



Situación de la igualdad de oportunidades entre los sexos en la enseñanza primaria en la provincia de Ourense desde la perspectiva del profesorado

José Ramón Fernández Vázquez

IES de Arzúa (A Coruña)

En este trabajo se abordan algunos aspectos que describen la situación actual de la igualdad de oportunidades entre los sexos en la enseñanza primaria en el ámbito de la provincia de Ourense. Los datos que se manejan han sido obtenidos como fruto de un trabajo de investigación desarrollado en distintos centros escolares de dicha provincia y que tiene como objeto el análisis de la acción educativa ejercida por el profesorado en los mismos.

Posteriormente se señalan algunas líneas de actuación a desarrollar, que afectan a distintos ámbitos y que se manifiestan como fundamentales para que la institución escolar ayude realmente a implantar en nuestra sociedad actual modelos de oportunidades entre hombres y mujeres.

This paper deals with some questions that describe the present situation of the equal opportunities between sexes into the primary school in the field of Ourense province. The information used was obtained from a research put into practice in different educational establishments of the Ourense province and it was intended to study the educational action developed by teachers in their schools.

Later we show some lines to develop, that affect different fields and they reveal basic in order to try that schools really help to introduce equal opportunities models between men and women into de society.

La búsqueda de la equiparación de oportunidades entre todos los seres humanos y la lucha contra toda discriminación conforma una de las bases operativas que caracterizan a los modernos sistemas educativos contruidos sobre planteamientos democráticos. Desde esta perspectiva la educación formal incluye en su acción la lucha contra cualquier formato discriminatorio contruido a partir de los parámetros que definen la realidad de género.

Resulta relativamente fácil constatar habitualmente en nuestro entorno la omnipresencia de la discriminación que se consolida a partir de la inclusión de las personas en cada una de las dos categorías que conforman el denominado «Sistema Sexo-Género». Tal constructo aparece conformado por elementos socioculturales de apariencia natural asociados a la dualidad biológica de los sexos y, está caracterizado por la pervivencia de dos categorías jerarquizadas -«masculina» y «femenina»- que suponen procesos diferenciados con notable incidencia sobre la construc-

ción de la identidad personal, así como sobre la atribución de ámbitos de desarrollo y de funciones sociales que configuran nuestra sociedad, todavía caracterizada por evidentes marcas patriarcales (Ortega, 1999). El Sistema Sexo-Género se proyecta sobre la educación formal -tal como ha sostenido Bonal (1997)- por medio de sistemas culturales que se concretan en elementos diversos (que pueden ser tanto explícitos como implícitos).

Consecuencia del trabajo de investigación empírica desarrollado dentro del marco de nuestra tesis doctoral -presentada en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Santiago de Compostela- en la que estudiamos la situación real de la Educación para la Igualdad de Oportunidades entre los Sexos en el ámbito concreto de la Enseñanza Primaria en la provincia de Ourense, abordando tanto la realidad de la equiparación en la práctica docente como la actitud y creencias instaladas en el profesorado ourensano al respecto, abordamos en este artículo la descripción global de la acción profesional de dicho profesorado en relación a la equiparación entre los sexos y planteamos, posteriormente, algunas reflexiones referidas a contextos de actuación preferenciales en los que se ubican diversas acciones prospectivas, a corto y medio plazo, para lograr una mejora significativa (y sobre todo real) con respecto a las prácticas educativas ejecutadas en centros escolares y que también inciden sobre el desarrollo social de la igualdad de oportunidades.

1. Algunos aspectos de la práctica educativa equiparadora que desarrolla el profesorado

A lo largo de la investigación a la que hacemos referencia obtuvimos datos variados en relación a diversos aspectos que configuran la actual situación real de la igualdad de oportunidades entre los sexos en los contextos educativos de la provincia de Ourense. Tales datos facilitan una visión de conjunto de dicha situación y permiten un análisis de considerable complejidad en relación a su etiología y prospectiva. No obstante, en este artículo nos detendremos únicamente en algunos aspectos que poseen mayor significación entre todos los obtenidos en nuestro estudio. Buena parte de las conclusiones parecen además extrapolables y generalizables al conjunto de toda la realidad educativa de la Comunidad Autónoma Gallega.

El estudio nos ha permitido constatar -en coincidencia con Escofet et al. (1998)- la coexistencia, en el marco de la provincia de Ourense, de dos modelos preferenciales para el tratamiento de la equiparación desde una perspectiva educativa: uno de carácter más tradicional, todavía vigente, y de formato disciplinar -que es reconocido como práctica propia por un 29.9% del profesorado cuestionado- y otro de carácter progresivamente emergente y transversal, que se manifiesta como práctica en el 39.6% del profesorado.

Encontramos, en relación al campo de las estrategias metodológicas que el personal docente de la provincia de Ourense define la existencia de una prioridad de los planteamientos de trabajo cooperativo en su práctica de aula, así como de los sistemas fundamentados en el descubrimiento por parte del alumnado: cada una de ambas opciones aparece priorizada en primer lugar por el 27 % del personal docente estudiado.

En relación a los recursos didácticos utilizados por el personal docente de la provincia cabe destacar la utilización predominante de recursos de una doble tipología: recursos bibliográficos (56.1%) y recursos audiovisuales (63.3%). Por contra, se evidencia una utilización considerablemente limitada de materiales informáticos en función de apoyo didáctico para el desarrollo de una escuela realmente coeducativa: únicamente utilizan estos recursos un 26.6% del profesorado total. Probablemente, las carencias en este ámbito provienen de una etiología plu-



ral. Así entre las causas con mayor peso específico cabe citar (Xunta de Galicia, 2000), la todavía insuficiente dotación informática en los centros de enseñanza primaria, la escasez de material informático específico para la equiparación de oportunidades entre los géneros y las limitaciones en la formación para que el profesorado pueda utilizar tales recursos.

Por otro lado, los datos obtenidos sobre la percepción que el propio profesorado ourensano posee de la cantidad de recursos coeducadores que se encuentran a su disposición en los centros escolares ponen de manifiesto que el 65.9 % -o lo que es lo mismo, la mayoría del profesorado- considera que los mismos son cuantitativamente limitados o muy limitados.

En relación a los obstáculos que el profesorado percibe como más relevantes para la integración curricular de la equiparación de oportunidades es necesario señalar la gran insistencia (65.2%) con que el profesorado se manifiesta en relación al escaso apoyo institucional que se percibe hacia las prácticas coeducadoras en el aula. De idéntico modo, más de la mitad de los profesores y profesoras de la provincia (un 59.2%) no constatan carencias relevantes de tipo motivador por parte del profesorado.

Con respecto a la posible existencia de aspectos específicos definidores de la estructura social y económica de la provincia de Ourense que pudieran configurar en sí mismos instrumentos limitadores o que actuaran como condicionantes para el desarrollo de una educación equiparadora prevalece entre el profesorado la opinión de que tales dificultades tienen existencia real (52.7% del total). Entre los factores que son citados por el profesorado como elementos negativos específicos en la realidad provincial y que inciden en la práctica sobre el desarrollo coeducativo en los centros escolares ourensanos destacan algunos particularismos referidos a la configuración demográfica, económica, social y de tipo ideológico-cultural: elevada prevalencia del envejecimiento poblacional, estructura social ligada todavía al mundo rural tradicional, conservadurismo ideológico, sólida implantación de elementos culturales de raíz patriarcal, etc. Tales atribuciones habían sido ya señaladas hace tiempo en diferentes estudios -cabe citar entre otros los de Benso y Tarrío (1987) o el de Requejo (1989)- en los que se estudiaba la situación educativa de la provincia de Ourense.

La atribución de rangos de importancia a los diferentes colectivos que potencialmente podrían incidir sobre el desarrollo coeducador de los centros escolares aparece construida por profesores y profesoras confirmando mayoritariamente la máxima relevancia al profesorado como agente responsable de la función equiparadora de la educación (71.5%). Este dato concuerda globalmente con las conclusiones recogidas en estudios que, como el de la Fundación Santa María (1993), describen otros ámbitos territoriales de mayor extensión.

En lo que respecta a la autopercepción que el profesorado posee de sus propias necesidades formativas en el ámbito de la equiparación de oportunidades entre los sexos, es necesario señalar que se percibe de un modo mayoritario (61.4% del total) el deseo de incrementar la formación específica en relación a este tópico. Las temáticas a las que el profesorado atribuye mayor relevancia son especialmente aquellas referidas a estrategias metodológicas concretas a desarrollar en las aulas.

Como modalidades de formación continuada, a las que el profesorado atribuye mayor idoneidad para un desarrollo coeducador en la acción didáctica, aparecen aquellas que se construyen sobre parámetros de formación autogestionada (43.6%). Al contrario, los formatos que presentan menor aceptación son los configurados como actividades presenciales de larga duración, siendo mayoritariamente rechazado el formato «curso» que con mucha frecuencia ha sido hasta el presente, en Galicia, la modalidad esencial en la formación del profesorado en estrategias para la superación del sexismo. Con anterioridad Freixas y Luque (1998), habían ya constatado idéntico rechazo entre el profesorado aunque en otros contextos de investigación.

1.1. Variables de identificación manejadas: una incidencia dispar

Al amparo de nuestra investigación encontramos que el prototipo del personal docente ourensano en la etapa de Enseñanza Primaria es el de una mujer (62.1%), casada (68.7%), con una edad situada entre 30 y 49 años (52.7%), con antigüedad profesional superior a 15 años (51.1%) y que posee titulación académica de Diplomatura (84.6%).

En relación a las variables de identificación que se utilizaron en nuestro estudio constatamos la existencia de tres variables que poseen una altísima capacidad para configurar relaciones significativas con respecto a la práctica equiparadora ejecutada por el profesorado. Son tales variables «Sexo», «Edad» y «Años de ejercicio docente» (ésta última variable de identificación aparece obviamente relacionada con la variable «Edad» y por ello se comporta de un modo similar). Se podría así afirmar que en general el profesorado femenino aparece considerablemente más implicado que el masculino en la acción didáctica coeducadora. Igualmente, el profesorado más joven se revela como poseedor de un compromiso de mayor intensidad que aquél que muestra el profesorado ourensano de mayor edad y, casi siempre, largo recorrido profesional.

Algunas otras variables de identificación con menor potencial para la definición de relaciones con las variables curriculares y por lo tanto para afectar a la práctica educativa del profesorado ourensano son la «Ubicación del centro» -el profesorado del medio rural manifiesta mayor atención a la equiparación de oportunidades que el profesorado del medio urbano-, la «Titulación académica» (el incremento de nivel académico adquirido por el profesorado incide positivamente sobre las características de su actuación en el ámbito de la coeducación) y la «Titularidad del centro» (los centros de titularidad pública se relacionan con más intensidad con las prácticas de equiparación entre los géneros).

Otras variables de identificación que utilizamos en nuestra investigación -«Ciclo»; «Estado civil» y «Etapas educativas implantadas en el centro¹»- poseen una considerablemente menor incidencia sobre la práctica coeducadora en los centros escolares de la provincia de Ourense.

1.2. Las creencias instaladas en el profesorado

El proceso de investigación ha puesto de manifiesto que las actitudes del profesorado son claramente favorables hacia la incorporación de la equiparación de géneros a la práctica educativa. Por otra parte, el análisis de los resultados obtenidos a partir de la escala de actitudes -instrumento construido de acuerdo al modelo Likert- que utilizamos en el estudio, pone de manifiesto la elevada persistencia de tales actitudes toda vez que se constata una notable concentración de respuestas en las categorías superiores de la mayoría de los ítems de dicha escala.

Según la opinión del profesorado estudiado, el desarrollo coeducador en los centros escolares implica, en relación con los objetivos pretendidos, claros efectos positivos, en especial en lo que se refiere al desarrollo personal del alumnado (86.8%), al hecho diferencial del alumnado (73.7%) y al propio clima relacional instalado en el centro escolar (66.8%).

Profesores y profesoras consideran que la superación del sexismo debe de ser meta necesariamente desarrollada en la totalidad de las áreas curriculares de la etapa de Enseñanza Primaria (82.4%). De igual modo el profesorado afirma mayoritariamente (68.9%), la necesidad de abordar desde la escuela aspectos específicamente relacionados con las pervivencias sexistas que permanecen implantadas en el contexto familiar.

En relación a las cuestiones metodológicas cabe hacer hincapié en el claro rechazo que el profesorado manifiesta hacia la discriminación positiva de la mujer dentro de referentes educativos (73.9%). Este rechazo había sido constatado en



ocasiones anteriores por Bonal (1997). Es necesario, para valorar en su justa medida este dato, tomar en consideración que la mayoría del profesorado que expresa esta opinión es de sexo femenino. Igualmente, el profesorado de Ourense manifiesta mayoritariamente (81.2%) la opinión de que la evaluación del alumnado en relación a la superación del sexismo ha de ser realizada en la totalidad de los niveles que conforman la etapa de enseñanza primaria.

Cabe señalar, por último, que se revela como mayoritariamente rechazada -así lo considera un 80.9% de la muestra utilizada- la atribución de funciones coeducadoras a personal especializado siempre que éste no pertenezca a los cuadros docentes de los propios centros de enseñanza.

2. Algunas líneas para el desarrollo de una educación equiparadora

A continuación realizaremos el boceto de una selección de actuaciones prioritarias que es necesario desarrollar a corto o medio plazo para una optimización real y efectiva de la equiparación entre géneros en los contextos educativos formales. Dichas líneas de actuación aparecen ubicadas dentro de tres áreas estratégicas de notable incidencia sobre las características de la acción educativa y que por ello poseen gran proyección sobre la orientación de la educación hacia la superación de la discriminación sexista. La mayoría de tales actuaciones superan el estricto ámbito provincial asignado a la investigación y se revelan equivalentes para el contexto global de la Comunidad Gallega.

2.1. El ámbito de la Administración Educativa

Es necesario en primer lugar destacar el papel de la Administración Educativa en tanto que agente responsable de diferentes funciones -organización, dotación, control...- que caracterizan a la activación real y a la eficacia de la acción educacional (Rosales, 1999) y que por ello inciden claramente sobre la propia equiparación de oportunidades desarrollada desde la institución escolar.

Resulta primordial en esta misma dirección la función de la Administración de establecer directrices para orientar la acción educativa de la institución escolar hacia la equiparación de oportunidades (Salas, 1994). Igualmente será necesario que la Administración Educativa sea capaz de gestionar y de repercutir en sus centros escolares las diversas directrices internacionales, estatales o autonómicas a respecto de la igualdad de oportunidades.

Es estrictamente necesaria una promoción de la investigación que se centre en distintos aspectos de las relaciones entre sexismo y educación. Aquí consigue una especial relevancia la investigación basada en el protagonismo del propio profesorado. La promoción institucional del intercambio de puntos de vista en relación a la superación del sexismo desde el marco educativo -creación de foros, seminarios, etc.- difundiendo posteriormente los resultados de tales actuaciones se revela fundamental para cualquier avance en el desarrollo de las prácticas equiparadoras y para su generalización.

Es igualmente fundamental incentivar la generalización, a lo largo de toda la etapa de Educación Primaria, de aquellos recursos didácticos que se basan en tecnologías de la información y de la comunicación para el tratamiento coeducador en el aula. En ese ámbito, el esfuerzo ha de dirigirse tanto a la dotación como a la formación del profesorado en sus vertientes técnica y didáctica.

Para concluir, en relación a estas líneas de acción prospectiva, resulta importante potenciar la orientación y el apoyo a los centros escolares en relación a su desarrollo coeducador real y, de un modo específico, será especialmente necesario incentivar la colaboración de la escuela con aquellos órganos para la equiparación que poseen alguna proyección educativa².

2.2. Acción interna de los centros escolares

La acción coeducativa de la institución escolar ha de estar construida sobre su propia capacidad para dar sentido a la práctica equiparadora iniciada en su interior. Por esta razón la institución escolar, siguiendo las directrices de determinados organismos internacionales, ha de desarrollar una constante interlocución con la comunidad y ha de estar dispuesta a colaborar en su acción equiparadora con otros agentes comunitarios: Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP), Asociaciones de Padres y Madres, entidades culturales o de vecindad, etc. Lógicamente, de este modo se garantiza una proyección real y significativa de la equiparación de oportunidades entre los géneros más allá de los muros físicos del centro.

Resulta también relevante que los mecanismos de relación entre la institución familiar y el centro escolar, que se explicitan en los proyectos educativos que orientan a cada centro educativo, permanezcan eficaz y permanentemente activados: reuniones, visitas de padres y madres a la escuela, participación de las familias en actividades escolares, etc., constituyen cauces a potenciar desde los centros escolares dada su notable incidencia sobre el significado y la eficacia global de la coeducación real en ellos ejecutada (Rambla, 2000). De idéntico modo los centros educativos deberán, a partir de los apoyos necesarios, promover o colaborar con escuelas estables de padres y madres para desarrollar aspectos relacionados con la igualdad de oportunidades entre los géneros.

Muy conveniente sería igualmente la creación orgánica y la activación funcional de comisiones específicas, a nivel de cada centro escolar, con la función de dinamizar distintos aspectos relacionados con la superación de la discriminación sexista. Dichas comisiones deberían incluir tanto a los representantes del profesorado como a los del alumnado aunque también sería deseable la presencia en las mismas de representantes de las familias y de los agentes sociales.

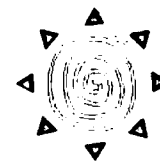
Entre aquellos ámbitos preferentes para la actuación equiparadora de oportunidades dentro de la institución escolar resulta esencial, en base a su omnipresencia y a su valor sintomático, el de los usos lingüísticos. Será necesario trabajar en el marco de los centros escolares por el progreso hacia usos lingüísticos que no discriminen ni oculten a lo femenino (uso del masculino genérico, diversidad semántica según género, etc.). Las actuaciones a este respecto han de dirigirse a distintos núcleos: interacciones verbales, rotulaciones en los centros escolares, comunicaciones oficiales, etc. Esta exigencia con respecto al lenguaje deberá de aparecer igualmente expresada en el proyecto educativo de cada institución escolar. Lógicamente será necesario promocionar en el ámbito de los centros el conocimiento y la consiguiente aplicación de las recomendaciones que para un uso no sexista del lenguaje se han hecho desde muy diversos órganos.

2.3. Algunas actuaciones en relación a la formación del profesorado

Se puede señalar, en primer lugar, que la formación inicial destinada al futuro profesorado ha de abordar en sus currículos, en mayor medida de lo que lo hace en la actualidad, y además de un modo específico, la acción educativa para el trabajo en el campo de la equiparación de oportunidades entre los géneros.

En el marco de la formación continuada parece necesario asumir y diversificar durante los años próximos actividades relacionadas con la educación para la igualdad de oportunidades entre los sexos dentro de los sucesivos planes que se diseñen para la formación del personal docente.

De este modo los órganos específicos «para la formación continuada del profesorado -en especial en el caso gallego los Centros de Formación e Recursos» en tanto que agentes articuladores básicos de dicha formación- deberán de regularizar la oferta de actividades formativas referidas a aspectos coeducadores operativizando la descentralización geográfica de las mismas. Es prioritario que



estos órganos potencien de modo preferencial aquellas modalidades formativas autónomas y contextualizadas en los propios centros escolares dado que las mismas responden mejor a las necesidades que relacionadas con la equiparación, son sentidas más intensamente por su profesorado. En esta misma línea resulta conveniente que los centros de formación intenten establecer mecanismos de coordinación efectivos con las personas responsables de la formación en cada centro escolar.

Notas

¹ Entre los centros en los que se desarrolló el estudio experimental al que nos referimos encontramos dos tipos en función del alumnado escolarizado: uno mayoritario -centros denominados «Colegio de Educación Infantil y Primaria» (CEIP)- en los que únicamente se escolariza alumnado de enseñanza infantil y primaria y otros centros que responden a la denominación «Centros Públicos Integrados» (CPI) en los que se escolarizan simultáneamente alumnos y alumnas de Primaria y Secundaria Obligatoria.

² En el ámbito gallego en la actualidad posee notable relevancia la acción institucional del «Seminario Permanente de Educación para la Igualdad», órgano dependiente del Servicio Galego da Igualdade (SGI) y que posee una funcionalidad preferente en el campo de la acción educativa.

Referencias

- BENSO, C. y TARRÍO, J.A. (1987): *La enseñanza en Orense*. Vigo, Alfer.
- BONAL, X. (1997): *Las actitudes del profesorado ante la coeducación*. Barcelona, Graó.
- ESCOFET, A.; HERAS, P.; NAVARRO, J.M. y RODRÍGUEZ, J.L. (1998): *Diferencias sociales y desigualdades educativas*. Barcelona, ICE -Horsori.
- FREIXAS, A. y LUQUE, A. (1998): «¿A favor de las niñas? Notas en el debate sobre la escuela coeducativo», en *Cultura y Educación*, 9.
- FUNDACIÓN SANTA MARÍA (1993): *El profesorado en la España actual. Informe sociológico sobre el profesorado no universitario*. Madrid, S.M.
- OLIVEIRA, M. (1998): *La educación sentimental*. Barcelona, Icaria.
- ORTEGA, F. (1999): «Una identidad sin sujeto», en *Cultura y Educación*, 14.
- RAMBLA, X. (2000): «Tres preguntas sobre la coeducación en las etapas de infantil y primaria», en *Aula de Innovación Educativa*, 88.
- REQUEJO, A. (1989): «A dimensión territorial no marco da realidade socioeducativa. Determinantes para un estudio socioafectivo: Ourense», en REQUEJO, A. y CID, X. M. (Coords.): *Educación e Sociedade en Ourense*. Sada, Ed. do Castro.
- ROSALES, C. (1999): *Textos para la enseñanza de los temas transversales*. Santiago de Compostela, Tórculo.
- SALAS, B. (1994): *Orientaciones para la Elaboración del Proyecto Coeducativo de Centro*. Bilbao, Maite Canal.
- XUNTA DE GALICIA (2000): *Plan anual de formación do profesorado*. Santiago de Compostela, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.

José Ramón Fernández Vázquez
es profesor del IES de Arzúa (A Coruña)
Correo electrónico: x_ramon@teleline.es