



Género en la Educación Infantil: la formación del profesorado

Paco Abril y Alfons Romero¹

Este informe presenta los resultados de la primera fase de la investigación del proyecto *Gender Loops* “Metodologías, recursos y estrategias para trabajar los temas de género para el profesorado de educación infantil y centros de formación del profesorado” financiada por la Unión Europea en el marco del programa Leonardo².

El proyecto *Gender Loops* pretende implementar estrategias de perspectiva de género en los centros de formación del profesorado de educación infantil, en la formación continua y en los propios centros de educación infantil. El proyecto se inició en octubre de 2006 y finaliza en octubre de 2008. Los países participantes en la investigación son Alemania, Lituania, Noruega, Turquía y España.

En la primera fase del proyecto se analiza la situación de la formación inicial del profesorado de educación infantil respecto a la introducción de la perspectiva de género y la diversidad sexual en cada uno de los países participantes. Estos datos servirán para, en fases posteriores, desarrollar y pilotar métodos, juegos y estrategias dirigidos a los/as formadores/as y los centros de formación infantil. Así como con una propuesta final de cambio del currículum para introducir los resultados de la investigación.

El informe se estructura en tres partes. Una primera parte de carácter teórico y metodológico en la que se da cuenta del tipo de datos utilizados: información documental, datos cuantitativos obtenidos a través de una encuesta a los centros de formación de profesorado y finalmente entrevistas semi-estructuradas a los/as principales actores implicados. En la segunda parte se analizan los resultados obtenidos estructurándolos en cinco grandes temas: el género y las competencias profesionales en la formación inicial del profesorado de educación infantil; la formación actual (universitaria y profesional) que reciben los/as estudiantes; la falta de educadores masculinos en el sector; el tratamiento de la diversidad sexual en la formación inicial y, en quinto lugar, los obstáculos que hemos detectado para la introducción del género y la diversidad sexual en la educación infantil. Finalmente se presentan las conclusiones con algunas recomendaciones finales para la implementación de la perspectiva de género en esta etapa educativa.

1. Metodología y punto de partida de la investigación

1.1. Estado de la cuestión

La investigación y la literatura sobre el papel del género en la educación han ido cambiando en los últimos treinta años. Los primeros estudios se preocupaban básicamente de las desigualdades que afectaban exclusivamente a las mujeres. Se preocupaban consecuentemente de la tardía incorporación de las mujeres al sistema educativo (Fernández Enguita, 1997) o posteriormente de la persistencia de desigualdades de género en la escuela mixta a través del currículo manifiesto o en la propia escuela coeducativa a través del currículo oculto (Subirats, 1990, 1993). Se

¹ Universitat de Girona. Direcciones de contacto: alfons.romero@udg.edu y pabril@uoc.edu

² Para más información sobre el proyecto: www.genderloops.eu

ponía consecuentemente el énfasis en la desigualdad de género en el sistema educativo.

En el caso del currículum manifiesto se ponía en evidencia la persistencia de estereotipos sexistas en los libros de textos: los ámbitos tradicionales de las mujeres entraban poco en el currículo escolar y se ofrecía una imagen de los hombres ausentes de las tareas de cuidado de los/as hijos/as y del trabajo doméstico. La reacción ha consistido en la producción, durante los últimos veinte años, de un volumen considerable de soporte didáctico dirigido a corregir este sesgo y a repensar todo el currículum en términos de género (González y Lomas, 2002).

Las investigaciones sobre el currículum oculto realizadas a lo largo de los años ochenta y noventa constataban la existencia de un trato diferencial del profesorado (al margen de su sexo) sobre los chicos y chicas. Este trato diferencial se evidenciaba en forma de una mayor interacción con los niños que con las niñas (Subirats y Brullet, 1988); o en una valoración o expectativa diferenciada del profesorado sobre un mismo comportamiento de chicos y chicas (Morgan y Dunn, 1988; Abraham, 1995).

Pero en los últimos veinte años se han producido, en la mayoría de países europeos, fenómenos que han reorientado la investigación sobre el tema:

- Se han feminizado las etapas postobligatorias del sistema educativo (Bonal y Calero, 1999);
- Se constata un mejor rendimiento escolar de las mujeres en casi todas las áreas, fenómeno que se agudiza a medida que aumenta la edad (Merino, Sala y Troyano, 2003);
- Se ha reabierto el debate sobre la conveniencia de volver al sistema segregado (aulas o centros diferenciados para niños y niñas) argumentando que acarrearía ventajas para ambos sexos (Barrio Maestre, 2005)
- Se ha denunciado el heterosexismo y la homofobia del sistema educativo, tanto en términos de currículum manifiesto como de currículum oculto (COGAM, 2005; Romero, 2006).
- La preocupación por las identidades de chicos y chicas ha ganado terreno al debate sobre la igualdad, lo cual ha provocado un aumento considerable de investigación sobre la construcción de la masculinidad en las escuelas (Lesko, N., 2000).
- Las críticas a la carencia de educación sentimental en nuestro sistema educativo (y su fuerte conexión con el sistema de género) (Oliveira, 2000).
- Se ha abierto el debate sobre la poca presencia de hombres entre los profesionales de la educación (Santos Guerra, 2000).

Todos estos temas se han centrado sobretodo en las etapas de educación primaria y secundaria, con menor atención a la educación infantil. En el caso de la educación infantil la preocupación por los temas de género se ha centrado básicamente en las diferencias entre la socialización femenina y masculina del alumnado (especialmente en el caso de las niñas). Los temas más tratados han sido el sexismo en los cuentos infantiles y los juegos de niños y niñas. Aunque se ha producido la misma tendencia que en el resto de etapas educativas: la pérdida de interés sobre el tema de los años ochenta y noventa.

Por lo que respecta a la formación inicial, las principales investigaciones se han centrado en la feminización del sector y en la procedencia de clase de los/as futuros/as maestros/as (Valera y Ortega, 1995). En los últimos años, el debate se ha basado más en la necesidad de incorporar las nuevas competencias que la sociedad de la información requiere (mayor conocimiento del inglés y de las nuevas tecnologías, resolución de conflictos, inmigración, etc.) (Gil Villa, 2000).

A pesar de todos estos años de investigación y producción de materiales y recursos didácticos sobre el tema, la realidad de los centros de educación infantil y de la propia formación inicial es que la introducción e implementación de la perspectiva de género en la educación infantil continúa dependiendo excesivamente de la voluntad individual de los/as maestros/as interesados/as por el tema.

También hay iniciativas institucionales para un mayor control del cumplimiento de la normativa educativa que obliga a tener presente la dimensión transversal del género en la educación, pero creemos (y es el punto de partida de nuestra investigación) que es necesario incorporar también esta transversalidad a la educación inicial del profesorado para que efectivamente se haga efectiva de manera sistemática la implementación de la perspectiva de género en la práctica profesional de los/as futuros/as maestros/as.

1.2. Metodología

La recogida de datos se ha realizado a partir de tres técnicas de investigación. En un primer momento se realizó un análisis documental sobre la implementación del género en la formación inicial del profesorado de educación infantil. Se revisó la legislación y los planes de estudios de los centros de formación (tantos universitarios como de formación profesional). Este primer análisis nos permitió realizar un primer informe de la situación y el grado de implementación de las temáticas de género y diversidad sexual en la formación inicial.³

Posteriormente se elaboró un cuestionario que fue enviado a través de Internet a todos los centros de formación universitarios y de formación profesional que imparten en España la titulación de maestro/a o técnico/a en infantil. En total se contactó con 63 universidades y 207 centros de secundaria. El cuestionario iba dirigido a la dirección del centro en los casos de secundaria y al decanato de las facultades en el caso de las universidades. Se les pedía que la encuesta fuera respondida por los/as coordinadores/as de estudio de infantil o la/s persona/s encargadas de los temas de género, si las había. Se hizo un seguimiento telefónico para reforzar el porcentaje de respuestas y comprobar que los cuestionarios habían llegado a la persona adecuada. El porcentaje final de respuestas ha sido muy elevado, un 30% del universo. Se obtuvieron 81 cuestionarios, 23 procedentes de universidades y 58 de centros de secundaria.

Un primer dato a tener en cuenta es que los resultados obtenidos en el cuestionario son excesivamente positivos en cuanto al grado de implementación de la perspectiva de género en los estudios de infantil. Este hecho pudo ser constatado con las entrevistas en profundidad y con los/las miembros/as del Grupo Nacional de Referencia⁴ que hacen el seguimiento y evaluación del proyecto y los resultados. Esta sospecha de una posible sobrerrepresentación de centros preocupados por la introducción de la perspectiva de género en sus estudios, nos hizo analizar más detenidamente todos los cuestionarios, incluidos los no válidos, es decir aquellos cuestionarios abandonados después de responder las primeras preguntas. La sospecha se confirmó: la mayoría de los cuestionarios abandonados respondían negativamente a la pregunta sobre si su centro trataba de manera transversal las cuestiones de género. Así, si bien podemos considerar representativos los 81 cuestionarios recibidos, cabe destacar que la no respuesta puede deberse no sólo a la falta de interés de la persona que responde, sino al posible hecho de que esta persona no tuviera mucho que decir en el cuestionario respecto a las acciones emprendidas en

³ Se puede consultar este informe en: http://www.genderloops.eu/?pg=126&lang=6&menu_id=47

⁴ El Grupo Nacional de Referencia está compuesto por los principales actores sociales del sector de la educación infantil: administraciones públicas, universidades, centros de secundaria, profesorado, padres y madres, centros de educación infantil, asociaciones del sector de la educación infantil, etc. Más información sobre la composición del grupo en http://www.genderloops.eu/?pg=127&lang=6&menu_id=48

sus estudios para tratar las cuestiones de género.

La tabla 1 muestra la procedencia de las 81 encuestas válidas recibidas. De manera agrupada un 67,9% son centros públicos y un 32,1% son centros privados. En cuanto al tipo de centro un 27,2% son universidades y un 72,8% son centros de secundaria. La distribución es similar a la que sigue todo el universo.

Tabla 1: Tipo de centro:

	Casos	Porcentaje
Centro de Secundaria o Formación Profesional Privado	19	23,5
Centro de Secundaria o Formación Profesional Público	39	48,1
Universidad, Escuela Universitaria Privada	6	7,4
Universidad, Escuela Universitaria Pública	17	21,0
Total	81	100,0

A nivel territorial la distribución de las respuestas es similar al universo, tan solo la comunidad de Madrid estaba algo subrepresentada.

Antes de analizar las respuestas obtenidas en relación al tratamiento del género y la diversidad sexual que realizan los centros, nos detenemos en algunos datos sobre las personas que han contestado las encuestas. Así el 28,4% de las mismas ha sido contestada por hombres y el 71,6% por mujeres. No hemos detectado ninguna diferencia substantiva en las respuestas en función del sexo.

Por lo que respecta al cargo o función que ejercen los/as encuestados/as, la mayoría, un 41,8%, son coordinadores/as o jefes/as de estudio; un 13,4% directores/as, subdirectores/as, decanos/as o vicedecanos/as; y un 6% profesores/as de la especialidad o del ciclo formativo

Por lo que respecta a los centros, no deja de sorprender la segregación vertical de los mismos en relación al género. Así, el hecho de que la mayoría del profesorado, personal docente investigador o PDI, en la tabla 2, esté compuesto por mujeres (el 59,2%) contrasta con su subrepresentación en la dirección de sus centros que están dirigidos en un 57,1% por hombres.

Tabla 2: Porcentaje de hombres y mujeres en los centros según situación laboral

	Dirección	PDI	PAS
Mayoritariamente Mujeres	22,1	59,2	77,0
Misma proporción Hombres/Mujeres	20,8	31,0	16,2
Mayoritariamente Hombres	57,1	9,9	6,8
Total	100,0	100,0	100,0

El trabajo de campo se completó con la realización de 10 entrevistas semi-estructuradas en profundidad. Estas entrevistas sirvieron para contrastar y profundizar la información obtenida con datos de tipo cualitativo. Se entrevistaron a tres coordinadores/as de la especialidad de maestro/a de 3 universidades, dos públicas y una privada; dos coordinadores/as tutores/as del título de técnico/a en educación infantil de dos centros de formación profesional, uno público y otro privado; tres estudiantes, dos mujeres que estudian la especialidad de maestra en la universidad y un hombre que estudia en un centro de formación profesional el título de técnico en

educación infantil. Finalmente se entrevistaron a dos representantes de la Administración, la responsable del programa de coeducación a nivel autonómico y una coordinadora de un programa local de coeducación que aglutina a unos 50 centros de educación infantil.

2. Resultados

2.1. Género y competencias profesionales en la formación inicial del profesorado

La introducción de competencias profesionales en género y diversidad sexual son importantes en un momento como el actual en el que las universidades están replanteando y redefiniendo sus planes de estudios para su adaptación a los créditos europeos de educación superior.

El análisis de los resultados muestra que las competencias de género no son destacadas como competencias profesionales importantes que ha de tener un/a buen/a profesor/a. Tan sólo en las entrevistas, en dos ocasiones, se hace referencia a competencias de género como competencias necesarias. En un caso se menciona la necesidad de mostrar y enseñar la sensibilidad y el sentido estético, tanto a niños como a niñas. En el otro, se señala que la educación infantil es una etapa básica para trabajar los temas de género y en este sentido un/a buen/a profesor/a tiene que estar preparado para no reproducir e introducir estereotipos de género.

“Cualquier profesor, hombre o mujer que esté en un aula de infantil, tiene que estar muy atento a no introducir de manera implícita, sin querer, modelos de comportamiento y de referencia que después provocaran estereotipos.”
(Responsable Coeducación Administración Autonómica)

En lo que si coinciden la mayoría de los/las entrevistados/as es que los/las futuros/as profesores/as deben tener competencias para trabajar con realidades nuevas, como los modelos familiares no tradicionales, especialmente las familias compuestas por parejas del mismo sexo. Así, se debería ser capaz de trabajar sobre los posibles prejuicios que puedan existir, tanto internos como externos.

“Yo lo que pediría [a los/las futuros/as maestros/as] es empatía en la manera de vivir la sexualidad las personas, capacidad para acoger cualquier tipo de familia y que sepa ver más allá de la orientación sexual de cada uno”
(Coordinador/a universidad estudios educación infantil)

Tal como indican los datos, estas competencias, por lo general, no suelen adquirirse en las universidades y centros de secundaria que forman a los/las futuros/as profesores/as. En el caso de la universidad, por ejemplo, algunos entrevistados/as señalan que los contenidos conceptuales que marca el currículum, excesivamente teóricos en general, marcan el ritmo de las asignaturas dejando poco espacio a la introducción de contenidos y prácticas más acordes con las competencias profesionales necesarias en la etapa de educación infantil.

“Hay un peso muy importante en lo que se refiere a los contenidos conceptuales de materias, generados por una formación académica universitaria concreta del país.” (Coordinador/a universidad estudios educación infantil).

Asimismo esta estructura académica es poco propicia a la reflexión, especialmente de los modelos implícitos, los estereotipos y el currículum oculto.

Por otro lado y a pesar de esto, la mayoría de los/las que respondieron el cuestionario online piensan que el alumnado está capacitado para apoyar identidades de género más allá de los estereotipos y del dualismo de género imperante. El 67,5% señala que el alumnado sale muy o bastante capacitado para apoyar identidades, más abiertas, de género. También hay una alta consideración sobre el tema de la diversidad sexual: el 61,6% cree que el alumnado está muy o bastante capacitado para tratar la

diversidad sexual (tabla 3). Estos datos contrastan con la opinión de los/las entrevistados/as, con el Grupo Nacional de Referencia y con los datos de la misma encuesta que señalan algunas carencias formativas del alumnado importantes tanto en lo referido al género como a la diversidad sexual.

Tabla 3: Considera que los/as alumnos/as que forman estarán capacitados/as para:

	Apoyar Identidad de Género Abierta	Tratar la Diversidad Sexual
Muy capacitado/a	12,5	10,3
Bastante Capacitado/a	55,0	51,3
Más o menos Capacitado/a	25,0	25,6
Poco capacitado/a	6,3	10,3
Nada capacitado/a	1,3	2,6
Total	100,0	100,0

2.2. Género y formación inicial del estudiantado de educación infantil

Uno de los temas que nos ha sorprendido positivamente es el interés que el propio tema de investigación suscita tanto entre el alumnado como entre las personas que han contestado el cuestionario. En el primer caso, según los/as encuestados/as, un 87% de su alumnado muestra interés por los temas de género.

Este mismo interés del alumnado lo muestran los/as propios/as encuestados/as cuando al final del cuestionario piden en un 81,5% de los casos recibir información sobre el proyecto Gender Loops y los resultados de la investigación

A esta pregunta añadíamos una de tipo abierto en el que ofrecíamos la posibilidad de añadir algún comentario al cuestionario. La gran mayoría de los comentarios giraban en torno al interés de los/as encuestados/as en el tema, con especial interés por el material y los recursos didácticos que les puedan ayudar en el tratamiento del género en la etapa de educación infantil.

Sin embargo, a pesar de este interés, los datos muestran que no existen estrategias de implementación del mainstreaming de género en los centros analizados. Algunas universidades empiezan a elaborar planes de igualdad y crean observatorios de igualdad; pero aún no es un hecho generalizado. En las facultades y centros de secundaria donde se imparten los estudios de educación infantil, el género no suele ser una prioridad del equipo docente. Cuando se tratan temas de género, en los centros, suele ser por iniciativa individual, interés o sensibilidad de un/a determinado/a profesor/a.

“Hay un par o tres de profesores que trabajan temas de género. No se trabaja, creo que como en todas las universidades, el género como equipo de profesores. Sería una de las cosas, estos temas transversales, deberían trabajarse a nivel de equipo, pero no lo hacemos. Lo que hay es algunos profesores que por temas de asignaturas o sensibilidad personal que están trabajando el género. Estos profesores están en redes, en investigaciones, en grupos de trabajo.” (Coordinador/a universidad estudios educación infantil)

En la tabla 4, se observa cómo en los centros encuestados las personas encargadas de introducir los temas de género suelen ser, en un 43,2% de los casos, profesores/as de forma individual, seguidos por la respuesta de carácter más colectivo ("principalmente la mayoría de maestros/as"). Sorprende la poca implicación de la dirección del centro en estos temas.

Tabla 4: Encargado/a Promoción Temas Género

	Porcentaje
Existe un grupo de Coeducación	1,2
Nadie promueve estos temas	11,1
Principalmente la dirección del centro (dirección, decanato, coordinadores/as de estudio, etc.)	11,1
Principalmente la mayoría de profesores/ as	33,3
Principalmente maestros/ as de forma individual	43,2
Total	100,0

El hecho de que la mayoría del profesorado trabaje el tema de manera individual también se ve reflejado en los documentos en los que aparece alguna referencia a la transversalidad del género en los centros de formación inicial. Los programas de las asignaturas son los documentos en los que con más frecuencia se hace referencia al género (un 61,7%), seguido de los planes de estudio, de los estatutos de los centros y de las páginas web de los mismos en último lugar. (tabla 5)

Tabla 5: Documentos en los que aparece importancia implementación de género

	Estatutos	Plan de Estudios	Programas de las Asignaturas	Web
No	55,6	45,7	28,4	77,8
Se está planeando	7,4	7,4	9,9	11,1
Sí	37,0	46,9	61,7	11,1
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Por otro lado, en el análisis que se hizo sobre los planes de estudio de la especialidad de maestro/a en educación infantil, de las universidades españolas, se comprobó que la mayoría no disponía de asignaturas específicas sobre género y coeducación. Así, en la mayoría de los casos, en la formación inicial, cuando hay contenidos sobre género estos se incluyen dentro de asignaturas no específicas.

En el cuestionario online, preguntábamos de manera genérica si en el centro de formación se trataban de manera transversal los temas de género. El 64,2% de los encuestados responden afirmativamente, un 22,2% negativamente y un 13,6% no saben o no contestan (tabla 6). Estos datos pueden mostrar una realidad excesivamente optimista como ya comentábamos en el apartado de metodología; pero también, al no existir estrategias de implementación de género sistematizadas, pueden indicar diferentes maneras de interpretar “tratar transversalmente los temas de género”, desde un tratamiento puntual a partir de una noticia hasta un tratamiento a lo largo de toda la asignatura. Es decir, que se podrían haber incluido en esta categoría aspectos no transversales del género.

En todo caso, las respuestas varían mucho en función del tipo de centro, destacando el hecho de que los centros de secundaria lo hagan en mayor proporción que los centros universitarios. Los centros de secundaria o formación profesional doblan a los centros universitarios en el tratamiento transversal del género en su formación inicial al futuro profesorado de educación infantil. Estos datos indican la necesidad de una renovación sustancial en los planes de estudio universitarios por lo que respecta a la transversalidad del género. El otro dato a tener en cuenta es que los centros públicos responden afirmativamente en mayor proporción que los mismos centros del sector privado (tabla 6)

Tabla 6: Temas de Género se Trata de manera Transversal

	Total	Centro de Secundaria Privado	Centro de Secundaria Público	Centro Universitario Privado	Centro Universitario Público
Sí	64,2	63,2	79,5	33,3	41,2
No	22,2	21,1	7,7	66,7	41,2
Ns/Nc	13,6	15,8	12,8	0,0	27,3
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Es interesante constatar, en la tabla 7, que el porcentaje de centros que tratan de manera transversal el género está relacionado con el porcentaje de mujeres en la dirección. En los centros donde hay mujeres en la dirección el porcentaje de tratamiento transversal del género es mayor, 94,1%, que en aquellos donde mayoritariamente hay hombres en la dirección, 50%.

Tabla 7: El género se trata de manera transversal según Porcentaje de Hombres y Mujeres en la Dirección de los Centros

	Datos Globales	Mayoritariamente Mujeres	Misma proporción Hombres/Mujeres	Mayoritariamente Hombres
Si	64,9	94,1	75,0	50,0
No	11,7	0	6,3	18,2
NS/NC	23,4	5,9	18,8	31,8
Total	100	100	100	100

En general, en la universidad, en las asignaturas en las que suelen tratarse o incluirse temas de género son en sociología de la educación, bases psicopedagógicas y psicología evolutiva; es decir, en asignaturas más teóricas y con orientación menos didáctica como señala este/a entrevistado/a.

“La asignatura de Bases Psicopedagógicas, que es una troncal y en la que se habla de temas de género y de diversidad (...) La de Teoría e Historia de las Instituciones Educativas. Hay una Introducción a la Didáctica. Hay una obligatoria de temas básicos de ciencias, que trata la diferencia sexual. En Intervención Educativa hay una asignatura optativa. También se trata en la de Psicología Evolutiva. Es decir asignaturas no tan didácticas sino de contenidos profesionalizadores, como Sociología de la Educación” (Coordinador/a universidad estudios educación infantil)

Otras de las asignaturas en la que, a iniciativa del docente, se suelen tratar temas de género, son didáctica de la lengua y literatura infantil. En estas asignaturas, algunos/as profesores/as aprovechan y tratan los estereotipos de género.

“En Didáctica de las lenguas, se tiene en cuenta el tipo de cuentos, los materiales de los libros de texto. A veces se analizan cuentos o se buscan cuentos que tengan en cuenta los aspectos de género o que reflexionen sobre los estereotipos. Aunque se debe decir, por cierto, que cuesta encontrar material.” (Coordinador/a universidad estudios educación infantil)

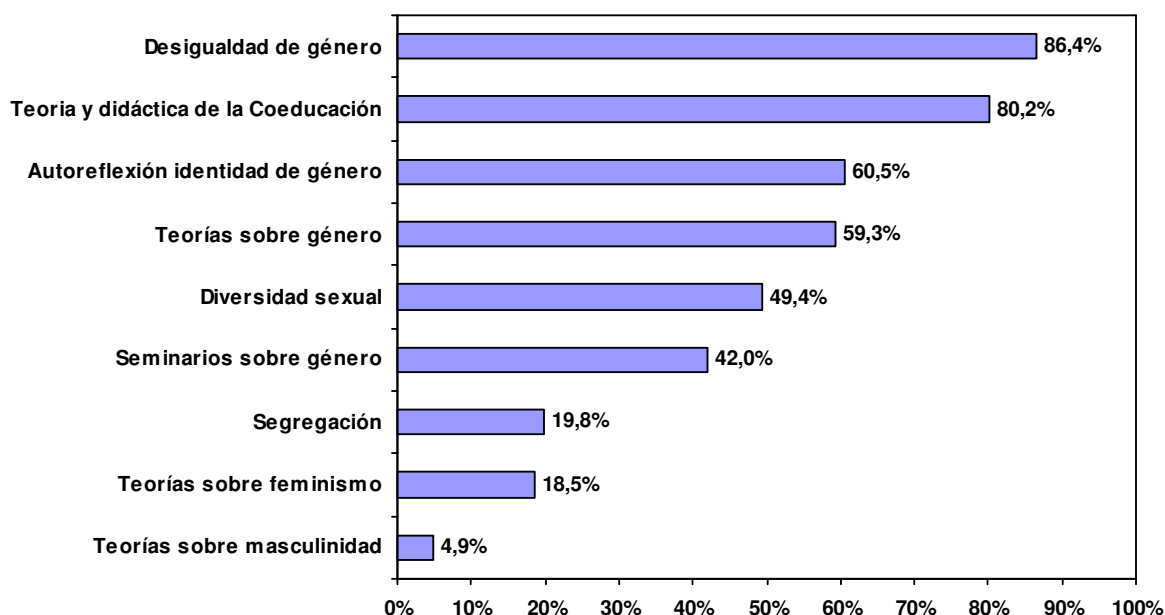
Por su parte, en los centros de secundaria que preparan a los/las Técnicos/as de Educación Infantil, la introducción de las temáticas de género se hace en asignaturas más prácticas y didácticas, como metodología del juego o desarrollo socio-afectivo.

“En el tema de la coeducación lo que nos planteamos es que todos los niños y niñas jueguen a todas las cosas. Que el niño pierda el miedo a su cuerpo. Si un

niño se muestra más tierno y alguien podría decir...., pues mejor porque en este mundo de deshumanización pues se valora más. Todo esto lo podemos ver en las tres materias que yo doy que son: Comunicación y Lenguaje; Desarrollo Socio-afectivo en relación con la familia y Desarrollo Cognitivo.” (Coordinador/a formación profesional estudios educación infantil)

El gráfico 1 muestra más concretamente qué temas se tratan a nivel global en las asignaturas de los estudios de educación infantil. En este caso no se preguntaba por la transversalidad de género, sino por los temas que de una manera u otra se tratan, discuten y analizan en clase. Las desigualdades de género y la didáctica de la coeducación son los temas más tratados en más del 80% de los centros. Le siguen las teorías sobre el género y la identidad de género en un 60% y la diversidad sexual con un 49,4%. Si bien, como hemos visto, se tratan las cuestiones de género (desigualdad, teorías, identidad), no se trata específicamente sobre las teorías del feminismo y la masculinidad. No se observan diferencias significativas en función del tipo de centro.

Gráfico 1. En el centro se trata sobre....



Por otro lado, tanto entre los/las encuestados/as como entre los/las entrevistados/as las teorías sobre masculinidad están poco introducidas en las asignaturas. Así el género se aborda, casi siempre, desde la perspectiva de la desigualdad y desequilibrio de las mujeres respecto a los hombres. Sin embargo hay algunas excepciones como señala esta entrevistada:

”Nosotros si lo hemos trabajado con seminarios de intercambios. Hablamos de las nuevas masculinidades y de la educación afectiva de los niños. Yo conozco más ‘bressol’ [0-3 años] que parvulario [3-6 años] y pasa que los bebés son más tiernos. Se hacen actividades de masaje, se les enseña a ser más tiernos y dejamos que los niños expresen sus sentimientos. No se trata diferente a niños y niñas. Hay escuelas que ofrecen juguetes muy neutros pero claro muchos niños vienen con comportamientos aprendidos de la familia. ” (Responsable Coeducación Administración local)

La mayoría de las preguntas que realizábamos en el cuestionario eran sobre aspectos objetivables (qué se está haciendo en su centro), obviando expresamente las preguntas de opinión. A pesar de ello consideramos oportuno introducir una única

pregunta de la opinión del encuestado/a sobre la conveniencia de tratar los temas de género y diversidad sexual en la etapa de educación infantil. Si bien se trata de la opinión personal y particular de la persona que responde al cuestionario, el interés de la pregunta radica en que son personas con responsabilidades directivas en su centro y en la comparación entre los temas que son asumidos como propios de la educación infantil y los que son considerados como temas a tratar en etapas posteriores del sistema educativo (tabla 8)

Tabla 8: Considera oportuno tratar los siguientes temas en la etapa de educación infantil?

	Sí, muy oportuno	Mejor en otras etapas educativas posteriores	No son temas para tratar en educación	Total
Desigualdades de género	74,1	23,5	2,5	100
Identidades no estereotipadas	79,0	19,8	1,2	100
Nuevas Masculinidades	65,1	32,9	2,0	100
Nuevas Feminidades	67,1	30,0	2,9	100
Homosexualidad y diversidad sexual	46,9	48,1	4,9	100

En este sentido destaca la diferencia de aceptación de la pertinencia para la etapa de infantil entre los temas referidos al género en sentido amplio (desigualdades e identidad) y la diversidad sexual. En el primer caso son temas ampliamente aceptados por los/as encuestados/as con más de dos tercios de respuestas afirmativas, mientras que en el caso de la homosexualidad y la diversidad sexual casi la mitad de los/as encuestados/as considera que son temas adecuados para tratar en otras etapas educativas.

Preguntábamos además si en el centro se realizaban actuaciones (al margen de las específicamente docentes) en relación al género (tabla 9). Sorprende por ejemplo que la mayoría de centros no haga actuaciones específicas para aumentar la presencia de alumnos (hombres) en unos estudios tan feminizados, o que sólo el 35,8% de los centros realice o haya realizado formación continua en género y educación.

Tabla 9: En el centro se realiza...

	Sí se realiza	Se planea realizar	No se realiza	Total
Formación continua en género y educación	35,8	9,9	54,3	100
Formación continua Gender mainstreaming	6,2	8,6	85,2	100
Auditorías de género en la organización	7,4	9,9	82,7	100
Incrementar la presencia de hombres	13,6	14,8	71,6	100

Respecto a la forma en la que se suele abordar los temas de género, en general hay coincidencia en señalar que se suelen trabajar a partir de noticias de actualidad. Es decir, más que estar incluido o planificado en el plan de estudios o en el temario de las asignaturas el género aflora cuando aparece como noticia en la prensa o en los medios de comunicación. Se aprovecha, por tanto, esta circunstancia para tratar las temáticas de género de forma puntual en las aulas.

“Los conocimientos de género, sobretodo a través de la sociología, se traspasan a los alumnos a través de la información que aparece en prensa. Noticias como la feminización de la profesión de maestro y temas así.” (Coordinador/a universidad estudios educación infantil)

Asimismo, aquellos centros que tienen un sistema de trabajo basado más en seminarios con grupos reducidos de alumnos que en clases magistrales, son más propensos a la introducción de temáticas relacionadas con el género. En general son más flexibles y permiten una mayor cabida de estas u otras temáticas.

“El sistema que tenemos, de trabajo de seminarios salen temas de esto. Por ejemplo, algún alumno de tercero que quiere en sus prácticas observar como funcionan los estereotipos o alguien que explica que en su grupo hay una niña con dos madres o dos padres, o un niño que quiere ser niña y se pone faldas. Estos temas salen en los seminarios que hacemos aquí” (Coordinador/a universidad estudios educación infantil)

Respecto a los recursos, o material que dispone el centro para tratar temas de género, se constata que en los centros hay más materiales sobre género que sobre diversidad sexual. A pesar de que un 61,5% de los centros dispone de recursos didácticos sobre género, nos sorprende que con la cantidad de material disponible, un 38,5% de los mismos conteste negativamente. Menos sorprendente es que el 64,7% de los centros no disponga de recursos didácticos sobre diversidad sexual, ya que existe menos material específico sobre el tema (tabla 10)

Tabla 10: El Centro Dispone de Recursos Didácticos sobre:

	Sí	No
Género	61,5	38,5
Diversidad sexual	35,3	64,7

A esta pregunta le seguían dos preguntas abiertas sobre el tipo de material o recurso didáctico utilizado. Las respuestas, como en todas las preguntas abiertas han sido muy diversas: en algunos casos se dan títulos concretos de los libros utilizados y en otros se habla de manera más genérica.

De manera agrupada las respuestas se resumen en: Material audiovisual, libros y cuentos infantiles, revistas (se cita por ejemplo la revista Infancia) y material de elaboración propia. En algunos casos se hace referencia a la procedencia del material (instituto de la mujer de la comunidad o del estado, asociaciones como ADAVAS, Entiendes, Coordinadora Gay y Lesbiana, etc.) o a proyectos específicos, como el Proyecto Harimaguada o los materiales de Urtxintxa Hezitzaile Eskola en Euskadi. Destaca en todo caso que la mayoría de respuestas añadan a toda esta información que también se utiliza material de elaboración propia.

Otra forma que tienen los centros de introducir temáticas de género es a partir de la organización de charlas y conferencias que tocan estos aspectos, o en asignaturas de libre elección que duran 4 o 5 sesiones.

“A veces pedimos a la gente que venga a alguna sesión de formación o que explique su experiencia” (Responsable Coeducación Administración Autónoma)

“Hacemos cosas puntuales (un taller o seminario sobre género) porque de vez en cuando ya queda bien.” (Coordinador/a universidad estudios educación infantil)

En la mayoría de los centros las investigaciones sobre género no llegan de forma sistemática. La poca investigación sobre temas de género llega a los centros, una vez más, de la mano de algún docente que tiene interés y sensibilidad por el tema. Él o ella es el encargado de hacerlo llegar al alumnado.

“No [se refiere a que no reciben información sobre investigaciones en temas de género], pero yo he traído cuentos de dos mujeres que iban a adoptar.” (Coordinador/a formación profesional estudios educación infantil)

“También les hablamos de estudios, por ejemplo uno que realizó nuestra decana, donde analizaba los juegos del patio. Por ejemplo, en el este estudio se comprobaba que cuando un niño se hacía daño jugando al fútbol, lo apartan y el juego sigue. En cambio si una niña se hace daño, todas paran el juego para ver y ayudar a la compañera. Tomar conciencia de todo esto es importante.” (Coordinador/a universidad estudios educación infantil)

En el prácticum los temas de género suelen limitarse a la observación que realiza el alumnado sobre el juego y las rutinas de trabajo de niños y niñas. No se suelen recoger datos, sistemáticamente, sobre el centro educativo y su estructura de género, la introducción del mainstreaming de género, los roles de género de las familias, los estereotipos que reproducen los niños y niñas, etc.

“A nivel formal no existe. Lo que si que existe es que algunos profesores cuando hacen analizar su práctica, sobre todo en 0-3 años, si que les hace tener en cuenta la diferencia, la igualdad, etc. Pero en nuestros documentos (a nivel formal) no se incluye este tema” (Coordinador/a universidad estudios educación infantil)

En la encuesta enviada a los centros se preguntaba sobre las necesidades de los mismos para una mayor implementación de los temas de género en sus estudios. El 49,4% de los/as encuestados/s considera que su centro requiere apoyo para la implementación del género en los estudios de Infantil. Destaca el hecho de que el tema para el que más apoyo se requiere sea el de incrementar la proporción de hombres en los Estudios de Educación Infantil, ya que hasta ahora en el caso español y a diferencia de otros países con políticas específicas para este asunto (Noruega, por ejemplo), éste era y parece seguir siendo un tema que no preocupe mucho a los responsables políticos de la administración educativa, ni que genere debate en los foros de las ciencias de la educación. El otro gran tema en el que los/as encuestados/as consideran que su centro requeriría apoyo es el de la formación continua en temas de género y educación.

También preguntábamos por la existencia de una persona o comisión encargada específicamente de los temas de género. En un 72,8% de los centros no existe nadie encargado concretamente del tema, en un 6,2% está en proceso de implementación y en un 21% de los mismos existe una persona o comisión. Preguntábamos a continuación qué tareas realizaba o estaba previsto que realizase esa persona o comisión, destacando básicamente las tareas de desarrollo del currículo en el centro, de implementación de la transversalidad del género y de tareas relacionadas con la formación continua.

2.3. Diversidad sexual en Educación Infantil

La nueva legislación sobre parejas del mismo sexo en España (ley de matrimonio y adopciones) ha situado el tema de los modelos de familia no tradicionales y la diversidad sexual como un asunto a tratar en los estudios de infantil. Muchos de los/las entrevistados/as coinciden en la necesidad de formar a los/las futuros/as profesores/as de infantil en estas, nuevas, realidades. Por otro lado, aunque es un tema aún poco desarrollado y trabajado en los centros, hoy día se hace necesario que los/las profesores/as de infantil sean capaces de gestionar la diversidad sexual que puede

estar presente en un aula de infantil. En una sociedad abierta y plural es necesario tratar estos temas con naturalidad y formar al profesorado en competencias que le permitan trabajar la riqueza y diversidad de las aulas.

Respecto al tema de la diversidad sexual, lo primero que nos llama la atención es constatar que en la mayoría de las universidades y centros donde se han realizado las entrevistas la diversidad sexual no es un tema visible.

En la encuesta online enviada a los centros de formación inicial, añadimos expresamente preguntas sobre la formación en temas de diversidad sexual a los futuros profesionales de la educación infantil. En general los centros reconocen la relevancia del tema, aunque también apuntan la falta de recursos didácticos específicos sobre esta temática. Por lo que respecta a la relevancia, la mayoría de centros encuestados (62,9%) responden que consideran importante tratar esta temática en educación infantil, aunque en la pregunta de opinión es mayoritaria la respuesta "mejor en otras etapas educativas" cuando se les pregunta sobre la oportunidad o no de tratar varios temas en la educación infantil (48,1% respecto al 46,9% que responde afirmativamente). Donde se hace más evidente la carencia de la formación inicial por lo que respecta a la diversidad sexual es en la pregunta de si el centro dispone de recursos didácticos para tratar el tema con sólo un 38,5% de respuestas afirmativas. Este dato contrasta con el hecho de que en un 49,4% de los centros se afirma tratar la diversidad sexual en algunas de las asignaturas y con el optimismo con el que se responde a la capacitación de su alumnado para tratar profesionalmente estas cuestiones en el futuro (sólo un 12,9% de los centros afirma que su alumnado no estará capacitado para tratar sobre diversidad sexual).

Por otro lado, entre el alumnado entrevistado se ha detectado poca (in)formación sobre temas de diversidad sexual. Por ejemplo en el siguiente comentario de una alumna se observa confusión e ideas equivocadas en torno a los roles en las parejas del mismo sexo.

"Lo estamos trabajando en psicología [el tema de las parejas homosexuales]. Si hay alguien que haga de madre y otro de padre pues no hay ningún problema para el niño. " (Alumna 1, Universidad)"

Este desconocimiento o falta de formación también se da sobre como tratar la orientación sexual o transexualidad de los niños y niñas de infantil

"P: Imaginaos que haya niños que quieren darse besos o un niño que lleva falda porque se siente niña. ¿Lo habéis trabajado?"

Alumna 1 y 2: No

P: ¿Si os encontráis en esta situación que haríais?"

Alumna 1 y 2: No nos lo hemos encontrado.

Alumna 2: Bueno, en Carnaval muchos niños estaban encantados vestidos con faldas. " (Alumna 1 y 2, universidad)

En el análisis que se hizo de los planes de estudios de la especialidad de infantil de las universidades españolas así como en las entrevistas realizadas no se han encontrado asignaturas que traten específicamente el tema de la orientación y diversidad sexual. Si se trata, como pasaba con el género, se hace a iniciativa de algún/a profesor/a interesado/a en ello o por ser noticia de actualidad.

"Como asignatura no. En la asignatura que se trata los diferentes tipos de familia [Bienestar y Salud] se habla un poco de la diversidad familiar y también de la sexualidad de los niños y niñas (...) En el plan de estudios no consta, pero en el programa de la asignatura [Bienestar y Salud] sí consta." (Coordinador/a universidad estudios educación infantil)

En la mayoría de los casos, cuando se ha tratado el tema de la orientación y diversidad sexual ha sido a raíz del comentado caso de las parejas del mismo sexo que pueden casarse y adoptar niños/as desde el año 2006 en España:

“Relacionado con este tema [de la familia] si que está recogido. Este tema, el año pasado fue uno de los que más salió porque se aprobó el matrimonio homosexual, pues esto se trabajó mucho.” (Coordinador/a universidad estudios educación infantil)

Más allá del tema de los nuevos modelos familiares, no se han encontrado otras evidencias, salvo cuando se aborda desde el enfoque de la problematización para el niño/a y las familias.

”Hay un tema que se habla que es de identificación sexual para saber si aquello es un problema o no. Lo hablamos y se trata de dar pautas para identificar si eso es un problema y está alterando la vida del niño negativamente. Tratamos de plantearlo como algo natural y de forma neutral, no se intenta adoctrinar.” (Coordinador/a formación profesional estudios educación infantil)

En cuanto a materiales y metodologías para trabajar la diversidad sexual, ya veíamos en la encuesta a los centros que la mayoría carecía de este tipo de material. En los últimos años, gracias a asociaciones GLBT se han elaborado y difundido materiales para trabajar la diversidad y orientación sexual en el aula. Sin embargo, la mayoría de materiales se dirigen a la etapa de primaria (6-12 años) y secundaria (12-16 años). Hay algunos cuentos dirigido a niños/as más pequeños/as, pero son necesarios más materiales didácticos, audiovisuales y métodos, para trabajar con los/las profesores/as y los/las niños/as de la etapa infantil

Por tanto, actualmente, no se está haciendo todo lo que se tendría que hacer para introducir la diversidad sexual en la etapa de la educación infantil. En primer lugar porque el profesorado no está, en general, preparado para introducir estos temas y en segundo lugar porque no existen materiales adecuados para ello, tal como señala esta entrevistada.

“No se está haciendo, se tendría que hacer. Tenemos mucho trabajo. Quiero ser optimista, creo que el profesor no es que no quiera hacerlo, es que no sabe cómo hacerlo. Nosotros tenemos un cuento para trabajar la diversidad sexual pero lo que pasa es que sólo lo trabajan en los centros que tienen programas de coeducación (...) Esto se tendría que introducir paulatinamente. ” (Responsable Coeducación Administración Autonómica)

2.4. La falta de hombres en la etapa de educación infantil

En la encuesta a los centros se constataba la poca presencia o ausencia de hombres entre el estudiantado de educación infantil. Como vemos en la tabla 11 si agregamos las dos primeras filas, un 84,4% de los centros tiene menos del 10% de su alumnado masculino.

Tabla 11: % Alumnos Hombres

	Porcentaje
Ninguno	16,9
1-10	67,5
Más de 10	15,6
Total	100,0

Estos datos son superiores a los señalados por los/as expertos/as entrevistados/as. La mayoría de expertos/as señala que en las universidades hay en torno a un 2,5% de

hombres que estudien esta especialidad, el porcentaje es aún menor en los centros de secundaria que preparan a los técnicos/as que trabajaran principalmente con niños y niñas de 0 a 3 años. La discrepancia entre los datos de la encuesta y los apuntados por los expertos/as se debe a que en algunos casos los/as encuestados/as responden con datos de alumnado del centro o facultad, más que del estudio de educación infantil específicamente.

Los/las entrevistados/as señalan dos factores que explican la falta de presencia de hombres en la etapa de educación infantil. Por un lado las cuestiones culturales o los estereotipos y por otro la falta de prestigio social y el bajo salario de la profesión de maestro/a en educación infantil

Respecto al prestigio social y el salario, debe señalarse que el profesorado de educación infantil es uno de los peor pagados de toda la educación. Los sueldos son aún más bajos, en torno a los 700 euros, y el número de horas mayor en el caso de los/las técnicos/as en educación infantil, que trabajan básicamente con niños y niñas de 0 a 3 años.

“En infantil se gana muy poco, especialmente en 0-3 años se trabaja mucho y se gana muy poco. Entonces para los hombres socialmente no es muy atractivo. No está reconocido ni valorado (...) Si la profesión de maestro tuviera la misma categoría social que por ejemplo, los ingenieros de puertos y caminos habría más maestros hombres.” (Coordinador/a universidad estudios educación infantil)

A pesar de que esto es cierto para el profesorado de las empresas privadas y para los/as técnicos/as superiores en educación infantil, no lo es en el caso de los/as maestros/as funcionarios/as. No hay una explicación económica que explique por qué la especialidad de Maestro/a en Educación Primaria (6-12 años) tiene más alumnado masculino que la de Maestro/a en Educación Infantil (0-6 años).

Por otro lado, la forma en que tradicionalmente se ha socializado a hombres y mujeres, los primeros centrados en el trabajo productivo y las segundas en reproductivo, de cuidado y atención, ha determinado que la profesión de educación infantil, muy cercana a la maternidad y al cuidado, esté altamente feminizada.

“Está feminizada por un conjunto de razones. Es una profesión de poco prestigio social y eso de alguna manera confirma el hecho de que la mujer está considerada como una persona de segunda. Y en la educación también hay unos componentes maternos que se identifican más con las mujeres que los hombres.” (Coordinador/a universidad estudios educación infantil)

A esto hay que añadir las dificultades y barreras sociales que se encuentran los hombres que quieren dedicarse a esta profesión, como ilustran estos dos ejemplos.

“Una anécdota de una profesora que su hijo quería hacer educación infantil. El padre le recomendaba educación física porque a él (hijo) le gustaba el deporte y la madre hacía todo lo posible para que su hijo no hiciera ni infantil ni física e hiciera primaria. A este chico le encantaban los niños de 0-6 años, pero no lo hizo porque el entorno social lo presionaba para no hacerlo. Al final ha hecho primaria, “le han vendido la moto”, es feliz, pero...” (Coordinador/a universidad estudios educación infantil)

Sin embargo, las empresas y centros de educación infantil no tienen ningún problema en contratar a hombres. Todo lo contrario, los hombres suelen encontrar trabajo fácilmente ya que los centros son conscientes de la necesidad del rol masculino en sus organizaciones.

“No. Normalmente es al revés. Las empresas quieren tener chicos por el papel que tienen delante de los niños. Porque la profesión es muy femenina y es un

problema entre comillas.” (Coordinador/a universidad estudios educación infantil)

“No, que va. Al revés, gusta mucho que haya una figura de un hombre que esté con los niños” (Coordinador/a formación profesional estudios educación infantil)

A nivel institucional, no tenemos constancia que las administraciones educativas estén haciendo alguna cosa para incorporar a los hombres como profesores en esta etapa educativa.

“[Baja la voz] Yo creo que [la Administración] no se ha planteado ni que esto sea un problema. [Sube el tono de voz]. Tu y yo lo vemos así porque hemos reflexionado, pero el Departamento no se lo ha planteado. No lo ven como problema. Lo consideran normal, natural, es que no creo que consideren que sea un problema” (Responsable Coeducación Administración Autonómica)

Por otro lado, para incentivar la presencia de más hombres en la etapa de infantil, algunos/as entrevistados/as sugieren algunas cosas que se podrían hacer en este sentido. Por ejemplo señalan la necesidad de crear material que muestre a hombres trabajando en centros de infantil.

“La demanda [hombres que se apuntan a los estudios de infantil] que te viene es la que es. Yo creo que ayudaría el tener una filmación donde se vean estos roles” (Coordinador/a universidad estudios educación infantil)

Por ejemplo, existe un trabajo de Mirta Lojo que entrevistó y grabó en video a hombres y mujeres en profesiones no tradicionales en su género. El DVD, a disposición de los centros de secundaria de Catalunya, incluye una entrevista a un hombre que trabaja en un centro de infantil. Este material podría ayudar a mostrar otros roles y animar a chicos jóvenes a iniciar los estudios de infantil (Lojo, 2005).

2.5. Obstáculos para introducir el género y la diversidad sexual en la Educación Infantil

Otro de los temas en el que los datos de la encuesta y las entrevistas ofrecen respuestas diferentes es el de las dificultades u obstáculos para introducir el género y la diversidad sexual en la formación inicial. El principal obstáculo señalados por los/as expertos/as entrevistados/as radicaba en el hecho de estos temas no son considerados prioritarios, mientras que los/as responsables de los centros de formación encuestados/as señalan básicamente cuestiones de tiempo y recursos, la falta de análisis de necesidades o el apoyo financiero como principales obstáculos. En último lugar sitúan la falta de apoyo político, la cualificación de su profesorado y la falta de sensibilidad tanto de su equipo pedagógico como de su propia organización (tabla 12).

Tabla 12: Dificultades para implementar la perspectiva y transversalidad de género en su centro

	Total mente	Principal mente	Parcialmente	No	Total
Apoyo financiero	14,3	33,9	21,4	30,4	100,0
Tiempo y recursos	10,0	40,0	31,7	18,3	100,0
Personal Cualificado	9,1	21,8	45,5	23,6	100,0
Apoyo político	11,3	11,3	28,3	49,1	100,0
Análisis de necesidades	18,3	33,3	30,0	18,3	100,0
Falta de sensibilidad del equipo pedagógico	5,0	21,7	26,7	46,7	100,0
Falta de sensibilidad en la organización	8,8	15,8	29,8	45,6	100,0

Intercambios experiencias con otros centros	25,9	27,6	34,5	12,1	100,0
---	------	------	------	------	-------

Para los expertos/as entrevistados/as, el principal obstáculo para introducir los temas de género y diversidad sexual es que estos no son, actualmente, temas prioritarios. A excepción del profesorado sensibilizado que lo introduce en sus asignaturas, la mayoría está más interesado por, o cree que son más importantes, otras temáticas como la, la inmigración, las nuevas tecnologías y la diversidad cultural

“Yo creo que la mayoría ven que sí que son elementos importantes a trabajar, pero que por otro lado, aún hay el referente cultural de decir que esto son “collonades” (ríe) . Muchos piensan que los estudios que se están haciendo son poco importantes, ya se sabe que es ésto (el género), sí toda la vida es lo mismo...dicho con cariño, pero es lo que piensan. (...) Luego hay quien dice, bueno a ver que me puede aportar ésto. A ver en mi asignatura de Medio Social, cómo podría trabajar el género. Pensaba en concreto en una profesora que no tiene conocimientos al respecto pero que tiene interés.” (Coordinador/a universidad estudios educación infantil)

Al no ser unos temas prioritarios tampoco se conocen los materiales existentes (en muchos casos son materiales elaborados durante los años noventa y dedicados especialmente a la educación primaria):

“En los materiales es un tema difícil. Es un tema que socialmente no está generalizado y por tanto es difícil encontrar materiales que introduzcan estas temáticas. Por ejemplo hace cinco años con el tema de la inmigración era difícil encontrar dibujos o textos que integrasen esta nueva realidad. En el tema del género y la diversidad sexual es aún más difícil. Es difícil encontrar en los materiales, por ejemplo, dos niños que juegan solos y se abrazan. Es más fácil dibujar un niño y una niña. En cambio dos niñas sí es más fácil encontrarlo. Son cuestiones culturales que están muy enraizadas. Este tipo de cuestiones cuestan mucho a no ser que haya alguien que tenga una intencionalidad muy clara” (Coordinador/a universidad estudios educación infantil)

Más allá de la falta de materiales y estrategias para introducir las temáticas de género y diversidad sexual en la etapa de educación infantil, en las entrevistas se ha destacado que no hay una necesidad o demanda social, y tampoco de los futuros profesores/as y técnicos/as, para tratar estos temas

“Yo pienso que los alumnos no lo piden. Creo que no es una necesidad de las alumnas. Creo que ellas ya están bien, ya lo viven con toda naturalidad. Van a las prácticas y ven que hay un hombre de director y 13 mujeres de profesoras, lo tienen asumido.” (Coordinador/a universidad estudios educación infantil)

Además de la falta de demanda, hay cierta resistencia entre el profesorado a introducir estos temas. Bien porque se sienten cuestionados en sus prácticas docentes o bien porque piensan que ya son igualitarios y aplican la coeducación en sus clases

“A la gente no le gusta que se pida coeducación [como programa en los centros educativos], a parte que los profesores se sienten cuestionados personalmente. Otros no entienden que se pidan programas de coeducación porque piensan que ya realizan coeducación, cuando no es así.” (Responsable Coeducación Administración Autonómica)

“Hay mucha resistencia a asumir que aún es importante trabajar estos temas. Es como decir otra vez estos temas, que pesadez... Hay muchas profesionales

bien formadas que saben que no hay un trato igualitario pero lo han de tratar.”
(Responsable Coeducación Administración Local)

3. Conclusiones y recomendaciones

3.1. Recomendaciones

En este apartado se incluyen las principales recomendaciones sugeridas en las encuestas y entrevistas para mejorar la implementación de las temáticas de género y diversidad sexual en los estudios y en los centros de infantil

Así, tal como muestran los datos, para mejorar la adquisición de competencias profesionales son necesarios cambios en el planteamiento formativo que se da en los estudios de educación infantil. Actualmente, todavía hay centros que asocian la educación infantil, especialmente los 0-3 años, con una etapa más asistencial que formativa. Es importante cambiar esta noción y sobretodo entender que la educación infantil es diferente de otras etapas.

Respecto a las competencias de género, es necesario que, tanto las universidades como los centros de secundaria, realicen con el alumnado trabajos de reflexión. El alumnado debe cuestionar su propia identidad, descubrir los aspectos del currículum oculto y trabajar los estereotipos que se asignan a cada género.

“Si no hay reflexión sobre género se reproducen los modelos y estereotipos. Tiene que haber una reflexión en torno a que el concepto de género en educación es importante para el niño. Si esta reflexión existe, el profesional se encargará de buscar y utilizar materiales adecuados para trabajar los aspectos de género en el aula (...) (Coordinador/a universidad estudios educación infantil)

Esta (auto)reflexión puede darse a través de dinámicas grupales, métodos socio-afectivos, role playing, crítica y debate. Se puede trabajar también a partir de noticias de actualidad o de material audiovisual, como películas o documentales

La (auto)reflexión de género no sólo debería realizarse en la formación inicial, con los futuros/as maestros/as, sino que también debería extenderse a la formación continua, profesores universitarios y de secundaria que están formando el profesorado de infantil y el mismo profesorado de infantil en activo. Asimismo, en el caso de los/las profesores/as de infantil, esta (auto)reflexión individual debe complementarse con una reflexión con el equipo de profesores/as en el centro educativo. En este sentido hay ejemplos de centros que han fracasado en la implementación de un programa de intervención en género en un centro de infantil porque sólo se contaba con el apoyo de algunos pocos profesores/as del centro.

“Hay el caso de un centro de pre-escolar en una comunidad gitana que se decidió trabajar el tema del género porque los estereotipos están muy marcados en esta comunidad. Lo que al principio era un tema de todo el centro se acabó convirtiendo sólo en un tema de uno o dos profesores, los nuevos profesores tampoco se integraban y aplicaban este tema. Así la experiencia acabó fracasando. Por tanto, pienso que la reflexión ha de ser personal pero tiene que involucrar a todo el grupo del centro educativo.” (Coordinador/a universidad estudios educación infantil)

Con el estudiantado de universidades y centros de secundaria se debería, de forma sistemática, introducir la perspectiva de género en las prácticas (prácticum), tanto en la práctica diaria como en el análisis del centro.

Por otro lado, los entrevistados/as también han descrito algunas técnicas y métodos que pueden mejorar las competencias de género del profesorado de los centros de infantil. En este sentido, se puede, por ejemplo, programar actividades que trabajen los aspectos de género, a partir de conversaciones con los/las niños/as sobre su

cotidianeidad y experiencia vital. También se pueden trabajar los estereotipos de género a partir de los juegos, cuentos y canciones. Respecto a esto último, los/las entrevistados/as señalan que el profesorado de infantil debería estar atento y preparado para no transmitir mensajes implícitos en cuentos y canciones tradicionales que, a veces, ensalzan la pasividad de las mujeres o la violencia hacia ellas.

“Incluso hay canciones para niños y niñas que exaltan la violencia, como el caso de una niña que es desobediente a su padre y es castigada con un golpe de bastón en la cabeza y la entierra bajo un olivo. Hay en cuentos y canciones apología de la violencia contra las mujeres. Esto mamarlo desde pequeño como una cosa normal, luego cuesta mucho de deshacer y cambiar.” (Responsable Coeducación Administración Autonómica)

También se pueden trabajar los estereotipos a partir de imágenes como, por ejemplo, hombres cuidando bebés o mujeres en actividades profesionales típicamente masculinas.

” Pues cosas visuales que a veces clavamos en las paredes de la escuela. Por ejemplo una mujer que friega los platos e intentar cambiar a la mujer por un hombre... Esto los niños lo van viendo. El tema de la imagen debería tenerse más en cuenta. Pero claro, los niños siguen viendo que es la madre la que friega los platos.... ” (Coordinador/a formación profesional estudios educación infantil)

Finalmente hay coincidencia en señalar que más que trabajar el género con los/las niños/as en actividades específicas y puntuales, se deberían introducir los temas de género en la práctica diaria, en todas las actividades que se realicen.

“Recuerdo una vez que les propusimos a los niños representar el cuento de la caperucita roja en inglés. Les propuse hacer dos grupos para que todos tuvieran un papel y que se distribuyeran como quisieran. Se distribuyeron niños en un lado y niñas en otro. Estaban acostumbrados a trabajar mezclados y a mí no me preocupó que se distribuyeran así un día. Lo que si me preocupó es cuando pregunte por los papeles, las niñas bien pero los niños todos eran lobos y cazadores y no había caperucitas ni abuelitas. En esta ocasión si que hay una oportunidad para trabajar los temas de género y entonces empiezas a sistematizar y hablar a ver qué pasa.” (Coordinador/a universidad estudios educación infantil)

En general hay coincidencia en señalar que la mejor estrategia es introducir el género de forma transversal en todas las asignaturas. Es decir, formar al profesorado para que en sus materias fuera capaz de introducir la perspectiva de género.

“Todo lo que se hiciera en las aulas debería tener una componente coeducativo. No tiene sentido estudiar psicología sin tener en cuenta la diferencia que existe entre niños y niñas, no tiene sentido estudiar psicomotricidad, trabajar los juegos infantiles sin tener en cuenta las diferencias entre niños y niñas, sin ver que hay dentro de los juegos, etc.(...) Yo creo que en estos momentos no hay reflexión sobre estos temas, quizás hay una pincelada, a través de alguna asignatura, pero eso es todo.” (Responsable Coeducación Administración Autonómica)

Una de las formas más eficaces de introducir transversalmente el género en todas las asignaturas es a través de la formación continua del profesorado, mediante cursos o seminarios.

Sin embargo, dadas las reticencias que podría haber entre el profesorado para introducir el género de forma transversal, la mayoría de los/las entrevistados/as cree que, a nivel práctico, es más efectivo incluir una asignatura específica sobre género o coeducación en los estudios de infantil.

A nivel institucional, la Administración educativa debería promover que en cada centro educativo exista un/a responsable en coeducación, encargado de velar por la introducción de los aspectos de género y diversidad en el centro.

“Lo que necesitaríamos, para empezar, es una persona en cada centro que fuera responsable de coeducación,... igual que hay una de riesgos laborales.”
(Responsable Coeducación Administración Autonómica)

Finalmente, las leyes o normativas reforzarían y ayudarían a la inclusión del género y la diversidad sexual en el currículum, como señala esta entrevistada.

“Yo creo que son las dos cosas, por un lado, hay una voluntad personal para introducir estos temas, pero por otro lado, una normativa en este sentido haría que el profesorado fuera más consciente. No es que no haya voluntad en hacerlo, muchas veces es que no se piensa en ello. Una ley o reglamentación, sobretudo en los materiales (libros, lenguaje) haría que la gente se diera cuenta de ello” (Coordinador/a universidad estudios infantil)

3.2. Conclusiones

La situación de la implementación del género y la diversidad sexual en los estudios y la etapa de Educación Infantil es heterogénea en el conjunto de España. Hay comunidades autónomas donde, en los últimos años, se ha dado un impulso a las temáticas de género. En Andalucía, por ejemplo, es obligatorio en los centros la existencia de un/a responsable de coeducación y la inclusión de la perspectiva de género en el plan de desarrollo del centro. En otras comunidades, sin embargo, no se hace nada al respecto o bien tiene programas de coeducación que son voluntarios para los centros y de escaso presupuesto.

Es destacable, a nivel legislativo, el impulso que desde el Estado se ha dado a los temas de igualdad de género. En concreto, la Ley de Igualdad aprobada en marzo de 2007 contempla, en su artículo 23, diversas actuaciones educativas a favor de la igualdad de género y la introducción del *mainstreaming* de género en la educación. Uno de sus apartados hace mención a la integración del estudio y aplicación del principio de igualdad en los cursos y programas para la formación inicial y permanente del profesorado. Está por ver como se concretaran los aspectos de esta ley en los centros de formación del profesorado.

Mientras, los datos de la investigación (encuesta y entrevistas) muestran que en España no existen estrategias de implementación del *mainstreaming* de género en los centros de formación inicial. Algunas universidades empiezan a elaborar planes de igualdad y crean observatorios de igualdad; pero no es un hecho generalizado. En las facultades y centros de secundaria donde se imparten los estudios de educación infantil, el género no suele ser una prioridad del equipo docente. Así, cuando se tratan temas de género suele ser por iniciativa individual, interés o sensibilidad de un/a determinado/a profesor/a.

A pesar de esto la mayoría de centros los que señalan que de una forma u otra introducen temáticas de género en sus estudios. Sin embargo, apenas existen asignaturas específicas, ni en los estudios de maestro/a de infantil ni en el título de técnico/a en educación infantil, sobre género o coeducación. Estas temáticas suelen incluirse, en la universidad, en asignaturas como: sociología de la educación, bases psicopedagógicas y psicología evolutiva; es decir, asignaturas más teóricas que didácticas. En cambio en los centros de formación profesional, en el título de técnico/a en educación infantil, aunque hay una menor constancia en el tratamiento del género, cuando se hace lo es en asignaturas más prácticas y didácticas, como metodología del juego o desarrollo socio-afectivo.

Respecto a la diversidad sexual el panorama es aún más desalentador. Los centros tampoco tienen una estrategia definida para introducir esta temática en sus estudios,

hay muy pocas asignaturas o profesorado que la incluya y apenas hay materiales y metodologías de trabajo. A pesar de esto, los centros son conscientes que los futuros/as profesores/as de infantil han de tener competencias para trabajar estos temas. Las familias no tradicionales, como las formadas por parejas del mismo sexo, están dibujando nuevas realidades presentes hoy en día en los centros de infantil que los/as maestros/as deben gestionar. Aún queda más camino por recorrer para que desde la formación inicial se traten las identidades sexuales minoritarias, como la homosexualidad o transexualidad, más allá de la problematización que supone para las familias y los niños/as. A pesar que la encuesta realizada señala que la mayoría del alumnado que sale de las universidades y centros de formación profesional preparado para tratar la diversidad sexual, otros datos señalan que esto no es así. Hay, todavía, un porcentaje elevado de centros que piensan que la diversidad sexual no es un tema que se deba tratar en la etapa de la educación infantil. Teniendo en cuenta que apenas hay materiales y metodologías y esta temática está muy poco introducida en las asignaturas y en los estudios. Con este panorama es difícil que el alumnado salga preparado para tratar la diversidad sexual.

La falta de hombres profesores en la educación infantil no es un tema que preocupe a las administraciones educativas y, por tanto, no hay estrategias para incrementar su presencia. Entre los motivos principales que explicarían esta ausencia destacan los culturales, al ser la etapa de infantil muy cercana a la maternidad, y el prestigio y salario de la profesión de maestro/a o técnico/a en infantil. En el sistema educativo esta etapa es de las menos valoradas y en el sector privado es de las peor remuneradas.

Finalmente destacar que entre los obstáculos principales para la implantación de las temáticas de género y de diversidad sexual en la formación inicial está el que actualmente no es un tema prioritario. Da la sensación que sea un tema superado, cuando la realidad muestra que no es así. También entre el profesorado de las universidades y de los centros de formación profesional puede haber reticencia a tratar los temas de género, no solo porque consideren que sean temas superados o no prioritarios, sino porque se sientan cuestionados en sus prácticas docentes o crean que ya son igualitarios/as. En este sentido la (auto)reflexión es una metodología básica de exploración de las identidades y las prácticas muy necesaria en la formación inicial.

Otro obstáculo a la implementación de estas temáticas son la falta de materiales y métodos. A pesar que en los últimos años han aparecido cuentos, materiales didácticos y audiovisuales aún no son suficientes tal como indican los datos analizados.

4. Bibliografía

- Abraham, J. (1995) *Divide and school: gender and class dynamics*. *Comprehensive Education*, Londres, Falmer Press.
- Alonso, Julián; Burgos, Valentin, González, José Manuel; Montenegro, Manuel (2002) *El respeto a la diferencia por orientación sexual: homosexualidad y lesbianismo en el aula*, Oviedo: Xente Gai Astur.
- Askew, S.; Ross, C. (1991) *Los chicos no lloran*, Barcelona, Paidós.
- Barrio Maestre, J.M. (2005) *Educación diferenciada, una opción razonable*, Pamplona, Eunsa.
- COGAM (2005) *Homofòbia en el sistema educativo*, Madrid, COGAM, http://www.cogam.org/cogam/archivos/1437_es_Homofòbia%20en%20el%20Sistema%20Educativo%202005.pdf
- Fainholc, B. (1994) *Hacia una escuela no sexista*, Buenos Aires, Aique.
- Fernández Enguita, M. (1997) "Los desiguales resultados de las políticas igualitarias: clase, género y etnia en la educación" en Fernández Enguita, M. (Coord) *Sociología de las instituciones de educación secundaria*, Baceona, Horsori.

- Gil Villa, F. (2000) "Sociología del profesorado" en Feroso, P. y Pont, J. *Sociología de la educación*, Valencia, Nau Llibres.
- González, A.; Lomas, C. (Coord) (2002) *Mujer y educación*, Barcelona, Graó.
- Lesko, N. (Ed.) (2000) *Masculinities at School*, London, Sage.
- Lojo, Mirta (2005) Atenció a la diversitat de l'ESO des d'una perspectiva de gènere, Barcelona, Departament d'Educació, Generalitat de Catalunya. <http://www.xtec.es/sgfp/llicencies/200405/memories/977m.pdf>
- Merino, R.; Sala, G.; Troiano, H. (2003) "Desigualdades de clase, género y etnia en educación" en Fernández Palomares, F. *Sociología de la educación*, Madrid, Pearson Prentice Hall
- Mitsos, E.; Browne, K. (1998) Gender differences in education: the underachievement of boys, *Sociology Review*, Vol. 8, núm. 1.
- Morgan, V.; Dunn, S. (1988) "Chamaleons in the classroom: visible and invisible children in nursery and infant classrooms" *Educational Review*, Vol, 40, núm. 1.
- Oliveira, M. (2000) "La educación sentimental. Una carencia en el sistema educativo" en Santos Guerra, M.A. *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*, Barcelona, Graó.
- Romero, Alfons (2006), "La diversitat ignorada: escola i diversitat sexual", a *FEP.net, Revista Digital de la Facultat d'Educació i Psicologia*, UdG, núm. 3, <<http://www.udg.edu/fep/fepnet/fepnet03/Romero.pdf>>
- Santos Guerra, M.A. (2000) *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*, Barcelona, Graó.
- Sharpe, S. (1976) *Just like a girl: how girls learn to be women*, Harmondsworth, Penguin.
- Subirats, M. (1990) "Sexe, gènere i educació", en Rotger, J.M. (Coord) *Sociologia de l'educació*, Barcelona, Eumo.
- Subirats, M. (Coord) (1993) *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores*, Madrid, Instituto de la Mujer.
- Subirats, M.; Brutllet, C. (1988) Rosa y Azul. *La transmisión de los géneros en la escuela mixta*, Madrid, Instituto de la Mujer.
- Valera, J; Ortega, F. (1995) "Los estudiantes de las Escuelas de Magisterio como grupo social", en AA.VV. *Manual de sociología de la educación*, Madrid, Visor.