

Educación en igualdad y Sociología de las Relaciones de Género: resistencias culturales de la transformación social

Education in Equality and Sociology of Gender Relations: Cultural Resistances of Social Transformation

Ana Fondón Ludeña y Teresa Alzás García¹

Resumen

Coincidiendo con la implementación de Bolonia en la Universidad Española (2009), la Universidad de Extremadura se plantea introducir una serie de medidas para desarrollar líneas de formación en igualdad tanto a estudiantes como a docentes. Casi 15 años después estamos en situación de realizar un balance de las limitaciones que hemos encontrado en este proceso así como los resultados obtenidos con el fin de realizar mejoras que permitan continuar trabajando en este objetivo.

Palabras clave

Género, educación, educar en igualdad

Abstract

According with the implementation of Bologna at the Spanish University (2009), the University of Extremadura introduced a series of measures to develop lines of training for both students and teachers. Almost 15 years later we can take stock of the limitations we have encountered in this process as well as the specific results in order to make improvements that need to continue working on this objective.

Keywords

Gender, education, equal education.

Cómo citar/Citation

Fondón Ludeña, Ana y Alzás García, Teresa (2023). Educación en igualdad y Sociología de las Relaciones de Género: resistencias culturales de la transformación social. *Revista de Sociología de la Educación - RASE*, 16(1), 76-91. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.16.1.16647>.

Recibido: 07-02-2020
Aceptado: 10-01-2023

¹ Ana Fondón Ludeña, Universidad Rey Juan Carlos, anabell.fondon@urjc.es; Teresa Alzás García, Universidad de Extremadura, teresaag@unex.es.

1. Introducción y estado de la cuestión

La formación en género e igualdad ha ido incorporándose en las últimas décadas al ámbito educativo en gran medida de manera transversal. No obstante, cobra una importancia esencial en los planes de formación inicial del profesorado. La posibilidad de introducir esta formación en un ámbito tan directamente implicado con la formación de la ciudadanía se convierte en un objetivo fundamental de cualquier tipo de política de igualdad y de eliminación de las diferencias por razón de género (Romero y Abril, 2008). La aplicación en el ámbito educativo y lo provechoso de la incorporación de la formación de género en los estudios de formación del profesorado, han sido señaladas hace ya tiempo².

El régimen de la perspectiva de género en el ámbito educativo, y más concretamente en la formación inicial del profesorado, se ha transformado en las últimas décadas de una manera notable. Inicialmente, la mayor parte de las actuaciones se centraron en las etapas de Primaria y Secundaria para pasar a colocar el foco en la influencia que la misma institución educativa tiene en la socialización de niños y niñas desde las etapas infantiles. El currículo oculto de hecho, era uno de los principales focos de estudio y trabajo como elemento destacable del mantenimiento de los estereotipos y las desigualdades de género en las instituciones de enseñanza. También en el currículo explícito cabía hablar de la presencia de estereotipos sexistas en los libros de texto, de tal forma que en los últimos años ha habido una nutrida industria didáctica destinada a corregir esta situación y a replantearse todo el currículum en términos de género (González y Lomas, 2002).

Gracias a las numerosas investigaciones y a las crecientes publicaciones que aportan resultados y evaluaciones se han ido perfeccionando las múltiples medidas adoptadas gran parte de los países miembros de la Unión Europea para reducir y en última instancia eliminar la desigualdad de género que el propio sistema educativo ha reproducido durante décadas. Algunos de los aspectos más destacables en este sentido son:

- La progresiva feminización de las etapas postobligatorias del sistema educativo (Bonal y Calero, 1999).
- Las críticas a la carencia de educación emocional en nuestro sistema educativo (y su fuerte conexión con el sistema de género) (Oliveira, 2000).
- La poca presencia de hombres entre los profesionales de la educación (Santos Guerra, 2000).
- Una creciente preocupación sobre la construcción de la masculinidad en las escuelas (Leko, 2000), como consecuencia del estudio sobre las identidades de chicos y chicas, que ha ido ganando terreno al debate sobre la igualdad (Subirats & Tomé, 2007).
- La evidencia de un rendimiento escolar más pronunciado de las mujeres en casi todas las áreas, fenómeno que se agudiza a medida que aumenta la edad (Merino *et al.*, 2003).
- El debate sobre la conveniencia de sistemas segregados (aulas o centros diferenciados para niños y niñas) (Barrio Maestre, 2005).
- La denuncia del heterosexismo y la homofobia del sistema educativo, tanto en términos de currículum manifiesto como de currículum oculto (COGAM, 2005; Romero, 2006).

² Véase por ejemplo Pérez González (1998) en Género y sociología de la educación en la formación del profesorado.

- La evidencia de que, la brecha género en las aspiraciones en el ámbito de las STEAM acaba generando segregación laboral en este ámbito profesional, siendo un sector de empleo masculinizado. (Sainz, 2017, 2020).

En España, no son pocos los estudios³ que han profundizado y examinado la cultura de género con especial énfasis en el sistema educativo. En línea con resultados de investigaciones anteriores⁴ destacan la posición central de la institución educativa como vertebradora cultural y transmisora de ideologías de género. Precisamente es la institucionalización de creencias y códigos propios de los sistemas de escolarización una de las mayores ventajas que podemos encontrar de cara a la transformación del panorama social en lo que a género se refiere.

Sin embargo, la implementación de planes de actuación e inclusión en materia de género en los centros de enseñanza encuentran, a menudo, resistencias importantes por parte de los agentes implicados. Algunas de las razones de estas resistencias las encuentra Bonal (1997) en una serie de factores que remiten a la ideología global del centro respecto a la organización escolar, el grado de flexibilidad pedagógica, la percepción de las dinámicas de aprendizaje, las costumbres y/o los hábitos que condicionan los procesos de cambio. Pero también, Colás y Jiménez (2006) identifican la realidad de cómo las percepciones que el profesorado mantiene sobre el género permiten reconocer situaciones de desigualdad y discriminación, actuar en consecuencia y plantear directrices y medidas de innovación educativa en este ámbito. Y por otro lado, Corbisiero y Nocenzi (2021), señalan factores estructurales dentro de los órganos de gestión y toma de decisión educativos como resistencias claves que frenan la inclusión de la perspectiva de género en la práctica docente.

En este sentido, la radiografía de la cultura de género del profesorado en nuestro país, muestra un panorama bastante sexista, tal como ha puesto de manifiesto Bonal (1997) aclarando que se trata de un sexismo más por omisión que por acción; es decir, manifiesta una resistencia a la implantación de medidas de innovación educativa en esta área, contribuyendo así a la reproducción cultural.

Por tanto, si atendemos a la influencia que ejercen las creencias sobre el género del profesorado en la práctica docente, —tal como han puesto de manifiesto Freixas y Fuente-Guerra, 1994— es necesario reconsiderar su formación inicial. Sólo a través de los profesionales de la enseñanza es posible trasladar a los centros educativos, de manera real, una cultura igualitaria y desarrollar una conciencia crítica que permita la transformación de pautas sociales que mantienen la desigualdad de los géneros.

Con este fin, en los últimos años encontramos diseños e implementaciones de diferentes legislaciones que han pretendido paliar estas desigualdades entre géneros, con especial proyección y desarrollo del sistema educativo. Así, encontramos una referencia muy directa en la propia Ley Orgánica 3/2007 para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, que, en sus artículos 23 y 24, establece que el sistema educativo incluirá entre sus fines la educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en la igualdad de derechos y oportunidades entre mujeres y hombres. Igualmente, deberá incluir la eliminación de los obstáculos que dificulten la igualdad efectiva, así como el fomento de la igualdad entre unas y otros. De la misma manera, se determina que las administraciones educativas deben garantizar un igual derecho a la educación entre ambos géneros a través de la integración activa, en los objetivos y en las actuaciones

3 Lomas, 1999; Blanco, 2001; Barberá y Martínez, 2004; Bonal, 1997; Rebollo y Mercado, 2004, por citar algunos referentes en este campo.

4 Acker, 1995; Arnot y Weiner, 1987; Ball, 1989; Reverte, 2020; Scraton, 1995; Spender y Sarah, 1993; Weiner y Arnot, 1987, entre otras.

educativas, del principio de igualdad de trato, evitando que se produzcan desigualdades por comportamientos sexistas o por los estereotipos sociales asociados. Para ello, las administraciones educativas deben desarrollar actuaciones como:

- El principio de igualdad entre hombres y mujeres debe estar específicamente reflejado en los currículos de todas las etapas educativas.
- La revisión y rechazo de los contenidos sexista o estereotipos patriarcales de los materiales escolares.
- La aplicación de los principios de igualdad en todos los programas de la formación en educación y formación del profesorado así como en los planes de formación permanente.
- Diseño de campañas de sensibilización y medidas normativas para la equilibrada presencia entre hombres y mujeres en los cargos de gestión y dirección de los espacios educativos.
- Fomento del conocimiento y la difusión, de los principios de coeducación y de igualdad efectiva entre mujeres y hombres.
- Reconocimiento del papel de las mujeres en la historia de la educación y las disciplinas y/o áreas de estudio.

Una de las principales expresiones de la ideología de estos propósitos normativos puede observarse en la serie de competencias que se especifican en los actuales títulos de Grado de Educación Infantil y Educación Primaria. Así, de acuerdo con las directrices ministeriales determinadas para ambos títulos, encontramos que en las Competencias Transversales de ambos Grados figuran la necesidad de adquirir, por parte de los futuros maestros y maestras, las siguientes capacidades:

- Adquirir y manifestar un compromiso ético en su configuración como profesional, compromiso que debe potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos.
- Ser conscientes del derecho de igualdad de trato y oportunidades entre mujeres y hombres y aplicar medidas que eliminen los obstáculos que dificulten la igualdad efectiva entre mujeres y hombres y fomenten la igualdad plena entre unas y otros.

En el mismo sentido, puede encontrarse una referencia a esta cuestión en las Competencias establecidas por la administración educativa para el Máster Universitario en Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria:

- Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible.

Desde que se inició el proceso de convergencia europea de los estudios superiores, las universidades españolas comenzaron hace casi 15 años a reformar sus planes de estudio. Reforma pretendía ir más allá de la mera reconversión de asignaturas existentes. La intención era una transformación estructural del

sistema educativo de enseñanza superior. En este proceso, la mayoría de los centros universitarios españoles responsables de la formación inicial del profesorado —lo que fueron durante muchos años las Escuelas de Magisterio,— hoy reconvertidas en Facultades de Educación o de Formación del Profesorado, fundamentalmente acogieron con satisfacción y grandes expectativas la transformación de las antiguas diplomaturas a grados, ya que representaba, de alguna manera, la consecución de una vieja aspiración del mundo de la educación y, en concreto, de la formación inicial del profesorado. Igualmente, la implantación obligatoria del **Máster en formación del profesorado de secundaria** vino también a generar una gran esperanza presuponiendo que abriría una línea de innovación e investigación en materia educativa.

De esta manera, las universidades abordaron la creación de los tres títulos a los que se hace referencia anteriormente tomando como punto de partida las directrices ministeriales establecidas por la administración educativa, cuya expresión más directa son el conjunto de competencias que figuran en las respectivas Memorias de Verificación que la ANECA (Agencia Nacional para la Evaluación y Acreditación) ha venido aprobando durante estos últimos años.

Así, la inmensa mayoría de los centros universitarios asumieron las propuestas legislativas y las directrices que hacen referencia explícita a la igualdad de género y al fomento de las acciones necesarias para que ésta se haga efectiva.

En el caso de la Universidad de Extremadura, la elaboración de los títulos de los Grados en Educación Infantil y en Educación Primaria se llevó a cabo por una comisión mixta compuesta por profesorado de la Facultad de Educación (Badajoz) y de la Facultad de Formación del Profesorado (Cáceres). Siempre fue intención de dicha comisión la creación de una asignatura que recogiese gran parte de los planteamientos expuestos en las páginas precedentes en cuanto a la formación directa en materia de género. Fruto de esta pretensión y tras un profundo debate sobre la cuestión, se consiguió un pleno consenso, para implantar una asignatura denominada «Sociología de las Relaciones de Género y de la Familia», encuadrada en la Materia «Sociedad, Familia y Escuela», perteneciente, en ambos títulos, al Módulo Básico.

De esta manera, por primera quedaba recogida, en unos títulos universitarios oficiales, una materia directamente relacionada con la formación en género, no existiendo ninguna asignatura igual, ni similar, en ningún otro título de la Universidad de Extremadura. Igualmente, al analizar detenidamente los planes de estudio de los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria de las universidades españolas, se comprueba que no existe ninguna asignatura de las características de la que se ha citado anteriormente, si bien, sí existen materias, en cuyo desarrollo, se tratan cuestiones relacionadas con la igualdad de género, pero siempre de forma complementaria a otras cuestiones vinculadas, en líneas generales, con la educación para la igualdad de oportunidades y la ciudadanía.

Desde su entrada en vigor en 2009 hemos venido recogiendo información sobre, la práctica y las problemáticas encontradas en el discurrir de estas enseñanzas y en particular en el desarrollo de la Asignatura «Sociología de las Relaciones de Género y la Familia». El análisis aquí presentado recoge las principales conclusiones obtenidas hasta ahora.

2. Material y métodos

Por el carácter de nuestro propósito de estudio, es fundamental plantear un análisis de carácter subjetivo desde una perspectiva fenomenológica que nos permita centrarnos en la experiencia de los individuos y

la interpretación de su realidad. Consideramos en su momento que se trataba del enfoque más pertinente dado que lo que realmente nos interesa es la percepción de la realidad y los significados que se han construido socialmente.

Todo nuestro conocimiento del mundo, tanto en el sentido común como en el pensamiento científico, supone construcciones, es decir, conjuntos de abstracciones, generalizaciones, formalizaciones e idealizaciones propias del nivel respectivo de organización del pensamiento. En términos estrictos, los hechos puros y simples no existen. Desde un primer momento todo hecho es un hecho extraído de un contexto universal por la actividad de nuestra mente. Por consiguiente, se trata siempre de hechos interpretados [...] Esto no significa que en la vida diaria o en la ciencia seamos incapaces de captar la realidad del mundo; sino que captamos solamente ciertos aspectos de ella: los que nos interesan para vivir o desde el punto de vista de un conjunto de reglas de procedimiento aceptadas para el pensar, a las que se denomina método científico. (Schutz, 1995, p. 37)

Para Godin (2010) «la fenomenología ofrece recursos metodológicos y conceptuales que pueden ayudar a superar la oposición entre feminismo de la diferencia y feminismo de la igualdad», así como la alternativa de un feminismo naturalista y otro construccionista. Igualmente, en consonancia con la etnometodología de Berger y Luckmann (1991) si queremos comprender realmente ese proceso de construcción de significados sociales debemos centrarnos en estudiar la subjetividad para poder explicar la objetividad. Por ello, «La fenomenología es un humanismo con implicaciones para el feminismo, porque es la toma de conciencia de las diferencias de la humanidad en interrelación con las identidades pretendidas». (López Sáenz, 2014).

Para este fin las técnicas cualitativas parecen el mejor conjunto de instrumentos. El **paradigma cualitativo** nos proporciona la posibilidad de centrarnos en el componente subjetivo del estudio de la realidad social.

Para Amezcual y Carricondo (2000) a la vista de los estudios publicados en las últimas décadas, no se entenderían los abordajes cualitativos sin la idea de la complementariedad metodológica, en tanto una buena parte de las investigaciones que buscan comprender la subjetividad y la significación, se interrogaron previamente sobre relaciones entre variables y su medición

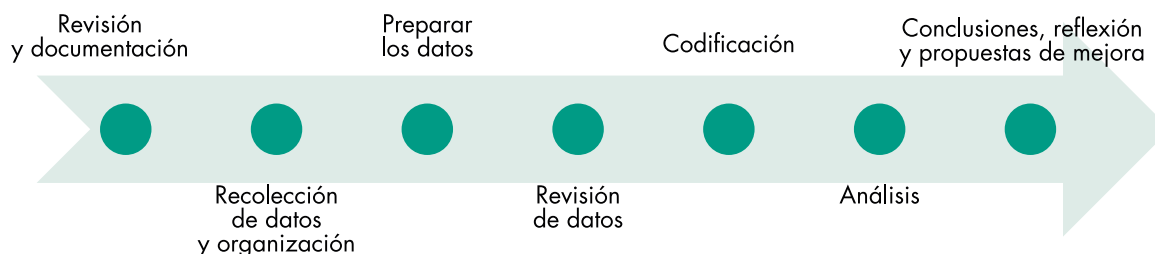
Las técnicas cualitativa «estudian la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de o interpretar los fenómenos de acuerdo a los significados que tienen para las personas implicadas. La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales, entrevistas, experiencia personal, etc., que describen la rutina, las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas» (Flores, García, y Rodríguez, 1996, pág. 10).

Sin anular la intención de incorporar un análisis cuantitativo en fases posteriores, para esta fase nos hemos centrado en un **análisis del discurso** que nos permita perfilar los elementos presentes, recurrentes y diferenciadores en los discursos emergentes acerca de la necesidad e importancia de enseñar en igualdad. Dado que nuestro objetivo es conocer la percepción de práctica de la enseñanza en igualdad de los diferentes agentes implicados en el proceso consideramos idóneo el análisis del discurso puesto que nos permite adentrarnos en la expresión comunicativa de las ideas y captar el sentido de las mismas. Esta

técnica de análisis cualitativo destaca por su multidisciplinaridad y heterogeneidad de corrientes lo cual no rebaja el rigor siempre que las categorías o las dimensiones estén bien definidas y siempre resulta enriquecedor para la investigación. Dado que como apunta Colás y Jiménez (2004), a través del análisis del discurso se accede a la «expresión de una cultura» y también el discurso «refleja las mentes de los sujetos y la construcción que hacen de la realidad y de sus contextos sociales. Este planteamiento llevado al terreno de los estudios de género suponen prestar atención a la dinámica entre sujeto y contexto sociocultural». (2004, p, 71).

Para recoger, ordenar y trabajar con la información obtenida hemos utilizado el *software* webQDA el cual no ha facilitado el análisis y la interpretación de los datos.

Las etapas metodológicas que hemos seguidos han sido:



2.1 Revisión y documentación

A través de la bibliografía científica en torno a los conceptos de educación para la igualdad y sociología del género. Así mismo se repasó la literatura existente en torno a la relación entre escuela/igualdad y las posibilidades de análisis para ello. Las bases de datos a las que se acudieron fueron CIS, ISOC-CIS, ERIC, Academic Search Library, Dialnet.

2.2 Recolección de datos y organización

Al comienzo de cada curso académico se pasaba un cuestionario al menos a dos de los grupos que cursarían la asignatura con el objeto de conocer las actitudes respecto a la materia. Esta información no se utilizará en este análisis, pero consideramos necesario incluir para un hipotético análisis cuantitativo. Al final de cada curso académico (desde el 2009/10 hasta el pasado 2020/21) hemos realizado:

- 6 entrevistas en profundidad al profesorado que impartía la asignatura.
- 1 cuestionarios de preguntas abiertas al menos a dos grupos de estudiantes que cursaron la asignatura.
- 3 entrevista en profundidad con un miembro del equipo directivo de las dos facultades donde se cursaba la asignatura (Facultad de Educación y Facultad de Formación del Profesorado).

Este planteamiento nos permitía así obtener información sobre las tres dimensiones que considerábamos centrales para el análisis:

- **Dimensión enseñanza/docente:** para permitirnos conocer las dificultades con las que se encuentran en el desarrollo de la asignatura, sus percepciones sobre cómo reacciona el alumnado

respecto a los contenidos y las actividades o si existe o no progresión en el aprendizaje. Las unidades de análisis para esta dimensión son:

- Necesidad de una formación en igualdad (NFP) para conocer cómo los y las docentes justifican, interiorizan, trabajan y desarrollan la impartición de la materia.
- Técnicas más eficaces para trabajar la igualdad en el aula (TD) para conocer dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje qué dinámicas les han resultado más interesantes y cuáles han tenido menor aceptación.
- Problemática en la actividad docente (PD) para conocer los inconvenientes y resistencias que encuentran en el desarrollo del programa docente.
- **Dimensión aprendizaje/alumnado:** para permitirnos conocer la valoración de los estudiantes de la asignatura, así como si la consideran necesaria en su formación, la metodología que consideran más apropiada para el desarrollo de competencias del programa docente. Las unidades de análisis para esta dimensión son:
 - Necesidad de una formación en igualdad (NFA) para conocer si los estudiantes consideran pertinente tanto recibir una formación para educar en igualdad como incluirla en sus futuros ámbitos profesionales.
 - Técnicas más eficaces para trabajar la igualdad en el aula (TA) para conocer dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje qué dinámicas les han resultado más interesantes.
 - Problemática en el aprendizaje (PA) para conocer los inconvenientes que encuentran en el desarrollo de competencias de la materia.
- **Dimensión gestión/institución:** para conocer las implicaciones y la coherencia del centro con la cultura de la igualdad de género. Las unidades de análisis para esta dimensión son:
 - Implicación del centro en la formación para la igualdad (IC) para conocer la percepción del equipo directivo sobre la necesidad de educar en igualdad así como la implantación de recursos y actividades para su trabajo
 - Coordinación de actividades para la educación en igualdad (AC) para conocer las facilidades que el centro ofrece al desarrollo de acciones internas y externas que potencien las competencias desarrolladas en el aula en materia de educación para la igualdad
 - Problemáticas existentes (PC) para detectar inconvenientes y resistencias en el desarrollo de una formación integral para la educación en igualdad que incluya todos los agentes implicados en el centro.

2.3 Preparar los datos para el análisis

Una vez realizadas las transcripciones de las entrevistas, para ir ordenando la información ya comentamos con anterioridad que hemos utilizado el *software* de análisis WebQDA. Este tipo de software permiten registrar toda la información cualitativa recogida, facilitando el proceso de gestión y análisis de datos.

2.4 Codificación de los datos cualitativos

Esta fase metodológica es previa al análisis del discurso y consiste fundamentalmente en identificar los fragmentos del texto (discurso) que recogen información relativa a las unidades de análisis establecidas.

3. Análisis y resultados

Una vez ordenada y estructurada la información procedemos al análisis de la información. Resumimos las principales conclusiones a continuación:

En referencia a la **dimensión enseñanza/docente**: encontramos un discurso saturado sobre la problemática común en las enseñanzas en igualdad: la falta de coordinación con otras materias, otros profesores y profesoras y la normalización social de la desigualdad.

La falta de coordinación con otras materias: encontramos la demanda permanente de convertir en realidad la inclusión de manera transversal de la perspectiva de género en todas las materias impartidas en la formación.

Profesora 3 (2012): “lo que no puede ser es que nosotras nos matemos por abrir la mente a los estudiantes en materia de género y luego en otras asignaturas no mencionen ni a una científica relevante del área (...) que haberlas haylas”.

La falta de coordinación con otros profesores y profesoras es una constante que reivindican los y las docentes de la materia que nos ocupa alegando la falta de interés o concienciación a la hora de introducir la perspectiva de género en sus asignaturas, así como la falta de preparación para ello.

Profesora 2 (2017): “seguimos con lo mismo, nosotras dándole importancia al lenguaje inclusivo y el profesorado más conservador tirándonos por tierra nuestra labor en sus clases”.

Profesor 3 (2019): “hablo con colegas y me cuentan que nadie les ha enseñado a introducir la perspectiva de género en su materia y que no van a cambiar ahora todo el temario para introducirla, que no en realidad no es relevante para lo que enseñan”.

La normalización social de la desigualdad es cierto que se aprecia más acusada en la primera fase del estudio (2009-2012). En la segunda etapa, como consecuencia de las campañas de sensibilización en los *mass media* es una idea menos presente aunque no desaparece. El porcentaje de de estudiantes que al inicio de curso considera que no hay desigualdad entre hombres y mujeres sigue siendo alto. La buena noticia, en estos términos es que el profesorado, al terminar sondea de nuevo a los grupos con los que ha trabajado y este porcentaje desciende notablemente motivo de orgullo y satisfacción por parte de los y las enseñantes.

Profesora 1 (2010): “no das crédito... el primer día de clase la gran mayoría de la clase no entiende porqué hay una materia para educar en igualdad en el siglo XXI. Piensan que eso es cosas de sus abuelas y ahora no hay discriminación de sexo en ningún sitio”.

Profesora 3 (2014): “cada vez menos, pero llegan a la Universidad sin ver la desigualdad en materia de género y asocian la violencia de género a una patología del maltratador”.

Respecto a la necesidad de una formación en igualdad (NFP) se aprecia la formación y concienciación de los y las docentes aunque reivindican que no es una tarea sencilla puesto que deben desmontar los «mitos sobre la igualdad» existentes tanto del alumnado como del profesorado.

Profesora 3 (2011): “algunos profesores casposos nos llaman incendiarias y nos dicen que tenemos revolucionado al grupo preguntando por las mujeres en la psicología o la organización de centros. Claro, yo ante eso... solo puedo invitar al profesor en cuestión a asistir como un estudiante más a mis clases... a ver si aprende algo”.

Profesora 1 (2015): “No lo ven... están rodeados de publicidad sexista. Cuando se lo explicas en clase alucinan, pero esas gafas no las traen. Hay que enseñarles a mirar”.

Respecto a técnicas más eficaces para trabajar la igualdad en el aula (TD) existe una opinión generalizada de que el trabajo con material audiovisual es el más eficiente y eficaz así como las actividades donde los estudiantes puedan desarrollar cierto grado de creatividad y diseño de materiales propios.

Profesora 3 (2010): “El trabajo con películas y videoclips funciona bien. El alumnado lo percibe como una actividad poco teórica porque entra por una pantalla y no por un texto científico. Luego trabajan con una ficha de trabajo para detectar estereotipos de género y siempre se sorprenden con el resultado final. Se les graba la sorpresa”.

Profesora 1 (2019): “Las habilidades que tienen para diseñar material docente con perspectiva de género es sorprendente; lo mismo te diseñan un juego de la oca de igualdad que te escriben un reguetón condenando la violencia machista”.

Respecto a la problemática en la actividad docente (PD) el mayor problema detectado es la falsa creencia en la igualdad generalizada y la poca capacidad crítica de los estudiantes.

Profesora 2 (2016): “cuesta mucho que conecten la cultural patriarcal con su día a día. Tienen asociada la desigualdad a los modelos familiares tradicionales y piensan que como ahora las chicas pueden estudiar y trabajar, ya está todo arreglado”.

Profesor 1 (2018): “son incapaces de conectar los estereotipos de género con la desigualdad de oportunidades. Por supuesto el papel de los Gobiernos en materia de igualdad ni se lo cuestionan”.

En referencia a la **dimensión aprendizaje/alumnado:**

Respecto a la necesidad de una formación en igualdad (NFA) debemos señalar que es uno de los aspectos sobre el que los estudiantes presentan mayor transformación opinática. En gran medida, tras cursar la asignatura existe la opinión de haber desarrollado la competencia de detectar la desigualdad de género y haber interiorizado la necesidad de trabajar la igualdad desde las primeras etapas educativas donde entienden jugarán un papel fundamental.

Estudiante 8 (2014): “pensaba que era una asignatura chorra pero conocer los datos de la desigualdad y entenderlos desde la cultura patriarcal me ayudó a entenderla”.

Estudiante 3 (2019): “es verdad que con todo el tema del Me Too tenía curiosidad por saber de qué iba. Cuando las famosas salen en la TV gritando Me Too, me parecía absurdo. Ahora entiendo muchas cosas que antes no podía ver”.

Respecto a las técnicas más eficaces para trabajar la igualdad en el aula (TA) coinciden con el diagnóstico del profesorado. El trabajo de análisis audiovisual permite a los estudiantes trabajar sobre formatos con los que se sienten cómodos y acceder a analizar situaciones cotidianas en profundidad.

Estudiante 1 (2013): “está muy bien ver pelis que creías que eran normales y de pronto entender por qué pasan cosas. Luego lo aplicas a tu vida y es más fácil verlo también. Además los anuncios publicitarios esconden connotaciones que antes no sabía, me parecía lo más normal”.

Estudiante 7 (2018): “la parte de los textos es un poco rollo, a mi me mataba, no entendía nada. Luego la profesora aplicaba las ideas a las actividades y me enteraba mucho mejor. Los debates a veces eran tensos y continuaban después de clase y eso me gustaba porque tenía que fijarme en cosas que antes no le daba importancia (...) como cuando tuvimos que elaborar un listado de elementos sexistas en un entorno educativo; toda la vida en la escuela y nunca me había fijado!

Respecto a la problemática en el aprendizaje (PA) es común un discurso de resistencia inicial que va relajándose a los pocos meses de trabajo. El principal problema detectado es la incoherencia que encuentran con su entorno más cercano (amigos, familias, etc.) que mantienen una normalización de la desigualdad así como una estigmatización del feminismo.

Estudiante 8 (2010): “claro, yo llego a mis colegas y les explico algunas cosas sobre la publicidad sexista y me llaman feminazi; cuesta mucho contarles que el feminismo es igualdad, la mayoría están muy confundidos”.

Estudiante 3 (2014): “en mi casa no lo ven. Mis hermanas dicen que si ellas quieren ser ingenieras lo pueden ser y eso es igualdad; y lo del lenguaje inclusivo, mi padre dice que una estupidez. No les voy a explicar todo lo que aprendo porque en realidad no quieren saberlo”.

Dimensión gestión/institución: Ciertamente de manera sostenida y generalizada es la dimensión donde encontramos casi sin alteraciones un discurso políticamente correcto respecto a la defensa de la perspectiva de género. No obstante, hemos podido detectar que la coordinación con el perfil más clásico del profesorado es una de las principales resistencias a la hora de dar coherencia al proyecto conjunto de la educación en igualdad.

Respecto a la implicación del centro en la formación para la igualdad (IC) los distintos equipos directivos han mostrado desde el inicio del proyecto una postura pro-igualdad y cooperante en todo momento no solamente con las iniciativas planteadas por el profesorado de la asignatura sino con la colaboración permanente con la Oficina para la Igualdad de la Universidad así como abierta a todas las actividades relacionadas en este aspecto con la comunidad universitaria. Sin embargo no eluden que hay un sector del profesorado reacio a la participación incluso en actos de condena contra la violencia machista; no porque la apoyen sino porque sienten que la sociedad no es responsable:

Gestor 1 (2010): “nuestra predisposición es absoluta. Creemos en la necesidad de que los futuros maestras y maestros puedan educar en igualdad y debemos formarlos para ello”.

Gestor 1 (2013): “a veces recogemos quejas de los estudiantes sobre comentarios sexistas de algunos profesores. Es delicado tomar medidas porque todo requiere un protocolo y al intentar razonar con el profesor en cuestión nos mira como si quisiéramos comenzar una cruzada contra él. La formación en igualdad del nuestro propio profesorado debería ser una exigencia para la docencia”.

Respecto a la coordinación de actividades para la educación en igualdad (AC) en general no hay problemas con su realización. Los equipos directivos se coordinan con la Oficina para la Igualdad y con agentes externos para dinamizar proyectos durante todo el curso así como acciones puntuales cuando son requeridas.

Gestor 2 (2018): “participamos en toda actividad vinculada a la igualdad que desde el centro o desde fuera permite nuestra participación. Ahora mismo, colaboramos con varias ONG’s que trimestralmente plantean ciclos de cine, exposiciones y charas para sensibilizar sobre el asunto. Es cierto que en los últimos años nos hemos centrado menos en los estereotipos y más en la prevención de la violencia pero creo que es porque algo vamos avanzando en esta materia”.

Respecto a las problemáticas existentes (PC) aluden permanentemente a la formación del profesorado en materia de igualdad y a la normalización social de la desigualdad.

Gestor 1 (2010): “tenemos docentes que se niegan a introducir la perspectiva de género en sus asignaturas, que atacan el lenguaje inclusivo e incluso que critican algunas actividades que se realizan en el centro; por supuesto el 8 de Marzo ni aparecen por el centro (risas)”.

Gestor 2 (2016): “es cierto que la asignatura Sociología de las Relaciones de Género juega un papel fundamental que permite observar resultados en un solo curso. Es fácil ver a estudiantes de primero más participativos, activos e implicados en materia de igualdad tras haberla cursado. Siempre me pareció una necesidad.

4. Discusión y conclusiones

Aunque en el apartado anterior hemos presentado las ideas más relevantes nos gustaría resumir los aspectos más destacados de nuestro estudio en las siguientes ideas:

1. Los centros de formación para el profesorado y las facultades de educación son el primer nivel en el que debemos comenzar a educar en igualdad. En contra de lo que intuitivamente podamos pensar, los estereotipos de que «vivimos en una sociedad igualitaria» suponen la mayor resistencia para la formación en este ámbito. Creemos haber puesto de manifiesto que el futuro de la enseñanza llega a las aulas sin apenas conciencia crítica de las desigualdades y normalizando patrones patriarcales.
2. Los planes de actuación e inclusión de la perspectiva de género en los centros de enseñanza pasan por una fase inicial de desmontar la normalización de la desigualdad para poder construir e instruir en la perspectiva de género y deben aplicarse a profesorado, alumnado y equipos de gestión.

3. Las mayores resistencias encontradas en este estudio para el óptimo desarrollo de la educación en igualdad en la UEX han sido:
 - a. Resistencias del profesorado. Encontramos todavía un importante sector del profesorado reacio a aceptar la necesidad de trabajar con perspectiva de género. La formación en materia de género no es obligatoria para la docencia y en muchas ocasiones se mantienen patrones jerárquicos y patriarcales que impiden o contradicen las iniciativas pro-igualdad.
 - b. Resistencias del alumnado. Grandes contradicciones por haber sido educados en una sociedad que ha ocultado durante muchas décadas las desigualdades existentes. Los estereotipos que vinculan la igualdad con movimientos radicales de superioridad de la mujer se extienden a la misma velocidad que las campañas de sensibilización de las campañas de violencia machista y no existe una estricta formación al respecto.
 - c. Resistencias de los centros. Se mantienen en muchas ocasiones elementos que perpetúan la desigualdad a través del curriculum oculto que necesitarían la cooperación de toda la comunidad universitaria para su erradicación.

En este sentido, seguir trabajando en los centros de formación por la inclusión de todos los agentes en temas de igualdad supone un reto para ir superando las resistencias descritas en este estudio.

Referencias bibliográficas

- Acker, Sandra (1995). *Género y Educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid: Narcea.
- Amezcu, Manuel y Carricondo Guirao Antonia (2000): "Investigación Cualitativa en España. Análisis de la producción bibliográfica en salud". *Index Enferm*, 28-9:26-34.
- Arnor, Madelieine y Weiner, Gaby (Eds.) (1987). *Gender and the Politics of Schooling*. Milton Keynes: Open University Press.
- Ball, Stephen J. (1989). *La micropolítica de la escuela*. Barcelona. Paidós.
- Barrerá, Ester y Martínez, Isabel (2004). *Psicología y Género*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Barrio Maestre, José María (2005). *Educación diferenciada, una opción razonable*. Pamplona: Eunsa.
- Blanco, Nieves (Coord.) (2001). *Educación en femenino y en masculino*. Madrid: Akal.
- Bonal, Xavier (1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación*. Barcelona: Grao
- Calero, Jorge y Bolanl, Xavier (1999). *Política educativa y gasto público aplicación al caso español*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- COGAM (2005). *Homofobia en el sistema educativo*. Madrid: COGAM. <http://www.cogam.org/>.
- Colás Bravo, Pilar y Jiménez Cortés, Rocío (2004): "El discurso de género en los centros educativos". *Revista de Ciencias de la Educación*, 197.
- Colás Bravo, Pilar y Jiménez Cortés, Rocío (2006): "Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares". *Revista de Educación*, 340, 415-444.

- Corbisiero, Fabio y Nocenzi, Mariella (2021): “¿Qué género/tipología de Universidad en Italia? Resistencias y buenas prácticas didácticas por la igualdad de género”. *La Aljaba: Segunda Época, Revista de Estudios de la Mujer*, 25 (1), 113-124.
- Feixas, Anna y Fuentes-Guerra, Marina (1994): “La reflexión sobre el sistema sexo/género. Un reto en la actual formación del profesorado”. *Revista de Educación*, 304, 165-176.
- Gondim, Elnora y Marra Rodrigues, Osvaldino (2010):- “Considerações sobre a educação: Uma perspectiva do Self”. *Nómadas. Revista Crítica de Ciências Sociais e Jurídicas*, 27 (3), 433 (en línea). <https://revistas.ucm.es/index.php/NOMA/article/view/26976>, consultado el 24 de junio de 2019.
- González, Ana y Lomas, Carlos (Coord.) (2002). *Mujer y educación*. Barcelona: Graó.
- Lesko, Nancy (Ed.) (2000). *Masculinities at School*. London: Sage.
- LEY 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres.
- Lomas, Carlos (1999). *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Barcelona. Paidós.
- López Sáenz, M^a Carmen (2014): “Fenomenología y feminismo”. *Daimon. Revista Internacional de Filosofía*, 63, 45-63.
- Memoria de Verificación del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Extremadura.
- Memoria de Verificación del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Extremadura.
- Memoria de Verificación del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de la Universidad de Extremadura.
- Merino, Rafael; Sala, Guillem y Troiano, Helena (2003): “Desigualdades de clase, género y etnia en educación” en Francisco Fernández Palomares (ed.): *Sociología de la educación*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Oliveira, Mercedes (2000): “La educación sentimental. Una carencia en el sistema educativo” en Miguel Ángel Santos Guerra (ed.): *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona: Graó.
- Pérez González, Beatriz (1998): “Género y sociología de la educación en la formación del profesorado”. *Tavira*, 15, 7-20.
- Rebollo, Ángeles y Mercado, Inmaculada (Coords.) (2004). *Mujer y desarrollo en el siglo XXI. Voces para la igualdad*. Madrid: McGraw Hill.
- Reverte, Sonia (2020). *La perspectiva de género en la enseñanza universitaria de grado*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Romero Díaz, Alfons y Abril Morales, Paco (2008): “Género y la formación del profesorado en los estudios de Educación Infantil”. *REIFOP*, 11 (3).
- Sáinz, Milagros (2020). *Brechas y sesgos de género en la elección de estudios STEM ¿Por qué ocurren y cómo actuar para eliminarlas?* Sevilla: Centro de Estudios Andaluces.

- Sáinz, Milagros y Müller, Jörg (2017): "Gender and Family Influences on Spanish Students' Aspirations and Values in Stem Fields". *International Journal of Science Education*, 40 (2), 188-203. DOI: <https://doi.org/10.1080/09500693.2017.1405464>.
- Santos Guerra, Miguel Ángel (2000). *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona: Graó.
- Schutz, Alfred (1995). *El problema de la realidad social. Escritos I*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Scraton, Sheila (1995). *Educación Física de las niñas: un enfoque feminista*. Madrid. Morata.
- Spender, Dale y Sarah, Elizabeth (1993). *Aprender a perder. Sexismo y educación*. Barcelona: Paidós.
- Subirats, Marina (Coord.) (1993). *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Subirats, Marina & Brullet, Cristina (1988). *Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Winer, Gaby y Arnot, Madeliene (1987). *Gender Under Scrutiny: New Inquiries in Education*. London, Hutchinson.

Notas bibliográficas

Ana Fondón Ludeña es doctora en Sociología, Master en Divulgación Científica y Gestión del Conocimiento y licenciada en Sociología. Posee una amplia formación complementaria enfocada a la docencia y la investigación con perspectiva de género. Su trayectoria profesional vincula varios ámbitos: Administración Pública, Tercer Sector y Empresa privada lo que le ha permitido generar sinergias y puntos de encuentro de para el desarrollo de proyectos y colaboraciones. La docencia reglada en la Universidad (desde 2009) se vincula a la Sociología de la Educación, la Sociología de las Relaciones de Género y la Familia, la Sociología de la Empresa y la Acción Social, Sociología del Consumo, Estructura Social Contemporánea y las Técnicas de Investigación Social. Es también docente en la Universidad de Mayores impartiendo Sociología de la Comunicación y Sociología Política desde 2009. Colabora también desde 2019 en el Master de Educación Inclusiva e interculturalidad de la UNIR y como directora de TFM. Colabora también con la Universidad Nebrija en el Master en Tecnologías de la Información y la Comunicación para la educación y el aprendizaje digital. Realiza labores de asesoría y consultoría para la Administración Pública y el Tercer Sector. En el ámbito de la gestión universitaria ha desempeñado cargos de coordinación de títulos (Master de Enseñanza Secundaria), de asignaturas (Sociología de la Educación, Sociología de las Relaciones de Género y la Familia, Procesos de enseñanza y aprendizaje, sociología de la comunicación), de cursos (innovación social, emprendimiento, introducción de perspectiva de género, metodologías activas para la docencia e investigación) y una subdirección de la Oficina para la Igualdad de la UEX. Participa en proyectos de investigación con diferentes universidades y sus publicaciones relevantes se vinculan al ámbito de la sociología de la educación, la cultura, la innovación docente y el bienestar subjetivo.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9185-2318>.

Teresa Alzás García es Licenciada en sociología y master en Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales. Profesora contratada doctora de la Universidad de Extremadura de departamento de dirección de empresas y sociología. Entre las distintas líneas de trabajo cabe destacar las investigaciones en el marco de la sociología de las relaciones de género y sociología de la educación. Dentro de la gestión universitaria ha sido directora de la oficina AlumniUEX y forma parte de la comisión de calidad del grado de educación social.