



UNIVERSIDAD DE BURGOS
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Proyecto Fin de Máster:
**INCLUSIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO
EN LA EDUCACIÓN DE LOS TRES A LOS SEIS
AÑOS**

Alumna:

Irene Abascal Díez

Tutora:

Raquel Casado Muñoz

Burgos, junio de 2012

Índice de contenido

Capítulo 1. Introducción.....	5
Capítulo 2. Aproximación a la igualdad de género	11
2.1. Primeros movimientos y evolución de las reivindicaciones.....	11
2.1.1. <i>Definición de feminismo</i>	11
2.1.2. <i>Olas del feminismo a lo largo de la historia</i>	13
2.2. El feminismo hoy en día: retos actualizados	17
Capítulo 3. Igualdad y educación	21
3.1. De la incorporación de las niñas a las aulas a la coeducación.....	21
3.1.1. <i>La educación, también para ellas</i>	21
3.1.2. <i>Aproximación al término ‘coeducación’</i>	26
3.1.3. <i>Defensores/as y detractores/as de la coeducación</i>	27
3.2. Inclusión de la perspectiva de género en nuestra legislación vigente en materia educativa.....	34
3.2.1. <i>Normativa a nivel nacional</i>	34
3.2.2. <i>Normativa de la Comunidad Autónoma de Castilla y León</i>	39
Capítulo 4. La escuela en los primeros años: igualdad y educación infantil.....	41
4.1. Idoneidad de la inclusión de la perspectiva de género en las primeras etapas educativas.....	41
4.2. La perspectiva de género en el currículo.....	46
4.2.1. <i>Decreto por el que se establece el currículo de segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León</i>	46
4.3. La extensión del centro educativo al hogar. Implicación del padre y la madre en una educación no sexista	47

Capítulo 5. El profesorado de educación infantil y su formación.....	55
5.1. El profesorado femenino, mayoría en educación infantil. Causas y consecuencias....	55
5.2. Formación inicial del profesorado de educación infantil en materia de igualdad.....	61
Capítulo 6. Conclusiones.....	69
Capítulo 7. Propuesta de tesis doctoral	80
7.1. Objetivos	80
7.2. Metodología	80
7.3. Instrumentos.....	82
7.3.1. Estructura de los cuestionarios.....	82
Referencias bibliográficas	85

Índice de figuras

Figura 3.1. Enfoques de la coeducación.....	26
Figura 3.2. Aspectos de la coeducación.....	32
Figura 4.3. Estudios sobre socialización	45
Figura 4.4. Modelo de organización inclusivo.	51
Figura 5.5. Presencia de las mujeres en el profesorado.....	55

Capítulo 1. Introducción

En la compleja y apasionante tarea de formar a la sociedad del futuro, el sistema educativo no puede ignorar la obligación de transmitir valores de igualdad y no discriminación entre ambos sexos. Educar en -y para- la igualdad no se consigue de forma automática en un contexto en el que, queramos o no, aún estamos condicionados todos y todas por determinados estereotipos y por los últimos latigazos de una cultura que tradicionalmente ha sido androcéntrica. Reconocerlo es un primer logro. Es evidente que sólo la educación no puede hacer desaparecer las asimetrías, pero sí es una pieza esencial para reducirlas. Así resume la Guía para la Coeducación (Ministerio de Igualdad, 2007), por una parte, la necesidad de introducir la perspectiva de género en el contexto escolar y, por otra, la existencia -y persistencia- de los roles y prejuicios sexistas en ese ámbito.

Por ello, este trabajo pretende realizar una aproximación a las reflexiones de numerosos autores/as quienes, a su vez, han analizado la realidad de la inclusión de la perspectiva de género en la etapa educativa de los 3 a 6 años; y los/as que han investigado la preocupación por inculcar valores en igualdad de los padres y madres.

De esta manera, se plantea una revisión histórica de la presencia de las niñas en las aulas. El cómo, y por qué, se abrió la puerta del ámbito educativo de las mujeres, y en qué condiciones, son factores clave a la hora de explicar la existencia de prejuicios sexistas en la escuela.

Asimismo, la mayoritaria presencia de mujeres en el profesorado de educación infantil, las causas de que así sea, y sus consecuencias son objeto de análisis. En este sentido, se recogen numerosas reflexiones de expertos/as que han investigado el origen de que el número de féminas sea mucho más elevado en esta etapa educativa, y si la ausencia de varones es una imposición social o, por el contrario, un rechazo voluntario y meditado por parte de ellos. Si la falta de hombres en estas responsabilidades educativas es una

injusticia hacia ellos, o una discriminación para ellas, es otro de los puntos que en este texto se somete a examen.

En esta línea, este documento incluye opiniones y apreciaciones sobre la jerarquía escolar y cómo la presencia de la mujer en la docencia es inversamente proporcional al grado de la enseñanza. En definitiva, la raíz, y el porqué, de un profesorado mayoritariamente femenino en la etapa de infantil para ir disminuyendo en primaria, secundaria, ESO, y caer hasta poco más de un 30% en las universidades. Asimismo, la jerarquía de cargos en el funcionamiento de los centros escolares también es observada y comparada, puesto que se la considera reflejo social y espejo para el pequeño/a que observa cómo, en la mayor parte de los casos, aunque el contexto de la enseñanza de los niños/as está 'invadido' por mujeres, los hombres que sí desempeñan un papel en el escenario de la docencia, se encuentran en puestos directivos.

Por otra parte, esta revisión teórica incluye una descripción de cómo se recoge la igualdad de género en el grado de educación infantil. Así, si los alumnos/as se han visto obligados a estudiar o investigar sobre cómo combatir el sexismo durante su formación universitaria, o si el único aprendizaje sobre esta materia ha dependido de su interés personal, es otro de los aspectos en los que incide el trabajo.

Al considerarse imprescindible el contexto familiar para una educación en igualdad o, por el contrario, como atmósfera de un adoctrinamiento en la asimetría -voluntario o instintivo-, también el papel de los padres y madres se analiza en este documento. En esta línea, se condensan las tendencias más compartidas entre los diferentes autores/as sobre la actitud que la mayor parte de las veces adoptan los progenitores en relación a la perspectiva de género. La interrelación entre los dos miembros de la pareja relativa a cómo comparten labores y obligaciones domésticas, y de qué manera ésta influye en la concepción que el pequeño/a forma sobre las figuras masculina y femenina, ha dado lugar a un alto número de teorías e investigaciones a las que también nos acercamos a través de estas páginas.

Igualmente, una vez analizados los aspectos más importante y los enfoques de la educación y género desde la óptica de las partes protagonistas -los niños/as, docentes, y padres y madres- se incluye el diseño de una investigación cuyos resultados sean válidos y suficientes per se para realizar un diagnóstico certero en base al que encaminar una estrategia educativa que refuerce la lucha contra el sexismo en las aulas.

Realizar un estudio de estas características que profile un trabajo de investigación -cuyas líneas, ficha técnica y cuestionario también se incluyen- es imprescindible para reorientar las políticas y filosofía de género en las aulas. El motivo, como apunta Duncan (1999), es que los centros escolares constituyen un contexto social y cultural muy importante en la producción y transmisión de valores y en la reproducción de las discriminaciones y de los estereotipos sobre las identidades sexuales y que pueden transformarse en espacios peligrosos y de sufrimiento para niños/as.

En esta línea se pronuncian Blaya et al.(2007), quienes concluyen que el papel de las escuelas es esencial, y resulta necesario que se cuestionen las perspectivas de género de modo cotidiano, para así asumir una nueva cultura coeducativa verdaderamente basada en el respeto a la diferencia y en las interrelaciones equilibradas e iguales entre los alumnos y las alumnas. Aunque existan numerosos programas de intervención para prevenir y luchar contra la violencia de género, pocos de éstos son evaluados de modo científico. Es importante, a juicio de estos expertos, promover intervenciones eficaces, evaluaciones externas y serias de las acciones llevadas a cabo. Es la única garantía de la identificación de buenas prácticas, de la implantación de éstas y la orientación positiva para las políticas futuras.

Precisamente Lamas (1996) asegura que no se puede gobernar ni impulsar una buena administración pública simplemente respondiendo con una normatividad jurídica que consagre la igualdad entre hombres y mujeres; se necesitan medidas proactivas, afirmativas, que detecten y corrijan los persistentes, sutiles y ocultos factores que ponen a las féminas en desventaja frente a los varones, provocando que quienes las evalúan y contratan tengan dudas sobre sus capacidades políticas o laborales.

En esta línea, este trabajo también recoge los aspectos de la legislación vigente, a nivel estatal y de la Comunidad Autónoma de Castilla y León, que se encuentran relacionados con la inclusión de la perspectiva de género en esa etapa.

La división de este documento en el análisis de diferentes contextos y aspectos de la realidad escolar, y del ámbito familiar, se explica en otra consideración emitida también por Lamas (1996), quien opina que la perspectiva de género desde la educación debe abarcar varios ámbitos, desde el diseño de libros de texto y programas no sexistas, hasta el desarrollo de políticas de igualdad de trato y oportunidades entre maestros y maestras. Así como en el ámbito laboral es importante suprimir la discriminación que afecta a la población femenina, en el terreno educativo es crucial eliminar las representaciones, imágenes y discursos que reafirman los estereotipos.

También esta autora aborda cómo, en el caso de las mujeres, hay estereotipos culturales con gran arraigo histórico sobre su 'debilidad física', su 'vulnerabilidad' durante el embarazo o su 'papel especial e insustituible' para cierto modelo de familia. Según estas concepciones, está plenamente justificado proteger a las mujeres, aunque ese trato encubra una real discriminación. La estructura de la propia sociedad está fundada en estas presunciones que, con el tiempo, han mostrado su carácter de prejuicios. Éstos convierten ciertos trabajos en 'nichos', dentro de los que las mujeres se encuentran supuestamente protegidas, y verdaderamente atrapadas; eso sí, con salarios más bajos que los masculinos y pocas posibilidades de promoción.

Precisamente, en esta línea, este trabajo plantea la existencia el sexismo hostil y benevolente y recoge reflexiones de numerosos autores/as sobre esta realidad en la que se encuentra enrocada la sociedad. La mayoría de ellos/as coincide en que, en numerosas ocasiones, es mucho más difícil combatir esta 'dulce' discriminación que el sexismo 'de cara' y sin disfraces imperante hasta hace pocas décadas.

Para Díaz-Aguado y Martín Seoane (2011), llevar a la práctica la superación del

machismo en el ámbito educativo es más difícil de lo que suele suponerse, puesto que no es suficiente con que la escuela no sea sexista, sino que exige contrarrestar influencias que proceden del resto de la sociedad, erradicando un modelo ancestral de relación, que tiende a reproducirse de una generación a la siguiente a través de mecanismos fuertemente arraigados. En función de esta dificultad puede explicarse que, junto a los grandes avances hacia la igualdad producidos en los últimos años, siga existiendo una importante resistencia al cambio.

En definitiva, conocer en qué punto exacto se encuentra la inclusión de la perspectiva de género en la etapa educativa de los 3 a los 6 años es imprescindible para seguir avanzando en una educación en igualdad cuyo inicio sólo puede fijarse en la infancia. Inculcar este valor para evitar que el sexismo sea un defecto a corregir en otra fase vital es el único camino. Indagar sobre la situación actual -avances legislativos, hasta qué punto la titulación de maestro/a de educación infantil contempla la perspectiva de género o implicación personal y profesional del profesorado- es fundamental para realizar un correcto diagnóstico que nos indique qué decisiones adoptar para que el contexto educativo suponga un elemento favorecedor y fortalecedor de la igualdad de género.

Capítulo 2. Aproximación a la igualdad de género

2.1. Primeros movimientos y evolución de las reivindicaciones

2.1.1. Definición de feminismo

Según el Diccionario de la Real Academia Española, DRAE, feminismo es “la doctrina social favorable a la mujer a quien concede capacidad y derechos reservados antes a los hombres”.

Por otra parte, el diccionario Larousse dice que es “la tendencia a mejorar la posición de la mujer en la sociedad”.

Montserrat Boix (2011) indica que es un movimiento social y político que se inicia formalmente a finales del siglo XVIII -aunque sin adoptar todavía esta denominación- y que supone la toma de conciencia de las mujeres como grupo, o colectivo humano, y de la opresión, dominación, y explotación de los que han sido y son objeto por parte de los varones en el seno del patriarcado.

Así las cosas, en esta información que Boix publica en ‘Mujeres en red’, se tacha de “torpe” la definición ‘oficial’, que no es otra que la citada del Diccionario de la Real Academia Española porque incurre en aquello contra lo que el feminismo lucha: considerar que la suprema mejora es elevar a la mujer a la categoría del hombre como ser modélico, y suprimir o disimular cualquier imagen que la presente como ser activo, dueña de su propia lucha.

Por su parte, Irigoyen (2010) destaca el término que incluye la definición de feminismo en el DRAE, ‘favorable’, que proviene de ‘favor’, mientras que el feminismo es una doctrina que exige. Y si buscamos la palabra ‘exigir’ en el mismo diccionario, leemos esta definición: “Pedir imperiosamente algo a lo que uno tiene derecho”. Así entendido, sí se puede hablar de feminismo: se trata de una doctrina que pide algo a lo que la mujer tiene derecho y que la

ley le ha quitado.

La Academia se deja en el tintero un segundo aspecto. El feminismo “es favorable” no sólo para la mujer, sino también para el hombre, porque éste deja de ser tirano -como por ley ha tenido que ser durante tantos siglos- y se coloca en un plano de igualdad.

Marcuse (1955) dice que el movimiento feminista actúa a dos niveles: uno, el de la lucha por conseguir la igualdad completa en lo económico, en lo social y en lo cultural; otro tiene como contenido la construcción de una sociedad en la que quede superada la dicotomía hombre-mujer, una con un principio de la realidad nuevo y distinto. En una línea de pensamiento parecida, Maurice Godelier (2000) reconoce que nos orientamos hacia relaciones sociales sin referencia en el pasado.

En España, la palabra ‘feminismo’ aparece en la bibliografía en 1899, con el libro de Adolfo Posada (1899), que precisamente lleva por nombre ese vocablo. Aunque ya las mujeres habían empezado a escribir sobre ellas, fueron obra de varones los primeros títulos que abordaban el polémico término. Así, Romera Navarro (1901) sale en defensa de las mujeres y contra el autor de ‘La inferioridad mental de la mujer’, Paul Julius. Lo hace, además, con el libro ‘Ensayo de una filosofía feminista: refutación a Paul Julius Moebius’ (1909).

Para Castells (2003), aunque ciertamente el feminismo es un movimiento social transformador que desafía al patriarcado, no se debe desvirtuar su sentido ampliamente social y de defensa de los derechos humanos. Probablemente el cambio esencial contra el predominio del varón lleva ya en marcha un par de siglos, desde las ideas de igualdad y libertad, valores de la Ilustración; y es ahora cuando encuentran el entorno adecuado para materializarse, tras el crecimiento económico, los cambios en la familia y la menor dependencia biológica de la mujer en la crianza, y su acceso de facto a la educación.

Con este reto, el movimiento feminista, crea un amplio conjunto de teorías

sociales. Una corriente que ha dado lugar a la aparición de disciplinas como la geografía, historia o la crítica literaria feministas, entre otras.

2.1.2. Olas del feminismo a lo largo de la historia

2.1.2.1. *Primera etapa. El derecho al sufragio femenino*

La historia del feminismo occidental se divide en tres fases. La primera, a finales del siglo XIX y principios del XX, se centró en el logro del derecho al sufragio femenino; la segunda, en los años 60 y 70, en la liberación de la mujer; y, por último, la tercera comienza en los 90 y se extiende hasta hoy en día.

La defensa de las mujeres anterior al Siglo de las Luces se denomina 'protofeminismo'¹. Esta reivindicación no se ajusta completamente al concepto de feminismo nacido con la Ilustración, al moderno que trasciende la mera enumeración de agravios y entra en el terreno de la vindicación de la mujer y la crítica racionalista de las estructuras sociales. Un ejemplo es la definición de Nancy Cott (1987) de feminismo: "creencia en la importancia de la igualdad de género, invalidando la idea de jerarquía de género como concepto construido por la sociedad".

En cuanto al origen del feminismo como filosofía política, Valcárcel (2000) sostiene que viene de la Ilustración Europea, aunque arranca previamente de la filosofía barroca. Pero es en el Siglo de las Luces cuando toma su primer gran impulso.

Como resultado de la polémica ilustrada sobre la igualdad y diferencia entre los sexos, nace un nuevo discurso crítico que utiliza las categorías universales de su filosofía política.

¹ Protofeminismo: reivindicación de la paridad genérica común en una serie de obras literarias escritas tanto por hombres como por mujeres desde varios movimientos artísticos (Bosch & Ferrer, 2007)

La Revolución Francesa (1789) planteó como objetivo central la consecución de la igualdad jurídica y de las libertades y derechos políticos. Pero pronto surgió la gran contradicción que marcó la lucha del primer feminismo: las libertades, los derechos y la igualdad jurídica, que habían sido las grandes conquistas de las revoluciones liberales, no afectaron a la mujer.

Entre los ilustrados franceses que elaboraron el programa ideológico de la revolución destaca la figura de Condorcet (2004), quien en su obra 'Bosquejo de una tabla histórica de los progresos del Espíritu Humano' de 1743 reclamó el reconocimiento del papel social de la mujer.

2.1.2.2. *La segunda fase. La liberación de la mujer*

En la segunda ola, Valcárcel (2001) nos habla de la 'misoginia romántica'. Las conceptualizaciones de Rousseau, que tenían como fin reargumentar la exclusión, tomaron fuerza y fueron filósofos como Hegel, Schopenhauer, Kierkegaard y Nietzsche los que lideraron esta filosofía.

El primero en reflexionar sobre la 'reconceptualización' de los sexos fue Hegel (1807), que en la 'Fenomenología del Espíritu' explicó que el destino de las mujeres era la familia y el de los varones, el Estado y, además, éste no podía contradecirse.

Por otra parte, en Estados Unidos las mujeres lucharon por la independencia de su país junto a los hombres y, posteriormente, se unieron a la causa de los esclavos/as. Cada vez en mayor medida, empezaron a ocuparse de cuestiones políticas y sociales. En el Congreso Antiesclavista Mundial celebrado en Londres en 1840, se rehusó reconocer como delegadas a cuatro mujeres y en 1848, en una convención, se aprobó la 'Declaración de Séneca Falls', uno de los textos básicos del sufragismo americano.

Esta declaración consta de 12 decisiones e incluye dos grandes apartados: por un lado, las exigencias para alcanzar la ciudadanía civil para las mujeres, y, por otro, los principios que deben modificar las costumbres y la moral.

Así, el sufragismo tenía dos objetivos: el derecho al voto y el educativo, y ambos marcharon a la par apoyándose mutuamente. El costoso acceso a la educación tenía relación directa con los derechos políticos, ya que a medida que la formación de algunas mujeres avanzaba, se hacía más difícil negarles poder votar.

El movimiento sufragista era de carácter interclasista, ya que consideraban que todas las féminas sufrían, independientemente de su clase social, discriminaciones semejantes.

2.1.2.3. *La tercera ola*

También en esta obra de Valcárcel (2001), se señala que la publicación del libro de Betty Friedan, 'La Mística de la feminidad' (1963), que apareció en Norteamérica en 1963, era una descripción del modelo femenino avalado por la política de los tiempos posbélicos. El mensaje central de Betty Friedan fue que "algo" estaba pasando entre las mujeres norteamericanas, ella lo denominó "el problema que no tiene nombre": las féminas experimentaban una sensación de vacío al saberse definidas no por lo que se es, sino por las funciones que se ejercen (esposa, madre o ama de casa). Las mujeres fueron atrapadas por la 'mística de la feminidad' y, para romper esta trampa y lograr su propia autonomía, deberían incorporarse al mundo del trabajo.

En 1966, Betty Friedan pasó a la acción y creó la Organización Nacional de Mujeres (NOW), llegando a ser la agrupación feminista más influyente y, sin duda, convirtiéndola en la máxima representante del feminismo liberal. Esta organización consideraba que si las mujeres ejercían los derechos adquiridos, los ampliaban y se incorporaban activamente a la vida pública, laboral y política, sus problemas tendrían solución.

Aceptando este planteamiento, muchas de ellas centraron sus esfuerzos en desarrollar una vida profesional compatible con sus funciones dentro de la familia.

Así, el feminismo liberal se caracteriza por definir la situación de las mujeres

como una de desigualdad -y no de opresión y explotación- y por postular la reforma del sistema hasta lograr la equidad entre los sexos. Las liberales comenzaron definiendo el problema de las féminas como su exclusión de la esfera pública, propugnando, de esta forma, su inclusión en el mercado laboral y terminaron abrazando la tesis de 'lo personal es político'.

Sin embargo, fue al feminismo radical, caracterizado por su oposición al liberalismo, al que correspondió el protagonismo en las décadas de los sesenta y setenta.

Las primeras feministas de los setenta realizaron el siguiente diagnóstico: el orden patriarcal se mantenía intacto. El marco político de nacimiento de la tercera ola del feminismo fue la izquierda contracultural *sesentayochista*.

Posteriormente, en la década de los ochenta, apareció una formación conservadora reactiva que intentó relegar al movimiento feminista. Mientras en algunos países se intentó crear organismos de igualdad para que construyeran un modelo femenino conservador, en otros -por su muy distinto signo político- el pequeño feminismo presente en los poderes públicos reclamó la visibilidad mediante el sistema de cuotas y la paridad por medio de la discriminación positiva.

Siguió patente que el poder, autoridad y prestigio se mantenía en manos masculinas, existía un 'techo de cristal' en todas las escalas jerárquicas y organizacionales, por lo que el tema de la visibilidad se convirtió en objetivo, y el sistema de cuotas fue la herramienta que permitía a las mujeres asegurar presencia y visibilidad en todos los tramos en lo público.

Fueron apareciendo multitud de grupos pequeños e informales en los que las mujeres se reunían, intercambiaban experiencias, o promovían la autoconcienciación. En los últimos años, muchos de éstos se han ido transformando en asociaciones que ofrecen apoyo a las mujeres, muchas veces con programas subvencionados por organismos estatales

2.2. El feminismo hoy en día: retos actualizados

Para De Miguel (2008), el feminismo ha logrado importantes mejoras en la vida de las mujeres, especialmente en los países occidentales, pero incluso en éstos la desigualdad sexual continúa reproduciéndose sin mayores problemas. En consecuencia, hoy la teoría feminista tiene el desafío de encontrar respuesta a estas desigualdades. Así, la politóloga y feminista nórdica Jónasdóttir se pregunta por qué, o cómo, persisten las posiciones de poder político y social de los hombres frente a las mujeres, incluso en las sociedades occidentales contemporáneas, en las que se consideran individuos iguales desde el punto de vista formal y legal; en las que la mayor parte de las mujeres adultas tiene un empleo a tiempo completo o de media jornada; y en las que se cuenta con una elevada proporción de féminas bien cualificada.

Para sugerir una respuesta al interrogante anterior, De Miguel se refiere a la tematización del patriarcado como un sistema que implica, sobre todo, la adjudicación de espacios sociales según el género y su jerarquización valorativa. En las sociedades occidentales, esta asignación se ha concretado en la dicotomía de lo público y privado, auténtica infraestructura material y simbólica sobre la que se levanta tanto el sistema económico como político y sociocultural. Pues bien, De Miguel señala que mientras no se consiga redefinir y subvertir la separación clásica entre lo público y lo privado -es decir, la lógica misma que subyace a la imposición coactiva de las identidades femenina y masculina- por mucho que las mujeres amplíen su área de acción y roles sociales, continuará reproduciéndose la sociedad patriarcal.

Así, añade que el feminismo ha de ser capaz de articular propuestas alternativas. No sólo hay que definir una situación como injusta, hay que difundir también la conciencia de que es posible cambiar la sociedad y, en última instancia, universalizarla, desarrollar la imaginación feminista suficiente como para hacer irrenunciable esa sociedad nueva, para mostrar cómo todos los seres humanos se beneficiarán del cambio. Y respecto a esta última afirmación, podemos añadir que mantener que todas las personas se benefician de esta transformación no está en contradicción con que algunos

colectivos pierdan privilegios, porque obviamente los varones pierden, y perderán, muchos -todos ilegítimos- según avance el feminismo.

Lameiras (2004) nos recuerda que en el denominado sexismo moderno, presente en los países occidentales, se considera que junto a los sentimientos negativos hacia las mujeres convive la aceptación de valores igualitarios, socialmente deseables en aquellas sociedades que han evolucionado hacia posturas más liberales. Plantea así dos formas de abordar el estudio del sexismo: desde la dimensión social -se establecen como señas de identidad las barreras al avance de la mujer en el mundo público y la considerada 'excesiva' condescendencia que se atribuye a las acciones positivas-, y la relacional, mediante la consideración de las complejas necesidades de dependencia-independencia entre los sexos/géneros.

También esta psicóloga destaca que la incorporación generalizada de la mujer al mercado de trabajo en las últimas décadas en los países occidentales, en condiciones crecientes de igualdad de oportunidades, está dejando irresuelta la cuestión del cuidado. Se está generando la necesidad de replantear la cuestión de la crianza, y la atención a la infancia y a la dependencia en términos también de igualdad de oportunidades. El reverso del modelo del sustentador universal es el de un ciudadano -hombre o mujer- que también tenga protegido o garantizado el derecho a cuidar cuando socialmente se considere justo y necesario. También se requiere pensar en las condiciones de empleo y de trabajo del emergente sector de los servicios de cuidado y atención a las personas -el llamado *carework*-, ya que se trata de un sector de empleo estratégico tanto para la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, como para la cohesión social.

Para Amorós (2005), los pactos patriarcales son 'metaestables', es decir, susceptibles de transformar continuamente sus formas de dominación, que ahora son muy diferentes a las de hace dos siglos, pero igualmente eficaces. En cualquier caso, si estas desigualdades tuvieran fin, éste pasaría por la 'liberación cognitiva', la puesta en tela de juicio de principios valores y actitudes aprendidos e interiorizados desde la infancia, y, por supuesto, el paso a la acción, tanto individual como colectiva. El triunfo del feminismo

requiere conjugar ambas actuaciones para poner fin a la doble reproducción del sistema patriarcal, dentro y fuera de las personas, en el espacio público y en el privado, para romper la implacable dinámica de refuerzo mutuo que se da entre las prácticas de la vida cotidiana y las macroestructuras económicas, políticas e ideológicas.

Por su parte, Valcárcel y Romero (2000) señalan que no podemos pensar que la discriminación de elites no forma parte de los déficits cuantitativos. Dado el actual nivel de formación y preparación curricular de la población femenina, su fracaso masivo no puede producirse sin voluntad expresa de que ocurra, ni sin voluntades operativas que lo persigan. El techo de cristal se sigue reproduciendo en el conjunto completo de los sectores profesionales.

Otro reto que destaca esta feminista es iluminar la 'ginofobia' (miedo irracional y enfermizo hacia las mujeres) del mercado y desactivarla. Las mujeres resultan ser los sujetos peor parados en el sistema del mercado –en apariencia, indiferentes- con menores y peores posibilidades de empleo, y con tareas a menudo muy por debajo de su capacidad individual. Ajustar el mercado a la meritocracia para el caso de las mujeres es una tarea primordial. La actual generación de féminas de 30 años soporta, como nunca en el pasado, una discriminación continua que, además, tiene muy poco de sutil.

En tercer lugar, indican, hay todavía un grave déficit de voluntad común. El feminismo no es sólo una teoría ni tampoco un movimiento, ni siquiera una política experta. Cada vez que una mujer individualmente se ha opuesto a una pauta jerárquica heredada o ha aumentado sus expectativas de libertad en contra de la costumbre común, se ha producido, y se produce, lo que podríamos llamar un 'infinitésimo moral' de novedad. El feminismo ha sido y es esa suma de acciones contra corriente, rebeldías y afirmaciones, que tantas mujeres han hecho y hacen sin tener para nada la conciencia de ser feministas.

En este momento, y en esta tercera ola del feminismo a la que pertenecemos, que es la que da paso a un tercer milenio, las mujeres pueden ser ya capaces

de formar una voluntad común relativamente homogénea en sus fines generales: conservar lo ya hecho y seguir avanzando en sus libertades.

Tenemos por delante el reto general de la paridad que implica resolver varios desafíos parciales: la formación de una voluntad común bien articulada que sabe de sí, de su memoria y de los fines que persigue. Otro objetivo es la iluminación de los mecanismos sexistas -cuando no 'ginófobos'- de la sociedad civil, en el mercado y la política. Asimismo, otro reto es la elaboración común de una agenda de mínimos que evite pérdidas de lo ya conseguido y refuerce el asentamiento de logros y la resolución del déficit cualitativo que, en el momento presente, es una vergüenza para la razón.

Capítulo 3. Igualdad y educación

3.1. De la incorporación de las niñas a las aulas a la coeducación

3.1.1. La educación, también para ellas

Como señala Rubio Castro (2009), el reformismo ilustrado español, en el siglo XVIII, alentó la educación como base para el progreso de la nación y ello le llevó a plantearse la conveniencia del acceso de las mujeres a la instrucción. La inexistencia de escuelas para niñas había perpetuado durante siglos su aislamiento social y su sumisión a la voluntad ajena.

Por Real Cédula de 11 de junio de 1783 se establece, de manera oficial, la posibilidad de crear escuelas de niñas, en las que prevalece un aprendizaje basado en los rezos y las labores, pero las que querían, podían aprender a leer y escribir. En este mismo año, se crearían en España 32 escuelas de niñas. Algunos ilustrados españoles de esta época ven en la educación popular de las mujeres una vía para el desarrollo de la vida del país. Ignacio López de Ayala hizo una de las defensas más elocuentes sobre la igualdad entre hombres y mujeres al afirmar que las diferencias que existen y el retraso que padecen las mujeres “sólo son imputables a la voluntad masculina, no a la incapacidad de las mujeres para acceder al conocimiento”. Josefa Amar y Borbón daría un paso más en el debate sobre la educación y demandaría para ellas su integración en las sociedades económicas. Aunque hay que decir que la educación que ella propone para las españolas está dirigida, fundamentalmente, al mejor gobierno del hogar. En estos debates decimonónicos, el centro de interés no está aún en la mujer como sujeto de su propio destino, sino en la familia y la sociedad.

Como indica Jornet (2011), en España el inicio del acceso de las mujeres a la enseñanza primaria estaba contemplado en la primera normativa educativa,

la Ley Moyano (1857), pero esto no garantizaba poder completarla con estudios superiores.

De lo que no se dudó nunca fue de su capacidad como docentes. Esta Ley Moyano recomienda la creación de las Escuelas Normales de Maestras cuyos currículos, eso sí, contribuían a perpetuar las diferencias incluyendo materias 'de adorno'. Además, el sueldo establecido para ellas era un tercio inferior al de los maestros.

En los años posteriores, las Escuelas Normales de Maestras se van reformando hasta equipararse a las de maestros, pero no ocurre lo mismo con la enseñanza pública de las niñas, que continúa centrada en el aprendizaje de las labores domésticas y aquellas otras habilidades consideradas necesarias para el correcto desempeño del papel asignado a las mujeres como, por ejemplo, las normas de urbanidad.

También Rubio Castro incide en que hasta 1889 las mujeres españolas no pudieron cursar estudios en los institutos y universidades. Una fecha emblemática que sólo reconocía el derecho formal a acceder a una formación más elevada que la impartida en las escuelas de niñas, y en la práctica -como relata la escritora Concepción Arenal- causaba extrañeza y reprobación que las mujeres estuvieran presentes en esos centros. A estos datos jurídico-políticos, se debe sumar otro de naturaleza ideológica: ni la izquierda ni la derecha apoyó de forma desinteresada el derecho de las mujeres a la educación.

Añade el autor que la mayoría de los intelectuales de izquierdas quería gobernar para las mujeres, pero sin las mujeres, y los de derechas veían en el proceso de equiparación educativa graves riesgos y peligros para los valores familiares tradicionales. El acceso de las féminas a la Universidad, en condiciones de igualdad con los varones, estuvo vetado hasta 1910. En este año se establece que no necesitan el permiso de sus padres o maridos para iniciar los estudios universitarios, lo que no significa que se les permitiera ejercer su profesión públicamente, ya que la mayoría se matricula en enfermería, química o farmacia, y tan sólo podía acceder a oposiciones del

Ministerio de Instrucción Pública. Las únicas que tuvieron la posibilidad de ejercer estas profesiones fueron aquellas cuyos padres o maridos también se dedicaban a esa labor y les permitieron que ayudasen.

Las voces que se alzaron negando el derecho de las mujeres a la educación en igualdad con los hombres venían tanto de la Iglesia como del mundo científico. La ciencia del siglo XIX fue para Fraisse (1991) la base teórica desde la que se justificó la exclusión social y la educación diferenciada para las mujeres, al defenderse que su biología les impedía el pleno desarrollo cognitivo. María de Maeztu, directora de la Residencia de Señoritas, y primera y única mujer que formó parte de la política científica en España, denunció esta situación legal absurda. La apertura de la Universidad a ellas hizo posible que durante el curso 1915/16, el número de mujeres en las facultades fuera de 388, frente a 21.467 hombres; y en ciencias 51, frente a 3.309. La primera doctora en ciencias químicas obtuvo su grado, en Zaragoza, en 1925. En 1931, el personal científico del Instituto Nacional de Física y Química era de 16 mujeres y 47 hombres, aumentando hasta 26, 66, 28 y 102 consecutivamente hasta 1934. A partir de este momento, el número de féminas se redujo a 0 en 1939.

En el primer bienio de la II República se instaura la coeducación, que en el segundo se suprimiría. Tras la Guerra Civil, el franquismo prohíbe nuevamente la escolarización conjunta de niños y niñas en los niveles primarios y secundarios.

Así, hemos de esperar hasta la Ley General de Educación de 1970 para volver a hablar de escuela mixta, normativa que estableció las condiciones legales que favorecieron su extensión.

Como señala Ballarín & Tomé (2004), a partir de esta ley muchas escuelas pasarán a ser mixtas, muy lentamente al principio y de forma más acelerada después, aunque aún pervivirán las unisexuales durante mucho tiempo. De este modelo desaparecieron del currículum las 'materias del hogar', específicas para las chicas.

Con la generalización de la Enseñanza General Básica en los setenta se estableció una educación homogénea para niños y niñas hasta los 13 años. Se instaura como currículo oficial el que hasta entonces habían estudiado los niños, desapareciendo todo contenido incluido anteriormente en el de las niñas. La escuela contribuye así a la deslegitimación de los conocimientos hasta el momento considerados como femeninos.

Sin embargo, esta supresión no iba acompañada de cambios en el papel de las mujeres en la vida social. El 'servicio a los otros', sentido fundamental de las consideradas materias 'propias del sexo', seguía considerándose función social de las mujeres, pero desaparecería de su currículum formativo.

Posteriormente, indica Rubio Castro (2009), las grandes transformaciones sociales que tuvieron lugar en España tras la llegada de la democracia hicieron necesario llevar a cabo la profunda reforma educativa que supuso la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (1990).

En su preámbulo, la LOGSE reconoce el papel fundamental que los sistemas educativos desempeñan en la vida de los individuos y de las sociedades y señala como objetivo primero y fundamental: "proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita confirmar su propia y esencial identidad".

Y continúa: "La educación permite, en fin, avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad, sean éstas por razón de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión; tengan un origen familiar o social; se arrastren tradicionalmente o aparezcan continuamente con la dinámica de la sociedad".

La LOGSE supuso, por tanto, el mayor impulso a la igualdad entre hombres y mujeres en la educación, al considerar por primera vez la necesidad de replantear toda la actividad en este ámbito desde el prisma de la igualdad de oportunidades. Se propuso, además, que estas cuestiones se trasladaran a la práctica y al currículo a través una nueva herramienta: los temas transversales. Así, éstos son un conjunto de contenidos de enseñanza

esencialmente actitudinales que deben formar parte en las actividades planteadas en todas las áreas. Su incorporación supone formalizar una educación en valores y actitudes, no de forma esporádica sino constante a lo largo de cada curso. En diciembre de 2002, se promulga la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), que es una normativa impulsada por el segundo Gobierno del Partido Popular.

Así las cosas, tan sólo una década después de la implantación de la LOGSE, el Ejecutivo central aprueba esta nueva ley que, a juicio de Ballarín(2006) da al traste, entre otras cuestiones, con el principio de intervención necesario para corregir las discriminaciones.

La LOCE obvia las diferencias y las discriminaciones asociadas a éstas. Este ignorar, o no reconocer, las diferencias es, por defecto, un modo de mantenerlas, de dejar actuar a todas las otras instancias de socialización.

El texto de la LOCE hace referencia, única y exclusivamente, a alumnos, profesores, directores o ciudadanos, haciendo un uso genérico del masculino denunciado porque oculta, 'invisibiliza', infravalora y excluye a las mujeres. Abre la puerta, por omisión, a la educación segregada por sexos y a cualquier discriminación por este motivo. Favorece, igualmente, elecciones profesionales condicionadas por estereotipos de género al introducir elecciones a edades tempranas e itinerarios.

No llegó a aplicarse puesto que, después, con la llegada a la Presidencia del Gobierno del PSOE en 2004, se paralizó el calendario de implantación. De hecho, esta normativa fue derogada. La Ley Orgánica de Educación -publicada en el Boletín Oficial del Estado en mayo de 2006 y cuyo contenido abordaremos en un apartado específico- establece en su preámbulo que tiene como objetivo adecuar la regulación legal de la educación no universitaria a la realidad actual en España (educación infantil, primaria, secundaria obligatoria, bachillerato, formación profesional, de idiomas, artísticas, deportivas, de adultos) bajo los principios de calidad de la educación para todo el alumnado, y la equidad que garantice la igualdad de oportunidades.

3.1.2. Aproximación al término ‘coeducación’

Según el Diccionario de la Real Academia Española, la coeducación es la “educación que se da juntamente a jóvenes de ambos sexos”.

Según la Guía de la Educación que el Ministerio de Igualdad elaboró en 2007, son dos los principales enfoques a partir de los que se pueden entender las políticas educativas en materia de coeducación: el liberal y el radical. El elemento diferenciador más relevante entre ambos gira en torno a la concepción de la igualdad y la diferencia en lo que respecta a la educación (ver Figura 3.1).

Concepciones básicas en cada uno de los enfoques

	ENFOQUE LIBERAL	ENFOQUE RADICAL
Justicia social	Basada en la libertad individual y en la igualdad de acceso a los recursos	Concebida como la igualdad en los resultados , para lo que es necesario remover barreras estructurales
Igualdad	Basada en un modelo construido en torno a patrones masculinos , desde los que se establece criterios de valoración del género femenino	Concebida desde la diferencia entre sexos , reconociendo la existencia de una cultura femenina
Propuestas para el cambio en el modelo educativo	<p>Eliminación de estereotipos de género en determinados tipos de estudios y profesiones</p> <p>Revisión de los estereotipos de género en el material escolar, especialmente en los libros de texto</p> <p>Uso igualitario de los recursos educativos (tiempo de educación, espacio y materiales)</p>	<p>Educación basada en la experiencia femenina. Énfasis en los valores y ética femeninos frente los valores competitivos característicos del androcentrismo</p> <p>Educación como empresa política dirigida a superar barreras que limitan las posibilidades del colectivo femenino</p> <p>Discriminación positiva para situar a las niñas en el centro del proceso educativo y potenciar sus posibilidades de desarrollo</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de BONAL, Xavier. 1997.

Figura 3.1. Enfoques de la coeducación. Fuente: Ministerio de Igualdad (2007)

Históricamente el sistema educativo español ha contado con tres modelos arquetípicos de escuela que entienden la relación de género de forma diferente.

El primero de ellos sería el de escuela de roles separados. En él se imparte una educación diferenciada por sexos mediante la separación física y curricular del proceso educativo de ambos grupos. Se parte de la idea de que cada grupo tiene asignados unos roles en la sociedad (los hombres ocuparían

la esfera pública y las mujeres, la privada), por lo que la igualdad de oportunidades entre sexos no es relevante, puesto que, al tener funciones distintas, hombres y mujeres no tendrán que competir por ocupar puestos dentro del sistema económico, político y social.

El segundo modelo es el de la escuela mixta, dominante en nuestro sistema educativo actual. Se basa en el principio democrático de igualdad entre todas las personas defendiendo la educación conjunta e igualitaria tanto en el ámbito curricular como en el pedagógico. Dentro de esta opción no tienen especial relevancia las políticas de género, puesto que parte de la idea de que existe una igualdad plena entre hombres y mujeres y, por tanto, niega las diferencias culturales entre grupos.

Por último, el modelo de escuela coeducativa parte de la relevancia de las diferencias sociales y sexuales entre grupos (niños y niñas) por razón de género considerándolas como diversidad cultural. Esta pauta contempla la escuela como un espacio no neutral en el que transmiten valores patriarcales asumidos como tradicionales y que contribuyen a aumentar las diferencias entre hombres y mujeres. La escuela coeducativa tiene como objetivo la eliminación de estereotipos entre sexos superando las desigualdades sociales y las jerarquías culturales entre niñas y niños.

Precisamente, en alusión a las diferencias entre las dos últimas opciones, Jornet (2011) hace hincapié en que escuela mixta no es sinónimo de una enseñanza que lo sea, ya que la convivencia de niños y niñas en el mismo aula no significa que se instaure un currículo que lo propicie.

3.1.3. Defensores/as y detractores/as de la coeducación

Parece inevitable citar el debate de las diferencias entre hombres y mujeres desde el punto de vista de la neurociencia. Esta disyuntiva supone una acalorada discusión científica en la que se utilizan como arma arrojadiza los diferentes estudios y estadísticas por parte de los detractores/as y defensores/as de una educación diferenciada por género.

En este sentido, Muñoz Álvarez (2012) opina que nuestros cuerpos son diferentes y nuestros cerebros también, como lo demuestra la neurociencia. Por ejemplo, el femenino tiene más conexiones entre los hemisferios y está más compartimentado que el de los hombres. También reaccionamos de manera diferente ante los estímulos externos, sostiene. Así, expone como ejemplo que en el Hospital de la Universidad de Nueva York, el doctor Hoffman realizó un experimento con bebés recién nacidos. Tomó bebés de ambos sexos y observó cómo reaccionaban ante el llanto de los otros. El resultado fue que los femeninos se alteraban, se sentían incómodos o lloraban, mientras que los varones seguían tranquilos. Así, Hoffman concluyó que las mujeres nacen más predispuestas a la empatía que los hombres.

En éste y otros estudios se apoyan quienes consideran más adecuado para el desarrollo de niños y niñas que no compartan las mismas aulas. Igualmente, la profesora de la Universidad Carlos III de Madrid María Calvo Charro (2004) cree que la educación diferenciada es mejor para el alumnado. Destaca, en primer lugar, los cambios que se están produciendo en distintos países (Estados Unidos, Suecia, Alemania o Reino Unido, entre otros) para introducir de modo flexible diversas fórmulas de enseñanza diferenciada. Para ella, los recientes estudios, estadísticas, informes y la propia experiencia de docentes y alumnos/as, reflejan la necesidad de plantearse otras opciones pedagógicas, como la educación diferenciada.

A la vista de lo que está ocurriendo en otros países, la profesora Calvo se pregunta por qué en España la educación mixta sigue siendo un dogma intocable. Insiste en el retraso que supone la imposición por parte de la autoridad de un modelo único y aboga, en cambio, por la existencia y oferta, tanto de colegios mixtos como de diferenciados, públicos y privados. De lo contrario, concluye, la educación se convierte en un monopolio del Estado que decide qué es bueno y qué es malo para nuestros hijos/as.

En resumen, la autora defiende que la educación diferenciada es, además de razonable, una opción absoluta y verdaderamente progresista.

También Michael Fize (2003), sociólogo francés y autor de 'Las trampas de la

educación mixta', argumenta que ésta no ha conseguido asegurar la igualdad de sexos ni de oportunidades, que era su objetivo, y que en las escuelas sigue habiendo problemas de violencia entre géneros, sexismo o indisciplina. Otra profesora francesa, Nicole Mosconi (1998), sostiene que, en los colegios mixtos, los estereotipos quedan reforzados, ya que los niños son los que hacen los trabajos y juegos de hombres, y las niñas quedan relegadas a lo meramente femenino y arrinconadas en el patio del colegio.

En España, los defensores de la educación diferenciada huyen del motivo religioso. Se apoyan en las diferencias cognitivas entre niños y niñas, la de madurez de unos y otras, y la ventaja que, dicen, supone para ellos estudiar sin la presión del sexo opuesto. "Es mucho más fácil explicar a un grupo homogéneo y diferenciado. El niño se siente mucho más tranquilo que en clases mixtas, donde está más pendiente de gustar al de al lado que de atender lo que les dice el profesor", explica Calvo Charro.

Otro ejemplo, recogido en un artículo de Linde (2011) publicado en El País, es el de la directora de 'La Vall', un colegio femenino del Opus en la localidad barcelonesa de Bellaterra, Teresa Martínez, quien aclara que no sostiene en tesis religiosas su defensa de la educación diferenciada. Martínez obvia este germen de la escuela segregada e incide en las supuestas mejores oportunidades para las niñas. "Los datos de las escuelas diferenciadas muestran que las chicas optan a ciencias y tecnologías en un grado muy superior a la media de España. Cuando hay un entorno sin presión de grupo, donde piensa que el otro sexo tiene unos estereotipos, hay más libertad a la hora de escoger áreas de conocimiento que suelen estar vinculados a hombres o mujeres", asegura.

En cualquier caso, lo que realmente defiende el autor de esta información es, precisamente, la idea que titula su información, 'Segregar por sexos no es ciencia, es prejuicio'. Así, ofrece la réplica a los anteriores autores/as. En este artículo, el periodista señalaba que los colegios segregados por sexos parecían un reducto de la educación católica más conservadora hasta hace apenas una década. Comenzaron desde entonces a extenderse en varios países en distintas modalidades: separación total o sólo en algunas materias, durante

toda la instrucción académica o restringida a algunos ciclos.

La revista *Science* publicaba el artículo 'La pseudociencia de la escolarización por sexos' (2011) con el que pretendía demostrar que los datos de mejoras académicas no son sólidos, que las diferencias cerebrales entre sexos no justifican una educación dual, y que lo único que se consigue con esa opción es aumentar el sexismo y solidificar los estereotipos.

Los que apoyan la coeducación afirman que esos datos que se esgrimen por parte de sus defensores están viciados y los resultados, condicionados por tratarse, por regla general, de centros de élite y no porque la diferenciación entre sexos sea beneficiosa en sí.

Eduardo López (2010), de la Universidad Complutense de Madrid, publicó una revisión de todos estos estudios en la que concluía que la escolarización *single sex* es una opción estadísticamente más valiosa que la coeducativa únicamente bajo ciertas circunstancias, y ponía de ejemplo a chicas que proceden de minorías desfavorecidas. Así, el beneficio de la educación segregada solo parece haber tenido efecto en circunstancias muy concretas, ciertas clases sociales, algunas materias, determinados momentos evolutivos y escolares, y algunas épocas.

En el artículo de este periódico nacional también se recogía la opinión de la catedrática de Psicología Educativa de la Universidad Complutense y experta en temas de igualdad y convivencia, Díaz-Aguado, quien plantea que la escuela diversa, "la que representa el tipo de mundo donde los niños van a vivir", es el mejor contexto educativo. Para esta experta, "está claro que en contextos heterogéneos de cultura, de religión, de género, hay más conflictos, porque la diversidad implica más conflictos". En un marco adecuado, opina, lo que tienen que aprender los niños/as es a resolverlos. Asimismo considera que cuando nuestra sociedad optó por la coeducación lo hizo, sobre todo, porque entendió que para construir la igualdad entre hombres y mujeres era preciso superar la tradicional segregación por espacios y actividades que lleva a reproducir el sexismo.

Más datos recogidos por esta información de El País: un estudio de la revista *Psicothema* (2011) concluye que ni siquiera en los resultados académicos, el supuesto punto fuerte de la educación diferenciada, hay suficientes investigaciones que demuestren una mejora con respecto a la mixta. El 53% de las que miden efectos a corto plazo concluye que no hay diferencias significativas, frente al 35% de las que encuentran ventajas a la educación diferenciada, y el 2%, a la mixta. A largo plazo, el 75% de los estudios no encuentra diferencias entre los dos tipos de escuela, detalla la publicación.

Por otro lado existe una postura que defiende la segregación, pero desde el prisma feminista que probablemente, y de manera paradójica, no encuentre su aliado en el resto de asociaciones que defiende exactamente lo mismo, acabar con la asimetría de género.

Otro testimonio que recoge este artículo es el de Carlos Lomas, catedrático de Lengua y Literatura e investigador sobre asuntos de igualdad. Así relata que hay educadoras vinculadas al 'feminismo de la diferencia' (anglosajonas, escandinavas, francesas o italianas, entre otras) que han argumentado que la segregación de las niñas y de las adolescentes en escuelas femeninas fomenta su autoestima, afirma su identidad y mejora sus habilidades. En cualquier caso, la realidad española es que la educación segregada tiene otra orientación ideológica al ubicarse en instituciones escolares vinculadas a las tendencias más conservadoras del catolicismo como, por ejemplo, en los colegios del Opus Dei, sostiene.

Para Chaves Sayago (2009), la coeducación es un punto básico y muy a tener en cuenta por parte de los maestros/as para llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje lo más completo y global que existe (ver Figura 3.2).

Supone	Los fines	Las consecuencias
No aceptar el modelo masculino como universal	Conocimiento del propio yo y aceptación del propio sexo	Desde el punto de vista del alumnado: - Desarrolla la autoestima y la confianza en sí mismos/as - Favorece la autonomía - Se aprecian las diferencias sexuales desde una perspectiva de respeto
Corregir los estereotipos sexistas	Conocimiento del otro sexo	
Proponer un currículum equilibrado que elimine las diferencias sexistas presentes en la sociedad	Establecimiento de relaciones interpersonales	Desde el punto de vista del profesorado: - Asegura la unificación de criterios - Incorporan contenidos que valoran el papel de la mujer - Requieren un programa escolar de coeducación dentro del proyecto del centro
Desarrollar todas las cualidades individuales con independencia de género	Modificación de los estereotipos sexistas	

Figura 3.2. Aspectos de la coeducación. Fuente: Chaves Sayago (2009).

También Peña (2005) incide en que la coeducación debe recogerse en nuestra programación de aula y en nuestro proyecto de centro para que además de una iniciativa personal, lo sea de todos.

Igualmente, la Guía de Coeducación de la Secretaría General de Políticas de Igualdad (2007) subraya que en la práctica coeducativa se ha apostado por desarrollar una estrategia dual en la que se combinen de forma paralela acciones concretas y transversales que contribuyan a avanzar en este modelo. Para ello, es necesario contar con un foco principal (interno, el mismo centro educativo; o externo, personal técnico de los organismos encargados de velar por las políticas de igualdad) desde donde se coordinen, impulsen y supervisen las propuestas de actuación en materia de coeducación.

Por lo tanto, la optimización de la escuela que contempla la perspectiva de género ha de pasar por garantizar la 'integralidad' de la actuación en todas las áreas, actividades, tiempos y espacios y, a su vez, permite reforzar los resultados mediante acciones concretas y puntuales.

En este sentido, Jackson (1968) considera que debemos evitar la existencia de un currículo que dificultaría la intervención educativa posterior en estos aspectos. El Ministerio de Educación y Cultura en su libro 'Temas transversales y desarrollo curricular' (1993), en el apartado referido a la educación en valores, recoge que el currículo oculto es "todo aquello que se enseña y aprende en la escuela de manera implícita que pasa, en gran medida, inadvertido por su propia cotidianeidad y ausencia de intencionalidad"; de donde se desprende la necesidad de planificar la acción educativa. Y es que mediante este currículum oculto se conforman las actitudes, las creencias y los valores mediante los que se transmiten a los alumnos/as estereotipos, expectativas e ideas, que en ocasiones pueden llevar a la discriminación en función del sexo, defienden Polo & López (2002).

En esta línea, la coeducación no se puede ceñir a agrupar en las aulas a niños y niñas, pues ese ha sido el funcionamiento de la mayor parte de los centros escolares desde que se generalizara este modelo escolar.

En definitiva, la mayor parte de los/as que defienden la coeducación opina que el que los niños y niñas compartan aula es imprescindible, pero no suficiente. Ésta es la fórmula coeducativa recogida en la citada Guía de Coeducación: "propuesta pedagógica actual para dar respuesta a la reivindicación de la igualdad realizada por la teoría feminista, que propone una reformulación del modelo de transmisión del conocimiento y de las ideas desde una perspectiva de género en los espacios de socialización destinados a la formación y el aprendizaje".

Partiendo de los planteamientos de Ball (1989), Acker (1995) sostiene que el cambio en la escuela, o la resistencia hacia el mismo, no puede entenderse completamente sin analizar la micropolítica de los centros escolares como clave para comprender la posición y sensibilidad que muestra el profesorado con respecto a la cultura de género. En esta línea, plantea la necesidad de volver la mirada hacia la escuela como institución con unas determinadas coordenadas culturales, y afirma que las ideologías no surgen de modo espontáneo en la cabeza de las personas, sino que existen en las instituciones de la sociedad y se transmiten, a través de ellas, sus políticas y sus prácticas.

La investigación y las publicaciones sobre el género y la escolarización (Spender & Sarah, 1993; Arnot & Weiner, 1987) indican que la institucionalización de las ideas e imágenes relativas al género refuerzan el medio por el estas diferencias llegan a darse por supuestas. Este proceso crea poderosas ideologías de género que pueden identificarse en las políticas, prioridades y prácticas de la escolarización.

Bonal (1997) identifica una serie de factores clave para entender la resistencia de los centros a la innovación educativa en relación con el género. Algunos son la ideología de género -a través de la que se educa de forma visible o implícita en unos códigos- o la educativa del centro con respecto a la organización escolar; y la inercia institucional, constituida por costumbres y hábitos que condicionan los procesos de cambio.

3.2. Inclusión de la perspectiva de género en nuestra legislación vigente en materia educativa

3.2.1. Normativa a nivel nacional

- Ley Orgánica de Educación 2/2006

En la Ley Orgánica 2/2006 de Educación aparecen numerosas referencias y menciones a la igualdad entre hombres y mujeres de notable relevancia desde el punto de vista coeducativo. Estas alusiones se recogen tanto en la parte declarativa, como en la parte centrada en regular los aspectos concretos de la organización de los centros y la vida escolar.

- En el preámbulo:

“(…) entre los fines de la educación se resaltan el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades afectivas del alumnado, la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres, el reconocimiento de la

diversidad afectivo-sexual, así como la valoración crítica de las desigualdades, que permita superar los comportamientos sexistas”

- En el artículo 1, capítulo I:

“El sistema educativo español, configurado de acuerdo con los valores de la Constitución y asentado en el respeto a los derechos y libertades reconocidos en ella, se inspira” entre otros principios en el “desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres”

- En el artículo 17, capítulo II:

“La educación primaria contribuirá a desarrollar en los niños y niñas las capacidades que les permitan”, entre otras cosas, “conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad”

- En el artículo 102, capítulo III:

“Los programas de formación permanente (del profesorado) deberán incluir formación específica en materia de igualdad”

- En el artículo 151, capítulo III:

Una de las funciones de la inspección educativa será la de “velar por el cumplimiento y aplicación de los principios y valores recogidos en la ley, incluidos los destinados a fomentar la igualdad real entre hombres y mujeres”

- En la disposición adicional vigésimo quinta:

“Con el fin de favorecer la igualdad de derechos y oportunidades y fomentar la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, los centros que desarrollen el principio de coeducación en todas las etapas educativas, serán objeto de atención preferente y prioritaria en la aplicación de las previsiones recogidas en la presente Ley” (...)

En este sentido, la asignatura de Educación para la Ciudadanía reconoce el papel socializador de la escuela y, partiendo de los postulados del modelo coeducativo, incluye entre sus objetivos:

- El reconocimiento de la diferencia entre sexos
 - El desarrollo de la afectividad y la oposición a la violencia
 - La eliminación de estereotipos y prejuicios
 - La práctica del diálogo como medio de resolución de conflictos
 - La defensa de la igualdad de oportunidades
 - El rechazo de la discriminación por razón de sexo, entre otras
-
- **Ley para la igualdad efectiva de hombres y mujeres 3/2007**

Esta normativa incluye criterios orientadores de las políticas públicas en diversas materias, entre ellas la de educación, en la que se hace una mención expresa a la coeducación.

- **Artículo 23. 'La educación para la igualdad de mujeres y hombres':**
 - ✓ "El sistema educativo incluirá entre sus fines la educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en la igualdad de derechos y oportunidades entre mujeres y hombres"
 - ✓ Asimismo, "el sistema educativo incluirá, dentro de sus principios de calidad, la eliminación de los obstáculos que dificultan la igualdad efectiva entre mujeres y hombres y el fomento de la igualdad plena entre unas y otros"

- **Artículo 24. 'Integración del principio de igualdad en la política de educación':**

1. “Las administraciones educativas garantizarán un igual derecho a la educación de mujeres y hombres a través de 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”
2. “Las administraciones educativas, en el ámbito de sus respectivas competencias, desarrollarán, con tal finalidad, las siguientes actuaciones:
 - a) La atención especial en los currículos y en todas las etapas educativas al principio de igualdad entre mujeres y hombres
 - b) La eliminación y el rechazo de los comportamientos y contenidos sexistas y estereotipos que supongan discriminación entre mujeres y hombres, con especial consideración a ello en los libros de texto y materiales educativos
 - c) La integración del estudio y aplicación del principio de igualdad en los cursos y programas para la formación inicial y permanente del profesorado
 - d) La promoción de la presencia equilibrada de mujeres y hombres en los órganos de control y de gobierno de los centros docentes
 - e) La cooperación con el resto de las Administraciones educativas para el desarrollo de proyectos y programas dirigidos a fomentar el conocimiento y la difusión, entre las personas de la comunidad educativa, de los principios de coeducación y de igualdad efectiva entre mujeres y hombres
 - f) El establecimiento de medidas educativas destinadas al reconocimiento y enseñanza del papel de las mujeres en la historia”

- Artículo 25. ‘La igualdad en el ámbito de la educación superior’:

1. “En el ámbito de la educación superior, las administraciones públicas en el

ejercicio de sus respectivas competencias fomentarán la enseñanza y la investigación sobre el significado y alcance de la igualdad entre mujeres y hombres

2. En particular, y con tal finalidad, las administraciones públicas promoverán:

- a) La inclusión, en los planes de estudio en que proceda, de enseñanzas en materia de igualdad entre mujeres y hombres
- b) La creación de postgrados específicos
- c) La realización de estudios e investigaciones especializadas en la materia”

- **Ley de medidas de protección integral contra la violencia de género**

La Ley de medidas de protección integral contra la violencia de género (Ley Orgánica 1/2004) incluye actuaciones de sensibilización y prevención centradas en el ámbito educativo partiendo de unos objetivos que ha de cumplir el sistema para la transmisión de valores de respeto a la dignidad de las mujeres y de fomento de la igualdad entre sexos en el alumnado en cada etapa educativa. Además, insta a las administraciones educativas a incluir este tipo de contenidos en los planes iniciales y permanentes de formación del profesorado.

- **Real decreto de enseñanzas mínimas de Educación infantil**

En ningún momento se hace ilusión a la inclusión de la perspectiva de género, de manera indirecta sí se incide en aspectos como los siguientes:

- Uno de los objetivos es el siguiente: “conocer su propio cuerpo y el de los otros, sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias”
- Uno de los puntos del artículo cuatro, ‘Áreas’ es el siguiente: “los métodos de trabajo en ambos ciclos se basarán en las experiencias, las actividades y el juego, y se aplicarán en un ambiente de afecto y confianza para potenciar su autoestima se integración social”

En criterios de evaluación se recoge:

“Se valorará también su participación (del alumnado) y utilización adecuada de las normas que los rigen y la manifestación y progresiva regulación de los sentimientos y emociones que provoca la propia dinámica de los juegos y también si muestra actitudes de colaboración y ayuda mutua en juegos diversos, evitando adoptar posturas de sumisión o de dominio, especialmente entre niños y niñas”

3.2.2. Normativa de la Comunidad Autónoma de Castilla y León

- Ley 1/2003 de Igualdad de Oportunidades entre mujeres y hombres

En la parte introductoria de esta ley, se reconoce que “en el ámbito de la promoción de la igualdad tienen especial relevancia los aspectos educativos, económicos y de conciliación de la vida familiar y laboral”. También se asegura que “se puede concluir, en consecuencia, que si se desarrollan acciones positivas en los cuatro ámbitos educativo, económico, de conciliación de la vida familiar y laboral y de imagen de la mujer, se promoverán cambios en cadena en el resto de campos descritos en la ley bajo el epígrafe de la promoción de la igualdad”.

El artículo 13 de esta ley contiene las ‘Medidas de acción positiva en favor de la mujer en el ámbito educativo, cultural y artístico’:

“Las administraciones públicas de Castilla y León, en su ámbito de competencias, establecerán medidas que garanticen conseguir los siguientes objetivos en relación con el ámbito educativo, cultural y artístico:

- ✓ El respeto del derecho a la igualdad en todos los ámbitos educativos de la Comunidad.
- ✓ El acceso y la participación de las mujeres en la educación y la cultura,

teniendo en cuenta a los colectivos con más dificultades

- ✓ La incorporación de las mujeres a la investigación
- ✓ La incorporación de las mujeres a la formación científica y tecnológica
- ✓ La producción y divulgación de obras de arte realizadas por mujeres
- ✓ Material didáctico de corresponsabilidad en la vida pública y privada
- ✓ Sensibilizar a la ciudadanía sobre el derecho de las mujeres a disfrutar del tiempo libre por sí mismas y de ocupar el ocio activamente
- ✓ Eliminar el lenguaje sexista en todas sus manifestaciones
- ✓ Utilizar el masculino y el femenino en todos los documentos públicos, con el objeto de hacer visible la presencia de las mujeres en todos los ámbitos de la sociedad
- ✓ Implantar módulos de enseñanza en igualdad y valores no sexistas en todos los niveles educativos"

En definitiva, como señalan Gutiérrez et al. (2011), la situación actual en materia legislativa respecto a la igualdad de oportunidades es positiva, pues claramente se han sentado las bases para que se produzca un cambio progresivo que vaya dando sus frutos día a día. Sin embargo, no podemos darnos por satisfechos y pensar que, con ello, es suficiente, ya que los datos estadísticos nos siguen mostrando que las mujeres en educación siguen en situación de desigualdad e inferioridad en lo que a puestos de toma de decisiones se refiere (Grañeras et al., 2001; Gutiérrez Esteban et al., 2007). Muchos de los textos legislativos y acciones políticas se quedan en el papel y no se conforman como reales -no se llevan a la práctica-, pues la realidad de los centros docentes y de los hogares no se rige tanto por la legislación vigente y/o las acciones políticas, sino por lo establecido a nivel social y cultural.

Capítulo 4. La escuela en los primeros años: igualdad y educación infantil

4.1. Idoneidad de la inclusión de la perspectiva de género en las primeras etapas educativas

Para Robles Sanjuán (2000), los géneros se transmiten desde que somos pequeños, se interiorizan y los vamos digiriendo en permanente interrelación con ellos. Es la socialización la que nos permite la operación de su interiorización en función de las normas sociales. La impronta de la socialización, reforzada por la propia sociedad, hará que se mantengan diferentes comportamientos, intereses y percepciones. Así, nos resulta muy complicado distinguir el sexo del género, ya que conformados los individuos en base a su sexo, el esfuerzo de deconstrucción es tal que se acaba aumiendo la condición de ser mujer y varón como natural.

En la teoría, esta distinción nos permite diferenciar lo adquirido de lo innato, ¿y quiénes son los portadores de esta transmisión? Podemos decir que la sociedad en su conjunto y no andaríamos muy lejos de la realidad, pero hemos de señalar, de manera preferente, que la institución escolar es transmisora de los géneros, sin olvidarnos de que la primera socialización ejercida se lleva a cabo en familia.

En muchas ocasiones, el sexismo es un problema que no vemos y que, por tanto, ni el alumnado ni el profesorado lo vive como tal. Y por el hecho de no intervenir sobre lo que no vemos, estamos manteniendo, reforzando, produciendo y reproduciendo estereotipos de género.

Sin ir más lejos, que el machista no nace, sino que se va haciendo poco a poco, desde los primeros años de su vida, con lo que ve y lo que oye a su alrededor, es una realidad constatable y, de hecho, constatada por expertos/as en numerosos estudios. Es el caso de una investigación que centraba un artículo publicado en el rotativo El Mundo (2010) y que giraba en

torno a una importante premisa: el contexto escolar y la familia influyen en los comportamientos violentos, que a veces aparecen con sólo 12 ó 13 años.

Así las cosas, esta información reflejaba opiniones como la del psiquiatra del Hospital Clínico 'Lozano Blesa' de Zaragoza, Pedro Manuel Ruiz, quien trata a diario a chicos problemáticos, y en ocasiones violentos, que justifican sus conductas con un afán de protección y paternalismo hacia sus parejas.

"A estos chicos no les gusta que sus novias salgan solas de casa, ni que lleven ropa corta ni que, en definitiva, tengan una vida al margen de la que ambos comparten", aseguraba este psiquiatra, quien precisamente defendía la necesidad de inculcar el valor de la igualdad en la primera etapa de la infancia.

Ruiz relataba que "muchas" jóvenes ponían fin a la relación al observar estas "señales" o cuando son "víctimas de episodios violentos". Sin embargo, hay otras que adoptan una actitud pasiva y sumisa hacia el hombre, y que incluso creen que ese rol es el que les corresponde representar.

En ese momento, estas declaraciones de Ruiz se completaban con un estudio 'Igualdad y Prevención de la violencia de género en la adolescencia', presentado en julio de 2010 por el Ministerio de Igualdad, y cuyos datos también eran reveladores: un 4,9% de las menores de edad había sufrido maltrato en alguna ocasión por su pareja, y para un 6%, no era la primera vez.

Además, el 3,2% de los varones de entre 13 y 18 años reconocía haber pegado a su novia y un 34% era reincidente porque ya lo había hecho en una relación anterior, algo que se podría evitar si la prevención en el colegio llegase a toda la población.

Por su parte, Díaz-Aguado (2003) asegura que como consecuencia de la generalización transcultural de la división de los valores y del mundo en dos espacios, cabe atribuir la similitud que suele observarse entre los estereotipos de género en distintos contextos culturales. Roles que asocian lo masculino con una serie de características a las que suele denominarse de forma genérica (Bakan, 1966): 'agencia-instrumentalidad' (agresividad,

competitividad, acción, dureza o insensibilidad); y lo femenino con otros rasgos opuestos a los anteriores, a los que se ha denominado 'expresividad-comunalidad' (ternura, empatía, debilidad, dependencia, pasividad, sensibilidad social o comprensión). Así, la representación sexista del mundo puede actuar como una profecía que se cumple automáticamente, al transmitir desde muy corta edad a los niños y las niñas con qué cualidades, valores y problemas deben identificarse, y en qué actividades deben participar y en cuáles no.

Para Michel (2011), como consecuencia de los estereotipos sexistas, las niñas se sienten inhibidas en relación al éxito en las disciplinas científicas. En muchos países, los padres y las madres y los educadores/as a menudo apartan a las niñas de muchas de esas disciplinas, mientras encasillan a los niños y muchachos en las mismas. En efecto, para que un niño/a triunfe en ese campo es preciso alentarle a actuar autónomamente y a tener iniciativa. Por lo general, las niñas, a diferencia de lo que ocurre con los niños, no reciben este tipo de estímulos, ni en la vida cotidiana, ni en los libros infantiles o escolares. Sin embargo, su desarrollo se ve favorecido cuando se sienten seguras de sí mismas y se muestran activas, cuando perciben que controlan sus propias acciones y los acontecimientos que influyen sobre su vida.

Además, Michel señala que las expectativas que tienen los padres y madres respecto a sus hijos/as dependiendo de si son niños o niñas son diferentes, así como la estimulación que otorgan a cada uno.

Según Alfonso & Aguado (2011), el juego simbólico, característico en las niñas y niños de edades comprendidas entre 3 y 6 años, protagoniza un importante papel en esta imitación de modelos. Los niños y niñas reproducen las escenas cotidianas de comunicación y relación que viven a diario, de tal manera que repiten roles sociales que las personas adultas desempeñan, dándose así un aprendizaje natural y espontáneo de los patrones impuestos a cada sexo.

Observando sus juegos espontáneos, podemos ver que los contenidos de ellos varían según los sexos. En la niña, éstos son más tranquilos y los juguetes menos variados. En el niño, son mucho más físicos, bruscos y con más

repertorio de juguetes.

Los pequeños preferirán jugar a protagonizar guerras, o ser pilotos o bandidos. Igualmente, elegirán como compañeros de juego a los de su mismo sexo y, si dejan intervenir a alguna niña, será víctima de un rapto, y los 'valientes' compañeros la salvarán.

Como posibles consecuencias a largo plazo, también Alfonso y Aguado señalan que la niña desarrolla sentimientos de fragilidad, debilidad y menores posibilidades de explorar el mundo que la rodea. En el caso del niño, experimenta sentimientos de fuerza, y posibilidades de explorar ese mundo y la sociedad. Sus juegos están orientados a participar en la sociedad, en cualquier actividad, profesión u oficio.

La niña y el niño no se ven sólo influenciados por el aprendizaje de los roles sexuales por las personas adultas, sino también por los iguales puesto que necesitan sentirse también aceptados por los compañeros y compañeras de juegos.

Díaz-Aguado (2003) asegura que los estudios llevados a cabo sobre la socialización de las emociones reflejan, como posible origen de los estilos de afrontamiento, que a los niños se les permite externalizar la ira y la hostilidad en mayor medida que a las niñas; y que a ellas se las educa para pensar sobre las emociones, ponerse en lugar de los demás, sentir empatía y expresar la tristeza (incluso llorando). Estas diferencias, que parecen ser una ventaja para las niñas cuando son pequeñas, suponen un inconveniente desde la adolescencia, probablemente debido a la incompatibilidad del estereotipo femenino adoptado con lo que se espera de una persona independiente, en la mayoría de las situaciones, cuando abandonas la etapa de la infancia (ver Figura 4.1).

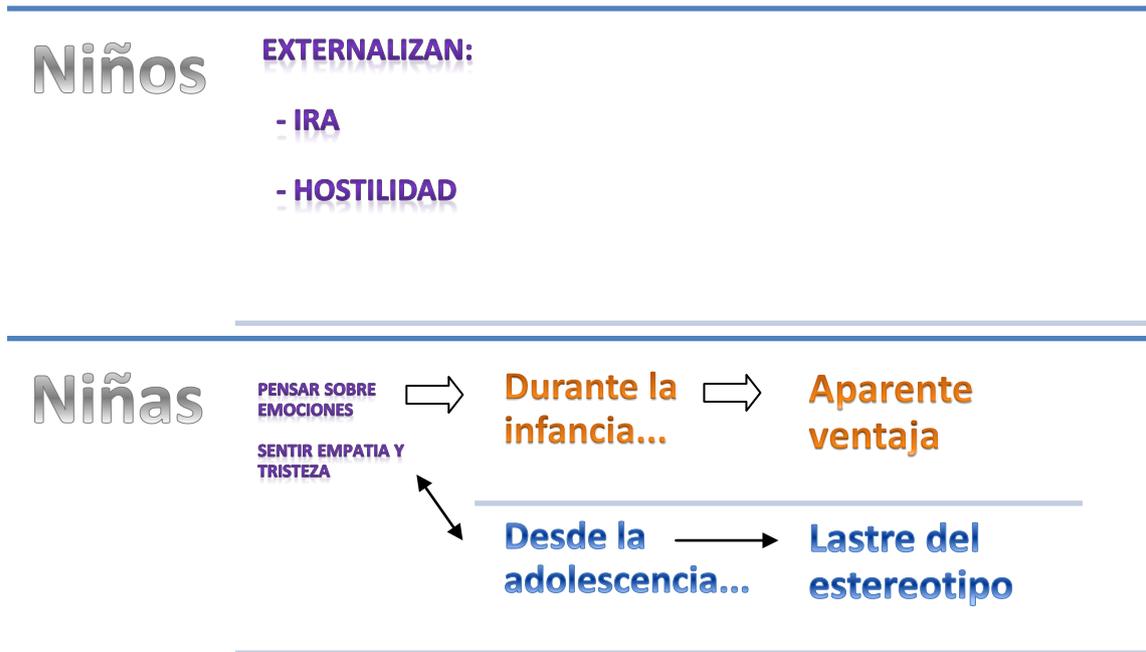


Figura 4.3. Estudios sobre socialización. Fuente: elaboración propia a partir de Díaz-Aguado (2003)

Así las cosas, la escuela, ante la existencia de posturas diferentes o contradictorias en la valoración de comportamientos y actitudes atribuidos a uno y otro sexo, debe asumir el compromiso de una intervención dirigida a contrarrestar activamente sus efectos, lo que implica necesariamente introducir medidas positivas encaminadas a eliminar el sexismo. En definitiva, la comunidad educativa, desde los primeros niveles, debe avanzar en la configuración de un modelo que supere la discriminación y jerarquización sociocultural de género y potencie la igualdad y el desarrollo integral de los alumnos y alumnas.

En este sentido, se también destaca que las niñas, que obtienen mejores resultados académicos, aprenden paralelamente la práctica de la subordinación, y desarrollan estrategias que les permiten ser queridas y admitidas a costa de ocultar y restringir sus verdaderas actitudes e ideas.

La forma de transmisión, lejos de ser consciente, opera en lo subliminal en lo invisible de nuestras actuaciones. Realmente no llega a ejercerse ninguna presión sobre nadie, pero las niñas acaban comportándose como niñas, y los niños como niños, y ambos conocen el sentido y significado de lo uno y lo otro, bien diferenciado dentro de un orden jerárquico y patriarcal.

4.2. La perspectiva de género en el currículo

A continuación, se detallan los aspectos relacionados con la perspectiva de género incluidos en el currículo del segundo ciclo de educación infantil correspondiente a la Comunidad Autónoma de Castilla y León.

4.2.1. Decreto por el que se establece el currículo de segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León

En el decreto 122/2007, de 27 de diciembre por el que se establece el currículo del segundo ciclo de educación infantil en la Comunidad de Castilla y León, en su artículo 4, 'Objetivos', se recoge el siguiente punto:

- "Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, con especial atención a la igualdad entre niñas y niños, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos"

En el artículo 5, 'Áreas', se especifica lo siguiente:

- "Se fomentará una primera aproximación a la lectura y a la escritura, así como experiencias de iniciación temprana en habilidades numéricas básicas, en las tecnologías de la información y la comunicación y en la expresión visual y musical, y se potenciará la educación en valores, con especial referencia a la educación en la convivencia y en la igualdad entre mujeres y hombres en los ámbitos escolar, familiar y social"

En los 'Principios metodológicos generales' se determina que:

- "El establecimiento de unas relaciones de confianza entre el maestro y el grupo de alumnos, junto con una educación en valores que potencie la convivencia y la igualdad entre niñas y niños en estas primeras edades, es decisivo. En este ciclo, además, los niños requieren una atención individualizada en función de los diferentes

niveles madurativos, lo que supone considerar la diversidad dentro del grupo y respetar el ritmo individual de cada alumno”

En la tercera área del segundo ciclo de educación infantil, ‘Lenguajes: comunicación y representación’, se establece.

-“Valorar la lengua oral como un medio de relación con los demás y de regulación de la convivencia y de la igualdad entre hombres y mujeres”

Como podemos observar, sí se aborda la igualdad, casi siempre asociada a otros valores como la convivencia y el respeto a la diversidad. De esta manera, sí se incluye la perspectiva de género, pero casi siempre como parte de una enumeración de más principios que se considera que los niños/as deben adquirir en esta etapa.

4.3. La extensión del centro educativo al hogar.

Implicación del padre y la madre en una educación no sexista

Todas las estadísticas y estudios arrojan luz sobre el reparto de tareas domésticas entre hombres y mujeres: la incorporación de estas últimas al trabajo no ha sido acompañada de una distribución equitativa de las labores del hogar y cuidado de los hijos/as comunes.

El Panel de Hogares de la Unión Europea, Phogue (2001), realizó un extensísimo estudio sobre el número de horas diarias dedicadas al cuidado de los niños/as en el período de 1994 al 2000. Así, por cada persona mayor de 18 años en España, podía fijarse en 1,22 horas; para los varones, 0,44 y para mujeres, 1,93. Veamos cómo ha evolucionado el reparto de esta responsabilidad. Según la Encuesta de Empleo del Tiempo del Instituto Nacional de Estadística (2011), en su conjunto las mujeres dedican cada día dos horas y cuarto más que los hombres a las tareas del hogar. No obstante, en siete años los varones han recortado esta diferencia en 45 minutos. Este

dato nos da una idea clara de lo lejos que nos encontramos de un verdadero reparto equitativo. Aún así, aunque mínimo, se perfila un avance.

Como recuerda Sanchidrián (2009), la educación infantil comenzó destinándose a niños y niñas pobres de 0 a 6 años cuyas madres trabajaban, motivo por el que no podían atenderles. Así, vemos cómo una circunstancia económica deja de ser el 'móvil', pero otra permanece inalterable a lo largo de las décadas y, en vista de los datos aportados, con un cambio mínimo: sigue siendo la mujer la encargada del cuidado de los pequeños/as.

También la profesora Arenas (2000) destaca que en todas las investigaciones tanto sociales como políticas, realizadas desde un pensamiento socialdemócrata o demócrataliberal, se ha dado por supuesto un solo tipo de familia, un único modelo, la heterosexual con patrones históricos tradicionales.

Las escuelas esperan que las madres realicen un trabajo educativo con los niños y niñas antes de que estos sean escolarizados. Por ejemplo, cuando el profesorado de educación infantil comienza el nuevo curso y los reciben por primera vez, esperan que gran parte de este alumnado sepa contar, pintar y conozcan los colores y las formas.

Dorothy Smith (2000) expone un ejemplo recogido en David (1993) que no es otro que un pequeño folleto dirigido a los 'padres', publicado por el Gobierno de Ontario, en Canadá, en el que se plantean recomendaciones sobre cómo pueden mejorarse las habilidades para la lectura y la escritura. La lista de sugerencias incluye muchos ítems sobre el tipo de actividades que podrían hacer los niños y niñas en las casas para reforzar las de las escuelas infantiles y primarias. Todas presuponen una gran cantidad de tiempo, esfuerzo, habilidades y materiales: pintura, lápices de colores, tijeras, papel, fotografías, capacidad y disponibilidad para el arte de realizar trabajos manuales. Muchas de las tareas sugeridas también implican gran cantidad de trabajo preparatorio por parte del 'padre' para hacer y reproducir las fotografías y las obras de arte, como títeres, marionetas o barro, y considerable espacio y tiempo para llevar a cabo el trabajo y para limpiar

después de realizado. Se presupone que todas las casas de las familias son tan amplias como para tener grandes salones para los juegos de los niños y niñas y que todo esto puede hacerse sin interferir en la vida familiar. Igualmente conllevan poseer las habilidades necesarias para discutir y realizar todos los trabajos, así como los conocimientos suficientes. Todo esto va dirigido a los 'padres', pero, en realidad, es una obligación para que las madres inviertan trabajo y esfuerzo en este tipo de actividades para preparar a sus hijos e hijas para la escuela.

Los centros mandan a las casas una serie de indicaciones y recomendaciones, que lógicamente van dirigidos a los 'padres' puesto que socialmente son los responsables, 'los dueños' ante las instituciones oficiales, como la escuela, el Estado y la Iglesia. Es seguir poniendo de manifiesto que la dominación patriarcal es la correcta. Aunque estos folletos, en algunos casos, ni siquiera sean vistos y mucho menos leídos por los supuestos 'dueños'. Y, por el contrario, aunque sin reconocimiento institucional, sean las madres, las que los lean, se preocupen y se responsabilicen, en la medida que pueden y saben cómo llevar a cabo esta labor. Esto llega a formar parte de las obligaciones propias de la maternidad.

Walkerdine y Lucey (1989) han abundado en los efectos de los cambios producidos por la política educativa de los gobiernos de la socialdemocracia sobre las vidas de las mujeres, especialmente en sus papeles como madres, en la crianza de los hijos y muy particularmente en la de las hijas. Así, lo que ellas realzan con más énfasis es que, a pesar de la retórica de la democracia social y su expansión de la igualdad de oportunidades, los papeles de las madres son todavía los mismos. Éstos llevan consigo la implicación crucial de las formas en que las madres en el seno de la familia 'solidifican' sus propios papeles en sus hijas, las enseñan a ser 'mujeres' y/o 'madres'.

Por lo tanto, concluimos que en su mayor parte son las madres, y no los padres, las encargadas de preparar al pequeño/a antes de su escolarización y reforzar las tareas cuando ya asiste a un centro escolar.

En este sentido, Díaz-Aguado y Martín Seoane (2004) señalan que para superar

el sexismo conviene tener en cuenta que representa una limitación del desarrollo tanto para las mujeres como para los hombres. Es importante, en esa línea, que su superación sea percibida como una 'ganancia' también por los varones.

En el IV Plan para la Igualdad de Mujeres y Hombres de la Comunidad Autónoma del País Vasco (2006, pág. 24) se señala que "un nuevo modelo de organización social inclusivo y no jerarquizado difícilmente podrá ser construido si el otro 50% de la población se mantiene al margen de dicho proceso. Por ello, junto con el empoderamiento de las mujeres, es necesario articular fórmulas y espacios que favorezcan que los hombres, tanto individualmente como, en su caso, de forma colectiva, se sensibilicen y reflexionen acerca de la justicia, legitimidad y sostenibilidad del actual sistema patriarcal. Éste sitúa a las mujeres en una situación estructural de subordinación respecto de los hombres. También debe favorecerse la reflexión sobre las consecuencias negativas que los estereotipos y roles en función del sexo sobre los que se asienta dicho sistema tienen de cara al desarrollo integral de su propia personalidad, puesto que impiden o dificultan el aprovechamiento de todas sus potencialidades y capacidades especialmente las relacionadas con el mundo reproductivo y de los afectos" (ver Figura 4.2).



Figura 4.4. Modelo de organización inclusivo. Fuente: elaboración propia a partir del IV Plan de Igualdad de Mujeres y Hombres de la Comunidad Autónoma del País Vasco (2006)

Igualmente, para Díaz-Aguado (2003), el componente cognitivo del sexismo consiste en confundir las diferencias sociales o psicológicas existentes entre hombres y mujeres con las biológicas ligadas al sexo, con la creencia errónea de que aquellas surgen automática e inevitablemente como consecuencia de éstas, sin tener en cuenta la influencia de la historia, la cultura o el aprendizaje. Puede prevenirse, señala, enseñando la historia de las diferencias de género, superando la invisibilidad de las mujeres en los contenidos que se estudian, así como indicando cómo detectar y corregir los estereotipos y distorsiones sexistas.

El componente emocional y valorativo gira en torno a la forma sexista de construir la identidad, asociando los valores femeninos con la debilidad y la sumisión, y los masculinos con la fuerza, el control absoluto, la dureza emocional o la utilización de la violencia.

El hecho de compartir espacio y currículum no es suficiente para superar la dualidad sexista. Para ello es preciso articular la coeducación desde una perspectiva integral de colaboración entre chicas y chicos, que ayuden a superar la desigual distribución del poder que existe en la sociedad y la resistencia al cambio que esta situación produce, especialmente entre los hombres.

Asimismo, Díaz-Aguado destaca que se ha de promover la colaboración de la escuela con el resto de la sociedad, prestando una especial atención a la sensibilización e implicación de las familias.

También Comins (2003) destaca que ya desde la primera infancia se transmiten los roles de género y se construyen las identidades de los niños y niñas con base en ellos. Según Chodorow, (1978) el hecho de que sean las mujeres mayoritariamente quienes ejercen el papel de cuidadoras de la infancia reproduce el sexismo. Sus teorías han señalado una diferencia universal en la temprana socialización de los hombres y mujeres, puesto que ellas han sido tradicionalmente las principales cuidadoras de la infancia. Una consecuencia de este fenómeno es que los chicos tienen que negar su primera identificación con sus madres para desarrollar su identidad como tales. Se construye la personalidad marcando la diferencia con los otros y esto se produce así especialmente en los varones.

Tirado (2009) destaca como conclusión de su estudio sobre sexismo en la infancia, que el 100% de las madres realiza tareas domésticas. Sólo el 60% de los padres colabora en esas estas actividades. Un 50% de los niños colabora en pequeñas tareas de la casa, frente al 70% de las niñas que cooperan. Al 60% de los padres no les preocupa ver a sus hijos practicando juegos de niñas, al 40%, sí. Al 90% de las madres no les preocupa ver a sus hijas jugar a juegos considerados de chicos, al 10%, sí.

El 100% de los progenitores considera que la frase “los niños no lloran” es falsa. El 80% de los padres está de acuerdo con que la mujer tenga un papel activo en la sociedad trabajadora, frente a un 20% que no opina lo mismo.

Para Sebastián y Boronat (2004), la educación no sólo es responsabilidad del centro escolar y del profesorado. La familia, los medios de comunicación y el ambiente en donde se desenvuelven las personas, ejercen una influencia decisiva en sus actitudes y conductas.

Fundamentalmente, para los más pequeños/as, la familia representa el contexto social primigenio donde niños y niñas establecen los primeros vínculos afectivos y se inician los aprendizajes de hábitos y conductas sociales y respetuosas con los demás. En consecuencia, si la comunidad educativa se plantea favorecer una educación no sexista, debe consensuar y compartir con los padres y madres unos criterios básicos coeducativos, con el fin de obtener una mayor coherencia en sus actuaciones con los niños y niñas.

Capítulo 5. El profesorado de educación infantil y su formación

5.1. El profesorado femenino, mayoría en educación infantil. Causas y consecuencias

Hay un dato que es este trabajo no debe obviar: en nuestro país, en el curso 2009/2010 -referencia más reciente recogida por el Instituto Nacional de Estadística (2011)- un 81,9% del profesorado dedicado a la educación infantil corresponde a mujeres. Este 'récord' de mayoría femenina durante la etapa de infantil lo comparte, precisamente, con educación especial. Sin embargo, la presencia de las mujeres en el profesorado desciende en la etapa de secundaria hasta el 55,4%, para caer hasta situarse en un 37,2% como docentes en las universidades españolas (ver Figura 5.1).

	Curso 2009-10	Curso 2008-09	Curso 2007-08
E. Infantil y Primaria	81,9 %	81,4 %	80,5 %
E. Secundaria y FP	55,4 %	55,2 %	55,1 %
Educación Especial	81,2 %	81,5 %	79,9 %

Figura 5.5. Presencia de las mujeres en el profesorado. Fuente: Instituto Nacional de Estadística (2011)

A raíz de una investigación de ámbito europeo, Romero & Abril (2008) constatan la poca presencia en los centros, o ausencia, de hombres entre el estudiantado de Educación Infantil. La mayoría de expertos/as señala que en las universidades, de media, hay en torno a un 2,5% de hombres que se decante por esta especialidad; la proporción es aún menor en los centros de secundaria que preparan a los técnicos que trabajarán principalmente con niños y niñas de 0 a 3 años.

Los entrevistados/as señalan dos factores que explican la falta de figuras

masculinas. Por un lado, las cuestiones culturales o los estereotipos y, por otro, la falta de prestigio social y el bajo salario de la profesión de maestro/a en este período escolar. A esto hay que añadir las dificultades y barreras sociales que se encuentran los hombres que quieren dedicarse a esta profesión.

Como señalan Luengo & García (2011), pese a los esfuerzos de los movimientos feministas, legislación y políticas en materia de igualdad de oportunidades, las elecciones profesionales en relación a los estudios de maestro/a siguen estando sesgadas por razones de género, ya que se trata de una especialidad altamente feminizada, al menos en nuestro país. Esta práctica se remonta a unos planes de estudios diferenciados para maestros y maestras, que desaparecieron con la implantación legal de la escuela mixta, como hemos apuntado en la revisión histórica que centra el primer capítulo de este trabajo.

Así, según Michel (2011) los niños y niñas no aprenden a ser sexistas únicamente a través de los libros y manuales, sino también observando la jerarquía del centro: les basta con fijarse en cómo se reparten los roles profesionales masculinos y femeninos dentro de su misma escuela o colegio. Como señala la Comisión de las Comunidades Europeas (1979), en las escuelas primarias los niños y niñas observan que, si bien las maestras son mayoría, los altos puestos, como los de dirección o inspección de estudios, están ocupados, en general, por hombres. Se trata de un modelo muy extendido que no debe considerarse en absoluto irrelevante, pues a través de él los alumnos/as aprenden que, más adelante, ellos serán los dirigentes en la enseñanza, el Gobierno, el mundo del trabajador/a o la sociedad, al mismo tiempo que introduce en el subconsciente de la niñas un 'techo' para sus ambiciones.

Asimismo, para Rubio Castro (2009) los datos muestran en la escuela infantil un profesorado femenino que prolonga el rol de la madre, mientras que en los niveles superiores del sistema educativo, el rostro masculino se asocia a la autoridad y al conocimiento.

Para Robles Sanjuán (2010), la ausencia histórica de las mujeres del ámbito

laboral externo al hogar ha provocado su reclusión en lo doméstico, su sujeción y subordinación al varón y la falta de libertad y de autonomía de la que cualquiera de ellos sí podía disponer. Sin embargo, por fortuna -opina- esta situación está cambiando, y las mujeres, desde los años setenta, han iniciado su inserción en el ámbito extradoméstico. ¿Significa esto que se han redistribuido las tareas domésticas entre hombres y mujeres? Los estudios y las declaraciones de las asociaciones de mujeres, especifica Robles San Juan, concluyen, en sus resultados, que existe una escasa corresponsabilidad entre varones y mujeres, cuando ambos desarrollan tareas profesionales fuera de casa. Esta injusta situación, en el caso -entre otros- de las maestras imposibilita, por ejemplo, que éstas dispongan de las mismas inquietudes y recursos que los varones para decidir hacerse cargo de un puesto de peso en la escuela, por no mencionar las repercusiones que esta situación tiene para su convivencia familiar.

Como recuerdan Calvo & Rodríguez (2012), en la misma línea que el resto de autores/as consultados, la enseñanza se ha considerado tradicionalmente una profesión femenina puesto que el volumen de mujeres que trabaja en este oficio es muy elevado, ya sea en el ámbito de la docencia, o en el terreno de la administración y servicios (cocineras, conserjes o limpiadoras). Entre las explicaciones sociológicas que se han dado a este fenómeno encontramos que el acceso mayoritario de las mujeres a este campo se ha producido por su facilidad para incorporarse al mercado laboral desde las denominadas 'profesiones del cuidado', trabajos todos ellos fuertemente vinculados con las tareas que ellas han desarrollado a lo largo de la historia (responsabilidad del hogar, de las personas enfermas, o educación de la infancia). En segundo lugar, algunos estudios han señalado que estas profesiones, debido a su flexibilidad horaria, favorecen la conciliación entre la vida familiar y profesional (Jiménez, 2007).

Sin embargo, la presencia mayoritaria de las mujeres en la educación no conlleva una distribución homogénea de estas profesiones a lo largo de todos los niveles y materias del sistema educativo, sostiene Calvo & Rodríguez (2012) coincidiendo con los demás autores/as citados. Más bien, al contrario.

Las estadísticas han mostrado una tendencia clara que apunta que el número de mujeres disminuye al aumentar el nivel educativo, así como en los estudios técnicos, científicos y en las enseñanzas deportivas (Fernández Enguita, 2006; Grañeras, 2009). Por otro lado, continúan estos autores, la proporción de féminas en los cargos de gestión, poder y responsabilidad de las organizaciones educativas tampoco se corresponde con su mayoritaria presencia en la docencia.

Por otra parte, esto ha generado un creciente interés sobre el desarrollo profesional de las mujeres (Albertín & Zufiaurre, 2006) y las estrategias que ponen en marcha diariamente para mejorar la educación, aportando al aula, y al centro, una nueva mirada profesional a partir del reconocimiento de la diferencia sexual (Piusi & Mañeru, 2006).

Una de las paradojas relativas a la jerarquía de las instituciones educativas se refiere a las investigaciones que se han dirigido para concretar las dificultades o impedimentos que ellas sufren para promocionarse en la carrera docente hacia tareas de gestión. Por una parte, existen las barreras internas y, por otra, externas (Carrasco, 2004) en el acceso de las féminas a la dirección escolar; es el caso de los obstáculos personales autoimpuestos, familiares y organizativos. Todas estas categorías son distintas formas de nombrar los problemas que tienen las mujeres para acceder a estos cargos de responsabilidad, entre los que se han señalado la división sexual del trabajo que les deja menos tiempo para promocionarse en su empleo; el concepto de poder, dirección y liderazgo imperante en los centros educativos, que suele ir unido a la jerarquía, a la gestión y al cumplimiento de mandatos y normas; o la falta de modelos femeninos en cargos de poder (Tejero & Fernández, 2007).

Algunos trabajos de investigación señalan que el uso que hacen las mujeres del poder y la autoridad genera un estilo particular de liderazgo y dirección que suele ser utilizado para crear vínculos entre los miembros de la organización, al tratar de alcanzar los objetivos propuestos a través del convencimiento. Es un modelo, añaden Calvo & Rodríguez (2012), que genera dinámicas de trabajo basadas en la confianza a partir de la cooperación, el trabajo en equipo y la atención a las cuestiones personales. Se trataría de una

forma de ejercer el poder que no tiene su centro en labores burocráticas y que está más ligado a esfuerzos pedagógicos o educativos, de ahí que éste haya sido denominado liderazgo pedagógico o transformacional (Díaz-Aguado, 2003).

Por su parte, Romero & Abril (2008) concluye que la falta de profesores varones en la educación infantil no es un tema que preocupe a las administraciones educativas y, por tanto, no hay estrategias para incrementar su presencia.

Según Cholico (2011) durante esta fase educativa, los roles de género, y basados en la división sexual del trabajo, cuentan con mayores probabilidades de modificarse, lo que influye en la deconstrucción de los estereotipos e inciden en que las tareas del hogar, y los cuidados por todos los integrantes de la familia, se desarrollen en un ambiente más democrático y equitativo, de cooperación y de respeto a los demás.

Como reconoce la Asociación de Docentes y Educadores No Universitarios (2011), durante la etapa de infantil, en la mayoría de las ocasiones, los docentes que trabajan en ella, y que generalmente son mujeres, se resisten a pensar que se imparta una educación discriminatoria por razón de sexo. Sin embargo, la inexistencia en el currículo de cualquier tipo de discriminación no evita que, en la práctica, no aparezcan formas segregacionistas de carácter eminentemente cultural. Por ello, adquiere especial relevancia explicitar aquellos elementos que configuran la vida diaria de la educación infantil - indica la asociación en su página web- que inevitablemente actúan de transmisores de estereotipos sexistas y que comportan consecuencias negativas para ambos géneros, puesto que, aunque no se pretenda, si no reflexionamos sobre nuestra actuación, nuestros gestos, ejemplos, o expectativas, estaremos de forma inconsciente educando en la desigualdad.

Además, esta asociación destaca que entre los obstáculos principales para la implantación de las temáticas de género y de diversidad sexual en la formación inicial figura que actualmente no es un tema prioritario. También esta agrupación de profesores señala que entre los docentes de las

universidades y de los centros de formación profesional puede haber reticencia a tratar los temas de género, no sólo porque consideren que éstos sean asuntos superados o no prioritarios, sino porque se sientan cuestionados o creen que ya son igualitarios/as.

Por su parte, Velayos (2011) relata que ciertas escuelas infantiles se cierran en banda a contratar varones sólo por el hecho de no haber trabajado nunca con uno. Apoyándose en lo que el autor considera la excusa fácil de que las familias 'lo ven raro', rechazan la posibilidad de descubrir que un hombre puede realizar igual el trabajo de educador. La misma escuela que vende su metodología como innovadora y progresista; que aboga por una educación basada en valores de igualdad y respeto; o que pretende introducir al niño/a en sociedad, marcando sus primeras pautas de conductas sociales; está cayendo en prejuicios sexistas contrarios totalmente a las que dicen ser sus convicciones, sostiene Velayos, quien -a su vez- asegura que los padres y madres ven extraño que un hombre se ocupe de sus hijos/as pequeños.

Recoger un currículum de un varón no es problema, sostiene este maestro de educación infantil, basta con decir que la plantilla está al completo. Lo preocupante, según Velayos, sucede cuando esa misma escuela contrata, al poco tiempo, a mujeres, en ocasiones con menos experiencia, para realizar el trabajo que perfectamente podría hacer éste.

En definitiva, este profesor de educación infantil concluye afirmando no saber si se puede llamar 'falsedad para ocultar prejuicios' o 'conservadurismo educativo', pero -para él- está claro que la ignorancia está muy presente en estos casos, pues una escuela debe saber, para empezar, que una figura masculina en educación infantil es muy positiva para el desarrollo social del niño/a, ya que se deja de ver a la mujer como única responsable de la educación y su cuidado. Por eso, a su juicio, en el país con el sistema educativo más avanzado, Finlandia, se implantaron prácticas de discriminación positiva que favorecían la incorporación de varones al entorno docente con el objetivo de conseguir que los alumnos/as contasen con modelos de ambos sexos.

Bonal (1997) -en su estudio- identifica una serie de factores clave para entender la resistencia de los centros a la innovación educativa en relación con el igualdad, entre los que señala la ideología de género a través de la que el centro educa de forma visible o implícita en unos códigos; la educativa del centro con respecto a la organización escolar; las teorías sobre el aprendizaje; y la inercia institucional constituida por costumbres y hábitos que condicionan los procesos de cambio.

Para este profesor, los estudios feministas han analizado las actitudes y comportamientos del profesorado como producto de su propio proceso de socialización. Múltiples investigaciones han tratado de evidenciar el clima de género en las aulas. Algunos trabajos (Spender, 1982; Martel, 1999) han demostrado que los docentes a menudo no son conscientes de hasta qué punto influyen sus creencias con respecto al género en su práctica educativa.

Así las cosas, tras una amplia revisión de estudios sobre las actitudes del profesorado ante el cambio coeducativo, Bonal (1997) deduce que los maestros/as son más sexistas por lo que dejan de hacer que por lo que hacen. Es decir, lo son más por omisión que por acción y es esa resistencia lo que posibilita que en la escuela tengan lugar situaciones y actitudes machistas. Otro aspecto destacable, según este autor, es que los docentes se muestran básicamente de acuerdo ante la formulación general de políticas y medidas de igualdad en la escuela cuando éstas no formulan explícitamente objetivos y medios para alcanzarla.

5.2. Formación inicial del profesorado de educación infantil en materia de igualdad

En la memoria para la solicitud de verificación del Título de Grado de Maestro/a en Educación Infantil de la Universidad de Burgos, uno de los objetivos formativos que se plantea es “diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos”.

En el apartado 'Créditos de formación básica vinculados directamente a la formación en principios y valores fundamentales' se especifica que la propia naturaleza del Título de Graduado o Graduada de Maestro/a en Educación Infantil asegura que el plan de estudios incluya objetivos formativos centrados en el respeto de los derechos fundamentales, la igualdad, la atención a la diversidad y la defensa de los valores democráticos y de una cultura de paz.

Asignaturas que contemplan contenidos relativos a la igualdad:

- '*Sociología de la educación*', es obligatoria e incluye el siguiente punto: '*Determinantes sociales del rendimiento escolar. Clases, género y grupo étnico en la educación*'. Supone seis créditos
- '*Educación intercultural para la paz y la igualdad*', es obligatoria y se imparte en el tercer semestre del segundo curso. Esta materia incluye estos dos objetivos específicos sobre igualdad de género: '*La coeducación en Educación Infantil: Revisión del currículo oculto para evitar la transmisión de roles tradicionales que expresen desigualdad*' e '*Instrumentos para modificar estos roles y trabajar la coeducación en educación infantil: juegos, juguetes, lenguaje, cuentos, etc*'. La asignatura suma nueve créditos
- '*Salud y alimentación infantil*', es obligatoria e incluye como contenido '*Conocimiento del cuerpo. Educación en Igualdad*'. Esta materia supone 6 créditos.

La primera conclusión es que, si tenemos en cuenta el número total de créditos, la suma de los correspondientes a las asignaturas que abordan la igualdad de género asciende a tan sólo 21 de los 240 que contiene todo el plan de estudios de Educación Infantil.

Como señalan González & Casas (2011), las universidades, a través de sus facultades de Educación y de sus escuelas de Formación del Profesorado, son ahora las encargadas de la formación inicial de los futuros profesionales que serán responsables de la educación en las etapas de infantil y primaria.

Son varios los intentos realizados hasta el momento, subrayan, para que la formación en igualdad de oportunidades durante los estudios de magisterio sea un hecho, tanto en el contexto nacional (Blanco Lozano, 2004; Díaz Mohedo, 2005; Lizana Muñoz, 2008) como internacional (Bolaños & Jiménez, 2007).

A pesar de que la igualdad entre hombres y mujeres es un aspecto transversal que se incluye en el currículum explícito de la educación infantil y la educación primaria, en los actuales planes de estudio de la formación inicial de los maestros y maestras, sólo existe una asignatura que los recoja entre sus contenidos, subrayan en relación a la programación diseñada por la Universidad de Extremadura. Éste es uno de motivos por los que afirman que los nuevos títulos dedicados a la formación inicial del profesorado, en sus grados de Maestro en Educación Infantil y Maestro en Educación Primaria no muestran una preocupación efectiva por el estudio de las relaciones sociales entre mujeres y varones, así como sus roles en la sociedad actual.

En esta línea, el análisis de resultados de un estudio realizado por Romero y Abril (2008) muestra que las materias de género no son destacadas como competencias profesionales importantes que ha de tener un buen profesor/a. Tan sólo en escasas ocasiones -en las entrevistas que ellos realizan para su investigación- se hace referencia a competencias de género como necesarias.

En lo que sí coincide la mayoría de los entrevistados/as, según estos autores, es en que los futuros profesores/as deben tener aptitudes y habilidades para trabajar con realidades nuevas, como los modelos familiares no tradicionales, especialmente las familias compuestas por parejas del mismo sexo. Así, se debería ser capaz de abordar los posibles prejuicios que puedan existir, tanto internos como externos. Asimismo, la estructura académica es poco propicia a la reflexión, especialmente de los modelos implícitos, los estereotipos y el currículum oculto.

También en un estudio posterior de Romero & Abril (2010) se concluye que mientras los datos de la investigación (encuestas y entrevistas) muestran que

en España no existen estrategias de implementación del *mainstreaming*² de género en los centros de formación inicial, algunas universidades sí empiezan a elaborar planes y crean observatorios para este fin, pero no es un hecho generalizado. En las facultades y centros de secundaria donde se imparten los estudios de esta etapa educativa, la igualdad no suele ser una prioridad del equipo docente. Así, cuando se aborda este asunto suele ser por iniciativa individual, interés o sensibilidad de un determinado profesor/a.

A pesar de esto, la mayoría de centros señala que, de una forma u otra, introducen temáticas de género en sus estudios. Sin embargo, apenas existen asignaturas específicas -ni en los estudios de Maestro/a de Educación Infantil ni en el título de técnico de esta misma rama- sobre igualdad o coeducación. Estas temáticas suelen incluirse en la Universidad en asignaturas como sociología de la educación, bases psicopedagógicas y psicología evolutiva; es decir, materias más generalistas que específicas.

En cambio, en los centros de formación profesional, en el Título de Técnico en Educación Infantil, aunque hay una menor constancia en el tratamiento del género, cuando sí se aborda, se realiza mediante enseñanzas más prácticas, como metodología del juego o desarrollo socio-afectivo.

Respecto a la diversidad sexual, el panorama es aún más desalentador. Los centros, destacan también Romero & Abril (2010) tampoco tienen una estrategia definida para introducir esta temática en sus estudios. Hay muy pocas asignaturas, o profesorado, que la incluya y apenas se cuenta con materiales y metodologías de trabajo. A pesar de esto, los centros son conscientes de que los futuros profesores/as de infantil han de tener competencias para trabajar en estos ámbitos. Igualmente, las familias no

² *Mainstreaming*: este término, que a priori no tuvo relación con el concepto 'género', se acuña en los años ochenta en Gran Bretaña, cuando representantes de las políticas de medioambientales observaron la necesidad de ampliar el grado de concienciación y sensibilización en esta materia, tanto a nivel institucional como social, iniciando con ello un proceso de incorporación de la 'sensibilidad medioambiental' que dio paso a este principio como estrategia. El *mainstreaming* de género como concepto comienza a ser exigido en la III Conferencia Mundial sobre las Mujeres de Naciones Unidas, celebrada en 1985 en Nairobi (Kenia). La principal preocupación que impulsó su puesta en escena era la no consideración del papel social y económico de las mujeres en los países en vías de desarrollo, en concreto la ausencia de la perspectiva de género en el diseño de las políticas en esas naciones (Casco, 2011).

tradicionales, como las formadas por parejas del mismo sexo, están dibujando nuevas realidades presentes hoy en día en los centros de infantil que los maestros/as deben gestionar. Aún queda, en palabras de estos autores, camino por recorrer para que, desde la formación inicial, se traten las identidades sexuales minoritarias, como la homosexualidad o transexualidad, más allá del problema que supone para las familias y los niños/as.

En su estudio, Bonal concluye que los resultados de la muestra del profesorado analizado en una de sus investigaciones manifiestan una cierta sensibilización y disposición hacia la cultura de igualdad, siendo más acentuada en las mujeres que en los hombres. Esta preocupación es más visible en el plano social y personal, en los que también se acumulan las mayores diferencias entre ambos sexos. Sin embargo, se aprecia una menor sensibilización del profesorado en lo que respecta a la práctica docente y especialmente en el uso de un lenguaje no sexista. Otros estudios han mostrado también actitudes favorables a las políticas de igualdad en general, aunque se identifican más resistencias hacia éstas cuando incluyen objetivos y medios para alcanzarla. En el plano relacional, las actitudes no son independientes de las costumbres y hábitos personales adquiridos, por lo que los resultados obtenidos están en consonancia con los de otros estudios (Bonal, 1997; Bolaños & Jiménez, 2007) que revelan la necesidad de formar al profesorado en este nivel.

Asimismo, Rodríguez Menéndez (2005) considera que las profesoras construyen un discurso sobre la feminidad hegemónica centrada en la ética del cuidado que les permite dar coherencia y consistencia al mundo que las rodea.

En este contexto, destaca esta profesora, sería positivo situar a las docentes ante el análisis de sus propias prácticas discursivas y de interacción en el aula. Es necesario que pongan en cuestionamiento su narrativa sobre el género y las estrategias de intervención que usan para superar el sexismo en sus aulas. De este modo, reconoce estar totalmente de acuerdo con la línea seguida por MacNaughton (1997), quien analiza el proceso que sigue una profesora de educación infantil. Así, desde que se parte de una posición en la que no toma en cuenta la variable 'género' como un aspecto relevante para

organizar su práctica diaria, se favorece una situación final en la que determina la necesidad de realizar una intervención consciente en el 'juego libre' que se efectúa en el aula como medio para romper con el dualismo de género. En ese proceso de toma de conciencia, se utiliza como herramienta conceptual la deconstrucción de las categorías de género presentes en la profesora, a través de un proceso discursivo generado en torno a incidentes particulares que suceden cotidianamente en su aula.

Como señala MacNaughton (1997), citada también por Rodríguez Menéndez, obviamente este proceso de cuestionamiento y puesta en duda de las propias ideas es complejo, lo que demuestra las grandes dificultades que tienen las docentes para incorporar a su trabajo la perspectiva de género. A pesar de ello, considera la autora, todos los intentos por deconstruir y modificar el pensamiento dualista en el profesorado deben plantearse como un paso necesario para efectuar una intervención adecuada y eficaz en el ámbito escolar.

Asimismo, para Rodríguez Menéndez (2005), la aparición de las teorías postestructuralistas aplicadas al estudio del género ha abierto la posibilidad de analizar, desde otros parámetros, la compleja dinámica de género que se origina en la escuela. En el caso del contexto español, es relevante la ausencia de investigaciones emprendidas desde estos supuestos. La gran mayoría se incluye en el modelo de la socialización de los roles sexuales. Sin desdeñar las conclusiones derivadas de estos trabajos, planteamos la necesidad de realizar nuevas investigaciones que nos permitan contextualizar, para el caso español, los resultados obtenidos a partir de estudios anglosajones.

Así, esta experta en género insiste en que, sin lugar a dudas, la parcela de investigación que menos se ha trabajado en nuestro país ha sido el análisis de la construcción de la masculinidad en la escuela. Si bien se han realizado multitud de investigaciones de carácter sociológico y psicológico para analizarla en diversos espacios sociales, el contexto escolar no ha sido objeto de estudio. De este modo, existe una importante parcela de investigación que puede ser aprovechada para la realización de trabajos, tesis doctorales, así

como de proyectos de investigación financiados. En esta línea, surgen algunos interrogantes iniciales que pueden impulsar una reflexión sobre las posibilidades de estudio en relación a este tema: ¿qué contextos de interacción escolar favorecen el mantenimiento o transgresión de la masculinidad hegemónica? ¿Favorecen los docentes el ejercicio de otras formas de 'vivenciar' la masculinidad? Diferentes cuestiones a las que, en vista de la realidad educativa, se debe ofrecer respuesta.

Capítulo 6. Conclusiones

Con la revisión que hemos realizado, concluimos principalmente que es imprescindible la realización de un estudio que describa en qué punto se encuentra la inclusión de la perspectiva de género en la etapa de los 3 a los 6 años por una razón tan sencilla como contundente: la rapidez e intensidad en el aprendizaje de valores en esos años son las mismas que en la asimilación de roles y estereotipos.

Así lo podemos deducir de las opiniones y reflexiones de los diferentes autores/as recogidas en este trabajo, del que también se desprende que se tiende a infravalorar las consecuencias de nuestras acciones como espejo para el pequeño/a, de tal manera que cuando pretendemos castigar o reprender una determinada conducta ya es tarde y no son pocas las ocasiones en las que recurrimos al manido 'de dónde habrá sacado esto'. Que los pequeños/as son como esponjas no es un tópico, y sí un resumen y una traducción de complejas teorías psicológicas que explican el proceso por el que esta etapa es crucial en el aprendizaje.

Por ejemplo, las asociaciones y colectivos de mujeres han conseguido que la violencia de género se 'visibilice', sacar adelante numerosas campañas y, sobre todo, la correcta identificación del terrorismo machista cuando, hasta hace unos años, estos casos se diluían entre las noticias de sucesos y eran identificados siempre con un titular que incluía el 'término-justificación' 'crimen pasional'. Es curioso cómo, con la aparición de cada una de estas denuncias, planteamos de manera instintiva hipótesis -muchas veces grotescas y sensacionalistas- que incluyen un padre o madre con problemas de alcoholismo, un abandono por parte de sus progenitores o un hecho traumático que casi siempre pasa por haber presenciado episodios violentos en la infancia.

Precisamente para combatir esta errónea identificación del germen del sexismo que, de hecho, puede desembocar en violencia de género, las últimas

campañas han incidido en enumerar todas esas actitudes machistas a las que no concedemos importancia, e incluso parecen contar con una comprensión social como es el caso de los 'celos por amor', y que son la gestación de las desigualdades. Una incubación del machismo que se inicia en el momento en el que comenzamos a imitar a nuestro entorno. En definitiva, a los pocos meses de nacer.

Por lo tanto, podemos concluir que no es baladí, de hecho es crucial, contemplar la perspectiva de género en esta etapa educativa, al igual que es extraordinariamente relevante cada uno de los calcos de conducta que los pequeños/as reproducen. No hay gesto machista que no tenga importancia. Sin embargo, ¿no ven razonable los padres y madres que el niño rechace jugar con muñecas? ¿Existirán casos en los que se invite, sugiera, e incluso reprenda, al pequeño si detecta que el único motivo por el que no quiere jugar con muñecas es porque es un terreno lúdico de niñas? Vayamos más lejos, ¿no sigue habiendo ocasiones en las que precisamente se castiga y abronca al niño que sí quiere jugar con ellas?

Por supuesto, el hecho de que exista esta pasividad a la hora de inculcar la igualdad de género -reflexión apuntalada en numerosos datos que ofrece este documento- no significa que los padres y madres o profesores/as que no incluyen la perspectiva de género en la educación de los pequeños/as estén garantizando el futuro desarrollo de un maltratador. Sin embargo, sí se realiza una contribución decisiva, por omisión, al no concederle la importancia que realmente reviste una conducta sexista a que se perpetúen esos roles que garantizan el futuro de la asimetría de género.

En definitiva, podemos concluir que la etapa de los 3 a 6 años es la adecuada para incluir la preocupación por la igualdad en todos los ámbitos que pueden aglutinarse en el contexto educativo o familiar. Asimismo, ésta no debe ser la única fase en la que se incluya este enfoque, pues la óptica de una socialización y desarrollo en igualdad no es una mera transferencia de conocimientos que se realice en una determinada edad. Esta afirmación, justifica y avala, a su vez, que el pormenorizado estudio sobre esta cuestión se realice en este período educativo.

De esta manera, en la aproximación a las diferentes teorías que realiza este trabajo, se cita a Cholico (2011), quien asegura que durante esta fase de la educación, los roles de género, y basados en la división sexual del trabajo, tienen mayores probabilidades de modificarse.

Para Díaz-Aguado (2003), fruto de los estudios que en nuestro país se han realizado a adolescentes, se puede concluir que la distribución del tiempo futuro que anticipan estos jóvenes está también relacionada con sus actitudes. Los que tienen creencias más sexistas sobre las diferencias psicosociales, y de justificación de la violencia como reacción, piensan dedicarse más al deporte y a su propia salud y menos a cuidar los hijos/as y a las tareas domésticas, que los que rechazan dichas creencias. Diferencias que reflejan, una vez más, la estrecha relación que parece existir en general entre la visión sexista del mundo y una planificación vital que excluye el cuidado de otras personas en el ámbito privado, así como tareas necesarias en este contexto poco compatibles con la imagen del héroe de los estereotipos masculinos tradicionales.

Así las cosas, el diagnóstico sobre el punto en el que se encuentra la inclusión de la perspectiva de género no debería ceñirse, en ningún caso, al contenido didáctico y de la programación que vertebra esta etapa de la educación infantil y si ésta contempla la cuestión que nos ocupa.

Por el contrario, las conclusiones han de extraerse de un trabajo que realmente pudiera ofrecernos los datos suficientes en base a los que trazar una nueva estrategia social y educativa específica y alejada de las meras recomendaciones encaminadas a incluir la igualdad. Asimismo, en ese estudio debe incluirse, además, la preocupación y ocupación de los docentes en la materia, y la de los padres y madres.

Así, la escuela como institución -y contexto en el que se mimetizan los valores de unos/as a otros niños/as- con una jerarquía en su organización que transmite per se; y el ámbito doméstico y la interrelación de los componentes de la familia; han de ser examinados de manera minuciosa para fijar estas actuaciones en el ámbito educativo.

Idea con la que coincide Robles San Juan (2000), quien considera que el planteamiento ahora ya no es sólo saber hasta dónde el comportamiento de las niñas se debe a efectos socializadores en oposición al de los varones, sino revisar qué se puede hacer para que la escuela y las instituciones educativas más ampliamente consideradas dejen de ser sexistas.

Así, como apuntan numerosos autores/as en esta revisión teórica, apostar por una verdadera educación en igualdad de género es excluyente con pretender llevarlo a cabo en otro momento que no sea el primer día de escolarización.

La perspectiva de género no es una asignatura, ni un asunto que debe exponerse durante una tutoría; no es una teoría a 'engullir' y plasmar en un examen. Debe ser un prisma desde el que impartir todas las materias y un filtro por el que ha de pasar cada una de las decisiones educativas.

Igualmente, intentar 'neutralizar' los machismos y roles impuestos desde que el niño/a nace con un taller, o una actividad, celebrado con un carácter puntual, es completamente insuficiente. Así, se tiende a pensar que en la adolescencia se fraguan los valores, pero lo que realmente sucede es que los adquiridos se reafirman.

Y esta frase no es una mera apreciación, ni una estimación por parte de colectivos y asociaciones que luchan por la inclusión de la perspectiva de género en todas las edades y en todo tipo de educación, sino una realidad constatable en rigurosas investigaciones citadas a lo largo de este estudio.

Por ello, y a raíz de las conclusiones del cuestionario diseñado, se podría plantear una estrategia que se perfila como imprescindible de cara a encauzar posibles medidas tendentes a suplir las actuales carencias de formación y preocupación por otorgarle a la inclusión de la perspectiva de género en la fase de los 3 a 6 años el lugar que le corresponde y a la altura de la enseñanza de otro tipo de valores.

Así, es una paradoja que dada la reinante despreocupación por la igualdad como una materia primordial desde las primeras etapas de escolarización, la sociedad se escandalice cada vez que un estudio nos revela que no sólo no

estamos más cerca de una conciencia igualitaria, sino que sufrimos una alarmante involución. Este retroceso que hace, si cabe, más necesario realizar un pormenorizado análisis de la situación para cambiarla. Sobre todo, si tenemos en cuenta que éste -como sucede con todas injusticias sociales- es un desequilibrio que durante el tiempo en el que no lo combates, le permites crecer.

Parece claro que esperar a enmendar las actitudes y la asunción de roles sexistas a la adolescencia es claramente infructuoso, sobre todo teniendo en cuenta que contamos con la opción de incluir la perspectiva de género en la infancia para que en posteriores etapas no nos topemos con aterradores porcentajes como los expuestos en este trabajo.

Probablemente una de las causas del estancamiento o de una lucha muy baja en intensidad contra el sexismo en las aulas sea precisamente la relajación derivada de considerar que contar con una legislación que vela por la igualdad convierte un territorio en igualitario y exento de machismo. Sin embargo, las leyes en materia de igualdad en el ámbito educativo parecen insuficientes, y su falta de aplicación no cuenta con sanciones disuasorias.

Así las cosas, la normativa sobre este aspecto, citada igualmente en este trabajo, también nos desorienta en el sentido de que desvirtúa la percepción del punto en que nos hallamos. De hecho, no es que en muchos casos la sociedad no sea consciente de lo insuficiente que podría resultar esta ley para una igualdad efectiva entre hombres y mujeres, es que ni siquiera se reflexiona acerca de su contenido y una vez conocido éste, su cumplimiento. Todos estos factores explican que además de no contar con una sociedad simétrica en cuestión de género, nos enfrentemos a una laxitud moral en relación a esa discriminación por la instintiva, o cómoda, creencia de que la mera existencia de una normativa garantiza una igualdad 'razonable' sin pararnos a pensar en que ésta no siempre se acata y su infracción no es siempre debidamente castigada.

Por otra parte, hemos llegado a un punto en el que son totalmente reprobables las manifestaciones contra el término 'igualdad'. Así, son

escasísimas las ocasiones en las que escuchamos en nuestro entorno afirmaciones que denostan la lucha por conseguirla. No sucede lo mismo con el feminismo, palabra que para muchos/as todavía significa la pretensión de implantar una supremacía femenina.

Nos tenemos que referir a un sector muy concreto, que responde a una edad avanzada, para encontrar un segmento poblacional que asuma y manifieste su disconformidad con la conciliación, o con la igualdad en general.

Ahora vayamos a la esfera privada y preguntémonos por qué ese beneplácito público no guarda ningún tipo de relación con los datos de lo que realmente sucede en el interior de cada hogar. La mayoría de la sociedad niega que piense lo políticamente incorrecto, que es la mujer la que debe dejar de trabajar cuando llegan los hijos/as, que es ella -y no él- la que debe encargarse de las labores del hogar. El hecho de que no se manifieste lo que, en muchos casos, realmente piensa es una clara desventaja. Esta realidad ejerce una influencia directa en los niños/as, puesto que en casi ninguna ocasión escucharán una censura explícita a la consecución de la igualdad. Sin embargo, lo que los pequeños/as de hoy en día viven y observan, es que es la madre quien sigue ocupándose de las tareas domésticas, como así lo demuestran datos recogidos por el Instituto Nacional de Estadística sobre el reparto de labores a los que hacemos alusión en este documento.

Al llegar a este punto, nos planteamos otra cuestión: ¿es más fácil luchar contra el sexismo benevolente que contra el hostil? En esta línea, este trabajo recoge diferentes aspectos sobre ese sexismo benevolente. Por ejemplo, para Recio y Cuadrado (2007), es un deseo por parte de los hombres de cuidar de las mujeres, protegerlas, adorarlas y 'situarlas en un pedestal'. Es un tipo de prejuicio basado en una visión estereotipada y limitada de las féminas, pero con un tono afectivo positivo y unido a conductas de apoyo.

El sexismo benevolente licita un tono afectivo positivo, por un lado idealizando los roles tradicionales de las mujeres, al mismo tiempo que se enfatiza su debilidad y necesidad de protección, reforzando hacia los hombres su papel protector complementario. Ésta es la definición de una actitud que

nos encontramos a diario tanto en el contexto familiar como en la escuela. Así, podemos asegurar que mantener esta condescendencia hacia el género femenino, también se perpetúa en las aulas.

Por otra parte, la aplicación del cuestionario que este trabajo incluye pretende, además, arrojar luz sobre otra cuestión: en qué medida la escuela mixta comporta o no una política coeducativa rigurosa y estricta. En esa línea se pronuncian Arenas (2000), para quien el centro escolar como institución social y educativa también tiene un importante papel en el proceso de formación de esos modelos de comportamiento que tienen mujeres y hombres. De hecho, aunque la escolarización conjunta de chicas y chicos es un gran corrector de las desigualdades por razón de sexo, se transmiten también contenidos explícitos y ocultos. Como afirma Anna María Piusi (1997), la 'escuela de todos' ha sido en primer lugar la de los hombres. Por tanto, es necesario que esta institución tome conciencia del importante papel que desempeña en el constante proceso de construcción de la identidad sexual y de la valoración social de ambos géneros, ya que a través de la educación se reproducen, transmiten y desarrollan unos valores específicos.

En esta línea, otra de las conclusiones que se deriva de esta revisión teórica consiste en que aunque en sí misma no es el fin, la escuela mixta sí se perfila como el camino, y la segregación, el retroceso. Es imposible igualar entre diferentes si éstos permanecen en realidades educativas, y de convivencia, paralelas. Lejos de revestir una nula utilidad, el modelo de la separación sólo supone que el colectivo al que yo no pertenezco es el gueto o, lo que es igual de dañino, que yo formo parte de ese grupo que podría no valer tanto. Para todo tipo de exclusiones hay una receta de prescripción obligatoria: la integración. Por tanto, separar a niños y niñas en distintas aulas es cercenar el desarrollo inclusivo de ellos/as. Además, todos aquellos/as que alaban las bondades de una separación por sexos, deberían en consecuencia defender vidas totalmente paralelas entre hombres y mujeres si atendemos a su teoría de optimizar las capacidades que adjudican a cada uno de los géneros. Al igual que es inconcebible la creación, por ejemplo, de dos departamentos en un entorno laboral por este motivo, del mismo modo es artificial distinguir en

las aulas entre niños y niñas.

Otra de las reflexiones en este sentido es la de Bonal (1995, 1997), quien señala la pervivencia de un sistema de creencias sobre el género que se fundamenta en los postulados propios de la escuela mixta. De las opiniones manifestadas por las docentes de educación infantil se infieren ideas y preconcepciones acerca de los mecanismos implicados en el proceso de socialización de género que se efectúa en la familia y en la escuela. Estos pensamientos influyen de forma determinante en el tipo de acciones que se emprenden. Prácticas que si bien pueden suponer un primer paso en el camino hacia la igualdad de género, no son suficientes para lograr una escuela que podamos calificar de 'coeducativa'. En esta línea, este autor defiende que se debe trabajar en una dirección doble: reducir las desigualdades entre los individuos de cada sexo -derivadas de los diferentes procesos de socialización a partir del cual niños y niñas acceden al proceso educativo- y eliminar la jerarquía cultural.

Alberdi & Alberdi (1984) realizan una reflexión en los ochenta que, en vista de las citadas consideraciones sobre los retos actuales del feminismo, parece ser perfectamente aplicable a la realidad de hoy en día. Las mujeres sí se encuentran en el sistema educativo. Si consideramos solamente su presencia de forma global, podríamos afirmar que se ha producido la igualdad educativa entre hombres y mujeres, y que la discriminación sexista es algo que pertenece al pasado. Sin embargo, al analizar este proceso de incorporación de las féminas a la educación, nos encontramos con una gran cantidad de datos contradictorios que demuestra que siguen existiendo aún muchas barreras a pesar de lo que se ha avanzado, que impiden que la igualdad de oportunidades deje de ser una utopía para convertirse en una realidad.

Otro de los puntos en los que hacen hincapié los autores/as consultados, y citados a lo largo de estas páginas, es uno de los que pasan más desapercibidos socialmente, pero probablemente se perfila como el más relevante. La visión general de la conquista de la igualdad como una victoria por parte de, y para, las mujeres. En casi ningún caso se reflexiona sobre los beneficios sociales para la sociedad en su conjunto.

Por otra parte, y como ya se ha señalado, el ámbito del hogar -los roles desarrollados por los padres y las madres e incluso que socialmente todavía no se llegue a contemplar con normalidad otros modelos de familia- son otros factores educativos involuntarios y un bombardeo de mensajes que se van materializando en las actitudes y valores de los pequeños/as que, a su vez, trasladan al resto de compañeros/as en el contexto escolar.

Es más, no es extraño escuchar cómo un hombre aborda el tema de la igualdad animando a las mujeres a que continúen 'en la lucha' de tal manera que no repara, u omite de forma consciente, en que ellos pueden, y deben, implicarse en combatir esta asimetría de género.

De hecho, una de las quejas más reiteradas por parte de las asociaciones que persiguen la igualdad es la escasa o nula implicación por parte de los varones en todas las expresiones en las que toma forma esta reivindicación.

En relación a que la mayor parte del profesorado de educación infantil esté compuesto por mujeres, podemos deducir -por los datos expuestos- que esta proporción no es -sin duda- un factor que colabore a la implantación de la perspectiva de género. Así, según el estado actual de la conciliación y el grado de asimilación de estereotipos masculinos y femeninos, el hecho de que más del 80% de los docentes de nuestro país en educación infantil esté compuesto por féminas no es un factor que contribuya a la consecución de la igualdad. Al hilo de este dato, sí podemos asegurar que la asignación de roles o profesiones según seas hombre o mujer es siempre negativa.

De hecho, el profesor de educación infantil al que también se alude en este documento, Velayos (2011), subraya el esfuerzo encaminado a conseguir ese equilibrio en Finlandia, donde se implantaron prácticas de discriminación positiva que favorecían la incorporación de varones al entorno docente con el objetivo de conseguir que los alumnos/as contasen con modelos de ambos sexos.

Probablemente casi todos los hombres preguntados por esta cuestión defenderán a ultranza el papel de la profesora en esta etapa escolar y la

responsabilidad que le confieres como educadora, cuestión bien distinta sería plantearles por qué, si tan loable es esa tarea, en casi ningún caso ellos se decantan por esta profesión.

En esta línea, no parece razonable obviar unas estadísticas que hablan por sí solas -en el curso 2009/2010 (Instituto Nacional de Estadística, 2011) sólo el 37,2% del profesorado de las universidades españolas estaba compuesto por mujeres- y achacar estos porcentajes relativos a quién se dedica a la educación infantil a cuestiones azarosas o, en definitiva, que no tengan que ver con el género.

Por tanto, y en vista siempre de los hechos, parece que esa mayoría de mujeres en esta etapa, y en la de primaria, es una réplica educativa de lo que sucede también en el resto de ámbitos sociales. La predisposición generalizada a que un período con un fuerte componente asistencial sea responsabilidad de las mujeres tiene su paralelismo en el ámbito familiar en el que siguen siendo ellas las que dedican mucho más tiempo a las labores de casa y cuidado de los hijos/as comunes que los hombres.

Díaz-Aguado (2003) se pronuncia en este aspecto considerando que el componente conductual del sexismo consiste en la tendencia a llevarlo a la práctica a través de la discriminación y la violencia. Para prevenirlo es preciso enseñar a construir la no discriminación desde la práctica, proporcionando experiencias suficientes de interacción entre alumnos y alumnas -desde un estatus de equidad- en las que cooperen para conseguir objetivos compartidos y aprendan a superar los conflictos que en dicho proceso surgen.

Para Sebastián & Boronat (2008), la aceptación de la igualdad de derechos entre niños y niñas -entre hombres y mujeres- debemos plantearla en nuestro sistema educativo, en particular, y en la sociedad plural y democrática, en general, como una cuestión de coherencia y de justicia social.

A raíz de su estudio, Rodríguez Menéndez (2007) destaca que la posibilidad de emprender acciones coeducativas, que favorezcan la construcción de identidades de género no estereotipadas, pasa por disponer de un profesorado

sensibilizado que asuma como propias dichas acciones y que las ponga en práctica (Bonal, 1997; Rodríguez Menéndez, 2003).

En definitiva, la educación que los pequeños/as comienzan a recibir en la etapa de los 3 a 6 años debe ser sometida a examen. Un profundo análisis de la situación actual que no excluya ninguna de las fuentes de las que beben los niños/as. Ámbito escolar, familiar e interacción con el resto de los compañeros/as en las aulas influyen de una contundente e irremediable forma, de tal manera que prejuicios y principios se imprimen con fuerza en su carácter.

Al hilo de este argumento, en la página web de la Asociación de docentes y educadores/as no universitarios (2011), se realiza una reflexión tan sencilla como descriptiva y reveladora: "Si queremos potenciar la educación para la igualdad de oportunidades en nuestros centros, no sería mala cosa empezar primero por nosotros mismos y por nuestros propios compañeros y compañeras".

Capítulo 7. Propuesta de tesis doctoral

Las conclusiones de la revisión del estado de la cuestión nos llevan a proponer una investigación futura que profile unas metas definidas. Se plantea, así, el diseño de un estudio del que se extraigan datos fiables y rigurosos sobre la verdadera situación de la inclusión de la perspectiva de género en la etapa educativa de los 3 a los 6 años.

7.1. Objetivos

- Conocer si el profesorado, y los directores/as de los centros infantiles, de la etapa de los 3 a los 6 años contemplan e imparten en el aula los aspectos básicos de la perspectiva de género
- Averiguar si los docentes y directores/as de los centros de educación infantil incluyen entre sus prioridades que la etapa de 3 a 6 años contemple la perspectiva de género
- Realizar un análisis sobre el conocimiento que profesorado y directores/as de este período educativo tienen sobre la normativa vigente relativa a educación e igualdad
- Comprobar si docentes, padres y madres, y directores/as adoptan medidas, de manera activa y voluntaria, encaminadas a que sus alumnos/as, o hijos/as, contemplen la igualdad de género como un valor a la altura de otros principios como la honestidad o el respeto

7.2. Metodología

A continuación, se perfila el tipo de investigación y metodología que serán utilizados. Al ser únicamente un planteamiento, no se especifica el número de personas que contestará a este cuestionario y criterios para su selección.

1. *ÁMBITO DE APLICACIÓN. UNIVERSO:*

- a. Directores/as centros de educación infantil de Burgos capital y provincia
- b. Profesores/as centros de educación infantil de Burgos capital y provincia
- c. Padres y madres de alumnos/as matriculados en centros de educación infantil de Burgos capital y provincia

2. *HERRAMIENTAS METODOLÓGICAS*

- a. Cuestionarios de medición. Encuesta con escalas y preguntas abiertas y cerradas

3. *FICHA TÉCNICA*

- a. Tamaño de la muestra (pendiente de determinación):
 - i. Directores/as
 - ii. Profesores/as
 - iii. Padres/madres
- b. Muestreo: Estructurado. Aleatorio simple representativo
- c. Nivel de confianza: del 95% y error +-5% para el análisis global.
- d. Administración: individual
- e. Duración: 12 minutos
- f. Temporalización: Fecha inicio de la encuesta:___ Fecha finalización de la encuesta:___

7.3. Instrumentos

Se han diseñado tres cuestionarios cuya aplicación nos ofrecería los datos necesarios para saber en qué punto se encuentra la perspectiva de género en el ámbito educativo y familiar.

El primero se aplicaría a profesores y profesoras de la provincia de Burgos (ver Anexo I), un número suficiente -pendiente de determinación- para que los datos extraídos de las encuestas nos encaminen hacia una conclusión en base a unos resultados fiables y rigurosos.

Por otra parte, un segundo cuestionario (Anexo II) va dirigido a directores y directoras de centros escolares en los que se imparta educación infantil y un tercero (Anexo III), a los padres y madres de alumnos y alumnas que se encuentran en esa etapa educativa. En ambos casos, también el tamaño de la muestra se encuentra pendiente de determinar.

7.3.1. Estructura de los cuestionarios

Junto con la revisión del estado de la cuestión, el diseño de los cuestionarios es la parte innovadora que se pretende introducir en el estudio, mediante la creación de unas herramientas con las que poder trabajar y obtener los resultados deseados.

Los tres cuestionarios presentan, en una de sus partes, una estructura común compuesta por preguntas con las que se pretende arrojar luz sobre las siguientes cuestiones:

- Grado de conocimiento de definiciones de términos básicos relacionados con la perspectiva de género
- Medición del interés personal sobre la igualdad entre hombres y mujeres
- Si se utiliza el lenguaje de género, se conoce en qué consiste y si se aplica de manera rutinaria

- Opinión sobre la conveniencia de clases mixtas, y conocimiento y criterio sobre la coeducación

A su vez, tanto el cuestionario para el colectivo docente (Anexo I), como el diseñado para los directores/as de los centros educativos (Anexo II) disponen de preguntas comunes que giran en torno a los siguientes aspectos:

- Comportamientos sexistas observados en la escuela
- Existencia del currículo oculto en el centro escolar
- Formación sobre aspectos de perspectiva de género en su trayectoria académica; si en sus estudios han contado con asignaturas específicas, si había otras materias que la incluyeran o si era prácticamente inexistente este ámbito
- Conocimientos sobre la legislación vigente sobre igualdad de género y educación

Por otro lado, el cuestionario destinado a los directores/as de los centros educativos tiene secciones específicas relacionadas con las siguientes temáticas:

- Organigrama de su centro en función de sexo; comprobar quién, y en qué medida, ostenta mayores responsabilidades en esta jerarquía, hombres o mujeres
- Solicitudes de trabajo por parte de varones en el caso de los centros que no sean públicos

Por último, el cuestionario dirigido a los padres y madres (anexo III), además de los aspectos que comparte con el de directores/as y profesores/as indicados anteriormente, hace hincapié en los siguientes puntos específicos:

- Posibles actitudes machistas de sus hijos/as en el ámbito del hogar
- Reparto equitativo de las labores domésticas entre los integrantes masculinos y femeninos del núcleo familiar

En definitiva, se pretende recabar datos sobre la ocupación, y preocupación, de profesores/as, directores/as y profesorado de los centros infantiles sobre la perspectiva de género que conformen un diagnóstico certero del punto en el que se encuentra la preocupación por la igualdad y en base al que plantear una estrategia educativa que suponga un paso adelante en la erradicación de la asimetría de género en nuestra sociedad.

Referencias bibliográficas

- ABRIL, P. & ROMERO, A. (2008). Género en la Educación Infantil: la formación del profesorado. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, Vol. 11, Nº. 3, 40-50.
- ACKER, S. (1995). *Género y Educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid: Narcea.
- ASOCIACIÓN DE DOCENTES Y EDUCADORES NO UNIVERSITARIOS. (2011). *Sexismo en la escuela de educación infantil*. Recuperado el 21 de mayo de 2012, de Asociación de Docentes y Educadores No Universitarios: <http://perceianadigital.com/index.php/noticias/367-sexismo-en-la-escuela-de-educacion-infantil>
- AGENCIA EFE. (13 de agosto de 2010). *Machistas desde el colegio*. Recuperado el 11 de abril de 2012, de <http://www.elmundo.es/elmundo/2010/08/13/espana/1281691423.html>
- ALANDETE, D. (2012). *¿Puede tener beneficios la educación en el hogar?* Recuperado el 4 de marzo de 2012, de El País Digital: <http://blogs.elpais.com/la-cocina-de-vida-artes/2012/01/homeschooling.html>
- ALBERDI, I. & ALBERDI, I. (1984). Mujer y educación : un largo camino hacia la igualdad de oportunidades. *Revista de Educación*, 275, 5-18.
- ALBERTÍN A. & ZUFIAURRE, B. (2006). *La educación infantil como tarea de maestras*. Barcelona: Octaedro.
- ALE. (2011). *Asociación para la Libre Enseñanza*. Recuperado el 5 de marzo de 2012, de <http://www.educacionlibre.org/inicimarc.htm>
- ALFONSO, P. & AGUADO, J. (2011). *Estereotipos y coeducación*. Recuperado el 17 de abril de 2012, de Consejo Comarcal de El Bierzo: http://fongdcam.org/manuales/genero/datos/docs/1_ARTICULOS_Y_DOCUMENTOS_DE_REFERENCIA/D_EDUCACION/Estereotipos_y_Coeducacion.pdf
- AMORÍN, A. (2004). *Igualdad de género y trabajo infantil. Una herramienta participativa para facilitadores*. Recuperado el 19 de marzo de 2012, de Oficina Internacional del Trabajo : http://white.oit.org.pe/ipec/boletin/documentos/igualdad_genero_ti.pdf
- AMORÓS, C. & DE MIGUEL, A. (2005). *Teoría feminista. De la Ilustración a la globalización* Madrid: Eds. Minerva
- ARENAS, G. (2000). Las madres en la educación, una voz siempre presente pero ¿reconocida? En SANTOS GUERRA, M., *"El harén pedagógico" Perspectivas de género en la organización escolar*. Barcelona: Grao.
- ARNOT, M. & WEINER, G. (1987). *Gender and the Politics of Schooling*. Milton

Keynes: Open University Press.

AUNIÓN, J. (2009). *Sin leer ni escribir hasta los seis*. Recuperado el 20 de febrero de 2012, de El País Digital: http://elpais.com/diario/2009/10/29/sociedad/1256770801_850215.html

BALL, S.J. (1989). *La micropolítica de la escuela*. Barcelona: Paidós.

BAKAN, D. (1966) *The duality of human existence*. Chicago: Rand McNally.

BALLARÍN, P. & TOMÉ, A. (2006). *Guía de buenas prácticas para favorecer la igualdad entre hombres y mujeres en educación*. Recuperado el 20 de marzo de 2012, de Consejería de Educación de Andalucía: <http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/guia-2.pdf>

BLANCO LOZANO, P. (2004). La perspectiva de género, una necesidad en la construcción de la ciudadanía. Algunas actividades en la formación del profesorado. En M^a I. Vera Muñoz y D. Pérez i Pérez (coord.), *Formación de la ciudadanía: las TIC y los nuevos problemas*. Alicante: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

BLAYA, C., DEBARBIEUX, E. & 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.

BOIX, M. (2011). *¿Qué es el feminismo?* Recuperado el 10 de mayo de 2012, de Mujeres en red: <http://www.mujaresenred.net/spip.php?article1308>

BOLAÑOS, L. & JIMÉNEZ, R. (2007). La formación del profesorado en género. *Revista de Investigación Educativa*, 25 (1), 77-95

CASAS, L.M., LUENGO, R. Y GUTIÉRREZ, P. (2010). Educación pública de la mujer en Extremadura a finales del siglo XVIII. *Revista de Ciencias de la Educación*, 222, 149-172.

BONAL, X. (1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación*. Barcelona. Graó

BOSCH, E. & FERRER, V (2007) *Del mito del amor romántico a la violencia contra las mujeres en la pareja*. Madrid: Ministerio de Igualdad.

CALVO CHARRO, M. (2004). *Todos iguales, pero diferentes. El derecho a una educación diferenciada*. Recuperado el 25 de mayo de 2012, de Conferencia impartida en la Fundación Tomás Moro: <http://www.miravalles.net/PAGES/docs/Educaciondiferenciada2.pdf?col=39&ids=12&idnu=2>

CALVO SALVADOR, A. & RODRÍGUEZ HOYOS, C. (2012). Aportaciones de los estudios de las mujeres y el género en la organización escolar. *Educación XX1. Revista de la Facultad de Educación*, 15., 43-60.

CARRASCO, M. J. (2004). Participación y poder de la mujer en las organizaciones educativas. *XXI Revista de Educación*, 6, 75-87.

- CARRIÓN-MARÍA, M., LÓPEZ ESPÍN, J.J., GASCÓN CÁNOVAS, J.J., TORRES CANTERO, A.M. (2012). Validez y fiabilidad de un cuestionario abreviado. *Anales de Psicología*, vol. 28, nº 1, 188-195.
- CASCO, B. (2003). *Una aproximación al concepto de Gender Mainstreaming*. Proyecto Promociona. Sistemas Locales para la Igualdad de Oportunidades. Instituto de la Mujer.
- CASTELLS, M. (2003) *La era de la información. Volumen III: El poder de la identidad*. México: Siglo XXI Editores.
- CHAVES SAYAGO, J. (febrero de 2009). Educación no sexista en el ámbito escolar. *Innovación y experiencias educativas*, Nº15, 1-11.
- CHOLICO, M. (2011). *El enfoque de género en la educación temprana infantil*. Recuperado el 24 de marzo de 2012, de Educación y Formación (web): <http://monica-cholico.suite101.net/el-enfoque-de-genero-en-la-educacion-temprana-infantil-a40208>
- COMINS MIGNOL, I. (2003). Del miedo a la diversidad a la ética del cuidado: una perspectiva de género. *Convergencia, septiembre-diciembre, año 10, Nº33*, 97-122.
- CONDORCET, J. (2004). *Bosquejo de un cuadro histórico de los progresos del espíritu humano*. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- COTT, N. (1987). *The Grounding of Modern Feminism*. New Haven: Yale University Press.
- CYBERPADRES. (2011). *Educación Infantil*. Recuperado el 4 de marzo de 2012, de Cyberpadres: <http://www.cyberpadres.com/irescuela/edinfantil.html>
- DAVID, M. E., EDWARDS, R., HUGHES, M. & RIBBENS, J. (1993). *Mothers and Education: Inside Out Exploring Family-Education Policy and Experience*. London: Macmillan.
- DE MIGUEL, A. (2008) *La teoría feminista y la redefinición de la igualdad*. Recuperado el 24 de marzo de 2012, de Aeropago: http://www.aeropago.es/index.php?option=com_content&view=article&id=200:la-teoria-feminista-y-la-redefinicion-de-la-realidad&catid=80&Itemid=146
- DÍAZ-AGUADO, M. (2003). Adolescencia, sexismo y violencia de género. *Papeles del psicólogo*, 84, Publicación Online.
- DÍAZ-AGUADO, M. & MARTÍN SEOANE, G. (2011). Convivencia y aprendizaje escolar en la adolescencia. *Psicothema 2011. Vol. 23, nº 2*, 252-259.
- DÍAZ MOHEDO, M. T. (2005). La perspectiva de género en la formación del profesorado de música. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 570-577. Recuperado el 15 de mayo de 2012, de http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Diaz.pdf.
- DUNCAN, N. (1999). *Sexual Bullying. Gender Conflicts and Pupil Culture in Secondary Schools*. London: Routledge.

- EDUCAGÉNERO. (2011). *Educación Sexual, Género y Convivencia*. Recuperado el 20 de marzo de 2012, de <http://www.educagenero.org/infantil.html>
- EUROALERT. (2012). *Las desigualdades de género se agravan a menudo por otras formas de discriminación según la Agencia de Derechos Fundamentales*. Recuperado el 20 de marzo de 2012, de <http://euroalert.net/news.aspx?idn=14893>
- EUROPA PRESS. (2012). *El 80% de los jóvenes cree que las chicas deben complacer a sus novios*. Recuperado el 5 de abril de 2012, de <http://www.elmundo.es/elmundo/2011/11/24/espana/1322137477.html>
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2006). La tierra prometida. La contribución de la escuela a la igualdad de la mujer. *Revista de Educación*, 290, 21-41.
- FIZE, M. (2003). *Las trampas de la educación mixta*. París: Presses de Renaissance.
- FLOTATS, A. (2011). *Los estereotipos machistas perviven en las parejas de adolescentes*. Recuperado el 5 de 4 de 2012, de Publico.es: <http://www.publico.es/408772/los-estereotipos-machistas-perviven-en-las-parejas-de-adolescentes>
- FRAISSE, G. (1991). *Musa de la razón*, Madrid: Cátedra.
- FRIEDAN, B. (1963) *La mística de la feminidad*. Manifiesto
- GARCÍA MARTÍN, J. (2008). A.G Posada. Un constitucionalista ante el feminismo.: Entre el estado social y el derecho privado. *Mujeres y Derechos: Pasado y presente. I Congreso multidisciplinar de la sección de Bizkaia de la Facultad de Derecho*, 291-213.
- GEA, V. (2010). *La inteligencia emocional en la infancia: educación, familia y escuela*. Recuperado el 19 de marzo de 2012, de Psicología online: http://www.psicologia-online.com/monografias/1/infancia_ie.shtml
- GOBIERNO VASCO. (2006). *IV Plan de Igualdad entre hombres y mujeres de la Comunidad Autónoma del País Vasco*. Recuperado el 25 de mayo de 2012, de http://www.berdintasuna.ehu.es/p234-content/es/contenidos/plan_programa_proyecto/planigualdad_ivplanigualdad/es_ivplan/adjuntos/IV_PLAN_para_igualdad.pdf
- TERUEL, M. (2001). *Las mujeres en el sistema educativo*. Madrid: MTAS.
- GRAÑERAS, M. (2009). *Las mujeres en el sistema educativo II*. Madrid: Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa.
- GUTIÉRREZ ESTEBAN, P., LUENGO GONZÁLEZ, M. & CASAS GARCÍA, L. (2011). La formación de las maestras y la igualdad de oportunidades ayer y hoy. *Matemáticas y su didáctica*, vol 29, Núm 2, 333-352.
- HEGEL, G. (1807), *Fenomenología del Espíritu*

- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. (2011). *Encuesta de Empleo del Tiempo 2009-2010* . Recuperado el 28 de febrero de 2012, de <http://www.ine.es/prensa/np606.pdf>
- IRIGOYEN, R. (2010) Pero, ¿quién es el bestia que no es feminista? Recuperado el 21 de abril de 2012 de http://elpais.com/diario/2000/12/26/opinion/977785203_850215.html
- JACKSON, P. (1968) *Life in the classrooms*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston
- JIMÉNEZ, M. (2007). El género en el análisis sociológico del profesorado. El caso de las profesoras universitarias, en Arenas, G.; Gómez, M. J. y Jurado, E. (coords.) *Pensando la educación desde las mujeres*. Málaga: Universidad de Málaga-Atenea, 111-127.
- JORNET, N. (2011). *La educación de las niñas*. Recuperado el 11 de mayo de 2012, de Educación en valores: <http://www.educacionenvalores.org/spip.php?article2105>
- LAMAS, M. (1996). *La perspectiva de género*. Recuperado el 5 de abril de 2012, de <http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/salud/dircap/mat/matbiblio/lamas.pdf>
- LAMEIRAS, M. (2004). *Perspectiva y género*. Recuperado el 2006 de abril de 2012, de http://webs.uvigo.es/xenero/profesorado/maria_lameiras/guia_materia.doc
- LINDE, P. (2011). *Segregar por sexo no es ciencia, es prejuicio*. Recuperado el 1 de mayo de 2012, de El País Digital: http://sociedad.elpais.com/sociedad/2011/12/09/vidayartes/1323456418_979522.html
- LIZANA MÚÑOZ, V.A. (2008). Representaciones sociales sobre feminidad de los/las estudiantes de pedagogía, en los contextos de formación docente inicial. *Estudios Pedagógicos*, vol. XXXIV, núm. 2, 2008, 115-136
- LÓPEZ, E. (2010). La educación single sex. ¿Qué dice la comunidad educativa? *Educación XX1*, vol. 13, Nº2, 17-45.
- MACNAUGHTON (1997)
- MARCUSE, H. & MADRIGAL, P. (1955). *Calas en nuestro tiempo: marxismo y feminismo: teoría y praxis: la nueva izquierda*. Icaria.
- MARTÍNEZ, M. (8 de marzo de 2012). *La presencia de la mujer, la asignatura pendiente de la ciencia*. Recuperado el 20 de marzo de 2012, de Elcorreo.com: <http://ciencia.elcorreo.com/tecnologia/2012-03-08/presencia-mujer-asignatura-pendiente-ciencia-20120308.html>
- MICHEL, A. (marzo de 2001). Los estereotipos sexistas en la escuela y en los manuales escolares. *Educere*, vol.5 Nº12, 67-77.
- MIGUEL ÁLVAREZ, A. (2008). Movimiento feminista y redefinición de la realidad. *Revista de Estudios de Juventud*, nº 83, 1-23.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (1993). *Temas transversales y desarrollo curricular*. Madrid. MEC
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2007). *Guía para la Coeducación*. Madrid: MEC
- MOSCONI, N. (1998). *Diferencia de sexos y relación con el saber*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (UBA).
- MUÑOZ ALVÁREZ, A. (2011). *Contra una educación sexista. ALAI, América Latina en Movimiento*, Edición digital.
- PEÑA, M. (2005). Educación no sexista en las aulas de infantil. *Aldadis.org La Revista de Educación*, Nº6, 11-15.
- PIUSSI, A. M. Y MAÑERU, A. (2006). *Educación, nombre común femenino*. Barcelona: Octaedro
- POLO MARTÍNEZ, I. & LÓPEZ MERCADER, M.P.(2002). Estudio de las actitudes hacia la actividad física en los alumnos del Alto Jalón. *Revista digital www.educa.aragb.es*
- POSADA A. (1899). *Feminismo*. Madrid: Catedra. Edición de 1994.
- RECIO, P. & CUADRADO, I. (2007). Propiedades psicométricas de la Escala de Detección de Sexismo en. *Psicothema 2007. Vol. 19, nº 3, 522-528*.
- ROBLES SANJUÁN, V. (2000). Logros y avances en la igualdad entre hombres y mujeres en el mundo de la educación. La retórica de la igualdad lograda. *Biblid, 27-36*.
- RODRÍGUEZ MENÉNDEZ, M. (2005). La construcción del género en los primeros años de escuela: una mirada desde la perspectiva del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación, versión digital*.
- RODRÍGUEZ MENÉNDEZ, M. (2007). Opinión de las maestras de Educación Infantil sobre el papel de la familia y escuela en la configuración de la identidad de género. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, Nº10 (1), , 1-9*.
- ROMERO DÍAZ, A. & ABRIL MORALES, P. (2008). Género y la formación del profesorado en los estudios de Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, Nº27 Vol. 11 (3), 40-50*.
- RUBIO CASTRO, A. (2009). El abandono y la falta de éxito de los chicos en la escuela, un problema de género. *CEE Participación Educativa, Nº11, 23-39*.
- SALAS, J. (2010). *1.500 familias educan a sus hijos en casa*. Recuperado el 5 de marzo de 2012, de Publico.es: <http://www.publico.es/espana/333144/1-500-familias-educan-a-sus-hijos-en-casa>
- SANCHIDRIÁN, C. (2009). La extensión de la escolaridad temprana como síntoma y resultado del cambio educativo y social. En M. BERRUEZO, & S. CONEJERO, *El largo camino hacia una educación inclusiva* (págs. 451-462). Pamplona: Universidad Pública de Navarra.

- SARMENTO, R. & RUIZ, E. (2011). Educación temprana: desarrollo normativo autonómico en la etapa de 0 a 3. *Revista Educación Inclusiva, Vol.4, Nº1*, 27-41.
- HALPERN, D.F., ELIOT, L., BIGLER, R.S., FABES, R.A., HANISH, L.D., HYDE, J., LIBEN, L.S. & MARTIN, C.L. (2011), The pseudoscience of single-sex schooling. *Science 13 January 2012*: 166-168.
- SEBASTIÁN RAMOS, A. & BORONAT MUNDINA, J. (2004). *El principio de igualdad y el género en la educación infantil*. Recuperado el 25 de mayo de 2012, de Conferencia Internacional "Orientación, Inclusión Social y Desarrollo de la Carrera": <http://www.uned-illesbalears.net/esp/igualdad5.pdf>
- SPENDER, D. (1982). *Invisible women: The schooling scandal*. NY: Writers and Readers Pub. Cooperative Society .
- SPENDER, D. & SARAH, S. (1993). *Aprender a perder: Sexismo y educación*. Madrid: Editorial Paidós
- SUBIRATS, M. (1994). Conquistar la igualdad: coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación, Nº6*.
- TIRADO MARTÍNEZ, M. (2009). Infancia e igualdad entre sexos. *Innovación y experiencias educativas, Nº14*.
- TEJERO, C. M. Y FERNÁNDEZ, M. J. (2007). El síndrome de burnout en la dirección escolar: concepto, sintomatología y antecedentes. *Bordón, 59 (4)*. 685-694.
- TORRES, G. & ARJONA, M. (1994). *Coeducación*. Recuperado el 19 de marzo de 2012, de http://www.oei.es/genero/documentos/niveles/Educacion_Infantil/Coeducacion_en_EInfantil.pdf
- URROZOLA, M. (2003). *Prevención de la violencia sexista desde la escuela*. Recuperado el 14 de abril de 2012, de Gobierno Vasco: http://www.miescuelayelmundo.org/IMG/pdf/MJ_Urruzola.pdf
- VALCÁRCEL, A. (2000). La memoria colectiva y los retos del feminismo. En A. VALCÁRCEL, & R. ROMERO, *Los desafíos del feminismo ante el siglo XXI* (págs. 19-54). Sevilla: Instituto Andaluz de la mujer.
- VALCÁRCEL, A. & ROMERO, R. (2000). *Los desafíos del feminismo ante el siglo XXI*. Hypatia (Instituto Andaluz de la Mujer), 2000.
- VELAYOS, A. (2011). *¿Por qué no hay docentes varones en las aulas de educación infantil?* Recuperado el 5 de mayo de 2012, de El Confidencial: <http://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2011/09/06/por-que-no-hay-docentes-varones-en-las-aulas-de-educacion-infantil-83725/>
- WALKERDINE, V., & LUCEY, H. (1989). *Democracy in the Kitchen? Regulating Mothers and Socialising Daughters*. London: Virago.

ANEXO I:

*Cuestionario de perspectiva de género
en la etapa de educación infantil
(profesores/as de los centros educativos)*



CUESTIONARIO DE PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL – PROFESORES/AS

N.º de cuestionario	
Fecha (día-mes-año)	____/____/____
Lugar de residencia habitual	

Buenos días/ buenas tardes. Mi nombre es Irene Abascal. Estoy realizando un estudio cuyo objetivo es conocer la perspectiva de género en la etapa de educación infantil. Le ruego conteste con sinceridad, su opinión es muy importante. En todo momento le garantizamos la confidencialidad de sus respuestas, los resultados serán utilizados únicamente con fines científicos.

Empezaremos preguntándole por unos datos generales

1. Sexo: Varón (1) Mujer (2)

2. ¿En qué año nació? _____ Edad: _____

3. Estatus marital:

- Soltero/a (1)
- Casado o con pareja cohabitando (2)
- Con pareja sin cohabitar (3)
- Viudo/a (4)
- Separado/a (5)

4. Señale el nivel de estudios que haya finalizado:

- Doctorado (1)
- Licenciatura (2)
- Diplomatura (3)
- Bachillerato/FP (4)

Si estás cursando una carrera ¿cuál? _____ máster _____
Curso _____

5. Años de experiencia en el centro educativo:

6. Su centro escolar es:

- Público (1)
- Concertado (2)
- Privado (3)

7. Defina brevemente qué entiende por perspectiva de género

8. Defina brevemente qué entiende por machismo

9. Defina brevemente qué entiende por feminismo

10. Para comenzar leerá ocho afirmaciones con las que usted puede estar de acuerdo o en desacuerdo, utilizando la siguiente escala de 1 a 5, donde 1 = Totalmente en desacuerdo y 5 = Totalmente de acuerdo

1.	La igualdad de género es un valor prioritario a la hora de educar	1	2	3	4	5
2.	La educación en igualdad de género le corresponde a la escuela	1	2	3	4	5
3.	La educación en igualdad de género le corresponde a la familia	1	2	3	4	5
4.	La educación en igualdad de género ha de compartirse entre la escuela y la familia	1	2	3	4	5
5.	Educar en igualdad entre los 3 y los 6 años es determinante para acabar con el machismo	1	2	3	4	5
6.	Mis compañeros/as profesores/as consideran la igualdad de género como un valor prioritario a la hora de educar	1	2	3	4	5
7.	A los padres les preocupa que sus hijos/as no adopten actitudes machistas	1	2	3	4	5
8.	A las madres les preocupa que sus hijos/as no adopten actitudes machistas	1	2	3	4	5

11. ¿Ha detectado actitudes machistas en los niños? (ejemplo: diferente manera de tratar a sus compañeros que a sus compañeras)

- Sí (1)
- No (2)

12. En el caso de que haya contestado 'sí' a la pregunta 11, ¿cuáles?

13. ¿Ha detectado actitudes machistas en las niñas? (ejemplo: criticar que otras niñas jueguen con niños o con juguetes que se supone son para ellos)

- Sí (1)
- No (2)

14. En el caso de que haya contestado 'sí' a la pregunta 13, ¿cuáles?

15. En el caso de que haya contestado 'sí' a las preguntas 11 y/o 13, ¿les ha reprochado ese comportamiento?

- Sí (1)
- No (2)

16. En el caso de que haya contestado 'sí' a la pregunta 15 ¿Les ha reprobado su conducta delante del resto de niños/as de la clase?

- Sí (1)
No (2)

17. En sus estudios, ¿incluían las asignaturas obligatorias cómo educar en igualdad de género?

- Sí (1)
No (2)

18. En el caso de que haya contestado 'sí' a la pregunta 17, ¿en qué asignaturas?

19. ¿En alguna ocasión ha buscado asesoramiento sobre como educar en igualdad?

- Sí (1)
No (2)

20. En el caso de que haya contestado 'sí' a la pregunta 20 ¿en qué fuentes? Señale la que corresponda:

- Compañeros/as de profesión (1)
Libros (2)
Internet (3)
Expertos/as en igualdad de género (4)
Otros. Señale cuáles (5)

21. ¿Conoce la legislación vigente relativa a educación e igualdad?

- Sí (1)
No (2)

22. En el caso de que haya contestado 'sí' a la pregunta 21, describa qué conoce de esta normativa tanto a nivel de la comunidad como a nivel estatal

23. ¿Se dirige a los alumnos/as utilizando un lenguaje de género? (ejemplo: siempre llamando su atención utilizando "niños y niñas, escuchad..." o "alumnos y alumnas, haced la tarea...")

- Sí (1)
No (2)

24. ¿Hay situaciones en las que sus colegas tratan de manera diferente ante niños y niñas?

- Sí (1)
No (2)

25. En el caso de que haya contestado 'sí' a la pregunta 24, describa de qué manera.

26. Si uno o varios formadores masculinos trabajan en el centro de educación infantil: ¿hay actividades que sobre todo lleven a cabo los formadores masculinos, y actividades que sobre todo lleven a cabo las profesoras?

- Sí (1)
No (2)
No hay profesores masculinos (3)

27. En el caso de que haya contestado 'sí' a la pregunta 26, ¿cuáles?

28. Desde tu punto de vista, ¿cuál crees que es el motivo por el que apenas hay hombres que encaminen sus estudios universitarios a educación infantil?

29. El hecho de que la mayor parte del profesorado esté compuesto por mujeres en la etapa de educación infantil es:

- Positivo de cara a que el niño/a se desarrolle sin actitudes sexistas (1)
Negativo de cara a que el niño se desarrolle sin actitudes sexistas (2)
No influye en que el niño se desarrolle sin actitudes sexistas (3)

30. Defina brevemente qué entiende por coeducación

31. ¿Crees que para una correcta estimulación de las capacidades de los alumnos y alumnas deben estar en aulas diferentes?

- Sí (1)
No (2)
Es indiferente (3)

32. Teniendo en cuenta que el currículum oculto es todo aquello que se enseña y aprende en la escuela de manera cotidiana y con ausencia de intencionalidad (ejemplo: creencias, valores y prejuicios), ¿considera que en su centro hay currículum oculto?

- Sí (1)
No (2)

33. En el caso de que haya contestado 'sí' a la pregunta 32, ¿en qué aspectos?

34. Si desea añadir alguna aportación que entienda importante sobre educación en igualdad de género, escríbala a continuación

Muchas gracias por su colaboración

ANEXO II:

*Cuestionario de perspectiva de género
en la etapa de educación infantil
(directores/as de los centros educativos)*



Universidad de Burgos

CUESTIONARIO DE PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL - DIRECTOR/A

N.º de cuestionario	
Fecha (día-mes-año)	____/____/____
Lugar de residencia habitual	

Buenos días/ buenas tardes. Mi nombre es Irene Abascal. Estoy realizando un estudio cuyo objetivo es conocer la perspectiva de género en la etapa de educación infantil. Le ruego conteste con sinceridad, su opinión es muy importante. En todo momento le garantizamos la confidencialidad de sus respuestas, los resultados serán utilizados únicamente con fines científicos.

Empezaremos preguntándole por unos datos generales

1. Sexo: Varón (1) Mujer (2)

2. ¿En qué año nació? _____ Edad: _____

3. Estatus marital:

- Soltero/a (1)
- Casado o con pareja cohabitando (2)
- Con pareja sin cohabitar (3)
- Viudo/a (4)
- Separado/a (5)

4. Señale el nivel de estudios que haya finalizado:

- Doctorado (1)
- Licenciatura (2)
- Diplomatura (3)
- Bachillerato /FP (4)

Si estás cursando una carrera ¿cuál? _____ máster _____
Curso _____

5. Años de experiencia en el centro educativo:

6. Su centro escolar es:

- Público (1)
- Concertado (2)
- Privado (3)

7. Defina brevemente qué entiende por perspectiva de género

8. Defina brevemente qué entiende por machismo

9. Defina brevemente qué entiende por feminismo

10. Para comenzar leerá ocho afirmaciones con las que usted puede estar de acuerdo o en desacuerdo. Utilizando la siguiente escala de 1 a 5, donde 1 = Totalmente en desacuerdo y 5 = Totalmente de acuerdo

1.	La igualdad de género es un valor prioritario a la hora de educar	1	2	3	4	5
2.	La educación en igualdad de género le corresponde a la escuela	1	2	3	4	5
3.	La educación en igualdad de género le corresponde a la familia	1	2	3	4	5
4.	La educación en igualdad de género ha de compartirse entre la escuela y la familia	1	2	3	4	5
5.	Educar en igualdad entre los 3 y los 6 años es determinante para acabar con el machismo	1	2	3	4	5
6.	Mis compañeros/as profesores/as consideran la igualdad de género como un valor prioritario a la hora de educar	1	2	3	4	5
7.	Entre sus preocupaciones se encuentra que los alumnos/as de sus centros no adopten actitudes machistas	1	2	3	4	5
8.	A los padres les preocupa que sus hijos/as no adopten actitudes machistas	1	2	3	4	5
9.	A las madres les preocupa que sus hijos/as no adopten actitudes machistas	1	2	3	4	5

11. ¿Considera usted que existen actitudes machistas en los niños de su centro? (ejemplo: diferente manera de tratar a sus compañeros que a sus compañeras)

- Sí (1)
- No (2)

12. En el caso de que haya contestado 'sí' a la pregunta 12, describa cuáles.

13. ¿Considera usted que existen actitudes machistas en los niñas de su centro? (ejemplo: ejemplo: criticar que otras niñas jueguen con niños o con juguetes que se supone son para ellos)

- Sí (1)
- No (2)

14. En el caso de que haya contestado 'sí' a la pregunta 14, describa cuáles.

15. ¿Le han informado de actitudes machistas por parte de los niños y las niñas de su centro?

- Sí (1)
- No (2)

16. En el caso de que haya contestado 'sí' a la pregunta 15, describa cuáles.

17. En el caso de que haya contestado 'sí' a la pregunta 16 ¿ha tomado medidas específicas para atajar estas actitudes?

- Sí (1)
No (2)

18. En el caso de que haya contestado 'sí' a la pregunta 17 ¿Cuáles?

19. Con independencia de qué haya detectado o no actitudes machistas, ¿se ha diseñado un plan de fomento de la igualdad en su centro educativo?

- Sí (1)
No (2)

20. En el caso de que haya contestado 'sí' a la pregunta 19 ¿Qué tipo de plan?

21. ¿En alguna ocasión ha buscado asesoramiento sobre como educar en igualdad?

- Sí (1)
No (2)

22. En el caso de que haya contestado 'sí' a la pregunta 22 ¿en qué fuentes? Señale la que corresponda:

- Compañeros/as de profesión (1)
Libros (2)
Internet (3)
Expertos/as en igualdad de género (4)
Otros. Señale cuáles (5)

23. ¿Conoce la legislación vigente relativa a educación e igualdad?

- Sí (1)
No (2)

24. En el caso de que haya contestado 'sí' a la pregunta 23, describa qué conoce de esta normativa tanto a nivel de la comunidad como a nivel estatal

25. A continuación, se incluye un organigrama estándar de un centro de educación infantil. Rellene la tabla con el número de miembros de cada categoría divididos por sexo (Notas: considere sólo el personal del área de educación infantil. Si el organigrama de su centro no coincide con el de esta tabla, especifíquelo aclarando las diferencias)

	Director/a	Jefe/a de estudios	Secretario/a	Coordinador/a de ciclo	Profesor/a
Hombre					
Mujer					

En el caso de que usted no tenga potestad para contratar o prescindir de personal, pase a la pregunta 30:

26. Señale el número aproximado de solicitudes de trabajo que ha recibido en los últimos dos cursos para ser profesor/a en su centro:

- Por parte de varones: _____
Por parte de mujeres: _____

27. A la hora de contratar a un profesor/a, ¿le preocupa que éste o ésta tenga la voluntad y la capacidad de trasladar una educación en igualdad?

- Sí (1)
No (2)

28. En la entrevista, ¿le formula a el/la aspirante preguntas sobre su formación relativa a la igualdad de género?

- Sí (1)
No (2)

29. En el caso de que haya contestado 'sí' a la pregunta 28 ¿Qué tipo de preguntas?

30. ¿Cree que los padres y madres prefieren en general que el educador/a sea una mujer?

- Sí (1)
No (2)

31. ¿Ha habido alguna queja de algún padre o madre que haya mostrado su desacuerdo con que sea profesor y no profesora el educador de su hijo/a?

- Sí (1)
No (2)

32. Si uno o varios formadores masculinos trabajan en el centro de educación infantil, ¿hay actividades que sobre todo lleven a cabo los formadores masculinos, y actividades que sobre todo lleven a cabo las profesoras?

- Sí (1)
No (2)
No hay profesores masculinos (3)

33. En el caso de que haya contestado 'sí' a la pregunta 32, ¿cuáles?

34. Desde tu punto de vista, ¿cuál crees que es el motivo por el que apenas hay hombres que encaminen sus estudios universitarios a educación infantil?

35. El hecho de que la mayor parte del profesorado esté compuesto por mujeres en la etapa de educación infantil es:

- Positivo de cara a que el niño/a se desarrolle sin actitudes sexistas (1)
Negativo de cara a que el niño se desarrolle sin actitudes sexistas (2)
No influye en que el niño se desarrolle sin actitudes sexistas (3)

36. Defina brevemente qué entiende por coeducación

37. ¿Cree que para una correcta estimulación de las capacidades de los alumnos y alumnas deben estar en aulas diferentes?

- Sí (1)
No (2)
Es indiferente (3)

38. Teniendo en cuenta que el currículum oculto es todo aquello que se enseña y aprende en la escuela de manera cotidiana y con ausencia de intencionalidad (ejemplo: creencias, valores y prejuicios), ¿considera que en su centro hay currículum oculto?

Sí (1)

No (2)

39. En el caso de que haya contestado 'sí' a la pregunta 38 ¿en qué aspectos?

40. Si desea añadir alguna aportación que entienda importante sobre educación en igualdad de género, escríbala a continuación

Muchas gracias por su colaboración

ANEXO III:

*Cuestionario de perspectiva de género
en la etapa de educación infantil
(padres y madres)*



Universidad de Burgos

CUESTIONARIO DE PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL – PADRES Y MADRES

Form with fields for N.º de cuestionario, Fecha (día-mes-año), and Lugar de residencia habitual.

Buenos días/ buenas tardes. Mi nombre es Irene Abascal. Estoy realizando un estudio cuyo objetivo es conocer en qué punto se encuentra la perspectiva de género en la etapa de educación infantil. Le ruego conteste con sinceridad, su opinión es muy importante. En todo momento le garantizamos la confidencialidad de sus respuestas, los resultados serán utilizados únicamente con fines científicos. (Nota: Aunque pueda tener más hijos/as en este centro escolar, usted está respondiendo este cuestionario por sólo uno/a de ellos/as, de esta manera a la hora de contestar ha de centrarse únicamente en ese hijo o hija)

Empezaremos preguntándole por unos datos generales

- 1. Sexo: Varón (1) Mujer (2)
2. ¿En qué año nació? Edad:
3. Ocupación (Puedes señalar más de una opción): Estudiante (1), Trabajo remunerado (2), En paro (3), Jubilado o pensionista (4)
4. Estatus marital: Soltero/a (1), Casado o con pareja cohabitando (2), Con pareja sin cohabitar (3), Viudo/a (4), Separado/a (5)
5. Señale el nivel de estudios que haya finalizado: Doctorado (1), Licenciatura (2), Diplomatura (3), Bachillerato /FP (4), Graduado escolar o E.S.O. (5), Sin estudios (6)
Si estás cursando una carrera ¿cuál? máster Curso
6. El motivo por el que respondo a este cuestionario es: Porque tengo un niño en el centro escolar (1), Porque tengo una niña en el centro escolar (2)
7. Si tiene más hijos/as, indique: Número de niños: Número de niñas:
8. Centro en el que su hijo/a cursa educación infantil:
9. Su centro escolar es: Público (1), Concertado (2), Privado (3)

10. Defina brevemente qué entiende por perspectiva de género

11. Defina brevemente qué entiende por machismo

12. Defina brevemente qué entiende por feminismo

13. Para comenzar leerá ocho afirmaciones con las que usted puede estar de acuerdo o en desacuerdo, utilizando la siguiente escala de 1 a 5, donde 1 = Totalmente en desacuerdo y 5 = Totalmente de acuerdo

Table with 8 rows of statements and a 5-point Likert scale (1-5).

14. ¿Ha detectado actitudes machistas en su hijo/a? (ejemplo: si es niño que rechace jugar con muñecas, y, si es niña, que no quiera jugar al fútbol) Sí (1) No (2)

15. En el caso de que haya contestado 'sí' a la pregunta 14, describa de qué manera.

16. En el caso de que haya contestado 'sí' a la pregunta 14, ¿le ha reprochado ese comportamiento? Sí (1) No (2)

17. En el caso de que haya contestado 'sí' a la pregunta 16 ¿De qué manera?

18. ¿En alguna ocasión ha buscado asesoramiento sobre como educar en igualdad?

- Sí (1)
No (2)

19. En el caso de que haya contestado 'sí' a la pregunta 18 ¿en qué fuentes? Señale la que corresponda:

- Compañeros/as de profesión (1)
Libros (2)
Internet (3)
Expertos/as en igualdad de género (4)
Otros. Señale cuáles (5)

20. En el caso de que tenga más de un hijo/a y que sean de diferente sexo ¿Se dirige a ellos/as utilizando un lenguaje de género? (ejemplo: siempre llamando su atención utilizando "niños y niñas, escuchad...")

- Sí (1)
No (2)

21. ¿Cree que los padres y madres tratan de manera diferente a sus hijos e hijas?

- Sí (1)
No (2)

22. En el caso de que haya contestado 'sí' a la pregunta 20, describa de qué manera

23. Si vive en pareja, señale en qué proporción se encarga usted de las siguientes labores en comparación con ella, utilizando la siguiente escala de 1 a 5, donde 1 = No ocuparse en absoluto y 5 = Ocuparse de todo

1. Tareas escolares de los hijos/as	1	2	3	4	5
2. Hablar con profesores/as	1	2	3	4	5
3. Ir a buscar a los hijos/as al colegio	1	2	3	4	5
4. Encargarse de llevarles a actividades extraescolares	1	2	3	4	5
5. Encargarse de su seguimiento médico, especialistas, etc.	1	2	3	4	5
6. Cuidado de personas dependientes, si es que hubiera en su familia	1	2	3	4	5
7. Cocinar	1	2	3	4	5
8. Lavar la ropa	1	2	3	4	5
9. Planchar	1	2	3	4	5
10. Limpieza de la casa	1	2	3	4	5

24. Defina brevemente qué entiende por coeducación

25. ¿Crees que para una correcta estimulación de las capacidades de los alumnos y alumnas deben estar en aulas diferentes?

- Sí (1)
No (2)

Es indiferente (3)

26. Si desea añadir alguna aportación que entienda importante sobre educación en igualdad de género, escríbala a continuación

Muchas gracias por su colaboración