

TRABAJO FIN DE MÁSTER.

**SISTEMA EDUCATIVO
ESPAÑOL: UNA REVISIÓN
DESDE LA PERSPECTIVA
DE GÉNERO.**

Estudiante: Mar López Castell
Especialidad: Física y Química
Tutora: Purificación Heras González
Curso académico: 2023-2024



ÍNDICE

1. Resumen y palabras clave	5
2. Introducción	7
3. Revisión bibliográfica	11
4. Propuesta	18
5. Conclusiones	19
6. Referencias	21





Quiero agradecer a mi tutora, Purificación Heras González, por su apoyo y tiempo empleado y por haber hecho posible la realización de este Trabajo de Fin de Máster. También quiero agradecer a mi madre, Merche Castell Fernández, por confiar siempre en mí y por su apoyo incondicional.

I. Resumen y palabras clave

El presente trabajo aborda una revisión bibliográfica sobre la inclusión de la perspectiva de género en la formación del profesorado en España. Se recogieron principalmente documentos entre los años 2019 y 2024. La selección se realizó aplicando criterios de selección y exclusión obteniéndose un número reducido de estudios. Posteriormente, con los textos seleccionados se realizó un análisis cualitativo. Los resultados fueron descritos de acuerdo a las preguntas de investigación planteadas: ¿hay estudios referidos a la cuestión planteada en este tema entre los años 2019 y 2024?, ¿la legislación actual que rige el sistema educativo español concreta las obligaciones en este ámbito?, ¿es suficiente la Ley de Educación actual para que la perspectiva se siga de manera transversal en la docencia en el sistema educativo español?, ¿cuál es la presencia de la formación con perspectiva de género en los distintos grados universitarios de formación de maestros?, si antes de la actual ley de educación existían otras leyes como la Ley Orgánica 3/2007, ¿por qué la perspectiva de género no se ha incorporado de manera fehaciente? Se incluyeron estudios sobre perspectiva de género, formación del profesorado, titulaciones de educación en España y LOMLOE en las bases de datos Redined, Dialnet y Scopus. Los resultados mostraron que en los planes de estudio oficiales de las universidades, no se contempla la formación del profesorado de magisterio en perspectiva de género como un requisito obligatorio si no como una competencia transversal. Por tanto, se debería reformular la legislación para apostar por asignaturas de carácter obligatorio en materia de igualdad.

Palabras clave: formación del profesorado, LOMLOE, educación, titulaciones universitarias, igualdad.

Abstract

The present work addresses the bibliographic review on the inclusion of the gender perspective in teacher training in Spain. Documents were mainly collected between the years 2019 and 2024. The selection was carried out by applying selection and exclusion criteria, obtaining a small number of studies. Subsequently, a qualitative analysis was carried out with the selected texts. The results were described according to the research questions posed: Are there studies referring to the issue raised on this topic between the years 2019 and 2024? Does the current legislation that governs the Spanish educational system specify the obligations in this area? Is the current Education Law sufficient for the perspective to be continue transversally in teaching in the Spanish educational system? What is the presence of training with a gender perspective in the different university degrees of teacher training? If before the current education law

there were other laws such as Organic Law 3/2007, why has the gender perspective not been reliably incorporated? Studies on gender perspective, teacher training, education degrees in Spain and LOMLOE were included in the Redind, Dialnet and Scopus databases. The results showed that in the official study plans of universities, teacher training from a gender perspective is not contemplated as a mandatory requirement but as a transversal competence. Therefore, legislation should be reformulated to focus on mandatory subjects regarding equality.

Keywords: teacher training, LOMLOE, university degrees, equality.



2. Introducción

La escuela actúa como un escenario en el que se reproducen los elementos sociales y en el que la vida social se cristaliza. De modo que el tiempo escolar sirve de ensayo de las diversas conductas, comportamientos y actitudes que configuran la identidad de género. La transformación social a una sociedad igualitaria parte de una educación que fomente la igualdad entre mujeres y hombres. Para ello es relevante el seguimiento de lo que el Consejo de Europa en 1998 definió como transversalidad de género o *mainstreaming* de género conceptos que entiende como:

La (re)organización, mejora, desarrollo y evaluación de los procesos políticos para incorporar, por parte de los actores involucrados normalmente en dichos procesos, una perspectiva de igualdad de género en todos los niveles y fases de todas las políticas.

Esta transversalidad de género se trata de una estrategia para el avance en la consecución de la igualdad entre mujeres y hombres en las políticas públicas y tiene como objetivo eliminar desigualdades de género, rectificar procedimientos y métodos de trabajo e impulsar tendencias de cambio social. Se puede afirmar que esta disposición no pretende aplicar esporádicamente medidas puntuales sino que se aplica en todas las políticas para lograr un cambio estructural y social. Para ello, se recoge en diferentes normas, nacionales e internacionales. La escuela como institución socializadora tiene un papel relevante en esta tarea.

En este contexto, es de especial relevancia el proceso de interacción social efectuado en la etapa de educación infantil, pues tiene una gran trascendencia en la construcción de dicha identidad (Arenas Fernández, M.^a Gloria. 1996). Así, se señala que este momento evolutivo coincide con el inicio del proceso de identificación de género. Niños y niñas aumentan su conocimiento sobre el contenido del estereotipo de género e incrementan sus preferencias hacia las conductas, actitudes y formas de sensibilidad que la sociedad valora apropiadas para su género de pertenencia (Daves, Bronwyn. 1994).

En el periodo de la educación infantil y primaria, los niños y las niñas se convierten en constructores activos de su propio mundo social, un mundo que reproduce las características definitorias del marco adulto que les rodea. Ello permite descubrir el espacio lúdico como escenario esencial de encuentro e intercambio social con los iguales en la etapa infantil. Así, son numerosas las investigaciones que se han realizado con el objetivo de mostrar que el juego tiene un enorme potencial de aprendizaje, pues permite aprender, entre otras cosas, a interactuar y comunicarse. A través del juego

aprenden a organizar el complejo mundo social en el que hombres y mujeres desempeñan distintos papeles; además, las relaciones de interacción que se originan al jugar reproducen los estereotipos de género.

M.^a del Carmen Rodríguez, Jesús Hernández y José Vicente Peña (2004) analizaron las conductas lúdicas de niños y niñas en el contexto escolar desde la perspectiva de género. Mientras las niñas preferían jugar a juegos simbólicos, los niños jugaban principalmente al fútbol. Así, en este artículo, se puede apreciar una idea que Xavier Bonal (1995) ya apuntaba en su tesis doctoral. Esto es, el dominio ejercido por los niños en el patio de recreo a través del fútbol. En los cursos de primaria, el profesorado observa este tipo de conductas de dominación del espacio, lo cual, pone de manifiesto que en edades tempranas se produce un uso distinto de la zona lúdica. Los niños tienden a ocupar el centro del patio porque juegan al fútbol y necesitan más espacio, mientras que las niñas son más recogidas y utilizan los espacios de los alrededores. En su artículo, M.^o del Carmen Rodríguez, et al., (2004), recogieron las reflexiones del profesorado de infantil y primaria:

En el patio las niñas se meten por debajo del tobogán que es la casita y pasan por encima de ellas, o se meten por las terrazas, o se van detrás de los bancos. Se quitan del medio que es donde está el movimiento.

También son diferentes los papeles sociales que ensayan en el acto lúdico, de manera que suelen ajustarse a los roles tradicionales. Mientras que ellas prefieren jugar a ser maestras, ellos no sienten interés por el desempeño de este papel. La argumentación de las maestras es que los niños no tienen la referencia de los maestros en la escuela infantil y primaria, por lo que evitan ejecutar un papel que no desempeñan los hombres de su entorno. Y es que, así lo afirma el Ministerio de Educación (2011) la docencia es una profesión claramente feminizada en los niveles inferiores del sistema educativo. A pesar de que esto supone un motivo de preocupación en muchos países, las estrategias para atraer a un mayor número de hombres a la profesión docente en los niveles obligatorios de la educación son esporádicas.

Sumado a esto, es importante subrayar que las funciones de dirección recaen en gran medida sobre los hombres. En este sentido, es evidente la falta de iniciativas a nivel nacional dirigidas a promover un mayor equilibrio en términos de género. La perspectiva de género no se contempla de manera específica en las políticas de formación del profesorado, ni en el período inicial ni en las actividades de formación continua para docentes o dirección del centro. De esta forma, la formación en igualdad de género cae en manos de la iniciativa propia de cada docente o de las instituciones responsables encargadas de impartir la formación. Asimismo, esta representación

mayoritaria de hombres en los puestos de dirección supone que las niñas y las adolescentes no tengan referentes femeninos en dichos puestos. (Ibidm.,2011).

Sumado a todos estos estereotipos a los que están expuestos los niños y las niñas, se unen además, los materiales lúdico-didácticos que les proporcionan en la escuela, En su trabajo, Yolanda Cabrera y Vladimir Martínez (2014) con los Doodles para niñas y los Doodles para niños, evidencian grandes diferencias entre los dibujos que se supone adecuados para niños y los que se suponen adecuados para niñas. En un estudio realizado por Itziar Prieto y Rubén Arriazu (2020), se dividieron los dibujos realizados por niños y niñas de infantil en tres grandes grupos según los estereotipos de género que se podían identificar: dibujos estereotipados como femeninos, dibujos estereotipados como masculinos y dibujos neutros o no estereotipados. Por norma general, el alumnado seleccionaba un mayor número de veces dibujos estereotipados como masculinos o neutros y los coloreaban con colores oscuros como el azul, negro o rojo. Las niñas por su parte seleccionaban dibujos estereotipados como femeninos o neutros y los coloreaban con colores más claros como el rosa, naranja o amarillo.

Además, se han identificado también numerosas narrativas sexistas dentro y fuera del aula donde se asigna a la mujer las labores de crianza y tareas del hogar y se relaciona al hombre con el descanso, evidenciando así una transferencia cultural. Estas ideas que se expresan en forma de palabras han sido previamente adquiridas en cualquiera de los núcleos o sistemas con los que el individuo interactúa. Queda reflejado que desde muy pequeños/as se asignan diferentes papeles a las mujeres y a los hombres, según los referentes maternos y paternos que tienen dentro del hogar. Los análisis realizados sobre los tipos de juegos, los dibujos, la ocupación del espacio, las actitudes de cuidado y las narrativas sexistas, concluyen que, existen suficientes evidencias para corroborar las diferencias significativas presentes en materia de género entre los niños y las niñas en los centros de educación infantil y primaria (Cecilia. M^a. Azorín Abellán. 2017; Dafne Saldaña Blasco, 2018)

La adolescencia temprana (de 12 a 15 años) es un periodo de transición donde se adquieren muchas conductas que estarán presentes de por vida, especialmente las relacionadas con la identidad de género. Robert Blum, Kristin Mmari y Caroline Moreau (2017) han demostrado que en esta etapa se produce la brecha de género, por lo que es clave prevenir el inicio y la escalada de roles de género tradicionales, comportamientos sexistas y la violencia de pareja. Este período es crucial para el establecimiento de relaciones de género porque se produce la consolidación de las habilidades, la expansión de las relaciones entre iguales y la construcción de parejas sentimentales (Gladys. M. Molina., Diego. G. Martín., Diego Molina, & María. E.U. Solano. 2021). Durante la preadolescencia, se interiorizan más los estereotipos de

género en los hombres (Martínez-Marín, 2020), y las diferencias de género aumentan entre las mujeres y los hombres debido a la mayor presión para ajustarse a los estereotipos tradicionales de los roles de género. Siguiendo a Hillary Paul Halpern (2014), los estereotipos de género se incrementan o disminuyen durante la adolescencia dependiendo del entorno social del individuo, especialmente de las experiencias e influencias de género en la familia y del grupo de iguales, pero el centro educativo es el contexto donde el sujeto adolescente concluye el proceso de construcción de su identidad de género.

Los chicos adolescentes tienden a ser más sexistas, mientras que las chicas pueden llegar a normalizar los comentarios machistas que se dirigen contra ellas. Asimismo, Andrea. G. Pana y Enrique Bonilla-Algovia. (2023), subrayan la existencia de la violencia de género en las relaciones de pareja adolescentes, lo que coincide con los resultados de diferentes estudios donde se observan mayores índices de victimización de violencia de género en las mujeres adolescentes a diferencia de las mujeres de mayor edad.

En el presente trabajo de fin de Máster me planteo como principal objetivo revisar estudios publicados entre los años 2019 y 2024 referidos a la inclusión de la perspectiva de género en el Sistema Educativo Español para conocer por un lado la legislación vigente y por otro, las revisiones y estudios sobre la formación del profesorado que hará factible o no la aplicación de la misma.

3. Revisión bibliográfica

La búsqueda de información se realizó de forma electrónica para identificar estudios relevantes para este trabajo. Se utilizaron bases de datos como Redined, Dialnet y Scopus para identificar artículos científicos publicados en los últimos 5 años.

Los términos de búsqueda incluyeron “perspectiva de género”, “educación en España”, “formación del profesorado”, “LOMLOE” y “LOMCE”.

Se ejecutó una búsqueda inicial en Dialnet con los términos “LOMLOE” y “perspectiva de género”. Se identificaron un total de 9 artículos de los cuales se descartaron 7 dado que dichos artículos no se centraban en realizar un análisis de la actual legislación desde la perspectiva de género

De igual forma, se cometió una búsqueda en Dialnet que incluía los términos “LOMCE” y “perspectiva de género”. Se encontraron un total de 22 artículos de los cuales sólo 4 resultaron relevantes para el presente trabajo.

En Redined, se realizó una búsqueda con los términos “perspectiva de género” y “titulaciones de educación en España”. Se encontraron un total de 127 documentos. Se utilizó como criterio de exclusión que los artículos tuviesen como máximo una antigüedad de 5 años. Esto redujo el número total a 58 artículos. Se agrupó la búsqueda por años y se eliminaron aquellos que no tratasen la perspectiva de género o que hiciesen referencia a universidades ubicadas fuera de España. Para el año 2022, se recogieron 3 artículos; para el año 2021, 1 artículo; y para el año 2023, 1 artículo. Por último, en los años 2020 y 2024 no encontramos artículos que cumplieran con los criterios de elegibilidad. De forma que el total de estudios incluidos en la revisión fueron 11.

Con los textos seleccionados se realizó un análisis cualitativo de contenido y se utilizó toda la información que nos aportase luces para contestar a las preguntas de investigación planteadas.

En el ámbito nacional la referencia fundamental es la Ley Orgánica 3/2007 para la Igualdad efectiva entre Mujeres y Hombres, que en su artículo 15 establece:

El principio de igualdad de trato y oportunidades entre mujeres y hombres informará, con carácter transversal, la actuación de todos los Poderes Públicos. Las administraciones públicas lo integrarán, de forma activa, en la adopción y ejecución de sus disposiciones normativas, en la definición y presupuestación de políticas públicas en todos los ámbitos y en el desarrollo del conjunto de todas sus actividades.

Además, esta ley obliga en su TÍTULO II sobre Políticas públicas para la igualdad, CAPÍTULO I, art 14.10 a “La implantación de un lenguaje no sexista en el ámbito administrativo y su fomento en la totalidad de las relaciones sociales, culturales y artísticas”.

La previa ley de educación, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) incumplió este artículo al utilizar un lenguaje sexista en la redacción de su texto en el cual hace alusión al alumnado como alumnos y alumnas pero cuando se dirige al profesorado y a la dirección lo hace en masculino, refiriéndose a tales como, profesores y directores. Además, financió con fondos públicos la educación segregada con razón de sexo y eliminó la asignatura de Educación para la ciudadanía y los derechos humanos así como las asignaturas de Ética e Historia de la Filosofía. No es de extrañar que tampoco haga referencia alguna a las diversidades de género existentes en el contexto social actual ni a la pluralidad de sexualidades.

En cuanto a la formación del profesorado, la LOMCE mantiene el artículo 102 de la LOE en el que se recoge que

Los programas de formación permanente deberán incluir formación específica en materia de igualdad en los términos establecidos en el artículo siete de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.

A su vez, el artículo 24 insiste a las Administraciones educativas para integrar el estudio y aplicación del principio de igualdad en los cursos y programas para la formación inicial y permanente del profesorado.

La actual Ley de Educación (LOMLOE), refleja su objetivo de igualdad desde la Exposición de motivos hasta las Disposiciones adicionales. En este sentido, se puede afirmar que es la primera ley de educación que apuesta por la educación para la igualdad entre hombres y mujeres y lo concreta en numerosos ámbitos. En su Exposición de motivos, muestra sus intenciones al respecto:

Adopta un enfoque de igualdad de género a través de la coeducación y fomenta en todas las etapas el aprendizaje de la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la prevención de la violencia de género y el respeto a la diversidad afectivo- sexual, introduciendo en educación secundaria la orientación educativa y profesional del alumnado con perspectiva inclusiva y no sexista.

Esta nueva ley manifiesta velar por la igualdad y así lo expone en sus artículos al prestar especial atención a la coeducación, a la formación del profesorado en igualdad de

género e incluso establece la protección legal del profesorado que coeduca frente a la censura parental. La LOMLOE también plantea una nueva asignatura “Educación en valores cívicos y éticos” para tercer ciclo de Primaria y para Secundaria, en la cual se enseñará contenidos referentes a igualdad de mujeres y hombres y la cultura de la paz y no violencia, entre otros.

En cuanto a la formación del profesorado, esta nueva ley de educación expone:

Las administraciones educativas adoptarán las medidas necesarias para que en los planes de formación inicial y permanente del profesorado se incluya una formación específica en materia de igualdad, con el fin de asegurar que adquieres los conocimientos y las técnicas necesarias que les habiliten para el fomento de actitudes encaminadas al ejercicio de iguales derechos y obligaciones por parte de mujeres y hombres, tanto en el ámbito público como privado, y la corresponsabilidad entre los mismos en el ámbito doméstico.

Por otro lado, la citada Ley se refiere al Proyecto Educativo de Centro que ha de servir para desarrollar contenidos específicos relacionados con la igualdad de trato y la no discriminación, así como la prevención de la violencia contra las niñas y las mujeres. También, concreta en uno de sus apartados que los libros de texto y demás materiales deberán reflejar y fomentar el respeto a los principios, valores, libertades, derechos y deberes constitucionales, así como a los principios y valores recogidos en la presente Ley y en la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. En este sentido, la ley obliga a las Administraciones educativas a promover que los currículos y los libros de texto y demás materiales educativos fomenten el igual valor de mujeres y hombres y no contengan estereotipos sexistas o discriminatorios.

Se realizan modificaciones a la LODE para incluir el lenguaje inclusivo y fomentar la presencia equilibrada de mujeres y hombres en la composición del consejo escolar. En este sentido, las Administraciones educativas deberán promover el incremento de la presencia de alumnas en las materias STEAM tradicionalmente ocupadas por hombres.

Como ya se ha mencionado previamente, antes de que la LOMLOE entrara en vigor, dos leyes orgánicas que ya contemplaban obligaciones para las autoridades educativas en lo que a igualdad se refiere tenían cabida en el sistema educativo. Por un lado, la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de medidas de protección integral contra la violencia de género. Esta ley, expone en el Capítulo I, que se debe incluir el derecho fundamental de la igualdad entre hombres y mujeres como un principio del ámbito educativo del Estado español. Este derecho fundamental debe incluirse en todos los niveles educativos, incluyendo la educación infantil. Por otro lado, encontramos la Ley

Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, donde se concreta lo legislado por la ley del 2004.

Está claro, por tanto, que la perspectiva de género es, sin lugar a duda, uno de los objetivos principales que impregna la LOMLOE, no sólo en lo referente a la inclusión como materia en el currículo en las distintas etapas, sino de forma transversal en el sistema educativo en general. Pero aunque aparezca la igualdad en los papeles oficiales de un centro no significa que después esto se vaya a hacer realidad. De hecho, ha quedado demostrado con las leyes orgánicas que son de obligado cumplimiento y que se han ido incumpliendo año tras año.

Hemos de destacar así mismo, el Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad, el cual establece en su Artículo 4 los principios rectores en el diseño de los planes de estudios de los títulos universitarios oficiales. En este artículo, se recogen los principios generales para el diseño de los planes de estudios de los títulos universitarios oficiales en los que se deberá tener como referente los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Además, hace alusión al respeto a la igualdad de género atendiendo a lo establecido en la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y de hombres, y al principio de igualdad de trato y no discriminación por expresión de género, características sexuales, entre otros. Los valores y objetivos recogidos, deberán incorporarse como competencias de carácter transversal, en el formato que el centro o la universidad decida, en las diferentes enseñanzas oficiales que se oferten según proceda y siempre atendiendo a su naturaleza académica específica y a los objetivos formativos de cada título.

Las leyes educativas, en su interacción con el currículum formal, determinan las directrices explícitas que debe seguir el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero también abren paso a la formación de valores, actitudes y comportamientos implícitos que engloban el currículum oculto. Siguiendo a Michel Foucault (1996), se puede decir que la institución educativa funciona como un lugar de disciplinamiento social, donde el orden simbólico de género cobra legitimación vía el establecimiento del currículum formal, el currículum oculto con sesgos de género (Luz Maceira. 2005) y el currículum evadido.

El currículum formal, o explícito, se refiere a las materias que se ofertan, y describe una serie de rasgos que sirven para analizar esas materias en relación a la coeducación: el modelo de análisis de la realidad, la selección de obras de la literatura y del arte; la procedencia por sexo de los conocimientos aportados; la predominancia de acciones inclusivas o exclusiva en materias como la educación física y las tecnologías; la

existencia de asignaturas diferenciadas o no por sexo; y, por último, el tipo de lenguaje utilizado (Mar Venegas y Purificación Heras, 2016)

El currículum oculto, por su parte, se refiere a los contenidos que la escuela enseña sin incluirlos deliberadamente en el temario: sesgos en las expectativas de rendimiento y comportamiento de chicas y chicos, incluso en el uso diferencial del lenguaje para dirigirse a unos y otras; una construcción de la ciencia que toma el cuerpo masculino como la norma, lo que se expresa en imágenes en los libros de texto y en los materiales educativos (Ibidm., 2016). Es decir, consiste en aprendizajes que no se dan de manera explícita, ni intencional en el contexto educativo y que abarca mucho más que el aula o el proceso de enseñanza mismo. Estos aprendizajes se reproducen y expresan tanto en elementos vinculados exclusivamente a este proceso (objetivos, contenidos de aprendizaje, recursos didácticos, metodologías, tareas, formas de disciplinamiento, sistemas de evaluación, evaluación del desempeño docente), como en las relaciones de poder, códigos y formas de comunicación, lenguaje verbal y no verbal, interacciones cotidianas, discursos, políticas institucionales, la organización y gestión de la institución; es decir, en todos los criterios y supuestos con los que se eligieron y conformaron todos esos componentes del contexto escolar (Raquel Flores. 2005)

Por otra parte, el currículum evadido se refiere a los contenidos que son relevantes para la vida de las personas, y que la escuela no afronta, o lo hace de manera parcial y orientada por la problematización y negatividad de la misma, como son la sexualidad y la educación afectivo-sexual (Graciela Morgade. 2009).

La reproducción de formas curriculares no reflexionadas, implica que los centros educativos reproduzcan los sesgos de género de las sociedades donde se desarrollan y actúan como un espacio que legitima la desigualdad, la invisibilización y la jerarquización a lo largo del proceso educativo formal e informal. Cualquier centro de enseñanza como institución social y educativa tiene un papel relevante en el proceso de formación de modelos de comportamiento que adquieren hombres y mujeres.

Siguiendo a Irene Martínez, Virtudes Téllez y María Teresa Bejarano (2021) se siguen reproduciendo estereotipos de género, mitos sobre la sexualidad e invisibilizando las diversidades debido a que no se lleva a la práctica una educación feminista transformadora en los ámbitos universitarios.

La falta de formación del profesorado se refleja en el uso generalizado de lenguaje sexista, en los materiales educativos y en el currículum androcéntrico o en la distribución estereotipada de las profesoras por los diferentes niveles y ramas del sistema educativo, entre otros. En las guías docentes aún se siguen usando generalizaciones tales como los niños, los profesores, los directores o los hombres

haciendo uso del lenguaje masculino-excluyente. En cuanto a los materiales utilizados, se refleja en la falta de representación femenina en lecturas o en los sesgos en la representación de contenidos. Las profesoras constituyen la inmensa mayoría del profesorado en los niveles de educación infantil y primaria y la enseñanza de idiomas mientras que en las enseñanzas técnicas apenas rebasan el 35% (Rocío Anguita Martínez. (2011)). Por tanto, uno de los objetivos de formar al profesorado en materia de género es que sean capaces de reconocer la existencia de roles y estereotipos sexistas.

La educación tanto en sexualidad como en igualdad es débil y depende del interés particular que tengan los propios docentes. De esta forma, como no hay un plan de estudios ni un interés real por parte de las instituciones universitarias, la formación queda excluida de los programas oficiales y se incorporan exclusivamente si el profesorado tiene interés en ellas.

En este sentido, la introducción de la perspectiva de género en los planes de estudio queda reducida a ofertar asignaturas optativas, que están incluidas, por implicación de aquellos (generalmente mujeres) docentes que tienen interés en estas materias. A tal efecto, la perspectiva de género tanto en la formación inicial del profesorado como en la formación permanente sigue siendo un cabo suelto en las titulaciones de Educación, convirtiéndose en un obstáculo para la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, especialmente los relacionados con la educación de calidad, la igualdad de género y la reducción de las desigualdades. Por tanto, se interpela a la Universidad como agente de cambio social para utilizar la institución como impulsora de innovación social en temas de género.

En el caso del profesorado que ya lleva años o incluso décadas ejerciendo su profesión y que han sido socializados en un contexto en el que la igualdad de género no era un valor a considerar necesitan formarse también en todo lo relativo a la igualdad y además, saber transmitirlo en el aula. Es por ello que la profesión docente requiere de una formación y reciclaje continuos (Donoso, Albert. M., & Rada, Mercedes. R. 2022).

Como bien subrayó la UNESCO ya en 2019, se pueden contrarrestar los prejuicios de género a través de una formación docente de calidad, que ofrezca la oportunidad de reconsiderar y reflexionar sobre las actitudes y valores sexistas, y fomentar una participación igualitaria en el aula y en toda la comunidad educativa. En este sentido, el primer paso para alcanzar una educación en igualdad es analizar si el profesorado de instituto está formado y sensibilizado con este tipo de educación. Es necesario conocer el punto de partida del profesorado en materia de igualdad para poder intervenir, ya sea de forma directa, transversal o combinando ambas. Trabajos como el de María Pérez (2022) sugieren algunas pautas a seguir para lograr la formación de los y las

docentes de instituto que no han sido previamente formados en igualdad. Para ello, propone que el equipo de orientación será el encargado de implementar el modelo de Educación en Igualdad como modelo pedagógico en el personal docente para mejorar la calidad de la práctica educativa. De la misma manera, el Instituto de la Mujer (s.f.a) proporciona a toda la comunidad educativa mediante el Proyecto Plurales una recopilación de fichas de observación que asientan las bases para implantar un punto de partida en materia de igualdad relacionadas con el lenguaje sexista escrito, la distribución de los espacios y análisis del material didáctico.

Con respecto a la formación de maestros en género en Europa, la UNESCO señala que la perpetuación de la desigualdad de género en el sistema educativo puede frenarse mediante una formación de calidad en materia de género, tanto inicial como continua, en la que el profesorado reflexione y reconsidere sus actitudes hacia el género. (Laura Lucas-Palacios., Antonia García-Luquea., & Emilio. J. Delgado-Algarra. 2022). El Parlamento Europeo (2021) reafirma la importancia de integrar la perspectiva de género en todos los sectores, tanto en la formación inicial como continua del profesorado. Hace un llamamiento a la Comisión para que impulse programas e iniciativas para reducir obstáculos que impiden que las niñas y las mujeres accedan a un ámbito predominantemente masculino en el mundo universitario. Fomenta la integración de la perspectiva de género en educación primaria, secundaria así como terciaria a través de una formación del profesorado y unos planes de estudio que valores las cuestiones de igualdad. A su vez, subraya la necesidad de invertir en educación y formación y en mecanismos de contratación y selección que consideren las cuestiones de género en los sectores público y privado.

4. Propuesta

En base a lo expuesto, se corrobora la idea de que no se prepara adecuadamente al profesorado español para desarrollar una educación en igualdad de calidad, capaz de reconocer la diversidad afectivo-sexual y de prevenir la violencia y los riesgos que esta conlleva.

Por tanto, se propone, en primer lugar, modificar lo establecido en el artículo 4 del Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. Como ya se ha comentado, dicho decreto establece que los valores y objetivos recogidos, deberán incorporarse como competencias de carácter transversal, en el formato que el centro o la universidad decida, en las diferentes enseñanzas oficiales que se oferten según proceda y siempre atendiendo a su naturaleza académica específica y a los objetivos formativos de cada título. La legislación, por tanto, no obliga a las universidades a introducir en sus planes de estudios oficiales asignaturas de carácter obligatorio que traten la perspectiva de género.

Se propone formar en materia de igualdad, introduciendo la asignatura de perspectiva de género no como una asignatura optativa sino como una asignatura obligatoria en el plan de estudios oficial de las universidades españolas. Cada universidad tendrá que incluir en su plan de estudios una asignatura que forme en materia de igualdad.

Como ya se ha comentado anteriormente, una parte importante del profesorado lleva impartiendo docencia en las escuelas e institutos años e incluso décadas. En este caso, el profesorado no está formado en materia de igualdad y además, fue educado en un contexto donde prácticamente la igualdad no tenía cabida en el sistema educativo. Por este motivo, se deberían introducir cursos obligatorios de formación del profesorado en materia de igualdad para los y las docentes que actualmente se encuentren impartiendo docencia.

Mediante la formación inicial del profesorado y la formación permanente, se podría conseguir un cambio no sólo en las futuras generaciones si no también en las actuales generaciones de profesores y profesoras y de maestros y maestras.

5. Conclusiones

Los hallazgos de esta revisión nos conducen a afirmar que sí existen estudios referidos a la cuestión planteada. Aunque el número de trabajos encontrados en los que se hace un análisis de la legislación vigente desde la perspectiva de género han sido escasos, se ha podido constatar que sí que se ha abordado este tema en los últimos 5 años. Pese a que la actual ley educativa ha contribuido de manera significativa a realizar avances en materia de igualdad, sigue existiendo una contradicción entre la legislación de obligado cumplimiento en materia de igualdad y los planes de estudio que forman a las docentes y los docentes, puesto que no reflejan los contenidos específicos de igualdad o quedan reducidos a menciones generales o relegados a los intereses particulares.

Si bien es cierto que la legislación vigente establece que la igualdad debe atravesar de forma transversal el currículo, se ha puesto de manifiesto que la transversalidad es entendida como una excusa para no abordar estos temas o tratarlos deficientemente. No cabe duda de que unas indicaciones muy genéricas y ambiguas han llevado a que la formación con perspectiva de género no se haya implementado de manera eficaz en los planes de estudio de los distintos grados universitarios. De manera que nadie se hace cargo de tratar esos asuntos y todo queda en una nebulosa difícil de concretar en el currículum oficial.

Con estas conclusiones se evidencia que la perspectiva de género no se ha incorporado de manera eficaz en el ámbito educativo. No hay formación porque no hay demanda y no existe demanda de formación porque sin ella se olvida la problemática y se asume, que la igualdad de género ha llegado a las aulas. Pero lo cierto es que, es necesario evaluar, formar y educar al profesorado. En este sentido, es esencial la implantación de planes de formación que proporcionen el conocimiento necesario para llevar a cabo de forma real y efectiva una educación igualitaria que tenga como objetivo eliminar la desigualdad de género. Sólo una vez que el profesorado esté formado, será posible la transmisión de actitudes y valores no sexistas dentro y fuera del aula.

Para cambiar el contexto social y educativo, es necesario, que se lleven a cabo modificaciones legales así como formaciones permanentes del profesorado y reevaluaciones continuas.

En este trabajo no se abordan el resto de titulaciones universitarias que no pertenecen a la facultad de educación, pero es importante recalcar, que el hecho de que en los planes de estudios oficiales de las universidades la asignatura en perspectiva de género no sea de carácter obligatorio si no que es contemplado como una competencia

transversal, supone que los resultados de este trabajo se puedan extrapolar al resto de titulaciones. Es decir, la formación en igualdad en el resto de titulaciones, se llevará a cabo si el profesorado tiene un interés particular o a través del currículum oculto en el caso del personal docente que esté sensibilizado en materia de igualdad.



6. Referencias

- Anguita Martínez, Rocío (2011). El reto de la formación del profesorado para la igualdad. *REIFOP*, 1, 43-51.
- Aragón Macías, Lorena., Arras Vota, Ana. María., & Guzmán Ibarra, Isabel. (2020). Realidad actual de la elección de carrera profesional desde la perspectiva de género. *Revista de la educación superior*, 49(195), 35-54.
- Arenas Fernández, M.^a Gloria. (1996). *Triunfantes perdedoras. Investigación sobre la vida de las niñas en la escuela*. (Málaga, Universidad de Málaga- Instituto andaluz de la Mujer).
- Azorín Abellán, Cecilia M.^a. (2017). Actitudes hacia la igualdad de género en una muestra de estudiantes de Murcia. *Revista Complutense de Educación*.
- Blasco, Dafne Saldaña. (2018). Reorganizar el patio de la escuela, un proceso colectivo para la transformación social. *Hábitat y sociedad*, (11).
- Blum, Robert. W., Mmari, Kristin. y Moreau, Caroline. (2017). It begins at 10: How gender expectations shape early adolescence around the world. *Journal of Adolescent Health*, 61(4), S3-S4.
- Bonal, Xavier. & Tomé, Antonio. (1996). Las representaciones de lo masculino y de lo femenino en el alumnado de educación primaria. Análisis y efectos sobre el profesorado, *Signos. Teoría y Práctica de la educación*, 16, 42-48.
- Bonilla-Algovia, Enrique. (2021). Acceptance of ambivalent sexism in trainee teachers in Spain and Latin American countries. *Anales de Psicología*, 37(2), 253-264.
- Cabrera García-Ochoa, Yolanda., & Martínez Bello, Vladimir. E. (2014). “Libros para niñas y libros para niños”: presencia de estereotipos de género en una colección de libros para dibujar. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*.
- Davies, Bronwyn . (1994). *Sapos y culebras y cuentos feministas. Los niños de preescolar y el género* (Madrid, Cátedra).
- Donoso, Albert. M., & Rada, Mercedes. R. (2022). Perspectiva de género en las titulaciones universitarias de Educación. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (47).
- EURYDICE European Unit. (2011). *Diferencias de género en los resultados educativos: medidas adoptadas y situación actual en Europa*. Ministerio de Educación, Subdirección General de Información y Publicaciones.

- EP Committee. (2021). *European Parliament resolution of 10 June 2021 on promoting gender equality in science, technology, engineering and mathematics (STEM) education and careers (2019/2164 (INI))*.
- Fernández-González, Noelia., & González Clemares, Nuria. (2015). La LOMCE a la luz de la CEDAW: un análisis de la coeducación en la última reforma educativa. *Journal of supranational Policies of Education*.
- Flores, Raquel. (2005). Violencia de género en la escuela: sus efectos en la identidad, en la autoestima y el proyecto de vida. *Revista Iberoamericana de Educación*, (38): 67- 86.
- García Luque, Antonia. (2016). La LOMCE bajo una mirada de género/s: Avances o retrocesos en el s. XXI. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1(2), 100-124.
- Halpern, Hillary Paul, & Perry-Jenkins, Maureen. (2016). Parents' Gender Ideology and Gendered Behavior as Predictors of Children's Gender-Role Attitudes: A Longitudinal Exploration. *Sex roles*, 74(11), 527–542.
- Instituto de la Mujer (s.f.-a). *Curso plurales*. Madrid: Instituto de la Mujer. <https://www.inmujeres.gob.es/areasTematicas/educacion/programas/ProyPlurales.htm>
- Hearn, Jeff. (2020). Men and masculinities in academia. Towards gender-sensitive perspectives, processes, policies and practices. In D. Eileen & S. Canavan (Eds.), *The gender-sensitive university. A contradiction in terms?* (pp. 97–109). London: Routledge.
- Lucas-Palacios, Laura., García-Luque, Antonia., & Delgado-Algarra, Emilio. J. (2022). Gender Equity in Initial Teacher Training: Descriptive and Factorial Study of Students' Conceptions in a Spanish Educational Context.. *International journal of environmental research and public health*, 19(14), 8369.
- Maceira, Luz. (2005). Investigación del currículo oculto en la educación superior: alternativa para superar el sexismo en la escuela. La Ventana, *Revista de Estudios de Género*, 3(21), 187-227.
- Martínez-Marín, María. Dolores., Martínez, Carmen. y Paterna, Consuelo. (2020). Gendered self-concept and gender as predictors of emotional intelligence: A comparison through of age. *Current Psychology*, 1-14.
- Martínez Martín, Irene., Téllez Delgado, Virtudes., & Bejarano Franco, María Teresa. (2021). Oportunidades para el cambio en la formación inicial docente desde las pedagogías feministas: educando en sexualidad e igualdad para docentes en formación. *Magister: revista de formación del profesorado e investigación educativa*.

- Molina, Gladys. M., Martín, Diego. G., Molina, David., & Solano, María. E. U. (2021). El impacto de los roles de género en las actitudes sexistas de los adolescentes, en el ámbito escolar. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 73(2), 113-131.
- Llaneza, M. Marian. (2023). Análisis de la LOMLOE con perspectiva coeducadora: pros, contras y propuestas. *Curriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, (36), 139-154.
- Morgade, Graciela (2009). Educación, relaciones de género y sexualidad: caminos recorridos, nudos resistentes.(pp. 19-50). A. Villa, *Sexualidad, relaciones de género y de generación. Perspectivas histórico-culturales en educación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Ocio. R. Ainhoa. (2023). Igualdad de género y formación inicial del profesorado en España: entre la utopía y la realidad. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 27(1), 255-275.
- Pana, Andrea. G., & Bonilla-Algovia, Enrique. (2023). Percepciones del profesorado ante las actitudes sexistas del alumnado adolescente de Castilla-La Mancha. In *III Congreso Internacional de Innovación y Tendencias Educativas, INNTEd 2023*. Departamento de Magisterio de Educación Primaria.
- Pérez Sayagués, María. (2022). *Perspectiva del profesorado de educación secundaria en igualdad de género: de las evidencias a las orientaciones prácticas*. [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Salamanca].
- Piedra Durán, Marcela. (2022). Currículo oculto y no tan oculto de género en la educación superior. *Revista Reflexiones 101* (2).
- Prieto, Itziar. G., & Arriazu, Rubén. (2020). Estereotipos de género en educación infantil: un estudio de caso desde la perspectiva sociocultural. *Zero-a-seis*, 22(41), 4-30.
- Sierra Macarrón, Leonor. (2022). Las mujeres y la historia en los libros de texto: la percepción de los estudiantes del Grado de Maestro en Educación Primaria del Centro de Enseñanza Superior Don Bosco. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*.
- Rodríguez, M.^a del Carmen; Hernández, Jesús.; Peña, José Vicente. (2004). Pensamiento docente sobre el juego en educación infantil: análisis desde una perspectiva de género. *Revista Española de Pedagogía*, 62(229), 455–466.
- Venegas, Mar., & Heras, Purificación. (2016). Financiar la segregación educativa: un debate sobre la LOMCE desde una perspectiva crítica de género. *Revista educación, política y sociedad*, 1(2), 73-99.