



ARTIGOS

PROFESORADO E IGUALDAD EN ESPAÑA. APUNTES LEGISLATIVOS

Consuelo FLECHA-GARCÍA

Universidad de Sevilla US

Sevilla, España

cflecha@us.es

<https://orcid.org/0000-0002-1580-0428>

Resumen: En este artículo se describe la trayectoria legal que en España ha acompañado las acciones a favor de la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres en los centros educativos. En concreto sobre la formación inicial y continuada del profesorado para poder intervenir en las transformaciones que exige esa igualdad. Un recorrido de tres décadas de propuestas para sensibilizar y para revertir certezas heredadas. Se describe cómo la legislación española ha ido señalando los pasos necesarios para incluir este tipo de formación en los programas de formación inicial y continuada del profesorado y se ofrece también un acercamiento a publicaciones que reflejan la respuesta a esas normativas.

Palabras-clave: España. igualdad. profesorado. Mujeres. Legislación

TEACHERS AND EQUALITY IN SPAIN. LEGISLATIVE NOTES

Abstract: This article describes the legal path that in Spain has accompanied actions in favor of equal opportunities between women and men in schools. Specifically, about the initial and continuous teacher training to be able to intervene in the transformations that equality requires. A journey of three decades of proposals to raise awareness and reverse inherited certainties. It describes how Spanish legislation has outlined the steps necessary to include this type of training in initial and continuing teacher training programs, and also offers an approach to publications that reflect the response to these regulations.

Keywords: Spain. equality. teachers. women. legislation.

PROFESSORES E IGUALDADE NA ESPANHA; NOTAS LEGISLATIVAS

Resumo: Este artigo descreve a trajetória jurídica que na Espanha acompanhou ações em favor da igualdade de oportunidades entre mulheres e homens nas escolas. Especificamente, sobre a formação inicial e continuada de professores para poder intervir nas transformações que a igualdade exige. Uma jornada de três décadas de propostas para conscientizar e reverter certezas herdadas. Ele descreve como a legislação espanhola delineou as etapas necessárias para incluir esse tipo de treinamento nos programas de treinamento inicial e contínuo de professores, e também oferece uma abordagem às publicações que refletem a resposta a esses regulamentos.

Palavras-chave: Espanha. igualdade. professores. mulheres. legislação.

Introducción

Entender la formación del profesorado como una obligación y un aval del buen hacer en los espacios educativos, implica seleccionar los objetivos adecuados y disponer de recursos que permitan alcanzarlos. Unos y otros vienen determinados por las finalidades asignadas al sistema escolar y por las exigencias sociales y culturales de cada contexto. Pero advirtiendo que en la diversidad de modelos que sustentan los programas concretos (Davini, 1995. Castillo et. al., 2012. Valle, 2016), hay dimensiones que no resisten la ausencia. En la actualidad, una de ellas es la que aporta la perspectiva de género, la cual ha llevado a introducir cuestiones centradas en las relaciones sociales entre mujeres y hombres; en torno a las cuales giran muchos de los asuntos que los estudios feministas y la experiencia profesional han vuelto imprescindibles pues ha pasado a formar parte de los criterios de calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Una labor a la que proporciona su condición de posibilidad, su punto de partida, la formación del profesorado, el desarrollo de su capacidad docente-educadora para actuar cambiando, y ampliando, las referencias utilizadas hasta hace poco tiempo. Ideas y destrezas, a adquirir por quienes son protagonistas de una mediación educativa intencionada que susciten concepciones del mundo y despierten actitudes de acuerdo con la meta buscada.

Entre la amplia gama de indicadores considerados pertinentes a la hora de implementar programas de formación inicial y continuada del profesorado, ha adquirido una especial relevancia en las últimas décadas el que conocemos como perspectiva de género. Un indicador que requiere la incorporación al análisis de la realidad y a las propuestas de mejora, de una mirada crítica a lo que es fácil ya reconocer -en cuanto afecta al mundo de las mujeres y de los hombres-, como una construcción sociológica de la diferencia sexual (Cobo, 2005). Un bagaje de hábitos y de creencias acumuladas generación tras generación que impregna la cultura elaborada y la mentalidad operante en cada época y en cada sociedad.

Va ganando voluntades la urgencia de debatir sobre unos objetivos y prácticas de enseñanza-aprendizaje que aún mantienen parte del espíritu que los gobiernos de los incipientes Estados liberales decimonónicos imprimieron en un modelo de instrucción pensado para la población masculina; solo para aquellos que, definidos entonces como ciudadanos, estaban llamados a desempeñar funciones públicas y de representación política.

Bajo este supuesto, el plan de instrucción adaptada para las mujeres se elaboró rodeado de sospechas sobre su conveniencia y la aplicación del mismo se produjo de manera lenta y renqueante; decisiones que confirmaron la generalizada certeza del inevitable destino natural, distinto para unas y para otros, que se les había asignado y que se reflejaba tanto en los contenidos específicos del currículum escolar como en los espacios segregados donde los aprendían. Un proceder legitimado por disposiciones legales y basándose en que era la garantía de viabilidad de las sociedades de progreso de acuerdo con el pensamiento de Rousseau, pedagógicamente considerado paladín de las relaciones igualitarias de todos los hombres en la sociedad y en la educación; pero para hacerlas realidad no dudó en poner como requisito ineludible en 1762 el sometimiento de todas las mujeres: "he ahí los deberes de las mujeres en todo tiempo, y lo que debe enseñárseles desde su infancia. Mientras no nos atengamos a este principio nos alejaremos de la meta" (1997, 545). Desde la enseñanza primaria hasta la superior se convocó al profesorado a estas indicaciones, al cumplimiento de lo que era un deber profesional -el encargo recibido- y una responsabilidad social -preparar para las funciones a desempeñar en el futuro-.

Han transcurrido dos siglos desde aquel proyecto de ciudadanía masculina; dos siglos también de cambios en las características y en los comportamientos identitarios de hombres y de mujeres. Circunstancias que han

desencadenado en los últimos cincuenta años la exigencia de aplicar programas y de motivar experiencias que respondan a la nueva conciencia que las mujeres han adquirido de sí mismas; que ofrezcan itinerarios formativos adaptados al nuevo estilo de relaciones sociales entre hombres y mujeres, con oportunidades de igualdad y dinámicas de justicia en los comportamientos. Un modo de enseñar y de aprender renovado en cuanto a conceptos previos y a expectativas asignadas que no se improvisa, que exige una intensa formación del profesorado en dimensiones personales, no solo metodológicas.

Los objetivos de este artículo son, en primer lugar, mostrar cómo la legislación española ha ido señalando los pasos necesarios para incluir este tipo de formación en los planes de formación inicial y continuada del profesorado; y también ofrecer un primer acercamiento a publicaciones que reflejan la acogida de esas normativas con algunas de las acciones que se han ido llevando a la práctica. Se ha utilizado una metodología de localización de las fuentes legales con contenidos relativos a la igualdad, y de revisión de fuentes bibliográficas que dan cuenta de estudios y de trabajos sobre la aplicación de las propuestas legislativas.

La distancia del pasado

El tardío establecimiento en el sistema educativo español de la enseñanza de niñas y niños compartiendo espacios en la escuela, fruto de una sostenida trayectoria de prejuicio ideológico a que alumnas y alumnos aprendieran lo mismo y en el mismo lugar, mantuvo la supuesta conveniencia de una división dicotómica de finalidades vitales. Solo al amparo de la *Ley General de Educación* aprobada en 1970 donde no se prohibía la enseñanza mixta, se iniciaron paulatinamente experiencias de esta modalidad de agrupamiento escolar que fueron ampliándose a lo largo de esa década mediante sucesivas normativas que facilitaron "la transformación en mixto de cualquier Centro de enseñanza masculino y femenino" (Boletín Oficial del Estado (BOE¹) núm. 18, 20 enero 1979, 1552).

Una decisión ya más explícita vino dada por la ratificación, a la que el Estado español se sumó en diciembre de 1983, de la *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer*, acordada en Nueva York el 18 de diciembre de 1979. En su parte 3^a, art. 10, c establecía:

La eliminación de todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino en todos los niveles y en todas las formas de enseñanza, mediante el estímulo de la educación mixta y de otros tipos de educación que contribuyan a lograr este objetivo y, en particular, mediante la modificación de los libros y programas escolares y la adaptación de los métodos de enseñanza." (BOE, núm. 69, 21 marzo 1984, 7716)

Este elenco de actuaciones, ponían claridad y alentaban iniciativas de cara a la ruptura de un conjunto de estereotipos que significaban discriminación y generaban desigualdad.

Paso a paso se fue extendiendo con naturalidad este modelo de enseñanza mixta en un contexto de políticas de impulso a todo lo que tuviera que ver con la igualdad de mujeres y de hombres en la sociedad. Así, cuando en octubre de 1990 se aprueba la *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE), pudo ya formular sin especiales resistencias el objetivo de superar todo tipo de estereotipos sociales discriminatorios asimilados a la diferenciación por sexos y subrayar la igualdad de derechos entre los sexos (BOE núm. 238, 4 octubre 1990).

1 N.E. O Boletim Oficial do Estado é o diário oficial do Estado Espanhol, onde se publicam as normas jurídicas e outras disposições e atos da inserção pública obrigatória

Normativas posteriores continuaron insistiendo en esta igualdad de derechos entre hombres y mujeres, como principio general. En la *Ley de Calidad de la Educación* de diciembre de 2002 (BOE núm. 307, 24 diciembre 2002) y de forma más concreta en la *Ley de Educación* de mayo de 2006, primero en su art. 84 sobre la admisión de alumnos en los centros, donde se anunciaba que: "en ningún caso habrá discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social"; un enunciado aplicado ahora al contexto educativo, de la Constitución de 1978. Y, además, en la disposición adicional vigesimoquinta referida al fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, añadía un estímulo para los centros que se comprometían con la coeducación:

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 lo dispuesto en los convenios internacionales suscritos por España"(BOE núm. 106, 4 mayo 2006)

La oferta de trato de preferencia por parte del Ministerio de Educación a los centros más comprometidos podía movilizar a los equipos docentes y multiplicar las buenas prácticas coeducativas.

La voluntad de compensar retrasos

Una observación atenta de este proceso hacia espacios escolares integrados ha dejado patente, en primer lugar, un hecho muy positivo, que ha sido la escolarización más generalizada de niñas no solo en España, también en muchos otros países del mundo. Sin adjudicarle la única razón, ha favorecido el aumento de alumnas especialmente en aquellos lugares donde, por escasez de recursos, existían más aulas para niños que para niñas. Si bien se ha entendido como un logro valioso la opción de incorporarlas a un prototipo de cultura académica de origen masculino; a un programa de enseñanza que seleccionó, y sigue seleccionando, conocimientos, destrezas y valores dirigidos prioritariamente a formar para actividades vinculadas al mundo de lo público y de la participación política; dedicaciones que continúan interpretándose como únicas prerrogativas del derecho de ciudadanía además junto al estar capacitado para el mercado laboral. Con este esquema dicotómico de funcionamiento de la sociedad, se consideró necesario prescindir de los saberes 'femeninos' que la escuela cultivaba también en las niñas, pues carecían de importancia dentro del proyecto masculino al que se las incorporaba. Toda la experiencia femenina acumulada de afectos y de cuidados quedaba relegada a lo que se llamó mundo privado, un espacio en el que los hombres solo podían ser receptores de atenciones, nunca cooperantes.

Es esta una de las cuestiones a las que se refirió la psicóloga norteamericana Carol Gilligan cuando reivindicaba que fuera una dimensión a tener en cuenta en la teoría moral (MEDINA-VICEN, 2016). Una ética del cuidado formulada por ella que, junto a la ética de la justicia, suponía incluir la visión y experiencia de las mujeres respetándola en su diversidad, valorándola como otra forma de situarse ante el mundo, en la gestión de lo cotidiano, en la toma de decisiones; en consecuencia, destapando la arbitrariedad de la creencia en significados inmutables de la estructura dada a la sociedad. En su obra *Different Voice: Psychological Theory and Women's Development* publicada en 1982 desmintió la interpretación de las diferencias como una debilidad moral femenina, pues tantas realidades demuestran que las mujeres tienen una voz propia, diferente de la de los hombres; voz con derecho a la palabra, a ser escuchada en todos los espacios de vida, contribuyendo y formando parte de las explicaciones de la ciencia. De ahí la necesidad de impulsar un cambio hacia convicciones y actitudes más justas y más igualitarias; lo cual implica, de manera intensa, a todo aquello que concierne a la educación en general, a la enseñanza en particular y, en consecuencia, al profesorado (VÁZQUEZ VERDERA, 2010).

La igualdad de la democracia

España dispone desde el año 2004 de una legislación centrada en cuestiones que se ocupan de dignificar las condiciones de vida de las mujeres. En su articulado se han ido marcando criterios y estableciendo medidas dirigidas a asegurar una existencia con mayor justicia en todos los ámbitos sociales. Disposiciones legales que tienen un origen inspirador en el principio de igualdad que figura en el texto constitucional español de 1978 (Arts. 14 y 9.2), y que han venido siendo reclamadas e impulsadas por las metas marcadas y sostenidas desde los movimientos feministas. En ellas encontramos proposiciones de actuación en distintos ámbitos -familiares, económicos, políticos- y, muy particularmente, en los educativos. Todas subrayan la importancia de introducir en los programas de enseñanza una formación explícita en cuanto afecta a las oportunidades de igualdad de mujeres y hombres; lo cual repercute, indudablemente, en el profesorado, en su modo de ser y de actuar, aspectos decisivos que también recogen las normativas aprobadas.

Pero anterior a las leyes aparecieron las primeras medidas en Planes de Igualdad elaborados por el Instituto de la Mujer, un organismo estatal dependiente entonces del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Entre sus objetivos y actuaciones figuraba, de manera recurrente, la llamada a la formación del profesorado. El primer *Plan para la igualdad de oportunidades de las mujeres 1988-1990*, comenzó apuntando al cambio de actitudes que había de producirse, formulado en el objetivo 2.2: "Fomentar el cambio de actitudes en el profesorado a través de la sensibilización y de la formación inicial y continua." Era un deber indispensable sensibilizar sobre las situaciones de desigualdad sufridas por las mujeres, y de las que apenas se tenía conciencia pues permanecían veladas bajo un preconcepto determinante del destino vital femenino.

El II Plan (1993-1995), orientó la mirada hacia los estereotipos y los prejuicios que impedían una verdadera igualdad de oportunidades. Así se describía en el objetivo 2.3: "Sensibilizar y formar al profesorado para que, una vez identificados los estereotipos y prejuicios sexistas, trabaje para la realización efectiva de la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres en la educación". El ejercicio de identificar estereotipos y prejuicios era ya una forma de ayuda a caer en la cuenta de que existían características y cualidades asignadas que ponían límites al desarrollo de la identidad individualizada de las mujeres.

Estas propuestas institucionales se vieron acompañadas por el compromiso de quienes se implicaban en la puesta en marcha de experiencias y de estudios; sus publicaciones contribuyeron a difundir nuevos conocimientos sobre esta temática y a impulsar la multiplicación de experiencias semejantes. Entre otros trabajos pioneros en España, señalo los de Anna Freixas y Marina Fuentes-Guerra (1989 y 1994) sobre formación inicial del profesorado en educación no sexista, el de los académicos americanos Frances A. Maher y Charles H. Rathbone (1989), exponiendo las relaciones entre formación del profesorado y la teoría feminista, los de Consuelo Flecha (1997 y 2006) sobre formación en coeducación, y el material de módulos de formación sobre igualdad de oportunidades entre niñas y niños, de Concepción Jaramillo (1999), destinado al profesorado de educación infantil, primaria y secundaria. Al mismo tiempo, algunas Facultades de Educación -en Granada y en Sevilla-, empezaban a introducir asignaturas optativas o de libre configuración en los planes de estudio de las diferentes especialidades impartidas; materias que resultaban ser muy bien acogidas por el alumnado pues en ellas encontraban novedad de contenidos, poder documentarse sobre un tema que ganaba actualidad e interés, conocimientos que afectaban a sus propias vidas, y pautas para una observación detenida y crítica de lo que estaba sucediendo en las relaciones sociales de hombres y mujeres.

En los años que cierran el siglo XX, el III Plan para la Igualdad de oportunidades (1997-2000) fue más explícito en su título al sustituir "de las mujeres" por "entre Mujeres y Hombres". Del repertorio de actuaciones que

enumera, destaco la 1.2.6. referida a la necesidad de "Participar en los procesos de formación inicial y continua del profesorado", porque añade un dato que la cualifica, el subrayado a la voluntad de "crear nuevos espacios de formación dirigidos a la coeducación"; a un modo de hacer que implica ir un más allá de la educación mixta, que opta por valorar y por visibilizar lo femenino y lo masculino, que favorece la libertad de elegir, el cómo ser y estar en el mundo.

Se elaboró un IV Plan (2003-2006) donde la Actuación 6.1.3 detallaba los medios que habían de adoptarse para favorecer procesos personales de formación del profesorado: "Desarrollar Seminarios, Foros y Cursos para el profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria y Personas Adultas, dirigidos al fomento de actitudes y prácticas, que favorezcan la igualdad de oportunidades". Actitudes, estereotipos, coeducación e intervenciones en la práctica docente con convicciones renovadas, son los cuatro indicadores básicos de las etapas de un recorrido hacia la igualdad trazado en estos planes, que una parte del profesorado acogió con el esfuerzo que requería, pero también con ánimo ante las expectativas de un futuro distinto.

Durante la aplicación de este IV Plan se aprobaría una importante ley con la que el Gobierno respondía a las situaciones de violencia machista hacia las mujeres que eran cada vez más visibles y recurrentes en la sociedad española, la *Ley de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género*. (BOE núm. 313, 29 diciembre 2004, 42166-42197). Entre las concernientes al ámbito educativo, instaba a que "las Universidades incluirán y fomentarán en todos los ámbitos académicos la formación, docencia e investigación en igualdad de género y no discriminación de forma transversal"; en su art. 7 dedicado a la formación inicial y permanente del profesorado, estableció que:

Las Administraciones educativas adoptarán las medidas necesarias para que en los planes de formación inicial y permanente del profesorado se incluya una formación específica en materia de igualdad, con el fin de asegurar la adquisición de los conocimientos y técnicas necesarias.

Un bagaje que habilitara para educar en el respeto a los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad entre hombres y mujeres, en cómo prevenir y resolver conflictos y en la detección precoz de violencia en el ámbito familiar. Otorgaba una especial importancia a sensibilizar y a formar acerca de un problema que requería, y sigue requiriendo, un profundo cambio de mentalidad y de actitudes. De ahí la urgencia de programas en los que, descubriéndolo que acontecía, suscitara en el profesorado el deseo de acoger esta perspectiva en sus análisis y metodologías, y así actuar con eficiencia a la hora de prevenir, de detectar y de intervenir.

El resultado de acciones como las señaladas iba a depender mucho de las ideas y posturas previas del profesorado respecto de este tipo de comportamientos, por ello despertó la necesidad de proporcionar medios que permitieran conocer las situaciones de partida como paso previo al diseño de las intervenciones formativas. Finalidad para la que se publicaron indicadores de diagnóstico de la Formación del Profesorado en Igualdad de Oportunidades (Colectivo Ióé, 2004); y se contó con instrumentos de evaluación como la Escala de Actitudes del Profesorado hacia el Género y la Igualdad elaborada por el grupo de investigación dirigido por María Teresa Padilla (Padilla, 2005).

Insistir en la formación del profesorado

Se estaba roturando un erial y los beneficios empezaban a comprobarse en las voluntades que esta finalidad iba aunando en muchos sectores; en la educación, desde luego, en la política, en las asociaciones y movimientos de mujeres, en las manifestaciones artísticas, en una parte de la opinión pública. Todo contribuyó a crear el

ambiente propicio para que en marzo de 2007 pudiera aprobarse la *ley para la igualdad efectiva de mujeres y hombres* (BOE núm. 71, 23 marzo, 12611-12645), que significó en España un impulso, sin vuelta al punto de partida, a las políticas de igualdad dirigidas a las mujeres. En su artículo 24, dedicado a la *Integración del principio de igualdad en la política de educación*, se explicitaban las medidas concretas a aplicar. El apartado c) referido a la formación del profesorado hablaba de "La integración del estudio y aplicación del principio de igualdad en los cursos y programas para la formación inicial y permanente del profesorado". Al tratarse de una normativa de rango superior y de obligado cumplimiento, redundó en un incremento de las actuaciones y compromisos docentes con la igualdad de oportunidades para avanzar en resultados, bajo la responsabilidad principal de las administraciones educativas.

La resonancia que tuvo y los debates en torno a ella, aceleró un ambiente de toma de conciencia en la búsqueda de justicia para la mitad de la población, y pasó a ser el foco de atención de muchas publicaciones de estos años el cómo debía involucrarse al profesorado en estos programas de formación. Género y formación del profesorado fue un título recurrente en ellas. Lo comprobamos en los trabajos de Lucy M. Bolaños y Rocío Jiménez (2007), M^a José Marín (2007) y Consuelo Flecha (2007); enseguida, de Alfons Romero y Paco Abril (2008) y de Rocío Anguita y Luis Torrego (2009).

El Instituto de la Mujer siguió elaborando planes estratégicos con una serie de medidas concretas que debían aplicarse. En el *Plan Estratégico de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres 2008-2011*, su eje 4 dedicado a Educación incluyó como primer objetivo el de "Promover que el profesorado y quienes trabajan en la enseñanza reciban la formación adecuada, tanto inicial como continua, en coeducación, prevención de violencia de género, e igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres." Se especificaban las dimensiones a desarrollar en los procesos formativos donde había de participar el profesorado: coeducación, igualdad de oportunidades y prevención de violencia de género encerraban conocimientos, estrategias, actitudes y competencias esenciales para el desempeño profesional futuro

Las actuaciones recogidas fueron de especial trascendencia: a) Creación en Facultades de Educación, Escuelas de Magisterio y Centros de Formación del profesorado de Unidades de Estudios de Género, orientados a la formación específica, b) Investigación y elaboración de material didáctico, c) Impulsar los estudios de postgrado especializados en la igualdad de oportunidades, d) Promover cursos específicos de coeducación, prevención de la violencia de género e igualdad. Propósitos que en buena parte se cumplieron, más por la iniciativa de profesoras convencidas de este compromiso de justicia, que por decisiones de las instituciones académicas. Figuraba igualmente en este Plan, un acuerdo con mirada de largo alcance: "incorporar en las pruebas de selección del personal temas relacionados con la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres". De esta manera, empezaron a formar parte de los conocimientos que habían de adquirir todas las personas que aspiraran a un puesto en la enseñanza promovida por el Estado, los relativos a la igualdad.

En las publicaciones emerge con más frecuencia el tema de la coeducación dentro de los contenidos formativos ante la evidencia de efectos no deseados en la enseñanza mixta. Iratxe Suberviola y M^a Ángeles Goicoechea insistieron en la necesidad de introducirla en la formación inicial del profesorado (SUBERVIOLA et.al., 2010). Elena Simón, experta que transmite tanto saber, convencimiento y dedicación en sus publicaciones y cursos para promover la igualdad desde la educación, aportó en 2010 un libro de referencia titulado *La igualdad también se aprende. Cuestión de coeducación*; en sus páginas encontramos un diagnóstico de reflexiones y de argumentos sobre lo que sucede en la escuela y sobre lo que debe suceder, además de una descripción de propuestas prácticas y guías orientativas que ayudan a aplicar y a verificar en el ejercicio docente los principios coeducativos (SIMÓN, 2010).

Este tipo de diagnóstico es el que había ofrecido Marina Fuentes-Guerra (2001) en un informe sobre el estado de la coeducación en la formación inicial del profesorado, y más tarde M^a Ángeles Rebollo (2011) en una investigación centrada en las actitudes del profesorado hacia la igualdad, con resultados precisos para diseñar con acierto las propuestas formativas. Esta misma profesora planteó dos años después en el prólogo de una revista, como reto y desafío para el profesorado, el incluir la perspectiva de género como un medio de innovación educativa, (REBOLLO, 2013). Formación a la que igualmente cualifica el enfoque crítico que otorga el género y que reivindicaba Consol Aguilar (2013) como “una tarea urgente y pendiente”.

El importante avance de incluir asignaturas con estos contenidos en los planes de estudio de la formación inicial del profesorado a mediados de los años noventa del siglo XX, después de dos décadas de trayectoria, mereció ser analizado en una tesis de doctorado en la cual la autora:

Aporta resultados acerca de la presencia del género dentro de los planes de estudio de los grados de educación (educación infantil, educación primaria, educación social y pedagogía); al mismo tiempo brinda un panorama general del contenido de las guías docentes de las universidades públicas españolas (Rebollar, 2013:153).

Tema tratado más en concreto sobre determinadas Facultades de Educación, como por ejemplo la de Vitoria, en la Universidad del País Vasco, la de Santander, en la Universidad de Cantabria y la de la Universidad de Valencia (Vizcarra, 2015. García Lastra 2017. Rausell, 2017).

Todavía publicó el Instituto de la Mujer otro Plan estratégico para el periodo 2014-2016, con dos medidas que subrayaban criterios anteriores: “Fomento de la formación del profesorado, tanto inicial como continua, en educación para la igualdad y la no discriminación, y prevención de violencia de género” (Medida 103); e “Impulso y refuerzo de la formación en igualdad de trato y oportunidades, dentro de la formación continua del profesorado de todas las etapas educativas” (Medida 114). Más otras dos que ampliaban el campo a atender, aspectos nuevos no incluidos hasta ese momento; primero, la importancia de aplicar metodologías que pudieran ser más eficaces: “Diseño y difusión, entre el profesorado de los centros educativos, de metodologías específicas para la mejor inclusión del principio de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres” (Medida 100); y segundo, referido a la orientación profesional no sexista del profesorado y de profesionales que participen en las actividades de información, captación, orientación, asesoramiento y acompañamiento de estudiantes.

La insistencia en las motivaciones y el compromiso del profesorado, han sido constantes en la docencia y en la investigación, y no han dejado de aparecer numerosas publicaciones como testimonio de la atención que sigue suscitando (García y Cruz, 2017. Gómez y Sánchez, 2017. Carretero y Nolasco, 2019).

Consideraciones finales. Garantizar la permanencia en los objetivos

Estas páginas recorren una etapa que abarca casi medio siglo en el que España ha experimentado radicales transformaciones políticas y sociales. Un contexto de construcción democrática ha acompañado esta cadencia de normativas, advirtiéndolo sobre lo que representaron de catarsis, de efecto purificador, en una sociedad instalada en el patriarcado y el androcentrismo sociológico. Incluso de sorpresa porque, olvidando el pasado, fueran acogidas y percibidas por muchas personas como verdaderos acontecimientos de avance en el proceso hacia la igualdad deseada entre mujeres y hombres. Una meta no unívoca, sino susceptible a diferentes interpretaciones, que ha conseguido incorporarse, en buena medida, a los diseños educativos, en algunos casos desde hace ya ese medio siglo.

Acogida de toda esta sistematización normativa porque estuvo precedida por acciones plurales y creativas de muchas personas y grupos del feminismo, de la renovación educativa, de compromiso con la justicia, que indudablemente facilitaron una recepción más favorable de todo lo propuesto en cada medida y en cada articulado. Experiencias a las que se sumaba el profesorado con mayor interés y voluntad de superar los desequilibrios mantenidos en las oportunidades de igualdad que causaban el tipo de dinámicas de funcionamientos y de selección de contenidos de aprendizaje presentes en la cultura escolar.

Este movimiento que puede llamarse 'militante' permitió ver con menor sorpresa las numerosas iniciativas promovidas desde las administraciones públicas, principalmente las de organismos responsables de la educación y de los que gestionaban las políticas de igualdad. Organizaron y financiaron actuaciones en las diferentes disciplinas y niveles del sistema escolar, con la ineludible resonancia que produjo en los planes de formación inicial y continuada del profesorado. Igualmente se contó con los acuerdos y declaraciones de los Organismos Internacionales, de la Comunidad Europea y de los Gobiernos de muchos países, poniendo de manifiesto la relevancia de este implementar la igualdad de oportunidades en los procesos educativos.

Un abanico de logros no ajeno a la renovada condición que en la actualidad observamos en las mujeres, a los que han contribuido estas políticas y actuaciones, el cómo se han asumido los principios de igualdad, la selección de actitudes y competencias a adquirir, los recursos -si bien siempre insuficientes-, disponibles para alcanzarlos, y el subrayado de la importancia de la transversalidad en la educación, en cualquiera de las mediaciones que en ésta se pongan en juego.

En medio de ello se puede observar que no siempre resulta fácil ir cumpliendo este itinerario formativo. El primer acercamiento al objetivo de sensibilizar suele encontrar más resistencias de las esperables, en muchos casos, por falta de credibilidad a que sean situaciones injustas las que rodean a las mujeres, aunque las evidencias de su realidad se muestren cada vez más visibles; o bien, por todo lo contrario, por creer que la igualdad es un asunto conseguido, sin necesidad de prestarle atención especial.

Es la formación intencionada y sistemática del profesorado la que va obteniendo ese profundo cambio de mentalidad, el único que garantiza la llegada y permanencia en la meta. Formación integrada en la política institucional de los organismos responsables de la educación, que le sea reconocida al profesorado que la obtenga y valorada, que se asuma como una responsabilidad personal y como ideario en cada centro educativo. La formación facilitará la interacción y la coherencia entre los principios aceptados y las intervenciones en el hacer educativo. Porque, sin un ambiente de igualdad, de equidad, en todos los niveles de la enseñanza, difícilmente habrá relaciones de justicia en otros espacios de la sociedad, en la vida ciudadana, en las dinámicas familiares, en las relaciones interpersonales. En definitiva, en la calidad de la democracia.

Referencias

AGUILAR, Consol. Género y formación crítica del profesorado: una tarea urgente y pendiente. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, v. 27, n. 3, pp. 177-183, sept./dic. 2013. ISSN: 0213-8646

ANGUITA, Rocío; TORREGO, Luis. Género, educación y formación del profesorado. Retos y posibilidades. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, v. 64, n. 1, pp. 17-26, 2009. ISSN: 0213-8646

BOE – Boletín Oficial del Estado Español.

BOLAÑOS, Lucy M.; JIMÉNEZ, Rocío. La formación del profesorado en género. En *Revista de Investigación Educativa*, v. 25, n. 1, pp. 77-98, 2007. ISSN: 0212-4068

CARRETERO, Raúl; NOLASCO, Alberto. Sexismo y formación inicial del profesorado. En *Educar*, v. 55, n. 1, pp. 293-10, 2019. ISSN: 0211-819X

CASTILLO, Emilia; MONTES, Mariel M. Enfoques y modelos de la formación de profesorado universitario en la Sociedad del Conocimiento. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa Sonorense*, v. IV, n. 11, pp. 48-61, jun. 2012. ISSN-e: 1607-4041

COBO, Rosa. El género en las ciencias sociales. En *Cuadernos de trabajo social*, n. 18, pp. 249-258, 2005. ISSN: 0214-0314

COLECTIVO IOÉ. *Baterías de Indicadores para analizar la Formación del Profesorado en Igualdad de Oportunidades. Propuesta para la aplicación*. Madrid: Instituto de la Mujer, 2004, 255 pp.

DAVINI, M^a Cristina. *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós, 1995, 163 pp.

FLECHA, Consuelo. Formación del profesorado en coeducación. En *Revista de Enseñanza Universitaria*, Sevilla, n^oextr., pp. 125-134, 1997. ISSN: 1131-5245

FLECHA, Consuelo; GUERRA, Mónica; MARTÍN, Rosario. Aprender a coeducar en el aula. Reflexiones teórico-prácticas sobre la formación del futuro profesorado en coeducación. En MESA, José M^aet. al. (edits.). *La innovación en la enseñanza superior*, Sevilla: Instituto Ciencias EducaciónUniversidad, T. II, pp. 277-293. (ISBN: 84-86849-45-4)

FLECHA, Consuelo. A perspectiva de género na formação do profesorado universitario. En FARIÑA, M^a Jesús; MAYOBRE, Purificación; SUÁREZ, Beatriz. *O reto da igualdade. Feminismo, Xénero, Universidade*. Vigo: Editorial Galaxia, 2007, pp. 65-84.

FUENTES-GUERRA, Marina; PÉREZ, M^a Vicenta; FREIXAS, Anna. Educación no sexista y Formación del Profesorado. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n. 6, pp. 477-483, 1989. ISSN: 0213-8646

FUENTES-GUERRA, Marina; FREIXAS, Anna. La reflexión sobre el sistema sexo/género: un reto en la actual formación del profesorado. En *Revista de Educación, España*, n. 304, pp. 165-176, 1994. ISSN: 0034-8082

FUENTES-GUERRA, Marina. La coeducación en la formación inicial del profesorado. Informe de investigación. En BLANCO, Nieves (coord.). *Educación en femenino y en masculino*. Madrid: UIA-Akal, 2001, pp. 41-58.

GARCÍA LASTRA, Marta. La Perspectiva de Género en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Infantil: Notas sobre una Investigación Realizada entre el Alumnado del Grado de Magisterio de Educación Infantil de la Universidad de Cantabria (España). En *Ex Aequo*, n. 36, pp. 43-57, 2017. ISSN 0874-5560

GARCÍA LUQUE, Antonia; DE LA CRUZ, Alba. Coeducación en la formación inicial del profesorado: Una estrategia de lucha contra las desigualdades de género. En MARTÍNEZ MEDINA, Ramón; GARCÍA, Roberto; GARCÍA, Carmen R. (coords.). *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos preguntas y líneas de investigación*. Córdoba: Universidad de Córdoba, 2017, pp. 133-142.

GÓMEZ JARABO, Inmaculada; SÁNCHEZ, Primitivo. Formación del profesorado en cuestiones de género. En *Revista de Comunicación de la SEECI*, n. 43, pp. 53-68, julio, 2017. ISSN: 1576-3420

JARAMILLO, Concepción. *Formación del profesorado: igualdad de oportunidades entre chicas y chicos*. Madrid: Instituto de la Mujer, 1999, 75 pp.

MAHER, Frances A.; RATHBONE, Charles H. La Formación del Profesorado y la Teoría Feminista: Algunas Implicaciones Prácticas. En *Revista de Educación, España*, n. 290, pp. 93-112, 1989. ISSN: 0034-8082

MARÍN VICO, M^a José. Género y Formación del Profesorado. En *En portada*, n. 64, pp. 31-33, diciembre 2007.

MEDINA-VICEN, María. La ética del cuidado y Carol Gilligan: una crítica a la teoría del desarrollo moral de Kohlberg para la definición de un nivel moral postconvencionalcontextualista. En *Daimon. Revista de Filosofía*, n. 67, pp. 83-98, 2016. ISSN: 1130-0507

PADILLA, M^a Teresa; MORENO, Emilia; VÉLEZ, Enrique. Elaboración de una Escala de Actitudes del Profesorado hacia el Género y la Igualdad. En *Espacios de Género*. Sevilla: Alfar, 2005, pp. 157-168.

RAUSELL, Helena; TALAVERA, Marta. Dificultades de la coeducación en la formación del profesorado. En *Feminismo/s*, n. 29, pp. 329-345, 2017. ISSN: 1696-8166

REBOLLAR, Edith M. *El género en los planes de estudio de los grados de educación de las universidades públicas españolas*. 2013, 187f. Tesis de Doctorado Universitat Autònoma de Barcelona-Barcelona, 2013.

REBOLLO, M^a Ángeles et al. Diagnóstico de la cultura de género en educación: actitudes del profesorado hacia la igualdad. En *Revista de Educación, España*, n. 355, pp. 521-546, 2011. ISSN: 0034-8082

REBOLLO, M^a Ángeles. La innovación educativa con perspectiva de género. Retos y desafíos para el profesorado. Editorial. En *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, v. 17, n. 1, pp. 3-8, 2013. ISSN-e: 1138-414X

ROMERO DÍAZ, Alfons; ABRIL, Paco. Género y la formación del profesorado en los estudios de Educación Infantil. En *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, v. 11, n. 3, pp. 43-51, 2008. ISSN-e: 1575-0965

ROUSSEAU, Jean J. *Emilio o de la educación*. Madrid: Alianza, 1997.

SIMÓN, M^a Elena. *La igualdad también se aprende. Cuestión de coeducación*. Madrid: Narcea, 2010, 256 pp.

SUBERVIOLA, Iratxe; GOICOECHEA, M^a Ángeles. Necesidad de introducir la coeducación en la formación inicial del profesorado. En *I Congreso Internacional Reinventar la formación docente*. Málaga: Universidad de Málaga, 2010, pp. 46-62.

VALLE, Javier M.; MANSO, Jesús (Dirs.). *La 'cuestión docente' a debate. Nuevas perspectivas*. Madrid: Narcea, 2016, 200 pp.

VÁZQUEZ, Victoria. La perspectiva de la ética del cuidado: una forma diferente de hacer educación. En *Educación XX1*, v. 13, n. 1, pp. 177-197, 2010. ISSN: 1139-613X

VIZCARRA, M^a Teresa et al. La perspectiva de género en los títulos de Grado en la Escuela de Magisterio de Vitoria-Gasteiz. En *Revista de Docencia Universitaria*, v. 13, n. 1, pp. 297-318, 2015. ISSN: 1887-4592

FLECHA-GARCÍA, C.; Profesorado e igualdad en España. Apuntes legislativos. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*. Belo Horizonte. Vol. 12, n.º 24 (p. 27-38) 31 ago. 2020. ISSN:2176-4360