos de estos discursos es un importante desconocimiento y una falta de formación con perspectiva de género (tal y como se ponía de manifiesto en los capítulos 3 y 4 anteriores): “El feminismo también se está utilizando como reclamo político y se está llevando

un poco al extremismo. Y ningún extremo es bueno: ni es bueno derogar el feminismo ni es bueno llevarlo a tal extremo que las mujeres sean el cuádruple que los hombres” (Chica3_GD26).

En definitiva, las propuestas realizadas en torno a todas estas instituciones encierran la petición de trabajar por un cambio de mentalidad, que rompa con las creencias y costumbres desiguales para la mujer:

“Hay que ampliar la manera de pensar” (Chica3_GD13).

“Para mejorar la igualdad en la sociedad normalizaría los temas tabúes. ¿Por qué poner tabúes a cosas tan normales como la regla? En el instituto pasaba que cuando tenías la regla te escondías la compresa en el bolsillo. ¡Como si fuera droga!” (Chica2_GD17).

En esta búsqueda de responsabilidades para conseguir la igualdad de género plena no han faltado las referencias a una institución clave para las personas participantes como es la escuela. Las medidas propuestas en el ámbito educativo han sido tenidas en cuenta en el siguiente apartado con la finalidad de analizarlas con mayor minuciosidad.

4.2- Acciones en el ámbito educativo para mejorar la situación actual de desigualdad entre chicos y chicas

Tras recoger las percepciones del profesorado en formación sobre la igualdad de género en la sociedad y sobre el ámbito educativo en particular, abordando así las diferentes experiencias y ejemplos de desigualdad que perciben las y los profesores en formación en educación, resulta necesario explicar cuáles han sido las propuestas de mejora planteadas por ellas y ellos. Estas surgen de la necesidad de dar una respuesta a la desigualdad existente entre chicos y chicas, la cual se termina materializando a través de diferentes formas en la educación formal, formas que perciben claramente las y los docentes en formación. Las acciones que profesoras y profesores en formación han planteado para que, desde el ámbito educativo, se pueda mejorar la situación de desigualdad de género son las siguientes: 1) visibilizar la aportación de las mujeres a la sociedad; 2) utilización de lenguaje inclusivo y mensajes de empoderamiento; 3) desmontar los roles tradicionales que se transmiten a través de la socialización diferencial; 4) utilización no sexista de los materiales y/o recursos didácticos; 5) trabajo conjunto entre familia y escuela; 6) formación en igualdad para el profesorado e implantación de asignaturas con perspectiva de

género; 7) formación en igualdad para las familias; 8) promoción de actividades de concienciación con el alumnado; 9) implementación del modelo coeducativo desde la etapa de Educación Infantil.

4.2.1- Visibilizar la aportación de las mujeres a la sociedad

La falta de representación de las mujeres en el contenido de las asignaturas es una de las cuestiones que más han comentado las y los docentes en formación, aludiendo a que, en disciplinas como matemáticas, historia, filosofía, arte, etc., únicamente han estudiado las aportaciones de hombres que han sobresalido a lo largo de la historia, sin tener cabida las mujeres.

En ese sentido, las y los docentes en formación plantean la necesidad de que se estudien y visibilicen las aportaciones que las mujeres han hecho a lo largo de la historia.

“Por ejemplo, lo de incluir a las mujeres en los libros de texto, en matemáticas, literatura...” (Chica2_GD23).

“[...] incluir en lo que se da en clase muchas más mujeres, porque no aparece casi ninguna; y mujeres importantes a lo largo de la historia” (Chica3_GD24).

“También que se estudien más autoras. Eso no sé de qué ámbito será” (Chica6_GD13).

Para ello proponen el ejercicio de la búsqueda de representantes femeninas, pero sin dejar de estudiar las aportaciones de los hombres. Añaden que, aunque se ha de visibilizar la figura de la mujer, resulta fundamental explicar que a causa del contexto sociohistórico los hombres han sobresalido más en múltiples disciplinas: “[...] cuando estés dando conocimiento del medio, obviamente van a salir muchos hombres, porque antes el contexto era otro. Pero también enseñarles que la que inventó el wifi fue una mujer. [...] O sea, que, aunque no haya tantas, no quiere decir que no pueda haberlas” (Chica2_GD2).

Esa búsqueda de referentes sería una forma de complementar el contenido que figura en los libros de texto, un contenido carente de nombres de mujeres que posibilitaron el avance sociohistórico. No obstante, la búsqueda de referentes femeninos, desde la intencionalidad de tratar de visibilizar a las mujeres, supone un claro esfuerzo añadido para el profesorado. Dicho esfuerzo, según las y los docentes en formación, solamente será desempeñado por aquellas y aquellos docentes que consideren, de acuerdo con sus valores, que

deban visibilizar a las mujeres: “Se nota el profesor que quiere o no explicarlo. Si no está en el libro y tú como profesora consideras que deberías incluir a las mujeres, puedes hacer el esfuerzo de buscar mujeres y tratarlo en clase igualmente” (Chica5_GD23).

Por tanto, las y los docentes en formación consideran que una de las acciones para afrontar la desigualdad entre mujeres y hombres es proporcionar al alumnado referentes de mujeres, tanto desde el punto de vista histórico, como desde un punto de vista más actual, explicando que las mujeres pueden desempeñar cualquier tarea o trabajo.

“Y ejemplos también en las aulas. Que cuando vayan a enseñar a los niños una fotografía de un astronauta, que no sea sólo un astronauta hombre, que sea también de una mujer. O lo que sea” (Chica1_GD20).

“Y ciertas asignaturas, [...] por ejemplo, historia o biología, como profesoras podríamos buscar representantes femeninas en vez de hablar tanto siempre de los masculinos” (Chica4_GD1).

Crean que es una forma de capacitar y/o empoderar a las niñas, chicas o mujeres, ya que según las y los docentes en formación el primer paso para conseguir un objetivo es soñarlo, y esta sería la manera de posibilitar ese sueño. Además, el profesorado en formación plantea que esta visibilización y empoderamiento de la mujer debería llevarse a cabo desde edades tempranas, desde Educación Infantil. Se profundizará sobre esta percepción en los apartados posteriores, explicando la idoneidad de la implementación del modelo coeducativo desde esta etapa.

“Una medida para solucionarlo desde pequeños es dar referentes. Los referentes son superimportantes y hablar a los niños de mujeres bombero o deportistas, de hombres que están limpiando en casa... O sea, dar esos referentes para que ellos se vean. Porque una niña, si no se ve reflejada en una mujer que tenga un puesto importante, a lo mejor no llega a soñar con serlo. El primer paso es soñarlo y si no lo sueña no lo puede ser y al final, pues entras en bucle” (Chica4_GD25).

Por último, también desde la intención de visibilizar a las mujeres, mencionan el sector deportivo, otro importante ámbito en el que es necesario resaltar la actividad femenina con la misma importancia que la masculina. Mencionan que los medios de comunicación se limitan a reflejar hombres

deportistas, subrayando las victorias de estos, sin dar apenas cabida a las mujeres en el mundo del deporte. A este respecto, el profesorado en formación explica que si se fomentase más la figura de las mujeres en el deporte desde la escuela, las mujeres encontrarían en este sector un espejo en el que mirarse.

“En el ámbito deportivo, los medios de comunicación deberían fomentar más el deporte femenino. Porque cuando ves las noticias deportivas generalmente hablan de los éxitos de los hombres. Sobre todo cuando el deporte es en grupo. No sé por qué cuando el deporte es en grupo siempre se habla del deporte masculino. Cuando ya es individual, pues se visibiliza más a la mujer. Pero cuando es en grupo, por ejemplo, el fútbol, el baloncesto o el balonmano, como que no se suelen visibilizar. Y yo creo que si se enseñase esa parte femenina, la gente como que tendría más conciencia de ello. Los niños pueden ver un referente en la televisión y eso influye en la escuela, y la escuela fomente más que tanto mujeres como hombres, pueden realizarlos” (Chica10_GD24).

4.2.2.- Utilización de lenguaje inclusivo y mensajes de empoderamiento

Como ya se ha explicado anteriormente, el lenguaje es un importante pilar en la construcción de la educación en igualdad. Las y los docentes en formación son conscientes de esta realidad, pero también son conocedores de situaciones en las que se aprecia que el lenguaje sexista prevalece entre el profesorado: “Qué bonita eres, qué listo que eres. O ‘qué campeón’. Vale, pero ¿no te suena raro decir a una niña ‘joder, ¿qué fuerte que eres’ y decirle a un niño ‘qué lindo o qué guapo’?” (Chica5_GD12).

Ante este escenario, las y los docentes en formación son conscientes de que el profesorado necesita formación para tratar de eludir la problemática del lenguaje sexista, sobre todo si se tiene en cuenta que la utilización del lenguaje inclusivo es un requisito para la implementación del modelo coeducativo: “Realmente, de lo que es el vocabulario, no estamos preparados para coeducar” (Chica5_GD17). Por consiguiente, plantean la realización de charlas formativas para el equipo docente, trabajando así el vocabulario inclusivo y diferentes técnicas para tratar de hacer del lenguaje oral una herramienta que favorezca la igualdad entre mujeres y hombres.

“Sería muy guay que se diese alguna charla sobre cosas que dices, que no te das cuenta, que en realidad son machismos, pero con cosas sexistas hacia los niños. O sea, por ejemplo, la frase esta de ‘No llores, que eres un hombrecito’. [...] Porque, desgraciadamente, hacemos comentarios, que no nos damos cuenta, pero hacemos un poco brecha entre los chicos y las chicas” (Chica1_GD19).

“Creo que los profesores deberían de tener una charla también, para que sepan cómo tienen que hablar a los niños. Tienen que hablarles por igual, básicamente. Que digan a la niña ‘qué fuerte’ y al niño ‘qué bonito que eres’, al final les va a acabar sonando supernormal” (Chica3_GD12).

“Yo trabajaría el vocabulario de los docentes y de cómo trabajar ese vocabulario con los alumnos. Y la forma de expresarse” (Chica5_GD17).

4.2.3.- Desmontar los roles tradicionales que se transmiten a través de la socialización diferencial

Ante la presencia de los roles de género en diferentes aspectos de la práctica educativa (tareas, actividades, profesiones o colores) el profesorado en formación considera esencial desmontar dichos roles. Para ello creen que la base debe ser ofrecer libertad a las alumnas y alumnos dentro del aula, sin condicionar sus elecciones. De este modo, no estarán estableciendo normas ni cortes de género, sino que se estaría promoviendo una educación igualitaria desde el respeto entre los iguales. Para ilustrar esto mencionan la diferenciación de género que se suele establecer en torno a los materiales, como los disfraces, por ejemplo, diferenciación con la que no están de acuerdo en absoluto. Por ello, ante la pregunta de qué se podría hacer para mejorar esta situación, el profesorado en formación parece tenerlo claro: “Dejar que se pusieran lo que ellos quisieran” (Chica1_GD7), “Dejarlo ahí y que cojan lo que quieran y que el resto de los niños respeten” (Chica5_GD7).

Además, se propone utilizar el mismo disfraz para niños y niñas; así el alumnado puede interiorizar desde edades tempranas que, además de que los disfraces no tienen género, ellos pueden convertirse, aunque sea por un día, en lo que ellos quieran sin ningún tipo de limitación sexista: “Por ejemplo, en carnaval, no poner disfraces de niños y de niñas. Poner un único disfraz. Porque hay casos en los que el niño va de caballero y la niña de princesa. Pues no. O todos de una cosa” (Chico1_GD8).

En ese sentido, consideran que, para eludir la presencia de los roles de género en la elección de materiales, sería muy efectivo que fuera el propio alumnado el que pudiera escoger el material sin necesidad de que el profesorado intervenga, evitando así que los propios estereotipos y prejuicios influyan sobre las elecciones del alumnado.

“Una buena medida para que los niños libremente eligieran lo que cogerse sería, por ejemplo, que todo el material estuviese a su alcance, que no tuviera que depender de ti, porque a lo mejor si te viene a ti a pedir algo ya dudas si dárselo o no, por tus prejuicios” (Chica8_GD7).

Asimismo, las actividades que el profesorado planifica y desarrolla el alumnado dentro del aula también pueden estar marcadas por los roles de género, y es por ello por lo que el profesorado en formación habla de plantear actividades inclusivas, donde todas y todos tengan cabida, normalizando así la no diferenciación entre chicas y chicos.

“Ofrecer otras actividades, para que los niños cuando empiezan a diferenciar entre actividades de chicas y actividades de chicos... Pues, hacerles actividades de cocina, para que algún chico descubra que le gusta la cocina o chicas que les gusta la mecánica, ¿sabes? Porque en mi instituto en asignaturas de tecnología no se veía ninguna chica. Así, ofrecer actividades en las que estén todos juntos y normalizar que no hay actividades de chicas o actividades de chicos” (Chica5_GD18).

Como parte de esa propuesta de desmontar los roles de género, las y los docentes en formación también sitúan el foco sobre la concienciación del alumnado. Creen fundamental transmitir a las alumnas y a los alumnos que tienen derecho a elegir lo que quieran, sin condicionarles que sean mujeres u hombres, pero para ello aluden a un cambio curricular que permita promover esto dentro del aula.

“Sí, sobre todo los profesores deberían mostrar que cada uno puede ser lo que quiera” (Chica3_GD1).

[...] desde que son bien pequeños meterles en la cabeza que pueden ser lo que ellos quieran, que pueden tener sus propias opiniones sin que se les echen encima, que si un niño se quiere poner una falda pues que se la ponga, porque una falda no representa a una chica, o que si quiere jugar a

las construcciones o a las muñecas, no va a estar separado por la zona de juegos de niños y la zona de juego de niñas” (Chica2_GD24).

“Esto es más del currículum, pero a lo mejor debería haber asignaturas como mecánica, cocina... O sea, nociones básicas como hay en otros países, y así de alguna manera los niños tienen más posibilidades de encontrar lo que realmente les gusta” (Chica8_GD1).

4.2.4- Utilización de materiales y recursos didácticos inclusivos

Otra de las propuestas planteadas por las y los docentes en formación es la utilización no sexista de los materiales y/o recursos didácticos. Principalmente aluden al empleo de juegos, juguetes y cuentos más inclusivos, sin dejar de mencionar el autodidactismo que debe prevalecer en el cuerpo docente según las y los docentes en formación. Respecto a los juguetes, plantean utilizar diferentes tipos de juguetes con todo el alumnado, de manera que no se establezca una diferenciación entre juguetes para niños y juguetes para niñas.

“No diferenciar en recursos didácticos, crear los mismos para ambos sexos” (Chica4_GD15).

“Yo, los juguetes, los usaría variados. O sea, en Infantil puedes hacer: Un día vamos a jugar a papás y mamás, todos con las muñecas, los carros... Otro día vamos a jugar con los coches. Y es una forma de que ellos también aprendan, que no pasa nada porque los niños jueguen con las muñecas o que las niñas jueguen con los coches” (Chica4_GD12).

Del mismo modo, otro importante recurso que mencionaron las y los docentes en formación fueron los cuentos. Aunque paulatinamente existe más narrativa inclusiva, proponen que se creen más cuentos que fomenten valores como la igualdad o la equidad: “A lo mejor hacer cuentos más inclusivos para los más pequeños. En los que haya más equidad” (Chica1_GD19). En efecto, aquellas y aquellos docentes que durante su periodo de prácticas han experimentado la utilización de cuentos inclusivos confirman la gran utilidad de estos. Consideran que es una herramienta con un gran potencial ya que permite al alumnado, en edades tempranas como la etapa de Educación Infantil, comprender la existencia de los estereotipos de género presentes en la sociedad y reflexionar sobre ellos. De hecho, uno de los docentes en formación explicaba una situación vivida en un aula de Educación Infantil en la que gracias a la literatura infantil que busca concienciar al alumnado acerca de la igualdad de

género se establecía un interesante debate entre las y los estudiantes. Precisamente gracias a ese tipo de reflexiones y debates se promueve un pensamiento crítico que concientiza a niñas y niños sobre el valor de la igualdad.

“En las prácticas que hice en el Grado Superior de Educación Infantil, vi mucho cuento de: ‘¿Qué pueden hacer los chicos?’ y ‘¿Qué pueden hacer las chicas?’ Y acababa haciendo una pregunta al final del cuento para que reflexionaran: ‘¿Por qué esto no puede hacerlo una chica?’. Entonces había un pequeño debate muy gracioso porque, claro, con esa pregunta era como que le estallaba un poco la cabeza y decían: ‘Huy, pues, es verdad, ¿qué pasa, que una chica no puede montar en moto?’” (Chico4_GD19).

A pesar de que todavía en las aulas se utilizan cuentos donde predominan los roles tradicionales, lo cierto es que la literatura infantil está cambiando y cada vez está más presente en las aulas: “Mi madre es profesora de Infantil actualmente y los cuentos de toda la vida casi se han eliminado. Ahora se utilizan cuentos más educativos, o sea, que les enseñan valores a los niños” (Chica2_GD17). El profesorado en formación observa que la literatura infantil actual busca promover la coeducación, de manera que durante la lectura el alumnado va captando los valores de igualdad a través de la lectura inmersiva.

“Hay muchos libros que ahora están haciendo que haya una coeducación. Le estás explicando una historia, y en esa misma historia hay esa igualdad, y el niño se piensa que está leyendo una historia, pero realmente está cogiendo esos valores de igualdad” (Chica1_GD16).

Por consiguiente, consideran que la utilización de cuentos coeducativos es una medida muy acertada con el fin de que el alumnado vaya interiorizando valores como la igualdad. “En Infantil yo usaría mucho los cuentos, son una herramienta increíble para los niños. Y hay muchísimos cuentos de coeducación que no se usan” (Chica5_GD17). De hecho, mencionan algunos ejemplos:

“[...] hay un catálogo que va de coeducación. [...] uno de los cuentos más famosos es *Vivan las uñas de colores*. Y habla de la coeducación. Otro es *Las princesas también se tiran pedos*. Y *Balones fuera y que sean rosas*. O sea, que hay un montón de cuentos que hablan de la coeducación y que no se trabajan en la escuela, ¿sabes? Cada vez se usan más. O sea, eso es lo bueno...” (Chica5_GD17).

Más allá de la literatura infantil, otra propuesta de mejora sería la utilización de las canciones infantiles. El profesorado en formación detecta la presencia del sexismo también en este importante recurso, ante lo cual plantea una revisión de las canciones que se utilizan en el aula. Lo mismo sucede con las películas que se proyectan en las aulas, principalmente procedentes de Disney. De acuerdo con los testimonios recogidos, dichas películas promueven unos valores contrarios a la igualdad, lo cual explica el cambio que dichas herramientas necesitan.

“Otra cosa que incluiría [...] las canciones que se cantan, porque hay muchas canciones infantiles que son supermachistas, por ejemplo, la de *Al pasar la barca*, y también las películas de Disney de príncipes y princesas, que la princesa tiene que ser rescatada...” (Chica3_GD24).

Aparte de los materiales y recursos didácticos, el profesorado en formación vuelve a aludir al espíritu autodidacta que debe caracterizar a cualquier docente, y en particular al profesorado que busca la mejora. De modo que ofrecer al alumnado unos materiales inclusivos, y, por tanto, coeducativos, depende del profesorado. Una de las participantes explicaba que tenemos a nuestro alcance infinidad de recursos y posibilidades, los cuales se pueden trabajar desde esa libertad conferida al alumnado con el fin de no limitar sus preferencias y, por supuesto, no influenciar su desarrollo como efecto de la socialización diferencial.

“Sí hay herramientas, porque tienes Internet, que puedes poner películas, cortos, música o lo que sea. Tienes juegos. Puedes hacer una actividad que haces grupos y cinco minutos cada uno juega en un rincón, y así todos juegan en cada rincón. Luego ya juego libre, que cada uno juegue en el rincón que más le ha gustado” (Chica2_GD16).

4.2.5- Trabajo conjunto entre familia y escuela

El trabajo familia-escuela es otra de las acciones educativas que las y los docentes en formación consideran fundamentales para mejorar la situación de desigualdad entre chicos y chicas. Las y los docentes en formación proponen el diálogo entre familia y profesorado como medida con el objetivo de establecer un enfoque educativo común, un enfoque que desemboque en una educación igualitaria. Así, se evitaría la constante contradicción de valores entre lo que se transmite en la escuela y lo que se transmite en el hogar: “Yo también hablaría

con los padres, para que se lleve una educación... a la vez, tanto en la escuela como con los padres” (Chica5_GD12).

Dentro de ese diálogo proponen establecer reuniones para que familias y profesorado expongan su visión acerca de materias importantes, como es el trabajo por la igualdad, permitiendo esto trabajar en la misma dirección y al mismo tiempo, posibilitando una apertura mental por parte de las familias más reacias. Se habla por tanto de involucrar a las familias, de darles voz y acompañarlas durante ese proceso de apertura mental respecto al trabajo por la igualdad.

“También es importante tener en cuenta el ámbito familiar porque nosotros podemos educar en coeducación y en igualdad, pero no sabemos qué es lo que tienen en sus casas y qué tipo de educación reciben. También hay que tener en cuenta ese aspecto” (Chica3_GD1).

“Yo también involucraría a las familias, porque si a ti en tu casa te están enseñando que un chico no puede llevar el pelo largo y en la escuela te están enseñando que se puede, pues como que también ayudará a que las familias abran la mente. Porque al final el niño va a hacer caso a sus padres, no va a hacer caso a una profesora” (Chica8_GD23).

“Es importante que las familias también se impliquen en la coeducación, porque de nada te sirve hacer cosas para que el niño vea lo que es la igualdad de género, pero que en casa vea contrario” (Chica1_GD21).

Además, dentro de esa colaboración entre dos de los agentes de socialización más influyentes para el alumnado, se habla de un proceso compensatorio entre familia y escuela, de modo que la escuela pueda “moldear” lo que se transmite en el contexto familiar: “Nosotras tenemos la oportunidad como de moldear a los niños desde bastante pequeños...” (Chica4_GD1). Esa acción compensativa la consideran esencial teniendo en cuenta la ausencia de valores de igualdad existente en muchas familias.

“Pero si hay padres que no tienen los valores de igualdad, pues no le van a implantar eso al niño, porque él no ve eso en casa” (Chica5_GD22).

“Las familias deberían intentar educar con esos valores. Los valores de igualdad, de que la mujer es igual que el hombre y que no debería haber diferencias” (Chica4_GD22).

En ese sentido, las y los docentes en formación son conscientes de la enorme influencia que tienen las familias, así como de la repercusión que puede tener una educación familiar sexista. Pero del mismo modo son conscientes del gran papel socializador que tienen, pudiendo compensar los valores no igualitarios que transmiten las familias. Explicaban que quizás no logren un cambio radical en el alumnado procedente de contextos familiares sexistas, pero sí provoquen la reflexión del alumnado o la negativa de este ante la reproducción y promoción de comportamientos machistas.

“[...] tú enseñas a un niño en el colegio desde pequeño con unas bases en igualdad y luego viene un padre machista, que lo que hace es contradecir todo lo que le han enseñado en el colegio, pero el niño tampoco va a ser tan machista como el padre, aunque no sea tan igualitario...” (Chica3_GD1).

“Eso, le da como unos contextos [refiriéndose a la educación familiar] desde un principio, pero si le enseñamos a ese niño y hacemos que reflexione, a lo mejor él mismo se da cuenta de que lo que está haciendo su padre está mal y que no quiere hacer eso” (Chica6_GD1).

“Claro, si le dan en la escuela esos principios, igual los comentarios o las situaciones que provoca el padre dentro de la familia, por ejemplo, si le manda a su hermana a recoger la mesa y a él no, pues a lo mejor él dice algo diciendo: ‘¡Oye!, mira, esto no es justo porque yo también puedo hacerlo’. ¿Sabes?, y así ir cambiándolo poco a poco” (Chica8_GD1).

En conclusión, las y los docentes en formación proponen el trabajo familia-escuela para que de manera conjunta se pueda establecer un enfoque educativo común en lo que respecta a la educación en igualdad que debe recibir el alumnado. Pero más allá de eso, aluden a un proceso compensatorio, esto es, proponen una vía para que la escuela pueda ir moldeando los mensajes estereotipados y sexistas que se pueden estar transmitiendo desde el contexto familiar. Y aunque son conscientes de que esto entrañaría una compleja tarea, además de un proceso temporal extenso, su visión del problema es optimista. Son de la opinión de que el trabajo merecerá la pena independientemente de que no puedan conseguir que las y los estudiantes procedentes de entornos familiares sexistas se conviertan en personas 100% igualitarias, pero al menos

habrán logrado que no tengan un pensamiento tan desigualitario como puedan haber observado en algún miembro de su esfera familiar.

4.2.6- Formación en igualdad para el profesorado. Implantación de asignaturas con perspectiva de género

La falta de formación en igualdad es otro de los aspectos sobre los que consideran necesario tomar medidas las y los docentes en formación. Consideran que la falta de formación conlleva no tener las herramientas necesarias para garantizar una educación en igualdad, y, por consiguiente, supone la imposibilidad de identificar conductas sexistas en las aulas.

“Si no estás preparado, pues tampoco puedes educar. No puedes dar ejemplo, ni tampoco identificar conductas. Por eso haría falta que los profesores se fuesen formando, a la vez que va evolucionando la sociedad” (Chica6_GD7).

En anteriores apartados del presente informe se hacía alusión a que el cambio en la actual situación de desigualdad entre mujeres y hombres debe ir acompañado de un proceso de concienciación por parte del profesorado, pero también de un proceso formativo. De ahí la necesidad de que el profesorado adquiera los conocimientos necesarios para iniciar el cambio. Precisamente la formación en igualdad es lo que más demandan las y los docentes en formación, pues consideran que no están recibiendo en sus respectivos estudios/grados de Magisterio la formación necesaria como para poder garantizar una educación igualitaria y por consiguiente una correcta aplicación del modelo coeducativo. “De hecho, en la carrera, en los cuatro años, no vamos a tener una asignatura dedicada a la igualdad, a la coeducación, ni nada. Ni transversal, ni obligatoria, nada” (Chica7_GD17). A este respecto, en los comentarios se enfatizaba la importancia de la formación en igualdad, explicando que para poder emprender un cambio social que nos acerque a la igualdad efectiva entre mujeres y hombres se debe comenzar por la base, esto es, ofreciendo una formación de calidad a futuras y futuros docentes.

“[...] para cambiar algo que está en el pico de la pirámide habría que empezar por la base, siendo una de las modificaciones que se podría hacer es impartir asignaturas de género en la universidad para los futuros docentes” (Chico1_GD3).

“La base principalmente debe ser la formación de los docentes, para luego, a partir de ahí, poder avanzar socialmente y enseñar a los niños bien” (Chica3_GD1).

Para las personas participantes la formación demandada debe incluir una serie de pautas o herramientas que les permitan educar desde un modelo coeducativo, pero también una explicación y aclaración inicial de conceptos clave relacionados con la educación igualitaria entre mujeres y hombres. Ciertamente muchas y muchos docentes desconocen las implicaciones tanto terminológicas como metodológicas del modelo coeducativo, lo cual explica las demandas de las y los docentes en formación.

“[...] pues tener como esas, esas llaves o esos instrumentos para educar a tus alumnos [...] sí, como esas llaves o esos instrumentos para que tú sepas educarles o transmitirlos de esa forma” (Chico5_GD2).

“[...] entonces yo creo que sería bueno que la carrera que es la que estamos estudiando, nos diesen algunas pautas de cómo hacerlo, para ser conscientes de cómo hacerlo para ser consciente de esos problemas e intentar solucionarlos” (Chico2_GD3).

Además, expresaban su insatisfacción con la inexistente oferta formativa en materia de igualdad, explicando que resulta vano mantener una actitud positiva y tener una buena predisposición hacia el cambio si no disponen de herramientas para materializar ese cambio. La falta de contenidos procedimentales es su mayor preocupación y así lo han manifestado:

“Tenemos mucha ilusión o muchas ganas de poder educar en igualdad, pero si a nosotros mismos como docentes no nos están preparando para educar en igualdad, ¿cómo narices lo vamos a hacer?” (Chica7_GD17).

“Nos faltarían como las herramientas para llevarlo a cabo, porque sí, tenemos como ese pensamiento de queremos igualdad, pero a lo mejor no sabemos cómo llevarlo a cabo en las aulas” (Chica1_GD17).

El desconocimiento de esas pautas o instrumentos genera en el profesorado en formación un sentimiento de inseguridad ante posibles situaciones que puedan aparecer en sus futuras aulas, ya que consideran que aparte de no saber cómo transmitir una verdadera educación en igualdad, no sabrían cómo prevenir, detectar o actuar sobre actitudes o comportamientos sexistas del alumnado. Consideran que dichas pautas deberían formar parte de

los contenidos que se enseñan en las facultades de Educación, aunque sea a través de asignaturas concretas, pero la realidad que viven es todo lo contrario. Perciben una carencia en la oferta formativa en lo que respecta a igualdad de género, siendo su única opción el talante autodidacta o la recepción de charlas de manera puntual.

“[...] si de verdad quieres saber sobre estos temas eres tú el que te tienes que informar, a ti nadie te va a venir... no tenemos ninguna asignatura donde te lo explique. Es decir, tienes que ser tú el que va a hacia la información, cuando creo que para llegar a este punto de igualdad en la educación tiene que ser el Estado el que ponga las asignaturas de: ‘oye, mira, esto es lo que tienes que hacer ante estas situaciones’” (Chico2_GD3).

“[...] sí es verdad que yo a lo largo de la educación sí que he recibido alguna charla, pero nunca ha venido un profesor a decirte ‘tienes que hacer esto y esto para que sea más igualitaria’” (Chica8_GD4).

Esta falta de formación explica, según lo comentado por las y los participantes, la inexistente aplicación del modelo coeducativo en el contexto educativo actual, si bien, consideran que si desde las universidades se implementase la perspectiva de género, ofreciendo una formación en igualdad a futuras y futuros profesionales de la educación, esto repercutiría positivamente, pudiéndose implementar el modelo coeducativo con éxito.

“Yo creo que no se da la coeducación porque un profesor no tiene esos conocimientos para llevar a cabo esa forma de explicar y esa forma de transmitir esos valores. Si existiera en la universidad de Magisterio alguna asignatura que tratara sobre esos valores o esa forma de transmitirlos, a lo mejor se llevaría a las aulas y habría como un cambio. Pero creo que hoy en día no contamos con esa información para llevarlo a cabo” (Chica1_GD17).

En consecuencia, proponen la implantación de asignaturas con perspectiva de género dentro de los estudios de Magisterio.

“[...] sí que estaría muy bien que hubiera, ya que estamos hablando de coeducación, que hubiera una asignatura con estos contenidos, porque al final son los docentes los que van a hacer las clases y los que van a educar a los niños, que precisamente por eso son los profesores que sin querer o

queriendo van a transmitir valores, comportamientos a sus alumnos porque va a estar en clase cinco días a la semana con los profesores, entonces los niños tienen al docente pues como un modelo, e incluso pueden llegar a reproducir sus comportamientos, ¿no? Entonces, lo veo importante que haya asignaturas que sobre tema de género en Magisterio” (Chico1_GD3). “[...] yo como profesora tendré que impartir estas cosas [...] tengo que enseñarles a ser iguales. Entonces, sería muy interesante que, al menos en Magisterio, se añadiesen asignaturas, aunque solo sea un cuatrimestre” (Chica4_GD7).

“Yo creo que sería una asignatura fundamental y superimportante. [...] Yo creo que nosotros sí que nos damos cuenta de los valores que tenemos que inculcar, pero es muy importante saber cómo inculcarlos” (Chica3_GD17).

De acuerdo con las y los docentes en formación, las asignaturas con perspectiva de género deberían incluir, tal y como se mencionaba anteriormente, la explicación de conceptos vinculados con la igualdad y la coeducación, así como de las implicaciones del modelo coeducativo. Todo esto promovería en el profesorado una mayor concienciación con el cambio y con su propio rol como agente clave de socialización.

“[...] creo que en esa asignatura lo importante sería explicar algunos conceptos. Porque el problema de esto es que hay aún gente que desconoce algunos conceptos, o algunas palabras, o algunas situaciones, ya que nunca se les ha explicado” (Chico2_GD3).

“Luego yo creo que también es muy importante a los profesores enseñarles cómo empezar. [...] explicando un poco a los profesores pues qué es esto de la coeducación, cómo podemos mejorar para que ya las nuevas generaciones pues crezcan como en igualdad. Bueno, que crezcan o lo intenten incorporar en su vida diaria” (Chica5_GD24).

Una vez conozcan las bases del modelo coeducativo, demandan de esas asignaturas con perspectiva de género un enfoque práctico. De este modo, proponen que se les presenten situaciones veraces y recurrentes en la realidad educativa sobre las cuales reflexionar y adquirir, gracias a la formación universitaria en materia de igualdad de género, las herramientas necesarias para poder abordarlas como profesionales de la educación. “[...] qué tendríamos que

hacer ante una situación que se dé en el aula, por ejemplo. O sea, más casos prácticos [...]” (Chica2_GD4).

Asimismo, dentro de la formación demandada, con un alto componente práctico, solicitan un temario basado en contenidos actuales y que además no se oferten como asignaturas optativas sino obligatorias. “Con un poquito más de formación o información, formarles más sobre temas también más actuales. En vez de que sean opcionales, que sea una asignatura obligatoria, de decir ‘ya tengo más conocimiento sobre esto y lo puedo aplicar en un futuro’” (Chica2_GD8). Con relación a la actualización del temario, consideran prioritario que los contenidos se adapten a la situación social actual, pues piensan que en sus respectivos centros educativos se emplean recursos desactualizados que no cumplen la función de enseñarles cómo afrontar problemáticas actuales como la desigualdad entre mujeres y hombres.

“[...] en la propia carrera se podrían enseñar muchas más cosas sobre igualdad, porque ahora mismo no tenemos ni idea. [...] nadie nos está enseñando a cómo educar en igualdad, porque nos están enseñando con asignaturas y cosas que se enseñaban hace muchísimo tiempo. Yo creo que no han cambiado y no se están actualizando, y es muy necesario si en un futuro quieren que cambien las cosas y nosotros podamos enseñar en igualdad y la coeducación” (Chica3_GD20).

4.2.7- Formación en igualdad para las familias

El cambio en la situación de desigualdad existente entre mujeres y hombres no es un cambio que incumba únicamente al profesorado, sino también a las familias, y así lo explicaba uno de los entrevistados. “Tiene que ser un cambio de todos, no solo del docente” (Chica1_GD9). Por tanto, también las familias tienen el deber de informarse y formarse. Para comenzar, el profesorado en formación propone conocer de dónde parten las familias, ya que cada contexto familiar es diferente y la escuela tiene el deber de adaptarse a cada uno de ellos. A este respecto, se plantea la realización de una encuesta inicial para tratar de ver cuál es el punto de partida de cada familia, qué conocen, qué valoran, o si son totalmente reacios a recibir una formación en igualdad.

“Yo creo que lo primero para involucrar a las familias sería hacer algún tipo de encuesta o algo así para saber de dónde partimos, porque hay familias que no tienen los mismos ideales que la escuela, entonces tienes que saber

un poco dónde te estás moviendo, porque yo creo que también es muy difícil lo de involucrar a las familias porque habrá algunas que estén en contra totalmente de lo que tú piensas y si ellos no quieren hacer nada, pues va a ser muy difícil” (Chica4_GD25).

Una vez establecido el punto de partida, las personas participantes proponen una formación para las familias acerca de la terminología vinculada con la igualdad y desigualdad de género, además de una contextualización de la situación de desigualdad entre mujeres y hombres. Es a partir de esa información de base sobre la que se podrá ir trabajando con las familias valores como la igualdad, la tolerancia, el respeto, la empatía, etc.

“Hombre, primero informarse sobre la igualdad, porque todavía hay padres, porque yo lo he escuchado, que dicen ‘ni machismo ni feminismo’. O sea, primero informarse y luego le tienes que transmitir esos valores de respeto y empatía” (Chica3_GD9).

“[...] habría que enseñar, a lo mejor, qué es la educación, la equidad..., porque son términos que, a lo mejor, la gente piensa que las propias definiciones que ellos pueden crear son las correctas. Y a lo mejor realmente están equivocados. Entonces yo creo que habría que formar, a lo mejor, a las familias que forman parte de la sociedad de dichos términos” (Chica1_GD24).

Además de esa información de base, proponen realizar charlas y talleres de concienciación con las familias, de modo que comprendan la importancia de la educación igualitaria, si bien las y los docentes entrevistados son conscientes de la dificultad que puede llegar a suponer para las familias el proceso de apertura de miras si estas no han sido educadas en igualdad. Aluden además a su propia situación, realizando una acertada reflexión donde explican que si ni siquiera el profesorado, quien sí debería haber recibido una formación en igualdad, dispone de ella, ¿qué se puede esperar de las familias? Es por ello por lo que plantean la realización de talleres con las familias, aportándoles así una información y formación en coherencia con el valor de la igualdad.

“[...] igual que nosotros no estamos preparados para educar en igualdad a los niños, las familias tampoco. Entonces ellas, si por edad tampoco han sido educados en igualdad, es muy difícil que sepan educar a su hijo, porque ni nosotros, que se supone que estamos estudiando la carrera y

deberíamos saberlo, sabemos... Sería bueno hacer algún tipo de taller con los padres para guiarles en ese tema” (Chica6_GD17).

“La educación en igualdad no solamente tiene el peso en los profesores, sino que también es en las familias, así que se podría realizar algún taller en el colegio” (Chica1_GD14).

“Habría que dar charlas a los padres también, porque vienen de otra época en la que esto no era tan visible como ahora y al final no tienen información ellos tampoco y ni tienen tiempo para buscarla. Entonces, necesitarían también charlas, porque a veces ni se dan cuenta de lo que están haciendo ni de cómo están educando” (Chica1_GD12).

Lo que el profesorado en formación parece tener claro es que la formación en igualdad por parte de las familias tiene que ir precedida por un cambio de mentalidad, y, por consiguiente, por un proceso de concienciación. Es por ello por lo que una vez más el trabajo familia-escuela aparece como un pilar fundamental para mejorar la situación de desigualdad entre mujeres y hombres, siendo la escuela quien deba ayudar a que las familias puedan progresar hacia el mantenimiento de una actitud igualitaria: “Si no ayudamos a que los padres también tengan esa mente abierta no va a cambiar nada [...]. Entonces, yo haría también talleres para los padres o actividades conjuntas o algo así para también concienciar a todos” (Chica6_GD4).

4.2.8- Promoción de actividades de concienciación con el alumnado

Tal y como se explicaba anteriormente, la concienciación de la comunidad educativa respecto a la actual desigualdad entre mujeres y hombres debe ser abordada desde diferentes focos. En este apartado las y los participantes proponen diferentes actividades que se pueden realizar en las aulas con el fin de concienciar al alumnado sobre la igualdad de género. En primer lugar, mencionan la utilización del *role-playing*, mediante el cual se escenifiquen diversas situaciones desigualitarias, generando un mayor calado en el alumnado a través de la interacción de este. Algunas y algunos entrevistados explican la idoneidad de este recurso, por su carácter visual y sensibilizador, a diferencia de una charla en la que solo se recibe información de forma pasiva.

“Se puede hacer una especie de teatrillos, porque yo creo que es la forma más visual y fácil de poder entender y de que te des cuenta de la desigualdad. Se hace con cuatro cosas, que a lo mejor una charla en la que

solo recibes información... [...] Si es más visual, o si eres tú quien participa, sí que es verdad que te puedes dar mucho más cuenta que estando en una clase sentado explicándotelo o estando en un salón de actos recibiendo información... que sea interactivo” (Chica6_GD19).

En segundo lugar, el profesorado en formación propone la realización de talleres de concienciación, concretamente utilizando datos estadísticos relacionados con el fenómeno de violencia de género. Poniendo sobre la mesa las alarmantes cifras que envuelven a dicho fenómeno, consideran que se logrará una mayor concienciación del alumnado. “[...] podemos recibir un taller sobre estadística de violencia de género y concienciarnos a nosotros sobre eso y tener un debate sobre eso” (Chico6_GD5). También con relación a la utilización del debate como medio para hacer reflexionar al alumnado, se mencionan actividades grupales donde predomine el diálogo en torno a diversidad de temáticas vinculadas con la igualdad de género, de manera que el profesorado observe las percepciones y actitudes del alumnado para así trabajar e incidir sobre ellas.

“Me centraría más en la práctica, en hacer debates, en actividades en grupo y hacer ver las opiniones que tenemos. Y luego intentar que si existe un pensamiento que no es adecuado, hacerle ver al alumno que eso va a ser perjudicial para las futuras generaciones” (Chico3_GD5).

Otra interesante actividad que las y los docentes en formación propusieron fue la realización de proyectos a través de los cuales promover que tanto mujeres como hombres pueden interesarse por cualquier temática, rama, disciplina o profesión, ayudándoles dichos proyectos a comenzar a encaminar sus elecciones sin ningún tipo de limitación de género.

“[...] hacer proyectos donde ellas vean que pueden llegar a hacerlo, donde se interesen y los niños se puedan interesar también en carreras que están inicialmente asignadas a las chicas. O sea, proyectos para que ellos se den cuenta de qué es lo que les puede gustar y les ayude un poco a coger el camino que quieren elegir” (Chica2_GD3).

Por otra parte, otra de las propuestas fue una actividad basada en un experimento realizado con alumnado de Educación Secundaria. En dicha actividad la profesora, en este caso, con el objetivo de explicar las diversas desigualdades existentes, entre ellas la desigualdad de género, hizo lo siguiente:

estableció privilegios semanales para diferentes grupos de personas. Una semana tocó al grupo de personas con ojos azules, otra semana a las personas de cabello castaño, etc., y así con diferentes características. De este modo, quería hacer ver al alumnado qué se siente cuando solo un grupo goza de una posición superior mientras que el resto no, explicándoles *a posteriori* que ese tipo de situación se reproduce diariamente en la sociedad con el colectivo de hombres y de mujeres, teniendo las mujeres una posición social inferior debido al sexismo presente en la sociedad.

“Podría ser bueno para los niños, porque así podrían ver y vivir por sus propias carnes lo que es estar en una posición menor, en cuanto a privilegios por el hecho de ser mujer” (Chico2_GD3).

Como se ha podido comprobar en las anteriores actividades, la reflexión es un elemento fundamental de cara a la concienciación del alumnado. Más allá de la reflexión, se necesita también del pensamiento crítico teniendo en cuenta la existencia de los procesos de socialización diferencial. A este respecto, las y los docentes en formación consideran clave fomentar en el alumnado el pensamiento crítico de manera que chicas y chicos, mujeres y hombres, reflexionen y opinen abiertamente sobre las situaciones desiguales que puedan aparecer en su día a día. Desde ese criterio crítico se espera que sean capaces de detectar cuándo se trata de una actitud sexista, de un comportamiento estereotipado, etc., sin dejarse influenciar por el sexismo presente en la sociedad, pero viendo más allá, tratando de vislumbrar una forma de abordar el problema.

“Realmente hay que enseñarles a ser críticos, no solo en cuanto a esto, en cuanto a todo, y a que en situaciones que no les parezca bien, ellos sepan detectar las cosas que le parecen mal para que de forma reflexiva pues ellos lo acaben pensando, vean si creen que está bien, que está mal, qué podrían hacer para mejorarlo, etc.” (Chica8_GD1).

Basándose en ese pensamiento crítico las y los participantes proponen educar en base a una igualdad de género aplicada a todos los ámbitos, haciendo al alumnado comprender la existencia de los roles de género con el fin de que este los conozca y comprenda que tanto mujeres como hombres pueden realizar todo tipo de tareas, actividades o labores.

“[...] que el niño vea que un hombre puede hacer las tareas que tradicionalmente están asociadas a una mujer y una mujer las del hombre y viceversa; y vamos, ya no solo en el ámbito de la familia sino también en el laboral y cosas así; que hay trabajos que están asociados a las mujeres [...]” (Chico5_GD5).

4.2.9- Implementación del modelo coeducativo desde la etapa de Educación Infantil

La diversidad de medidas propuestas por las y los docentes en formación culmina con una de las medidas que mejoraría considerablemente la situación de desigualdad si esta se aplicara coherentemente, esto es, la implementación del modelo coeducativo desde la etapa de Educación Infantil. Lo que proponen es trabajar desde un modelo coeducativo ya desde edades tempranas, promoviendo así la interiorización de valores igualitarios por parte de niñas y niños. Este se considera el primer paso hacia la desarticulación de los patrones que establece la socialización diferencial, haciendo que niñas y niños sean conscientes de que ambos son iguales, y, por tanto, que ambos tienen los mismos derechos y deberes dentro de la sociedad.

“[...] es muy positivo que se incorpore la coeducación porque, aunque los niños de pequeños no le van a discutir a su padre nada, pero si a ti te van enseñando en la escuela que las mujeres y los hombres pueden hacer lo mismo, que tienen las mismas capacidades... Va a llegar un momento en el que el niño no va a pensar igual a su padre [...] entonces se lo podrá discutir en algún momento” (Chica2_GD19).

“Hay que empezar desde la escuela infantil o el colegio a dar ese tipo de contenidos, para que se den cuenta y lo interioricen desde que son muy chiquititos, porque ese trayecto, desde que tienen 3 años metidos en el sistema educativo, su ideología es distinta” (Chica1_GD17).

Las y los docentes en formación consideran fundamental promover un modelo coeducativo desde edades tempranas puesto que de esta forma el alumnado irá interiorizando valores de igualdad, valores que le permitan rechazar y cuestionar los estereotipos de género fruto de los procesos de la socialización diferencial. En ese sentido parece lógico pensar que cuanto antes se establezcan los pilares de la coeducación, más “protegido” estará el alumnado para “esquivar” las influencias y elementos sexistas presentes en la sociedad.

Además, mantener una actitud igualitaria supone un esfuerzo considerable si tenemos en cuenta la desigualdad presente en la sociedad actual, por lo que cuanto antes se adopte dicha actitud, menos permeable resultará esa persona a las fuentes de socialización diferencial. Por el contrario, si este modelo coeducativo comienza a aplicarse en edades más avanzadas, resultará más complejo lograr el cambio de mentalidad de la persona únicamente por el grado de interiorización de la actitud desigualitaria y/o sexista.

“Por eso el cambio debería darse sobre todo en la Educación Infantil y en Primaria, porque cuando llevas toda tu vida pensando que una cosa está bien, porque te han enseñado que eso es lo que está bien, luego cambiarlo es más complicado. Entonces, a mí me parece que el cambio debería darse cuando eres pequeño” (Chica3_GD18).

4.3- Dificultades de implantación

Cuando se proponen una serie de medidas para mejorar cualquier situación de desigualdad, han de afrontarse con realismo, pues ello permitirá implantar las posibles medidas de la forma más eficaz posible.

Las y los docentes en formación lo saben, es por ello por lo que ante la búsqueda de la igualdad de género en la sociedad nos recuerdan que desde el ámbito educativo hay que tener en cuenta tres dificultades fundamentales de implantación: el profesorado, las herramientas para coeducar y el papel de la familia en todo este proceso de cambio y mejora, como detallaremos a continuación.

4.3.1- El profesorado

Las personas participantes afirman que para educar es necesaria una neutralidad; sin embargo, algunas son conscientes de lo complicado que es llevar dicha neutralidad a la práctica. Consideran que puede existir una parte del profesorado con actitudes machistas muy arraigadas difíciles de modificar.

“Es muy fácil decir: ‘No tienen que influir tus ideas en lo que enseñas’, pero la realidad es que influyen. Si un profesor tiene un pensamiento sexista, lo mostrará en comportamientos o comentarios” (Chica2_GD22).

“Los profesores se tienen que dar cuenta de que su forma de pensar influye en los niños. Si sueltas comentarios machistas, los niños lo van a interiorizar” (Chica4_GD15).

“Si eres una persona que no respeta la igualdad de género, por mucho que te lo metan en el currículo, no lo vas a transmitir” (Chica5_GD17).

Estos discursos siguen afirmando la importancia de la socialización fuera de las aulas. Es obvio que todo aprendizaje social cala en nuestras creencias y conductas, el problema está en las dudas de estos comentarios sobre la imposibilidad de modificación.

“Un profesor educado en el machismo desde pequeño, por mucho que se forme, nunca jamás va a poder impartir una asignatura de igualdad. Porque es machista y, por mucho que lo intente, hay una lucha entre los valores que uno tiene personalmente y la coeducación” (Chica3_GD7).

Incluso llegan a poner en duda el aprendizaje de valores en igualdad de género que las y los futuros docentes puedan obtener en su paso por la universidad.

“Cada uno va a elegir cómo va a educar. O sea, aquí te pueden decir misa, pero si yo pienso A, no me van a cambiar mi idea” (Chica6_GD22).

“Depende de la persona, porque si hay gente que se ha formado toda su vida con unos padres superrestrictos, por mucho que ahora en la universidad le digan que hay que ser igualitario, pues no... Porque aquí nos van a explicar lo mismo a todos, pero yo voy a tener una manera de pensar distinta a la tuya y unos valores distintos” (Chica3_GD13).

Este tipo de discursos reflejan escasa esperanza en el efecto transformador de la educación. Quizá contengan tintes pesimistas, pero debemos tener en cuenta que el arraigo de los valores patriarcales los torna difíciles de modificar. Ello indica que la formación en igualdad de género del profesorado, tanto inicial como continua, debe buscar el convencimiento de que la igualdad mejora la sociedad, pues está claro que si el profesorado no cree en la igualdad, no va a educar en igualdad.

“Es muy difícil que alguien que no cree en la igualdad cambie su forma de pensar y eduque en igualdad” (Chica2_GD2).

“Te lo tienes que creer. O sea, tú no puedes intentar inculcar unos valores que tú no tienes” (Chica5_GD17).

En otros casos encuentran la dificultad de implantación en la edad del profesorado. Como abordamos en el apartado “Situación y evolución”, las y los docentes en formación consideran que el cambio de generación es muy

relevante para conseguir una igualdad de género plena. Es por ello por lo que se destaca la edad del profesorado como un hándicap para el cambio, porque la asocian automáticamente a actitudes machistas.

“Depende de la mentalidad del profesor, porque los profes mayores tienen una mentalidad mucho más cerrada que nosotras” (Chica3_GD8).

“Los profesores que llevan muchos años tienen unos conocimientos muy buenos, pero tienen una mentalidad muy antigua, y eso no ayuda a reformar y mejorar la sociedad” (Chica5_GD11).

“Los profesores más jóvenes están más concienciados, pero un profesor de 60 años va a tener su mentalidad de 60 años” (Chica4_GD9).

“En gran parte el problema son los profesores, porque si tienes un profesor que ha estudiado la carrera de Magisterio hace 40 años, pues necesita conocimientos nuevos” (Chica2_GD9).

“Eso va un poco por generaciones y depende mucho de cómo se han criado los propios profesores” (Chica5_GD18).

“En mi instituto eran todos profesores mayores y al final les cuesta más añadir esos conceptos nuevos a la forma de enseñar” (Chica6_GD24).

No obstante, recordemos que las personas participantes generalizaban en gran medida el machismo de “la gente mayor”, cuando en realidad terminaban admitiendo que hay gente de su edad que todavía defiende creencias y valores basados en el patriarcado.

“Bueno, pero yo conozco gente de nuestra edad que todavía sigue pensando cosas muy... que es muy cerrada de mente” (Chica5_GD10).

“De la edad de mi hermano pequeño es peor. Estamos yendo para atrás. O es solo en mi pueblo, que hay mucho ‘unga-unga’” (Chica1_GD13).

Incluso se puede comprobar en los comentarios de algunas personas participantes que no están muy convencidas de que la igualdad de género sea una cuestión incuestionable de derechos humanos.

“En el debate de buscar una igualdad hay muchas visiones. No se puede decir que un pensamiento es correcto y otro menos correcto. Determinar que está bien o que está mal, es imposible” (Chico6_GD2).

“No puedes decirle a un docente que enseñen coeducación a los niños si tiene otros principios” (Chica7_GD1).

En consecuencia, los discursos que consideran que la edad les acredita para educar en igualdad de una manera correcta, sin tener en cuenta la formación necesaria, denotan falta de profundidad en su conocimiento sobre la realidad de la generación que les rodea: “Los maestros que nos estamos formando ahora sí estamos preparados para educar en igualdad. Somos mucho más liberales, mucho más igualitarios” (Chica4_GD13).

En tercer lugar, las y los docentes en formación hacen referencia a la falta de formación específica que tienen en materia de género para afrontar la transmisión de estos valores a las futuras generaciones. En este caso sí encontramos participantes conscientes de la necesidad de formar en esta materia para llevar a cabo una docencia realmente igualitaria.

“Los profesores actualmente no estamos preparados al cien por cien para educar en igualdad. Tenemos mucha ilusión y muchas ganas de poder educar en igualdad, pero si como docentes no nos están preparando para educar en igualdad, ¿cómo narices lo vamos a hacer?” (Chica7_GD17).

“Realmente no se nos está dando formación para educar en igualdad. Estamos estudiando para ser profesores, pero no para educar a nuestros alumnos para que ambos sexos sean iguales” (Chica4_GD12).

Por último, traemos a la luz la última dificultad a la hora de implantar las propuestas de mejora que han expuesto las futuras y futuros docentes. Se trata del problema de la voluntariedad en la formación del profesorado. Por un lado, las y los participantes hablan de la formación continua.

“Hay que transmitir la igualdad, pero el problema es que alguien que no cree en esa igualdad, no va a querer formarse” (Chica2_GD2).

“Los profesores de antes no están formados en igualdad, porque no han querido aprender” (Chica4_GD13).

Por otro lado, destacamos la falta de obligatoriedad en la formación inicial. Como hemos visto, esta joven generación reconoce estar más abierta a la coeducación; sin embargo, algunos discursos han demostrado que tener veinte años no garantiza una aceptación plena, por lo que implantar asignaturas optativas en el grado de educación no asegura tener egresados con perspectiva de género.

“Es necesaria alguna asignatura de igualdad de género en la universidad para tener esos valores y transmitirlos. Es importante estar bien informado,

porque la gente habla sin saber y, como docente, tienes que saber de qué estás hablando, si no los niños se confunden” (Chica1GD17).

En definitiva, venimos destacando a lo largo de todo este trabajo la importancia de una buena preparación para formar en igualdad de género a las futuras generaciones y este tipo de discursos reafirman nuestra propuesta, pero estos discursos nos indican que debemos añadir la obligatoriedad del contenido para una formación en igualdad de género más universal y eficaz.

4.3.2- Herramientas para coeducar

La falta de formación de la que hablábamos en el apartado anterior da paso a la siguiente dificultad de implantación destacada por las personas participantes. Si las futuras y futuros docentes no están preparados para coeducar formalmente no tendrán las herramientas adecuadas en dicha tarea. Y es que, además de los conocimientos, las y los docentes necesitan de los instrumentos adecuados para desempeñar su labor.

“Nos faltarían las herramientas para llevarlo a cabo. Porque sí, tenemos como ese pensamiento de queremos igualdad, pero a lo mejor no sabemos cómo llevarlo a cabo en las aulas” (Chica1_GD17).

“Como docentes nos faltarían más herramientas para que una escuela sea cien por cien coeducativa. Es necesario que tengamos un mínimo de herramientas para saber cómo actuar en cada situación” (Chica1_GD16).

“Todo el mundo se queja, pero es que tampoco nos dan herramientas para que esto cambie” (Chica1_GD12).

En el apartado anterior las y los docentes en formación han dejado claro que necesitan tener una base de conocimientos sólida sobre igualdad y coeducación, pero más allá de ello reclaman saber cómo poner en práctica la información adquirida. La ausencia de qué hacer y cómo hacerlo son dificultades añadidas para que se desarrolle una coeducación efectiva.

La metodología educativa para conseguir una mayor igualdad entre mujeres y hombres no tiene una presencia histórica en nuestro país, pero tampoco se puede afirmar que la coeducación sea una desconocida. Los años ochenta del siglo XX supusieron un gran impulso en ideas y reivindicaciones para implantar la coeducación en las aulas españolas, tal y como se ha puesto de manifiesto anteriormente. Pero ha sido especialmente en este siglo XXI cuando se han desarrollado y propuesto dinámicas, métodos e instrumentos para hacer

realidad la igualdad reclamada. De modo que las herramientas ya existen, pero no llegan a las y los docentes en formación.

“Pero aún no nos han enseñado las técnicas o el modo de transmitirlo. O sea, nosotros podemos tenerlo interiorizado perfectamente, pero todavía no tenemos esos instrumentos para darlo a conocer” (Chica3_GD2).

“Ahora tenemos más herramientas, pero también hay que saber utilizarlas. Como los centros que cuentan con una pantalla o con muchos recursos, pero no saben adecuarlos a la situación” (Chico3_GD16).

Estas palabras de las docentes en formación indican que las reivindicaciones de igualdad siguen vivas. Por tanto, la sociedad sigue necesitando de la coeducación en la escuela para que la sociedad sea igualitaria, pero para eso el profesorado necesita los conocimientos y los instrumentos para ponerla en práctica.

4.3.3- El papel de la familia

La tercera y última dificultad de implantación destacada hace referencia a la institución familiar. En esta ocasión, se defiende la importancia de la familia como agente transmisor de valores, pero también se destaca el obstáculo que puede suponer esta institución a la hora de trabajar la igualdad de género con las y los menores.

“La familia tiene mucho más peso en esas creencias que el colegio. Y si la familia está diciendo todo lo contrario...” (Chica4_GD2).

“Es complicado porque, aunque tú quieras coeducar, si las familias no ponen de su parte... El colegio tiene mucha influencia, pero los padres más, y si deciden cambiarle de colegio porque no le gusta su profesora, todo el trabajo que has hecho tú se va a la basura” (Chica10_GD24).

“La escuela afecta bastante. Pero si te enseñó una cosa y luego en tu casa es totalmente todo lo contrario, pues...” (Chica5_GD12).

Las personas participantes se reafirman en este papel obstaculizador de la familia ante la coeducación. Destacan la importancia de los mensajes que reciben en la familia y el choque con los valores que reciben en la escuela.

“Eso es muy difícil de cambiar, porque los padres influyen mucho. Va un niño diciendo: ‘Me han enseñado esto en la escuela’ y luego el padre ha ido a decir: ‘¿Por qué enseñas esto a mi hijo?’” (Chica5_GD7).

Este tipo de situaciones generan un conflicto entre los valores de ambas instituciones que repercute en el aprendizaje del menor y en la labor docente.

“Imagínate que estamos inculcándole a un niño la igualdad y después llega a su casa y sus padres tienen una educación machista. Estaría como con los dos campos. ¿Cómo saldría el niño?” (Chica2_GD17).

“A la mayoría de los padres les sentaría hasta mal. Como que estás intentando meterte en algo que no te tienes que meter” (Chico1_GD12).

“Es que entramos en confrontación con lo que enseñan las familias.” (Chica2_GD26).

La consecuencia de este choque, obviamente, trae grandes dificultades en la implantación de una igualdad entre niños y niñas en las aulas. Dificultad que las y los futuros docentes ven inevitable, pues consideran que el peso socializador de la familia hace imposible su intervención como docentes.

“Hay un conflicto entre los valores de la gente y lo que impone el Estado en la escuela. Si el cole tiene unos valores y los padres no quieren que reciban esos valores, tú no puedes hacer nada contra eso” (Chica3_GD7).

“Las familias influyen mucho y por mucho que lo intente un profesor, si la familia no lo intenta, no vale de nada” (Chica4_GD9).

“Imagínate que una profesora le enseña esto de los géneros, pero luego sus padres le enseñen lo contrario. Es que no puedes inculcar eso en una clase si los padres de los niños no están de acuerdo” (Chica6_GD10).

El enfoque de este tipo de discursos parece indicar una falta de confianza en las posibilidades de la escuela como agente socializador, además de no tener en cuenta que existen unos derechos fundamentales que se han de mantener.

Según algunos y algunas participantes no es posible aprender nada después de la infancia. Esta es la dificultad del trabajo con las familias.

“Es muy difícil hablar con los padres de este tema e influenciarles porque ellos tienen sus pensamientos y no los van a cambiar” (Chica4_GD1).

“Esos padres dudo que cambien de opinión. Puedes intentarlo, pero no va a servir de nada” (Chico1_GD12).

Tampoco creen posible aprender nada fuera de la familia.

“Da igual lo que hagas, la familia siempre tendrá el poder” (Chico4_GD2).

“Si el pensamiento de sus padres es antiguo, pues el niño lo va a aprender así. Por más que vaya a la escuela y le den charlas de igualdad, si su pensamiento es así, el niño será igual” (Chica4_ GD21).

No obstante, al igual que cuando tratábamos los frenos para evolucionar hacia una sociedad sin desigualdad de género, en el apartado “Situación y evolución”, las y los docentes en formación admiten el peso de la familia en la permanencia de esta desigualdad, pero también reconocen que adquirir valores de igualdad es posible, a pesar de provenir de una familia tradicional.

“Al final tú también te acabas educando a ti mismo. Tú no eres lo que son tus padres, solo tienes la forma en la que ellos te han educado, pero luego coges lo de otras personas que vas conociendo” (Chica4_ GD12).

“Si tú eres madre ahora, no vas a darle la misma educación que te ha dado a ti tu madre ni la que le dio tu abuela a tu madre” (Chica1_ GD21).

Los discursos más derrotistas esconden la necesidad de una formación con perspectiva de género de los y las docentes, también con la finalidad de poder transmitirla a las familias, para que ambas partes sean conscientes de su papel socializador en esta materia.

“Para conseguir ese cambio es necesario que el profesor tenga ese conocimiento y sepa defenderlo, porque en un aula hay familias de todo tipo y puede haber conflictos por inculcarle equis valores” (Chica3_ GD20).

“Los profesores de los pequeños tienen que hablar con algunos padres para saber un poco qué es todo esto” (Chica4_ GD10).

“No puedes poner al niño en contra de sus padres. Lo que puedes hacer es darle unas pautas que están dentro de la sociedad” (Chica4_ GD1).

En definitiva, la situación de conflicto descrita indica que la comunicación y el acuerdo entre ambos agentes sería la respuesta al conflicto de valores para implantar realmente la coeducación en las aulas. Sin embargo, se detecta que hay un problema significativo en la relación familia-escuela, ya que dicha relación implica otras dificultades añadidas, a las que las futuras docentes tampoco les ven una solución sencilla.

“Tampoco hay una comunicación entre los padres y los profesores. Los niños aprenden cosas en el cole y como los padres no lo saben, les enseñan otras cosas, entonces se confunden” (Chica6_ GD7).

“Es muy difícil que haya una concordancia familia-escuela. Como maestra no puedes meterte en la casa de nadie. Puedes poner unas normas de convivencia en clase, pero luego ya depende de cada uno” (Chica7_GD7).

Las dificultades de la relación familia-escuela no provienen únicamente de los obstáculos de las familias, según las personas entrevistadas. También hacen referencia a la propia escuela, pues nos recuerdan que en ocasiones la escuela no defiende su papel en la transmisión de valores sociales.

“A mí una profesora me dijo: ‘Es que tenéis que venir educados de casa, aquí no os educamos’. Pero no es así, te llevan educando desde que empezaste en Infantil. En tu casa también, pero aquí...” (Chica2_GD7).

Aun así, esta joven generación sí parece consciente del papel que pueden jugar como docentes en la igualdad de género de la sociedad, a pesar del choque entre familia y escuela.

“Los padres le van a dar a sus hijos la educación que crean conveniente, pero tu papel como educador es fomentar una educación en igualdad” (Chico1_GD27).

“¿Que es difícil cambiar la opinión a los padres? Sí, pero como profesor tienes que intentarlo” (Chica4_GD12).

Ante esta realidad de confusión y confrontación, la mejor estrategia es la complementariedad de los valores que puede transmitir la escuela, ya que en los casos en los que la familia no tiene una predisposición favorable a la igualdad de género, la escuela sería el agente indicado para que comprendan la necesidad de que en una sociedad democrática se eduque en completa igualdad.

“Hay que dar la oportunidad a todo el mundo de esa coeducación. Porque si en tu casa no has visto que existe y en el cole tampoco, nunca vas a conocerla y tener la oportunidad de elegir la igualdad” (Chica2_GD7).

“Yo he tenido una educación machista; sin embargo, en la escuela, me han enseñado lo que es la igualdad” (Chica5_GD17).

En conclusión, los discursos indican que las futuras y futuros docentes entienden que la escuela compensa la falta de conocimiento y perspectiva de género de las familias, pero para que esto suceda el personal docente debe tener dicho conocimiento y perspectiva de género, así como contar con las herramientas coeducativas adecuadas. Este será el reto al que se enfrenta

nuestra sociedad para poder gozar de una igualdad plena entre hombres y mujeres.

5.- CONCLUSIONES

El primer paso para que las futuras y futuros docentes trabajen la coeducación en las aulas es comprender la igualdad de género y ser conscientes de las desigualdades que aún existen en nuestra sociedad.

El apartado sobre el conocimiento en materia de género de la presente investigación nos permitía comprender que esta joven generación de docentes en formación tiene gran cantidad de información a su alcance en materia de género, pero no siempre la ha interiorizado correctamente. Hemos podido observar que solo se detectan las desigualdades cuando se tiene un conocimiento más acertado sobre la igualdad de género.

Así mismo, vemos que el mayor compromiso con la educación en igualdad solo viene de la mano de un conocimiento formal en materia de coeducación que les permita adquirir un conocimiento veraz de los conceptos y una profundidad suficiente para detectar desigualdades, incluso en el currículum oculto. En este caso, la formación en materia de igualdad de género dentro del currículum oficial se convierte en una necesidad.

Además, cuando las y los docentes en formación valoran la situación actual y la evolución de la igualdad de género en nuestra sociedad vemos que el optimismo o pesimismo de sus percepciones depende de que su objetivo por alcanzar una igualdad plena sea más o menos ambicioso. Es decir, el alumnado con una mayor ambición en sus expectativas de cambio, que es más consciente de las desigualdades de género y que cree más necesario llegar a la igualdad, muestra un discurso más pesimista, ya que tiene más en cuenta los retos de su labor coeducadora. Ello hace que el pesimismo de sus discursos no sea negativo, sino más comprometido con la igualdad de género.

Por otra parte, las experiencias de desigualdad recogidas han sido muchas y muy valiosas para comprender que entre la población estudiada existe una gran conciencia ante las desigualdades de género, aunque el grado de importancia que le dan sea muy variable. Vemos que todavía existen muchas situaciones de machismo, estereotipos y roles de género en todas las esferas

sociales, desde el ámbito laboral al familiar, que impiden afirmar que nuestra sociedad es completamente igualitaria.

El mayor reto para conseguir la igualdad de género, según las personas participantes, es que se produzca un cambio en los valores y las creencias de la población, especialmente aquellos que sustentan los estereotipos de género y el sexismo explicados, frente a lo cual consideran que existen dos obstáculos fundamentales. Por un lado, entienden que la costumbre hace que las creencias y conductas sexistas se hayan arraigado en la sociedad como una norma difícil de modificar. Por otro lado, la avanzada edad de la población hace que dicha tradición se mantenga. Por tanto, las futuras y futuros docentes asocian el avance de la igualdad a las nuevas generaciones, aunque también reconocen que “ser joven” no es un factor determinante, pues todavía encuentran ejemplos de desigualdad en personas de su misma edad. Ante esta situación, presentan a la educación en igualdad como la mejor estrategia de cambio, en la que su futura labor docente adquiere un carácter primordial.

En este informe también se ha recogido la percepción de las y los docentes en formación sobre la igualdad de género en educación, centrada en las diferentes experiencias de desigualdad que perciben en el ámbito educativo.

Como evidencias de sexismo en el ámbito educativo, se subraya la consideración de la enseñanza como una profesión socialmente femenina. Creen que la enseñanza es un sector que socialmente se ha feminizado y que, por tanto, resulta más “normal” y “lógico” dentro de la sociedad que sean las mujeres quienes decidan estudiar Magisterio y no ellos. Las y los participantes son conscientes de que esto ha acarreado que los hombres que deciden dedicarse a la enseñanza reciban cierto rechazo en la sociedad. Un rechazo que mayoritariamente protagonizan las propias familias del alumnado. Por otro lado, otra evidencia sexista en educación es el comportamiento estereotipado de niñas y niños en los patios escolares. Ante esta realidad, las personas entrevistadas en formación demandan la intervención del profesorado, de manera que se fomente la participación igualitaria en los patios, espacios de socialización donde el alumnado invierte más de 500 horas al año. Para ello proponen la implementación de los patios coeducativos con el fin de que promover y favorecer relaciones igualitarias entre el alumnado de modo que las actividades

desarrolladas en su interior no reproduzcan ni estereotipos ni mandatos de género.

Otras evidencias de desigualdad en educación son las referentes a la vestimenta, uniformes y disfraces. Es por ello por lo que reclaman libertad de elección, sin ningún tipo de penalización para las y los alumnos a la hora de vestir. También han percibido esta diferenciación por género en los materiales, al igual que sucedía en el contexto social, relatando distintas evidencias de sexismo en los materiales educativos, concretamente en los juegos y juguetes, y en cómo estos están mediados por una clara diferenciación por género.

En cuanto al lenguaje sexista, las y los docentes en formación reconocen diversos ejemplos principalmente relacionados con lo que se espera de una chica y de un chico en términos de roles de género. Detectan, además, que, a lo largo de su trayectoria académica, incluso en su actual formación en Educación Superior, el profesorado generalmente ha empleado el masculino genérico para referirse a ellos y ellas. Las y los participantes entienden la utilización del masculino genérico como una clara muestra de lenguaje sexista y, consecuentemente, de micromachismos ocultos en el lenguaje. A este respecto, el planteamiento del uso desdoblado del lenguaje ha sido expuesto como medida para incluir a ambos sexos, pero también ha resultado ser el precursor de cierta polémica. Y es que otra parte del profesorado en formación considera innecesaria esta medida, exponiendo que el lenguaje sexista no esconde una intención sexista. En definitiva, aunque parte del profesorado en formación no cree que cambiar el lenguaje vaya a suponer una mejora para la actual situación de desigualdad de género, se ha observado que, si el objetivo es educar en igualdad, el lenguaje no sexista debe ser una de las bases de esa enseñanza igualitaria.

Por otro lado, los y las participantes enfatizaban la falta de perspectiva de género en el actual currículum educativo. Explicaban que el contenido de las asignaturas está enfocado desde el punto de vista androcéntrico. Ante esta realidad, reclaman un cambio en el currículum educativo, de modo que este sea más inclusivo, otorgando a las mujeres que posibilitaron el avance social, cultural y económico de la sociedad el lugar que merecen.

En relación con la socialización diferencial y elección de profesión, las y los docentes en formación son conscientes de que el alto porcentaje de mujeres en

carreras docentes se debe precisamente al sistema patriarcal y androcéntrico en el que la sociedad está inmersa, lo cual revierte directamente sobre las elecciones académico-profesionales de hombres y mujeres. Consideran además que los estereotipos de género van a seguir limitando personal y profesionalmente a hombres y mujeres. De hecho, reconocen haber percibido por parte de sus docentes un trato diferente hacia las alumnas y los alumnos. Ante esto cabe plantearse el esfuerzo que debe realizar el profesorado, siendo conscientes de las constantes influencias de la sociedad sexista en la que estamos inmersos, para no promover una enseñanza estereotipada, evitando así limitar a sus estudiantes. Ese esfuerzo precisa de la transición hacia una actitud más abierta e igualitaria, algo que las y los participantes consideran clave. Precisamente esa actitud de cambio en pro de una educación igualitaria es lo que, según las personas entrevistadas, se requiere para erradicar la discriminación sexista en educación.

Ante tal situación, las medidas que propone esta joven generación de futuras y futuros docentes para conseguir la igualdad de género pasan por implicar a todas las instituciones que forman la sociedad: desde la familia al gobierno, pasando por las empresas, los medios de comunicación, incluso la industria juguetera. Proponen trabajar con todas ellas un cambio de perspectiva hacia la igualdad de género, aunque, sin duda, la escuela es el escenario en el que desempeñar la labor de compensación necesaria frente a las desigualdades en el resto de las instituciones.

Tomando a la escuela como foco del cambio de perspectiva requerido hacia la igualdad de género, profesoras y profesores en formación han planteado acciones para que, desde el ámbito educativo, se pueda mejorar la situación de desigualdad de género. En primer lugar, proponen visibilizar la aportación de las mujeres a la sociedad. Consideran necesario que se estudien y visibilicen las contribuciones que las mujeres han hecho a lo largo de la historia. Para ello, proponen el ejercicio de la búsqueda de representantes femeninas, pero sin dejar de estudiar las aportaciones de los hombres. No obstante, la búsqueda de referentes femeninos supone un claro esfuerzo añadido para el profesorado. Dicho esfuerzo, según las y los participantes, solamente será desempeñado por aquellas y aquellos docentes que consideren, de acuerdo con sus valores, que deban visibilizar la labor de las mujeres.

En segundo lugar, proponen la utilización del lenguaje inclusivo y los mensajes de empoderamiento. Son conscientes de que la utilización del lenguaje inclusivo es un requisito para la implementación del modelo coeducativo. Por consiguiente, sugieren trabajar sobre esta propuesta para convertir al lenguaje oral y escrito en una herramienta que favorezca la igualdad entre mujeres y hombres.

En tercer lugar, plantean la necesidad de desmontar los roles tradicionales que se transmiten a través de la socialización diferencial. Para ello creen que la base debe ser ofrecer libertad a las alumnas y alumnos dentro del aula, sin condicionar sus elecciones. De este modo, no estarán estableciendo normas ni cortes de género, sino que se estaría promoviendo una educación igualitaria desde el respeto entre los iguales.

En cuarto lugar, aluden a la utilización de materiales y recursos didácticos inclusivos. Principalmente se refieren al empleo de juegos, juguetes y cuentos inclusivos, sin dejar de mencionar el autodidactismo que debe prevalecer en el cuerpo docente. Centrando la atención en los cuentos coeducativos, consideran que es una herramienta con un gran potencial ya que permite al alumnado, en edades tempranas como la etapa de Educación Infantil, comprender la existencia de los estereotipos de género presentes en la sociedad y reflexionar sobre ellos. Precisamente gracias a ese tipo de reflexiones y debates se promueve un pensamiento crítico que concientiza a niñas y niños sobre el valor de la igualdad. Asimismo, se propone la revisión del material audiovisual que se emplea en las aulas, como las canciones infantiles y las películas, con el fin de que dichos materiales dichas películas no promuevan unos valores contrarios a la igualdad.

Como quinta propuesta sugieren el trabajo conjunto entre familia y escuela. Es otra de las acciones educativas que las y los docentes en formación consideran fundamentales para mejorar la situación de desigualdad entre chicos y chicas. Proponen el diálogo entre familia y profesorado como medida con el objetivo de establecer un enfoque educativo común. Así se evitaría la constante contradicción de valores entre ambos agentes de socialización. Además, se habla de un proceso compensatorio entre familia y escuela, de modo que la escuela pueda “moldear” lo que se transmite en el contexto familiar.

Las siguientes dos propuestas van ligadas al ámbito formativo. Una de ellas es la formación en igualdad para el profesorado e implantación de asignaturas

con perspectiva de género. Las y los participantes consideran que la falta de formación conlleva no tener las herramientas necesarias para garantizar una educación en igualdad, y, por consiguiente, supone la imposibilidad de identificar conductas sexistas en las aulas. Demandan, por tanto, una formación en igualdad práctica, en la cual se les presenten situaciones veraces y recurrentes en la realidad educativa sobre las cuales reflexionar. Para ello necesitan, además de herramientas, una explicación y aclaración inicial de conceptos clave relacionados con la educación igualitaria entre mujeres y hombres. Además, solicitan un temario basado en contenidos actuales y que además no se oferten como asignaturas optativas sino obligatorias.

Por otro lado, exponen la idoneidad de la formación en igualdad para las familias. El profesorado en formación propone conocer de dónde parten las familias en términos de igualdad para, conseguido esto, poder ofrecerles una formación acerca de la terminología vinculada con la igualdad y desigualdad de género, además de una contextualización de la situación de desigualdad entre mujeres y hombres. Esto sentará la base para dar paso a la realización de charlas y talleres de concienciación con las familias, de modo que comprendan la importancia de la educación igualitaria.

Como penúltima medida, consideran fundamental la promoción de actividades de concienciación con el alumnado. Para ello se propone la utilización del *role-playing*, mediante el cual se escenifiquen diversas situaciones desigualitarias, consiguiendo una mayor sensibilización del alumnado. Asimismo, y con un fin similar, el profesorado en formación propone la realización de talleres de concienciación, concretamente utilizando datos estadísticos relacionados con el fenómeno de violencia de género.

También proponen la realización de proyectos a través de los cuales ayudar a las niñas y los niños a encaminar sus elecciones académico-profesionales sin ningún tipo de limitación de género. Asimismo, consideran que la reflexión es un elemento fundamental de cara a la concienciación del alumnado, pero también el pensamiento crítico teniendo en cuenta las influencias de los procesos de socialización diferencial.

Por último, plantean la implementación del modelo coeducativo desde la etapa de Educación Infantil. Lo que se propone es trabajar la coeducación desde edades tempranas, promoviendo así la interiorización de valores igualitarios por

parte de niñas y niños. Este se considera el primer paso hacia la desarticulación de los patrones que establece la socialización diferencial, haciendo que niñas y niños sean conscientes de que ambos son iguales, y, por tanto, que ambos tienen los mismos derechos y deberes dentro de la sociedad. De este modo, el alumnado irá interiorizando valores que le permitan rechazar y cuestionar los estereotipos de género.

La claridad de sus propuestas no debe hacernos pensar que las y los docentes en formación sean personas ingenuas que no reconocen la complejidad del reto que persiguen. Los ejemplos que han expuesto en cuanto a desigualdades de género, tanto en la sociedad en general como en el terreno educativo en particular, les han llevado a tener en cuenta tres dificultades clave en el proceso de alcanzar la igualdad de género: las actitudes sexistas de parte del profesorado actual o su falta de voluntad hacia la coeducación; la falta de herramientas para coeducar; y, finalmente, el papel de la familia, que ejerce de barrera frente al trabajo coeducativo en numerosas ocasiones.

Todo ello indica que las y los docentes en formación consideran que la escuela compensa las desigualdades de género en la sociedad, pero para conseguir una igualdad plena entre hombres y mujeres, como docentes deben tener el conocimiento y las herramientas adecuadas en materia de coeducación. Y es la propia institución educativa quien debe proporcionárselas. Es por ello por lo que consideran esencial la implementación de la perspectiva de género en la formación universitaria. Esto les permitiría adquirir la competencia en igualdad necesaria, adquiriendo un conocimiento en materia de género que les sirva de base para posteriormente poder garantizar la aplicación de un modelo verdaderamente coeducativo en las aulas.

Esto explica que, aunque las y los participantes han reconocido sus limitaciones con respecto a la coeducación y la promoción de la igualdad de género entre chicas y chicos, parecen ser muy conscientes de su importante función como agentes de socialización. Así, consideran que la mejora de su formación repercutirá directamente sobre la comunidad educativa y la sociedad general de manera positiva. Dispondrán de las herramientas necesarias para educar y compensar las desigualdades de una sociedad todavía sexista a través de la educación en igualdad de niños y niñas que serán los que conformen la sociedad del futuro. Parece evidente, entonces, la necesidad de la

implementación de la formación en igualdad en los planes de estudio ante la demanda del profesorado en formación de hoy, que es el profesorado en ejercicio de mañana. Ahí radica precisamente la importancia de dar voz a futuras y futuros profesionales de la educación, puesto que las percepciones acerca de la coeducación y la igualdad de género que el profesorado en formación mantenga y transmita hoy serán la base de la situación de igualdad o desigualdad de género del contexto social y educativo del mañana.

En definitiva, las percepciones de las y los docentes en formación sobre la situación que viven socialmente sirven de base a su futura labor en el terreno educativo. Un mayor conocimiento en materia de igualdad de género conllevará una mayor conciencia sobre las desigualdades y sus efectos en cada futuro y futura docente y, sobre todo, a cómo afectará a las generaciones que están por formar. Como afirmaba una de las participantes del estudio: “la base de todo es la educación, son los docentes” (Chica1_GD7), pero para ello deben comprender el contexto que les rodea.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allport, G. (1954). *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Bem, S. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42 (2), 155-162.
<https://doi.org/10.1037/h0036215>
- Bonino, L. (2005). Las microviolencias y sus efectos: claves para su detección. En Ruiz-Jarabo C. y Blanco P. (Ed.), *La violencia contra las mujeres* (pp. 83-102). Ministerio de Sanidad y Consumo.
- Carrasco, C., Bonilla, E., e Ibáñez, M. (2021). Sexismo ambivalente en adolescentes de Castilla-La Mancha. *Revista de educación*, 392, 97-122.
- Col·lectiu Punt 6. (2020). *Los patios coeducativos: guía para la transformación feminista de los espacios coeducativos*.
https://issuu.com/patioscoeducativos/docs/libro-patioscoeducativos_09-04-2020_cast/58
- De Lemus, S., Castillo, M., Moya, M., Padilla, J. L., y Ryan, E. (2008). Elaboración y validación del Inventario de Sexismo Ambivalente para Adolescentes. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(2), 537-562.

- Expósito, F., Moya, M.C., y Glick, P. (1998). Sexismo ambivalente: medición y correlatos. *Revista de Psicología Social*, 13 (2), 159-169.
- Fernández, J. A. y Tobío, C. (2021). ¡Reloj!, marca las horas: el género del tiempo. *Gaceta sindical: reflexión y debate*, 36, 217-238.
- Ferrer-Pérez, V. A., López-Prats, L., Navarro-Guzmán, C., y Bosch-Fiol, E. (2016). La vigencia de los mitos sobre la violencia contra las mujeres en la pareja. *Informacio Psicológica*, 111, 2–17.
<https://doi.org/10.14635/IPSIC.2016.111.1>
- Gobierno Vasco (2020). El diseño de los patios escolares desde la perspectiva de género. *Gurean berdintasuna*, 8.
- Herederro de Pedro, C. (2019). *Género y coeducación*. Morata.
- Hernández, G. (2013). Habitus, estereotipos y roles de género. Percepciones de profesores y estudiantes. *Revista Docencia Universitaria*, 14 (1), 89-105.
- Hidalgo, D. (2017). Influencia de los roles y estereotipos de género en las percepciones y expectativas académicas y profesionales del alumnado universitario [Tesis doctoral, Universidad de Córdoba].
<https://helvia.uco.es/bitstream/handle/10396/15116/2017000001681.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Larramendi, I. (2016). Eskoletako jolastokiak eta genero-rolak: Diseinuaren eragina genero nortasunaren eraikuntzan. *Aldiri. Arkitektura eta Abar*, 3(27), 18-21.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto (BOE del 6 de agosto de 1970) General de Educación y Financiamento de la Reforma Educativa (LGE).
- Marín, I., Molins, C., Martínez, M., Hierro, E., y Aragay, X. (2010). *Els patis de les escoles: espais d'oportunitats educatives*. Fundació Jaume Bofill.
- Martí-Ferre, N. (2020). *Espejismo de la Igualdad en el aula: método experiencial para el despertar de la conciencia*. Ciencia, Técnica y Mainstreaming Social, 4, 69-81. <https://doi.org/10.4995/citecma.2020.13411>
- Millet, K. (1970/2017). *Política sexual*. Cátedra.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). *Datos y Cifras del Sistema Universitario Español*. Publicación 2019-2020.
- Ministerio de Universidades (Curso 2021-2022). *Estudiantes matriculados en Grado y Ciclo. Estadísticas de estudiantes en Grado y Ciclos*. EducaBase.

- Mosteiro, M.J., y Porto, A.M.P. (2017). Análisis de los estereotipos de género en alumnado de formación profesional: diferencias según sexo y grado. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 151-165.
<https://doi.org/10.6018/rie.35.1.257191>
- Moya, M. y Moya, A. (2020). Discrimination, work stress, and psychological well-being in LGBTI workers in Spain. *Psychosocial Intervencion*, 29(2), 93-101.
- Resa, A. (2020). El patio escolar como espacio coeducativo. *Diversidade e Educação*, 8, 277-293.
- Sáez, G., Valor-Segura, I. y Expósito F. (2012). ¿Empoderamiento o Subyugación de la Mujer? Experiencias de Cosificación Sexual Interpersonal. *Psychosocial Intervention*, 21(1), 41-51.
- Saldaña, D. (2018). Reorganizar el patio de la escuela, un proceso colectivo para la transformación social. *Hábitat y Sociedad*, 11, 185–199.
<https://doi.org/10.12795/HabitatySociedad.2018.i11.11>
- Sánchez, A., e Iglesias A. (2017). Coeducación: Feminismo en acción. *Atlánticas: revista internacional de estudios feministas*, 2(1), 1-6.
- Suárez Villegas, J. C. (2014). El micromachismo en la publicidad Nuevas estrategias para viejos estereotipos: “mi marido me ayuda” y “el elogio de la maternidad”. *Pensar la Publicidad. Revista Internacional de Investigaciones Publicitarias*, 7(2), 239-251.
https://doi.org/10.5209/rev_PEP.2013.v7.n2.46176
- Subirats Martori, M. (2016). De los dispositivos selectivos en la educación: el caso del sexismo. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 19, 1, 22-36.
- Subirats, M. (2017). *Coeducación, apuesta por la libertad*. Octaedro.
- Subirats, M., y Tomé, A. (2007). *Balones fuera. Reconstruir los espacios desde la coeducación*. Octaedro.
- Subirats, M., y Brullet, C. (1988). *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Instituto de la Mujer.
- Torres, J. (1991/2005). *El curriculum oculto*. Morata.
- UNESCO. (2021). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://www.unesco.org/es>
- Urruzola, M. J. (1995). *Introducción a la filosofía coeducadora*. Maite Canal.