



La Educación en Igualdad de Género en la Infancia y la Adolescencia en las Aulas Españolas: Una Inversión para la Transformación Social

J. Eliseo Valle

Universidad de Valencia
España

Citación: Valle, J. E. (2022). La educación en igualdad de género en la infancia y la adolescencia en las aulas españolas: Una inversión para la transformación social. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(2). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.5699>

Resumen: La igualdad de género constituye un valor jurídico fundamental de las sociedades modernas. Sin embargo, la desigualdad entre hombres y mujeres es aún hoy un rasgo axial en la sociedad española, y ante ello la educación desempeña un papel clave. Esta investigación analiza la capacidad de los centros escolares españoles de infantil y primaria para ofrecer una educación en igualdad, válida para abordar la violencia de género, mediante su prevención desde los inicios del proceso de educación y socialización. Para ello aborda la existencia de prejuicios sexistas, los materiales y textos escolares, el papel y la formación del profesorado, el interés de las familias o las estrategias de los propios centros educativos al respecto. Las técnicas de investigación utilizadas han sido una encuesta a los equipos directivos de una elevada muestra de centros escolares españoles (388), complementada con entrevistas en profundidad (16), y con el análisis de documentación académica institucional. El estudio muestra la pervivencia de importantes estereotipos de género, y propone atacar las raíces de la desigualdad desde la escuela, ejerciendo nuestra responsabilidad ética como sociedad en la construcción de una cultura de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres y de prevención de la violencia de género.

Palabras clave: políticas educativas; igualdad de género; escuelas de infantil y primaria; prevención violencia de género; educación para el cambio

Gender equality education in childhood and adolescence in Spanish schools: An investment for social transformation

Abstract: Gender equality constitutes a fundamental legal value of modern societies. However, inequality between men and women is still an axial feature in Spanish society today, and education plays a key role in this regard. This research measures the climate and analyzes the capacity of the Spanish nursery and primary schools to offer an education in gender equality, valid to tackle gender violence, through its prevention from the beginning of the education and socialization process. To do this, it analyzes the existence of sexist prejudices, school materials and texts, the role and training of teachers, the concern of families or the strategies of the schools themselves in this regard. The methodology used includes a survey answered by the management teams of a large sample of Spanish schools (388), complemented by in-depth interviews (16), and the analysis of institutional academic documents. The study shows the persistence of important gender stereotypes, and proposes to attack the roots of gender inequality from school, exercising our ethical responsibility as a society in the construction of a culture of equal opportunities between men and women and the prevention of gender violence.

Key words: educational policies; gender equality; preschool and primary schools; prevention of gender violence; education for change

Educação para a igualdade de género para crianças e adolescentes nas salas de aula espanholas: Um investimento na transformação social

Resumo: A igualdade de género é um valor jurídico fundamental das sociedades modernas. No entanto, a desigualdade entre homens e mulheres continua a ser uma característica central da sociedade espanhola de hoje, e a educação desempenha um papel fundamental a este respeito. Esta investigação analisa a capacidade das pré-escolas e escolas primárias espanholas de oferecer uma educação em igualdade, válida para combater a violência de género, através da sua prevenção desde o início do processo de educação e socialização. Para este fim, aborda a existência de preconceitos sexistas, materiais e textos escolares, o papel e formação dos professores, o interesse das famílias e as estratégias das próprias escolas a este respeito. As técnicas de investigação utilizadas foram um levantamento das equipas de gestão de uma grande amostra de escolas espanholas (388), complementado por entrevistas em profundidade (16), e a análise de documentação académica institucional. O estudo mostra a persistência de importantes estereótipos de género, e propõe atacar as raízes da desigualdade na escola, exercendo a nossa responsabilidade ética como sociedade na construção de uma cultura de igualdade de oportunidades entre homens e mulheres e na prevenção da violência de género.

Palavras-chave: políticas de educação; igualdade de género; pré-escolas e escolas primárias; prevenção da violência baseada no género; educação para a mudança

La Educación en Igualdad de Género en la Infancia y la Adolescencia en las Aulas Españolas: Una Inversión para la Transformación Social

Las leyes fundamentales en materia de igualdad en España, marcan claras directrices de funcionamiento en el terreno educativo. De forma fundamental lo hace la Ley Orgánica 3/2007, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres (LOIEMH), una norma que establece la integración activa, en los objetivos y en las actuaciones educativas, del principio de igualdad de trato, evitando que por comportamientos sexistas o por los estereotipos sociales asociados, se produzcan desigualdades entre mujeres y hombres. También la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), señala como principios del sistema educativo español la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación, así como la educación para la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social. Y de forma particular, son varias las normas que expresan el compromiso dirigido a combatir la violencia contra las mujeres, destacando la ya mencionada LOIEMH y especialmente la Ley Orgánica 1/2004, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género (LOVG), que marcan claras directrices de funcionamiento, muchas de ellas en el terreno educativo, en el que incide de forma particular la LOE, modificada por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre. Un panorama jurídico que se completa con todas las leyes existentes en las diversas Comunidades Autónomas españolas, en materia de igualdad entre los sexos y de prevención de la violencia de género, así como sobre otras materias conexas.

Lo cierto es que las desigualdades entre mujeres y hombres, así como la violencia de género, son fenómenos que se dejan sentir en cada día en múltiples aspectos en la sociedad española. En este contexto, el presente estudio persigue profundizar en el análisis de si la escuela continúa reproduciendo a través de sus contenidos, relaciones y organización en gran medida el modelo social tradicional, que asigna a hombres y mujeres roles diferentes, o si por el contrario puede presentarse como una institución transformadora, que a través de la educación contribuya claramente a potenciar la igualdad entre los sexos desde la infancia y la adolescencia, a trabajar la capacidad para la resolución pacífica de conflictos y a prevenir y combatir la violencia de género.

De forma previa a perfilar esta investigación, resulta interesante hacer referencia, siquiera brevemente, a algunos conceptos teóricos que sirven de ejes que enmarcan el presente estudio, cuya principal aportación es, sin embargo, su dimensión empírica.

La temática del trabajo se inserta, en primer lugar, en la construcción social del género, un concepto acuñado en referencia a aquellas diferencias entre mujeres y hombres que no responden a factores biológicos, sino que son construidas socialmente, conformando un conjunto de valores, significados, costumbres, normas y creencias que atribuyen a las personas determinadas facultades, deberes, posibilidades y prohibiciones en función de su sexo (West y Zimmerman, 1987). Una idea en cuyo significado profundiza Crawford (2006), distinguiendo tres niveles o perspectivas: el género como un sistema de organización social (valores, costumbres, tradiciones y leyes que otorgan mayor poder y estatus a los hombres); el género como un proceso dinámico de representación (discursos, prácticas y roles que sustentan los procesos de socialización de hombres y mujeres); y finalmente, el género como un aspecto de la identidad y las actitudes personales (en línea con las expectativas, intereses y creencias sobre lo que significa ser un hombre o una mujer en una cultura concreta).

El feminismo académico anglosajón fue el que impulsó el género como categoría analítica en la década de los 70 del siglo pasado, con el objetivo de cuestionar el determinismo biológico y explicar de qué modo las prácticas sociales determinaban directamente las desventajas comparativas de las mujeres y su situación de inferioridad (Lagarde, 1994; Lamas, 2000). El género entronca así con un amplio nudo de instituciones y relaciones de toda índole —económicas, sociales,

políticas...—, que producen códigos culturales que se encuentran en la base del comportamiento de los hombres y de las mujeres, y como tal categoría analítica, la perspectiva de género resulta útil para desentrañar, a partir del análisis de factores como las prácticas, representaciones y estereotipos, los vínculos de dominación y de poder, y la consiguiente discriminación y la subordinación de las mujeres, comprometiéndose claramente con el objetivo de su superación. En definitiva, el enfoque de género, según subrayan Díaz y Moreno (2013) es un marco interpretativo que aporta visibilidad a fenómenos que no son significativos desde otros paradigmas; permite analizar las diferencias construidas entre hombres y mujeres, las dinámicas de construcción social, la naturalización de la diferencia sexual, y la distribución del poder.

El género como objeto de estudio y como categoría de análisis resulta en este caso desarrollado desde un sugerente prisma, la perspectiva educativa. Para ello la investigación se focaliza en los centros escolares españoles de infantil y primaria (CEIPS), concebidos como entornos sociales y como comunidades de práctica, cuyo latido marca su compleja micropolítica, que crea valores, reglas y códigos particulares —siguiendo a autores y autoras como Ball (1989) o Acker (1995), y que resulta esencial para comprender el grado de sensibilidad y las actitudes de la comunidad educativa hacia una cultura igualdad de género. Scraton (1995) resalta, en este sentido, el importante papel de las instituciones en la creación, mantenimiento y transmisión de las ideologías, a través de sus políticas y sus prácticas. La transformación de los valores y creencias con respecto a las relaciones de género, así como la prevención de la violencia hacia las mujeres, tiene un terreno privilegiado en el trabajo realizado desde las instituciones educativas y su profesorado, en colaboración con los entornos familiar y social. Singularmente resulta clave el rol que juegan los y las docentes, tal y como señalan Colás y Jiménez (2006), cuando subrayan la necesidad de un trabajo consciente y riguroso del profesorado —que requiere de conciencia y formación en género—, para que en los centros educativos pueda desarrollarse una auténtica práctica educativa para la equidad. El colectivo docente a menudo no es consciente del extraordinario potencial que sus prácticas docentes poseen, influenciando al alumnado (Rebollo et al., 2011; Spender, 1982), por lo que numerosos autores y autoras (por todos, Colas, 2004) han destacado la conveniencia de que desarrolle estrategias de reflexión crítica y puesta en marcha de acciones tendentes a reconocer la desigualdad de género en las aulas —con su consecuencia más extrema, la violencia de género—, desmontar aquellas praxis educativas que la refuerzan, y sustituirlas por buenas prácticas en equidad de género. Un profesorado que no cuenta hoy por hoy con carácter general con una formación específica en la materia, tal y como han puesto de relieve estudios diversos (Rausell & Talavera, 2017; Resa Ocio, 2021).

La importancia de la escuela en la construcción de una cultura de género positiva, alineada con la prevención de la violencia de género, potenciadora de la igualdad de oportunidades entre niños y niñas y decididamente destructora de prejuicios y estereotipos sexistas, es fundamental. Acabar con estos últimos mediante la educación debe ser un objetivo esencial. Los estereotipos de género nos remiten a patrones, normas y estructuras que toda sociedad posee, que constituyen creencias generalizadas sobre las personas, basadas en su pertenencia a una o a varias categorías sociales (Anselmi & Law, 1998). Los estereotipos surgen a partir de generalizaciones toscas y claramente reductoras, que anulan la variedad y riqueza de las sociedades, al fijar en relación a hombres y mujeres cómo son unos y otras, cómo actúan, qué apariencia tienen y qué roles desarrollan, constriñéndoles en modelos cerrados, que derivan en percepciones y expectativas sociales. A esta última idea se refieren Prentice & Carranza (2002) o Barberá (2004) cuando hablan de su carácter descriptivo y prescriptivo. Como creencias estereotípicas, obvian lo individual, encuadrando a las personas en postulados falsos e injustos, que entrañan claras discriminaciones de género (Kite et al., 2008). Y tales estereotipos tienen un terreno abonado en la escuela, ya que el currículum integra no solo en sus contenidos, sino en otros aspectos conectados con las actitudes,

modelos, relaciones, y la construcción de identidades, importantes aspectos discriminatorios, que en muchos casos operan de manera sutil o aun inconsciente (Bonal y Tomé, 1998). A partir de los mismos, niños y niñas producen construcciones de género (masculinidad y feminidad) que encajan y están asentados en las normas del grupo y de la sociedad, desarrollando unos intereses y comportamientos y evitando otros, y lo hacen sin ser plenamente conscientes de los mismos (Skelton et al., 2007).

Los estereotipos entroncan además con la segregación de género que niños y niñas podrán sufrir en un futuro, y que en gran medida es fruto de los mismos. Una segregación que genera efectos perjudiciales en materia de oportunidades de mujeres y hombres en el mercado laboral y en la sociedad en general, y que se entiende como la concentración de un género en ciertos campos de la educación, o en determinadas ocupaciones, lo que reduce las opciones de vida, educación y empleo, conduce a salarios, condiciones y entornos de trabajo desiguales, refuerza aún más los estereotipos de género y determina, entre otros factores, las experiencias y el diferente grado de poder y prestigio de mujeres y hombres, perpetuando con ello unas relaciones de poder de género desiguales en las esferas pública y privada (Aguado & Ballesteros, 2018; Burchell et al., 2014; EIGE, 2017).

Los estereotipos no son más que una más de las vías a través de las cuales se manifiesta el sexismo, un fenómeno que se presenta como un conjunto de creencias sobre papeles, comportamientos, etc. considerados apropiados para hombres y mujeres, así como sobre las relaciones entre personas de distinto sexo (Rebollo et al., 2011). Un sexismo que, según Moya (2004) admite grados y apariencias diversas en nuestro ámbito cultural, donde podemos hablar de un sexismo manifiesto u hostil, de un sexismo ambivalente y de un neosexismo. El primero atribuye a las mujeres debilidad, las considera inferiores, las relega a ámbitos privados y las presume manipuladoras, valiéndose de factores como el sexo. Hoy en día, es una ideología en claro retroceso. Una situación diversa a la del neosexismo (Tougas et al., 1995), que identifica como una amenaza las políticas de igualdad de género y la incorporación de las mujeres a las diversas facetas de la vida pública —profesional, social, económica, etc—. Finalmente, el sexismo ambivalente (Glick y Fiske, 1996, 2001), combina hostilidad y sentimientos positivos hacia las mujeres a partes iguales.

Pues bien, el sexismo, que impregna aún hoy a la educación formal y discrimina a las mujeres dentro del sistema, tal y como señala Contreras (2007) está presente en el terreno educativo, tanto en la posición de las mujeres como profesionales de la enseñanza, como en elementos clave como son la selección y transmisión de contenidos, en la propia metodología, y aún en la organización escolar, en los materiales didácticos y textos, en la interacción en las aulas, en la naturaleza androcéntrica del conocimiento, o en factores íntimamente relacionados, como son la omisión de las niñas y las adolescentes a través del lenguaje, o la invisibilización de la mujer en la historia y en la producción del conocimiento.

Otro elemento central de la investigación lo constituye la violencia de género, un concepto que el Convenio del Consejo de Europa sobre la prevención y lucha contra la violencia contra las mujeres y la violencia doméstica presenta como aquel tipo de violencia dirigida contra la mujer porque es mujer o que afecta a las mujeres en forma desproporcionada, y que según destaca el Relator Especial de la ONU sobre la violencia contra la mujer, comprende tanto la violencia directa como la indirecta (Consejo de la Unión Europea, 2014; Naciones Unidas, 2011, 2013). Esta última abarca lo que la ONU define como toda forma de desigualdad estructural o de discriminación institucional que mantiene a una mujer en una posición de subordinación, ya sea física o ideológica, a otras personas dentro de su familia, del hogar o de la comunidad (Naciones Unidas, 2011). La violencia indirecta opera en el contexto social más amplio: las instituciones y los individuos, dentro y fuera de las mismas, participan en la producción y reproducción de actitudes que normalizan la violencia contra las mujeres (Naciones Unidas, 1992).

La violencia de género representa una brutal violación de los derechos humanos, así como la peor de las discriminaciones de género y un obstáculo inmenso para el logro de la igualdad de género (EIGE, 2013a, 2013b, 2014; Leach et al., 2014). Se trata de un fenómeno que hunde sus raíces en las desigualdades de género, al tiempo que contribuye a reforzarlas, y que no puede entenderse fuera de las estructuras sociales, las normas de género y los roles que las apoyan y justifican. La violencia contra las mujeres tiene lugar en la práctica totalidad de sociedades, al estar basada en las desiguales relaciones de poder entre mujeres y hombres, que refuerzan la dominación de aquéllos sobre éstas. Desigualdad y violencia de género son, por tanto, dos puntos absolutamente interrelacionados en un continuum, de modo que la desigualdad estructural de género es la que carga de sentido a la violencia, y esta última no puede ser eliminada, a menos que se aborden las raíces subyacentes (Confortini, 2006).

Para combatir el sexismo y las violencias de género, es necesaria una educación con perspectiva de género, que incluya tal herramienta de forma transversal. Porque, tal y como señala Lagarde, la perspectiva de género tiene como uno de sus fines contribuir a la construcción subjetiva y social de una nueva configuración, resignificando aspectos esenciales como la historia, la sociedad, la cultura y la política desde las mujeres y con las mujeres (Lagarde, 2018).

Por otro lado, no podemos dejar de aludir a determinadas aportaciones teóricas que superan una concepción binaria del género, y van más allá, introduciendo interesantes líneas de reflexión. En este sentido, son importantes los posicionamientos que subrayan la existencia de otras identidades de género no hegemónicas en niños, niñas y adolescentes que merecen que se consideren sus intereses y expectativas, permitiendo que las personas que las vivencian, puedan desarrollar y fortalecer sus proyectos de vida en las instituciones formativas. Este planteamiento supone trabajar en la realización efectiva de la igualdad, la libertad, la dignidad y el derecho a la vida, aunando esfuerzos para que en los espacios educativos no existan barreras ni prácticas que sustenten el ejercicio de violencias de todo tipo hacia personas que viven y ejercen su sexualidad al margen de lo que se ha considerado históricamente hegemónico. Para ello hay que comenzar trabajando en la transformación de las preconcepciones y nociones que se tienen sobre estas categorías, desmontando prejuicios construidos históricamente sobre lo que significa ser lesbiana, gay, bisexual, transgénero o intersexual. La apertura hacia la divergencia y la diferencia pueden construirse mediante actividades de enseñanza, capacitación, difusión e información, orientadas a la comprensión de lo que es distinto, y a promover entre el alumnado el respeto y la construcción de realidades más incluyentes y menos violentas hacia las mujeres y hacia las personas que construyen su identidad de género alejándose de lo que exigen las normas sociales (García Reyes, 2016).

Y es que la vulnerabilidad del alumnado con una identidad de género diferente a la asignada por la sociedad o con una anatomía sexual y reproductiva atípica en términos binarios, y los problemas y dificultades a que se enfrenta en la escuela —un ambiente hostil y un estigma que les impide desarrollarse de forma plena y que les pueden llevar al fracaso escolar, laboral, e incluso al suicidio—, exige en nuestros días erradicar su discriminación, mediante la implementación de medidas enmarcadas en el respeto a los derechos humanos y la atención a la igualdad y a la diversidad, considerando el cuerpo sexuado, la dimensión afectivo sexual y la identidad de género, como un aspecto más de la diversidad humana.

En esta línea se posicionan aportaciones teóricas reivindicativas de una educación sexual integral abordada desde las instituciones educativas, reconociendo, desde una perspectiva de género, un papel relevante y protagónico de todos los niveles formativos en la educación en la sexualidad. Una sexualidad en cuya construcción intervienen condicionantes sociales y culturales, que representan uno de los ejes estructurantes de la educación sexual con enfoque de género (Morgade, 2006). E incluso, avanzando un paso más, se reivindica un pensamiento pedagógico-político articulado por una perspectiva feminista y cuir, concebido como un modo de hacer crítico que

desestabilice nuestras propias categorías del pensamiento pedagógico, capaz de ser utilizado en espacios de formación menos convencionales, como talleres o performances (Flores, 2019).

Y no solo encontramos reflexiones teóricas, sino que, descendiendo a la realidad de las instituciones educativas, existen normativas que protegen y garantizan el derecho a la identidad de género, la expresión de género y la intersexualidad —valga por todas, la normativa española vigente en la Comunidad Valenciana, aprobada por Instrucción del 15 de diciembre de 2016 (Generalitat Valenciana, 2016) —.

Vistos ya estos conceptos previos, relevantes en la materia, esta investigación trata de medir el clima en los centros escolares de infantil y primaria españoles, en torno a la construcción de la igualdad y a la prevención de la violencia de género, analizando su capacidad para ofrecer una educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad entre hombres y mujeres y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad, válida para abordar la violencia de género desde el ámbito escolar, mediante su prevención desde los inicios del proceso de educación y socialización.

En particular, como objetos específicos, la investigación abarca una serie de ejes temáticos fundamentales, como son la interiorización por el alumnado los valores de la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, y de otros que prevengan decididamente la violencia de género, así como su vigencia como principios específicos del sistema educativo; la presencia de prejuicios y estereotipos de género en los materiales educativos o, por el contrario, de contenidos que fomenten de forma explícita y decidida el igual valor de hombres y mujeres; la existencia de previsiones orientadas a la prevención de la violencia de género, igualdad y no discriminación, en los principales documentos educativos que manejan los centros escolares, como el Proyecto educativo de centro, el Proyecto de dirección, o el Plan de Convivencia. Se investigará asimismo la eventual existencia de situaciones, conductas o incidentes en las escuelas que cuestionen la igualdad entre hombres y mujeres, o relacionados con la violencia de género; el interés de las familias por las actividades educativas dirigidas a tales temas; y finalmente, la sensibilidad y formación específica del profesorado para educar en igualdad y prevenir la violencia de género.

La investigación se ha centrado en la desigualdad y la prevención de las violencias de género entre hombres y mujeres, por lo que no ha considerado de forma específica las dificultades a que se enfrenta el alumnado con una identidad de género diversa, no hegemónica, o de los niños, niñas y adolescentes con una anatomía sexual y reproductiva atípica en términos binarios. De ahí el reconocimiento de la necesidad de continuar realizando estudios que integren tales realidades y que nos procuren una mejor comprensión y conocimiento de esta diversidad, para consolidar un modelo de escuela inclusiva.

Método

Cada objeto de conocimiento tiene unos perfiles propios, que imponen unos requerimientos metodológicos específicos y diferenciados (Beltrán, 2000), justificando la aplicación de diferentes técnicas de investigación a la hora de abordarlo. En este caso, se han detallado los numerosos y diversos objetivos que persigue el estudio, por lo que se ha buscado la complementariedad metodológica en el seno de una investigación cuyo objeto, poliédrico y complejo, requiere contar con varias perspectivas, tanto de corte cuantitativo como cualitativo, de modo que su utilización conjunta compense sus limitaciones y sume sus potencialidades (Cea, 1997). La articulación metodológica persigue el abarcar el mayor número de enfoques posibles, con la finalidad última de garantizar la mayor riqueza y validez en las conclusiones extraídas del estudio.

Las técnicas de investigación utilizadas en esta investigación han sido tres: Análisis de documentación educativa institucional, Encuesta a equipos directivos de los centros escolares y Entrevistas en profundidad a titulares de la dirección de centros y profesorado.

Análisis de Documentación Educativa Institucional

Los centros escolares cuentan con una serie de documentos educativos fundamentales, previstos en las leyes educativas y normas de desarrollo, como el Proyecto educativo de centro, el Proyecto de dirección y el Plan de Convivencia. Se han revisado tales documentos correspondientes a 280 centros escolares de educación infantil y primaria, analizando sus previsiones orientadas a la prevención de la violencia de género, así como al fomento de la igualdad y de la no discriminación. El estudio ha contemplado no solo la existencia de tales estrategias y medidas, sino su profundidad (detalle y descripción de contenidos), así como otros aspectos importantes para su efectividad, como su relevancia y su viabilidad.

Encuesta a Equipos Directivos de los Centros Escolares

La segunda técnica de investigación utilizada ha sido una encuesta, mediante cuestionarios planteados por escrito, remitidos por e-mail y devueltos de igual modo. Para realizarla, se confeccionó un cuestionario de notables dimensiones y hecho con especial cuidado metodológico, apoyándonos al tiempo en los escasos trabajos existentes en la materia, así como en las cuestiones que sobre igualdad de género plantean las leyes educativas españolas.

La elección de la encuesta por correo electrónico se veía avalada por las características del colectivo objeto de investigación: su dispersión geográfica, su nivel cultural —que capacita a los directores/as de los centros escolares para interpretar correctamente el cuestionario sin el apoyo del investigador— y, finalmente, su alto nivel de motivación, convirtieron a este método de investigación en el más aconsejable para la consecución de nuestros objetivos. El cuestionario incluía 34 preguntas, algunas de ellas parcial o totalmente abiertas. Entre las cerradas las había de respuesta alternativa dicotómica, mientras que las más eran de respuesta de elección múltiple. Realizamos asimismo una fase de prueba o pretest del cuestionario, que nos facilitó la revisión de alguna cuestión de forma previa a su versión definitiva.

La encuesta se llevó a cabo en 2019, incluyó una significativa muestra de colegios de infantil y primaria españoles (n=388, con un índice de respuesta del 97, % sobre las 400 encuestas realizadas), e iba dirigida a las personas titulares de la dirección y a sus equipos directivos. En dicha selección existen respuestas de todos los territorios de España —de las 17 comunidades autónomas españolas—, que además responden a centros educativos de tipologías diversas en cuanto a tamaño, número de profesores, de alumnado, etc. El volumen de la muestra nos ha permitido conocer las opiniones de un gran número de directores y directoras, trabajando con una cifra de encuestados que fuera al tiempo manejable para poder organizar el estudio. Los datos extraídos de las respuestas a dicho cuestionario se han codificado y trabajado utilizando un soporte informático, el paquete estadístico S.P.S.S., en su versión 26.

Las personas que respondieron a la encuesta, como titulares de la dirección de centros educativos, son profesionales cualificados a la hora de expresar opiniones autorizadas en torno a todos los aspectos fundamentales que plantea en nuestros días la educación en igualdad en las aulas, así como la construcción diaria de una cultura capaz de combatir el sexismo, de prevenir el conflicto y de forma particular la violencia de género en los centros escolares.

Entrevistas en Profundidad a Titulares de la Dirección de Centros y Profesorado

El estudio se completa con una vía de aproximación a la realidad de marcado carácter cualitativo: realización de una serie de entrevistas en profundidad semi-estructuradas (16 en

concreto), de carácter individual, holístico y no directivo a una selección de directores y directoras representativos del conjunto del colectivo profesional, así como a docentes directamente encargados de cometidos en materia de igualdad (Coordinadores/as de igualdad u otros con denominaciones diversas), en cuya selección se procuró asimismo combinar diferentes perfiles en cuanto a sexo, edad y antigüedad en la docencia.

Así, nueve personas entrevistadas eran hombres (entrevistas nº 1, 3, 6, 9, 10, 11, 13, 14 y 16), y siete de ellas mujeres (entrevistas nº 2, 4, 5, 7, 8, 12 y 15). Se insertan en rangos de edad que comprenden desde profesorado menor de 30 años a profesionales mayores de 50; también su antigüedad de la docencia es muy diversa, en un abanico que abarca de 10 a 40 años de ejercicio de la enseñanza. Por último, desempeñan su labor en centros educativos de perfiles bien distintos, en cuanto a cifras de alumnado y de personal docente. Todo ello enriquece el resultado de las entrevistas, en cuanto permite incorporar relatos diversos, marcados por experiencias diferentes, en relación al tema objeto de estudio.

El tipo de entrevista está en directa conexión con el objetivo que se pretende conseguir a través de esta concreta técnica de investigación, que no es otro que acceder al detalle y a las argumentaciones concretas de los directores/as en torno a la igualdad de género, el sexismo y la prevención de conflictos y de la violencia entre el alumnado, recorrer panorámicamente el mundo de significados de los actores sociales con relación a dichas materias, con objeto de comprobar, matizar, explicar y ampliar, en su caso, las tendencias y resultados alcanzados a través de la encuesta, profundizando en los mismos. Las materias abordadas en las entrevistas, todas ellas esenciales en el análisis de la igualdad de género y la prevención de la violencia en las escuelas, eran en gran medida coincidentes con los ejes temáticos de la encuesta. Sin embargo, aunque la entrevista cuenta con un diseño inicial, no puede estar constreñida a esquemas fijos, sino que su mayor riqueza precisamente deriva del aprovechamiento de las cuestiones, temas y circunstancias nuevas que surjan a lo largo de su desarrollo, fruto en ocasiones de las reacciones y respuestas de las personas entrevistadas.

En definitiva, en este estudio se ha buscado la utilización conjunta y complementaria de técnicas de investigación de tipo cuantitativo y cualitativo colocadas a un mismo nivel, combinadas con el análisis de relevantes fuentes de tipo documental, con objeto de aprovechar las importantes ventajas que esta integración metodológica nos aporta en términos de comparabilidad de datos, confirmación o refutación e interpretación de los mismos, así como de influencia en el diseño de las diversas estrategias de investigación.

Por otro lado, la investigación se basa en las opiniones de los y las directoras de los centros escolares, así como de otro personal docente con importantes atribuciones en materia de educación en igualdad y prevención de la violencia de género desde la escuela. Ello supone una limitación, en el sentido de que el estudio no da voz al resto de la comunidad escolar, familias y estudiantes, y por ello es deseable que se continúe avanzando mediante otras investigaciones en dicha dirección. Entendemos que ello no resta fuerza a las conclusiones alcanzadas, siempre entendidas bajo el mencionado prisma, en la medida que parten de las experiencias de profesionales expertos/as en materia educativa, que día tras día lideran y ponen en funcionamiento la vida de los centros escolares.

Resultados y Discusión

Igualdad de Oportunidades y Prevención de la Violencia de Género, como Premisas en la Escuela: Vigencia y Necesidad

La interiorización por el alumnado de los centros escolares españoles del principio de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres no parece presentarse, hoy por hoy, como un objetivo conseguido. Niños y niñas, así como adolescentes de ambos sexos, no asumen sin fisuras

un postulado que debiera ser algo obvio, en el siglo XXI. La encuesta realizada muestra que tan solo un tercio de los directores y directoras de centro entrevistados ofrecen respuestas concluyentes en torno a esta cuestión, que sin embargo matizan los dos tercios restantes. Así, el 16,8 % de las personas encuestadas opinan que la interiorización del valor de la igualdad en el alumnado es total; una cifra ligeramente inferior a ese 18 % que considera de un modo tajante que niñas, niños y jóvenes no asumen ni creen en la igualdad de oportunidades. Entre ambos grupos encontramos un 65,2 % de los directores/as de centros educativos, que entienden que la interiorización de la idea de la igualdad de oportunidades, es un hecho que no puede darse por logrado, sino que presenta ciertas quiebras.

Los discursos de las entrevistas insisten repetidamente también en la idea del peligro que entraña pensar que la igualdad entre los sexos es algo rotundamente asumido por las nuevas generaciones:

Hay gente que cree que hoy es algo asumido el que las mujeres y los hombres somos iguales. Pero fíjate, yo pienso lo contrario, porque veo en los últimos tiempos una cierta involución. También entre los jóvenes. Los celos, el control con los móviles...no dejan de ser formas de desigualdad, de violencia light si tú quieres. Y a nivel de país, pues no hace falta que te diga las cifras de violencia de género que tenemos cada día. De manera que en las familias, en los niños y niñas, nosotros también advertimos cada día signos de desigualdad. En toda la sociedad española aún existen, y la escuela no es más que un escenario de la misma. (Entrevista nº 4)

Existencia y Tipología de Prejuicios y Estereotipos Sexistas en el Alumnado

Los titulares de la dirección de los centros escolares españoles de infantil y primaria, opinan de forma concluyente que los estereotipos y prejuicios sexistas se encuentran totalmente vigentes entre el alumnado de su centro. De hecho, ninguno de ellos ha contestado de forma negativa a tal pregunta. En el otro extremo, tampoco existen opiniones que sostengan que niños/as o jóvenes tienen muchos prejuicios y estereotipos de género. Prácticamente siete de cada diez titulares de la dirección encuestados (68,4 %) señalan que el alumnado mantiene algunos prejuicios y estereotipos sexistas, aunque no demasiados, ya que en términos generales consideran iguales a hombres y mujeres. Finalmente, un 30% opina que los estudiantes funcionan con un importante número de estereotipos sexistas. Un resultado coincidente con las opiniones de las entrevistas, que advierten una cierta dicotomía en el alumnado:

Mira, yo por un lado creo que niños y niñas se creen con los mismos derechos, particularmente ellas entienden que pueden hacer idénticas cosas que sus compañeros, que no tienen en ese sentido límites. Pero junto a ello, continuamente verbalizan opiniones en las que ves que perduran los roles clásicos de lo que los hombres y las mujeres pueden y deben hacer, y lo que no. Los niños, además, a medida que se hacen más mayores, van limitando sus registros emocionales, se hacen digamos como más machos en el peor sentido de la expresión, cuando van entrando en la adolescencia. Los estereotipos perviven, es obvio. Y el ámbito familiar los refuerza, en la mayor parte de los casos. (Entrevista nº 13)

En cuanto a las categorías de prejuicios y estereotipos sexistas existentes, el mapa de tipologías quedaría así: Un 74,1 % de los encuestados/as estima que el alumnado piensa que las chicas son más débiles que los chicos. La fuerza física, la fortaleza y la resistencia física y mental, han sido consideradas atribuciones y capacidades tradicionalmente masculinas, y así continúan siendo percibidas en el imaginario de niños, niñas y jóvenes.

Otra de las percepciones de género absolutamente negativa, con importante vigencia entre el alumnado, es que las chicas no son tan buenas para los deportes como los chicos (un 72,8 % la sostiene). Un estereotipo que conecta con ideas como la fortaleza y resistencia masculinas, o el mayor valor y reconocimiento de ciertos deportes tradicionalmente mucho más practicados por varones, frente a la invisibilidad y nula consideración de disciplinas físicas en las que hay más mujeres. Así lo atestiguan las entrevistas, que sostienen que niños y niñas se inclinan a deportes distintos, y que ellos son más activos físicamente:

Los chicos siempre dan la impresión de ser más activos físicamente. Ellas están más hablando, jugando a otras cosas, mientras que los chicos rápidamente cogen un balón y juegan al fútbol, o al basket. Esto no es un prejuicio, es algo que vemos. Resultado de un aprendizaje cultural, o lo que quieras, pero es así. Y luego está la cuestión de la elección de los deportes: ellos juegan al fútbol, ellas hacen gimnasia rítmica. Y ya me dirás la sociedad qué valora más. (Entrevista nº 10)

Por otro lado, un 71 % percibe como vigente la creencia de que las chicas no resultan tan atraídas ni tienen tanta capacidad en materias tecnológicas como los chicos. Una premisa que conjuga prejuicios como una débil inclinación, unida a menores aptitudes en temas técnicos, y que se encuentra en la base de la segregación horizontal, absolutamente vigente en la sociedad española, que provoca que en las áreas tecnológicas encontremos muy pocas mujeres. En tal hecho influyen de manera determinante las creencias sociales, la falta de apoyo familiar y social, y las débiles expectativas en torno al binomio mujeres-tecnología, que como vemos están actuando desde la infancia y la adolescencia, en el día a día de la escuela. En las entrevistas se ha mencionado asimismo de forma específica la cuestión:

Todavía hoy, en que nuestros alumnos y alumnas son lo que se conoce como nativos digitales, que manejan móviles, tablets, dispositivos electrónicos diversos cada día desde bien pequeños, existe la creencia de que los terrenos técnicos son en mayor medida patrimonio de los chicos. Ellas no muestran una gran atracción por dichas áreas de conocimiento, y de hecho cuando para alguna materia tienen que trabajar, incluso en tareas prácticas, de índole tecnológica, los chicos se inclinan mucho más hacia esos temas. Esto es una realidad, que se percibe en los colegios. Luego ya imagino que tal atracción, o débil atracción en el caso de ellas, tendrá una explicación multifactorial. (Entrevista nº 15)

La creencia de que chicas y chicos tengan preferencias y capacidades diferentes para materias diversas, que podríamos considerar una afirmación genérica con relación a la anterior (atracción y capacidad para la tecnología), cuenta con mucha menor fuerza que esta última, ya que solo un 42,2 % de los directores/as considera que esté vigente, frente a idéntica opinión, que sostienen más de 7 de cada 10, al referirla específicamente a materias tecnológicas. La afirmación genérica (preferencias y capacidades diversas por sexos, sin más), con ser perjudicial, en la medida que limita las posibilidades de hombres y mujeres para inclinarse hacia cualquier actividad y poder realizarla con una capacidad plena, no es tan dañina como la segunda estimación, que directamente considera a las mujeres menos aptas para materias relacionadas con la tecnología.

Resulta asimismo peligrosa la consideración, siempre referida a la percepción del profesorado del modo en que su alumnado piensa y actúa, de que las chicas deban asumir tareas domésticas en mayor grado que los chicos, con la que se mostrarían de acuerdo un 56,2 %. Las entrevistas lo han confirmado: “Los niños siguen viendo que sus madres son quienes esencialmente se encargan de lo doméstico, y esperan que esos esquemas se mantengan. De ahí que muy habitualmente se expresen atribuyendo a sus compañeras tales obligaciones” (Entrevista nº 4). Un

prejuicio sexista que llama la atención poderosamente en nuestros días, y que actúa limitando las posibilidades personales y profesionales de las mujeres, que pueden diseñar su vida, pero sin olvidar que, según los estereotipos vigentes, con fuerza entre las generaciones más jóvenes, están llamadas a asumir gran parte de las obligaciones domésticas, en mayor medida que los varones.

Otros dos estereotipos, pese a estar vigentes, cuentan con adhesiones ya más débiles entre el alumnado de los CEIPS: así, la mayor vulnerabilidad de las chicas frente a los chicos (que todavía un 16,3 % de los y las titulares de la dirección de centros aprecian como creencia mantenida por su alumnado); y la premisa según la cual las chicas no pueden gozar de la misma libertad que los chicos (5,7 %).

Finalmente, dos de los estereotipos ofrecidos como opción en la encuesta, no han registrado ninguna adhesión. Hablamos, en primer lugar, de que las chicas no son tan inteligentes como los chicos, un estereotipo en nuestros días desechado, tal y como han confirmado las entrevistas: “Las chicas suelen ser muy buenas. También ellos, desde luego. Pero yo te diría que las mujeres somos más constantes, más estudiosas en el día a día. Y buenas, en los resultados se ve”. (Entrevista n° 2). Niños/as y jóvenes piensan que las mujeres en modo alguno se encuentran por debajo de los hombres en lo tocante a inteligencia, un dato que se confirma continuamente, ya que ellas suelen alcanzar mejores resultados académicos prácticamente en todos los niveles.

Por lo que respecta al segundo de los estereotipos hoy obsoleto, es aquel según el cual las chicas no pueden aspirar a idénticas metas profesionales que los chicos. Se trata de una afirmación relacionada con la anterior, y ambas demuestran que niños/as y jóvenes estiman que las mujeres son igual de inteligentes que los varones, y por tanto sus metas y proyección profesional deben ser idénticas: “Las chicas son igual o más entusiastas que los chicos cuando te hablan de sus aspiraciones profesionales, mencionando todo tipo de profesiones, sin límite alguno. Y nadie cuestiona sus expectativas ni les pone barreras. Hoy en día, no” (Entrevista n° 14). Un universo laboral igualitario para chicos y chicas, resulta ser una premisa que las generaciones más jóvenes tienen clara a nivel teórico, equiparando las posibilidades, expectativas y aspiraciones de ambos sexos en un ámbito tan esencial como es el profesional.

Las percepciones de género son creencias que se encuentran arraigadas en nuestra sociedad, y todos participamos de las mismas, consciente o inconscientemente. Sin embargo, hemos querido averiguar qué grupos de la comunidad educativa poseen estereotipos sexistas más arraigados, y desde la dirección de centros se estima que es precisamente en el ámbito familiar donde en mayor grado existen y se refuerzan los prejuicios sexistas vigentes en el alumnado de infantil y primaria. El 67,2 % de los y las profesionales encuestados así lo cree.

En segundo lugar, y dentro del alumnado, son los chicos los que manejan estereotipos sexistas en mucha mayor medida que las alumnas, triplicando sus valores (46,1 % de los chicos, frente al 15,2 % de las chicas). Un dato relevante, ya que son niños y adolescentes de muy poca edad, en los que resulta desconcertante y lamentable encontrar ideas preconcebidas limitativas para las mujeres.

Las entrevistas han confirmado los datos anteriores, subrayando que en las familias existen en muchas ocasiones prejuicios discriminatorios fuertemente instalados, que principalmente los chicos verbalizan en la escuela:

Lo que pasa en la familia, es determinante a la hora de configurar la visión y concepciones de género de niños y niñas. Y lamentablemente, ellos ven en sus casas cómo son las mujeres quienes, por ejemplo, asumen las cargas domésticas y el cuidado de niños y mayores en mayor medida que los hombres. Y perciben los estereotipos sexistas en sus casas, ya que son extraordinariamente resistentes y aún hoy están plenamente vigentes. Y lo que oyen en sus casas, lo que viven, es lo

primero que aprenden, y es la realidad que conforma los valores iniciales del niño o de la niña. (Entrevista n° 6)

Por lo que respecta al profesorado, solo un 10,5 % de los directores/as estima que dicho colectivo posee ideas sexistas. Un balance absolutamente benévolo, que en mi opinión revela un sesgo importante al juzgarse a sí mismos y a sus colegas, ya que son numerosas las investigaciones que demuestran la falta de formación en igualdad de los y las docentes en ejercicio, a las que ya se ha aludido. Por otro lado, en tanto que forman parte de la sociedad, es lógico pensar que se encuentren imbuidos de percepciones de género permeadas por prejuicios de corte sexista, de igual modo que el resto de la ciudadanía. Cosa distinta es que realicen un esfuerzo consciente, en el día a día de su labor educadora, tendente a limitar su manifestación externa y sus efectos perniciosos sobre el alumnado.

Finalmente, un 35,9 % señalaron que los prejuicios y estereotipos sexistas podían ser detectados en todos los colectivos de la comunidad educativa (estudiantes, familias y profesorado), no destacando de forma específica a ninguno de ellos.

La diagnosis anterior resulta en gran medida confirmada por los discursos de los directores/as de los centros escolares, docentes y coordinadores de los centros escolares expresados en las entrevistas en profundidad, que demuestran una gran ambivalencia. Así, por un lado, estos educadores refieren avances extraordinarios hacia la igualdad de género en la forma de pensar y de expresarse el alumnado, que sin embargo coexisten con prejuicios, estereotipos, o actitudes claramente machistas. Estos son los resultados más relevantes que arrojan sus testimonios:

El sexismo puro, el niño superior a la niña, ha ido desapareciendo de las aulas. También en las familias, el machismo ha ido amortiguándose, si comparamos la situación actual con las creencias y comportamientos de la sociedad española de hace tan solo unas décadas. Todo ello no es más que el reflejo de lo que ocurre en la sociedad externa al centro escolar. En la escuela se intenta a través de todo tipo de actividades –juegos en el patio, en las actividades físicas, en los debates y asambleas que se celebran en las aulas–, implantar una verdadera coeducación. Esta última empresa es difícil de alcanzar, aunque algunos de sus objetivos parciales sí se han conseguido en una importante medida.

Trabajar con niños y niñas de forma igualitaria, en aspectos como las actividades escolares, el lenguaje, el destruir prejuicios tales como la identificación sexual de ciertas profesiones como propias de hombres o de mujeres, como fruto de la segregación..., se ha conseguido a un nivel bastante aceptable, ya que el profesorado afirma que los alumnos y alumnas piensan en hombres y mujeres en términos prácticamente igualitarios. La mayor dificultad que existe es el trabajo con las emociones, particularmente con la afectividad de los niños:

Los niños son mucho más reacios a demostrar sus emociones. Eso es algo que yo intento trabajar con ellos, el que un chico y una chica somos personas, y entonces el rol de emocionarse, que las niñas adoptan de una manera natural, a los chicos les cuesta mucho más. Para mí eso es lo más difícil, educarlos en esa emotividad, es lo que más nos está costando. (Entrevista n° 3)

El nivel socioeconómico del barrio en el que se encuentra la escuela, y con ello el de alumnado y las familias, también influye ligeramente en la existencia de diferencias entre centros escolares, en relación a los estereotipos desigualitarios y a los prejuicios machistas. El profesorado entrevistado que trabaja en entornos más desfavorecidos, con familias de renta baja e incluso algunas en peligro de exclusión, realiza un balance levemente más negativo en las materias analizadas, en la medida en que el alumnado suele identificar los roles de mayor poder, y más volcados al ámbito laboral, con los

padres, mientras que las madres suelen dedicarse a labores de limpieza, no solo en sus casas, donde habitualmente llevan el peso de las tareas domésticas, sino también en otros hogares. Ello ocurre en determinados centros escolares, con particular incidencia de familias de bajo nivel sociocultural y/o de etnia gitana. Los directores/as apuntan que en este caso coexisten dos códigos, el vigente en la escuela y el que rige en la familia, con valores y premisas abiertamente contradictorias, sobre el rol de hombres y mujeres. El alumnado es consciente de que en el centro escolar deben respetar de forma absoluta los valores de igualdad, y así lo hacen, pese a que siempre permea la educación que reciben en sus casas:

Las familias gitanas son machistas, y tienen un proyecto muy claro para las chicas, no considerando necesario darles una educación más que centrada en aspectos básicos y totalmente prácticos, pues se espera que se casen pronto y con ello concluyan su trayectoria. En cuanto a los chicos, son los reyes del mambo; las mujeres de sus casas se encargan de todo, ellos no hacen nada. Pero saben que en el colegio esas reglas no valen. Y hay que hacérselo entender de forma inteligente. Intentamos cuestionarles códigos de comportamiento, pero es muy difícil. (Entrevista nº 9)

También en estas escuelas sitas en entornos de bajo nivel socioeconómico, con población más vulnerable, se mencionan más casos de violencia de género, problema que se une y se acumula a otros igualmente graves.

Las afirmaciones anteriores se han realizado por el profesorado entrevistado, y no significan que, en otros ambientes diversos, de etnia no gitana o de clase social más elevada, no exista machismo. Únicamente ponen de manifiesto, en el primer caso, el rol tradicional que históricamente han tenido las mujeres en las familias gitanas, así como, en el segundo caso, la acumulación de problemas en contextos vulnerables, con la consiguiente desestabilización y el eventual surgimiento de actitudes violentas. Pero en modo alguno deben llevarnos a estigmatizar tales ambientes, sino que deben ser entendidas y contextualizadas en el sentido apuntado.

Con el matiz anterior, se detectan avances destacables en las opiniones y comportamientos del alumnado en cuestiones de igualdad. La institución escolar se comporta en este ámbito como un claro reflejo de la sociedad, y en esta última se han operado importantes transformaciones en relación al papel de las niñas y los niños, de las mujeres y de los hombres. En relación con los primeros, los educadores destacan que hoy en día el alumnado realiza, en términos generales, idénticas actividades en la escuela, con independencia de su sexo.

En contraste con lo que ocurre hoy en las aulas y en los espacios escolares, no hace tanto tiempo, en cambio, la segregación de actividades era una realidad en la escuela.

Esta misma evolución positiva se detecta también en relación con la visión y las opiniones de niñas y niños sobre sí mismos, sobre sus posibilidades de futuro o, generalizando todo ello, en torno a los roles de hombres y mujeres en la sociedad, sobre los que no se perciben diferencias relevantes. Esta situación contrasta con lo que ocurría hace años, cuando los y las estudiantes tenían juicios muy encasillados sobre las posibilidades, las expectativas y el papel en la sociedad de hombres y mujeres.

Dicho todo lo anterior, lo cierto es que, pese a los avances habidos en materia de igualdad de género y que se reflejan claramente en las opiniones, actitudes y comportamientos de niños y niñas en la escuela, los estereotipos de género persisten, aunque hayan perdido intensidad y fuerza. Aunque los colegios sean mixtos, niñas y niños tienden en muchas ocasiones a separarse en múltiples actividades, y manifiestan diferencias que, lejos de ser neutras, denotan un background de desigualdad. Los testimonios hablan, en este sentido, de problemas de afectividad en los niños. También de actitudes machistas con las niñas. Y todo ello aparece en el día a día de la escuela, pero

proviene en gran medida de lo que ocurre en la familia o en el resto de la sociedad, así como de los modelos que la publicidad y los medios audiovisuales amparan y patrocinan:

Hay muchos comportamientos y roles, que no sabes si son innatos o aprendidos. Porque yo lo que veo es que niños y niñas tienen comportamientos más igualitarios en la infancia, que se diferencian más en la adolescencia. Las niñas, al tener una madurez mayor que los niños, desde los 9 o 10 años sí comienzan a seguir más los modelos de la publicidad. Los niños son más inmaduros, y donde haya una pelota, te olvidan. Pero juega un gran papel la influencia externa de los medios de comunicación, que es muy sexista. Tiene muy diferenciados los modelos de chico y chica, lo que llevan, cómo son, lo que hacen. Eso sí lo veo, mucho más de si yo puedo o no hacer esto o sirvo para esto o para esto otro. (Entrevista n° 7)

Prejuicios y Estereotipos de Género en los Materiales Educativos

Los materiales educativos han sido históricamente fuente de estereotipos discriminatorios, que hoy deberían haber desaparecido, dando paso a un refuerzo activo del valor de la igualdad entre los sexos. De las opiniones de los directores/as sobre el presente y pasado de los mismos, expresadas en este estudio, resulta lo siguiente:

Existe un acuerdo bastante general —8 de cada 10 (80,2 %) así lo afirman—, de que en el pasado los materiales educativos contenían prejuicios y estereotipos sexistas:

En los libros de texto, las imágenes eran reveladoras: los hombres siempre asociados al terreno profesional, con trajes, maletines, o vestidos de mecánicos, policías... Ellas, siempre en el terreno doméstico, haciendo los trabajos del hogar, y como mucho vestidas de enfermeras, o en otras ocupaciones tradicionalmente femeninas. De ahí no salías. (Entrevista n° 9)

Por su parte, casi seis de cada diez docentes (57,5 %) estiman que en la actualidad siguen existiendo prejuicios discriminatorios, posiblemente expresados de una forma más sutil, frente a las afirmaciones abiertamente sexistas que podían realizarse tiempo ha, en una sociedad mucho menos concienciada sobre la importancia del valor de la igualdad, y de la necesidad de educar a niños/as y jóvenes con tal objetivo:

Aún hoy, es difícil que se destaque el valor de las mujeres; libros y otros materiales transmiten de forma sutil el reflejo de una sociedad en la que los hombres tienen un mayor protagonismo. Aunque, desde luego, hemos mejorado muchísimo, y estamos a años luz de los materiales educativos discriminatorios del pasado. (Entrevista n° 10)

Compensando de algún modo la afirmación anterior, un 68 % los directores/as encuestados considera que, junto a tales estereotipos de género, se advierte en los materiales educativos el fomento explícito y decidido del igual valor de hombres y mujeres. Casi un tercio del profesorado, sin embargo, disiente de tal opinión y entiende que estamos todavía muy lejos de que el protagonismo de las mujeres y sus logros en todas las esferas de la vida social, económica, profesional, etc., sean explícitamente reconocidos y destacados en los textos y otras herramientas utilizadas en la educación española en los niveles de infantil y primaria.

Finalmente, los testimonios expresados en las entrevistas señalan que en los centros escolares no se maneja un lenguaje integrador de niños y niñas, mujeres y hombres, en todos los ámbitos, aunque no es menos cierto que la situación ha mejorado ostensiblemente.

Estrategias de los Centros Escolares en Materia de Igualdad entre Niñas y Niños, Gestión Pacífica de los Conflictos y Prevención de la Violencia de Género

Los centros educativos pueden implicarse en distintos grados en el fomento de la igualdad entre hombres y mujeres, combatiendo los clichés de género, así como en desarrollar en el alumnado su capacidad para adquirir habilidades en la resolución pacífica de conflictos. Cuatro son las cuestiones que este tema plantea.

Demanda y Sensibilidad de las Familias por Actividades Educativas Dirigidas a la Igualdad y la Prevención de la Violencia de Género

El estudio incluía una pregunta relativa a la sensibilidad o interés que, en opinión de los y las docentes encuestados, observaban las familias por actividades educativas dirigidas a objetivos de igualdad y a prevenir la violencia de género. Solo un 28,1 % de los directores/as de centros consideraron que las familias demandan de forma específica a la escuela formación en el respeto al valor de la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, una cifra ciertamente modesta. Mayor es, sin embargo, el interés de las familias por la educación en valores que fomenten la no violencia, la resolución pacífica de conflictos, y que prevengan la violencia de género (58,4 %).

Problemas o Incidentes en el Centro Escolar Relacionados con la Violencia de Género

Interesaba conocer, en primer lugar, si en los centros escolares españoles de infantil y primaria se producen incidentes que puedan ser considerados como episodios de violencia de género, especialmente pensando en el alumnado de este último nivel. Pese a no ser numerosos, los directores/as encuestados identifican algunos de estos sucesos, cuantificándolos en un 11,9 % de casos, frente al 81,1 % de centros que no han tenido jamás incidentes de este tipo.

Integración del Valor y de los Objetivos de Igualdad en los Principales Documentos-guía de la Actividad del Centro

Los centros educativos poseen una misión que guía su estrategia, objetivos y actividades, todos ellos contenidos en los principales documentos que gobiernan y pilotan la acción del centro: el Proyecto Educativo de Centro, el Plan de Convivencia y el Proyecto de dirección.

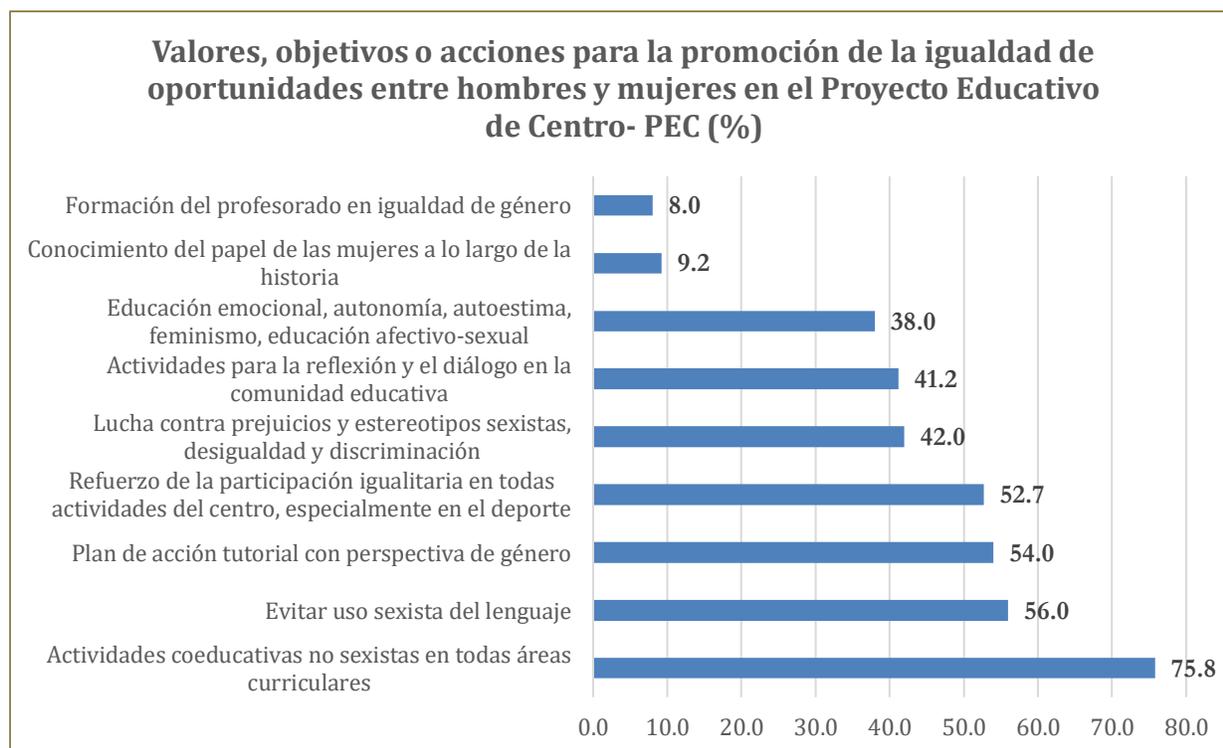
La presente investigación perseguía averiguar en qué medida los documentos anteriores contenían previsiones tendentes a combatir prejuicios de género. Comenzando por el Proyecto de Dirección, un documento esencial que las leyes de educación españolas convierten en requisito para llegar a la dirección escolar, y que debe incluir, entre otras cuestiones, los objetivos y las líneas de actuación, una proporción ligeramente superior a la mitad de los directores/as encuestados (52,8 %) señalaron que en su proyecto existían, dentro de las acciones dirigidas a objetivos de igualdad, previsiones orientadas a rechazar los estereotipos discriminatorios de género.

En la relación de actividades concretas dirigidas a la eliminación de prejuicios y estereotipos sexistas, programadas e implementadas desde el equipo directivo, destacan el refuerzo de los valores de igualdad en actividades complementarias extraescolares, y festividades (51 %); la promoción actividades coeducativas (40,2 %); trabajar el valor de la igualdad de forma transversal (36,3%); acciones de refuerzo del valor del trato igualitario y de la igualdad de oportunidades al alumnado como principio fundamental, rechazando cualquier discriminación (33,8 %); tertulias con el alumnado sobre textos referenciados, análisis y propuestas de mejora (32,8 %); creación de espacios asamblearios, en las aulas y fuera de ellas, sensibilización, charlas sobre igualdad (27,9 %); formación del profesorado sobre educación en igualdad (11,9 %); y finalmente, la participación equilibrada de hombres y mujeres en el equipo directivo (11,3 %).

Por su parte, un instrumento esencial que pone en valor la autonomía de las escuelas españolas es el Proyecto educativo de centro, un documento que recoge los valores, los objetivos y las prioridades de actuación, que incorpora la concreción de los currículos establecidos por la Administración educativa, así como el tratamiento transversal en las áreas, materias o módulos de la educación en valores y otras enseñanzas, respetando, como exige literalmente la ley, el principio de no discriminación. El análisis del Proyecto educativo de centro de las escuelas seleccionadas, junto con los testimonios de los profesionales encuestados/as, nos han permitido constatar que 8 de cada 10 proyectos contenían valores, objetivos o acciones orientadas a la consecución de la igualdad. Las principales tipologías se muestran en la gráfica 1.

Gráfica 1

Valores, Objetivos o Acciones para la Promoción de la Igualdad de Oportunidades en el PEC



Elaboración propia.

Finalmente, también se analizó el Plan de convivencia, inquiriendo a los profesionales de la dirección de los centros sobre el contenido que en materia de igualdad de género habían incorporado a un documento institucional que, tal y como aparece perfilado en la normativa, debe recoger todas las actividades que se programen con el fin de fomentar un buen clima de convivencia dentro del centro escolar, la concreción de los derechos y deberes de los alumnos y alumnas y las medidas correctoras aplicables en caso de su incumplimiento, así como la realización de actuaciones para la resolución pacífica de conflictos, con especial atención a las dirigidas a la prevención de la violencia de género, igualdad y no discriminación. Una cifra ligeramente superior a la mitad de los mismos (el 52 %) apuntó que el Plan de Convivencia de su escuela contenía actividades dirigidas a la integración de todo el alumnado sin discriminación, a través de una educación en igualdad que combatiera los estereotipos de género.

Resolución Pacífica de Conflictos y Prevención de la Violencia de Género en los Centros Escolares

De nuevo en este caso han sido analizados los principales documentos-guía de los centros escolares —el Proyecto Educativo de Centro, el Plan de Convivencia y el Proyecto de dirección—, pero en este caso lo han sido a la luz de una cuestión diversa.

Así, se perseguía averiguar en qué medida los documentos anteriores contenían previsiones tendentes a desarrollar en el alumnado la capacidad de gestionar adecuadamente los conflictos, sensibilizando y combatiendo con ello en último extremo la violencia de género. Comenzando por el Proyecto de Dirección, un 66 % de los directores/as encuestados, declararon haber incluido en el mismo previsiones relativas a la igualdad y a la prevención de la violencia de género. Por su parte, en las entrevistas, los directores/as de los centros escolares seleccionados subrayan que en sus proyectos de dirección recogen algunas previsiones genéricas para combatir la conflictividad, así como dirigidas a actuar en el caso de que ésta se produzca. Sin embargo, matizan dos cuestiones. La primera de ellas, que éste no es un foco de atención central en el proyecto directivo, dado que son más bien el Proyecto Educativo de Centro y todavía más, el Plan de Convivencia, los documentos llamados a recoger tales cuestiones. En segundo lugar, se destaca que las previsiones en la materia son genéricas, y se dirigen a prevenir la conflictividad general entre el alumnado, o a capacitar a este último en la gestión pacífica de conflictos. Sin embargo, los conflictos de género y la violencia de género no se abordan específicamente. Ello demuestra que no hay una preocupación concreta por la cuestión ni tampoco se ha reflexionado de forma explícita en torno a la eficacia que pudiera tener el hacer pensar a los niños y niñas desde edades tempranas sobre la injusticia y la brutalidad de un problema que es fundamental en España, y que por ello debiera ser tratado mediante iniciativas educativas que hicieran nacer en el alumnado un rechazo, a partir de una concienciación positiva en la materia.

Por su parte, si analizamos el Proyecto educativo de Centro en los centros escolares dirigidos por los profesionales encuestados/as, un 81,6 % de los mismos preveía valores, objetivos o acciones orientadas a educar al alumnado en el desarrollo de la capacidad para resolver pacíficamente los conflictos y prevenir la violencia de género.

Finalmente, el Plan de Convivencia, por su propia significación, es el documento que establece de forma más directa actuaciones tendentes a la resolución pacífica de conflictos, y entre ellas alguna medida aislada está orientada a la prevención de la violencia de género, a la igualdad y a la no discriminación. Las estrategias contenidas en el mismo, orientadas a tales objetivos, no tienen sin embargo una entidad propia, y tampoco resultan sustanciales ni en número ni en cuanto a su relevancia y significación. El citado Plan más bien trata de fomentar una convivencia pacífica en las escuelas, pero apenas utiliza la lente del género, sin perjuicio de que cualesquiera líneas de acción en esta línea, aun genéricas, sin duda pueden contribuir a evitar en el futuro el recurrir a la violencia, y con ello a la que tiene sus raíces en la desigualdad entre mujeres y hombres.

En la tabla 1 figuran detalladas las líneas de actuación fundamentales que contienen los tres documentos guía fundamentales en los centros escolares, en relación con las cuestiones analizadas.

Tabla 1

Contenidos para Adquisición de Habilidades en Resolución Pacífica de Conflictos y Prevención Violencia de Género en los Principales Documentos Guía de los Centros Escolares (%)

Proyecto Educativo de Centro	
Trabajo de habilidades sociales y valores en las diferentes áreas. Educación emocional	72,2
Creación de espacios para la reflexión y el diálogo. Fomento de la participación y la comunicación	60,6
Fomento de hábitos democráticos y de la convivencia. Rechazo acciones totalitarias	52,9
Elaboración/ Difusión del protocolo de actuación específico ante situaciones concretas de violencia de género	32,2
Servicio de prevención para prevención y resolución de conflictos	25,0
Trabajar valores específicos en materia de violencia (Violencia 0; Capacidad de Elección; No trivializar el conflicto; Valentía de la denuncia; Solidaridad con la víctima)	21,2
Manejo de materiales y recursos educativos para la prevención de la violencia de género (libros, aplicaciones informáticas, vídeos o películas)	9,3
Proyecto de dirección	
Fomento de actitudes contrarias a la violencia	81,1
Adquisición de habilidades para la convivencia y en la resolución pacífica de conflictos	77,6
Prácticas y acciones diversas en el terreno de la mediación y resolución de conflictos (Tutorías)	70,2
Fomentar la Educación emocional: Creación de espacios y actividades para la reflexión y autoevaluación de conductas y comportamientos. Desarrollo capacidades afectivas en el alumnado	59,3
Acciones en materia de prevención de violencia de género	53,9
Acciones dirigidas a alumnas en situación de vulnerabilidad	21,5
Formación en materia de resolución pacífica de conflictos y prevención de la violencia de género	15,5
Actuaciones conjuntas con familias	12,4
Plan de Convivencia	
Integración de todo el alumnado sin discriminación (educación en igualdad, distintas culturas, heterogeneidad). Respeto de las diferencias individuales	53,1
Actividades diversas, en torno a conmemoraciones, para fomento de la colaboración, el respeto y la estima (juegos de rol, dramatizaciones...)	44,8
Normativa conforme a valores. Difusión de la normativa	37,9
Código de Conducta (valores de respeto, orden, atención y esfuerzo). Pactar las normas	34,5
Trabajo de valores, sobre convivencia, habilidades sociales y resolución pacífica de conflictos en las sesiones de tutoría, en asambleas, etc	31
Creación de equipos deportivos mixtos	24,1
Seguimiento del cumplimiento de la normativa	24,1
Creación en las aulas de estructuras de aprendizaje cooperativo, de estrategias que favorezcan el diálogo	17,2
Creación del servicio de mediación, para ayudar a solucionar conflictos	17,2
Coordinación con la asociación de madres y padres de alumnado (AMPA)	17,2
Colaboración con instituciones locales	10,3
Trabajar valores específicos en materia de violencia	6,9

Nota: Elaboración propia, a partir de los datos de la encuesta.

El Papel del Profesorado: Sensibilidad y Formación para Educar en Igualdad y Prevenir la Violencia de Género

El estudio perseguía conocer la predisposición del colectivo docente hacia la igualdad de oportunidades y la prevención de la violencia de género, como ejes clave en la educación, así como su preparación personal para instruir en tales temáticas.

En relación a la primera cuestión, un 61 % de los directores/as confirmó la preocupación del profesorado por integrar en su labor educativa valores diversos, citando expresamente la efectiva consideración de la igualdad de género en su planteamiento y desarrollo educativo. Una cifra inferior a la que mide el interés de los docentes por educar en valores que fomenten la no violencia, la resolución pacífica de conflictos, y que prevengan la violencia de género (71,4 %).

Y en esta misma línea, han sido numerosas las entrevistas en las que se ha resaltado que, pese a carecer de un proyecto central educativo en materia de igualdad, un importante sector del profesorado se encuentra concienciado en la materia, y suele aprovechar las oportunidades que se presentan para recalcar ante los estudiantes que mujeres y hombres son merecedores de idénticos derechos, y deben poder ejercerlos en cualesquiera ámbitos de su vida.

También la prevención pacífica del conflicto ocupa un cierto espacio en la educación del alumnado de infantil y primaria, tal y como ponen de manifiesto los discursos de las entrevistas. Aunque lo cierto es que el género como variable no aparece en tales planteamientos, que más bien se enfocan desde un prisma de aprendizaje de resolución de conflictos en general. De hecho, el profesorado entrevistado subraya que rara vez se aborda en la escuela con el alumnado de estos niveles el tema de la violencia contra las mujeres. Los directores/as señalan que sí son sensibles al tema, por supuesto, pero que no lo son a utilizarlo como un eje de aprendizaje en su enseñanza diaria, como una perspectiva para abordar conflictos determinados —los de género—, que tienen una etiología, unas características y una razón de ser diversa, íntimamente conectada con la desigualdad entre hombres y mujeres y el sexismo existente en nuestra sociedad, que desde la escuela se debiera prevenir y combatir.

Por otro lado, para educar en igualdad y en prevención de violencia de género, es necesario estar específicamente capacitado para transmitir mensajes válidos al alumnado, hacerlo con las herramientas más idóneas y sensibilizarles con argumentos eficaces. En este sentido, el profesorado actualmente en ejercicio apenas ha recibido, ni en su formación inicial ni en la continua, capacitación en la materia. Los propios docentes encuestados han subrayado la necesidad de que este colectivo adquiera una formación específica en materia de igualdad entre los sexos y de prevención de la violencia de género, que prácticamente 9 de cada 10 considera imprescindible.

Los valores siguientes nos muestran el grado de formación actual, en toda una serie de cuestiones esenciales para poder educar en igualdad y en prevención de la violencia de género. Solo la prevención de conflictos constituye una excepción en este paisaje, ya que 3 de cada 4 docentes han recibido capacitación sobre la misma. Por su parte, solo el 14 % cuenta con formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, igualdad entre hombres y mujeres y en principios democráticos de convivencia; un porcentaje idéntico a la cifra de educadores/as que cuentan con un aprendizaje específico en el fomento de actitudes positivas hacia la igualdad de derechos y obligaciones por parte de mujeres y hombres, así como en corresponsabilidad. Finalmente, resulta muy preocupante la falta de formación del profesorado para detectar casos de violencia en el ámbito familiar, ya que solo el 3,8 % del colectivo docente ha sido especialmente capacitado en la materia. En definitiva, la escasa formación de los docentes en las materias anteriores los convierte en un colectivo poco preparado para concienciar y sensibilizar a su alumnado, fomentando actitudes positivas hacia la igualdad y la corresponsabilidad.

Conclusiones

El estudio nos ha mostrado que la educación en igualdad y en prevención de la violencia de género se considera hoy en día desde la dirección de los centros escolares como un objetivo necesario de nuestro sistema educativo, y lo es por diversos motivos: porque dicho valor se asume entre el alumnado con fisuras, de un modo incompleto, y porque son muchos los estereotipos de género que aún perduran con fuerza en las aulas. Entre estos, el estudio nos muestra que las niñas y jóvenes son todavía percibidas como más débiles y sentimentales que los chicos, mucho menos diestras y capaces de manejarse en el ámbito tecnológico y en la práctica de los deportes, al tiempo que persiste la creencia de que ellas deben asumir en mayor medida las tareas domésticas que sus compañeros. En el ámbito intelectual y profesional, sin embargo, las mujeres merecen una mejor consideración, por cuanto que el alumnado de los centros escolares españoles entiende que aquéllas poseen igual inteligencia y pueden aspirar a idénticas metas profesionales que los hombres.

Tales estereotipos encajan y responden a lo que se ha denominado dualidad de la existencia humana (Bakan, 1966), que enseña a cada individuo a identificarse con la mitad de los valores: los masculinos o los femeninos, confinándole en uno u otro compartimento estanco, imposibilitándole a priori aspirar a todos. Un postulado sexista que entraña una grave mutilación del desarrollo humano, tanto para las mujeres como para los hombres, y que a pesar de los evidentes avances, continúa vigente, tal y como ha puesto de manifiesto la presente investigación. Esta conclusión aparece confirmada por otros estudios sobre el tema (Díaz-Aguado, 2009).

Por otro lado, el ámbito familiar es aquél en que existen y se refuerzan en mayor medida prejuicios de género. Por su parte, el colectivo del alumnado también alimenta estereotipos de género, y en el seno del mismo lo hacen mucho más los chicos que las chicas.

Todo ello reafirma la idea de que desde la escuela debemos continuar educando con una perspectiva de género. Ante tal panorama, parece oportuno evaluar los recursos y estrategias puestos en marcha desde el ámbito escolar para educar en igualdad y desarrollar la capacidad para amortiguar los conflictos.

Centrándonos en los recursos y herramientas utilizados por los centros educativos para educar en igualdad, el balance varía. En primer lugar, y por lo que respecta a los materiales educativos, en la actualidad no encierran tantos prejuicios sexistas como en el pasado, pero en sus textos se advierten algunos estereotipos de género de forma velada, y desde luego, desde la dirección no se considera que dichos materiales contribuyan de forma directa y decidida a fomentar la igualdad de oportunidades entre los sexos como valor esencial.

Si atendemos a los principales documentos educativos que rigen la vida de un centro, ni el proyecto de dirección ni el plan de convivencia contemplan de forma destacada y significativa la igualdad como objetivo, pese a incluir algunos contenidos y diseñar ciertas actividades en dicha línea. Y es que menos de la mitad de los directores/as detallan haber atendido a la igualdad de oportunidades como una cuestión específica y central en el diseño de su proyecto, y lo mismo ocurre en el segundo de los documentos citados. El proyecto educativo de centro, sin embargo, sí parece tomar en consideración con mayor profundidad el tema de la igualdad entre hombres y mujeres en sus previsiones. Mayor es, sin embargo, la incidencia de contenidos dirigidos a aumentar la capacidad para desarrollar habilidades en la resolución pacífica de conflictos y en la prevención de la violencia de género, en el proyecto educativo de centro, así como en el plan de convivencia. Especialmente este último, por su razón de ser, sí parece tomar en consideración con mayor profundidad dichos objetivos educativos, a través de diversas previsiones. Sin embargo, se trata siempre de referencias genéricas en materia de conflictividad y la forma de evitarla, que, con

ser valiosas, debieran ser complementadas con otras actuaciones educativas específicamente vinculadas con la idea de igualdad entre hombres y mujeres y con la consecuencia última de desterrar de nuestras sociedades los casos de violencia sobre un término del binomio, las mujeres.

La actitud de la comunidad educativa en torno a formar en igualdad y en prevención de violencia de género también ha sido analizada, a la luz de la actuación de familias y profesorado. Comenzando por las familias, éstas no demandan de forma resuelta y clara de formación en igualdad para sus hijos e hijas. Sí manifiestan, sin embargo, un interés mayor en una educación preventiva de la conflictividad, en la que podrían enmarcarse actuaciones dirigidas a prevenir la violencia de género en las aulas de infantil y primaria. En cuanto al colectivo de profesorado, éste apunta una discreta sensibilidad por integrar la igualdad en sus esquemas educativos, que sin embargo es mayor en el caso de la educación para combatir el conflicto y la violencia de género. Pero lo cierto es que en ambos casos lo hace a partir de una formación específica muy insuficiente en la materia (mayor en prevención de la conflictividad, pero casi nula en materia del conocimiento de lo que significa la violencia de género), lo que lógicamente derivará en una débil capacidad de sensibilizar a sus estudiantes para avanzar en esta asignatura pendiente que es la igualdad de oportunidades y el aprendizaje del respeto a hombres y mujeres, capaz de generar un mayor rechazo de la violencia de género por las nuevas generaciones.

La conclusión final no puede ser otra que la necesidad de introducir en nuestras escuelas el valor de la igualdad entre los sexos, un valor que hoy por hoy no se ha interiorizado de forma completa por el alumnado, y que resulta esencial en términos de justicia, equidad y de mejora de nuestra sociedad. Este estudio pretende, como tantos, reconocer los estereotipos de género y su efectiva vigencia, un paso previo para identificarlos con precisión, cuestionarlos y caminar en la vía de su tratamiento, con el objetivo de superarlos. Y plantea hacerlo mediante la educación, desde la escuela y comenzando a partir de los niveles de infantil y primaria.

Tal y como señala Díaz-Aguado (2009), el sexismo se aprende desde la infancia, y la igualdad también. Las experiencias y el aprendizaje en la infancia y primeros años de desarrollo y adolescencia —aquéllos coincidentes con la edad del alumnado de los centros escolares de infantil y primaria— son esenciales, ya que la plasticidad del ser humano para adaptarse al entorno es máxima entonces, y se va reduciendo con la maduración. Es el momento de actuar sobre los modelos y expectativas sociales básicos, que se aprenden en la infancia y posteriormente son utilizados para dar significado al mundo social y emocional propio y ajeno, para incluir y excluir, para interpretar, para entender, para juzgar algo como más o menos adecuado, para modular nuestra conducta y nuestras expectativas. Entre dichos modelos, ocupa un lugar fundamental el sexismo o su antítesis, la igualdad. De ahí que la escuela no pueda permanecer impasible ante esta cuestión; por el contrario, debería involucrarse al máximo.

Toda la comunidad educativa debe trabajar al unísono en esta cuestión, y para ello resulta clave que, desde los centros escolares, tanto los y las titulares de la dirección como los diversos órganos colegiados, en sus respectivos cometidos, asuman conscientemente tal necesidad y se esfuercen por colaborar en dicha línea. Sería deseable integrarla de modo decidido, en las materias curriculares, en las tutorías, en los materiales educativos, así como en las diversas actividades de las escuelas, involucrando al tiempo a las familias y formando específicamente al profesorado, ya que el ámbito educativo y fundamentalmente esta primera formación de los niños y niñas, resulta clave para adquirir valores y hábitos de conducta que les conformarán como adultos y como ciudadanos.

Los resultados de la presente investigación vienen a confirmar los de otros trabajos realizados, proporcionándonos evidencias que nos permiten, junto con la observación de situación de la sociedad española en materia de igualdad de género, formular una serie de reflexiones:

En este sentido, entendemos que existe una creencia errónea y generalizada en la sociedad, que la situación en la escuela permite poner en seria tela de juicio, en relación a que la igualdad de género entre mujeres y hombres está conseguida (utopía de la igualdad). Por el contrario, hemos podido observar que existe un fuerte arraigo y naturalización de roles, estereotipos y actitudes sexistas en la sociedad actual, que tiene su réplica en la escuela, donde todos los sectores de la comunidad escolar observan tales prejuicios, y en particular las familias. En el alumnado, y particularmente en los chicos, se reconoce su vigencia y su fuerza.

La igualdad formal que predicán las leyes españolas dista mucho de ser, a día de hoy, una igualdad real. Con todo, el apoyo jurídico que ofrece la normativa de nuestro país en esta materia, es un punto a valorar muy positivamente. La legislación española (Constitución, Ley de Igualdad y Ley de Educación) hace referencia expresa en su articulado al principio de Igualdad de Oportunidades entre mujeres y hombres, lo que en el ámbito formal es un importante punto de partida para fomentar actuaciones de igualdad.

Creemos en la necesidad de establecer la Educación en Igualdad de manera transversal en el currículo nacional, en todos los ámbitos y materias del centro educativo. La igualdad de género debe ser un objetivo que vaya más allá del aula y de los contenidos que son objeto de aprendizaje, y debe ser objeto de consideración en otros ámbitos, como son las relaciones intra e intergrupales, en los diversos colectivos de la comunidad escolar, en la asignación de responsabilidades al personal, etc., de modo que las actitudes de la dirección y el funcionamiento del centro en general transmitan un compromiso con la implantación total de dicho valor en la escuela.

El centro educativo es un espacio proclive a que se produzcan casos de discriminación y violencia. Lo es, en primer lugar, como cualquier otra esfera de actuación y de interrelación humana; además, los testimonios ofrecidos desde la dirección nos confirman que en los centros escolares se han producido episodios de violencia de género, hasta un cierto grado, y que la desigualdad existe y se percibe en los colegios.

La sensibilización e interés de los distintos colectivos de la comunidad educativa (familias y profesorado) en relación con la educación en igualdad y la prevención de la violencia de género, es mejorable. A ello hay que añadir que, para demandar al profesorado actualmente en activo que eduque a niños, niñas y jóvenes, integrando tales dimensiones de forma eficaz en sus esquemas educativos, hay que proporcionarle las herramientas necesarias, particularmente una formación en dichas temáticas de la que carece.

En cuanto a las necesidades para planificar e implementar actuaciones de educación en igualdad, no parecen a priori requerir una gran cantidad de recursos materiales y humanos. Existen, por otro lado, numerosos materiales educativos, fruto de programas puestos en marcha en nuestro país y en el resto de Europa, que pueden tomarse como modelos válidos para facilitar la metodología y las diversas experiencias de intervención.

Consideramos la educación en igualdad como una herramienta clave en la lucha contra la discriminación y para erradicar actitudes que pueden conducir a la violencia de género. Los centros educativos son, en este sentido, espacios fundamentales de socialización de niños, niñas y jóvenes. Y por último, el elemento que en nuestra opinión es esencial, a la hora de poner en marcha e implantar con éxito un modelo de educación en igualdad, es la participación consciente de toda la comunidad educativa (alumnado, profesorado y familias) en dicha empresa, con voluntad y compromiso de trabajo, y creyendo verdaderamente en la necesidad de educar con un modelo pedagógico basado en tales valores.

Las conclusiones del estudio nos llevan a situarnos en una propuesta coincidente en muchos de sus postulados con la línea de proposiciones planteadas por diversos autores, como Díaz-Aguado (2009); Bengoechea et al. (2007); Ballesteros (2007); Blaya et al. (2007), entre otros. Así, proponemos la construcción escolar de la igualdad y la no-violencia desde un enfoque

integral que incluya la prevención de la violencia de género. Planteamos educar partiendo de esquemas que refuercen la valoración mutua, la negociación y la cooperación, reforzando en el alumnado el respeto a los derechos a partir del aprendizaje e integración de valores democráticos.

Concluimos con Ballesteros (2007) que, pese a la complejidad de la empresa, y la lentitud de los avances en una materia como la igualdad entre hombres y mujeres y la prevención de la violencia de género, la realidad no es inamovible, es dinámica y transformable. Y como sociedad, tenemos la responsabilidad ética de incidir sobre estas materias, desde la escuela, rechazando sin matices un sistema de género que refuerza a través de muchos de sus elementos la desigualdad y la violencia. Y es que la igualdad también se aprende. Si enseñamos igualdad, avanzaremos en la reducción de esa lacra que es hoy la violencia contra las mujeres, límite máximo de la desigualdad.

Referencias

- Acker, S. (1995). *Género y Educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Narcea.
- Aguirre, A. (2015). Claves para educar en igualdad. *Currículum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 72-86.
- Aguado, E., & Ballesteros, E. (2018). *Segregación ocupacional: Participación y reconocimiento de mujeres empleadas en trabajos de dominación masculina*. Tirant Editorial.
- Anguita, R., & Torrego, L. (2009). Género, educación y formación del profesorado. Retos y posibilidades. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 64(23,1), 17-25.
- Anselmi, D., & Law, A. (Eds.). (1998). *Questions of gender: Perspectives and paradoxes*. McGraw-Hill.
- Bakan, D. (1966). *The duality of human existence*. Rand McNally
- Ball, S. J. (1989). *La micropolítica de la escuela*. Paidós.
- Ballesteros, M. (2007). Género y violencia contra las mujeres: La construcción de la igualdad en la escuela. *Aula de Innovación Educativa*, 159, 41-44.
- Barberá, E. (2004). Perspectiva cognitiva-social: Estereotipos y esquemas de género. En E. Barberá, I. Martínez Benloch, & A. Bonilla, *Psicología y género* (pp. 55-80). Pearson, PrenticeHall.
- Beltrán, M. (2000). Cinco vías de acceso a la realidad social. En M. García Ferrando, J. Ibáñez, & F. Alvira (Comp.). *El análisis de la realidad social, Métodos y técnicas de investigación* (pp. 107-142). Alianza Editorial.
- Bengoechea, M., Álvarez, J., Díaz-Aguado, M. J., García, M. P., Lorente, M., Marín, P., Montero, A., Moreno, V., Mosquera, C., Peramato, T., Romo, J., Rubio, A., Tobío, C., & Tudela, G. (2007). *Informe Anual del Observatorio Estatal de Violencia sobre la Mujer*. Observatorio Estatal de Violencia sobre la Mujer.
- Blández, J., Fernández, E., & Sierra, M. A. (2007). Estereotipos de género, actividad física y escuela: La perspectiva del alumnado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 11(2), 1-21.
- Blaya, C., Debarbieux, D., & Lucas, B. (2007). La violencia hacia las mujeres y hacia otras personas percibidas como distintas a la norma dominante: el caso de los centros educativos. *Revista de Educación*, 342, 61-81.
- Bonal, X., & Tomé, A. (1998). El sexismo como fuente de desigualdades. En J. Ramos, (Coord.), *El camino hacia una escuela coeducativa* (pp. 61-67). Kikiriki, Cooperación Educativa.
- Burchell, B., Hardy, V., Rubery, J., & Smith, M. (2014). *A new method to understand occupational gender segregation in European labour markets*. European Commission.
http://ec.europa.eu/justice/gender-equality/files/documents/150119_segregation_report_web_en.pdf
- Cea, M^a A. (1997). *Metodología cuantitativa: Estrategias y técnicas de investigación social*. Síntesis.

- Colas, P. (2004). La construcción de una pedagogía de género para la igualdad. En M. A. Rebollo, & I. Mercado (Coords.). *Mujer y desarrollo en el siglo XXI: Voces para la igualdad* (pp. 275-291). McGraw-Hill.
- Colás, P., & Jiménez, R. (2006). Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares. *Revista de Educación*, 340, 415-444
- Confortini, C. (2006). Galtung, violence and gender: The case for a peace studies/feminism alliance. *Peace and Change*, 31(3), 333-367. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0130.2006.00378.x>
- Contreras, G. (2011). *Sexismo en educación. Investigaciones y publicaciones: Observatorio de equidad de género*. <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/wp-content/uploads/Contrera-Sexismo-en-Educacion.pdf> [Consulta: 20-4-2015].
- Council of the European Union. (2014). *Council conclusions "Preventing and combating all forms of violence against women and girls, including female genital mutilation"*. http://ec.europa.eu/justice/gender-equality/files/jha_violence_girls_council_conclusions_2014_en.pdf [Consulta: 21-9-2015].
- Crawford, M. (2006). *Transformations. Women, gender and psychology*. McGraw-Hill.
- Díaz-Aguado, M. J. (2009). Prevenir la violencia de género desde la escuela. *Revista de Estudios de Juventud*, 86, 31-46. <http://www.injuve.es/sites/default/files/RJ86-04.pdf>.
- Díaz Martínez, C. & Dema Moreno, S. (Coord.) (2013). *Sociología y género*. Tecnos.
- European Institute for Gender Equality (EIGE). (2013a). *A study of collected narratives on gender perceptions in the 27 EU Member States*. Recuperado de: <http://eige.europa.eu/> [
- European Institute for Gender Equality (EIGE). (2013b). *A policy response to gender perceptions*. <http://eige.europa.eu/sites/default/files/documents/A%20policy%20response%20to%20gender%20perceptions%20-%20MH3012134ENC.pdf>
- European Institute for Gender Equality (EIGE). (2014). *Mapping administrative data sources on gender-based violence against women in the EU-28: Current status and potential for collection of comparable data across the European Union*. http://eige.europa.eu/sites/default/files/MH0113492ENN_PDF.Web_.pdf
- European Institute for Gender Equality (EIGE). (2015). *Beijing+20: The Platform for Action (BPfA) and the European Union. Area B: Education and training of women*. <http://eige.europa.eu/rdc/eige-publications/beijing-20-4th-review-implementation-beijing-platform-action-eu-member-states-report>
- European Institute for Gender Equality (EIGE). (2017a). *Gender segregation in education, training and the labour market*. <http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-12709-2017-ADD-2/en/pdf>
- European Institute for Gender Equality (EIGE). (2017b). *Education is key for breaking gender stereotypes*. <https://eige.europa.eu/gender-mainstreaming/policy-areas/education>
- European Institute for Gender Equality (EIGE). *EIGE's approach to good practices*. <https://eige.europa.eu/gender-mainstreaming/good-practices/eige-approach>
- Flores, V. (2019). ¿Es la práctica pedagógica una práctica sexual? Umbrales de la imaginación teórica y erótica. *Descentrada* 3(1), e068. <https://doi.org/10.24215/25457284e068>
- Forde, C. (2014). Is 'gender-sensitive education' a useful concept for educational policy? *Cultural Studies of Science Education*, 9, 369-376. <https://doi.org/10.1007/s11422-012-9432-0>
- Gairín, J., & Martín Bris, M. (2004). Las instituciones educativas en la encrucijada de los nuevos tiempos: retos, necesidades, principios y actuaciones. *Tendencias Pedagógicas*, 9, 21-44.
- García Reyes, L. (2016). *Ambientes escolares libres de discriminación. Orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas en la escuela. Aspectos para la reflexión*. Fondo de Población de las Naciones Unidas y Ministerio de Educación Nacional de Colombia. <http://www.codajic.org/node/2088>

- Generalitat Valenciana. (2016). *Instrucción del 15 de diciembre de 2016, del director general de Política Educativa, por la que se establece el protocolo de acompañamiento para garantizar el derecho a la identidad de género, la expresión de género y la intersexualidad*.
http://dogv.gva.es/datos/2016/12/27/pdf/2016_10425.pdf
- Glick, P., & Fiske, S. T. (1996). The ambivalent sexism inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 491-512.
- Glick, P., & Fiske, S. T. (2001). Ambivalent sexism. En Zanna M.P. (Ed.). *Advances in experimental social psychology* (pp. 115-188). Academia Press.
- Kite, M. E., Deaux, K., & Haines, E. L. (2008). Gender stereotypes. En Denmark, F. L. & Paludi, M. A. (Eds.), *Women's psychology. Psychology of women: A handbook of issues and theories* (p. 205–236). Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group.
- Lagarde, M. (1994) La regulación social del género: El género como filtro de poder. En Consejo Nacional de Población, *Antología de la sexualidad humana* (pp. 389-426). Consejo Nacional de Población.
- Lagarde, M. (2018) *Género y feminismo: Desarrollo humano y democracia*. Siglo XXI Editores.
- Lamas, Marta (2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Cuicuilco*, 7(18),0.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35101807>
- Leach, M., Dunne, M., & F. Salvi, F. (2014). *School-related gender-based violence*.
http://www.ungei.org/files/SRGBV_UNESCO_Global_Review_Jan_2014.pdf
- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género (BOE núm. 313, 29/12/2004, pp. 42166-42197).
- Ley Orgánica de Educación, 2/2006, de 3 de mayo (BOE núm. 106, 4/5/2006, pp. 17158-17207).
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. (BOE núm. 71, 23/3/2007, pp. 12611-12645).
- 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 núm. 340, 30/12/2020, pp. 122868-122953).
- Morgade, G. (2006). Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela. *Novedades Educativas*, (184), 40-44.
- Moya, M. (2004). Actitudes sexistas y nuevas formas de sexismo. En E. Barberá & I. Martínez (Coords.). *Psicología y género* (pp. 271-294). Pearson Prentice Hall.
- Pallarès, M. (2012). La cultura de género en la actualidad: Actitudes del colectivo adolescente hacia la igualdad. *Tendencias Pedagógicas*, 189-210
- Patterson, M. (2012). Self-perceived gender typicality, gender-typed attributes, and gender stereotype endorsement in elementary-school-aged children. *Sex Roles*, 67, 422–434.
<https://doi.org/10.1007/s11199-012-0184-9>
- Prentice, D. A., & Carranza, E. (2002). What women and men should be, shouldn't be, are allowed to be, and don't have to be: The contents of prescriptive gender stereotypes. *Psychology of Women Quarterly*, 26(4), 269-281. <https://doi.org/10.1111/1471-6402.t01-1-00066>
- Rausell, H., & Talavera, M. (2017). Dificultades de la coeducación en la formación del profesorado. En Iglesias Martínez, M. J. & Lozano Cabezas, I. (Coords.) *La (in)visibilidad de las mujeres en la educación superior: Retos y desafíos en la academia*. *Feminismo/s*, 29, 329-345. <https://doi.org/10.14198/fem.2017.29.13>
- Rebollo, M^a A., García, 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.
<https://doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2010-355-035>

- 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).
<https://doi.org/10.6018/reifop.390951>
- Scraton, S. (1995). *Educación física de las niñas: Un enfoque feminista*. Morata.
- Skelton C., Francis, B., & Valkanova, Y. (2007). *Breaking down the stereotypes: Gender and achievement in schools*. Equal Opportunity Commission (EOC)
- Spender, D. (1982). *Invisible women: The schooling scandal*. Writers and Readers Publishing Cooperative.
- Torres, L. (2010). Nuevos retos para la escuela coeducativa. Iniciativas y experiencias para la prevención de la violencia de género en las aulas: una mirada general. *Tabanque*, 23, 15-44.
- Tougas, F., Brown, R., Beaton, A. M., & Joly, S. (1995). Neosexism: Plus change, plus c'est pareil. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 842-849.
- UK Department for education and skills (2007). *Gender and education: The evidence on pupils in England*. www.dfes.gov.uk/research
- United Nations (UN). (1992). *General recommendations made by the Committee on the Elimination of Discrimination Against Women*.
<http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/recommendations/recomm.htm>
- United Nations (UN). (2011). *Promotion and protection of all human rights, civil, political, economic, social and cultural rights, including the right to development*, Report of the Special Rapporteur on violence against women, its causes and consequences.
http://www2.ohchr.org/english/issues/women/rapporteur/docs/A.HRC.17.26.Add.2_en.pdf
- United Nations (UN). (2013). *Commission on the Status of Women, Report on the fifty-seventh session (4-15 March 2013)*. <http://undocs.org/E/2013/27>
- Unesco. (2009). *Promoting gender equality through textbooks. A methodological guide*.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001588/158897e.pdf>
- Unesco. (2009). *Stopping violence in schools: a guide for teachers*. www.unesco.org/education
- Unesco. (2014). *A global review of current issues and approaches in policy, programming and implementation responses to School-Related Gender-Based Violence (SRGBV) for the Education Sector*.
https://hivhealthclearinghouse.unesco.org/sites/default/files/resources/schoolrelatedgenderbasedviolenceunesco_globalreviewjan2014.pdf
- Unesco. (2015). *School-related gender-based violence is preventing the achievement of quality education for all*. Policy Paper 17. www.ungei.org/resources/files/232107E.pdf
- University College London (UCL) Institute of Education. (2009). *Gender issues in school – What works to improve achievement for boys and girls*.
<https://www.google.es/#q=Gender+issues+in+school+%E2%80%93+What+works+to+improve+achievement+for+boys+and+girls> [Consulta: 21-9-2015].
- Valle, J. E. (2012). *Los directores de CEIPS ante el espejo. El liderazgo educativo en un tiempo de cambio*. Anthropos Editorial
- West, C., & Zimmerman, D. H. (1987). Doing gender. *Gender and Society*, 1(2), 125-151.
<https://doi.org/10.1177/0891243287001002002>

Sobre el Autor

J. Eliseo Valle Aparicio

Universidad de Valencia

jevalle@uv.es

Doctor en Historia Contemporánea y Máster en Sociología y Antropología Social y Cultural. Profesor de la Universidad de Valencia (España), Director del University of Virginia in Valencia Program y Director Residente del Michigan State Summer Program.

Es autor de ocho libros y de numerosas colaboraciones en obras colectivas; ha coordinado revistas y actuado como dictaminador; y ha publicado un importante número de artículos en revistas españolas y extranjeras. Sus líneas de investigación preferentes son la Dirección y el Liderazgo educativo, Educación en Igualdad de Género, Cultura e Historia.

Ha presentado numerosas ponencias y dictado conferencias en Congresos y Foros Nacionales e Internacionales, esencialmente en temas educativos y de historia.

Ha realizado estancias académicas como docente y como profesor investigador en diversas universidades europeas y americanas, como las Universidades de Virginia y Middlebury College en Vermont (EEUU); Universidad de Guadalajara (México); Universidad de Roma Tre (Italia); Universidad de Copenhague (Dinamarca).

<https://orcid.org/0000-0003-0254-0062>

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 30 Número 2

18 de enero 2022

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. 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), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

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