

PRESENTACIÓN

Género, educación y formación del profesorado. Retos y posibilidades

Rocío ANGUITA MARTÍNEZ
Luis TORREGO EGIDO
(Coordinadores)

Correspondencia

Rocío Anguita Martínez
Universidad de Valladolid,
Facultad de Educación y Trabajo
Social
Departamento de Pedagogía
Paseo de Belén, s/n. Campus
Miguel Delibes 47011 Valladolid
Tel. 983 183 855
Fax: 984 423 464
E-mail: rocioan@pdg.uva.es

Luis Torrego Egido
Universidad de Valladolid
Escuela Universitaria de Magisterio
Departamento de Pedagogía
Plaza de Colmenares, 1
40001 Segovia
Tel. 921 112 297
Fax. 921 112 201
E-mail: ltorrego@pdg.uva.es

Recibido: 14/10/2008
Aceptado: 24/10/2008

RESUMEN

Este artículo tiene tres partes diferenciadas. La primera parte realiza un balance de los logros y las cuestiones pendientes de la lucha contra la discriminación desde una perspectiva de género en nuestro sistema educativo. La segunda parte se dedica a analizar la oportunidad que suponen los nuevos planes de estudio de grado para formar al profesorado del futuro, así como los obstáculos que hay que salvar para lograr una escuela que eduque en la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres. En la última parte de este trabajo se ofrece una breve reseña de cada uno de los artículos que configuran la presente monografía sobre "Género y Educación", que permitirá a la lectora o lector hacer una primera aproximación a su contenido.

PALABRAS CLAVE: Educación, Igualdad, Coeducación, Formación inicial del profesorado, Planes de estudio.

Gender, education and teacher training. Challenges and opportunities

ABSTRACT

This paper has three distinct parts. The first part takes stock of main achievements and pending issues in the fight against gender discrimination in our education system. The second part focuses on the new curricula of Degree as an opportunity to train prospective teachers

and analyses the obstacles which must be overcome to create schools that educate on equal opportunities between women and men. The final part of the paper offers a summary of each of the contributions of this special issue on "Gender and Education", which will provide the reader with a preliminary approach to its contents.

KEY WORDS: Education, Equity, Coeducation, Initial teacher education, Curricula.

"El feminismo ha sido y es la única revolución pacífica de la historia de la humanidad" (CARLOS LOMAS, 2008, 15)

Género y educación: un largo recorrido hacia la equidad entre niñas y niños

Desde los años '50 y '60 del siglo XX, la educación de las niñas y mujeres ha sido un hecho generalizado en el mundo occidental y pareciera que se habían conseguido los objetivos propuestos por las mujeres más avanzadas de los siglos precedentes al incluir a las mujeres en los sistemas educativos formales pensados y creados por y para los hombres. Ello ha traído consigo el que las mujeres hayan ido alcanzando cada vez mayores cotas de educación en los diferentes niveles educativos: desde la eliminación efectiva del analfabetismo femenino (siempre superior al masculino en todos los países), hasta el acceso a la enseñanza media y superior en igualdad de proporción a los varones.

No obstante, la generación del conocimiento ha seguido en manos de los hombres hasta tiempos más cercanos, ya que la incorporación de las mujeres a los estudios universitarios se ha producido de forma más lenta y sesgada, realizando éstas de forma muy mayoritaria los estudios considerados más cercanos al papel tradicional de las mujeres y la ética de cuidados (Ciencias Sociales, Humanidades, Ciencias Químicas,...). No es hasta los años '70 cuando comienza a haber mujeres dedicadas a la Sociología y, en virtud de ello, se empiezan a realizar estudios sobre las mujeres en los sistemas educativos desde una mirada diferente (ACKER, 1995). Nos hizo falta esta nueva mirada para darnos cuenta de que los problemas del sexismo en la educación en este marco tienen que ver con elementos que no aparecen como evidentes, ya que las niñas se integran y se titulan en mayor medida que los niños en todos los niveles de la educación. Así pues, hacía falta atender a otros elementos del curriculum para entender cómo funciona la discriminación de las niñas en las escuelas de forma invisible, inconsciente y sutil (BONAL y TOMÉ, 1998).

En España este proceso se ha producido con mayor retraso que en el resto del mundo occidental, puesto que hasta la Ley General de Educación de 1970 no se instauró la escuela mixta, con el acceso igualitario y a los mismos espacios escolares para las niñas, esto es, la igualdad formal. De esta forma, con la instauración de la democracia y a partir de los años '80 se empezaron a poner en marcha instituciones tales como el Instituto de la Mujer y políticas públicas activas para hacer posible la igualdad real de las mujeres. El instrumento más utilizado y generalizado han sido los planes de igualdad en los diferentes ámbitos territoriales (ASTELARRA, 2005) y también en el campo de la educación, aunque su efectividad ha sido bastante limitada a lo largo del tiempo debido a la diversidad y complejidad de organismos institucionales responsables del sistema educativo (Ministerio de Educación, Comunidades Autónomas y Corporaciones Locales) y las posibilidades de incidencia en él que cada una de ellas tiene. Se puede decir que ha habido un desarrollo normativo bastante extenso en los últimos 20 años, pero con una gran distancia en su implementación en la práctica educativa, al haber problemas de permeabilidad de las políticas de igualdad generadas en diferentes instituciones no exclusivamente educativas en los sistemas escolares (INSTITUTO DE LA MUJER/RED2 CONSULTORES, 2004, 173; 187-188).

De esta forma, nuestro sistema educativo ha ido eliminando los aspectos discriminatorios contra las mujeres que son más explícitos o evidentes, tales como el veto del acceso de las mujeres a determinados estudios o niveles o la oferta de materias diferenciadas por sexo, pero otros aspectos se siguen manteniendo de forma más o menos atenuada. Entre estos aspectos, podemos destacar el uso generalizado de un lenguaje sexista que establece el genérico masculino, lo cual supone una primacía del género masculino e invisibiliza a las alumnas en su conjunto; materiales educativos centrados en un currículum androcéntrico¹; la distribución estereotipada de las niñas y mujeres estudiantes en diferentes ramas y estudios del sistema educativo y la distribución estereotipada de las profesoras por los diferentes niveles y ramas del sistema educativo (ANGUITA, 2003; MORENO, 2000; MORENO, 2006; INSTITUTO DE LA MUJER/RED2 CONSULTORES, 2004; SIMÓN, 2000).

No obstante, en nuestro sistema educativo permanecen aún aspectos discriminatorios para las niñas y mujeres en lo que se denomina el currículum oculto, es decir, en todos aquellos aspectos relacionados con las relaciones, las actitudes, los modelos y la construcción de identidades que se está fomentando

1. El humanismo que se promociona desde las disciplinas y textos escolares, por tanto, no abarca a todos los seres humanos sino que “valora como superiores los comportamientos humanos orientados a ejercer el dominio de unos pueblos sobre otros” (MORENO, 2006, 122).

desde las aulas, ejerciendo una fuerte violencia simbólica y estructural sobre las alumnas (ANGUITA y CALVO, 2006) al basar todas las actuaciones en este modelo educativo de escuela mixta, centrando el aprendizaje de capacidades en relación con el éxito en el ámbito público, lo cual sitúa a las alumnas en posiciones de clara desventaja (INSTITUTO DE LA MUJER/RED2 CONSULTORES, 2004, 182).

Nuevas posibilidades en la formación del profesorado desde una perspectiva de género: los nuevos planes de estudio

Una de las conclusiones más preocupantes del Informe sobre el Estado de la Coeducación del Instituto de la Mujer, además del claro arraigo de los valores androcéntricos en el profesorado, es que los docentes en ejercicio no han recibido formación específica en materia de coeducación, y ello les lleva a pensar que no es necesario actuar en los centros educativos porque consideran que la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres es un hecho superado (INSTITUTO DE LA MUJER/RED2 CONSULTORES, 2004). Por ello el Informe afirma la necesidad de ampliar la obligatoriedad de los contenidos formativos sobre igualdad entre hombres y mujeres y coeducación al futuro profesorado de educación infantil, primaria y secundaria. De ahí la oportunidad que supone la elaboración de los nuevos planes de estudio de grado².

El avance legislativo con el que se llega a esta cita es patente. En efecto, la Ley 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres establece en su articulado la necesidad de introducir, en el ámbito de la educación superior, enseñanzas en materia de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres (artículo 25) y va más allá en sus referencias a la formación de docentes, pues ordena la integración del estudio y aplicación del principio de igualdad en los cursos y programas para la formación inicial y permanente del profesorado y establece la garantía de prestar una atención especial en los currículos y en todas las etapas educativas al principio de igualdad entre mujeres y hombres. Asimismo, afirma que, entre otras acciones que se pondrán en marcha, se establecerán medidas educativas destinadas al reconocimiento y enseñanza del papel de las mujeres en la Historia (artículo 24).

Una referencia a estas medidas se ha recogido en la guía que, realizada por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación (ANECA), se ofrece a las instituciones universitarias como instrumento de apoyo para la elaboración de la memoria de los nuevos planes de estudio de grado y posgrado. Así, en la página

2. Regulados por el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, de ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales en España.

11, en el apartado dedicado a los objetivos, puede leerse: “*las competencias generales deberán definirse teniendo en cuenta los derechos fundamentales y de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, los principios de igualdad de oportunidades y accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de valores democráticos*” y se remite, para el primero de los casos, a la Ley 3/2007 ya citada.

Puede parecer, pues, que por fin el panorama se aclara. Pero en opinión de quienes escriben estas líneas, el tren de la ocasión para introducir elementos nucleares de coeducación y de igualdad de oportunidades en la formación de las personas que en el futuro serán docentes, puede pasar de largo. Este temor se asienta en sólidas bases. Citamos algunas de ellas:

La primera se centra en el hecho de que no se proporciona mayor detalle para la concreción de las enseñanzas ni para la definición de las competencias, y eso puede suponer una primera traba; el obstáculo de no saber cómo concretar realmente estas enseñanzas, de no percibir cómo pueden ser expresadas las competencias necesarias en este aspecto. No basta con especificar una necesidad, es necesario ofrecer guías para su concreción, para su puesta en práctica. Abundamos en esta cuestión señalando que no se indica cómo va a evaluarse si las memorias de los nuevos planes de estudio han cumplido o no con las exigencias relativas a la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres.

No es esta la única vía de escape, pues existe otra que, en nuestra opinión, está siendo transitada ya. Nos referimos al recurso al argumento de la transversalidad para concretar todas estas enseñanzas. Bajo esta perspectiva no se configuran materias ni asignaturas en los nuevos planes de estudio, pues, según se dice, se limita así la relevancia de estas enseñanzas: la paz, la accesibilidad, la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres –van todas juntas en el mismo cesto– son tan importantes que no pueden reducirse a una simple asignatura; han de impregnar todo el currículum. La realidad es bien diferente, pues vemos que buena parte de los planes de estudio que se van conformando de esta manera se limitan a alguna alusión genérica que no se traduce en nada concreto: no hay créditos asignados, no hay actividades relacionadas, no se encuentra nada en la evaluación, ni en las prácticas...

Por eso defendemos que la perspectiva de género ha de ser introducida como corriente principal (“mainstreaming”) en el diseño de los programas, los sistemas de evaluación y las estructuras académicas (PÉREZ CARRACEDO, 2006). Si es una corriente principal eso supone que tendrá que generar asignaturas en los planes de estudio, asignaturas que habrán de ser cursadas, sin excepción, por los

y las estudiantes de una titulación de grado. Hay que estar vigilantes, pues, para que los nuevos planes de estudio –y especialmente los dedicados a la formación inicial de docentes– no vayan vacíos de contenidos y competencias relacionadas con la coeducación y la igualdad de oportunidades.

Este requisito ha de ser completado con otros tales como la asignación de recursos y la creación de estructuras orientadas a promover la igualdad y la no discriminación entre los sexos en las diferentes universidades y la inclusión de la perspectiva de género como un criterio de calidad en la evaluación de los planes de estudio, mediante la formulación de indicadores de evaluación claros y rigurosos de este criterio.

No se trata de dar ningún salto en el vacío, pues existe en nuestras Universidades capital humano sobradamente cualificado. Aun dentro de los exiguos márgenes disponibles y a pesar de las muchas dificultades encontradas, los grupos que han trabajado en pro de una perspectiva de género han venido creando un conocimiento sólido e interdisciplinar.

Por otra parte, el trabajo de este tipo de saber en los nuevos planes de estudio permite reivindicar el auténtico carácter de las competencias. Pérez Gómez (2007), apoyándose en el documento de DeSeCo³, ha alertado sobre la reducción de este concepto, el de competencias, a interpretaciones conductistas, que no recogen la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los seres humanos. Así, para este autor, los rasgos diferenciales de las competencias fundamentales serían que constituye un “saber hacer” complejo y adaptativo, esto es, un saber que se aplica no de forma mecánica sino reflexiva, y tiene un carácter integrador, abarcando conocimientos, procedimientos emociones, valores y actitudes, que evolucionan a lo largo de la vida (PÉREZ GÓMEZ, 2007, 18). Son estas características, precisamente, las que más convienen a una perspectiva de género: el saber aplicado de forma reflexiva, la adecuación a la diversidad de contextos, la integración de conocimientos, emociones, valores y actitudes...

3. *Nuevos retos y nuevas perspectivas sobre las mujeres en los sistemas educativos: siete artículos para reflexionar*

Desde este panorama, presentamos siete artículos para situar algunos elementos clave desde la perspectiva de género en el mundo educativo en la actualidad desde enfoques diversos. Todos ellos comparten, sin embargo, la preocupación por las situaciones de desventaja social y educativa que provocan las discriminaciones

3. Definición y Selección de Competencias Fundamentales elaborado por la OCDE.

basadas en el género, y la totalidad de los artículos proponen alternativas educativas como posibilidad para remover los mecanismos de discriminación.

Los primeros artículos son consecuencia de investigaciones relevantes que relacionan el género y la educación. En el primero de ellos, realizado por Díez, Terrón y Anguita, se someten a revisión los mecanismos que explican una estadística innegable: el desequilibrio entre mujeres y hombres en el acceso a la función directiva en los centros escolares; inestabilidad que, casi de forma abrumadoramente mayoritaria, cae del lado masculino.

El segundo de los textos, cuya autoría corresponde a Valls, Torrego, Colás y Ruiz, se ocupa de un fenómeno quizás menos reconocido –de hecho el artículo surge de una investigación pionera sobre este asunto–, pero igual de evidente: la violencia de género en nuestras universidades y la urgente necesidad de reaccionar ante este hecho con medidas acreditadas en las universidades de más prestigio internacional.

Por su parte, Rodríguez y García se basan en un estudio etnográfico, para describir las interacciones del alumnado sin presencia de personas adultas. Se trata, pues, de analizar una “escuela paralela” que sitúa sus aprendizajes bien lejos de las intenciones docentes, pero que son muy eficaces para que se asienten los prejuicios, la marginación sexista o el acoso a las niñas.

Márquez y Padua se ocupan del cruce de dos diferencias: la cultural y la de género. Su artículo se adentra en la encrucijada de las alumnas gitanas y las condiciones de su escolarización en los centros de Educación Secundaria. Proponen fórmulas para la inclusión y la participación de estas alumnas y el desarrollo de una auténtica comunidad educativa.

Las aportaciones de Teresa García nos muestran algunos elementos sobre la cambiante cultura del alumnado y los y las jóvenes con los que se trabajan en las escuelas, bien sea por su socialización en el mundo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación fuera del ámbito escolar o bien porque esa socialización diferenciada lleva a las chicas y las jóvenes a diferentes expectativas y usos de las Tecnologías con claras repercusiones en el mundo escolar.

Los dos últimos artículos de la monografía se sitúan en terrenos más propios de la discusión sobre los principios y finalidades de los estudios de género y los movimientos que los defienden. Vicente Manzano somete a crítica la teoría de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres y denuncia que pensar sólo en oportunidades es generar injusticias significativas. Por eso sitúa sus propuestas en la necesidad de conseguir no las mismas oportunidades, sino el mismo poder

para mujeres y hombres rescatando –entre otros mecanismos– la importancia de las capacidades o desenmascarando la ficción del mérito.

Consol Aguilar comienza relacionando el género y la pedagogía crítica con la transformación de la vida cotidiana, para analizar desde esa perspectiva tanto la presencia de este asunto en la vida académica, como las reformas educativas o la trayectoria del propio concepto de género. El artículo concluye enlazando el género con dos términos que han sido relegados en nuestra sociedad neoliberal y tecnológica: el compromiso y la utopía.

Referencias bibliográficas

- ACKER, S. (1995). *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid: Narcea.
- ANGUITA, R. y CALVO, C. I. (2006). "Algunos elementos sobre el funcionamiento de la violencia de género en las aulas". *Cooperación Educativa*, 81, 44-49.
- ANGUITA, R. (Coord.) (2003). *Las mujeres en la Universidad de Valladolid*. Valladolid: Servicio de Publicaciones de la Uva.
- ASTELARRA, J. (2005). *Veinte años de políticas de igualdad*. Madrid: Cátedra/ Instituto de la Mujer.
- BONAL, X. y TOMÉ, A. (1998). "El sexismo como fuente de desigualdades". En Joaquín Ramos (Coord.), *El camino hacia una escuela coeducativa* (pp. 61-67). Sevilla: Kikirikí, Cooperación Educativa.
- INSTITUTO DE LA MUJER/ RED2 CONSULTORES (2004). *Estudio para conocer la situación actual de la educación para la igualdad en España*. Madrid: Instituto de la Mujer. [Consultado el 22 de agosto de 2008 en: http://www.educarenigualdad.org/upload/Doc_15_red2red.pdf]
- LOMAS, C. (2008). *¿El otoño del patriarcado? Luces y sombras de la igualdad entre mujeres y hombres*. Barcelona: Península.
- MORENO, A. (2006). "Más allá del género: aportaciones no-androcéntricas a la construcción de un humanismo plural". En Carmen Rodríguez (Comp.), *Género y currículum* (pp. 103-130). Madrid: Akal.
- MORENO, E. (2000). "La transmisión de modelos sexistas en la escuela". En Miguel A. Santos (Coord.), *El harén pedagógico* (pp. 11-32). Barcelona: Graó.

PÉREZ CARRACEDO, L. (2006). "Por la plena integración de los estudios de las mujeres, feministas y de género en el espacio europeo de educación superior". *El periódico feminista*, 12 de enero de 2006. [Consultado el 21 de agosto de 2008 en: <http://www.mujeresenred.net/spip.php?article459>]

PÉREZ GÓMEZ, A. (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas*. Santander: Consejería de Educación de Cantabria.

SIMÓN, E. (2000). "Tiempos y espacios para la coeducación". En Miguel A. Santos (Coord.), *El harén pedagógico* (pp. 33-51). Barcelona: Graó.

