



La mirada coeducativa en la formación del profesorado¹

Pilar Aristizabal²; Ainhoa Gómez-Pintado³; Ana Isabel Ugalde⁴; Gema Lasarte⁵

Recibido: marzo 2016 / Evaluado: mayo 2016 / Aceptado: junio 2016

Resumen. En este artículo se presentan los resultados derivados de un proyecto de investigación subvencionado por el Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz, cuyo propósito es realizar el diagnóstico de la presencia de la coeducación en los centros escolares de la ciudad. Se presentan también los resultados obtenidos sobre las necesidades formativas que percibe el profesorado y sus actitudes y propuestas ante la formación en coeducación.

Para la recogida de la información se han utilizado cuestionarios y realizado grupos de discusión. La muestra de profesorado participante mediante la cumplimentación del cuestionario está formada por 421 docentes y 49 personas pertenecientes a los equipos directivos de los centros. Para profundizar en los temas detectados en los cuestionarios, se han realizado cinco grupos de discusión; 2, con profesorado y 3, con alumnado. Los resultados ponen de manifiesto la necesidad de formación percibida por la mayor parte del personal docente y muestran posturas favorables a la misma y a la sensibilización del profesorado para la igualdad. Únicamente un 7,7% de las personas encuestadas piensa que estos temas no deberían ser responsabilidad de los centros, si bien un 84,4% estima que en los centros deberían contar con más recursos para integrar la práctica coeducativa en el quehacer diario. Los resultados concuerdan con otros obtenidos en investigaciones anteriores.

Palabras clave: Coeducación; formación de docentes; rol sexual; igualdad de oportunidades; discriminación sexual.

[en] Teacher training coeducational look

Abstract. In this paper, the results from a research project funded by the Vitoria-Gasteiz Council are presented. Its purpose is to analyse the presence of coeducation in the schools of the municipality. Issues about training needs perceived by teachers, their attitudes considering coeducation and their own training proposals are also addressed.

Questionnaires and focus groups were developed and carried out for data collection. The questionnaires were completed by a sample of 421 teachers and 49 members of the school management teams. In order to deepen on the issues derived from the results of the questionnaires, five focus groups were conducted, two with teachers and three with students. The results highlight that most teaching staff needs and is willing to be trained on this matter. They also agree that teachers require sensitization considering gender equality. Only 7.7% of the surveyed sample thinks that these issues should not be the educational centers' own responsibility; while 84.4% believes that schools should have more

¹ El proyecto de investigación ha sido financiado por el Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz, Departamento de Educación.

² Universidad del País Vasco, UPV/EHU, (España)
E-mail: p.aristizabal@ehu.eus

³ Universidad del País Vasco, UPV/EHU, (España)
E-mail: ainhoa.gomez@ehu.eus

⁴ Universidad del País Vasco, UPV/EHU, (España)
E-mail: anaisabel.ugalde@ehu.eus

⁵ Universidad del País Vasco, UPV/EHU, (España)
E-mail: gema.lasarte@ehu.eus

resources to include co-educational practices as part of the daily tasks. The present results agree with outcomes from previous research.

Keywords: Coeducation; teacher education; gender roles; equal opportunity; gender discrimination.

Sumario. 1. Introducción. 1.1. Coeducación y formación del profesorado. 1.2. La necesidad de formación del profesorado. 1.3. ¿Qué tipo de formación proponemos? 2. Método. 2.1. Participantes. 2.2. Instrumentos. 2.3. Procedimiento de análisis de la información. 3. Resultados. 4. Conclusiones. 5. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Aristizabal, P., Gómez-Pintado, A., Ugalde, A. I. y Lasarte, G. (2018). La mirada coeducativa en la formación del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 29 (1), 79-95.

1. Introducción

En los últimos años se han realizado numerosos estudios relacionados con la formación del profesorado en materia de género. Esto indica que, a pesar de las múltiples leyes aprobadas en materia de igualdad entre mujeres y hombres, las barreras para avanzar hacia una sociedad más igualitaria siguen presentes. En este estudio recogemos algunas ideas y necesidades planteadas por el profesorado y alumnado participante en un diagnóstico sobre la formación en torno a la coeducación del profesorado. Se recogen también sus creencias y actitudes, aportando información dirigida a orientar los programas de formación del profesorado.

En el período en el que comienza el estudio, el Departamento de Educación del Gobierno Vasco (2013) publica su “Plan Director para la coeducación y la prevención de la violencia de género en el sistema educativo” para el bienio 2013-2015. En el documento se establecen una serie de compromisos y logros en materia de prevención de la violencia de género y el sexismo. El primero de ellos se refiere a la formación, cuyo objetivo para este período sería que el profesorado reciba un módulo de sensibilización básica, planteado en torno a los tres ejes principales del proyecto: la prevención de la violencia de género, la diversidad afectivo-sexual y la sensibilización en materia de coeducación.

1.1. Coeducación y formación del profesorado

La sociedad actual reconoce formalmente la igualdad entre mujeres y hombres y ha desarrollado numerosas leyes que protegen ese derecho. Se han puesto en marcha medidas educativas de carácter europeo, nacional, autonómico y local dirigidas a la consecución de la igualdad entre mujeres y hombres y a la prevención de la violencia de género (García-Pérez et al., 2014; Ruiz y Alario, 2010).

Cuando se buscan soluciones a los fenómenos relacionados con la violencia y el sexismo, se enfoca la mirada hacia la escuela; ya que, si bien esta juega un papel muy importante en la transmisión de los valores y del modelo social contribuyendo a mantener las relaciones de poder (Bolaños y Jiménez, 2007; Carbonell, 1996), también puede contribuir a su cuestionamiento y a la transformación social, siendo por tanto una herramienta fundamental para erradicar estos problemas (Ruiz y Alario, 2010). En palabras de Subirats:

El sistema educativo no puede eliminar por sí solo las diferencias insertas en el conjunto de la sociedad, pero el cambio ha de producirse en algún punto o momento, o en varios... y la educación es una pieza esencial para el cambio (1994, p.73).

El profesorado sería, pues, el agente idóneo para cuestionar la desigualdad de género y para construir nuevos modelos, prácticas y relaciones en igualdad. Pero para todo ello necesita formación. A pesar de que el RD 861/2010 de 2 de julio, que completa y modifica el RD 1393/2007 de 29 de octubre, establece que los Grados relacionados con la educación deberían incluir contenidos formativos relacionados con la igualdad o la prevención de la violencia, la realidad es que en la mayoría de las titulaciones universitarias de formación del profesorado no se incluyeron finalmente estas materias. Por lo tanto, podemos decir que la formación del profesorado en cuestiones de género, sigue siendo una asignatura pendiente.

1.2. La necesidad de formación del profesorado

La reivindicación de formación no es nueva. Ya en 1989 Fuentes-Guerra, Pérez y Freixas abogaban por la formación del profesorado para una educación no sexista. Actualmente sigue siendo un tema sin resolver, a pesar de que se considera una competencia clave del profesorado ver y reconocer la desigualdad entre los sexos, así como comprender y actuar en el ámbito escolar con el alumnado y sus familias (García-Pérez, et al., 2014). Por tanto, la sensibilización y formación son imprescindibles en los procesos de inclusión de la perspectiva de género en los contenidos y prácticas educativas (Rebollo, Vega y García-Pérez, 2011).

Bolaños y Jiménez (2007, p. 78), consideran que:

La formación del profesorado se plantea para dar respuesta a los retos y demandas de la sociedad y que es la propia sociedad quien establece un perfil del profesorado capaz de atender las necesidades generadas.

En un momento en el que es necesario borrar las desigualdades entre mujeres y hombres, la intervención del profesorado es clave para poder abordar las transformaciones educativas y sociales deseables (Rebollo, Vega y García-Pérez, 2011). En este sentido, Moreno (2000) subraya el papel de los y las enseñantes, ya que con sus prácticas, con los contenidos que seleccionan y con el currículum oculto que transmiten se constituyen en modelos y vehículo de socialización. Para todo ello necesitan una formación de la que habitualmente carecen.

Lamentablemente no todo el profesorado suscribe esta necesidad por diferentes razones: bien por estimar que hay temas de mayor prioridad o considerar escasa la efectividad de la formación, bien por pensar que es un tema ya superado o porque creen en la neutralidad de la escuela (Prat y Flintoff, 2012, Moreno, 2007). En un estudio anterior Flintoff, como lo expresaron Prat y Flintoff (2012), encontró que parte del profesorado mostraba «indiferencia y hostilidad» hacia los temas de género. Compairé, Abril y Salcedo (2011) señalan que en algunos entornos persiste la confusión entre escuela mixta y coeducación, lo que explicaría que una parte del profesorado crea que ya no existe sexismo en la escuela. Estas opiniones coinciden con las del Informe del Instituto de la Mujer (en Anguita y Torrego, 2009, p. 20) que

concluía, que uno de los mayores problemas de la formación del profesorado era precisamente:

Pensar que no es necesario actuar en los centros educativos porque consideran que la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres es un hecho superado.

Estudios recientes sobre opiniones y actitudes del profesorado en relación con la igualdad (Rebollo et al., 2011, p. 314) destacan que:

Aproximadamente un 35% del profesorado masculino y un 25% del femenino no reconoce ni percibe prácticas de discriminación y desigualdad en la escuela, mostrando su mayor dificultad perceptiva en el plano de la práctica educativa.

Esto es, en parte, debido a la ausencia de este tema en la formación inicial y, en parte, debido a la “invisibilidad” ya mencionada (Anguita y Torrego, 2009). García-Pérez et al. (2014, p. 386), denominan a la naturalización de la desigualdad “ceguera de género” y advierten que afecta a la capacidad para actuar e intervenir. Esta ceguera puede diagnosticarse y debe tratarse en los programas de formación inicial y permanente del profesorado.

1.3. ¿Qué tipo de formación proponemos?

En este apartado haremos un recorrido en torno a diversas aportaciones relacionadas con el tipo de enseñanza que habría que abordar en la formación del profesorado.

Uno de los temas que se cuestiona es si es mejor impartir pequeños cursos específicos de carácter obligatorio, o bien utilizar el concepto de transversalidad para incluir las cuestiones de género e igualdad. En el estudio realizado en 1994 Flintoff (citado en Prat y Flintoff, 2012) concluyó que la transversalidad es una forma colectiva de evitar el tema y, sin la ayuda de otras medidas, tiene muy pocas posibilidades de éxito. Sin embargo, autoras como Vizcarra, Nuño, Lasarte, Aristizabal y Álvarez-Uria (2015), defienden que en el contexto actual, en el que no existe asignatura alguna relacionada con este tema, la coeducación debería trabajarse de manera transversal, con el fin de garantizar que se tenga en cuenta en todos los elementos curriculares y en la metodología de enseñanza-aprendizaje, así como en la utilización de los espacios, selección de materiales, interacciones y en el lenguaje utilizado.

Otro aspecto importante planteado por Prat y Flintoff (2012) es que las instituciones deberían explicitar que existe un compromiso de la institución con los temas de igualdad. En un estudio realizado por Aristizabal y Vizcarra (2012) exponían la necesidad planteada por el profesorado de contar dentro de la institución con espacios y tiempos específicos para abordar estos temas.

En la formación planteada, el profesorado debe asumir un papel activo, reflexionando y revisando sus actitudes y prácticas docentes (García-Pérez, Sala, Rodríguez-Vidales, y Sabuco-I- Cantó, 2013). Para Urruzola (1995, p. 244), es necesario iniciar procesos de sensibilización dirigidos a toda la comunidad educativa que:

Favorezcan la reflexión, la revisión de los propios prejuicios que se han ido asumiendo, la adquisición de un cuerpo teórico y la búsqueda de alternativas.

Ya que, como defiende Arenas (2006, p. 107):

Para superar los estereotipos y actitudes sexistas que el profesorado trae consigo cuando llega a la escuela, es necesaria una formación profunda.

Dicha formación, debe aportar las claves para leer la realidad desde una perspectiva no sexista y llevar a cabo actividades que favorezcan la motivación, colaboren al descubrimiento de los propios prejuicios y supongan un acercamiento a la práctica de centro y aula (Urruzola, 1995). Por lo tanto, la formación del profesorado debería ser:

Un revulsivo para aprender a cuestionar lo que se ve, lo que se cree y lo que se hace, para ayudar a repensar la práctica docente desde la conciencia de la contextualización y de la complejidad del acto educativo (Imberñón, 2000, p. 45).

En la formación inicial o permanente:

Debe fomentarse una reflexión consciente sobre los mensajes que reciben en relación a los códigos de género (Díaz Mohedo, 2005, p. 572).

Dicha formación es imprescindible para evitar la transmisión de roles de género en la escuela que conviertan la diferencia sexual en una fuente de desigualdad y discriminación, legitimando ciertos comportamientos e ideologías y valorando unas actividades sociales y culturales frente a otras. Debe perseguirse que:

El profesorado reconozca la igualdad de niñas y niños, comprenda las realidades que vivencian y reconozca las concepciones de género y poder que manejan. Además, debe contribuir a la formación de un discurso social elaborado sobre la relación género-poder (Bolaños 2007, p. 26; Bolaños y Jiménez, 2007, p. 78).

Moriña y Parrilla (2006) destacan que debería tratarse de procesos formativos con orientación práctica, realizados en el propio centro educativo, basados en casos reales de la vida escolar y en la colaboración entre el profesorado. Es decir, la articulación entre la teoría y la práctica debería ser uno de los principios que oriente el programa de formación.

Se ha considerado interesante traer aquí las aportaciones realizadas por Colás (2004) y Bolaños (2007) relativas a la interacción persona-contexto y a los niveles en que se manifiesta la relación género-poder, y la importancia de abordar estos niveles en los procesos de formación. Según estas autoras, la relación género-poder se aborda en tres niveles: nivel macroestructural, nivel mesoestructural y nivel microestructural.

El nivel macroestructural hace referencia al imaginario social sobre género y poder y a la permanencia de significados y patrones estables a nivel cultural (como los estereotipos de género). Incluye las representaciones establecidas a nivel cultural y social.

El nivel mesoestructural estudia el binomio género-poder en relación con la realidad próxima y los contextos de interacción. Hace alusión a los escenarios educativos

y a las creencias que se gestan y reproducen a nivel institucional. Materializa las representaciones sociales de género en los contextos próximos de socialización, tales como familia, escuela o escenarios profesionales. En este nivel el profesorado en formación debería identificar marcas de género-poder patriarcales en la cultura escolar.

Para Colás (2004, pp. 278-279):

El nivel microestructural materializa la dimensión más personal e interna, que se manifiesta y expresa en la interacción con los otros. Implica la internalización de los patrones sociales de género.

Se refiere a la experiencia personal del profesorado en formación. Alberga procesos intrapersonales en los que se desencadenan una serie de discursos, significados, roles, valores, formas determinadas de organización social, normas de participación y de conductas, legitimadas a nivel social, que son determinantes para la consolidación de la identidad de género.

El objeto de este estudio es conocer y comprender la percepción que tiene el profesorado sobre su formación en torno a la coeducación. Asimismo pretende poner de manifiesto cuáles son las necesidades de formación detectadas por el profesorado y alumnado de los centros escolares no universitarios de la ciudad de Vitoria-Gasteiz.

Se ha querido conocer cómo se entiende el quehacer del profesorado y del alumnado en relación a la coeducación y comprobar las creencias en torno a su significado; cuál es la realidad de las escuelas, la preparación que tiene el profesorado, las actitudes y sensibilidades que muestra en torno al tema. Asimismo, comprender cuáles son las dificultades para que los diferentes agentes sociales y educativos den el salto hacia la transformación, ya que solo desde el conocimiento verdadero y real pueden llegar a darse los cambios escolares y los cambios sociales (Habermas, 1994).

2. Método

La presente investigación se desarrolla en la ciudad de Vitoria-Gasteiz, participando 30 centros escolares públicos y concertados de todas las etapas no universitarias. Para la realización de la misma se han diseñado dos modelos diferenciados de cuestionario, uno de ellos dirigido al profesorado y el otro, a las direcciones de los centros. De manera complementaria, se han organizado 5 grupos de discusión con profesorado y alumnado de los centros participantes.

2.1. Participantes

En el estudio debemos distinguir dos grandes grupos de participantes. Por un lado, quienes han respondido a los cuestionarios enviados a los centros (profesorado y equipos directivos) y por otro, las personas participantes en los grupos de discusión, donde, además del profesorado, participaron representantes del alumnado.

Respecto a los cuestionarios, respondieron 30 centros (Tabla 1). En total se recogieron 419 cuestionarios del profesorado y 51, de equipos de dirección de dichos centros. La distribución por sexos de las respuestas recogidas se puede apreciar en la Tabla 1.

Tabla. 1. Número de respuestas recogidas en los cuestionarios

Nº respuestas Equipos Directivos		Nº respuestas Profesorado	
Hombres	25	Hombres	120
Mujeres	24	Mujeres	277
Sin identificar	2	Sin identificar	22
Total	51	Total	419

En cuanto a los grupos de discusión, se organizaron 2 con profesorado y equipos directivos y 3, con alumnado. Participaron, en total, 15 docentes (2 hombres y 13 mujeres) de distintos centros educativos de Vitoria-Gasteiz y en los grupos de discusión del alumnado, 9 chicas y un chico.

2.2. Instrumentos

Para la recogida de datos se utilizaron cuestionarios y grupos de discusión. Los cuestionarios combinaban preguntas de respuesta cerrada y abierta, que permiten descubrir qué significados otorgan las personas participantes a los diferentes constructos (Goetz y Lecompte, 1988). En este estudio se utilizaron con el propósito de descubrir cómo se entiende el papel del profesorado en el camino hacia la coeducación, la percepción que tiene en relación a su formación y las diferentes actitudes, sensibilidades y propuestas en torno a este tema.

En cuanto a los grupos de discusión, permitieron obtener información acerca de lo que las personas piensan o sienten, sus percepciones, sentimientos y actitudes (Krueger, 1991). El grupo de discusión posibilita un ambiente en el que, gracias a la interacción que se da entre las personas participantes, surgen ideas y datos que difícilmente aflorarían de otra manera, incrementando la calidad de los datos recogidos (Flick, 2004).

Para la aplicación del cuestionario y la organización de los grupos de discusión, se contó con la colaboración del personal del servicio de Educación del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz, que hizo de intermediario entre el equipo de investigación de la Escuela de Magisterio de Vitoria (UPV-EHU) y los centros escolares. El pase de la encuesta se realizó sin presencia del equipo de investigación

2.3. Procedimiento de análisis de la información

Para el tratamiento de los datos de tipo cuantitativo recogidos en los cuestionarios se ha utilizado el paquete digital SPSS 20.0. Para realizar el análisis de la información cualitativa recogida, se ha construido un sistema categorial siguiendo criterios inductivo-deductivos. Es decir, que inicialmente se apoya en la revisión teórica realizada, pero recoge los diferentes aspectos que surgen de las aportaciones de cada participante.

Las categorías que emergieron de la transcripción y análisis de los grupos de discusión quedan recogidas en la tabla.

Tabla. 2. Sistema de categorías: la formación en coeducación del profesorado

La formación en coeducación del profesorado
Importancia de la coeducación
Percepción sobre la necesidad de formación del profesorado: Alto nivel de acuerdo sobre la necesidad de formación Diferencias entre etapas Dudas sobre su efectividad
Tipo de formación necesaria: En cuanto a contenido En cuanto a la modalidad de formación
Necesidad de cuestionar las propias creencias y de cambiar las actitudes personales: Sensibilización personal y concienciación de género
La coeducación, clave para interpretar conflictos y para la prevención de la violencia

Estas categorías han sido analizadas mediante el software NVivo8, de cara a facilitar la interpretación de cada una de las mismas.

La información ha sido codificada según la fuente de la que procede. Así, en la codificación de los cuestionarios aparece un código de 4 números, las dos primeras cifras se corresponden con el centro y las dos siguientes, con la persona informante. A continuación, aparecen las siglas de la etapa (Educación Infantil, EI; Educación Primaria, EP; Educación Secundaria, ESO; Bachiller, Bach...), y a continuación, V o M (varón o mujer). Cuando se trata de información recogida en los grupos de discusión, el código es GD, apareciendo a continuación la audiencia correspondiente (Alumnado, A; Profesorado, P) y un número que corresponde al orden en que se celebraron los grupos de discusión de cada audiencia.

3. Resultados

A raíz de los resultados obtenidos, se puede afirmar que tanto los equipos directivos como una mayoría del profesorado se muestran de acuerdo en que la coeducación es una responsabilidad del centro, que debería ser trabajada transversalmente en todos los campos y asignaturas de la educación. Para hacer frente a este reto, tanto desde la dirección como desde los equipos docentes, se considera necesario formar al profesorado en esta materia y contar con los recursos adecuados que permitan integrarla en las distintas asignaturas (Tabla 3).

Tabla. 3. Creencias y actitudes del profesorado y direcciones de los centros en torno a la coeducación.

Ítems	Colectivos	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Estos contenidos no deberían ser responsabilidad de los centros	Profesorado	34.6%	34.4%	13.1%	6.7%	1%
	Dirección	64.7%	23.5%	3.9%	2%	
Deberían trabajarse de manera transversal en todas las materias	Profesorado	0.7%	2.4%	8.1%	46.5%	34.6%
	Dirección	0%	0%	3.9%	43.1%	51%
Para poder integrarlo en las distintas áreas y materias, debería de haber recursos	Profesorado	1%	0.7%	10.5%	49.6%	29.1%
	Dirección	0%	0%	3.9%	47.1%	37.3%
El profesorado debería formarse en este tema	Profesorado	1.2%	2.1%	11.9%	48%	29.1%
	Dirección	0%	0%	5.9%	51%	37.3%

Del total de profesores y profesoras que respondieron a la pregunta de si consideraban necesario seguir formándose en el tema, el 85%, tanto hombres como mujeres, jóvenes o más mayores, respondieron afirmativamente. Sin embargo, analizando las respuestas por etapas, vemos que el 100% del profesorado de Educación Infantil se mostró acorde a esta necesidad, mientras que el 15% del profesorado de E.P, ESO y Bachillerato expresó su negativa o sus dudas ante la necesidad de formación, principalmente por considerar que actualmente no hay diferencias por sexo, que ya estaban suficientemente formados o que había temas de mayor prioridad.

- No, porque tenemos claro que no hay diferencias por sexo. (3002 Bach M)
- No. Creo que se está trabajando suficientemente. (2404 Bach V)
- No, hay otras prioridades formativas. (2410 ESO V)

Aparecen también dudas sobre la efectividad de la formación, si esta es impuesta. Relatan experiencias negativas en este sentido, que hacen que se decanten por el análisis y los acuerdos entre profesorado como una solución mejor. Destacan también aquellos que reivindican el papel de la familia en la coeducación, o que muestran dudas ante la necesidad de trabajarlo en la etapa de Educación Primaria.

No obstante, estas opiniones representan una minoría, ya que el 85% del profesorado mostró su conformidad ante la posibilidad de recibir una mayor formación en el tema a fin de poder, a su vez, formar a su alumnado en todas las etapas y mejorar la sociedad de cara al futuro.

- Sí, por el futuro de una sociedad justa y equilibrada. (2210 EI M)
- Muy importante. Porque estamos hablando del futuro de niños y niñas. (2717 EI M)
- Sí. Porque debemos conseguir una sociedad de iguales (utopía)” (2009 ESO M)

Un objetivo que para muchos docentes solo será alcanzable, si el profesorado cuenta con una buena formación que permita interiorizar las estrategias, los valores y los procedimientos de la coeducación y transmitirlos al alumnado de manera adecuada, ya que consideran que con la buena voluntad no es suficiente.

Como en cualquier cosa, lo primero es formarnos nosotras mismas y después transmitir el trabajo realizado. Las necesidades nos obligan a veces. (0810 EP M)

Tenemos un gran desconocimiento sobre cómo trabajar el tema en clase. Aunque parezca mentira, todavía hoy día es un tema urgente. (2013 ESO M)

Entre el alumnado también se dan dos opiniones contrapuestas respecto a la formación del profesorado. Por un lado, los que consideran que solo parte del profesorado está preparado, diferenciando entre los docentes a aquellos interesados y concienciados en el tema de la coeducación, los cuales consideran que están formados o al menos que hacen lo posible para fomentar la igualdad, y a los que, no estando interesados, no tienen esa formación.

Para educar con igualdad todos tienen que tener una formación, y todos no tienen esa formación y no están interesados en recibir esa formación. Yo creo que todos no están interesados. Los que están muy interesados yo creo que sí la tienen o que al menos intentan tener esa formación, o fomentarla. (GD/ A/1/M)

Por otro, los que perciben la preparación del profesorado como adecuada, aunque dadas las respuestas, parece que confunden el mostrar tolerancia cero ante el sexismo con la formación.

Sí, yo creo que sí, que con eso no se tolera ni una, yo creo. (GD/A/3/V)

A la hora de especificar qué tipo de formación es necesaria, en los equipos directivos se apunta a que se debería potenciar la formación específica, en concreto, el 80% se decanta a favor de una formación en torno a la prevención de violencia de género y de dar al profesorado las herramientas necesarias para trabajar estos temas dentro del contexto de sus asignaturas.

Los docentes no especifican tanto el campo o área formativos, sino que ponen el acento en la necesidad de una formación práctica y no teórica. Consideran que tienen suficiente conocimiento en torno a lo que son los estereotipos, qué es el género o qué es la coeducación. Las dificultades surgen al llevar esa teoría a la práctica, tanto a la hora de actuar como a la de analizar las situaciones reales de clase. Reclaman, herramientas y protocolos de actuación aplicables en la práctica diaria, que permitan educar la mirada e identificar situaciones de desigualdad.

Eso es para mí, una formación que permita saber: “a ver, cuáles serían, a ver, unos protocolos para hacer las cosas. Si pasa algo así, que pasos hay que dar y cómo”. Y si hay tantos problemas, para detectarlos también. ¿En qué nos fijamos? Al final

es necesaria una educación de la mirada y si educamos la mirada ya sabemos cómo mirar, hacia donde mirar, a qué darle importancia, a qué no. Sabiendo eso lo siguiente será saber cómo gestionar ese conocimiento, como gestionar las acciones. (GD/P/2/M)

La mayoría de las respuestas obtenidas reflejan que consideran indispensable, primero, conocer qué es la coeducación ya que, aunque se puede creer que se está suficientemente formado, la realidad es que aún hay mucho desconocimiento en torno al tema.

Hay mucho desconocimiento y la mayoría piensa que ya está todo superado. (2123 EP M)

No creo que todos entendamos igual que es la coeducación. (0409 EI M)

Y concienciarse de su importancia, una comprensión que muchas personas aún no tienen. Darse cuenta de la importancia de las propias actuaciones que, en ocasiones, contribuyen al mantenimiento de situaciones de discriminación y violencia que persisten hoy en día.

En algunas situaciones, no diré que grandes dramas, pero hay algunas situaciones que son consecuencia directa de lo que haces, o sea, eres un grano de arena más en todas las cosas. Entonces tus acciones, sí que no son causa-efecto, pero ayudan a mantener muchas situaciones que se dan hoy día. Pero yo creo que todavía hay gente que no entiende la importancia de la coeducación, que está lejos de entenderla. (GD/P/2/M)

La formación no es suficiente si no se consigue también la sensibilización del profesorado, una sensibilización que conlleve la implicación de todas y todos.

Por supuesto que se debería dar formación en torno a la coeducación, pero es más importante reforzar la concienciación de todo el profesorado. (3030 M.)
Me parece que la sensibilización va de la mano de la formación. (GD/P/2/M)

Comprender la importancia de la coeducación conllevaría trabajarla siguiendo unos mismos criterios y de forma efectiva, evitando errores de actuación.

Aunque en la teoría estemos todos de acuerdo luego en la práctica todos no lo trabajamos igual, por falta de costumbre o por falta de interés. (2124 EP M)
Mejoraría y facilitaría su implantación real. Evitaría errores de actuación. Aumentar la concienciación. (2501 ESO V)

La formación y la consecuente sensibilización también derivarían en un trabajo personal que, a través del análisis crítico de la realidad, fuese capaz de romper esquemas, la mayoría de las veces inconscientes, que hacen que se repitan roles de género y estereotipos, esquemas y comportamientos considerados “normales”.

Yo creo que la formación es necesaria para poner en duda nuestros esquemas. Si no, la sensibilización que puede tener cada uno es muy personal. Y también lo que entendemos por coeducación, hemos empezado por ahí, ¿verdad? Definiendo qué entiende cada uno como coeducación. Porque si nos preguntan si educamos de manera distinta a chicas y chicos, nadie educa conscientemente en la desigualdad, pero ¡claro!, inconscientemente, lo que decíamos, podemos estar repitiendo muchas cosas que creemos son normales. Entonces, el único modo para detectar esto es preparar a la gente y la sensibilización que se deriva de esa formación. Se analiza la realidad, se encuentran ámbitos en los que la coeducación está presente, tanto en la organización como en el uso del espacio y en el currículum. Entonces yo creo que la formación es clave para esa sensibilización. (GD/P/2/V)

De hecho, buena parte del profesorado tiene claro que a menudo sus comportamientos o sus actitudes no son acordes a la coeducación, debido a la falta de conciencia sobre sus prácticas en este sentido.

Sí, es importante. Además de recibir formación, todo el profesorado debería pasar por un proceso de AUTOCONOCIMIENTO, para tomar CONCIENCIA de sus prácticas. (0829 EP M)

Estas actitudes tienen su origen en la educación recibida o en la influencia de los modelos dominantes en la sociedad, entre otras razones. La formación, por tanto, debería también ayudar a detectar estos aspectos que a menudo pasan desapercibidos para poder visibilizarlos y cambiarlos.

Para desenmascarar o empezar a ver los temas/problemas... que en muchas ocasiones están escondidos. (1804 Bach ESO M)

Para darnos cuenta y cambiar las palabras, expresiones o acciones que quizás debido a la educación recibida decimos y hacemos quizás sin darnos cuenta. (1837 ESO M).

Tanto profesorado como alumnado, concuerdan en la importancia de la educación, de los modelos y creencias recibidos y repetidos de manera muchas veces inconsciente como parte de la problemática.

Ellos no han sido educados tampoco en igualdad. (GD/A/1/V)

Nuestra educación no se trabajó desde el punto de vista actual, deberíamos seguir formándonos en este tema todos los días en todos los momentos. (1820 ESO Bach M)

A la hora de definir cuáles son las actitudes que deberían cambiarse, la mayoría de los docentes apuntan a conductas sexistas que pasan desapercibidas en la cotidianidad y que se materializan en la repetición de patrones y roles estereotipados basados en la desigualdad, a través de actitudes o expresiones.

Es necesario porque a menudo repetimos sin darnos cuenta roles y modos de hablar que hemos recibido de la sociedad y es necesario ser consciente de ello. (2103 EP M)

Todavía en muchos aspectos no somos capaces de quitarnos la notoria influencia de una sociedad machista. (2213 ESO M)

De hecho, de los profesores y profesoras que han respondido a la pregunta de si se sienten capaces de detectar si un comentario, juego, acción o comportamiento puede conllevar una actitud sexista, el 5,6% han respondido que no y el 15,38% se muestran en duda. Las razones para no responder afirmativamente van desde la carencia de seguridad o de claridad de criterios, ligada tanto a la falta de información y formación como a lo interiorizadas que están determinadas actitudes en nuestra sociedad, hasta la escasa atención que ponen ante estos comportamientos al estar centrados en sus respectivas áreas.

No creo que siempre lo detecte. Estamos demasiado acostumbrados. (0511 EP ESO M)

No creo que sea capaz de detectar todas, porque tenemos interiorizados unos estereotipos y actitudes y los damos por normales. (1511 Bach ESO M)

No obstante, el 79% del profesorado se considera capaz de detectar estos comportamientos, dada su sensibilización ante el problema, bien por la experiencia acumulada durante años, por ser situaciones habituales, por su formación o por empatía, al haber sufrido actitudes similares, o bien por tener una mayor sensibilidad ante el tema, por su condición de mujeres o madres.

Sí soy capaz de detectarlos, porque tengo gran experiencia en educación. (3002 Bach M)

Sí, porque soy mujer y he escuchado alguna vez que donde mejor estamos es en la cocina. (2712 ESO M)

El profesorado, en general, se muestra implicado y sensibilizado ante el tema, una actitud confirmada por el 70% de los equipos directivos encuestados. Sin embargo, todo lo mencionado no es suficiente si no se comprenden las consecuencias negativas que implica el no dar prioridad a este tema.

Eso y explicar la importancia de la educación. Tú puedes explicar cómo se identifica o en qué situaciones se dan las discriminaciones [...]. Pero ¿por qué? Porque si tu no entiendes de verdad por qué es importante, si la gente no ve por qué es importante, que no podemos poner una película en la que el príncipe viene a salvar a la princesa, cada mes la misma película o una parecida... ¿Por qué es eso importante? En mi opinión después vendría la formación, identificar qué tipo de situaciones, qué películas o tipos de mensajes, en qué lado del patio...pero primero saber por qué el colegio y la sociedad quieren dar prioridad a ese tema. ¿Qué consecuencias puede tener no hacer eso? ¿Qué estamos viendo ahora?. (GD//P/2/M)

No hay que olvidar que el género es también la clave para entender muchos conflictos. Los expertos recomiendan analizar esas situaciones desde esa perspectiva.

En una formación que hicimos en el Berritzegune (Centros de Apoyo a la Formación e Innovación Educativa del Gobierno Vasco) los asesores y las personas que

trajeron de fuera nos dijeron que todo conflicto tiene una perspectiva de género. Aunque, aparentemente, parezca en principio que no tiene ninguna relación con el tema o con lo ocurrido. Nos animaban a mirar todos los conflictos siempre desde esa perspectiva. La cuestión no es saber si son chicos...no sé..., que muestran su agresividad de una manera más evidente, mientras que las chicas lo hacen, por ejemplo, a través del lenguaje, ese puede ser el caso más común. Sino que puede haber muchos conflictos que pueden pasar desapercibidos pero que en esos también, básicamente, el género suele ser la pieza clave. (GD/P/2/M)

Para prevenir la violencia en general y la de género en particular, los docentes ven fundamental la formación en coeducación, ya que consideran que la violencia está relacionada con las desigualdades de género y que la formación debería posibilitar el mitigar ambas.

Todavía es una realidad bastante extendida en nuestro entorno el machismo y comportamientos similares (violencia de género). (2508 Bach V)

Sobre todo, para evitar la violencia y las desigualdades. (2616 EI EP M)

Por último, consideran necesario planificar las acciones que se realizan en los centros educativos para consolidarlas a través de los años, de manera que trabajar la coeducación no dependa de la implicación concreta del docente.

Preparación, análisis de la situación y podemos decir que el tercer momento sería decir 'vamos a estructurar las acciones concretas que tenemos que hacer a lo largo del curso'. A partir de ahí, tendríamos una rutina pero quedaría estructurada, no quedaría en manos del profesorado según la sensibilización o las ganas que se tengan. (GD/P/2/V)

4. Conclusiones

Tanto los equipos directivos como una amplia mayoría del profesorado coinciden en la importancia de la coeducación y la necesidad de trabajarla de manera transversal en los centros. Así, el 85% del profesorado tiene muy claro que para conseguir una sociedad más justa e igualitaria es imprescindible que el profesorado cuente con una buena formación, tal y como vienen defendiendo autoras como Fuentes-Guerra, Pérez Ferrando y Freixas (1989) o Rebollo et al. (2011), que consideran la formación en género una competencia clave del profesorado.

Sin embargo, un 15% del profesorado expresa tener sus dudas acerca de la conveniencia de recibir formación relacionada con la coeducación, argumentando que actualmente no existen diferencias por sexo, que ya se trabaja lo suficiente o que hay otras prioridades a abordar. A ello se une que parte del profesorado se considera suficientemente preparado para abordar estos temas. Estos resultados se corresponden con los de otros estudios realizados anteriormente (Prat y Flintoff, 2012, Moreno, 2007, Anguita y Torrego, 2009).

No obstante, se podría plantear hasta qué punto estas opiniones están basadas en el desconocimiento sobre lo que es la coeducación, en el sentido de que el profesorado desconoce el significado real de este término, es decir, no tiene una idea muy clara de lo que implica realmente la coeducación y, sobre todo, ignoran las posibles medidas de actuación para hacer posible una educación integral de las personas, sin las barreras del género. De hecho, parte del profesorado insiste en la falta de concienciación y de lenguaje común en torno al tema. Ello conlleva unos niveles de sensibilización y de compromiso diferentes dependiendo de cada persona y, por tanto, la no existencia de unos criterios comunes de trabajo, lo cual dificulta los avances en este terreno. Una situación que se paliaría a través de una adecuada formación.

En cuanto al tipo de formación, mientras los Equipos Directivos apuntan a la necesidad de una formación específica en materia de género, el profesorado reclama, además, una formación basada en casos prácticos, que analicen las situaciones que surgen día a día en la realidad cotidiana.

Esta formación debería ser capaz de romper esquemas, y ayudar a detectar las actuaciones que contribuyen a mantener roles de género y estereotipos, tan interiorizados que los consideramos “normales”. Para ello, todo el profesorado debería pasar por un proceso de autoconocimiento y toma de conciencia de sus prácticas como prevención contra esa “ceguera de género” detectada por García-Pérez et al. (2013) que les permitiese cuestionar la adecuación de las actitudes personales y grupales, tanto suyas como de su alumnado, y hacer frente a las mismas. En esta línea, Moya (2004) afirma que la ideología sexista hace referencia al conjunto de creencias sobre los roles, características, comportamientos, etc. considerados apropiados para hombres y mujeres, así como las creencias sobre las relaciones que miembros de ambos grupos deben mantener entre sí:

Nos encontramos en el terreno de los comportamientos y actitudes en la práctica cotidiana pero, muy especialmente, en el ámbito de la ideología, las creencias, los sentimientos y los valores que muchas veces no se manifiestan a través del currículo explícito, sino que forman parte del currículo oculto, de forma inconsciente y no intencionada (Prat y Flintoff, 2012, p.72).

Esta ideología no es neutral, sino que busca el mantenimiento del statu quo, es decir, perpetuar las relaciones asimétricas y de poder entre mujeres y hombres (Rebollo et al., 2011). Y en este contexto podemos situar también la problemática de la violencia de género, ante la cual los docentes ven fundamental la formación en coeducación, ya que consideran que esta violencia está vinculada con las desigualdades de género.

La formación del profesorado permitirá la transformación de la práctica docente en los centros. Dicha transformación, siguiendo lo planteado por Colás (2004) y Bolaños y Jiménez (2007), debería organizarse en tres fases consecutivas. Una primera fase de sensibilización y visualización de las prácticas pedagógicas transmisoras de los estereotipos de género en la escuela. Una segunda fase, dirigida a la transformación de las prácticas sexistas. Y por último, una fase de expansión y diseminación de buenas prácticas educativas basadas en la equidad de género.

En resumen, prácticamente la totalidad de los agentes implicados en Educación que han formado parte de este estudio consideran la formación indispensable. Una

formación que debería hacerse en tres niveles: un primer nivel, de formación y trabajo personal capaz de romper esquemas; en un segundo nivel, una formación que articule la teoría con la práctica mediante el análisis crítico de casos prácticos que se den en los centros y, finalmente, un último nivel que implique una formación teórica que ayude a entender las relaciones género-poder.

La clave y el reto siguen estando en ofrecer a los nuevos profesores y profesoras formación suficiente y de forma integral para que entiendan que el reto de la igualdad es una necesidad social que no permite más aplazamientos en el campo educativo, ya que desde ese contexto podemos influir en las vidas y las visiones de las nuevas generaciones de forma definitiva (Anguita y Torrego, 2009).

5. Referencias bibliográficas

- Anguita, R. y Torrego, L. (2009). Género, educación y formación del profesorado. Retos y posibilidades. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 64 (23), 17-25.
- Arenas, M. G. (2006). *Triunfantes perdedoras: investigación sobre la vida de las niñas en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Aristizabal, p. y Vizcarra, M.T. (2012). Illustration of Gender Stereotypes in the Initial Stages of Teacher Training. *Education*, 2 (7), 347-355.
- Bolaños, L.M. (2007). Programa de formación del profesorado desde la perspectiva de género. *Magistro 1*, 25-34.
- Bolaños, L.M. y Jiménez-Cortés, R. (2007). La formación del profesorado en género. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 77-95.
- Carbonell, J. (1996). *Educación sexista y coeducación. La escuela entre la utopía y la realidad. Diez temas de sociología de la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Colás, p. (2004). La construcción de una pedagogía de género para la igualdad. En M. A. Rebollo e I. Mercado (Coords.). *Mujer y desarrollo en el siglo XXI: voces para la igualdad*, (275-291). Madrid: McGraw-Hill.
- Compairé, J., Abril, p. y Salcedo, M. (2011). *Chicos y chicas en relación. Materiales de coeducación y masculinidades para la educación secundaria*. Barcelona: Icaria.
- Díaz-Mohedo, M. T. (2005). La perspectiva de género en la formación del profesorado de música. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 570-577.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fuentes-Guerra, M., Pérez-Ferrando, M.V. y Freixas, A. (1989). Educación no sexista y formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 6, 477-483.
- García-Pérez, R., Sala, A., Rodríguez-Vidales, E. y Sabuco-I-Cantó, A. (2013). Formación inicial del profesorado sobre género y coeducación: impactos metacognitivos de la inclusión curricular transversal sobre sexismo y homofobia. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(1), 269-287.
- García-Pérez, R., Rebollo, M.A., Vega, L., Barragán-Sánchez, R.; Buzón, O. y Piedra, J. (2014). El patriarcado no es transparente: competencias del profesorado para reconocer desigualdad. *Cultura y Educación* 2 (3), 385-397. Consultado el 16 de junio de 2015 en: <http://dx.doi.org/10.1174/113564011797330298>.
- Goetz, J.P. y Lecompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Evaluación del diseño etnográfico*. Madrid: Morata.

- Habermas, J. (1994). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Cátedra.
- Imbernón, F. (2000). Un nuevo profesorado para una nueva universidad. ¿Conciencia o presión? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 37-46.
- Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión: guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Moreno, E. (2000). La transmisión de modelos sexistas en la escuela. En M.A. Santos (coord.), *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar* (11-32). Barcelona: Graó.
- Moreno, M. A. (2007). *Coeducamos. Sensibilización y formación del profesorado. Analizar el sexismo es el paso hacia una sociedad más justa*. Consejería de Educación del Principado de Asturias.
- Moriña, A. y Parrilla, A. (2006). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 339, 517-539.
- Moya, M. (2004). Actitudes sexistas y nuevas formas de sexismo. En E. Barberá e I. Martínez (coord.), *Psicología y género* (271-294). Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Plan Director para la coeducación y la prevención de la violencia de género en el sistema educativo. Gobierno Vasco, 2013. Consultado el 23 de julio de 2015 en: http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-573/es/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_conviven/adjuntos/coeducacion/920006c_Pub_EJ_hezkidetza_plana_c.pdf.
- Prat, M. y Flintoff, A. (2012). Tomando el pulso a la perspectiva de género: un estudio de caso en una institución universitaria de formación de profesorado de educación física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15 (3), 69-83.
- Rebollo, M. A., Vega, L. y García-Pérez, R. (2011). El profesorado en la aplicación de planes de igualdad: conflictos y discursos en el cambio educativo. *RIE. Revista de Investigación Educativa*, 29 (2), 311-323.
- Ruiz, E. y Alario, T. (2010). La prevención de la violencia de género en la formación inicial del profesorado. *TABANQUE Revista pedagógica*, 23, 127-144.
- Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad: La coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6, 49-78.
- RD 1393/2007 de 29 de octubre por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Ministerio de Educación y Ciencia. Referencia: BOE-A-2007-18770.
- RD 861/2010 de 2 de julio por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Referencia: BOE-A-2010-10542.
- Urruzola, M. J. (1995). *Introducción a la filosofía coeducadora*. Bilbao: Maite Canal.
- Vizcarra, M. T., Nuño, T., Lasarte, G., Aristizabal, P. y Alvarez-Uria, A. (2015). La perspectiva de género en los títulos de Grado en la Escuela Universitaria de Magisterio de Vitoria-Gasteiz. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13 (1), 297-318.