

# La formación de las maestras y la igualdad de oportunidades: ayer y hoy

---

PRUDENCIA GUTIÉRREZ ESTEBAN  
M<sup>a</sup> ROSA LUENGO GONZÁLEZ  
LUIS MANUEL CASAS GARCÍA  
*Universidad de Extremadura*

## **Resumen:**

Pese a los esfuerzos de los movimientos feministas, la legislación y políticas en materia de igualdad de oportunidades, las elecciones profesionales en relación a los estudios de Maestro y Maestra siguen estando sesgadas por razones de género, ya que se trata de unos estudios altamente feminizados, al menos en nuestro país. Esta práctica se remonta a unos planes de estudios diferenciados para maestros y maestras, que desaparecieron con la implantación legal de la escuela mixta. Sin embargo, tal y como nos demuestran los datos, siguen existiendo diferencias entre sus opciones de futuro, lo que nos lleva a cuestionarnos si la coeducación se ha hecho presente en la Escuela. Puesto que esta situación no es un fenómeno reciente, nos planteamos desvelar qué ha ocurrido en las Facultades de Educación.

## **Palabras clave:**

Formación inicial del profesorado, maestras, coeducación, universidad.

## **Abstract:**

Despite the efforts of feminist movements, the legislation and policies on equality opportunities, career choices in relation to teacher studies are still biased by gender reasons. This is due to highly feminization of this university studies, at least in our country. This practice dates back to a curriculum differentiated for teachers which disappeared with the legal implementation of the mixed school. However, as data show differences remain among teachers' future options, which lead to ask whether co-education has been taking into account at schools. Since this is not a recent phenomenon we plan to reveal what have happened at the Faculties of Education.

## **Key words:**

Initial teacher training, women teachers, coeducation, university.

## **Résumé:**

Malgré les efforts des mouvements féministes, la législation et les politiques concernant l'égalité d'opportunités, les choix professionnels en rapport avec les études de Maître sont toujours limités par des raisons de genre, puisqu'il s'agit d'études très féminisées, au moins dans notre pays. Cette pratique remonte à des formations différenciées pour les maîtres et les maîtresses, disparues avec l'implantation légale de l'école mixte. Cependant, d'après nos données, ils existent encore des différences entre les choix de futur des maîtres et des maîtresses, ce qui nous mène à nous interroger si la coéducation a mani-

festé sa présence dans les écoles. Puisque cette situation n'est pas un phénomène récent, nous envisageons dévoiler ce qui est arrivé dans les Facultés d'Éducation.

**Mots clés:**

Formation initiale des maîtres, maîtresses, coéducation, université.

Fecha de recepción: 23-07-2010

Fecha de aceptación: 28-02-2011

### **La formación inicial del profesorado: una mirada retrospectiva**

Tradicionalmente, el modelo escolar español, se ha caracterizado por la escasa importancia concedida a la enseñanza femenina y la dualidad de modelos educativos, el femenino y el masculino. Este hecho se traducían en un mayor nivel de analfabetismo entre el colectivo femenino y en una distinta atención a niños y niñas en el sistema escolar (Casas, Luengo y Gutiérrez, 2010).

En el siglo XVIII en nuestro país, la educación de la mujer estaba considerada como una ocupación de su tiempo libre ("... por la conveniencia que puede traerles para alternar sus ocupaciones, y hacer más grato el retiro"), subordinada a otras tareas (los "negocios de la casa" y el "gobierno doméstico"), que habían de ser las "primeras y esenciales".

En grandes líneas, ésta era la concepción imperante en los ilustrados de la época sobre el rol de las mujeres y su acceso a la educación; si bien podemos destacar lo que puede ser entendido como un avance para la época, en palabras de Josefa Amar y Borbón (1790), quien en su obra *Discurso sobre la educación física y moral de las mujeres* indicaba:

*"Sentado el principio de que la basa de la educacion femenina es la labor de manos, la economía y gobierno doméstico, cuyos puntos quedan ya explicados; no se opone á ella que las mugeres cultiven su entendimiento por las razones que se expresan en el Prólogo, y por lo que puede contribuir para el mejor desempeño de sus obligaciones en el cuidado de la casa y crianza de los hijos. La instruccion es conveniente á todos; y no deben eximirse de esta regla las mugeres, por la conveniencia que puede traerles para alternar sus ocupaciones, y hacer mas grato el retiro. La labor y el gobierno doméstico es un empleo preciso; pero sin faltar á él se pueden hallar varios huecos, que si no se ocupan útilmente se hacen enfadosos, y se procura buscar la distraccion á qualquiera precio. Además, que el entendimiento debe tener su exercicio; porque en defecto de asuntos dignos, se entrega á los frívolos.*

*No se pretende en esto que todas las mugeres indistintamente hayan de estudiar y aprender las materias que aquí se apuntarán: lo primero, porque no seria conveniente á todas el distraerse tanto de los negocios de la casa; y lo segundo y mas principal, porque no hay en todas igual aptitud de ingenio y aplicación, cuya regla tambien es comun á los hombres."*

Como podemos observar, la diferenciación de género en el terreno educativo estaba muy arraigada en unas normas culturales que transmitían modelos educativos diferenciados y por supuesto niños y niñas se educaban de forma separada. Los centros escolares en todos los niveles educativos estaban ubicados en espacios diferentes, incluida la enseñanza superior.

Así, a modo de ejemplo, en la región extremeña había en julio de 1868, 14 escuelas superiores de varones y 1 de mujeres; en enero de 1875, 12 superiores de varones y 1 de mujeres (Sánchez Pascua, 1998).

La educación fue uno de los campos en que se ofrecieron nuevas perspectivas a las mujeres, aunque sin el propósito de modificar las pautas tradicionales de su "rol de género", sino todo lo contrario; con el objetivo de formar buenas madres y perfectas esposas, pues de forma generalizada, se creía que era necesario proveer a las mujeres de una formación adecuada, para un mejor desempeño del rol social asignado, cuyos fines eran fundamentalmente educar a su prole y atender a su esposo (Nash, 2002).

Ya en 1892, la escritora gallega Emilia Pardo Bazán, denunció la instrumentalización de las mujeres y la función del sistema educativo en la reproducción social de las relaciones jerarquizadas de género y de subordinación de las mujeres (Varela, 2007).

Por otra parte las mujeres tienen muy limitadas sus opciones de trabajo fuera del hogar y en consonancia con este rol de género, el único camino profesional que estaba bien visto para las mujeres era el de "maestra de instrucción primaria si exceptuamos los inicios en Correos, Telégrafos, Cátedra de declamación y poco más" (Sánchez Pascua, 1998: 97).

El acceso de las mujeres a la educación se convirtió en bandera de lucha del feminismo de la primera ola, que lo convirtió en agente dinamizador de la liberación de las mujeres, aunque no fue capaz de promover contenidos educativos y científicos alternativos. Al reclamar su acceso al espacio público y a la educación en su programa reivindicativo, las mujeres de la primera ola del feminismo revisaron algunos de los supuestos

básicos del discurso de género vigente. Ya no aceptaban la reclusión de las mujeres en el espacio privado del hogar ni se asustaron ante ideas que predecían la desgracia para aquellas mujeres que transgredieran las normas establecidas, es decir para las que abandonaran el hogar y el cuidado de sus hijos y mayores o personas enfermas.

Las mujeres empezaron a cuestionar algo que generaciones posteriores de investigadoras en los Estudios de Género, harían de forma más sistemática: el dualismo del pensamiento occidental que asociaba a las mujeres con la naturaleza y lo irracional y a los hombres con la racionalidad. Argumentaron la necesidad de acceder a la educación desde los parámetros del discurso de género. Muestra de ello fueron las iniciativas para la mejora de la escolarización y de la enseñanza femenina promovidas por los movimientos de reforma educativa vinculados a la Institución Libre de Enseñanza y personalidades como María de Maeztu, Rosa Sensat o Suceso Luengo (Flecha García, 2005).

En cuanto al acceso de las mujeres a las instituciones universitarias, en España, fue casi imperceptible en los últimos años del siglo XIX (Flecha, 1996) y lento en los años treinta y aún más dificultoso en los años de la posguerra y de la larga dictadura franquista. Además, cabe señalar tal como señala esta autora, que la creciente presencia universitaria de mujeres en las aulas a partir de los años setenta no significó de por sí, ni aquí ni en Europa, la conversión de las mujeres en sujetos y objetos del conocimiento científico ni tampoco supuso el cambio inmediato de los parámetros científicos androcéntricos de las disciplinas universitarias. De hecho, hasta los años setenta en que se produce el desarrollo de los Estudios de las Mujeres en las instituciones universitarias occidentales, como consecuencia del impulso internacional de la segunda ola del feminismo, no se inició de forma sistemática la modificación de los paradigmas de los conocimientos científicos, poniendo en entredicho el androcentrismo de la ciencia, que se consideraba neutral hasta el momento, pese a haber ignorado el pensamiento femenino y las aportaciones de las mujeres en el progreso de la misma.

En España, la admisión tardía de las mujeres en la universidad y las características represivas de la universidad franquista, dificultaron el desarrollo de los estudios de las mujeres, por el escaso número de mujeres profesoras e investigadoras. Hasta los años ochenta no se produce su consolidación en las universidades del Estado español, con la excepción de la existencia de algunas figuras individuales.

Un problema adicional, que sufría la educación femenina, que aún continúa denunciando Concepción Arenal en 1895, era la falta de preparación, capacidad y formación profesional de las maestras. Esto se debía a que para las maestras los requisitos formativos no eran tan exigentes como para los maestros (ii, iii), pues desde el siglo anterior los maestros eran examinados de “leer, escribir y contar” y las maestras sólo de “labores” y de “leer”, y ello solamente por si se diera el caso de que alguna alumna quisiera aprender:

*“El principal objeto de estas escuelas ha de ser la labor de manos; pero si alguna de las muchachas quisiere aprender á leer, tendrá igualmente la maestra obligación de enseñarla; y por consiguiente ha de ser examinada en este Arte con la mayor prolixidad.”<sup>1</sup>*

No es hasta 1858 cuando se dictan las bases por las que debían registrarse las Escuelas Normales de Maestras (R.O. de 24 de febrero de 1858), si bien ya funcionaban varias a lo largo del territorio español, incluyendo la de Badajoz creada en 1855, después de la de Pamplona (1847) y Logroño (1851) respectivamente (Sánchez Pascua, 1998).

Sin embargo, los contenidos en los que se formaban maestros y maestras eran acordes con el pensamiento androcéntrico de la época y por lo tanto, consecuentes con los roles que se suponía debían adquirir y sobre todo transmitir a niños y niñas. Por ello los Planes de estudio que cursaban eran distintos.

Vamos a describir el plan de estudios que estaba diseñado para formar maestros, pues el de de maestras se hizo a partir del de ellos, suprimiendo en algunos casos determinados contenidos o sustituyéndolos por otros considerados más adecuados para las mujeres. Ello no deja de ser una muestra más de cómo se ha ido construyendo el conocimiento y la formación de las personas, teniendo como punto de partida las experiencias y visiones masculinas androcéntricas.

---

1 ii Amar y Borbón, J. (1790) Discurso sobre la educación física y moral de las mugeres (sic). Parte segunda. Capítulo VI. “Del estudio de las letras”. Páginas 166 – 168. Edición digital. Disponible en [http://www.history-on-line.eu/\\_digitallibrary/biblio.aspx?pg=1&id=HOL190420081608\\_53\\_&biblioBtn=GO%21](http://www.history-on-line.eu/_digitallibrary/biblio.aspx?pg=1&id=HOL190420081608_53_&biblioBtn=GO%21).  
iii Ibídem. Parte primera. Capítulo IV. “De las labores mujeriles”. Página 150

Tabla 1: Comparativa de Planes de estudios de Maestros y Maestras en las Normales Elementales de Badajoz

Planes de estudios Maestros (1849)	Planes de estudios Maestras (1855)
Religión y Moral	Doctrina Cristiana y Elementos de H <sup>a</sup> Sagrada
Lectura y escritura	Lectura y Escritura
Gramática castellana	Gramática de la lengua castellana y ortografía práctica
Aritmética con el sistema legal de pesos y medidas	Aritmética con el sistema legal de pesos y medidas
Principios de Geografía y una reseña de la Historia de España	Elementos de Geografía e Historia de España
Métodos de Enseñanza	Pedagogía, Sistemas y Métodos de Enseñanza
Nociones de Agricultura	Costura, bordado y otras labores de adorno
Nociones de Geometría y Dibujo Lineal	

Fuente: Gutiérrez Esteban (2007) a partir de Sánchez Pascua (1998)

Como podemos observar en la tabla 1, la formación de maestras y maestros, muestra diferencias en lo relativo a los contenidos a impartir, Gutiérrez Esteban (2007), pues aunque el Plan de Estudios es similar en lo relacionado con la áreas de Lengua, Matemáticas, Geografía e Historia y Religión se plasman diferencias cuando ellos deben estudiar Agricultura y ellas en su lugar labores y de su currículum desaparecen materias como la Geometría y el Dibujo lineal.

Por otra parte, las Normales Superiores para Maestros añadían a los estudios de las Elementales, conocimientos de Álgebra, Física, Química e Historia Natural, y una asignatura de Pedagogía que venía a completar la anterior “Métodos de Enseñanza”, lo que suponía un año más de duración respecto al anterior.

En el caso de los estudios para Maestra Superior las diferencias se amplían, ahora se requieren amplios conocimientos de las materias indicadas en la tabla anterior, y además Nociones de Geografía e Historia de España, Principios de Dibujo lineal acomodado a las labores propias del sexo y Labores de adorno. Los ejercicios relativos a escritura y lectura son diarios, además de otras materias que requieran su aplicación

práctica y fundamentación teórica. “Las Escuelas Normales superiores de maestras cambian también “Fisiología, Higiene y Gimnasia” por dos cursos de “Corte y Labores”, pero con las salvedades hechas en las elementales” (Sánchez Pascua, 1998: 101).

Tras la publicación de la *Ley de Instrucción Pública* de 9 de septiembre de 1857 (Ley Moyano), y su desarrollo normativo con la publicación del Programa General de Estudios de las Escuelas Normales de Primera Enseñanza (1858) se modifican algunos aspectos en relación a los contenidos. De manera que se amplían las materias a cursar y aparecen:

- Higiene doméstica.
- Labores comunes del sexo y corte de prendas más usuales, para los estudios de Maestra de Instrucción Primaria, y Labores de adorno y acomodación del Dibujo a las labores comunes del sexo en el caso del título de Maestra Superior.

Estas asignaturas se consideraban muy importantes pues inciden en la preparación básica que toda mujer debe adquirir para su preparación de cara al papel que la sociedad le tiene asignado que no es otro que el de esposa y madre.

Así, para optar al título de Maestro de Escuela Superior, que si bien apenas se modifica el plan de estudios indicado, sí incluye en el caso de las Maestras la asistencia a la Escuela práctica de niños, “(...) las prácticas sobre sistemas y métodos que tendrán lugar en la escuela de aplicación” (op. cit.: 103).

Asimismo, hay que hacer un comentario en torno a las diferencias en los contenidos que se explicaban a los niños y a las niñas en las Escuelas. Está claro que el hecho que los Planes de Estudio de los maestros sean diferentes a los de las maestras, se debe a que los contenidos que componían el currículo de los niños también eran muy diferentes a los que debían transmitirse a las niñas. Ellos y ellas se convertían así, de nuevo en transmisores del currículum explícito y oculto que contenía y contiene diferencias de género (Apple, 1989; Gimeno y Pérez, 1989; Gimeno, 1998).

Debemos resaltar que no es hasta 1964 cuando se unifican los Planes de estudios del alumnado de las Escuelas de Magisterio en toda España, pues ni siquiera anteriormente en la Segunda República, pese a ser un período más aperturista, era así. No es hasta esa fecha cuando se comienza a generalizar la escuela mixta y ya no tiene sentido la diferencia curricular explícita.

## **Fundamentos legislativos y políticas sobre formación del profesorado en igualdad de oportunidades**

*Queremos hacer un repaso de la legislación actual relacionada con la igualdad de oportunidades y cómo se han ido poniendo las bases para incorporar los valores de equidad en la educación y en la formación de los profesionales que debe impartirla.*

*Podemos decir que la referencia más reciente la encontramos en la legislación educativa universitaria, en su Preámbulo, la Ley Orgánica 4/2007 de 12 abril de universidades (B.O.E. 13 abril 2007), incluye lo siguiente: “Esta ley no olvida el papel de la universidad como transmisor esencial de valores. El reto de la sociedad actual para alcanzar una sociedad tolerante e igualitaria, en la que se respeten los derechos y libertades fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, debe alcanzar, sin duda, a la universidad (...) mediante el establecimiento de sistemas que permitan alcanzar la paridad en los órganos de representación y una mayor participación de la mujer en los grupos de investigación. Los poderes públicos deben remover los obstáculos que impiden a las mujeres alcanzar una presencia en los órganos de gobierno de las universidades y en el nivel más elevado de la función pública docente e investigadora acorde con el porcentaje que representan entre los licenciados universitarios. Además, esta reforma introduce la creación de programas específicos sobre igualdad de género”.*

*Anteriormente, con la aprobación de la Ley Orgánica 3/2007 de 22 de marzo, para la Igualdad efectiva entre Mujeres y Hombres (B.O.E. 23 marzo 2007), aprobada el 15 de marzo de 2007 se sientan las bases de todas las normativas posteriores y en ella se declaran los principios irrenunciables en materia de equidad en desarrollo del mismo principio constitucional.*

Si nos referimos a la legislación en materia de educación, la Ley Orgánica de Educación (L.O.E. 2006) en su preámbulo recoge uno de los principios que presiden la ley, subrayando la necesidad de asegurar una calidad en la educación pero basándose en el principio de igualdad de oportunidades (calidad y equidad), atendiendo para ello a las capacidades individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales, del alumnado las cuales habrán de desarrollar al máximo, facilitándoseles para ello los apoyos necesarios. Las motivaciones e intenciones de dicha ley en materia de igualdad de oportunidades son desarrolladas como sigue:



- El título Preliminar comienza con un capítulo dedicado a los principios (Art. 1) y los fines de la educación (Art. 2), que constituyen los elementos centrales en torno a los cuales debe organizarse el conjunto del Sistema Educativo. En un lugar destacado aparece formulado el principio fundamental de la calidad de la educación para todo el alumnado, pero destacando en todo momento que han de cumplirse en condiciones de equidad y con garantía de igualdad de oportunidades. La participación de la comunidad educativa y el esfuerzo compartido que debe realizar el alumnado, las familias, el profesorado, los centros, las Administraciones, las instituciones y la sociedad en su conjunto constituyen el complemento necesario para asegurar una educación de calidad con equidad.
- También ocupa un lugar relevante, en la relación de principios de la educación, la transmisión de aquellos valores que favorecen la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, que constituyen la base de la vida en común. Al mismo tiempo, se potencian otros como la orientación educativa y profesional de los estudiantes, que propicie una formación integral en conocimientos, destrezas y valores, el esfuerzo compartido por alumnado, familias, profesorado, centros, administraciones y el resto de la sociedad, la educación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos, así como la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social y el desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres.
- Entre los fines de la educación se resaltan el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades afectivas del alumnado, la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres, y en la igualdad de trato y no discriminación de personas con discapacidad, el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual, así como la valoración crítica de las desigualdades, que permita superar los comportamientos sexistas. Se asume así en su integridad el contenido de lo expresado en la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, ley que se vería reforzada posteriormente por la Ley Orgánica 3/2007 de 22 de marzo para la igualdad efectiva de

mujeres y hombres. Asimismo, se propone el ejercicio de la tolerancia y de la libertad, dentro de los principios democráticos de convivencia y la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos. Igualmente se insiste en la importancia de la preparación del alumnado para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable. Entre esos fines se destaca la formación del profesorado como uno de los factores que favorecen la calidad de la educación, y por los que velarán los poderes públicos para asegurar dicha calidad.

- En el Capítulo II, sobre la Educación Primaria, encontramos en el artículo 17 que uno de los objetivos de dicha etapa educativa es *d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad;*

Artículo 18 sobre la Organización de las enseñanzas relativas a dicha etapa, en el punto 3 se hace mención a *“En uno de los cursos del tercer ciclo de la etapa, a las áreas incluidas en el apartado anterior se añadirá la de educación para la ciudadanía y los derechos humanos, en la que se prestará especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres”.*

- En el Capítulo III sobre la Educación Secundaria, encontramos referencias en el artículo 23, objetivos de la etapa como el *c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.*

El artículo 24 sobre la organización de las enseñanzas en el primer, segundo y tercer curso de dicha etapa, en el punto 3, donde se indica que *“En uno de los tres primeros cursos todos los alumnos cursarán la materia de educación para la ciudadanía y los derechos humanos en la que se prestará especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres”.*

El artículo 25, sobre la organización de las enseñanzas en el cuarto curso, punto 4 *“en la materia de educación ético-cívica se prestará especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres”.*

- Lo mismo encontramos en los objetivos de la etapa postobligatoria de Bachillerato, Capítulo IV, Artículo 33, apartado c) *Fomentar la*

*igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, analizar y valorar críticamente las desigualdades existentes e impulsar la igualdad real y la no discriminación de las personas con discapacidad”.*

- Capítulo V sobre la Formación Profesional, artículo 40, apartado c) *Fomentar la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres para acceder a una formación que permita todo tipo de opciones profesionales y el ejercicio de las mismas”.*
- Finalmente en el Capítulo IX sobre la Educación de las personas adultas, artículo 66, apartado G *“Prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales. Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, así como analizar y valorar críticamente las desigualdades entre ellos”.*
- Por otro lado, en el Título II de la presente ley, en el Capítulo II sobre la compensación de desigualdades en educación, artículo 80 Principios, punto 1 indica que *las Administraciones públicas desarrollarán acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables y proveerán los recursos económicos y los apoyos precisos para ello. El punto 2 dice: “Las políticas de educación compensatoria reforzarán la acción del sistema educativo de forma que se eviten desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole”.*
- Asimismo, debemos destacar cómo en el Capítulo III “Formación del profesorado”, en el Artículo 100, sobre la Formación inicial del profesorado se recoge en el punto 1, que *“la formación inicial del profesorado se ajustará a las necesidades de titulación requeridas (...) así como que su contenido garantizará la capacitación adecuada para afrontar los retos del sistema educativo y adaptar las enseñanzas a las nuevas necesidades formativas”*, por tanto, debemos tener en cuenta este precepto de la ley de cara a la formación inicial del profesorado, al igual que en la formación permanente del mismo, Artículo 102, punto 2 *“Los programas de formación permanente (...) deberán incluir formación específica en materia de igualdad en los términos establecidos en el artículo siete de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.*

- En ese mismo capítulo, Sección Primera sobre el Consejo Escolar, en el artículo 126 Composición del mismo, punto 2, nos dice que *“Una vez constituido el Consejo Escolar del centro, éste designará una persona que impulse medidas educativas que fomenten la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres”* y artículo 127 funciones del Consejo Escolar, apartado g) *Proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro, la igualdad entre hombres y mujeres y la resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.*
- En el título VII sobre la Inspección del sistema educativo, capítulo II Inspección educativa, artículo 151, funciones de la inspección, apartado e) *Velar por el cumplimiento y aplicación de los principios y valores recogidos en esta Ley, incluidos los destinados a fomentar la igualdad real entre hombres y mujeres.*
- Finalmente en la *Disposición adicional vigesimoquinta, sobre el Fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, se indica que con el fin de favorecer la igualdad de derechos y oportunidades y fomentar la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, los centros que desarrollen el principio de coeducación en todas las etapas educativas, serán objeto de atención preferente y prioritaria en la aplicación de las previsiones recogidas en la presente Ley, sin perjuicio de los convenios internacionales suscritos por España”.*
- En relación a las disposiciones finales, queremos hacer mención a la disposición final primera que modifica parcialmente la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, en los términos que al principio de igualdad de oportunidades efectiva entre hombres y mujeres se refiere, como es el artículo 57 de dicha ley, reguladora del Derecho a la Educación, apartado m) modificado en su redacción quedando como sigue *“Proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro, la igualdad entre hombres y mujeres y la resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.»*

En cuanto a los R.D. que la desarrollan, y establecen el currículo de enseñanzas mínimas para Ed. Primaria, Infantil y Secundaria Obligatoria destacamos *Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil* y *Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se*

*establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria.* En Extremadura, los Decretos que regulan el currículo de enseñanzas mínimas para la Comunidad Autónoma de Extremadura para Ed. Primaria, Infantil y Secundaria Obligatoria, son los siguientes: *Decreto 82/2007, de 24 de abril, por el que se establece el Currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura, Decreto 4/2008, de 11 de enero, por el que se aprueba el Currículo de Educación Infantil para la Comunidad Autónoma de Extremadura, DECRETO 83/2007, de 24 de abril, por el que se establece el Currículo de Educación Secundaria Obligatoria para la Comunidad Autónoma de Extremadura y Decreto 115/2008, de 6 de junio, por el que se establece el currículo del Bachillerato en Extremadura.*

Destacamos las decisiones de la Junta de Extremadura en materia de políticas de igualdad, concretamente con el *III Plan para la Igualdad de Oportunidades de las Mujeres de Extremadura PIOMEX (2006-2009)*, donde se contempla la transversalidad de género como principio, la formación para la igualdad, conciliación de la vida familiar, laboral y personal, cultura para la igualdad y participación social, política y cooperación como proceso de visibilidad de las mujeres en el área 3.1.2 *Implementación de procesos de formación y orientación dirigidos a los/las profesionales de la enseñanza en general en materia de coeducación, incidiendo de manera fundamental en la educación no sexista y en la corresponsabilidad de las escuelas de padres y madres, así como a todas las comunidades educativas en su conjunto.* Hay que decir además, que en Extremadura contamos con Convenios Colectivos que recogen la Igualdad de Oportunidades y Conciliación de la vida Familiar y Laboral, ya sea de forma explícita o implícita (IMEX, Moreno y Pulido, 2006).

Como se aprecia, la situación actual en materia legislativa respecto a la igualdad de oportunidades, es positiva pues claramente se han sentado las bases para que se produzca un cambio progresivo que vaya dando sus frutos día a día. Sin embargo no podemos darnos por satisfechos y pensar que con ello es suficiente, ya que los datos estadísticos nos siguen mostrando que las mujeres en educación siguen en situación de desigualdad e inferioridad en lo que a puestos de toma de decisiones se refiere (Grañeras, Olmo, Gil, García y Boix, 2001 y Gutiérrez Esteban, 2007). Muchos de estos textos legislativos y acciones políticas se quedan en el papel y no se conforman como reales, no se llevan a la práctica, pues la realidad de los centros docentes y de los hogares no se rige tanto

por la legislación vigente y/o las acciones políticas, sino por lo establecido a nivel social y cultural.

### **Los nuevos títulos de formación de maestro/a en Educación Infantil y Educación Primaria**

Las universidades, a través de sus Facultades de Educación y de sus Escuelas de Formación del Profesorado son ahora las encargadas de la formación inicial de las y los futuros profesionales que serán responsables de la educación en las etapas de Infantil y Primaria.

Son varios los intentos realizados hasta el momento para que la formación en igualdad de oportunidades durante la formación inicial de docentes sea un hecho, tanto en el contexto nacional (Blanco Lozano, 2004; Díaz Mohedo, 2005; Lizana Muñoz, 2008) como internacional (Bolaños y Jiménez, 2007), sin embargo no podemos hablar de una incursión explícita que muestre ese interés creciente por parte de las instituciones para cristalizar en contenidos específicos aquello que las leyes ya recogen (Romero y Abril, 2008). A pesar de que la necesidad social y educativa al respecto es evidente, como ponen de manifiesto Devís, Fuentes y Sparkes (2005), Colás y Jiménez (2006), Rodríguez Menéndez (2007) y García Pérez et. al. (2010).

Las antiguas titulaciones ofertadas como en el caso de la Facultad de Educación de la UEx, la Licenciatura en Psicopedagogía, y las diferentes Diplomaturas de Maestro/a en las especialidades de Audición y Lenguaje, Educación Especial, Educación Física, Educación Infantil, Educación Primaria y Lengua Extranjera, son todos ellos planes a extinguir, ya que como consecuencia del proceso de adaptación al EEES, a partir del curso académico 2009/2010, se implantan las titulaciones de Grado de Maestro en Educación Primaria y Grado de Maestro/a en Educación Infantil.

Estos estudios que ahora se extinguen eran cursados en su mayoría por mujeres, en prácticamente la totalidad de las especialidades de Maestro/a, incluida Psicopedagogía, con la excepción de la especialidad de Educación Física, donde el porcentaje de varones gira en torno al 80% y el de chicas al 20%, lo contrario a lo que sucede en el resto. Ello se debe a la feminización de la docencia, que se explica entre otras razones por la relación entre estos estudios y los estereotipos de género asociados al rol profesional de cada especialidad (Luengo y Gutiérrez,

2003). Estadísticamente, este hecho se produce en todos los países occidentales, donde las diferencias son notables e incluso se agudizan más en otros países fuera de este ámbito geográfico.

Con motivo de la reforma necesaria para la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) consecuencia de la declaración de Bolonia, las universidades españolas tuvieron forzosamente que plantear nuevos títulos para lo cual se ha seguido un proceso de varios años. En primer lugar la Agencia Española de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) propuso la creación de redes universitarias por titulaciones, dado que la propuesta que de ellas emanara sería la estudiada por el Ministerio para elaborar su idea definitiva. En el caso de educación se creó la red de Magisterio integrada por las antiguas conferencias de decanos de Facultades de Educación y de directores de Escuelas de Magisterio. De esta red salió el libro Blanco de Magisterio en el que se proponía el modelo de titulaciones de grado para la formación inicial y se concretaba en dos grados: Maestro/a en Educación Infantil y Maestro/a en Educación Primaria.

Estos dos grados presentan una carga lectiva de 240 créditos ECTS que deben cursarse en cuatro cursos, 60 créditos al año. Se caracterizan por su perfil generalista y por estar estructurados en módulos definidos por competencias. Son tres:

- Módulo de formación básica.
- Módulo de formación didáctico disciplinar.
- Módulo de practicum.

En total estos tres bloques suman 210 créditos y 30 créditos quedan a criterio de las universidades para que en virtud de su autonomía asignen la formación correspondiente que consideren.

Pensamos que era el momento de hacer un esfuerzo e incorporar en la formación inicial aquello que la legislación propone (como se ha comprobado en el punto anterior) y que los estudios y trabajos desarrollados desde la perspectiva de género, llevados a cabo por los diferentes grupos de investigación, han plasmado en muy diversas ocasiones en sus conclusiones. Hablamos de incorporar de una forma clara la transversalidad de la igualdad tanto en los contenidos como en la consecución de las competencias.

Vamos a analizar someramente los títulos aprobados por la Junta de Extremadura y el Ministerio de Educación para nuestra universidad: maestro /a de Educación Infantil y Maestro /a en Educación Primaria.

En primer lugar nos detenemos en los objetivos generales y no existen referencias pues solo se indican los establecidos por el Ministerio en sus directrices. Comprobamos que aparece la competencia general: “promoción de la igualdad de oportunidades, la no discriminación (...)”. Pero no aparece una mención explícita que profundice en la dimensión de la igualdad.

Las competencias que se han definido en los nuevos títulos son de tres tipos: generales y transversales que se deben conseguir a lo largo de toda la formación, y específicas en las que se deben hacer explícitos los resultados de aprendizaje de las asignaturas.

Si buscamos lo referido a la igualdad y al género en las competencias encontramos:

Competencias generales:

*“C3 Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos.”*

Competencias específicas del módulo básico:

*“C25 Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible”.*

No hay nada en el módulo didáctico disciplinar ninguna competencia específica que recoja contenidos relativos a la igualdad de oportunidades, perdiendo una magnífica oportunidad para reflexionar entre otros aspectos, sobre los lenguajes y su importancia en la formación de la identidad de las personas, la necesidad de conocer los posibles usos sexistas del lenguaje y la preocupación por evitar discriminaciones por razón de sexo, así como representar nítidamente a las mujeres de la sociedad actual con el uso adecuado de los diferentes lenguajes oral y escrito de las imágenes.

En las competencias transversales podemos señalar las siguientes:

*“C96 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”.*

*“C99 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”.*

*“C100 Ser conscientes del derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad y aplicar medidas orientadas a evitar o compensar las desventajas de una persona con discapacidad para participar plenamente en la vida, política, económica, cultural y social.”*

En los contenidos de las materias existe una denominada: *Sociedad, Familia y Escuela*. En esta materia se explicita que se profundizará entre otros contenidos en:

*“Mujer y familia La construcción social de los roles y de la identidad de género. Nuevos roles de género y cambio familiar. Mujer y trabajo: la división sexual del trabajo desde la Sociología. El movimiento feminista y el papel de la mujer en la transformación de la familia.*

*Roles de género e imágenes sociales de hombres y mujeres.*

*“Prácticas de crianza e identidades parentales. El papel de los hombres en el ámbito familiar.*

*La escuela como agente de reproducción y/o de superación de las diferencias y desigualdades de género”.*

La asignatura concreta en la que se imparten estos contenidos es *Sociología de las relaciones de género y de la familia*, que tanto en el título de Infantil como en el de Primaria se imparte en el 2º semestre.

## **Conclusiones**

A pesar de que la igualdad entre hombres y mujeres es un contenido transversal que se incluye en el currículum explícito de la Educación Infantil y la Educación Primaria, en los actuales Planes de Estudio de la formación inicial de los maestros y maestras sólo existe una asignatura que los recoja entre sus contenidos, por lo que los nuevos títulos dedicados a la formación inicial del profesorado, en sus Grados de Maestro en Educación Infantil y

Maestro en Educación Primaria no muestran una preocupación efectiva por el estudio de las relaciones sociales entre mujeres y varones así como sus roles en la sociedad actual.

Siendo estos títulos de la formación inicial de profesorado los que capacitan para el ejercicio de la profesión docente, donde el rol del profesorado en los procesos de aprendizaje de las personas, es imprescindible de cara a su vida futura y al objeto de cumplir con los propósitos de la *Ley para la Igualdad Efectiva entre mujeres y hombres*, que se hagan visibles las mujeres y su presencia en todos los ámbitos. Con ello, además se introduciría la perspectiva de género que, a pesar de las nuevas competencias y materias, no se incorpora de manera efectiva.

Debemos trabajar para que niñas y niños tengan los mismos recursos y oportunidades para su educación y vayan desapareciendo las barreras de género, de modo que todas las capacidades humanas más positivas y necesarias estén al alcance de los futuros hombres y mujeres y para ello, se necesita un profesorado formado intensamente. No debemos dejar que sea la realidad educativa la que les lleve a adquirir la formación en género una vez finalizados sus estudios.

Especialmente, debemos formar en la corresponsabilidad, insistimos durante la formación inicial del profesorado, no sólo para que transmitan y eduquen en igualdad de oportunidades al alumnado, sino también para que esta formación les permita mejorar sus condiciones en la esfera pública y principalmente en la privada, construyendo una sociedad más equitativa e igualitaria y que esta igualdad sea extrapolada a sus vidas profesionales y personales.

No entendemos que esta temática de género sea considerada entre el profesorado de las universidades como un tema superado y propio sólo de las Ciencias Sociales y en concreto, de la Sociología, por lo que aún es necesario insistir en ello y eliminar esta preconcepción que tanto daño hace.

Queda por realizar un estudio comparativo de las titulaciones implantadas en los diferentes centros de formación inicial de toda España, en el cual se podría comprobar también si existen estrategias que implementen el *mainstreaming* de género pues ya existen Oficinas de Igualdad, Observatorios de Género y grupos de investigación en muchas universidades y de sus políticas y estudios, va a depender que en el futuro la formación de los y las profesionales de la educación sea diferente y con una pátina de equidad inconfundible.

## Referencias bibliográficas

- Amar y Borbón, J. (1790). Discurso sobre la educación física y moral de las mujeres (sic). Parte segunda. Capítulo VI. "Del estudio de las letras". Páginas 166 – 168. Edición digital. Obtenido el 5 de febrero de 2011, desde [http://www.history-on-line.eu/\\_digitalibrary/biblio.aspx?pg=1&id=HOL190420081608\\_53\\_&biblioBtn=GO%21](http://www.history-on-line.eu/_digitalibrary/biblio.aspx?pg=1&id=HOL190420081608_53_&biblioBtn=GO%21)
- Apple, M. (1989). Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y sexos en educación. Barcelona: Paidós/MEC.
- Blanco Lozano, P. (2008). La perspectiva de género, una necesidad en la construcción de la ciudadanía. Algunas actividades en la formación del profesorado. En M<sup>a</sup> I. Vera Muñoz y D. Pérez i Pérez (coord.), Formación de la ciudadanía: las TIC y los nuevos problemas. Alicante: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Bolaños, L.M. y Jiménez, R. (2007). La formación del profesorado en género. Revista de Investigación Educativa, 25 (1), 77-95.
- Casas, L.M., Luengo, R. y Gutiérrez, P. (2010). Educación pública de la mujer en Extremadura a finales del siglo XVIII. Revista de Ciencias de la Educación, 222, 149-172.
- Colás, P. y Jiménez, R. (2006). Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares. Revista de Educación, 340, Mayo-Agosto, 415-444.
- Devís, J., Fuentes Miguel, J. y Sparkes, A.C. (2005). ¿Qué permanece oculto?. Las identidades de género y de sexualidad en la Educación Física. Revista Iberoamericana de Educación, 39, 73-90.
- Díaz Mohedo, M<sup>a</sup>. T. (2005). La perspectiva de género en la formación del profesorado de música. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 3(1), 570-577. Obtenido el 15 de enero de 2011, desde [http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1\\_e/Diaz.pdf](http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Diaz.pdf).
- Flecha, C. (2003). "Educación y Género. Una crítica a la Teoría del Capital Humano". Curso de Postgrado Nuevas Perspectivas para el Empleo de las Mujeres. Sevilla, Universidad de Sevilla, Vicerrectorado de Relaciones Institucionales y Extensión Cultural. Documento inédito.
- García Pérez, R., Rebollo Catalán, M.A., Buzón García, O., González-Piñal, R., Barragán Sánchez, R. y Ruiz Pinto, E. (2010). Actitudes del alumnado hacia la igualdad de género. Revista de Investigación Educativa, 28 (1), 217-232.
- Gimeno, J. (1998). "El currículum: ¿Los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica?". En Gimeno, J. y Pérez, A. (eds.) (1998). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. y Pérez, A. (1989). La enseñanza. Su teoría y su práctica. Madrid: Akal.
- Grañeras Pastrana, M., Del Olmo Campillo, G., Gil Novoa, N., García Blanco, M. y Boix Teruel, M. (2001). Las mujeres en el sistema educativo. Madrid: MTAS.
- Gutiérrez Esteban, P. (2007). Inserción laboral del alumnado egresado de la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura desde una perspectiva de género. Cáceres: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.
- Gutiérrez, P. y Luengo, M.R. (2007). La formación inicial del profesorado y la transición

- al mercado de trabajo del alumnado egresado de la Facultad de Educación de la UEx desde una perspectiva de género. *Campo Abierto*, 26(2), 13-25.
- Instituto de la Mujer de Extremadura/Moreno, M. Á. y Pulido, M. J. (2006). Guía de buenas prácticas sobre mainstreaming de género en la empresa: conciliación de la vida laboral y familiar. Badajoz. IMEX/Secretaría de la Mujer de la Unión Regional de C.C.O.O. de Extremadura.
- Lizana Muñoz, A. (2008). Representaciones sociales sobre Masculinidad de los/las estudiantes de Pedagogía, en los contextos de formación docente inicial. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(1), 134-153.
- Luengo, M<sup>a</sup> R. y Gutiérrez, P. (2003). "Orientación vocacional y género". Badajoz, *Campo Abierto*, 23 (1), 85-98.
- Nash, M. (2002). "Las mujeres en el mundo contemporáneo". *Aula-Historia Social*, 9, 14-35.
- Rodríguez Menéndez, M<sup>a</sup> C. (2007). Opinión de las maestras de Educación Infantil sobre el papel de la familia y la escuela en la configuración de la identidad de género. *REIFOP*, 10 (1), 1-9.
- Romero Díaz, A. y Abril Morales, P. (2008). Género y la formación del profesorado en los estudios de Educación Infantil. *REIFOP*, 27, 11(3), 40-50.
- Sánchez Pascua, F. (1998). Capítulos de Historia de la Educación de Extremadura. Badajoz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.
- Varela, J. (1988). "Maestras en formación". Ábaco. *Revista de Ciencias Sociales*, 5, 72-80.
- Varela, N. (2005). *Feminismo para principiantes*. Barcelona: Ediciones B.