
archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,
de acceso abierto y multilingüe



Universidad de San Andrés y Arizona State University

Volumen 26 Número 2

8 de enero 2018

ISSN 1068-2341

Políticas Educativas Igualitarias en España. La Igualdad de Género en los Estudios de Magisterio

Teresa González Pérez
Universidad de La Laguna
España

Citación: 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>

Resumen: La igualdad de género constituye un principio fundamental en las sociedades democráticas y en el desarrollo del sistema educativo. En este sentido la igualdad de género ha formado parte de las políticas europeas desarrolladas desde finales del siglo XX. Durante el proceso de implementación del Espacio Europeo de Educación Superior, se formuló el objetivo de reducir las desigualdades entre mujeres y hombres en la educación superior. El objetivo de este trabajo consiste en estudiar la igualdad de género en los estudios de magisterio en la España democrática. Esta investigación sigue la metodología de análisis legislativo, realizamos un recorrido por las principales leyes que inciden en la igualdad y su concreción en los planes de estudio, así como la revisión teórica de la inclusión de la perspectiva de género en la formación inicial del profesorado. Analizamos la legislación y planes de estudio de magisterio para concluir en la reflexión sobre las tendencias de cambio. En la segunda década del siglo XXI la desigualdad persiste en la educación a través de distintas formas, desde la socialización a los estereotipos, el currículum oculto y los materiales didácticos. La formación

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>
Facebook: /EPAAA
Twitter: @epaa_aape

Artículo recibido: 28-05-2016
Revisiones recibidas: 24-09-2016
Aceptado: 26-10-2016

del magisterio es una de las claves para eliminar la desigualdad de género, aunque no constituye un aspecto importante en su aprendizaje. El marco legal desarrollado no ha sido suficiente para resolver esta problemática, dado que la legislación no ha sido explícita. Las universidades están en permanente transformación, pero el escenario universitario ha sido poco permeable a introducir cambios relativos a la formación igualitaria y a considerar los sesgos de género en los programas así como en reconocer el sexismo en las aulas. Las instituciones universitarias se enfrentan a importantes retos para resolver la desigualdad.

Palabras clave: Políticas educativas; igualdad de género; legislación; planes de estudio; magisterio; universidades

Equal educational policies in Spain. Gender equality in teaching studies

Abstract: Gender equality is a fundamental principle in democratic societies and in the development of the education system. In this sense gender equality it has been part of European policies developed since the late 20th century. During the implementation process of the European Higher Education Area, the goal of reducing inequalities between women and men in higher education was formulated. The aim of this work is to study gender equality in studies of teaching in democratic Spain. This research follows the methodology of legislative analysis; we conducted a tour of the main laws that affect equality and its realization in the curriculum, as well as the theoretical review of the inclusion of a gender perspective in initial teacher training. We analyze legislation and teaching curricula to conclude the reflection on the changing trends. In the second decade of the century inequality persists in education through various forms, from socialization to stereotypes, the hidden curriculum and teaching materials. The formation of teachers is one of the keys to eliminating gender inequality, although not a major aspect in their learning. The legal framework has not been developed enough to solve this problem, since the legislation has not been explicit. Universities are constantly changing, but the university has done little to introduce changes relating to equal training, to consider gender bias in programs, and to recognize sexism in the classroom, and as such, face significant challenges to solve inequality.

Key words: Educational policies; gender equality; legislation; curriculum; teaching; universities

Políticas educacionais igualitárias em Espanha. Igualdade de gênero na formação de professores

Resumo: A igualdade de gênero é um princípio fundamental nas sociedades democráticas e no desenvolvimento do sistema educacional. Nesse sentido, a igualdade de gênero faz parte das políticas europeias desenvolvidas desde o final do século XX. Durante o processo de implementação da Área Europeia de Ensino Superior, o objetivo era reduzir as desigualdades entre mulheres e homens no ensino superior. O objetivo deste trabalho é estudar a igualdade de gênero em estudos de formação de professores na Espanha democrática. Esta pesquisa segue a metodologia da análise legislativa, fazemos uma visita às principais leis que afetam a igualdade e sua concretização nos currículos, bem como a revisão teórica da inclusão da perspectiva de gênero na formação inicial do corpo docente. Analisamos a legislação e o currículo dos professores para concluir sobre a reflexão sobre as tendências da mudança. Na segunda década do século XXI, a desigualdade persiste na educação através de diferentes formas, desde a socialização até aos estereótipos, currículo escondido e materiais didáticos. O treinamento de professores é uma das chaves para eliminar a desigualdade de gênero, embora não seja um aspecto importante de sua aprendizagem. O quadro jurídico desenvolvido não foi suficiente para resolver este problema, uma vez que a legislação não foi explícita. As universidades estão em constante transformação, mas a cena da universidade tem sido pouco

permeável à introdução de mudanças relacionadas à educação igualitária e à consideração do viés de gênero em programas, bem como ao reconhecimento do sexismo nas salas de aula. As instituições universitárias enfrentam desafios significativos no enfrentamento da desigualdade.

Palavras-chave: políticas educacionais; igualdad de gênero; legislação; currículos; ensino; universidades

Introducción

Desde el último tercio del siglo XX la educación española ha experimentado un notable avance en materia de igualdad. Bajo el prisma de la perspectiva histórica, el objetivo de equidad incluido en las leyes educativas desde 1970, tropezó con distintos factores que dificultaron su avance. La Ley General de Educación (1970) planteó la igualdad de oportunidades y estableció el régimen de enseñanza mixta. La enseñanza mixta incluyó a las mujeres en el modelo de enseñanza masculina, ocultando “los saberes y experiencias de genealogía femenina” generalizando la formación androcéntrica (Flecha, 2014, p. 56). Se excluyó la aportación de las mujeres de las disciplinas que estudiaban en las aulas y en los materiales didácticos, discriminando el bagaje cultural femenino en materiales curriculares que reproducían las diferencias. Las alumnas tuvieron que aprender los conocimientos impuestos por la cultura dominante, una ciencia sexuada que ignoraba la otra parte del saber humano (Flecha, 2014, p. 56). La aplicación de las normativas legales en materia de igualdad fueron corrigiendo en parte los sesgos de género, así como en las sucesivas ediciones de los manuales escolares (Flecha, 2014, p. 57). No obstante, la escolarización universal “igualadora” ha favorecido la progresiva presencia de las mujeres en los distintos niveles educativos.

Más tarde, la Constitución de 1978 incluyó el derecho de igualdad (Título 1, cap. 2º, Art. 14). Desde entonces se ha avanzado en la defensa de la igualdad de género pero no lo suficiente. En la etapa democrática se ha desarrollado un amplio marco legal que regula la igualdad, desde el texto constitucional a diferentes leyes tales como la Ley de Medidas de Protección Integral contra Violencia de Género (L.O. 1/2004 de 28 de Diciembre) y la Ley para la Igualdad Efectiva de Hombres y Mujeres (Ley 3/2007 de 22 de marzo). Sin embargo, el reconocimiento legislativo de la discriminación no ha venido acompañado de medidas concretas para solucionar la desigualdad desde el ámbito educativo. Tanto la socialización como los estereotipos siguen presentes en la vida académica, sellando diferencias entre sexos. De acuerdo con Anguita (2011, p. 49) “hay elementos que todavía no han entrado en el currículum oficial de nuestras escuelas y que tienen que ver con las aportaciones de las mujeres a la construcción del mundo”. Esto ha sucedido porque no se han introducido los saberes ni el bagaje femenino en el espacio académico escolar y tampoco se ha incluido en la formación inicial del profesorado.

En los programas de formación, ni siquiera en los nuevos planes de estudio, se ha incluido la igualdad de género. Ha sido un tema relegado a modo de temas transversales, con lo cual no se logra el objetivo de que cuenten con conocimientos suficientes que les permita promover una sociedad y cultura igualitaria. La Ley de Igualdad entre Mujeres y Hombres de 2007, y la directriz de la Guía realizada por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación (Anguita, 2011, p. 49), fue poco explícita en la diplomatura de magisterio de la misma forma que lo ha sido en las nuevas titulaciones de grados. La perspectiva de género no se incluye en la formación del profesorado y continúa siendo una asignatura pendiente. Los maestros y las maestras constituyen una variable clave en el tema de igualdad, de ahí la importancia de su preparación (Barber & Mourshed, 2008). La no inclusión de materias sobre igualdad en su formación inicial significa una carencia de formación y conocimiento sobre la

perspectiva de género. A su vez este desconocimiento genera una falta de análisis sobre la coeducación dados los sesgos de género y el déficit del currículum en perspectiva de género. Las aspirantes a maestras han compartido las aulas y el programa formativo con sus compañeros varones en unas condiciones de aparente igualdad, pero en realidad imperaba el sexismo y se desarrolló en un escenario de relaciones educativas influidas por los estereotipos de género. No se aplicó un programa de coeducación pues lo femenino estaba ausente o se le concedía un valor inferior.

Por otra parte, la igualdad de género ha formado parte de las políticas europeas desarrolladas desde finales del siglo XX. Así, durante el proceso de implementación del Espacio Europeo de Educación Superior (conocido como Plan Bolonia), se formuló expresamente el objetivo de reducir las desigualdades entre mujeres y hombres en la educación superior, objetivo que aparecía en el Preámbulo del Comunicado de la Conferencia de Ministros de Educación Superior, celebrada en Berlín en 2003. Algo más tarde, la 4th European Conference on Gender Equality in Higher Education, celebrada en 2005, abordaba las posibilidades que el Plan Bolonia ofrecía a la igualdad de oportunidades. Los artículos 2 y 3, apartado 3, del Tratado de la Unión Europea defienden el principio de igualdad entre hombres y mujeres. La estrategia para la igualdad entre mujeres y hombre, dentro del programa de trabajo de la Comisión Europea para 2020, se trata de un marco global con el que la Comisión Europea se compromete a promover la igualdad de género en todas sus políticas. Este Plan de Acción destaca la necesidad de conseguir la igualdad de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales, y la consecución del objetivo de la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres y las niñas. En esa línea la Organización Mundial de las Naciones Unidas, en su documento general sobre Los Objetivos del Milenio (ONU, 2013), señala el Empoderamiento de las mujeres como objetivo prioritario para promover y alcanzar la igualdad de género.

Objetivos

La enseñanza superior no ha sido ajena a la discriminación de género, pese a la promulgación de leyes y disposiciones oficiales perviven estereotipos sexistas. Las desigualdades educativas planteadas en el origen del sistema educativo se prolongaron en la educación de las mujeres hasta finales del siglo XX y en la actualidad persisten de diferentes formas de discriminación. El objetivo de este trabajo consiste en estudiar la igualdad de género en los estudios de magisterio en la España democrática y la aplicación de estos principios en el proceso formativo por parte de las instituciones académicas. Nos proponemos analizar los planes de estudio y el desarrollo curricular de la igualdad. Planteamos la importancia de la igualdad de género en la formación inicial del profesorado, para conseguir una sociedad igualitaria y justa. De manera que pretendemos contribuir al debate y a la sensibilización acerca de la importancia de introducir la igualdad en la formación inicial del profesorado y, en general, en la comunidad universitaria.

Metodología

En esta investigación realizamos un recorrido por las principales leyes españolas que inciden en la igualdad y su concreción en los planes de estudio de magisterio emanados del Espacio Europeo de Educación Superior. Analizamos la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (1990), la Ley Orgánica de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género (2004), Ley Orgánica de Educación (2006), Ley Orgánica para la igualdad efectiva de mujeres y hombres (2007), Ley Orgánica de universidades (2007) y la Ley para la mejora de la calidad educativa (2013). Además de la legislación y planes de estudio, en la investigación documental se recurre a las fuentes bibliográficas, que existen sobre el tema para efectuar el

análisis. La metodología desarrollada para la investigación fue a partir del análisis legislativo y curricular, con enfoque de género, para sustentar la hipótesis de que la igualdad tiene escasa presencia en la formación inicial de maestros y maestras.

Análisis de la Legislación y Aplicación de los Principios de Igualdad en los Estudios de Magisterio

La Ley General de Educación (1970) hacía referencia a la igualdad de oportunidades entre sexos. En aquel contexto de la España autoritaria fue un avance importante. Sin embargo, la política educativa no fue eficaz al no concretar medidas para la igualdad y, aunque unificó el currículum académico, la educación mixta también segregaba porque universalizó el modelo masculino (Flecha, 2014, p. 56). En el caso de los estudios de magisterio, el Plan de Estudios de 1971 incidió más en su formación y autonomía que en prepararlos para borrar las desigualdades y erradicar el sexismo de las aulas. Tanto maestras como maestros, formados tradicionalmente de acuerdo a los roles sexuados, no han modificado su conducta a base de decretos y leyes. La abundancia de cambios sucedidos tras la Constitución de 1978, reconociendo la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, junto a las disposiciones de la política comunitaria europea, confluyeron en el reconocimiento de la discriminación y en introducir medidas en las distintas esferas sociales para erradicarla, pero no puntualizaron directrices específicas para el profesorado ni en la formación inicial del magisterio. Los primeros gobiernos democráticos tampoco atendieron al diagnóstico de la igualdad en la formación inicial del magisterio, ni a introducir la coeducación en los nuevos planes de estudio, para trabajar la formación en género de manera transversal, al menos en actividades complementarias de formación y sensibilización. Sin duda a pesar de la acción de las políticas educativas y la legislación en materia de igualdad de oportunidades, las elecciones profesionales del magisterio continúan estando sesgadas por razones de género. Se trata de unos estudios que cuentan con una elevada tasa de matrícula femenina y aún siendo una profesión feminizada subsiste la diferencia (Gutiérrez, Luengo & Casas, 2011). Desde sus orígenes hasta la LGE la formación inicial estuvo marcada por la diferencia de género, con la exigencia de materias específicas para uno y otro sexo. A partir de la LGE, si bien se unifica la preparación académica, se mantienen los sesgos de género en el currículum oculto así como en las creencias y estereotipos (Flecha, 2014).

La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (1990), estableció entre sus objetivos la superación de los estereotipos sociales y eliminación de la diferencia por sexos, la discriminación, la desigualdad y el uso del lenguaje sexista. La primera ley de educación española en reconocer la discriminación, introdujo el principio de igualdad en los diseños curriculares de Educación Infantil, Educación Primaria y Secundaria Obligatoria pero no fue explícita en la formación del magisterio. En cambio, la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, aprobada por el gobierno socialista proporcionó el marco para impulsar la igualdad de género. El Título I, referido a Medidas de sensibilización, prevención y detección incluye “el ámbito educativo”. Al respecto estableció en el título 1, capítulo 4, art. 7. “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. En el capítulo 1, artículo 7 rotulado Formación inicial y formación permanente del profesorado dice que “Las Administraciones educativas adoptarán las medidas necesarias para que en los planes de formación inicial y permanente del profesorado se incluya una formación específica en materia de igualdad, con el fin de asegurar que adquieren los conocimientos y las técnicas necesarias”. Unas medidas avanzadas que significaron un notable progreso social y

educativo, si bien, resultaron un tanto limitadas y poco operativas en el ámbito educativo. No obstante, la ley cubrió vacíos, sirvió de base y referente para la inclusión en la legislación educativa. Sin embargo, habrá que esperar hasta 2006 para que la normativa regulara la igualdad en los estudios universitarios.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), plantea la necesidad de amoldar los centros educativos a la igualdad. Esta ley estuvo vigente hasta 2013, cuando fue modificada tras la aprobación de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). La Ley Orgánica de Educación (LOE) recoge en su preámbulo uno de los principios que presiden la ley, subrayando la necesidad de asegurar la calidad en la educación basándose en el principio de igualdad de oportunidades. La normativa recoge el desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres. El título Preliminar dedicado a los principios (Art. 1) y los fines de la educación (Art. 2), para una educación de calidad con equidad. Entre los fines incluye la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres, la igualdad de trato y no discriminación de personas con discapacidad, el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual, así como la valoración crítica de las desigualdades, que permita superar los comportamientos sexistas. La LOE tampoco descuidó la formación docente, dado que el profesorado sería el artífice de dichas reformas y de implementar las prácticas equitativas. Del mismo modo, en el Título II. Capítulo III. Artículo 100.1 rotulado “Formación del profesorado”, sobre la Formación inicial del profesorado dice que “la formación inicial del profesorado se ajustará a las necesidades de titulación requeridas... así como que su contenido garantizará la capacitación adecuada para afrontar los retos del sistema educativo y adaptar las enseñanzas a las nuevas necesidades formativas”. En el Artículo 102.2 hace referencia a la formación permanente: “Los programas de formación permanente... deberán incluir formación específica en materia de igualdad en los términos establecidos en el artículo siete de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género”. (Gutiérrez, Luengo & Casas, 2011, pp. 343-344).

Más tarde, con la aprobación de la Ley Orgánica para la igualdad efectiva de mujeres y hombres (LOIEMH) se reforzaron los planteamientos igualitarios. En el Título II, art. 25 regula la igualdad en el ámbito de la educación superior.

1. En el ámbito de la educación superior, las Administraciones públicas en el ejercicio de sus respectivas competencias fomentarán la enseñanza y la investigación sobre el significado y alcance de la igualdad entre mujeres y hombres. 2. En particular, y con tal finalidad, las Administraciones públicas promoverán: a) La inclusión, en los planes de estudio en que proceda, de enseñanzas en materia de igualdad entre mujeres y hombres. b) La creación de postgrados específicos. c) La realización de estudios e investigación es especializadas en la materia (LOIEMH,II,25).

De forma específica marca las pautas que deben regir la enseñanza universitaria la vez que constituye el marco de referencia para la legislación posterior en materia de igualdad.

La legislación educativa universitaria también incide en la igualdad. El Preámbulo de la Ley Orgánica de Universidades, de 4/2007 de 12 abril, expone lo siguiente:

Esta ley no olvida el papel de la universidad como transmisor esencial de valores. El reto de la sociedad actual para alcanzar una sociedad tolerante e igualitaria, en la que se respeten los derechos y libertades fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, debe alcanzar, sin duda, a la universidad (...) mediante el establecimiento de sistemas que permitan alcanzar la paridad en los órganos de representación y una

mayor participación de la mujer en los grupos de investigación. Los poderes públicos deben remover los obstáculos que impiden a las mujeres alcanzar una presencia en los órganos de gobierno de las universidades y en el nivel más elevado de la función pública docente e investigadora acorde con el porcentaje que representan entre los licenciados universitarios. Además, esta reforma introduce la creación de programas específicos sobre igualdad de género.

La Ley Orgánica 4/2007 de Universidades, de 12 de abril, pretende introducir los avances europeos en la educación superior con especial mención a la universidad como institución transmisora de valores, siendo la igualdad entre mujeres y hombres uno de esos valores (Preámbulo, párrafo 12). De forma que, siguiendo las directrices de la Ley para promover la igualdad efectiva de mujeres y hombres (LOIEMH), promovió la representación equilibrada del personal docente e investigador. Al amparo de dicha legislación se ha impulsado la presencia equilibrada de las mujeres en algunos espacios académicos, como los grupos de investigación y en las comisiones del personal docente e investigador. Pero, en opinión de Pilar Ballarín (2015), con estas medidas no se resuelve la desigualdad ni se corrigen las circunstancias que han venido dificultando “la denominada «representación equilibrada» que cuenta con barreras invisibles, constituidas por todos aquellos criterios previos que determinan los perfiles de excelencia para formar parte de la «representación» en la que los profesores ya están mejor situados” (Ballarín, 2015, p. 31).

Las Universidades se han visto afectadas por esta nueva forma de abordar las políticas de igualdad de género. Tanto con la Ley Orgánica de Educación (2006) como con la Ley Orgánica de Universidades (2007) el gobierno ha tratado de impulsar la igualdad de oportunidades y fundamentar las bases para que, de forma progresiva, se vaya avanzando y erradicando las desigualdades. No obstante, en el ámbito universitario se ha estimulado poco la igualdad y la normativa no ha servido de estímulo para modificar patrones de conducta sexista arraigados en las esferas académicas (Arnot, 2009). Los sesgos de género continúan estando muy presentes en la vida universitaria.

La aplicación de la perspectiva de género en toda la formación universitaria es necesaria, debido a que la construcción del saber ha tenido carácter androcéntrico. También resulta necesaria la intensificación de los estudios sobre la igualdad así como la revisión curricular desde la perspectiva de género. La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) publicó en su página web (ANECA.es) los criterios para la elaboración de los planes de Estudio de acuerdo con el artículo 29 de la LOU. La guía, realizada por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación, se ofrece a las instituciones universitarias como instrumento de apoyo para la elaboración de la memoria de los nuevos planes de estudio de grado y posgrado. Así, en la página 11, en el apartado dedicado a los objetivos, puede leerse: “las competencias generales deberán definirse teniendo en cuenta los derechos fundamentales y de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, los principios de igualdad de oportunidades y accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de valores democráticos” y se remite, para el primero de los casos, a la Ley 3/2007 (Anguita & Torrego, 2009, pp. 21-22).

El Plan Bolonia en el Marco de la Igualdad

La igualdad de género se contempla en las competencias de los títulos de grado de Magisterio. Las competencias generales y transversales se deben alcanzar a lo largo de toda la

formación, y las competencias específicas en las que se deben hacer explícitos los resultados de aprendizaje de las asignaturas. Los objetivos generales establecidos por el Ministerio en sus directrices recogen la dimensión de igualdad aunque aparece la competencia general: “promoción de la igualdad de oportunidades, la no discriminación”. En las Competencias generales: “C3 Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos”. En las Competencias específicas del módulo básico:

C25 Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible.

A partir del establecimiento del Espacio Europeo de Educación Superior (2010) la docencia en materias específicas de género sufrieron una involución, en general, en el marco de las universidades españolas. Se impartían materias con perfil de género que desaparecieron tras la elaboración y aprobación de los grados.

El discurso sobre la igualdad de género está ausente en los grados de Educación Infantil y Educación Primaria (Valdivieso, 2016, p. 133). En los grados de Magisterio no se imparte docencia con perspectiva de género, salvo excepciones. Al margen de una minoría del profesorado que tiene formación y una trayectoria en los estudios de género. Según expresa Anguita “no hay formación porque no hay demanda de la misma y no hay demanda de formación porque sin ella se ignora la problemática y se cree, en términos generales, que la igualdad entre chicos y chicas ha llegado a las aulas” (Anguita, 2011, p. 49). En los grados de maestro/maestra no se incluye la perspectiva de igualdad de género de forma transversal. Tanto el lenguaje como los materiales curriculares continúan siendo sexistas y discriminando a la población femenina que permanece infra representada en la formación inicial, aunque se trata de titulaciones con mayoría de estudiantes mujeres. La transversalidad de los contenidos que afecta a todas las materias supone un mayor espacio que introducir una asignatura en el Plan de estudios, porque la perspectiva de género está presente en los programas y formas académicas (Anguita & Torrego, 2009, p. 21). En las asignaturas *Sociología del género* y en *Sociedad, familia y escuela* que se imparten en ambos grados se incluyen contenidos sobre los roles de género, pero no siempre se abordan. En general, no existe un interés por los contenidos ni se hace visible la discriminación de género como tampoco se introduce la perspectiva de género. De manera que la formación inicial de los docentes incumple con la Ley para la Igualdad Efectiva entre mujeres y hombres, además de las resistencias del profesorado universitario a llevarla a cabo, considerándolo como objeto de estudio de las ciencias sociales. Es de especial importancia que la ley señale que debe integrarse el principio de igualdad en la formación inicial y permanente del profesorado, ámbito absolutamente necesario para incorporar de modo sistemático la atención a la cuestión de los géneros en todo el sistema educativo, y que, sin embargo, hasta ahora ha sido tratado en forma estrictamente voluntaria (Subirats, 2014, p. 98).

En los planes de estudio de las Facultades que imparten los grados de maestro/maestra en Educación Infantil y Educación Primaria, en diferentes Universidades españolas, son pocas las materias que incorporan la perspectiva de género (Valdivieso, 2016, p. 133). De manera que en algunas Facultades se incorporan asignaturas con un claro contenido en igualdad de género, tales como *Educación para la promoción de la igualdad entre los géneros* (Las Palmas de Gran Canaria), *Identidad de género y educación* (Santiago de Compostela), *Sociología de las relaciones de género y de la familia* (Extremadura), *Educación en igualdad de género* (Alicante) y *Diversidad y coeducación* (Sevilla). En

otras universidades los planes de estudio incluyen asignaturas que no se rotulan con el término género, pero son indicativas de que el programa abarca el tema. A saber *Educación para la igualdad y la ciudadanía* (Universidad Autónoma de Madrid), *Diversidad cultural, derechos fundamentales, igualdad y ciudadanía* (Universidad Pública de Navarra), o *Educación para la paz e igualdad* (Universidad de Valladolid). En la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna, en el grado de Magisterio de Educación Primaria, las materias *Sociología de la Educación*, *Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad* y *Didáctica de las Ciencias Sociales*, incluyen descriptores de género. También en el grado de Magisterio de Educación Infantil, la asignatura *Sociología de la Educación*, incluye descriptores de género. En cambio, hay materias que no contienen unos descriptores específicos pero en la práctica del aula refieren a las mujeres. Materias tales como *Educación para la ciudadanía* (Salamanca y Barcelona), *Cambio Social, Convivencia y Cultura de Paz* (Cádiz) *Construcción de la Identidad, Problemas de Desarrollo y Atención a la Diversidad* (Cádiz), *Sociología, Convivencia y Educación* (Balears). Añadir que, en el grado de Magisterio de Educación Primaria en La Laguna, la asignatura *Investigación y Análisis de contextos y procesos educativos*, no incluye en los descriptores, pero en la práctica del aula al estudiar la trayectoria del sistema educativo español se hace referencia a las mujeres. En la Universidad de Castilla-La Mancha en ambas titulaciones del grado de maestro/ maestra en Educación Primaria y Educación Infantil no existen materias relacionadas con el género (Bejarano, 2014, p. 135).

En definitiva, en las Universidades públicas que imparten los grados de maestro/maestra en Educación Infantil y Educación Primaria la presencia de asignaturas específicas que incorporen la perspectiva de género es muy reducida. Según apunta Sofía Valdivieso solo en 11 de ellas se incorporan asignaturas con un título de claro contenido en igualdad de género y en otras 5 se infiere (Valdivieso, 2016, p. 133). Esta deficiencia está asumida con naturalidad y el profesorado no es consciente de ello; se reproducen las formas y sigue operando el pensamiento masculino. No se cuestionan otras formas de enseñar. Aunque hayan avanzado mucho en tecnologías, las carencias en perspectiva de género son alarmantes (Valdivieso, 2016, p. 135). A ello añadir que, en sondeos de opinión, algunos profesores manifiestan que los contenidos de su materia no lo permiten introducir la perspectiva de género. Más sorprendente resulta la opinión de aquellos docentes que se niegan a incorporar la perspectiva de género y el lenguaje inclusivo, alegando todo tipo de excusas sexistas y discriminatorias. Otros, en cambio, declaran que no se habían dado cuenta de las diferencias de género, lo que indica el nivel de inconciencia y bajo compromiso. Un grupo minoritario refiere que intenta trabajarlos, incluyendo actividades que en otra época eran propias de las mujeres. Por ejemplo el caso de la danza, el baile, etc. Sin embargo el alumnado las rechaza amparado en los arquetipos de género.

Los planes de estudios de formación de maestros y maestras no reflejan la igualdad, a pesar de que con el carácter de contenidos transversales se incluyen en el currículum de la Educación Infantil y Educación Primaria (Valdivieso, 2016). Al margen de la importancia educativa y social de fijar la igualdad de oportunidades, es destacable para progresar en la formación inicial del magisterio, educar en igualdad y transmitir valores no sexistas al alumnado (García Pérez, 2010). Dada la importancia de construir una sociedad más igualitaria y equitativa resulta clave que la formación traspase la esfera de lo privado y se extrapole a la vida profesional. Más grave aún resulta que en muchos sectores académicos consideran la desigualdad de género una reivindicación de las profesoras especializadas, de las personas interesadas en estos estudios, más que asumirlo como una realidad a trabajar para superar las ancestrales trabas de género. Las instituciones universitarias no pueden seguir ignorando esta rémora social que tanto perjudica a la población femenina y resta progreso (Fatsini, 2016).

La Ley Orgánica de Educación (LOE) reconoce la igualdad, pero en las últimas reformas educativas ha habido cambios involutivos, dado que no priorizan ni inciden en la igualdad. En la

Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) tampoco recoge el principio de igualdad de género. En la actividad docente la rutina repite formas sexistas, pero por el contrario, se la considera un espacio de igualdad. Hecho evidente de la persistencia de la desigualdad a pesar de la cobertura legislativa y las diferentes acciones impulsadas desde las esferas administrativas. En opinión de Ana Guil & Consuelo Flecha (2015):

La magnífica Ley de Igualdad española y las subsiguientes leyes derivadas no han conseguido superar los férreos techos de cristal que impiden a las mujeres ocupar, en igualdad de condiciones con los hombres, las posiciones universitarias que, además, les corresponderían doblemente por su ya mayor formación... es un reflejo de nuestra sociedad patriarcal, que permea a sus instituciones todas y a cada una de las estructuras. La universidad no es ninguna excepción a esa regla androcéntrica (p. 143).

El marco legislativo no ha sido suficiente para modificar conductas y comportamientos sexistas. No se superan fácilmente siglos de arraigo masculino. La trayectoria de la educación de las mujeres nos deja una huella sexista que parece imborrable. Desde la enseñanza primaria hasta la propia universidad sigue instalado el sexismo en las aulas, aunque con distintas connotaciones. “Los desequilibrios en razón de la diferencia sexual femenina han acompañado la trayectoria formativa de las niñas a lo largo de la historia; una educación destinada a desarrollar y a asumir el conjunto de roles culturales y sociales delimitadores de una identidad de género impuesta, y germen de múltiples desigualdades” (Flecha, 2014, p. 50). Las universidades, de acuerdo con el cumplimiento de la normativa, tienen la obligación de educar en la igualdad y aplicar la equidad en sus prácticas académicas. La promoción del profesorado y la ocupación de los puestos de responsabilidad también deben distribuirlos de forma paritaria, con el objeto de que “sea una realidad la democracia, la justicia social y la práctica cotidiana de todos los derechos de ciudadanía también para la otra mitad de la población, relegada en el proyecto de Estados modernos, esto es, para las mujeres” tal como expresan Ana Guil y Consuelo Flecha (2015, p. 144).

Las universidades están en permanente transformación, pero el escenario universitario ha sido poco permeable a introducir cambios relativos a la formación igualitaria y a considerar los sesgos de género en los programas así como reconocer el sexismo en las aulas (Subirats, 2014). En el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, los estudios de magisterio constituyen igualmente una carencia. La normativa enfrenta a las instituciones universitarias a importantes retos para adaptarse a esas nuevas situaciones. En los nuevos planes de estudio refiere que incluya sus contenidos (Anguita, 2009, p. 20):

... y desde una posición tal vez utópica, no podemos dejar de plantear que las universidades tienen la obligación de educar en la igualdad y que en consecuencia tendrían que ser referencia y ejemplo, de primera mano, de la participación equitativa de alumnado y profesorado en todas sus dinámicas de funcionamiento. Y no significa que muchas mujeres quieran ocupar los mejores puestos por reconocerse preparadas porque desean tener capacidad de decidir; simplemente aspiran a promocionar profesionalmente, a tener la opción de ocupar de manera paritaria las posiciones que les corresponden. Quieren, en definitiva, que sea una realidad la democracia, la justicia social y la práctica cotidiana de todos los derechos de ciudadanía también para la otra mitad de la población, relegada en el proyecto de Estados modernos, esto es, para las mujeres (Guil & Flecha, 2015, p. 144).

Pilar Colás & Rocío Jiménez (2006) identifican niveles de conciencia del profesorado sobre género que afectan a la capacidad para percibir y reconocer prácticas y situaciones de desigualdad

y discriminación. Estos niveles se asumen como formas de internalización de la cultura de género por parte del profesorado, las cuales se ven mediadas por la actitud y posicionamiento del profesorado ante las expectativas y papeles de género que la cultura asigna a hombres y mujeres. La importancia social y educativa de apoyar la igualdad de género desde las universidades reconocida por diversos especialistas y sectores no se ha concretado en el espacio académico ni se han canalizado las políticas de equidad en el marco universitario tal como prescribe la normativa (Colás & Jiménez 2006; Devís, Fuentes & Sparkes, 2005; García Pérez, 2010; Rodríguez Menéndez, 2007).

Resultados y Discusión

Resistencias al Cambio y Perpetuación de Estereotipos

La democracia, asentada sobre el principio de igualdad, mejoró las posibilidades formativas de las féminas españolas. En la medida que avanzaba la educación ha ido creciendo la cantidad de jóvenes en estudios y profesiones con mayor presencia femenina. A pesar de las disposiciones legislativas, la educación española continúa siendo sexista y en cierta medida prevalecen los sesgos de género. La disparidad de género, la invisibilidad femenina y el abuso del lenguaje masculino constituye un ejemplo. Todo el documento de la LOE fue redactado en lenguaje genérico masculino, excepto algunos párrafos en los capítulos de Educación Infantil y Educación Primaria. El texto revela no solo la invisibilidad de las mujeres sino la omisión de las recomendaciones sobre el uso del lenguaje no sexista. Además el lenguaje masculino sigue siendo de uso habitual en la administración pública y en los centros educativos, incluso en documentos oficiales de las propias universidades. Si bien se ha normalizado y se acepta porque incluye a hombres y mujeres, dado que no vulnera la igualdad de derechos supone ignorar a la población femenina.

En la última década se han producido avances a partir de la Ley Orgánica para la Igualdad efectiva entre Mujeres y Hombres, aunque la legislación educativa española ha estimado tímidamente la educación para la igualdad en la enseñanza superior (Ley Orgánica 4/2007 de Universidades). Las Facultades de Educación o de Ciencias de la Educación no incluyen materias específicas sobre la igualdad de género y no aplican la perspectiva de género. Salvo excepciones los planes de estudio reflejan la ausencia e invisibilidad. “Todas las investigaciones sobre este tema ponen en evidencia que si bien hemos conseguido una igualdad formal, estamos lejos de la igualdad real entre mujeres y hombres” (Valdivieso, 2016, p. 117). Es necesario incorporar materias sobre igualdad de género en los planes de estudio de magisterio así como incluir la perspectiva de género en todas las materias del currículum de la formación inicial (Valdivieso, 2016, p. 135).

La toma de decisiones importantes, como la elección de la carrera y las opciones profesionales en gran medida siguen estando marcadas por patrones de género. La cantidad de estereotipos, creencias, mitos y prejuicios originados, en gran medida, por la estrecha relación entre la identidad docente y la identidad de género, de acuerdo con la clasificación socialmente aceptada de distribución sexo/género del trabajo (Rodríguez, 2015). La presencia de las mujeres en la educación superior no garantiza la igualdad, además perdura la baja matrícula en las carreras técnicas frente a la masificación de las carreras de las ramas de Humanidades y de Ciencias Sociales y Jurídicas.

La resistencia de los centros universitarios a la innovación educativa en relación con el género condiciona los procesos de transformación hacia una educación igualitaria. Se logró el objetivo de igualdad en el acceso de las mujeres en los distintos niveles educativos, sin embargo persiste la discriminación de género en las aulas universitarias, de tal modo que la inercia

institucional y la rigidez pedagógica reforzada por las creencias, costumbres y hábitos frenan la evolución, el progreso y la aplicación de la coeducación. Este proceso desarrolla los sesgos de género que se proyectan en las políticas educativas y prácticas de la escolarización (Valdivieso, 2016). No se incorporan materias sobre la igualdad de género en la formación del profesorado, igual que están ausentes en otros niveles educativos. “El discurso sobre la igualdad de género está ausente no sólo en los grados de infantil y primaria, sino también en los másteres de formación del profesorado de secundaria y en la mayoría de las tesis doctorales que investigan aspectos relacionados con el sistema educativo” (Valdivieso, 2016, p. 133).

Si bien, en buen número de universidades funciona la Unidad de Igualdad de Género y en otras se han creado o están en proceso, su actuación ha sido más teórica que práctica. La creación de las Unidades de Igualdad en el ámbito universitario no ha sido suficiente para resolver la problemática. Tampoco ha contribuido el Plan Estratégico de Igualdad de Oportunidades (PEIO) a la consecución de la igualdad efectiva y a la eliminación de las desigualdades en el ámbito universitario. Incluso algunas instituciones continúan haciendo uso del lenguaje sexista en la práctica administrativa estimulando la invisibilidad femenina. Las acciones de los Institutos de Estudios de las Mujeres, las Cátedras o Centros de Estudios de Género han visto limitadas su actuación.

La desigualdad sigue marcando la educación de los futuros profesionales, que reproducen o repiten los mismos sesgos de género en su ejercicio profesional (Bejarano, 2014). La comunidad universitaria tiene pendiente este objetivo de subsanar la brecha de la desigualdad de género. También toda la sociedad en su conjunto está endeudada en la conquista efectiva entre mujeres y hombres. Por ello queda camino por recorrer hasta alcanzar la igualdad real entre hombres y mujeres, para que las mujeres ejercitaran sus derechos en las mismas condiciones que los hombres, que no resulte insuficiente la igualdad formal recogida en las leyes (Fatsini, 2016).

El currículum invisibiliza así a las mujeres y al hacerlo niega el aporte que mujeres individuales han ofrecido a la humanidad, no sólo como cuidadoras y reproductoras sino también como productoras de arte y de ciencia. Por tanto, la incorporación de las aportaciones de las mujeres a las ciencias, a las artes y al conocimiento, en general, es una de las tareas pendientes de un sistema que se autodefine como democrático. Esto ayudaría a construir la genealogía del saber humano desde esa doble mirada que comentamos al comienzo de este escrito. La desigualdad (Valdivieso, 2016, p. 127)

Las Universidades, a través de sus Facultades de Educación, Facultades de Formación del Profesorado y/o de las Escuelas de Formación del Profesorado son las encargadas de la formación inicial de las y los futuros profesionales que serán responsables de la educación en las etapas de Infantil y Primaria. A pesar del impulso de la legislación, de la toma de conciencia social y de los esfuerzos de determinados colectivos a favor de la educación no sexista para que se prepare en igualdad de oportunidades durante la formación inicial, este objetivo no se ha logrado (Bolaños & Jiménez, 2007; Díaz Mohedo, 2005; Lizana Muñoz, 2008). Tampoco las instituciones universitarias han mostrado interés para incluir los contenidos específicos dictados en la normativa (Romero & Abril, 2008). Los avances legislativos no han resuelto la discriminación y las mujeres continúan estando en situación de desigualdad. Se han desplegado esfuerzos para que la formación en igualdad sea una realidad en la formación inicial del profesorado en el ámbito nacional (Colás & Jiménez, 2006). Sin embargo, no se ha reflejado en el interés y actividades de las instituciones universitarias, no se recogen en los contenidos específicos y ha sido más una labor del profesorado implicado. Siendo, sobre todo, una labor “callada y silenciosa” de algunas profesoras comprometidas que aplican la perspectiva de género que recoge la normativa (Díaz, 2005; Romero & Abril, 2008).

Sofía Valdivieso afirma que se debe aplicar la igualdad de género en la formación inicial y en la formación permanente del profesorado. Para ello es fundamental que se incorporen en el currículum de la formación inicial del profesorado (Valdivieso, 2015, p. 135).

La formación de los futuros profesionales de la educación en igualdad es una de las tareas pendientes del sistema educativo. La universidad es uno de los escenarios en los que el espejismo de la igualdad está muy presente. La mayoría del profesorado universitario de las facultades de formación del profesorado o de las facultades de educación son mujeres y, paradójicamente, son ellas las que mayormente se oponen a la incorporación de la perspectiva de género en el lenguaje o en sus asignaturas. Están convencidas que en el ámbito universitario todas y todos somos iguales (Valdivieso, 2016, pp. 132-133).

Lejos de lo que pudiera parecer, la oposición no es por parte de los profesores, ocurre que las profesoras rechazan las prácticas pedagógicas igualitarias considerando que el espacio académico es igualitario. Tal como recoge la Ley 3/2007, de 22 de marzo, la necesidad de introducir estos contenidos en los estudios universitarios, resaltando en los estudios de magisterio, dado que la formación inicial del profesorado es fundamental para lograr los objetivos de igualdad. Añadir que existen iniciativas en el marco de la formación del profesorado, al ser de carácter individual, sin implicaciones de ámbito académico estatal tiene reducida su acción y limitada continuidad. La edición de algunos materiales curriculares no sexistas para la enseñanza obligatoria no garantiza una educación igualitaria si no se cuenta con el profesorado debidamente formado. De manera que “el reto de la igualdad es una necesidad social” (Anguita, 2011, p. 50).

Acuerdos Incumplidos

A pesar de la evolución experimentada en materia de igualdad y del avance de los estudios universitarios subyace la diferencia de género. Persiste el déficit de formación en perspectiva de género porque el marco normativo no ha tenido una incidencia directa en las reformas de los planes de estudio (Fatsini, 2016). El paradigma de la formación inicial del profesorado, con un programa de estudios ambiguo y fragmentado resulta poco eficiente (Buquet, 2001). Una amalgama de materias desconectadas y carentes de visión globalizadora, con disociación entre la teoría y la práctica, que ignora la igualdad de género cuando se trata de una carrera y una profesión mayoritariamente femenina. Ni el Espacio Europeo de Educación Superior ha mejorado las desigualdades ni ha eliminado el sexismo. Esta realidad obliga a replantear en este sentido la formación inicial, para corregir los contenidos y las prácticas tradicionalmente dominantes y a la vez excluyentes de lo femenino. Ante la realidad actual, es preciso modificar los principios y las estrategias, para posibilitar nuevos planteamientos para aplicar perspectivas para poder alcanzar los objetivos de formación igualitaria. El reto de los estudios de magisterio, para lograr una verdadera igualdad de oportunidades, es incorporar la perspectiva de género en el conocimiento, en la práctica docente y la interacción a todo el alumnado. Se requiere una formación que promueva la igualdad de oportunidades para evitar la desigualdad y la discriminación en la educación. En definitiva se plantea poner en marcha un modelo de formación de los ciudadanos en el que se permita y se potencie la inclusión de todos y todas (Fatsini, 2016).

Las desigualdades siguen instaladas en todas las Facultades universitarias y las Facultades de Educación no constituyen una excepción. En las instituciones universitarias continúan actuando los códigos culturales sexistas y siguen marcando las relaciones de género a través de la pervivencia cultural androcéntrica (Ballarín, 2015). En términos generales, tampoco las autoridades académicas se implican, y consideran que se trata de un asunto del grupo de

expertas. Algunas universidades estiman que es suficiente contar con institutos interdisciplinarios o centros de estudios de las mujeres y haber establecido la Unidad de Igualdad, como si la desigualdad y la discriminación de género se resolviera por sí sola sin necesidad de impulsar acciones concretas. Además se observa la escasa atención que se le presta al tema en los programas académicos cuando debía constituir uno de sus objetivos prioritarios. Si bien es cierto que “La universidad no se percibe como una institución que discrimina” (Ballarín, 2015, p. 26).

A Modo de Conclusión

Limitaciones y Prospectiva

La institucionalización de las ideas refuerza las diferencias de género y llegan a darse por supuestas. Las actitudes y comportamientos del profesorado como producto del propio proceso de socialización docente constituyen una limitación importante. La resistencia del profesorado a los temas de género no puede entenderse completamente sin analizar la formación recibida. La ausencia de sensibilidad que muestra el profesorado con respecto a la cultura de género se debe a la débil política o micro política educativa planteada en su preparación inicial. El profesorado no es consciente de la importancia de su influencia y de la proyección de sus creencias con respecto al género en su práctica docente, de manera que deben plantearse los sesgos de género en la metodología docente y en los contenidos académicos. Es preciso abordar, desde la perspectiva de género, la desigualdad desde el marco de las aulas y centros universitarios de formación del profesorado. Los aspectos relacionados con la propia práctica docente son los más deficitarios en la igualdad de género. El sexismo es evidente en el lenguaje, currículum, recursos educativos, etc. Por ello es necesaria la creación de una conciencia crítica y comprometida en el profesorado para que intervengan como agentes activos en la transformación de pautas sociales sexistas. La incorporación del género en la formación inicial del profesorado puede mejorar la sensibilización de éste hacia la coeducación para la igualdad. La formación del profesorado en coeducación es importante, es necesario replantear una preparación adecuada que responda a la realidad del alumnado para incluir las experiencias de ambos sexos. El profesorado no ha recibido formación de género, en igualdad y en coeducación porque se estimaba que era un tema superado, además de la persistencia de los valores androcéntricos.

Los estudios de magisterio cuentan con una abrumadora mayoría de alumnas, de manera que la formación inicial de los docentes está marcada por las desigualdades y la influencia de los roles de género. En la formación inicial del magisterio apenas se incluye en el currículum formativo y las materias se imparten sin considerar la perspectiva de género. En el contexto educativo se trabaja poco el concepto de igualdad, persisten conocimientos androcéntricos y tiene que apostarse por una perspectiva de género más inclusiva. Con la capacitación se pretende educar en el respeto y la tolerancia, en igualdad de condiciones, de trato y de oportunidades.

Las políticas de formación inicial del magisterio deben enfocarse y reorientarse hacia las necesidades pedagógicas detectadas. Los centros universitarios tienen que responder al obligado cumplimiento de la ley para lograr los objetivos académicos. Se regula el derecho a la educación de las mujeres para eliminar los distintos códigos sexistas, pero la igualdad pese a la normativa no se ha logrado, desde el lenguaje a las prácticas educativas siguen siendo sexistas. Las mujeres están infrarrepresentadas en puestos de responsabilidad educativa, sin embargo, sus logros en la educación y formación son importantes.

La evolución de los estudios de magisterio ha implicado modificaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como en los enfoques sobre la práctica pedagógica y los currículos, pero muy limitada en materia de igualdad y perspectiva de género. Con la implantación de las políticas de igualdad en el seno de las universidades se van alcanzando los objetivos y

aproximando a la equidad. En la sociedad del siglo XXI la formación inicial del magisterio adquiere importancia para impulsar la educación, para responder a las necesidades sociales y a los intereses del alumnado, también para la equidad de género (Fatsini, 2016). La evidente desigualdad e invisibilidad de género en un espacio académico mayoritariamente femenino, ante las elevadas tasas de mujeres copando las tasas más altas de alumnado universitario en casi todas las titulaciones constituye un ejemplo. Por ello se debe realizar la implementación transversal de la perspectiva de género en la docencia e investigación, cumpliendo con el mandato que exige el marco legal vigente. Urge la integración curricular de la perspectiva de género en los planes de estudio de formación del magisterio, así como en todos los campos del saber. Para ello hay que revisar y transformar la formación inicial de maestras y de maestro (Fatsini, 2016). Es necesario diseñar e implementar un currículo, desde la perspectiva no sexista, que forme a hombres y mujeres para que se perciban y se relacionen como iguales. Desde las instituciones universitarias se deben posibilitar algunas estrategias prácticas que permitan incorporar la perspectiva de género en la elaboración de guías docentes y en el diseño de actividades en el aula. Los docentes deben analizar todas las implicaciones del proceso de aprendizaje para plantear propuestas de innovación que ayuden al estudiantado a ser competentes para enfrentarse al aprendizaje en su formación integral, y se comprometan a promover la igualdad de género.

Referencias

- Aguilar Rodenas, C. (2013). Género y formación crítica del profesorado: una tarea urgente y pendiente. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 78(27,3), 177-183.
- Anguita Martínez, R., & Torrego, L. (2009). Género, educación y formación del profesorado: retos y posibilidades. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 64 (1), 17-26.
- Anguita Martínez, R. (2011). El reto de la formación del profesorado para la igualdad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 43-51.
- Arnot, M. (2009). *Coeducando para una ciudadanía en igualdad*. Madrid: Morata.
- Ballarín Domingo, P. (2015). Los códigos de género en la Universidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68, 19-38.
- Ballarín Domingo, 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.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mayor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Buenos Aires, Argentina: PREAL.
- Bejarano, M. (2013). El uso del lenguaje no sexista como herramienta para construir un mundo más igualitario. *Revista de comunicación Vivat Academia*, 124, 79-89.
- Bejarano, M., & Mateos, M. (2014). Género y Sexualidad en la formación inicial de maestros y maestras. *EXEDRA Revista científica*, (Suplemento), 128-146.
- Bolaños, L. M., & Jiménez, R. (2007). La formación del profesorado en género. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 77-95.
- Braga Blanco, G., & Belver Domínguez, J. L. (2016). El análisis de libros de texto: una estrategia metodológica en la formación de los profesionales de la educación, *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 199-218.
- Buquet Corleto, A. G. (2011). Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior. Problemas conceptuales y prácticos. *Perfiles Educativos*, 32, 211-225.
- CIDE. (1999). *Las desigualdades de la educación en España*, II. Madrid, España: Ministerio de Educación y Cultura.

- Colás, P., & Jiménez, R. (2006). Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares. *Revista de Educación*, 340, 415-444.
- Devís, J., Fuentes, J., & Sparkes, A. C. (2005). ¿Qué permanece oculto? Las identidades de género y de sexualidad en la Educación Física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 73-90.
- Elizondo, A., Novo, A., & Silvestre M. (2010). *Igualdad de mujeres y hombres en las universidades españolas*. Madrid, España: Instituto de la Mujer.
- Fatsini, E., & Carrillo i Flores, I. (2016). Concientización docente en género como instrumento de transformación para una escuela democrática. En I. Carrillo i Flores (Coord.), *Democracia y Educación en la formación docente* (pp. 141-146). Barcelona, España: Universidad de Vic-Universidad Central de Cataluña.
- Flecha García, C. (2014). Desequilibrios de género en educación en la España Contemporánea: Causas, indicadores y consecuencias. *Áreas: Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 33, 49-60.
- García Pastor, C. (2012). Los obstáculos para desarrollar una perspectiva curricular sensible a las diferencias y posibilidades de cambio en la práctica. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(3), 213-229.
- García Pérez, R., Rebollo Catalán, M. A., Buzón García, O., González-Piñal, R., Barragán Sánchez, R., & Ruiz Pinto, E. (2010). Actitudes del alumnado hacia la igualdad de género. *Revista de Investigación Educativa*, 28(1), 217-23.
- González-Gil, F., & Martín Pastor, M^a E. (2014). Educación para todos: formación docente, género y atención a la diversidad. *Cuestiones de Género: de la igualdad y la diferencia*, 9, 11-28.
- Guil Bozal, A., & Flecha García, C. (2015). Universitarias en España: de los inicios a la actualidad. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17(24), 125-148.
- Gutiérrez, P., Luengo, M. R., & Casas, L. (2011). La formación de las maestras y la igualdad de oportunidades: ayer y hoy. *Educatio siglo XXI*, 29(2), 333-352.
- Izquierdo, I. (2009): Mujeres en la academia ¿Cambio de oportunidades? *Géneros*, 2(4), 51-60.
- Jiménez, R. (2007). La formación del profesorado en género. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 77-95.
- Ley General de Educación, 14/19170, de 4 de agosto, BOE núm. 187 (1970).
- Ley Orgánica de Medidas de Protección contra la Violencia de Género, 1/2004, de 28 de diciembre, BOE núm.313 (2004).
- Ley de Ordenamiento General del Sistema Educativo. (LOGSE) 1/1990, de 3 de octubre, BOE de 15 de octubre, núm. 238 (1990).
- Ley Orgánica de Educación, 2/2006, de 3 de mayo, BOE núm. 106 (2006).
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. BOE núm. 71 de 23 de Marzo de 2007.
- Ley Orgánica 4/2007 de 12 abril de universidades (BOE 13 abril 2007).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
- Martínez, M., & Villuendas Giménez, M. D. (2006). Las mujeres en la formación superior: Elección de carrera versus estereotipos de género y neosexismos. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, 1, 87-112.
- ONU. (2013). *Objetivos de Desarrollo del Milenio*. Informe. Nueva York: Naciones Unidas.
- Rebollo Catalán, M. A., García Pérez, R., Piedra, J., & Vega, L. (2011). Diagnóstico de la cultura de género en educación: Actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista de Educación*, 355, 521-546.
- Romero Díaz, A., & Abril Morales, P. (2008). Género y la formación del profesorado en los

- estudios de Educación Infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(11, 3), 40-50.
- Rodríguez, R. M^a (2015). *Sin género de dudas*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Vaillo, M^a (2016), La investigación sobre libros de texto desde la Perspectiva de género: ¿Hacia la renovación de los materiales didácticos?, *Tendencias Pedagógicas*, 27, 97-124.
- UNESCO. (2009). *Promoting gender equality through textbooks. A methodological guide*. París: UNESCO.
- Valdivieso Gómez, S. (Coord.) Ayuste, A., Rodríguez Menéndez, M^a C., & Vila Merino, E. (2016). Educación y género en la formación docente en un enfoque de equidad y democracia. En Isabel Carrillo i Flores (Coord.), *Democracia y Educación en la formación docente* (pp. 117-140). Barcelona, España: Universidad de Vic-Universidad Central de Cataluña.

Sobre la Autora

Teresa González Pérez

Universidad de La Laguna (España)

teregonz@ull.edu.es

Doctora en Historia, Licenciada en Pedagogía y Maestra. Profesora en la Facultad de Educación. Im parte docencia en grado y posgrado. Sus líneas de investigación preferentes son la Historia de la Educación, Política Educativa, Género y Estudios Regionales. Tiene reconocidos 4 Sexenios de investigación por la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora (CNEAI). Ha sido galardonada con varios premios de investigación. Cuenta con más de veinte libros publicados, decenas de artículos y varios capítulos de libros. Participa con regularidad en diversos eventos internacionales en Europa y América.

archivos analíticos de políticas educativas

ISSN 1068-2341



Volumen 26 Número 2

8 de enero 2018

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, y distribuir este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, se distribuya con propósitos no-comerciales, no se altere o transforme el trabajo original. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0> Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, , ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), QUALIS A2 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China)

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en **Twitter feed** @epaa_aape.

archivos analíticos de políticas educativas
consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Jason Beech**, (Universidad de San Andrés), **Angelica Buendía**, (Metropolitan Autonomous University), **Ezequiel Gomez Caride**, (Pontificia Universidad Católica Argentina), **Antonio Luzon**, (Universidad de Granada), **José Luis Ramírez**, (Universidad de Sonora)

Claudio Almonacid
Universidad Metropolitana de
Ciencias de la Educación, Chile

Miguel Ángel Arias Ortega
Universidad Autónoma de la
Ciudad de México

Xavier Besalú Costa
Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro Universidad
Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitia
Universidad de Granada, España

José Joaquín Brunner
Universidad Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez
Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación,
México

Gabriela de la Cruz Flores
Universidad Nacional Autónoma
de México

**Marco Antonio Delgado
Fuentes** Universidad
Iberoamericana, México

Inés Dussel, DIE-CINVESTAV,
México

Pedro Flores Crespo Universidad
Iberoamericana, México

Ana María García de Fanelli
Centro de Estudios de Estado y
Sociedad (CEDES) CONICET,
Argentina

Juan Carlos González Faraco
Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa
Universidad de Salamanca,
España

Jaume Martínez Bonafé
Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez
Instituto de Investigaciones
sobre la Universidad y la
Educación, UNAM, México

**María Guadalupe Olivier
Tellez**, Universidad Pedagógica
Nacional, México

Miguel Pereyra Universidad de
Granada, España

Mónica Pini Universidad
Nacional de San Martín,
Argentina

Omar Orlando Pulido Chaves
Instituto para la Investigación
Educativa y el Desarrollo
Pedagógico (IDEP)

Paula Razquin Universidad de
San Andrés, Argentina

José Ignacio Rivas Flores
Universidad de Málaga, España

Miriam Rodríguez Vargas
Universidad Autónoma de
Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez
Universidad Nacional de
Colombia, Colombia

Mario Rueda Beltrán Instituto
de Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación,
UNAM, México

José Luis San Fabián Maroto
Universidad de Oviedo,
España

Jurjo Torres Santomé,
Universidad de la Coruña,
España

Yengny Marisol Silva Laya
Universidad Iberoamericana,
México

Ernesto Treviño Ronzón
Universidad Veracruzana,
México

Ernesto Treviño Villarreal
Universidad Diego Portales
Santiago, Chile

Antoni Verger Planells
Universidad Autónoma de
Barcelona, España

Catalina Wainerman
Universidad de San Andrés,
Argentina

Juan Carlos Yáñez Velazco
Universidad de Colima, México

education policy analysis archives
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **David Carlson, Lauren Harris, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Scott Marley, Iveta Silova, Maria Teresa Tatto** (Arizona State University)

Cristina Alfaro San Diego State University

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale OISE, University of Toronto, Canada

Aaron Bevanot SUNY Albany

David C. Berliner Arizona State University

Henry Braun Boston College

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig San Jose State University

Linda Darling-Hammond Stanford University

Elizabeth H. DeBray University of Georgia

Chad d'Entremont Rennie Center for Education Research & Policy

John Diamond University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo Albert Shanker Institute

Sherman Dorn Arizona State University

Michael J. Dumas University of California, Berkeley

Kathy Escamilla University of Colorado, Boulder

Melissa Lynn Freeman Adams State College

Rachael Gabriel University of Connecticut

Amy Garrett Dikkers University of North Carolina, Wilmington

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Julian Vasquez Heilig California State University, Sacramento

Kimberly Kappler Hewitt University of North Carolina Greensboro

Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Jessica Nina Lester Indiana University

Amanda E. Lewis University of Illinois, Chicago

Chad R. Lochmiller Indiana University

Christopher Lubienski Indiana University

Sarah Lubienski Indiana University

William J. Mathis University of Colorado, Boulder

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss Deakin University, Australia

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Eric Parsons University of Missouri-Columbia

Amanda U. Potterton University of Kentucky

Susan L. Robertson Bristol University, UK

Gloria M. Rodriguez University of California, Davis

R. Anthony Rolle University of Houston

A. G. Rud Washington State University

Patricia Sánchez University of University of Texas, San Antonio

Janelle Scott University of California, Berkeley

Jack Schneider College of the Holy Cross

Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist University of Maryland

Benjamin Superfine University of Illinois, Chicago

Adai Tefera Virginia Commonwealth University

Tina Trujillo University of California, Berkeley

Federico R. Waitoller University of Illinois, Chicago

Larisa Warhol University of Connecticut

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Center for Applied Linguistics

John Willinsky Stanford University

Jennifer R. Wolgemuth University of South Florida

Kyo Yamashiro Claremont Graduate University

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina),
Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Almerindo Afonso

Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz

Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá

Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins

Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla

Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes

Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira

Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes

Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes

Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil

António Teodoro

Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner

Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes

Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lílian do Valle

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta

Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Alda Junqueira Marin

Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Brasil

Dalila Andrade Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil