



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

Evaluación de la formación docente y actitudes
hacia la pedagogía feminista en Aragón

Autora

Lucía Sanagustín Canudo

Directora

Nieves Moyano Muñoz

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

2018

Índice

1. Justificación	5
2. Introducción.....	5
3. Marco teórico.....	6
3.1. Feminismo	6
3.2. Coeducación.....	8
3.3. Pedagogía feminista.....	9
3.4. El feminismo en la escuela	11
3.5. Estudios previos sobre igualdad de género y pedagogía feminista en educación	16
3.5.1. Materiales y Guías Docentes de Facultades de Educación	16
3.5.2. Investigaciones sobre igualdad de género en el ámbito internacional	17
3.5.3. Investigaciones sobre igualdad de género en España.....	18
3.5.4. Investigaciones sobre pedagogía feminista	20
3.6. La aparente ausencia de formación docente	23
4. El presente estudio.....	26
4.1. Objetivos	26
4.2. Método	27
4.2.1. Participantes	27
4.2.2. Instrumentos	28
4.2.3. Procedimiento.....	30
4.3. Resultados	31
5. Discusión y conclusiones.....	40
6. Referencias bibliográficas	46
7. Anexos	51

Evaluación de la formación docente y actitudes hacia la pedagogía feminista en Aragón

Assessment of teacher training and attitudes towards feminist pedagogy in Aragon

Elaborado por Lucía Sanagustín Canudo.

- Dirigido por Nieves Moyano Muñoz.
- Presentado para su defensa en la convocatoria de Junio del año 2018.
- Número de palabras (sin incluir anexos): 16.832

Resumen

El presente Trabajo Final de Grado tiene el objetivo de evaluar la formación docente en género, coeducación y pedagogía feminista entre el profesorado de Educación Infantil y Primaria (docentes en centros educativos y profesorado de universidad) y alumnado. Se evaluaron las siguientes variables: importancia y aplicación del género en la práctica docente, sexismo benevolente y sexismo relacionado con eventos recientes, formación y conocimiento sobre el género, agentes mantenedores de sexismo y conocimiento sobre pedagogía feminista. La muestra estuvo formada por 309 participantes que respondieron a una encuesta online. Se hizo uso de una metodología mixta que incluyó los siguientes autoinformes: Escala de Detección de Sexismo y School Doing Gender/teacher. Se llevaron a cabo comparaciones en las variables mencionadas según sexo, colectivo y edad. En general, las mujeres dieron mayor importancia e incluyeron una mayor práctica basada en género, los docentes de centros educativos aplicaron más el género en su práctica y el alumnado de Magisterio indicó la necesidad de una mayor formación. Se encontraron diferencias según sexo y edad en expresiones recientes de sexismo pero no en estereotipos clásicos o sexismo benevolente. En síntesis, aunque se ha avanzado en cuestiones de género, es necesaria su implementación en el ámbito educativo.

Palabras clave

Educación, género, pedagogía feminista, sexismo.

Abstract

This Final Degree Dissertation has the objective to evaluate teacher's training in gender, coeducation and feminist pedagogy within the faculty of Elementary and Primary Education (teachers in schools and university professors) and students. The following variables were evaluated: the importance and gender application of gender in teaching practice, benevolent sexism and sexist attitudes related with recent events, knowledge and training regarding gender, maintainer agents of sexism and feminist pedagogy knowledge. The sample was made up by 309 participants that answered an online survey. We followed a mixed-method approach which included the following self-reported measures: Scale for the Detection of Sexism and the School Doing Gender/teacher. We carried out several comparisons for the examined variables across gender, group and age. Overall, women reported greater importance and application of gender in their classes, school teachers applied more gender in their practice, while students indicated the need for more education on this topic. Differences based on sex and age were found for sexism related to recent events, while no differences were found for classical stereotypes or benevolent sexism. In summary, although some advances are made on gender, its implementation is still needed in education.

Key words

Education, gender, feminist pedagogy, sexism.

1. JUSTIFICACIÓN

Este trabajo final de grado, de modalidad empírica, surge ante la aparente carencia de formación y conocimientos sobre género en los y las estudiantes de Magisterio, y por tanto futuros maestros y maestras. La falta de formación docente en la perspectiva de género, puede deberse a la poca importancia que se le da al feminismo en la educación, a la actitud del profesorado de universidad o a su falta también de formación (formación de formadores).

Es importante saber dónde se encuentra el problema y qué predisposición hay ante él y en el caso de que haya conocimientos, cuáles son.

Para ello, esta investigación cuenta con una revisión teórica de los aspectos de género relacionados con la educación. Primero, la descripción de coeducación y pedagogía feminista, esencial para el desarrollo del trabajo, y finalmente el análisis de la realidad docente en cuanto a género, desde la legislación hasta los materiales didácticos.

A pesar de que en las últimas décadas se hayan realizado avances, como la coeducación, la prevención de la violencia de género desde la transversalidad o, en algunas Comunidades Autónomas, la figura de coeducador/a, éstas no han sido capaces de erradicar las desigualdades presentes en la educación. La educación y la escuela son uno de los mecanismos más importantes para cambiar la realidad social, con numerosas desigualdades, para llegar a una sociedad más justa. Esta responsabilidad debemos asumirla los y las docentes, y por ello, la formación sobre género en las facultades de Magisterio, es un espacio en blanco, pendiente de resolverse.

2. INTRODUCCIÓN

La coeducación, presente hoy en día en nuestras escuelas, no ha conseguido, a pesar de sus avances, la equidad en las aulas. Gracias a ella, las mujeres y los hombres comparten espacios en la escuela mixta, pero las desigualdades siguen presentes, como queda reflejado en el lenguaje sexista, los materiales machistas o las leyes educativas. Para ello, la pedagogía feminista aporta una visión de la educación como instrumento de cambio, deconstruyendo las dicotomías que existen en esta realidad, basadas en la dominación y opresión, para construir una sociedad justa y libre, que acepte a todas las

personas en todos los contextos. Bien que uno de los objetivos es la emancipación de las mujeres, pero esta pedagogía no es exclusiva ni beneficia únicamente a las mujeres, puesto que trata de romper con la estructura social que no solo conlleva la dominación en términos de género, sino también de cultura, raza, religión, identidad sexual, orientación sexual, etc. Es decir, acoge a todas las personas, a la diversidad.

Para llevar a cabo esta pedagogía en las aulas, es necesario que el profesorado reciba una formación específica, puesto que si no la escuela cae de nuevo en la reproducción de la sociedad, sin permitir el avance de la misma, este cambio del que hablaba Freire.

Para conocer el punto de partida en la formación docente desde una perspectiva de género, y las actitudes hacia el tema, se lleva a cabo la presente investigación empírica.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. Feminismo

El feminismo, según la Real Academia de la Lengua Española (RAE), es textualmente el “principio de igualdad de derechos de la mujer y el hombre”. Para no basarnos solamente en la definición de una institución, que como veremos posteriormente ha sido criticada por machista, veamos la famosa frase que defiende Ángela Davis “el feminismo es la idea radical de que las mujeres somos personas” (citado en Dolera, 2018, p. 27). Por tanto, si es algo lógico y que toda persona debería defender, ¿por qué causa tanto debate y controversia? Porque, como defiende Nuria Varela en su obra “*Feminismo para principiantes*”, el feminismo “cuestiona el orden establecido” (2008, p. 9).

El feminismo nace en la revolución francesa, cuando las revolucionarias reclaman que la igualdad presente en su lema, debía englobar también a las mujeres. Desgraciadamente, no solo no lo consiguieron, sino que muchas de ellas vieron quebrantar su destino en la guillotina. Que el nacimiento del feminismo se establezca en este momento, no quiere decir que no hubiese actitudes feministas anteriormente, puesto que muchas mujeres fueron aportando su granito de arena a lo largo de la historia. De hecho, la historia del feminismo se establece en tres oleadas, la primera, que comienza con la Ilustración, finaliza a mediados del siglo XIX. La segunda,

empieza con la lucha de las sufragistas, quienes pedían la “chocante” idea del derecho del voto ejercido por mujeres. Finalmente, nos establecemos en la tercera ola feminista, la contemporánea, que estará acompañada por “El segundo sexo”, obra de referencia escrita por Simone de Beauvoir.

Como queda reflejado, el feminismo ha realizado un largo recorrido a lo largo de la historia, pero por ahora, no se ha establecido como modelo social, puesto que el machismo sigue presente en nuestra cultura. Son numerosos los ejemplos presentes en nuestra sociedad en general y en España en particular. A continuación se mencionan algunos de ellos. Por un lado, la brecha salarial, la cual, según el diario El Mundo, en su artículo publicado el día 12 de febrero de 2018, está aumentando en nuestro país, puesto que las mujeres cobran un 30% menos y soportan más precariedad. La violencia de género, con datos alarmantes, como que en España fueron asesinadas 99 mujeres en el año 2017 según las cifras no oficiales facilitadas por la página web Feminicidio.net. Cuando la prensa y medios de comunicación, citan en sus titulares que una mujer “muere” a manos de un hombre, o se cuestionan los logros deportivos de una mujer, primando su vida íntima, están ejerciendo un tipo de violencia machista. Otro ejemplo destacable es el de la propia RAE, que perpetúa un lenguaje machista con definiciones como:

- Sexo débil “conjunto de las mujeres”.
- Zorra: “prostituta”.
- Fácil: “dicho especialmente de una mujer: que se presta sin problemas a mantener relaciones sexuales”. Este último quedó modificado tras los movimientos de 8 de Marzo del 2018 y tras reivindicaciones por redes sociales como *Twitter* con el *hashtag* #HazloFácilRAE. La RAE afirma que el 8M no ha sido la causa del cambio, ni tampoco una petición concreta, sino muchas (Europa Press, 2018). Actualmente, la definición que encontramos es la siguiente: “dicho de una persona: Que se presta sin problemas a mantener relaciones sexuales”.

Por lo anteriormente comentado, vemos como el machismo sigue afectándonos a todos y todas en la sociedad. En este punto debemos plantearnos de qué manera está afectando en el ámbito educativo.

3.2. Coeducación

Centrándonos en el ámbito educativo, más concretamente en la escuela, las mujeres han sido, a lo largo de la historia, apartadas del sistema educativo o segregadas, puesto que los programas educativos iban dirigidos al aprendizaje de costura o labores del hogar. A mitad del siglo XX es cuando se empiezan a crear instituciones educativas públicas mixtas, si bien estas no erradicaron las desigualdades. María Elena Simón Rodríguez (2010), en “*La igualdad también se aprende*”, lo explica a través de los siguientes rasgos:

- Los contenidos curriculares ignoran casi por completo a las mujeres.
- El lenguaje sexista normalizado.
- El encubrimiento de la desigualdad de condiciones.

Por ello Simón (2010) defiende que,

la escuela mixta no coeduca. La escuela ha dejado entrar en ella a niñas y niños, pero no ha prestado interés ni atención a sus diferencias y mucho menos a sus desigualdades de inicio. Por tanto, no pone como objetivo primordial la eliminación de la misoginia, del androcentrismo ni del sexism (p.32).

En las claves metodológicas para crear un estilo educativo no sexista, Simón (2010) defiende como coeducación tener en cuenta que los roles sexuales son adquiridos, nombrar a niños y niñas, mostrar ejemplos no estereotipados y tratar en el aula tanto referentes femeninos como los peligros del sexism.

Pero en términos generales ¿qué es la coeducación? En realidad no existe una única definición de coeducación, lo que da lugar a debate.

Hay múltiples términos e ideas que pueden referirse a la coeducación. En su sentido más restringido, está asociada a la educación mixta; en un sentido más amplio, a la igualdad o equidad de oportunidades y/o a la educación no sexista. De estas diversas concepciones o vertientes se derivan implicaciones educativas y políticas que pueden variar ampliamente. Algunas propuestas tenderán a incorporar a niños y niñas en el mismo salón de clases, sin modificar los contenidos ni procedimientos educativos, con lo cual sólo se consigue reproducir la discriminación femenina (Maceira, 2006, p. 29).

Por lo tanto si queremos profundizar y erradicar las desigualdades, debemos centrarnos en una idea que va más allá: la pedagogía feminista. El feminismo es un concepto amplio, y que está encaminado al cambio social, político y cultural, es un movimiento social que busca la equidad, democracia y autonomía (Maceira, 2006).

3.3. Pedagogía feminista

La necesidad que se defiende en diferentes estudios respecto a la pedagogía feminista, va mucho más allá del logro, necesario, de una igualdad entre mujeres y hombres. Su trascendencia abarca el continuo de desigualdades y dicotomías que conforman la sociedad actual: género, clase, etnia, lugar geográfico, orientación sexual... El hombre blanco, occidental y heterosexual es pues dominante, mientras que el resto de personas están oprimidas en este sistema. Según Martínez (2016): “este sistema se sirve de diversos mecanismos que normalizan tal imaginario patriarcal, entre los más significativos cabe destacar: la educación, los medios de comunicación, la socialización familiar, la cultura, las tradiciones o las religiones” (p. 130).

La escuela es pues, y debe ser, un vehículo esencial para romper con estos mecanismos injustos y opresores y fomentar una sociedad igualitaria en la que todos y todas estemos integradas. Para ello, Martínez (2016) propone tres pasos a seguir en los que la educación tiene un papel relevante: toma de conciencia, de-construir y finalmente re-construir nuevas formas contra-hegemónicas.

De esta manera, la pedagogía feminista, entiende la educación como una preparación para la autonomía y el empoderamiento. Siguiendo a Martínez (2016), algunos de los rasgos principales de esta pedagogía son:

- Una educación política y feminista en lucha de la justicia social y cese de desigualdades.
- Educar desde la experiencia y los saberes de las mujeres.
- Desarrollar la capacidad crítica y de transformación a partir de la diversidad.
- Reconocer las relaciones que existen entre poder y educación y de-construirlas.
- Fomentar una ciudadanía local a la vez que global, contemplando la cultura de cada contexto.

Para construir esta pedagogía, se considera fundamental la formación del profesorado, hasta ahora en términos de género inexistente. Sin ellas se cree que la práctica docente carece de equidad.

Para ello, siguiendo la premisa feminista: lo que no se nombra no existe, es decir, se educa tanto desde la presencia como desde lo que se invisibiliza; se reconoce que todas las dimensiones educativas están atravesadas por una fuerte carga de género (desde la distribución de espacios hasta al formación de profesorado) (Martínez, 2016, p. 145).

Según Shrewsbury (1993) tres conceptos son necesarios para conseguir esta pedagogía: empoderamiento, comunidad y liderazgo. El concepto de empoderamiento, íntimamente relacionado con los trabajos de Freire, reconoce la limitación del significado tradicional de poder, como dominación, buscando el poder como energía, capacidad y potencial. Este poder se puede usar tanto como fuente de autonomía como de reciprocidad y cooperación. En concreto, según Shrewsbury (1993) “Estar empoderado es reconocer nuestras habilidades para actuar y crear un orden social más humano. Estar empoderado es poder participar en un aprendizaje significativo. Estar empoderado es poder conectar con los demás mutuamente de manera productiva” (p. 10). Para ello algunas de las estrategias en el aula que propone la autora son: mejorar sus habilidades para pensar y conseguir sus metas, desarrollar su independencia en el aprendizaje (aprender a aprender) y comprender la responsabilidad de cada persona para el aprendizaje de toda la clase. La pedagogía feminista propone estrategias que se basan en la reconceptualización de la idea de comunidad, incluyendo la autonomía e individualidad de los miembros y también la conexión de unos con otros, haciendo que la diversidad y la cooperación sean una fuente de energía creativa. Por último, el liderazgo es la capacidad de actuar según nuestras creencias. El alumnado tiene que aprender a actuar conforme a sus necesidades y conforme a las necesidades de los otros.

En la década de 1980 una pionera en pedagogía feminista, Bells Hooks, argumenta que para hacer una pedagogía feminista real, debemos romper con la manera tradicional de enseñanza que refuerza las relaciones de dominación, debemos centrarnos en la relación profesorado-alumnado y el problema del poder (Hooks, 1989). Por ello, según Yang (2012), Bell Hooks dio importancia al "diálogo", la "participación" y la "experiencia" y sus teorías son todavía influyentes entre los investigadores de la pedagogía feminista.

La pedagogía feminista ha evolucionado a partir de muchas fuentes diferentes: movimientos creados por grupos de mujeres, la tradición progresista de John Dewey y la educación emancipatoria propagada por Paulo Freire (Maher y Tetreault, 2001).

Yang (2012) considera que esta pedagogía está abierta a las diferentes perspectivas y opiniones mixtas hacia la práctica del feminismo en el aula. Algunos de los principios que destaca Cohee (1998) en la pedagogía feminista son: lleva a la transformación social, requiere que tanto docentes como alumnado sean responsables del conocimiento, se preocupa por la mejora de la vida de las estudiantes y por que tengan voz y poder y aborda las categorías ignoradas (raza, clase).

Como se ha citado anteriormente, Paulo Freire y Bell Hooks son dos de las personas más influyentes en esta corriente pedagógica, ambos luchando por diferentes opresiones y por tanto entendiendo a la pedagogía feminista como transformadora. “La pedagogía feminista solo puede ser liberadora si es verdaderamente revolucionaria porque los mecanismos de apropiación dentro del patriarcado capitalista supremacista blanco pueden cooptar con tremenda facilidad lo que simplemente parece ser radical o subversivo” (Hooks, 1989, pp. 50-51).

Continuando con la pedagogía de Freire y su relación con la pedagogía feminista, vamos a ver ejemplos que relacionan estas corrientes. Cuando se habla de que la escuela no asuma el orden establecido, sino que lo cambie, estamos citando indirectamente este autor, puesto que en su obra “*Pedagogía de la indignación*”, habla de la “importancia de una educación que, en lugar de tratar de negar el riesgo, estimule a las mujeres y hombres a asumirlo” (Freire, 2001, p. 40). De igual manera, en este mismo libro se defiende el deber de cambiar el mundo. En otra de sus obras, “*La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación*”, Freire (1990) insiste que la escuela era un agente de reproducción social, económica y cultural, por lo que el “buen estudiante” para esta escuela es aquel que repite lo asumido resistiéndose al pensamiento crítico. Este autor menciona también el currículum oculto, del que se hablará en el siguiente apartado.

3.4. El feminismo en la escuela

El movimiento feminista y el feminismo en la escuela parecen no haber crecido en la misma dirección o a la misma velocidad. En la realidad docente, la perspectiva de

género brilla por su ausencia, pero si nos vamos a la raíz, al currículum, esta perspectiva parece no existir.

Vamos a analizar el recorrido a lo largo de las diferentes leyes educativas españolas para poder ver el avance del feminismo, o lo que es lo mismo, la igualdad de género, en las políticas educativas. Queda reflejado en la Tabla 1, realizada a través de los datos de Madrid y Amanda (2010).

Tabla 1. La igualdad de género en las leyes educativas españolas

Ley General de Educación de 1970 (LGE)	<ul style="list-style-type: none"> - Después de las experiencias de la Institución Libre de Enseñanza y la Segunda República, es el primer referente que plantea la escuela mixta. - Se eliminan las asignaturas destinadas a las niñas como labores del hogar presentes durante el Franquismo. - Por lo tanto, todas las mujeres permanecen hasta los 14 años en las escuelas, en los mismos centros que sus compañeros varones y con las mismas asignaturas.
Ley Orgánica del Derecho a la Educación de 1985 (LODE)	<ul style="list-style-type: none"> - Se sigue defendiendo la escuela mixta. - Se promueve la no discriminación por razón de sexo, pero no se hace referencia a la discriminación sexual en las aulas. - Tanto en la escuela mixta como en el currículum, el sexism es invisible.
Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE)	<ul style="list-style-type: none"> - Se defiende la idea de plantear el principio de igualdad de oportunidades en ambos sexos en la escuela. Por ello surge como tema transversal del currículum la “Educación para la Igualdad de Oportunidades de ambos sexos”, para que sea una base del Proyecto Educativo.
Ley Orgánica de la Calidad de Educación de 2002 (LOCE)	<ul style="list-style-type: none"> - En uno de los principios de calidad del sistema educativo se menciona la igualdad entre hombres y mujeres, pero sin profundizar en ella.
Ley Orgánica de Educación de 2006	<ul style="list-style-type: none"> - Al referirse a los principios que fundamentan sus objetivos y fines, desarrolla también aspectos sobre la educación para la

(LOE)	igualdad entre hombres y mujeres. - Se recoge que los centros que desarrollen la coeducación, serán de atención prioritaria en la aplicación de la LOE.
--------------	--

La actual ley educativa, LOMCE, instaurada en 2013, ha sido analizada desde diversos ámbitos de la educación. Uno de ellos, la perspectiva de género, donde la crítica se centra en dos ejes, el primero de ellos, la financiación pública de la segregación educativa (escuelas de un único sexo), y por otro el cambio de asignaturas altamente comentado.

Por un lado, la financiación pública a la educación segregada por cuestiones de sexo está justificada por la libertad de enseñanza. El informe Sombra de la Plataforma CEDAW Sombra España denuncia que este hecho favorece a la discriminación sexual.

Por otro lado, la eliminación de la asignatura de “Educación para la ciudadanía y los derechos humanos” (EpC en adelante), “Ética” e “Historia de la Filosofía” también parecen ir en este sentido. En cambio, se establece la asignatura de “Valores Sociales y Cívicos”, con contenidos muy diferentes a los de Ética, como alternativa a la Religión, lo que se ha convertido en ocasiones en un instrumento político.

Además hay que hacer referencia al lenguaje sexista, puesto que en el CAPÍTULO I, art 14.10 a se promueve “La implantación de un lenguaje no sexista en el ámbito administrativo y su fomento en la totalidad de las relaciones sociales, culturales y artística.” Esto contrasta con el uso del lenguaje en la misma ley, donde alumnos y alumnas se utiliza mencionando los dos géneros, pero profesores o directores no.

Esto llama nuestra atención, en primer lugar por ser la enseñanza una profesión feminizada, y en segundo lugar porque al mencionar solo a directores, esta ley encubre de forma absolutamente intencionada, en mi opinión, el mantenimiento de una ideología patriarcal que fundamenta el famoso “techo de cristal” (García, 2016, p.103).

Si tenemos en cuenta como la LOMCE, y por tanto el sistema educativo, tratan de reproducir los estereotipos, identidades y orientaciones sexuales “normativas”, ¿es posible que se esté llevando a cabo una pedagogía feminista? Creo que la respuesta es clara, pues estamos ante una antítesis de esta pedagogía. Dicha ley sigue los cánones

heterosexistas, nombrando una sola vez la identidad sexual. De hecho nos encontramos ante un retroceso, puesto que en la LOGSE, uno de los contenidos de Conocimiento del medio natural, social y cultural, aparecía como contenido conceptual “la relación afectiva y sexual”, “aceptación del propio cuerpo y de las diferencias derivadas de los distintos aspectos corporales (estatura, peso, diferencias sexuales, etc.)”. Esto desaparece en las leyes sucesivas. Por ello, algunas Comunidades Autónomas han tratado de suplir este vacío (García, 2016).

La prevención de la violencia de género en dicha ley se lleva a cabo desde la transversalidad, lo que justifica el no realizar medidas concretas sobre género, puesto que está presente siempre de esta manera transversal.

Si pasamos de centrarnos en las leyes educativas, a los materiales didácticos y actitudes del profesorado, podemos ver como la realidad no cambia. Rocío Anguita (2011) enumera algunos de los elementos sexistas que han perdurado durante los últimos 30 años en nuestro país: lenguaje sexista, materiales educativos androcéntricos y estereotipados y ausencia de mujeres en los textos históricos.

Como se ha comentado anteriormente, en las aulas se reproducen los valores y conductas predominantes en la sociedad, la cual se rige por dimensiones binarias y jerarquizadas. Es por esto que los docentes tienen una gran responsabilidad “en la socialización y reproducción de desigualdades, particularmente, aquellas relacionadas con los géneros hegemónicos” (Martínez y Ramírez, 2017, p. 3).

Para Martínez y Ramírez (2017), una de las estrategias que utiliza el patriarcado para mantener y normalizar los estereotipos de género, es la formación del profesorado. Como se ha dicho anteriormente, se educa en lo que se dice y en lo que no se dice, y la ausencia de formación feminista en las facultades de educación está ampliamente extendida. Si formamos al profesorado en una pedagogía feminista, fomentamos que se rompa la legitimación del poder blanco, masculino y heterosexual.

Una manera de transmitir estas desigualdades es a través del currículum oculto, “es decir, el conjunto de influencias que no está explicitado, que no es patente, que no es abiertamente intencional y que, por ese mismo hecho, encierra una peculiar potencialidad” (Santos, 1996). Por ello tenemos que prestar mucha atención a lo que queda encubierto, haciendo al profesorado consciente de sus ideas y actitudes respecto a

la igualdad de género, ya que estás tienen una gran relevancia en la socialización y formación del alumnado, llegando a crear ideas discriminatorias que se perpetúen a lo largo de los años.

La escuela permite que se sigan reproduciendo las mismas condiciones que se han mantenido en nuestra sociedad como representaciones simbólicas de la cultura dominante. En este espacio, son los maestros y maestras los que tienen la responsabilidad de conocer el legado cultural y las formas de su reproducción social, como una de las causas importantes de la legitimación, mantenimiento y perpetuación de la subordinación de las mujeres (Tamayo, 2016, p. 732).

Por último, existe una gran diferencia entre las carreras elegidas por hombres y por mujeres. El número de mujeres matriculadas en la universidad ha ascendido notablemente, llegando a superar, en algunos países como el nuestro, al de los hombres. Sin embargo, existen claras diferencias en la elección de estudios. Carreras como Enfermería, Magisterio o Trabajo Social, destinadas al cuidado o educación, tienen tasas femeninas superiores al 70%. En cambio, en las carreras técnicas no se alcanza el 20%, y este rechazo puede deberse a “que los estudios sobre mercado de trabajo les auguran las mejores expectativas de empleo” (López, 1994, p. 9). En un reciente estudio, que hace un análisis de la elección de itinerarios educativos en los universitarios españoles, en 2015/2016 en el Campus de Palencia de la Universidad de Valladolid (Valero, Callejo, Valero y Coca, 2017), vemos como este fenómeno sigue existiendo, donde el porcentaje de mujeres es elevado en Educación (83,8%) y Ciencias del Trabajo (79,1%), mientras que el de hombres en Ingenierías (74,4%).

El estudio realizado por Stoet y Geary (2018) indica que en dos de cada tres países las niñas desempeñaban de manera similar o mejor las tareas de ciencias. Para ello utilizaron una base de datos internacional sobre logros de los adolescentes en ciencias, matemáticas y lectura. Pero todavía en varios países se refleja el fenómeno de la división de ramas académicas por género, dejando a los varones, como queda citado anteriormente, los estudios de ciencias. Se puede afirmar por tanto, que son las creencias y estereotipos de género los que provocan esta división laboral. De hecho, con la actual ley educativa, LOMCE, se promueve que la elección de itinerarios académicos-profesionales se realice más precozmente, a los 16 años. Esto fomenta que se produzcan las tomas de decisiones anteriormente, y por tanto, estas sean más

estereotipadas en función del sexo, puesto que con menor edad, tanto chicos como chicas se encuentran más condicionados por cuestiones de género (Leiva, Martín, Vila y Sierra, 2015).

Como vemos, la escuela, a través de diversos mecanismos, perpetúa diferentes actitudes heterosexistas. Vamos a ver en el siguiente punto algunas investigaciones relevantes en el ámbito educativo del género.

3.5. Estudios previos sobre igualdad de género y pedagogía feminista en educación

A continuación se describen las investigaciones más relevantes, agrupadas por temáticas particulares, indicadas en los subpuntos de este apartado.

3.5.1. Materiales y Guías Docentes de Facultades de Educación

Se procede a comentar dos estudios que analizan los materiales del profesorado de las universidades de Magisterio, puesto que en el presente estudio se analizan las Guías Docentes de Magisterio de Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Zaragoza.

En la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante se realizó una investigación en el curso 2016/2017 para conocer con qué frecuencia y de qué manera aparecían las mujeres en los materiales de diferentes asignaturas de los estudios de Magisterio, en las áreas de Didáctica de las Ciencias Sociales y Didáctica y Organización Escolar. En la mayoría de las asignaturas aparecían más mujeres que hombres, y estas eran de edad adulta y reflejando su papel de docentes (profesión hasta ahora feminizada), transmitiendo “esfuerzo”, “sacrificio” y “justicia-ética”. Por otro lado es importante comentar la casi inexistencia “autoras” en las materias observadas a excepción de “Educación para el Desarrollo Personal, Social y Medioambiental” y “Conocimiento del Medio Social y Cultural”, en las que se analizaron artículos científicos utilizados en el aula y sí que se utilizaron referentes femeninos en las autorías, pero con porcentajes muy bajos, concretamente 6,5% y 8% respectivamente (Díez et al., 2017).

Por otro lado, Ortega y Pagès (2018) revisaron las Guías Docentes del área de Didáctica de las Ciencias Sociales de los estudios de Magisterio de Castilla y León para conocer la inclusión de la perspectiva de género en dichos estudios. Se vio una

vinculación de la perspectiva de género en las áreas de Filosofía y Pedagogía y su alejamiento en las Ciencias Sociales. La igualdad de género en estas guías aparece en las competencias y elementos transversales pero solo puntualmente en objetivos docentes. Por ello, los autores confirman que en las Ciencias Sociales, todavía existen unas programaciones androcéntricas, quizás por una falta de formación en este ámbito.

La detección diagnóstica de carencias formativas del y la docente, y la incorporación de formación en género en los planes de estudio de Magisterio, favorecerían la transformación de las prácticas docentes para alcanzar modelos sociales verdaderamente inclusivos, plurales y diversos (Ortega y Pagès, 2018, p.63).

3.5.2. Investigaciones sobre igualdad de género en el ámbito internacional

En Tel-Aviv, Israel, se realizó un estudio para medir el efecto de los prejuicios sobre género en los maestros/as de Primaria y Secundaria sobre la elección de cursos de nivel avanzado de ciencias y matemáticas. Los resultados concluyeron que los sesgos de los docentes respecto al género benefician a los niños y perjudican a las niñas y además, “tiene implicaciones a largo plazo para las elecciones ocupacionales y las ganancias en la edad adulta, porque la matrícula en cursos avanzados de matemáticas y ciencias en la escuela secundaria es un requisito previo para la educación postsecundaria” (Lavy y Sand, 2015, p.2), y esta es poco frecuente en las chicas.

Otro estudio reciente, realizado por Asha Menon (2015) tuvo como objetivo conocer cómo los docentes promueven la igualdad de género en las aulas. Las 50 maestras evaluadas indicaron que las principales barreras que se encontraron en la educación para las niñas fueron: el insuficiente número de maestras mujeres, las instalaciones inadecuadas, la falta de recursos y las tarifas escolares. Algunas medidas que revela la autora son: dar referentes femeninos, hacer grupos no-mixtos para dar voz a las mujeres, no usar libros que fomenten los estereotipos de género y jugar tanto a juegos femeninos como masculinos.

Otro estudio relevante es el que se hizo en los Estados Unidos con una muestra de 328 estudiantes universitarios para comprobar si la asignatura de género WGS (*Women's and Gender Studies*) tenía éxito en el desarrollo de actitudes de roles de género más igualitarias, apreciación y aceptación de la diversidad, conciencia de sexismo y otras inequidades sociales y autoconfianza. Los resultados indicaron que

mejoraron las alianzas con el profesorado y la cohesión con los compañeros/as, asociadas con cambios a actitudes más igualitarias y a un aumento de confianza (Malkin y Stake, 2004).

En Chile se estudió la percepción de equidad e igualdad de género en los estudiantes de Pedagogía en el 2016. Los resultados, aunque muestran conocimientos sobre igualdad de género, también revelan poco conocimiento a cerca de género-sexo y sus distinciones debido a la falta de formación. El alumnado confirma que no se desarrollan cursos o asignaturas sobre género, sino que se da de manera transversal o se cita en algunas asignaturas (Mendoza, Sanhueza y Friz, 2017).

3.5.3. Investigaciones sobre igualdad de género en España

En cinco institutos de Sevilla se realizó un estudio para comprobar las actitudes del profesorado hacia la igualdad de género en los centros educativos y medir su grado de disponibilidad ante la coeducación (Rodríguez y Muñoz, 2015). Los resultados mostraron actitudes favorables por parte del profesorado hacia la igualdad, siendo más claras en las profesoras. A pesar de ello, algunos resultados muestran la necesidad de continuar con medidas de igualdad de género y formación de profesorado en dicha materia. Algunos ejemplos son que un 67% de la muestra no tenía conciencia de que la escuela legitima la estructura social machista o que el 51 % no ven el sexismo en los libros de texto.

El grupo de investigación Análisis Social y Educativa (GRASE), llevó a cabo un estudio centrado en el alumnado de Magisterio de Educación Primaria de la Universidad de Lleida (Molet y Bernad, 2015). Trataron de ver qué sabían sobre género al llegar a la facultad, y cuáles eran sus conocimientos tras los cuatro años de estudios. El desconocimiento del alumnado al llegar a la universidad era muy grande, parecido al de los años 80. Analizando los Trabajos de Fin de Grado del curso 2013-2014 vieron que los cambios tras cuatro años de estudios eran mínimos respecto a esta temática, puesto que si se trataba el género en algunos TFG (los mínimos), no era desde una perspectiva feminista o *queer*. La necesidad de una formación de género ante la “ceguera de género” en las facultades ha quedado muy bien reflejada en esta investigación.

En cuanto a los estereotipos de género en el profesorado, un estudio realizado en centros de Castilla y León (Díaz y Anguita, 2017) revela que siguen arraigados los

estereotipos de género y orientación sexual. “La diferencia con respecto a épocas pasadas estriba, según ponen de manifiesto las observaciones, en que se pone mayor empeño en disimular estas representaciones mentales porque las manifestaciones explícitas de sexismo y homofobia no se toleran socialmente” (p.229).

Gómez y Sánchez (2017) realizaron una investigación con objeto de conocer las actitudes y la preparación que tienen los profesionales de la educación para atender a la diversidad de género así como promover una convivencia saludable e intervenir en situaciones de conflicto realizando propuestas de mejora. En el estudio los y las participantes se muestran a favor de la inclusión y la atención a la diversidad. También se muestra la ausencia de formación docente. Las personas que afirman haber tenido alguna formación, ha sido por el interés propio de cada docente en su asignatura. Respecto a la calidad de esa formación, la mayoría confirman que fue útil, pero un gran porcentaje aseguran que fue “mala”. Aproximadamente el 80% de profesorado se siente capacitado, mientras que solo el 46.4% del alumnado lo afirma. Por último, algunos alumnos/as denuncian los comentarios despectivos y poco cuidado en el tratamiento de género (Gómez y Sánchez, 2017).

En la Universidad de Valladolid también se realizó una investigación sobre género, pero en este caso únicamente dirigida a los y las estudiantes de Magisterio. Uno de sus objetivos fue detectar si eran capaces de percibir las situaciones de desigualdad en el aula. Con los datos recogidos se puede confirmar que “resulta difícil para el profesorado en formación detectar en ejemplos reales la existencia de situaciones tanto implícitas como explícitas de desigualdad, discriminación o violencia simbólica en base al género” (Pinedo, Arroyo y Berzosa, 2018, p. 46).

El área de la Educación Física se ha estudiado mucho en términos de género dentro de la educación. Participaron 135 estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid en un estudio para evaluar la formación docente en la erradicación de discriminaciones y estereotipos de género a través de una modificación del cuestionario *School Doing Gender/teachers* (SDG/t), utilizado también en el presente Trabajo Final de Grado. Los resultados mostraron un aumento en las puntuaciones medias del alumnado que había recibido una formación coeducativa, demostrando así el efecto positivo de este tipo de formación para el cambio de las actitudes del futuro profesorado (Fernández y Piedra, 2010).

Para conocer la situación de hombres y mujeres en la sociedad según el alumnado de Magisterio, García (2017) llevó a cabo una investigación cuyas respuestas indican que los conocimientos del alumnado sobre coeducación son muy escasos, al igual que su participación en programas de igualdad de género. Casi todo el alumnado considera esencial el trabajo de la igualdad de género en el aula. Un 1% considera ésta ya conseguida. Por último, en una serie de afirmaciones sobre igualdad de género, algunas tenían opinión unánime, en cambio otras no estaban muy claras, como por ejemplo si está bien visto que un hombre muestre sus sentimientos en público.

Una investigación relevante para este marco teórico es la realizada por García- Pérez, Rebollo, Vega, Barragán-Sánchez, Buzón y Piedra (2011), de la Universidad de Sevilla, para analizar las competencias del profesorado para reconocer indicadores de desigualdad en educación. La muestra estuvo compuesta por 324 docentes de enseñanza no universitaria de Andalucía. De nuevo el instrumento es una adaptación de la *School Doing Gender/teachers* (SDG/t). El estudio muestra que la mayoría del profesorado es capaz de detectar la desigualdad pero en la práctica educativa el reconocimiento de la igualdad es más difícil. Otro aspecto con más dificultad es el del uso del lenguaje no sexista, argumentando la ausencia de su uso. La necesidad de la formación docente en estos aspectos es reclamada y defendida por estos/as autores/as (Vega et al., 2011).

3.5.4. *Investigaciones sobre pedagogía feminista*

El primer curso de pedagogía feminista para docentes feministas en Finlandia estuvo destinado a todos/as los/as docentes de universidad y se basó en ideas comunes desde el punto de vista de género sobre conocimiento, aprendizaje y enseñanza, hablando sobre ambientes educativos. Se realizó a través de diferentes *meetings*, grupos de discusión, etc., con un total de 10 ECTS. El alumnado aprendió como tenían la oportunidad de enseñar y reflejarse a sí mismos en las aulas como profesores/as feministas. En conclusión, las cuestiones relativas a la globalización, la raza, la clase, la sexualidad, la discapacidad y las teorías pedagógicas poscoloniales no solo deberían ser abordadas en discusiones, sino que también llevarse a cabo en el propio proceso de enseñanza (Lampaiämen y Naskali, 2011).

Sandra Hollingsworth describe en uno de sus artículos el desarrollo de una pedagogía feminista en un curso de posgrado titulado "Enseñanza como investigación". Este curso

lo impartió en la Universidad de California y la de Michigan durante varios años. Iba dirigido a profesores de aula, supervisores y administradores que trabajan en sus másters o doctorados con la intención de volver a sus prácticas relacionadas con el aula para realizar investigaciones de acción educativa. En este espacio comenzó compartiendo experiencias de mujeres, ya que el papel de la mujer investigadora ha estado tapado por el papel estereotipado de la maestra mujer, profesión altamente feminizada. De esta manera, la autora buscaba el apoyo mutuo para reclamar:

el derecho a saber y enseñar en base a nuestros análisis investigados, y ayudarnos unos a otros a descubrir nuestras propias preguntas en el aula y diseñar nuestros propios métodos, en lugar de replicar los métodos aceptados de otros que no responden a nuestras preguntas (Hollingsworth, 1994, p. 54).

En Taiwán se llevó a cabo una investigación sobre la pedagogía feminista en las universidades, parte de un proyecto de investigación. Para ello, Hsing-Chen (2012) cogió una muestra de siete profesoras de las ramas de Humanidades y Ciencias Sociales, que llevaban en la docencia más de tres años, eran feministas y dedicadas a la práctica de la pedagogía feminista. Los resultados del estudio mostraron que la estructura, ambientes y cultura patriarcal arraigada es un gran impedimento para la labor de las docentes feministas. Propone dos estrategias para estas maestras, primero cambiar la organización hegemónica masculina y segundo participar, como mujeres, en el funcionamiento administrativo de las instituciones, cambiando los mecanismos de poder culturales.

Las experiencias de dos autoras, Moane y Quilty (2012), en la articulación e implementación de prácticas pedagógicas feministas a través de programas en Irlanda son realmente interesantes. El primero es un certificado de estudios de la mujer y el segundo un certificado en estudios lésbicos y homosexuales, ambos llevados a cabo durante varios años tanto en Dublín como fuera. Estos programas se basan en dos componentes, uno de clase y otro de orientación sexual, para estudiar como la pedagogía feminista puede tener un papel relevante en estos contextos. Con el estudio se vio como estas pedagogías desempeñan un papel importante en el empoderamiento de cada persona. Los resultados del programa fueron: un empoderamiento que llevó a más del 75% de las participantes a continuar su educación superior, aumentó la tasa de

empleo de las mujeres gracias a su confianza y optimismo y su participación en actividades comunitarias y políticas.

Schoeman (2015) trató de llenar un vacío en el área pedagógica de Sudáfrica. Las dos cuestiones que se tratan en el estudio son: la falta de una perspectiva alternativa de la formación del profesorado, y la posibilidad de una formación del profesorado bajo la mirada de género. Se reflexiona sobre los modelos de educación docente hasta ahora patriarcales, para promover la pedagogía feminista en los programas de formación docente. Las conclusiones del estudio muestran que las y los docentes en formación pueden ser educados como motores de cambio social rompiendo las jerarquías establecidas.

Estos estudios hacen referencia al ámbito internacional. En España, son pocos los trabajos publicados sobre investigaciones en pedagogía feminista. Sin embargo, algunos/as autores/as sí que han demostrado la importancia de dicha pedagogía, por ejemplo, Martínez y Ramírez (2017) realizaron un proyecto piloto de formación docente sobre los principios de la pedagogía feminista, que contaba con la participación de 120 estudiantes (por curso) de Educación Infantil de la Universidad Complutense de Madrid y de Educación Social de la Universidad de Castilla la Mancha durante los cursos 2015-2016 y 2016-2017. Se detectan mecanismos de reproducción normalizados por los y las participantes (Martínez y Ramírez, 2017, p. 10):

- Normalización de las estructuras jerarquizadas de dominación: hombre/mujer, norte/sur, rico/pobre... en la construcción de las identidades individuales pero también como parte de la estructura del sistema educativo.
- Invisibilización de las diferencias, con una mayor tendencia hacia la integración más que hacia la inclusión. Se detecta, además, que existe un discurso de las diversidades a nivel teórico que no tiene respuesta activa en la práctica cotidiana, por ejemplo, al tratar casos de transfobia u homofobia.
- Desconocimiento de conceptos clave ligados al pensamiento feminista como son: construcción sexo/género, interseccionalidad de exclusiones, diversidad sexual, violencias de género, entre otras.
- Se detectan conductas machistas generales, como puede ser en cuentos, películas, canciones, acoso... pero pasan desapercibidas las conductas machistas cotidianas y normalizadas en nuestro día a día, como por ejemplo: la división del trabajo, de los tiempos, la feminización de ciertas ocupaciones, entre otras.

- Existe una preocupación generalizada por los casos de violencia de género, pero se desconocen los procesos, los datos reales, se cae en falsas creencias y no se aprecia una posición clara de pautas de actuación desde su futura laboral como docentes.
- Es compartida la opinión de que la pedagogía feminista es necesaria para actuar sobre las desigualdades de género, pero reconocen el desconocimiento hacia este tema y cómo poder aplicarlo a su práctica docente cotidiana más allá de días especiales o semanas concretas.

Se realizó una búsqueda de estudios realizados en Aragón sobre pedagogía feminista, si bien no se encontraron resultados en este sentido, siendo por tanto un área de conocimiento sin cubrir.

Cabe destacar que en todos los estudios citados la mayoría de participantes eran mujeres. Bien puede ser por la feminización del área, o bien por el interés hacia la temática del género.

3.6. La aparente ausencia de formación docente

Tras realizar un análisis sobre el género en la escuela, los artículos y libros comparten la idea de que existe una ausencia de formación docente en el campo, lo que ocasiona el mantenimiento de las actitudes sexistas y de la desigualdad. De hecho, es una de las grandes herramientas que utiliza el patriarcado para mantener el orden establecido. Si los y las futuros docentes no se forman sobre género y no se cuestionan sobre esta necesidad, es difícil que en las aulas se vea reflejada la mirada de género, y por tanto, en nuestras generaciones futuras. Gracias en gran parte a las movilizaciones del 8 de marzo de 2018 estamos viendo la necesidad e importancia del feminismo en nuestra sociedad, y sin embargo, en la infancia dejamos un vacío a la espera de que se cubra por la vocación o interés de cada docente como persona individual.

A esta ausencia de formación hay que sumarle la base legislativa, en particular la ley educativa actual, LOMCE, que no solo no colabora sino que entorpece el camino hacia una educación feminista. Además, el alumnado de las escuelas se ve altamente influenciado por los medios de comunicación, que en ocasiones manipulan la información o bien muestran solamente la que creen conveniente, y, como queda dicho anteriormente, lo que no se nombra no existe.

Ante esta situación tan desfavorable para el cambio y mejora de la sociedad, el profesorado debe ofrecer prácticas al alumnado que le den la oportunidad de entender el mundo de una manera diferente, pensando nuevas experiencias que rompan con el poder, privilegio y la opresión. Él/la docente, tiene que dar al alumnado posibilidades de análisis, cuestionamiento y transformación de las desigualdades sociales desde un discurso que incorpore a la diferencia para comprender todas las identidades, diversas y plurales (Aguilar, 2013). Y esto es lo que busca la pedagogía feminista.

Para reafirmar la ausencia de formación docente, y la importancia de esta en su repercusión real, se han examinado diferentes estudios, tanto del ámbito internacional como nacional, citados en el apartado anterior. Por ejemplo un estudio concluyó que un 67% de la muestra, compuesta por profesorado de Secundaria, no era apenas consciente de que la escuela legitima la estructura social machista o que el 51 % no son conscientes del sexismo en los libros de texto (Rodríguez y Muñoz, 2015). Según la investigación de Díaz y Anguita (2017) los estereotipos de género en el profesorado, tanto en términos de sexismo como de homofobia, siguen arraigados, pero en público se intentan ocultar por no considerarse políticamente correcto. Centrándonos en el alumnado, Molet y Bernad (2015) miden en su estudio el avance en materia de género de cada alumno/a al terminar los estudios de Magisterio. Este estudio refleja la necesidad de una formación de género ante la “ceguera de género” en dichas facultades. Menon (2015) concluye en su estudio que, los estereotipos de género que se promueven en la escuela son perjudiciales tanto para niñas como para niños, fomentando que solo desarrollen las actividades que, según los estereotipos, van a ser favorables para ellos/as mismos/as.

En cuanto a la comparación entre alumnado y profesorado, en el estudio de Gómez y Sánchez (2017) queda reflejado que aproximadamente el 80% de profesorado se siente capacitado a abordar el género en las aulas, mientras que solo el 46.4% del alumnado lo afirma, comentando en su mayoría la nula formación docente, o en su caso la deficiencia de ésta. A su vez en esta investigación el alumnado denuncia los comentarios despectivos y poco cuidado en el tratamiento de género. Por otro lado Vega, Barragán-Sánchez, Buzón y Piedra (2011) defienden la necesidad de la formación docente en estos aspectos. Schoeman (2015) mantiene esta idea ya que las conclusiones del estudio muestran que las y los docentes en formación pueden ser educados como motores de cambio social rompiendo las jerarquías establecidas. En algunos países ya se

han realizado programas basados en pedagogía feminista. Por ejemplo Moane y Quilty (2012) lo realizaron en Dublín, donde el empoderamiento llevó a que más del 75% continuaran una educación superior, aumentó la tasa de empleo de las mujeres y su confianza y optimismo sobre el trabajo a la vez que su participación en actividades comunitarias voluntarias o políticas.

Puede por tanto apreciarse la falta de formación docente y la importancia y repercusión de esta, pero no se ha podido comprobar si existe la pedagogía feminista en Aragón y de qué manera se lleva a cabo, cuales son los estereotipos y actitudes del profesorado y de los y las futuras docentes. Con el objetivo de comprobar si la formación docente sobre género está presente en las aulas de Magisterio de las Facultades de Educación de Aragón así como la importancia percibida, llevaremos a cabo dos estudios. El primero, será el estudio de las Guías Docentes de las tres facultades de Educación de la Universidad de Zaragoza, en concreto: la Facultad de Educación de Zaragoza, la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca y la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel. En el segundo estudio, se llevará a cabo una indagación empírica mixta, aunando técnicas de investigación cuantitativas y cualitativas, para examinar las actitudes, conocimientos y predisposición hacia la formación sobre género de diversos colectivos relacionados con el ámbito educativo, dirigidos concretamente a: docentes de colegios e institutos, profesores/as de las tres Facultades de Magisterio de la Universidad de Zaragoza y alumnado de Magisterio, todos ellos de la Comunidad Autónoma de Aragón. Además de preguntas elaboradas explícitamente para este estudio, se han utilizado dos cuestionarios. El primero de ellos, ya comentado en dos estudios es el *School Doing Gender/teachers* (SDG/t), desarrollado por Rebollo, García-Pérez, Piedra y Vega (2011), que permite conocer tanto las actitudes como estereotipos de género del profesorado. El segundo, *Escala de Detección de Sexismo* (Ramos, Cuadrado y Recio, 2007), utilizando únicamente los índices que miden el sexismo benevolente, un tipo de sexismo que pasa desapercibido pero está presente en muchas ocasiones. Por último, y dada la ausencia de instrumentos que permitieran evaluar las variables mencionadas, se utilizan preguntas abiertas dada la importancia de éstas en la investigación en docencia ya que, según Jiménez (2017) “aporta más riqueza de detalles” (p. 68). De hecho, a través de estas preguntas se podrá profundizar en aspectos tales como qué es para los/as participantes

ser y actuar como feminista o machista, algo difícilmente evaluable mediante técnicas cuantitativas.

4. EL PRESENTE ESTUDIO

4.1. Objetivos

Objetivo general: Evaluar la formación docente en género, coeducación y pedagogía feminista entre docentes en centros educativos (colegios e institutos) y profesorado y alumnado de Magisterio de Educación Infantil y Primaria.

Objetivos específicos:

1. Examinar el papel del género en las Guías Docentes de Magisterio de Educación Infantil y Primaria.
2. Evaluar la importancia percibida del género en la educación, la aplicación del género en su práctica docente y la actitud hacia la coeducación según sexo, colectivo y grupo de edad.
3. Conocer la formación sobre género recibida, la predisposición de incluir una formación de dicho ámbito en los estudios y la actitud hacia la pedagogía feminista y según sexo, colectivo y grupo de edad.
4. Analizar las diferencias en sexismo benevolente y sexismo relacionado con eventos recientes según sexo, colectivo y grupo de edad.
5. Examinar la percepción sobre los agentes que mantienen el sexismo según colectivo.
6. Estudiar la relación entre la actitud en cuestiones de género – sexismo benevolente y sexismo en eventos recientes- y la importancia y predisposición hacia una educación feminista.
7. Conocer la opinión sobre la implementación del género en los estudios de Magisterio (como asignatura, como parte de una asignatura, o no necesario).
8. Explorar los comportamientos relacionados con actitudes machistas y feministas.
9. Evaluar el conocimiento sobre la definición de pedagogía feminista.

4.2. Método

4.2.1. *Participantes*

Se recabaron datos de 311 sujetos, si bien dos de ellos fueron excluidos ya que solo habían cumplimentado la información sociodemográfica. Por tanto la muestra final fue de 309 participantes. La muestra estuvo formada por 101 docentes de centros educativos de Infantil, Primaria y Secundaria de Aragón, por 117 profesores/as de las facultades de Magisterio de Huesca, Zaragoza y Teruel de la Universidad de Zaragoza y 91 estudiantes de Magisterio de Educación Infantil y Primaria y máster de la misma Comunidad Autónoma. En la Tabla 2 se muestran las características sociodemográficas de la muestra evaluada.

Tabla 2. Características sociodemográficas de la muestra evaluada (N=309).

	Docentes (n= 101)		Profesores universidad (n=117)		Alumnado (n=91)	
	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres
Sexo	26(25,7%)	75(74,3%)	50(42,7%)	67(57,3%)	16(17,6%)	75(82,4%)
Edad (M, DT)	41,43 (10,16)		43,04 (10,42)		21,81 (3,25)	
Años docencia (M, DT)	14,97 (10,78)		8,84 (8,82)		–	
Titulación	Etapa en la que imparten:		Formación:		Infantil: 1	Infantil: 36
	Infantil: 14 (13,9%)		Psicología: 26 (22%)		Primaria: 15	Primaria: 39
	Primaria: 40 (39,6%)		Magisterio: 14 (12%)		Infantil: 37 (40,7%)	
	Secundaria: 37 (36,6%)		C.C.A.F.D.: 9 (7,7%)		Primaria: 54 (59,3%)	
	F.P.: 9 (8,9%)		Filología Hispánica: 8 (6,8%)			
Feminista						
n (%) Sí	14(53,8%)	44(58,7%)	21(42%)	37(55,2%)	8(50%)	49(65,3%)
n (%) NS/NC	7(26,9%)	20(26,7%)	18(36%)	16(23,9%)	5(31,3%)	20(26,7%)
Machista						
n (%) Sí	1(3,8%)	1(1,3%)	0(0%)	0(0%)	0(0%)	5(6,7%)
n (%) NS/NC	5(19,2%)	13(17,3%)	9(18%)	10(14,9%)	0(0%)	9(12%)

Nota. NS/NC: No sabe/no contesta. El porcentaje restante a los aquí indicados corresponde a “no”.

4.2.2. *Instrumentos*

- **Cuestiones sociodemográficas:** formado por preguntas relacionadas con sexo, edad, años de experiencia en el caso de profesores/as, curso que estudian para alumnado de Magisterio, titulación, entre otros.
- **Machismo y feminismo.** Se utilizó una pregunta dicotómica del tipo: *¿Se considera usted una persona machista? ¿Se considera usted una persona feminista?* Esta pregunta era contestada en una escala dicotómica, Sí/No. Posteriormente debían responder una pregunta abierta que indicaba *“Escriba al menos un ejemplo de una situación concreta en la que te hayas comportado como alguien feminista o no feminista”*.
- **Sexismo benevolente.** Se midió a través de la Escala de Detección de Sexismo (Ramos et al., 2007). Se han empleado los 10 ítems correspondientes al sexismo benevolente. La escala es de tipo Likert con 5 opciones de respuestas. Un ejemplo de ítem es: *“El afecto y el cariño son más importantes para las mujeres que para los hombres”*. El alfa de Cronbach en el presente estudio fue 0,87.
- **Sexismo relacionado con eventos recientes.** Se evaluó a través de 5 ítems que planteaban situaciones cotidianas que representan actitudes sexistas. Estas preguntas fueron elaboradas por las autoras del presente trabajo considerando eventos recientes que plasmasen claramente actitudes sexistas. Cada ítem era respondido a través de una escala Likert de 5 puntos, donde 0 indica *completamente en desacuerdo* y 4 *completamente de acuerdo*. Por ejemplo, uno de los ítems plantea *“los piropos en la calle son una forma de acoso”*.
- **Importancia de la práctica docente relacionada con género.** Se evaluó a través de 4 ítems contestados en una escala Likert de 4 puntos, donde 0 es igual a *nada importante*, y 3 *muy importante*. Estas preguntas fueron elaboradas por las autoras del presente trabajo. Se preguntaba el grado en el que consideraban importantes en su práctica docente cuestiones como *“que se promueva una igualdad de género durante las clases”*.
- **Aplicación del género en la práctica docente.** Se elaboraron 4 ítems contestados mediante una escala Likert de 4 puntos, donde 0 es igual a *nada*,

y 3 igual a *mucho*. Se tenía que seleccionar la frecuencia con la que, entre otras cuestiones, “*ha tratado el feminismo en su programación*”.

- **Formación recibida y conocimiento sobre el género** a través de una escala con 7 ítems respondidos en una escala Likert de 5 puntos, que van de 0, *completamente desacuerdo*, a 4 *completamente de acuerdo*. Las preguntas fueron elaboradas por las autoras del trabajo y se analizaron los siguientes ítems:

F1. El currículo actual contempla una pedagogía feminista.
F2. La pedagogía feminista es un tema pendiente en educación.
F3. Me siento incómodo/a abordando temas relacionados con el género.
F4. Siento que tengo poca formación/conocimiento para abordar el tema del género.
F5. Me gustaría tener mayor formación/conocimiento sobre el tema del género.
F6. Abordar la violencia de género desde la transversalidad en los centros educativos es eficaz.
F7. He recibido formación sobre el tema de género.

- **El género en los estudios de Magisterio.** Pregunta de opción múltiple con tres opciones: debería ser una asignatura específica, debería formar parte de alguna asignatura o no es necesario tratarse durante los estudios.
- **Agentes mantenedores de sexismo.** Con una escala de intensidad, de 0, *nada*, a 3, *mucho*, se preguntó en qué medida los siguientes agentes contribuyen a que las conductas machistas se mantengan: familia, comunidad/sociedad, medios de comunicación y escuela.
- **Pedagogía feminista.** Pregunta dicotómica (Sí/No) para examinar si conocen este concepto “pedagogía feminista” y posteriormente una pregunta abierta para ofrecer su definición.
- **Cuestionario School Doing Gender /teachers.** Mide las actitudes hacia la igualdad en la educación y en la organización escolar. Se trata de un instrumento desarrollado por Rebollo et al. (2011). Este instrumento consta de una escala tipo Likert de cinco puntos, compuesta por 30 ítems. Las respuestas fluctúan entre -2 (*completamente en desacuerdo*) y 2 (*completamente de acuerdo*).

Algunas de estas preguntas están ligeramente modificadas para adecuarse a nuestra investigación. Las modificaciones han sido realizadas en los ítems 1, 2, 10 y 19, y para adecuarla al alumnado de Magisterio los ítems 12, 16 y 18. Por ejemplo, el ítem 1, “*La actual legislación sobre coeducación beneficia y promociona a la mujer por encima del hombre*”, se modificó por “*La LOMCE beneficia y promociona a la mujer por encima del hombre*” por tener más relación con la investigación. El ítem 16 es “*El género no es algo que se trabaje en mi programación*”, y en cambio, en el cuestionario del alumnado, se cambió por “*El género no es algo que se trabaje en las programaciones o trabajos que he realizado en la carrera*”.

4.2.3. Procedimiento

Para el **Estudio 1**, se realizó un análisis del papel del género en las Guías Docentes de los profesores/a de Magisterio de Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Zaragoza de 2017/2018. Para ello, se extrajeron todas las Guías Docentes disponibles en la Universidad de Zaragoza y se procedió a analizar en cuántas de ellas se hacía mención al “género”.

Para el **Estudio 2** y con el fin de proceder a la recogida de datos se difundió el cuestionario online de diferentes formas en función del colectivo al que se quería acceder. Primero, para llegar a los docentes de centros educativos (colegios e institutos), se contactó con diferentes centros de Huesca, solicitando que se enviase a los docentes de los centros. Posteriormente, se enviaron correos a centros educativos de Aragón que facilitaban su correo electrónico en la web. Además, se divulgó el enlace por redes sociales como *Facebook*, a través de grupos de maestros interinos de Aragón y por grupos de *Whatsapp* para que se compartiera a otros maestros/as.

Después se envió un correo electrónico con el enlace del cuestionario a todos los profesoras y profesoras de Magisterio de la Universidad de Zaragoza, de los Campus de Huesca, Zaragoza y Teruel. Se envió a un total de 543 sujetos, de los cuales contestaron 119, lo que supone aproximadamente un 22% de tasa de respuesta.

Respecto al cuestionario dirigido al alumnado de Magisterio, la difusión se realizó vía *Whatsapp*. A través de diferentes grupos de clase de Magisterio se lanzó la encuesta. Tanto en este cuestionario como el de docentes, no es posible calcular el porcentaje de

respuesta dado que se realizó a través del método bola de nieve. Se aplicaron los cuestionarios en formato *online*, a través de Google Formularios.

4.3. Resultados

A continuación se describen los resultados obtenidos en el Estudio 1: evaluación de las Guías Docentes de Magisterio de Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Zaragoza y Estudio 2: a) análisis cuantitativo y b) análisis cualitativo de los datos obtenidos.

Estudio 1

El papel del género en las Guías Docentes de Magisterio de Educación Infantil y Primaria en la Universidad de Zaragoza.

Al examinar las Guías Docentes de Magisterio de Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Zaragoza, se encontró que sólo el 25% de ellas recogen como competencias a generar en el alumnado las relacionadas con el género.

Estudio 2

Análisis de datos

a) Cuantitativo. Para analizar si existieron diferencias significativas en las variables evaluadas, según sexo, colectivo –docentes de centros educativos, profesorado de universidad y alumnado de Magisterio- ó grupo de edad –de 18-30, 31-45, de 46 en adelante-, se llevaron a cabo diversos MANOVA en el que la variable sexo, colectivo o grupo de edad se introdujeron como la variable independiente, y las variables evaluadas – sexismo benevolente, actitudes sexistas relacionadas con eventos recientes, importancia de la práctica docente relacionada con género, aplicación del género en la práctica docente, formación recibida, formación y conocimiento sobre el género, agentes mantenedores de sexismo y conocimiento sobre pedagogía feminista- fueron introducidas como variables dependientes. Tanto para el análisis del colectivo de pertenencia y grupo de edad, se llevaron a cabo comparaciones *post-hoc* para conocer entre qué grupos se daban diferencias significativas.

Posteriormente, para examinar la relación entre las variables evaluadas se procedió a realizar correlaciones de Pearson.

b) Cualitativo. Para analizar la información cualitativa de este estudio ante las preguntas sobre feminismo y machismo (“*Escribe al menos un ejemplo de una situación concreta en la que te hayas comportado como alguien feminista/machista o no feminista/machista*”), dos investigadoras de modo independiente revisaron los datos obtenidos para extraer, de las situaciones dadas, las unidades temáticas principales. Tras la extracción de los temas, las evaluadoras discutieron conjuntamente la distribución de los mismos. Posteriormente, se utilizó el índice Kappa de Cohen para conocer el acuerdo inter-jueces. En las respuestas de feminismo, cada evaluadora examinó de modo independiente 153 unidades temáticas, y se obtuvo un acuerdo en 120, lo que da un índice Kappa = 0,78. En cuanto a las respuestas sobre machismo, de 184 unidades temáticas, hubo un acuerdo en 137, obteniendo así un índice Kappa = 0,74. Ambos valores Kappa se consideran óptimos.

Análisis cuantitativo

Importancia y práctica docente relacionada con género y actitudes hacia la coeducación según sexo, colectivo y grupo de edad

Según sexo, se observaron diferencias en el colectivo de alumnado en “importancia del género en la educación”, ($F(89) = 0,53$; $p = 0,029$), siendo las mujeres quienes indicaron una mayor importancia hacia la práctica docente relacionada con el género ($M=10,36$; $DT = 1,94$) en comparación con los varones ($M=9,12$; $DT= 2,36$). En cuanto a las actitudes hacia la coeducación, los varones obtuvieron puntuaciones más altas en los ítems 23, 24, 25, 26 y 28, relativos a estereotipos de género, en comparación con las mujeres, tal como puede verse en Tabla 3 (Anexo I).

Según colectivo, existieron diferencias significativas en la aplicación del género en la práctica docente ($F (2,301) = 35,66$; $p = 0,000$), siendo las diferencias significativas entre todos los grupos entre sí. Considerando los estadísticos descriptivos se observó que quienes informaron realizar una mayor aplicación del género en su práctica docente fueron los docentes de centros educativos ($M=6,43$; $DT = 1,94$), seguidos de los profesores/as de universidad ($M=5,54$; $DT = 2,15$) y por último del alumnado de Magisterio ($M=4,13$; $DT= 1,34$). En cuanto al instrumento “*School Doing Gender*

/teacher”, el ítem 22 “*me gusta más trabajar con las niñas porque son más estudiosas*” tuvo puntuaciones significativamente más altas en el profesorado de universidad, comparándose con los docentes. El profesorado de universidad obtuvo también puntuaciones más altas, en comparación con ambos colectivos, en el ítem 23.

Considerando el grupo de edad, se encontraron diferencias significativas según grupo de edad en práctica docente relacionada con el género ($F_{(2,289)} = 7,13; p = 0,001$). En cuanto a la práctica docente se dieron diferencias significativas salvo entre el grupo de mediana y de mayor edad, para los que no hubo diferencias significativas. En este sentido, el grupo más joven indicó aplicar en menor medida el género en sus aulas ($M=4,83; DT=1,89$), en comparación con el grupo de mediana ($M=5,71; DT = 2,11$) y de mayor edad ($M=5,78; DT = 2,13$). Respecto al instrumento “*School Doing Gender /teacher*”, el grupo de mayor edad en el ítem estuvo más de acuerdo en el ítem 24 “*es una exageración crear la figura de coordinador/a coeducación en los centros de Educación Primaria*” ($M=1,59 DT=1,07$) en comparación con el grupo más joven. Los resultados de este instrumento se muestran en la Tabla 3.

Diferencias en formación en género según sexo, colectivo y grupo de edad

Tal como se muestra en la Tabla 4 (Anexo 2), al comparar la formación recibida en género según sexo, se encontraron diferencias significativas en la pregunta 2, 4 y 5, siendo las mujeres quienes obtuvieron mayores puntuaciones al respecto. En este sentido, las mujeres son quienes en mayor medida consideran que la pedagogía feminista es un tema pendiente y les gustaría tener mayor formación al respecto.

Según colectivos, se encontraron diferencias significativas en las preguntas 1, 2, 3 y 5, indicándose que el alumnado de Magisterio, en comparación con profesorado de universidad, considera que el currículo actual no contempla aun la pedagogía feminista. Además, el alumnado de Magisterio indicó que la pedagogía feminista es un tema pendiente aún, además sienten tener poca formación y le gustaría tener más, en comparación con los otros colectivos.

Diferencias en sexismo benevolente y sexismo relacionado con eventos recientes

En relación al sexismo benevolente, no hubo diferencias significativas en cuanto a sexo, colectivo o grupo de edad, por lo que los resultados no se muestran en tabla.

Tal como se observa en la Tabla 5 (Anexo 2), se encontraron diferencias significativas según sexo en algunos eventos o afirmaciones de sexismo relacionado con eventos recientes. En concreto, las mujeres informaron estar más de acuerdo que los hombres en que “*las mujeres no se ponen ropa ajustada como medida de atracción al hombre*”, así como en el ítem 1, relacionado con los titulares sexistas en periódicos. Por colectivos no hubo diferencias significativas en las afirmaciones sexistas, por lo que no se muestran en tabla. Finalmente, según grupo de edad, hubo diferencias significativas en la afirmación 2 y 5, indicando las personas más jóvenes, en comparación con los de mayor edad, mayor desacuerdo.

Agentes importantes como mantenedores de sexismos según colectivo

A través de MANOVA en el que se introdujo como variable independiente el tipo de colectivo y como variables dependientes los agentes que consideran importantes como mantenedores de conductas sexistas –familia, comunidad/sociedad, medios de comunicación y escuela. Los agentes considerados más importantes en el sexismo fueron la sociedad y los medios de comunicación, seguidos por la familia, y dejando en último lugar de importancia a la escuela, para este último, la escuela, existieron diferencias significativas en cuanto a este factor según el colectivo ($F(2, 276) = 5,49; p = 0,005$), siendo el alumnado de Magisterio quienes lo consideraron un factor mantenedor más importante ($M = 2, DT = 0,92$), en comparación con los/as docentes de escuela ($M = 1,57, DT = 0,85$) y profesorado de universidad ($M = 1,88; DT = 0,92$).

Relación entre las variables evaluadas

En cuanto a la relación entre las variables analizadas, se llevaron a cabo correlaciones de Pearson. Como se observa en la Tabla 6 (Anexo 2), se dieron correlaciones significativas en sentido negativo entre sexismo benevolente, con las siguientes variables: sexismo relacionado con eventos recientes, importancia del género en educación, práctica docente relacionada con el género y algunos ítems de formación en género, en concreto en F2, F5 y F6. En este sentido, quienes apoyan un mayor sexismo benevolente, tienen actitudes más sexistas, consideran menos importante el género en la educación, no lo introducen en su práctica docente, no consideran que la pedagogía feminista sea un tema pendiente en educación, no desean tener formación en género, creen poco eficaz el abordaje de ciertos aspectos como la violencia de género

en las aulas, consideran que en el currículum actual el género no es un tema pendiente y se sienten incómodos al abordar del tema del género –tal como se muestra a través de correlaciones significativas en sentido positivo con F1 y F3. Por el contrario, quienes muestran menos sexismo en eventos recientes –indicado por altas puntuaciones en esta variable-, consideran importante incluir el género en educación, la incluyen en su práctica y consideran importante tener formación al respecto, así como ser éste un tema pendiente en educación.

Por otro lado, se encontraron correlaciones significativas entre “importancia del género en educación” y práctica docente, F2, F5, F6 y F7, y en sentido negativo con F1 y F3. En este sentido, quienes consideran importante el género en el ámbito educativo, lo llevan más a cabo en su práctica, y consideran que es un tema pendiente. En mayor medida, dadas las correlaciones más elevadas entre ellas, también consideran que la pedagogía feminista es un tema pendiente en educación y que abordar el género en los centros educativos es eficaz, además les gustaría tener más formación en el tema. Al analizar las correlaciones entre la práctica docente relacionada con el género y aspectos de formación (de F1 a F6), se aprecia que quienes desempeñan una mayor práctica docente relacionada con el género, son quienes se sienten más formados para llevarla a cabo y consideran eficaz su realización en centros educativos.

Abordaje del género como asignatura

Con respecto a la opinión que se tiene acerca de cómo se debería afrontar la cuestión de género en los estudios de Magisterio, la mayor parte de la muestra creen que “debería formar parte de alguna asignatura”, indicado por el 53,6% de los docentes de centros educativos, el 37,1% del profesorado universitario y 57,5% del alumnado de Magisterio. En los tres casos (docentes de ambos tipos de centros y alumnado), esta opinión es seguida por la opción de respuesta de que “el género en los estudios de Magisterio debería ser una asignatura específica”.

Análisis cualitativo

Unidades temáticas

Por un lado, ***los temas extraídos para feminismo*** fueron: defensa de la igualdad, activismo, conciencia social, ámbito laboral, ámbito docente/lenguaje inclusivo, ámbito

privado (hogar-familiar) y autoconsciencia feminista. Por otro lado, ***los temas extraídos para machismo*** fueron: justifican de manera machista, defensa de la igualdad, conciencia social, ámbito laboral, ámbito docente, ámbito privado (hogar-familia) y autoconsciencia sexista. Las definiciones de cada tema y un ejemplo significativo de cada colectivo (docentes, profesorado de universidad y alumnado) aparecen en las tablas 7 (feminismo) y 8 (machismo) (Anexos 3 y 4).

En concreto, se van a citar algunos ejemplos de las personas que se consideraban feministas. En relación a ***conciencia social***:

Cada vez que planto cara a un hombre que intenta humillarme delante de otro hombre, o cada vez que corto un comentario misógino ya sea de mujeres o de hombres. Cada vez que quiero bailar en un bar libremente, a pesar de que la mayoría de la gente piense que lo hago para provocar sus mentes enfermas, y consigo que nadie se acerque a mí sin mi permiso. Cada vez que viajo sola. Cada vez que discuto con mi pareja para que tome conciencia que la casa es también cosa suya. Cada vez que evito usar el rosa y bajar la mirada cuando me miran fijamente a la cara en la calle. (Mujer, 40 años, profesora de universidad)

Del ***ámbito laboral***: “Al dejar de trabajar para un hombre que me pagaba menos por ser mujer (Entre muchas otras)” (Mujer, 21 años, alumna de magisterio).

En el ***ámbito docente/lenguaje inclusivo***, varias personas, sobre todo ya docentes comentaron su uso de lenguaje inclusivo. Un maestro comentó la labor que realiza en un área particular:

En asignaturas como Valores Éticos trabajamos continuamente actividades sobre igualdad de género. En Ciudadanía hablamos sobre las desigualdades históricas que han existido entre mujeres y hombres, y sobre las que todavía siguen quedando. En Filosofía hablamos sobre la historia y el pensamiento feminista. (Hombre, 30 años)

En cuanto a machismo, se destacan las personas que contestaron que se consideraban machistas, ya que reconocían que en al menos alguna situación lo habían sido. Estas son un 2,3% de la muestra. A continuación se ofrece su descripción:

- “Nombrar de forma inconsciente capitán al único chico que formaba parte de un equipo de trabajo en el que el resto éramos chicas” (Mujer, 20 años, alumna).

- “Cuando compito con otras mujeres para agradar a un hombre” (Mujer, 21 años, alumna).
- “En ocasiones me relajo y dejo de ayudar con la familia” (Hombre, docente).
- “Ojalá fuera honesta decir que no, pero lamentablemente y a pesar de todo el curro que llevó con el tema, años de colectivos feministas y formación personal, hay cosas profundamente arraigadas de esta sociedad en la que vivimos” (Mujer, 40 años, docente).

Como vemos, estas afirmaciones pertenecen a personas, que aunque no quieren ser machistas son conscientes de algunos de sus actos sexistas. Esto ocurre también con personas que, aunque marcaron que no son machistas, comentaron que a veces es imposible no actuar así. Este es el grupo denominado ***autoconciencia sexista***, el cual tiene representación por los tres colectivos. Vamos a ver un ejemplo:

Nuevamente tengo que matizar porque creo que tod@s tenemos comportamientos machistas por vivir y haber sido educados en una sociedad heteropatriarcal. Por supuesto he tenido comportamientos machistas aunque desde hace varios años intento mejorar y corregir todo eso. Hablar mal de alguna chica porque tuviera una vida sexual activa con diferentes hombres es una de las cosas de las que me arrepiento mucho y un error que no volveré a cometer. (Hombre, 23 años, estudiante)

Una respuesta, en cuanto a la justificación de por qué no eres machista, es propiamente machista. “Amo a la mujer como si fuera mi esposa, la respeto como si fuera mi madre y las cuido como si fueran mi hija”.

Hay temas que aparecen de forma más común o frecuente en unos colectivos que en otros. En concreto, en docentes aparecen más referencias a los aspectos educativos de su práctica docente y el lenguaje inclusivo. En profesorado universitario el aspecto laboral y las investigaciones o publicaciones que realizan sobre el tema del género y en alumnado destacan en mayor medida afirmaciones relacionadas con actitudes de reivindicación, asistencia a manifestaciones, etc.

Se destaca también que hay una unidad temática, ***autoconciencia feminista***, que sólo apareció en uno de los colectivos, en concreto en alumnado, el grupo más joven. En este grupo se reafirman las actitudes que se llevan a cabo como personas feministas, a modo

de autodeclaración de conductas pro-feministas que uno mismo realiza. Un ejemplo de una alumna de 21 años es: “Me considero feminista porque intento siempre practicar la sororidad a todas las escalas y niveles con todas las mujeres que me voy encontrando en mi día a día”. Otro ejemplo, de una mujer de la misma edad, es “ejercer mi libertad de expresión, respetando a los demás, ponerme una minifalda si me apetece y decir lo que pienso sin miedo a ser juzgada”.

Por otro lado resulta interesante destacar que los verbos utilizados en muchas expresiones de manera común fueron: defender, denunciar, promover, ejercer, apoyar, reprobar o contribuir.

Definiciones de pedagogía feminista

Por último, 116 participantes contestaron que saben qué es la ***pedagogía feminista*** (un 42% de docentes, un 43,5% de profesorado de universidad y un 26,4% del alumnado). En cambio, a la pregunta de “define qué es” solo contestaron 39 docentes, 47 profesores/as de universidad y 24 alumnos/as. En cada uno de los tres colectivos, más del 60% de participantes dieron definiciones que tienen que ver con la igualdad de género, por ejemplo, “pedagogía que fomenta la implementación de un enfoque de género tanto en las prácticas educativas como en la evaluación del sistema educativo” (Mujer, 21 años, estudiante). Dentro de este porcentaje, algunas personas hacían alusión, de forma explícita al feminismo, “introducción del feminismo en el currículum y pedagogía en los centros docentes” (Hombre, 58 años, docente). Los y las docentes hacen referencia, exactamente un 10%, a la inclusión de mujeres en el aula, como menciona una maestra:

Abandonar los ejemplos y comportamientos patriarcales. Dar su lugar a las escritoras, investigadoras, científicas del género femenino para que los alumnos no terminen pensando que solo hay hombres "inteligentes" en esos ámbitos... Es un trabajo del día a día, a cada momento, no solo dentro del currículo sino sobre todo en la convivencia.

Participantes de los tres colectivos dieron definiciones referentes a la igualdad, pero no únicamente de género. Vamos a ver un ejemplo significativo de cada grupo.

- “Dicen defender una ciudadanía en clave de igualdad y libertad” (Mujer, 19 años, estudiante).

- “La enseñanza que intenta formar personas igualitarias y críticas” (Mujer, 57 años, docente).
- “Una pedagogía que estimula y fomenta la transformación de la ciudadanía en clave de igualdad, equidad y justicia social” (Hombre, 39 años, profesor de universidad).

Por último, el porcentaje de personas que dieron una definición más ajustada de la pedagogía feminista es bajo, exactamente un 5,1% de docentes, 10,6% de profesorado de universidad y 4,17% de alumnado. Estas personas escribieron definiciones que aludían a una igualdad más global (de todas las dicotomías sociales), no solo de género, sin perder la visión feminista, y con conceptos como emancipación o autonomía. A continuación, se van a reflejar las definiciones más próximas al concepto.

- “Es un cambio de perspectiva en el ámbito educativo con el propósito de frenar la reproducción de desigualdades y la cultura patriarcal” (Mujer, 32 años, estudiante).
- “Creo que es aquella que fomenta la igualdad entre personas haciendo perceptibles los casos de discriminación por causa de sexo (o género), sexualidad, raza, clase,... y proponiendo la reflexión al respecto” (Hombre, 40 años, docente).
- “Elaborar colectivamente herramientas y caminos que apunten a la construcción de relaciones sociales emancipatorias” (Mujer, 53 años, docente).
- “A aquella pedagogía crítica que busca transformar la ciudadanía en clave de igualdad, equidad y justicia social. Buscar una emancipación segura y con garantías” (Hombre, 41 años, profesor de universidad).
- “A aquella que desde la visibilización de la problemática de una educación heteropatriarcal, sesgada, con un currículum oculto que reproduce la desigualdad, busca la reflexión crítica y la transformación social” (Mujer, profesora de universidad).
- “Está relacionada con la educación en la igualdad de oportunidades, autonomía de las personas, pensamiento crítico y empoderamiento de las mujeres” (Hombre, 34 años, profesor de universidad).

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo del estudio fue evaluar la formación docente en el ámbito del género, la coeducación y la pedagogía feminista tanto en docentes (de centros educativos y facultades de Magisterio) como en alumnado de Magisterio de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad Autónoma de Aragón. También se contó con una serie de objetivos específicos que fueron: examinar las Guías Docentes de Magisterio de la Universidad de Zaragoza, evaluar la actitud hacia la coeducación, la importancia percibida del género en la educación y la aplicación del género en su práctica docente; conocer la formación sobre género recibida, la predisposición de incluir una formación de dicho ámbito en los estudios y la actitud hacia la pedagogía feminista; analizar las diferencias en sexismo relacionado con eventos recientes; examinar la percepción sobre los agentes que mantienen el sexismo; estudiar la relación entre la actitud en cuestiones de género y la importancia y predisposición hacia una educación feminista; conocer la opinión sobre la implementación del género en los estudios de Magisterio; explorar los comportamientos relacionados con actitudes machistas y feministas y; evaluar el conocimiento sobre la definición de pedagogía feminista.

Se obtuvo, en primer lugar, a través de la revisión de las Guías Docentes de las facultades de Magisterio de Aragón, que el 25% de las asignaturas mencionan el género pero de manera implícita y no tratándolo en contenidos específicos u objetivos. Este análisis de Guías Docentes se añade a conclusiones derivadas del “I Encuentro Aprender con perspectiva de Género en Aragón”, celebrado en 2017 y que consideró que aún el abordaje que realizan los profesores/as del género es implícito, no directo, resulta necesario empoderar al profesorado para tratar este tema en el aula. Además, el alumnado solicita también recibir mayor formación. En definitiva, se destaca la necesidad de crear un espacio reconocido y reconocible para abordar el género. También en Magisterio de Castilla y León la igualdad de género en estas Guías Docentes aparece en las competencias y elementos transversales pero solo puntualmente en objetivos docentes (Ortega y Pagès, 2018). Es decir, se está tratando el género de manera implícita transversal, y al no encontrarse en objetivos o contenidos concretos, no se actúa o se enseña de forma explícita, aunque se justifica que está presente.

Respecto a la importancia percibida del género en las aulas, las mujeres la perciben más que los hombres, siendo en el alumnado donde se encuentra más la diferencia. En

el cuestionario “*School Doing Gender /teacher*” se puede apreciar que son los hombres y el grupo de mayor edad quienes ven una exageración la creación de la figura de coordinador/a de coeducación. Centrándonos en la práctica docente según edad, es el grupo mayor el que lleva a cabo una práctica docente relacionada con género más frecuente, siendo los jóvenes los que menos. Si bien, es necesario considerar que el grupo joven está en su mayoría formado por alumnado de Magisterio, por lo que apenas han podido llevar a cabo una práctica docente. Además, de modo interesante, son más docentes de centros educativos los que llevan a cabo la perspectiva de género en comparación con el profesorado universitario. Estudios previos, como el de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante reflejan que existe una casi ausencia de autoras en las materias observadas, a excepción de dos, en las que sí que había referentes femeninos en los artículos, pero con porcentajes muy bajos, del 6,5% y 8% (Díez et al., 2017). A su vez, quienes dan más importancia al género, lo llevan más a cabo y se sienten más cómodos tratándolo en el aula. Es decir, es el alumnado quien reclama mayor formación en el ámbito del género, pero el profesorado de universidad aborda menos esta temática en comparación con los/as docentes de escuela. Parece por tanto que, aplicar una perspectiva de género en etapas más tempranas de la educación (Infantil y Primaria) resulte más importante, si bien para que esta aplicación sea más efectiva, se precisa de mayor formación de formadores en este sentido. Este hallazgo implica por tanto que la perspectiva de género debe cobrar relevancia en las facultades de Educación, satisfaciendo así las necesidades del alumnado de Magisterio.

En la formación del profesorado, el grupo de mayor edad afirma haber recibido más formación, siendo el más joven el que menos y el que más quisiera tener. Este hecho se reafirma en el estudio de Gómez y Sánchez (2017), donde aproximadamente el 80% de profesorado se siente capacitado, mientras que solo el 46.4% afirma sentirse capacitado. Esta ausencia de formación docente repercute en las aptitudes de los estudiantes, llegando incluso, como concluyen Pinedo, Arroyo y Berzosa (2018), a que el profesorado en formación sea incapaz de detectar en ejemplos reales la existencia de desigualdad, discriminación o violencia simbólica en base al género.

Abordando la pedagogía feminista, se observa que el grupo de mayor edad es el que piensa que el currículo actual ya contempla una pedagogía feminista, mientras que el más joven considera que es un tema pendiente en educación. A pesar de estas opiniones,

es muy bajo el porcentaje de personas que conocen qué es la pedagogía feminista. Este hallazgo está en relación con lo indicado por la Asociación Americana de Musicoterapia (AMTA) que afirmó que la mayor parte de los/las participantes llevaban a cabo la pedagogía feminista pero muchos no comprendían el significado de estos conceptos (Hahna y Schwantes, 2011). Martínez y Ramírez (2017) hallaron en su estudio que en los y las estudiantes universitarias hay un gran desconocimiento de conceptos clave ligados al pensamiento feminista y estos comparten la opinión de que la pedagogía feminista es necesaria para actuar sobre las desigualdades de género, pero reconocen el desconocimiento hacia este tema y cómo poder aplicarlo a su práctica docente. En conjunto, puede decirse que se puede valorar o considerar la necesidad de fortalecer esta pedagogía, pese a no tener un conocimiento amplio sobre determinados conceptos relacionados. Por esta razón es esencial una formación docente sobre dicho campo.

En el presente estudio queda reflejado que la mayoría de los/as participantes parecen apoyar poco los estereotipos de género, ya que ante las cuestiones de sexismo benevolente y sexismo en eventos recientes las puntuaciones obtenidas son bajas. Sin embargo, resulta interesante la diferencia entre ambos tipos de sexismo, ya que para el primero no existen diferencias según sexo, colectivo y edad, mientras que el segundo es menos apoyado por mujeres y jóvenes. Esto podría indicar que están desapareciendo ciertos estereotipos clásicos o populares (*“nadie como las mujeres sabe criar a sus hijos”*), si bien aún se mantienen otros más actualizados o cotidianos (*“es igual de aceptable que una mujer tenga Tinder que un hombre”*). Estudios previos, como el realizado en Castilla y León por Díaz y Anguita (2017), utilizando otros cuestionarios, revela que siguen arraigados los estereotipos, tanto de género como de orientación sexual pero existe un empeño por disimularlos ya que no se toleran socialmente. Por tanto, debemos considerar, ante las investigaciones, que la presión social así como el denominado sesgo de deseabilidad social, pueden reducir las puntuaciones en los estereotipos informados. Pese a esta posible “infravaloración” de los estereotipos, en el presente estudio se encuentran diferencias según sexo, por lo que la mayor parte de los ítems referentes a estereotipos – aunque bajos-, más apoyados por varones. Por lo que son los varones quienes mantienen en mayor medida estereotipos y roles de género tradicionales en comparación con las mujeres (Christopher y Wojda, 2008). En cuanto a las actitudes sexistas relacionadas con eventos recientes, se observa la diferencia según sexo, siendo las mujeres quienes poseen más actitudes feministas que los hombres y a

su vez, las más jóvenes. En la investigación de Velasco (2016) se refleja que en las actitudes hacia los roles de género, los/as participantes de 23 a 35 años muestran actitudes más positivas y no tradicionales (crítica a lo heteronormativo).

En relación a los agentes mantenedores del sexism, es el alumnado quien considera la escuela un agente que mantiene el sexism, mientras que el profesorado no, pensando que quién más lo mantiene es la sociedad y medios de comunicación. Por tanto, son los/as docentes en profesión quienes no verán a la escuela como motor de cambio, ya que esta no mantiene la cultura machista arraigada. Como se muestra en un estudio previo en España, el 67% de los profesores y profesoras de cinco institutos de Sevilla no tenía conciencia de que la escuela legitima la estructura social machista (Rodríguez y Muñoz, 2015). Por lo tanto es coherente la relación entre ambos estudios, donde el profesorado no es consciente del papel de la escuela en el mantenimiento del sexism. Según el estudio de García (2017), se refleja que casi todo el alumnado de magisterio considera esencial el trabajo de la igualdad de género en el aula. Un 1% considera ésta ya conseguida. Este estudio coincide con el presente estudio, ya que vemos como el alumnado considera que la escuela mantiene el sexism, siendo por tanto importante el trabajo en el aula, actuando como motor de cambio.

Al analizar conjuntamente las cuestiones sobre educación y las actitudes sexistas sobre eventos recientes vemos una relación directa y esperable. Las personas con menos actitudes sexistas le dan más importancia y aplican en mayor medida el género en su práctica docente, piensan que la pedagogía feminista es un tema pendiente en educación y no sienten incomodidad al abordar el género en el aula. Además, tienen interés por recibir formación sobre el tema de género. En este sentido, Shimon (2005) indica que los profesores/as que tienen ciertos estereotipos de género llevan en el aula una conducta sexista.

Respecto a la manera en que se quiere llevar a cabo esta formación, los tres colectivos están de acuerdo en que el género debería formar parte de alguna asignatura, siendo lo siguiente más votado, la existencia de una asignatura específica. Este hecho tendría importantes beneficios, ya que en otros países donde existen asignaturas específicas de género, como Estados Unidos, se favorecieron las actitudes más igualitarias y mayor confianza entre todos/as (Malkin y Stake, 2004).

En el análisis de la parte cualitativa del cuestionario emergen diversos temas de relevancia. En concreto los temas que emergen son: defensa de la igualdad, activismo, conciencia social, ámbito laboral, ámbito docente/lenguaje inclusivo, ámbito privado (hogar-familiar) y autoconsciencia feminista y sexista. El activismo es un tema de especial protagonismo en el momento social en que vivimos especialmente en este año 2018, con eventos tan recientes como la huelga feminista del 8 de marzo. Esto marcó también que parte de los encuestados reflexionara sobre el aspecto laboral, reivindicando el cese de la brecha laboral, uno de los pilares que sustentaban dicha huelga. El subtema más ampliamente abordado ha sido el de conciencia social - apelar a la educación y/o conciencia de otros, a través de frenar, denunciar o demostrar rechazo ante demostraciones o conductas sexistas- que tiene sentido siendo la comunidad, según la mayoría de participantes, el agente que más perpetúa las conductas sexistas, y por tanto en el que muchos/as feministas intervienen con comentarios o acciones. El lenguaje inclusivo, sobre todo en el ámbito docente, se ha comentado bastante, que es, según Anguita (2011), uno de los elementos sexistas que han perdurado durante los últimos 30 años en nuestro país. Son varios los participantes que reconocen, que a pesar de considerarse feministas, tienen actitudes machistas ya que estando en una sociedad heteropatriarcal y una cultura androcéntrica, es inevitable.

Resulta interesante analizar diferencias en las temáticas más comunes, así como diferentes entre los tres colectivos. En concreto, en el alumnado aparece un tema que no está presente en el resto de colectivos: autoconsciencia feminista, consistente en la autodeterminación, reafirmación o actitudes pro-feministas en las conductas que uno mismo realiza. Por ejemplo, “ejercer mi libertad de expresión, respetando a los demás, ponerme una minifalda si me apetece y decir lo que pienso sin miedo a ser juzgada”. Estas conductas en las que el alumnado defiende sus comportamientos y sus actitudes feministas. Es relevante que esta categoría que solo emerge en jóvenes podría explicarse considerando que en esta etapa vital existe un periodo de exploración y un periodo de construcción de su identidad (Arnett, 2004). Es por tanto en este periodo donde comienzan formalizarse determinadas ideologías (Barrera-Herrera y Vinet, 201). Respecto al profesorado de universidad, se destacaban las actitudes feministas relacionadas con sus investigaciones y presentaciones, desde una perspectiva de género. Por último, en docentes de centros educativos hay un mayor número de situaciones relacionadas con su práctica docente, la educación y el lenguaje inclusivo. Por tanto,

cada una de las particularidades encontradas según el colectivo, encaja por un lado, con la cohorte generacional de la que forman parte, así como de la ocupación o ámbito laboral diario, reflejando así las situaciones cotidianas en cada uno de ellos.

Para finalizar, en la valoración cualitativa en cuanto a la definición de pedagogía feminista queda reflejada la ausencia de formación docente en pedagogía feminista, ya que la mayoría no conocen el concepto. Los participantes que ofrecen una definición, lo hacen, mayoritariamente, guiadas por la intuición, y generalmente en confusión con el concepto de coeducación, indicando que consiste en una pedagogía que vela por la igualdad de género. Además, quienes más respondieron a esta pregunta, son las que han recibido más formación, los docentes de centros educativos y universidades. También son las personas más formadas quienes tienen definiciones más acertadas (profesorado universitario). Además, los/as docentes hacen referencia en varias respuestas al uso de referentes femeninos en el aula, lo que se acerca a una práctica docente real, la cual es llevada a cabo en su mayoría por estos/as docentes de escuelas e institutos. Algunas de las personas que se acercan al concepto, hablan de la emancipación, lo que nos lleva a la educación emancipatoria de Paulo Freire, una de las fuentes de las que bebe esta corriente pedagógica.

En conclusión, el alumnado de Magisterio tiene menos actitudes sexistas y reclama una mayor formación de género, al igual que los/as docentes, aunque estos afirman haber recibido más formación, pero no suficiente. De hecho, según Martínez y Ramírez (2017), una de las estrategias que utiliza el patriarcado para mantener y normalizar los estereotipos de género, es la formación del profesorado. La mayoría de participantes consideran la importancia del género en la escuela, aunque solo el alumnado apunta mayoritariamente a la escuela un agente que mantiene las actitudes sexistas.

En definitiva, se reclama una formación docente, que forme parte de una asignatura de los estudios de Magisterio. Además, la ausencia de conocimientos sobre pedagogía feminista se refleja en los tres colectivos, siendo más visible en el alumnado, quien todavía no ha recibido formación al respecto. La pedagogía feminista es poco conocida en el campo educativo, por lo que pasa desapercibida en la mayoría de Facultades de Educación. Llevando a cabo esta pedagogía, la educación no entenderá de estereotipos o etiquetas sociales, sino de personas diversas que buscan empoderarse para crecer y aprender de manera autónoma en la comunidad.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar Ródenas, C. (2013). Género y formación crítica del profesorado: una tarea urgente y pendiente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27 (3), 177-183.
- Anguita, R. (2011). El reto de la formación del profesorado para la igualdad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, REIFOP*, 14(1), 43-51.
- Arnett, J. J. (2004). *Adolescence and emerging adulthood: A cultural approach* (2nd ed.). Upper Saddle River, Nueva Jersey: Pearson.
- Barrera-Herrera, A., y Vinet, E. V. (2017). Aduldez Emergente y características culturales de la etapa en universitarios chilenos. *Terapia Psicológica*, 35(1), 47-56.
- Christopher, A. N. y Wojda, M. R. (2008). Social dominance orientation, right-wing authoritarianism, sexism, and prejudice toward women in the workforce. *Psychology of Women Quarterly*, 32(1), 65-73.
- Cohee, G. (1998). *The feminist teacher anthology: Pedagogies and classroom strategies*. Teachers College Press.
- Díaz, S. y Anguita, R. (2017). Estereotipos del profesorado en torno al género ya la orientación sexual. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 219-232.
- Díez, R. et al. (2017). Análisis de género del material didáctico de asignaturas de la Facultad de Educación en la Universidad de Alicante. *Investigación en docencia universitaria: Diseñando el futuro a partir de la innovación educativa* 183-192 Octaedro Editorial.
- Dolera, L. (2018). *Morder la manzana: la revolución será feminista o no será*. Madrid, España: Planeta.
- Europa Press (2018). *La RAE cambia la definición de 'fácil' que aludía a mujeres "sin problemas" para mantener relaciones sexuales*. [online] La Vanguardia. Available at: <http://www.lavanguardia.com/cultura/20180314/441521621451/definicion-mujer-facil-rae.html> [Accessed 11 Apr. 2018].

- Fernández, E. y Piedra, J. (2010). Efecto de una formación coeducativa sobre las actitudes hacia la igualdad en el futuro profesorado de Educación Primaria. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 5(15), 151-158.
- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.
- García, A. (2016). La LOMCE bajo una mirada de género/s: ¿Avances o retrocesos en el s. XXI? *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1(2), 100-124.
- García, M. (2017). La perspectiva de género en la formación inicial del profesorado de educación infantil. Notas sobre una investigación realizada entre el alumnado del grado de magisterio de educación infantil de la universidad de Cantabria (España). *Ex aequo*, (36), 43-57.
- García-Pérez, R., Rebollo, M. Á., Vega, L., Barragán-Sánchez, R., Buzón, O., & Piedra, J. (2011). El patriarcado no es transparente: competencias del profesorado para reconocer desigualdad. *Cultura y Educación*, 23(3), 385-397.
- Gómez, I. y Sánchez, P. (2017). Formación del profesorado en cuestiones de género. *Revista de la SEECI*, (43), 53-68.
- Hahna, N. y Schwantes. M. (2011). Feminist music therapy pedagogy: A survey of music therapy educators. *Journal of music therapy*, 48(3), 289-316.
- Hernández, M. (12 de febrero 2018). La brecha salarial aumenta en España: las mujeres cobran un 30% menos y soportan más precariedad. El Mundo. Recuperado de: <http://www.elmundo.es/economia/macroeconomia/2018/02/12/5a8190e6e5fdea55d8b4648.html>
- Hollingsworth, S. (1994). Feminist pedagogy in the research class: an example of teacher research. *Educational Action Research*, 2(1), 49-70.
- Hooks, B. (1989). *Talking back: Thinking feminist, thinking black*. South End Press.
- Izquierdo, J. M. M. y Lucero, L. A. (2010). Directrices de la política educativa de género en España (1970-2010). *Educatio Siglo XXI*, 28(2), 223-244.
- Jiménez, A. (2017). Un instrumento de preguntas abiertas para la revisión de la docencia universitaria/An instrument of open questions for the review of university teaching. *Revista Fuentes*, 19(1), 57-71.
- Lavy, V. y Sand, E. (2015). *On the origins of gender human capital gaps: Short and long term consequences of teachers' stereotypical biases* (No. w20909). National bureau of economic research.

- Lempiäinen, K. y Naskali, P. (2011, May). Feminist researchers learning to teach: A Finnish case of university pedagogy in women's studies. *Women's Studies International Forum*, 34 (3), 195-205.
- López-Sáez, M. (1994). Procesos culturales e individuales implicados en la estereotipia de género. Una aproximación empírica a la elección de carrera. *Revista de Psicología Social*, 9(2), 213-230.
- Maceira, L. (2006). Más allá de la coeducación: pedagogía feminista. *Educar (Guadalajara, Jal.)*, 36, 27-36.
- Maher, F. A. y Tetreault, M. K. T. (2001). *The feminist classroom: Dynamics of gender, race, and privilege*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Malkin, C. y Stake, J. (2004). Changes in attitudes and self-confidence in the women's and gender studies classroom: *The role of teacher alliance and student cohesion. Sex Roles*, 50(7-8), 455-468.
- Martínez Martín, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Foro de Educación*, 14(20), 129-151.
- Martínez, I. y Ramirez, G. (2017) Des-patriarcalizar y Des-colonizar la Educación. Experiencias para una Formación Feminista del Profesorado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 6(2), 81-95.
- Mendoza, I., Sanhueza, S. y Friz, M. (2017). Percepciones de equidad e igualdad de género en estudiantes de pedagogía. *Papeles de trabajo-Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, (34), 59-75.
- Menon, A. (2015). Initiatives taken by the elementary school teachers to enhance gender equality in the class. *Contemporary Issues in Education*, 63-70.
- Moane, G. y Quilty, A. (2012). Feminist education and feminist community psychology: Experiences from an Irish context. *Journal of Community Psychology*, 40(1), 145-158.
- Molet, C. y Bernad, O. (2015). Políticas de género y formación del profesorado: 10 propuestas para un debate. *Revista Temas de Educación*, 21, 1-18.
- Nelsen, R. W. (1981). Reading, writing, and relationship: Toward overcoming the hidden curriculum of gender, ethnicity, and socio-economic class. *Interchange*, 12(2-3), 229-242.

- Ortega, D. y Pagès, J. (2018). Género y formación del profesorado: análisis de las Guías Docentes del área de Didáctica de las Ciencias Sociales. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (21), 53-66.
- Piedra, J.; García-Pérez, R.; Fernández-García, E. y Rebollo, M.A. (2014). Brecha de género en educación física: actitudes del profesorado hacia la igualdad / Gender gap in physical education: teachers' attitudes towards equality. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 14(53), 1-21.
- Pinedo, R., Arroyo, M. y Berzosa, I. (2018). Género y educación: detección de situaciones de desigualdad de género en contextos educativos. *Contextos educativos: Revista de educación*, (21), 35-51.
- Real Académica Española (2017). Online: <http://www.rae.es>. Versión electronica 23.1.
- Recio, P.; Cuadrado, I. y Ramos, E. (2007). Propiedades psicométricas de la Escala de Detección de Sexismo en Adolescentes (DSA). *Psicothema*, 19(3), 522-528.
- Romero, S. y Lugo, M. (2015, julio). *Diagnóstico de actitudes hacia la igualdad y la coeducación. La perspectiva del profesorado de institutos de educación secundaria*. Aportaciones a la investigación sobre mujeres y género: V Congreso Universitario Internacional Investigación y Género. Sevilla, España.
- Santos, M. Á. (1996). Currículum oculto y construcción del género en la escuela. *Kikiriki. Cooperación educativa*, (42), 14-27.
- Schoeman, S. (2015). Feminist pedagogy as a new initiative in the education of South African teachers. *Koers*, 80(4), 1-9.
- Shimon, J. (2005). Red Alert: gender equity issues in secondary physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 76(7), 6-10.
- Shrewsbury, C. (1993). What is feminist pedagogy? *Women's Studies Quarterly*, 21(3/4), 8-16.
- Simón, M. (2010). *La igualdad también se aprende. Cuestión de coeducación*. Madrid: Nacea.
- Solbes, V. M. M. y Merino, E. S. V. (2015). *Género, educación y convivencia*. Dykinson.
- Stoet, G. y Geary, D. C. (2018). The gender-equality paradox in science, technology, engineering, and mathematics education. *Psychological science*, 29(4), 581 –593.
- Tamayo Garza, J. (2016). Identidad de género de las maestras de primaria. *Mujeres e investigación. Aportaciones interdisciplinares: VI Congreso Universitario*

- Internacional Investigación y Género* (2016), 731-744. SIEMUS (Seminario Interdisciplinar de Estudios de las Mujeres de la Universidad de Sevilla)
- Valero-Matas, J., Callejo, J., Valero-Oteo, I. y Romay, J. (2017). Analysis of the Choice of Educational Pathways in the Spanish University. The Case of Palencia Campus at University of Valladolid. *REMIE Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 7(2), 216-248.
- Varela, N. (2014). *Feminismo para principiantes*. Barcelona: Zeta Bolsillo.
- Velasco, A. (2016). “*No soy feminista, pero...*”: *Mitos y creencias de la juventud universitaria sobre el feminismo* (tesis doctoral). Universitat de Barcelona, Barcelona, España.
- Yang, H. C. (2012). Feminist Teaching Practice in Masculine Higher Education Institutions in Taiwan. *Asian Journal of Women's Studies*, 18(3), 7-37.

ANEXO 1 Tabla 3. Diferencias en instrumento “*School Doing Gender /teacher*” según sexo, colectivo y grupo de edad.

Sexo	Colectivo					Grupo de edad					
	Varones	Mujeres	Docentes centros educativos	Profesorado universidad	Alumnado Magisterio	18-30		31-45		46-	
	<i>M(DT)</i>	<i>M(DT)</i>	<i>F_(2,284)</i>	<i>M(DT)</i>	<i>M(DT)</i>	<i>M(DT)</i>	<i>F_(2,281)</i>	<i>M(DT)</i>	<i>M(DT)</i>	<i>F_(2,281)</i>	
22	1,09(0,11)	0,65(0,07)	10,75* *	0,61(0,86) _a	1,03(1,16) _a	0,64(1,01)	4,93**	0,65(1,06)	0,73(0,96)	1(1,06)	2,58
23	0,90(0,09)	0,49(0,06)	14,04* **	0,51(0,75) _a	0,82(0,96) _a , _b	0,44(0,68) _b	5,72**	0,46(0,72)	0,60(0,78)	0,75(0,91)	2,99
24	1,63(0,12)	1,26(0,07)	6,37*	1,50(1,17) _a	1,53(1,06) _b	1,02(1,02) _a , _b	5,85**	1,17(1,11) _a	1,45(1,11)	1,59(1,07) _a	3,35*
25	0,40(0,06)	0,18(0,04)	8,37**	0,30(0,59)	0,25(0,67)	0,20(0,45)	0,58	0,24(0,61)	0,26(0,51)	0,21(0,47)	0,17
26	0,64(0,09)	0,34(0,06)	6,56*	0,40(0,76)	0,51(0,95)	0,33(0,82)	1,05	0,39(0,91)	0,39(0,69)	0,48(0,88)	0,29
28	0,50(0,07)	0,24(0,04)	8,53**	0,35(0,64)	0,34(0,70)	0,28(0,69)	0,19	0,29(0,71)	0,33(0,61)	0,30(0,64)	0,10

Nota. Sólo se presentan los ítems para los que se encontraron diferencias significativas *** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$.

ANEXO 2 Tabla 4. Formación en género según sexo, colectivo y grupo de edad.

Sexo	Colectivo					Grupo de edad				
	Varones	Mujeres	Docentes centros educativos	Profesorado universidad	Alumnado Magisterio	18-30	31-45	46-		
	<i>M(DT)</i>	<i>M(DT)</i>	<i>F_(2,284)</i>	<i>M(DT)</i>	<i>M(DT)</i>	<i>M(DT)</i>	<i>F_(2,281)</i>	<i>M(DT)</i>	<i>M(DT)</i>	
F1	1,42(0,81)	1,27(0,82)	1,82	1,31(0,88)	1,46(0,75) _a	1,13(0,82) _a	4,07*	1,18(0,80) _a	1,40(0,84)	1,49(0,80) _a 3,88*
F2	2,42(0,94)	2,75(1,09)	5,86*	2,47(1,06) _a	2,49(1,02) _b	3,03(1,01) _{a,b}	8,65***	2,91(1,04) _{a,b}	2,54(1,06) _a	2,40(1,01) _b 6,22*
F3	0,71(0,85)	0,75(0,91)	0,081	0,68(0,82)	0,68(0,81)	0,86(1,05)	1,19	0,85(1,00)	0,61(0,74)	0,75(0,89) 1,75
F4	1,54(1,12)	1,90(1,13)	6,01*	1,66(0,98) _a	1,45(1,12) _b	2,35(1,13) _{a,b}	17,31***	2,23(1,15) _{a,b}	1,48(1,04) _a	1,49(1,05) _b 15,33***
F5	2,30(1,12)	2,76(1,11)	9,98**	2,38(0,97) _a	2,29(1,23) _b	3,29(0,85) _{a,b}	25,24***	3,12(0,97) _{a,b}	2,49(1,12) _a	2,10(1,13) _b 21,83***
F6	3,11(0,97)	3,28(0,94)	1,88	3,22(0,87)	3,15(1,05)	3,35(0,89)	1,10	3,34(0,84)	3,15(1,07)	3,13(0,93) 1,41
F7	1,88(1,26)	1,87(1,22)	0,004	1,85(1,18)	2,05(1,35)	1,70(1,11)	1,95	1,79(1,14)	1,70(1,35) _a	2,18(1,22) _a 3,49*

Nota. *** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$.

Tabla 5. Sexismo relacionado con eventos recientes según sexo y grupo de edad.

	Sexo		Grupo de edad				
	Varones	Mujeres	18-30	31-45	45-		
	<i>M(DT)</i>	<i>M(DT)</i>	<i>F_(2,284)</i>	<i>M(DT)</i>	<i>M(DT)</i>	<i>M(DT)</i>	
1. El periódico El Mundo lanzó el siguiente titular: “La lista de buenorras internacionales en los Juegos Olímpicos de Río“. <i>Este titular es inadmisible.</i>	2,98(1,37)	3,32(0,96)	0,81*	3,42(1,15)	3,06(1,38)	3,13(1,43)	2,30
2. Las mujeres se ponen ropa ajustada como medida de atracción al hombre.	2,74(1,05)	3,31(0,83)	2,54***	3,35(0,93)a	3,13(0,99)	2,85(1,09)a	6,07**
3. Los hombres tienen que invitar (a comer, una copa...) a la mujer.	3,45(0,85)	3,55(0,83)	0,44	3,58(0,77)	3,57(0,76)	3,37(0,98)	1,80
4. Es igual de aceptable que una mujer tenga <i>Tinder</i> (aplicación para buscar pareja) que un hombre.	3,43(0,85)	3,49(1,09)	0,44	3,57(1,03)	3,45(1,09)	3,33(1,07)	1,24
5. Los piropos en la calle son una forma de acoso.	2,60(1,18)	2,80(1,19)	0,09	2,97(1,21)a	2,70(1,14)	2,48(1,21)a	4,14*

Nota. *** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$. No aparecen los datos según colectivo ya que no se encontraron diferencias significativas.

Tabla 6. Correlaciones de Pearson entre las variables evaluadas.

	Sexismo benevolente	Sexismo eventos recientes	Importancia género en educación	Práctica docente género	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7
Sexismo benevolente		0,29***	-0,31***	-0,15**	0,20***	-0,22***	0,27***	0,01	-0,22***	-0,13*	-0,40
Sexismo eventos recientes			-0,54***	-0,12*	0,15**	-0,54***	0,30***	-0,18**	-0,43***	-0,39***	0,03
Importancia género en educación				0,32***	-0,19**	0,57***	-0,34***	0,02	0,46***	0,50***	0,16**
Práctica docente género					0,01	0,11	-0,18**	-0,21***	0,00	0,19**	0,34***
F1						-0,18	0,19**	-0,02	-0,19**	-0,14*	0,06
F2							-0,31***	0,09	0,51***	0,41***	0,10
F3								0,30***	-0,12*	-0,20***	-0,04
F4									0,47***	0,13*	-0,29***
F5										0,38***	-0,07
F6											0,15**
F7											

Nota. *** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$.

ANEXO 3 Tabla 7.Temas extraídos feminismo

FEMINISMO

Subgrupo	Definición	Docentes	Profesorado Universidad	Alumnado
Defensa de la igualdad	Defensa de la igualdad y los mismos derechos para hombres y mujer y no distinción por sexo.	Feminismo es igualdad, y considerar que todas las personas somos iguales es una forma de vivir y actuar en todos los momentos en los que te relacionas con personas. (Mujer, 56 años)	Pienso que está relacionada con una forma de pensamiento y entender la vida. Igualdad entre hombres y mujeres. Cualquier situación en la que considero a la mujer y hombre con los mismos derechos. (Mujer, 41 años)	Trato a mis compañeros y compañeras por igual sin distinción de sexo o género. (Mujer, 23 años)
Activismo	Llevar a cabo conductas de manifestación pública, formar parte de asociaciones, etc. en pro del género (huelgas, manifestaciones, asociaciones diversas).	Promuevo exposiciones lucha LGTB, participo movilizaciones 25N y 8M. (Hombre, 45)	Apoyo continuo al movimiento a favor de la igualdad de derechos, participación en diversas manifestaciones del 8 de marzo. (Hombre, 56)	Defendiendo el porqué de la huelga feminista ante quienes la cuestionan. (Mujer, 29)
Conciencia social	Apelar a la educación y/o conciencia de otros, a través de frenar, denunciar o demostrar rechazo ante demostraciones o conductas sexistas.	En una oficina todo eran mujeres y un señor dijo " todo son mujeres las que trabajan y aún se quejan" y contesté " si pero ninguna es la directora. El jefe es hombre". (Mujer, 60)	Cada vez que planto cara a un hombre que intenta humillarme delante de otro hombre, o cada vez que corto un comentario misógino ya sea de mujeres o de hombres. Cada vez que quiero bailar en un bar libremente, a pesar de que la mayoría de la gente piense que lo hago para provocar sus mentes enfermas, y consigo que nadie se acerque a mi sin mi permiso. Cada vez que viajo sola. Cada vez que	Responder a comentarios en los que alguna persona utiliza expresiones que sobre las mujeres que no son adecuadas. (Hombre, 21)

			discuto con mi pareja para que tome conciencia que la casa es también cosa suya. Cada vez que evito usar el rosa y bajar la mirada cuando me miran fijamente a la cara en la calle. (Mujer, 40)	
Ámbito laboral	Injusticias en el ámbito laboral por diversos motivos: brecha salarial, oportunidades laborales basadas en criterios sexistas.	Cuando participé en un equipo directivo potencie que la persona que fuese la directora del centro fuese una mujer. (Hombre, 53)	Estoy a favor de la igualdad de sueldos en trabajos del mismo nivel. (Mujer, 54)	Al dejar de trabajar para un hombre que me pagaba menos por ser mujer (Entre muchas otras). (Mujer, 21)
Ámbito docente/ uso del lenguaje inclusivo	Actitudes en el aula con los alumnos a través de ejemplos, conductas y uso de lenguaje inclusivo.	En asignaturas como Valores Éticos trabajamos continuamente actividades sobre igualdad de género. En Ciudadanía hablamos sobre las desigualdades históricas que han existido entre mujeres y hombres, y sobre las que todavía siguen quedando. En Filosofía hablamos sobre la historia y el pensamiento feminista. (Hombre, 30)	En trabajos divulgativos he destacado la censura que han sufrido muchas mujeres en los ámbitos de la ciencia y la cultura. (Mujer, 28)	En una clase de educación física de lucha, un niño perdió la pelea contra una chica. El profesor le dijo que cómo iba a dejar que una chica le "machacara". Le llamé la atención y le dije a él y a los alumnxs que no eran formas de dejar al sexo femenino por los suelos y que podían ganar también las chicas. (Mujer, 21)
Ámbito privado (hogar-familiar)	Actitudes y conductas realizadas en el ámbito doméstico u hogar (principalmente relacionadas con reparto de tareas	Reparto al 50% de las tareas del hogar. (Hombre,...)	Compartí mi baja maternal con mi marido, las tareas del hogar están repartidas en función de la carga de trabajo de cada uno fuera de casa (que en mi caso es mayor por lo que mi contribución a las tareas del hogar es	Ante el debate de quién realiza las tareas de casa, defender que pueden ambos géneros. (Mujer, 22)

	domesticas).		más baja). (Mujer, 36)	
Auto-conciencia feminista	Autodeclaración, reafirmación o actitudes pro-feministas en las conductas que uno mismo realiza.	-	-	Me comporto como alguien feminista cuando no me dejo ningunear por un hombre. (Mujer, 20)
				Me considero feminista porque intento siempre practicar la sororidad a todas las escalas y niveles con todas las mujeres que me voy encontrando en mi día a día. (Mujer, 21)
				Ejercer mi libertad de expresión, respetando a los demás, ponerme una minifalda si me apetece y decir lo que pienso sin miedo a ser juzgada. (Mujer, 21)

ANEXO 4 Tabla 8. Temas extraídos machismo

MACHISMO

Subgrupo	Definición	Docentes	Profesorado universidad	Alumnado
Sí se consideran machistas	Marcaron "sí" en la pregunta: ¿Te consideras machista?	En ocasiones me relajo y dejo de ayudar con la familia. (Hombre,...)	-	Nombrar de forma inconsciente capitán al único chico que formaba parte de un equipo de trabajo en el que el resto éramos chicas. (Mujer, 20)
		Ojalá fuera honesta decir que no, pero lamentablemente y a pesar de todo el curro que llevó con el tema, años de colectivos feministas y formación personal, hay cosas profundamente arraigadas de esta sociedad en la q vivimos. (Mujer, 40)		Cuando compito con otras mujeres para agradar a un hombre. (Mujer, 21)
				Me considero machista porque, aunque soy consciente del alienamiento al que estamos sometidos todos los individuos de esta sociedad y mi deseo por cambiarlo, muchas veces se me vienen a la mente pensamientos machistas sin querer. (Mujer, 21)
Se consideran no machistas, pero justifican de manera machista	La justificación de por qué son no machistas es propiamente machista.	-	-	Amo a la mujer como si fuera mi esposa, la respeto como si fuera mi madre y las cuido como si fueran mi hija. (Hombre, 20)
No machistas: defensa de la igualdad	Defienden no ser machistas porque abogan por la igualdad.	Es que directamente no considero que las mujeres seamos inferiores en ninguna categoría... (Mujer, 33)	En este mi caso, y entendiendo que el hecho de no considerarme machista se puede traducir en la no consideración de superioridad del hombre por encima de la mujer, podría exemplificarlo aludiendo sencillamente a mi firme creencia de	-

			que ambos géneros, hombres y mujeres, tienen exactamente las mismas capacidades y posibilidades de promoción y desarrollo. (Mujer, 26)	
No machistas: conciencia social	Apelar a la educación y/o conciencia de otros, a través de frenar, denunciar o demostrar rechazo ante demostraciones o conductas sexistas.	En conversaciones en las que se generaliza el género femenino como algo a despreciar, argumento para deconstruir dichas generalizaciones. Cuando se identifican palabras masculinas como algo admirable (por ejemplo, "es la polla") y palabras femeninas como lo contrario (por ejemplo, "es un coñazo") lo hago notar. (Mujer, 58)	Cuando pago en un bar y el camarero devuelve los cambios al hombre se lo hago saber. (Mujer, 56)	Reprobando comentarios y/o bromas dirigidas a menoscabar la integridad de la mujer. (Hombre, 26)
No machistas: ámbito laboral	Injusticias en el ámbito laboral por diversos motivos: brecha salarial, oportunidades laborales basadas en criterios sexistas.	En el claustro apoyo o no propuestas independientemente de si se trata de un compañero o una compañera. (Mujer, 57)	En el departamento escucho por igual a mis compañeros que a mis compañeras. Es más, muchas de las dudas de funcionamiento a nivel académico se las consulto a una compañera, porque está en una situación contractual parecida a la mía y domina la información. Por tanto, me interesa su conocimiento, no si es hombre o mujer. (Hombre, 33)	Lidiar con un jefe para defender mi derecho a ejercer el mismo trabajo que un hombre. (Mujer, 32)
No machistas:	Actitudes en el	El nivel de exigencia que	Como docente, trato de no establecer	Explicando a los alumnos, por ejemplo,

ámbito docente	aula con los alumnos a través de ejemplos y conductas.	mantengo con el alumnado obedece exclusivamente a sus capacidades individuales, como personas únicas, nunca con criterios de distinción de género. (Mujer, 49)	patrones de género en mis expectativas ante los estudiantes. (Mujer, 33)	que la forma de sentarse no es cuestión de géneros. Que un chico se puede sentar con las piernas cruzadas y una mujer con las piernas abiertas. (Mujer, 23)
No machistas: ámbito privado (hogar-familiar)	Actitudes y conductas realizadas en el ámbito doméstico u hogar (principalmente relacionadas con reparto de tareas domésticas).	Me considero igual que el resto de personas de mi entorno, en mi casa repartimos funciones mi mujer y yo, y quien primero llega hace las "cosas" que no se hayan podido hacer con anterioridad. (Hombre,...)	Cada día, cuando obligo a mi pareja a compartir tareas que, desde una educación heteropatriarcal, no le enseñaron a hacer de niño. (Mujer, 28)	Defiendo que en mi caso ² debo hacer las tareas domésticas por el simple hecho de ser una mujer, las tareas se deben repartir con igualdad o se debe llegar a acuerdos para realizarlas entre todas las personas que viven en esa casa. (Mujer, 21)
			Procuro contribuir en las tareas del hogar en lo que se me da bien y no asociarlo al género femenino en particular. (Hombre, 42)	
No machistas: autoconciencia sexista	Autoconciencia de que a pesar de no ser machista, realizamos acciones que sí que lo son dado el entorno en el que vivimos.	No me considero machista pero, en alguna ocasión, cuando he visto una maniobra de coche mal hecha, he comentado: "seguro que es mujer", comentario a todas luces machista. (Mujer, 51)	Machista se es o no se es. De manera inconsciente he podido tener alguna conducta o usar un lenguaje machista. (Mujer, 41)	Nuevamente tengo que matizar porque creo que tod@s tenemos comportamientos machistas por vivir y haber sido educados en una sociedad heteropatriarcal. Por supuesto he tenido comportamientos machistas aunque desde hace varios años intento mejorar y corregir todo eso. Hablar mal de alguna chica porque tuviera una vida sexual activa con diferentes hombres es una de las cosas de las que me arrepiento mucho y un error que no volveré a cometer.

			(Hombre, 23)
	<p>No me considero machista, pero evidentemente como hombre he tenido comportamientos que se pueden considerar machistas. Por ejemplo contar/reírme con chistes machistas e incluso compartirlos en redes sociales. De igual forma, no me considero antisemita o racista, pero he compartido chistes "negros" sobre judíos o negros. En cuanto a puntos más concretos, intentar ayudar a mujeres que no necesitaban ayuda, cuando a hombres quizá no les habría ofrecido la ayuda en la misma situación, etc. (Hombre, 32)</p>		
	<p>Todos tenemos adherencias machistas, procedentes de la cultura que hemos heredado y de la cultura que respiramos todos los días. Reflexionar sobre ellas, muchas veces en voz alta y por escrito, es ya un rasgo de no-machismo. (Hombre, 55)</p>		