

## Género y la formación del profesorado en los estudios de Educación Infantil

Alfons ROMERO DÍAZ & Paco ABRIL MORALES

Correspondencia

Alfons Romero Díaz

Facultad de Educación y Psicología  
Universidad de Girona  
C/ Emili Grahit, 77  
17071 Girona

Teléfono: 972 41 83 30

Fax: 972 41 83 01

Correo electrónico:  
alfons.romero@udg.edu

Paco Abril Morales

Departamento de Empresa  
Universidad de Girona  
C/ Grunyí, 9, 2-1  
08003 Barcelona

Teléfono 666077866

Correo electrónico:  
pabril@uoc.edu

Recibido: 25/4/2008

Aceptado: 21/9/2008

### RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de una investigación financiada por la Unión Europea con el fin de mejorar la formación del profesorado de infantil en temas de género. En España se está avanzando en la inclusión del *mainstreaming* de género en la agenda política. Sin embargo, en la formación del profesorado de infantil éste no es aún un tema prioritario, como se destaca en el artículo. A través de entrevistas cualitativas y un cuestionario cuantitativo se pone de manifiesto la ausencia de formación, de materiales y de sensibilidad para la introducción del género y la diversidad sexual.

**PALABRAS CLAVE:** Género, Formación Inicial, Educación Infantil.

## Gender and teacher training in early childhood education studies

### ABSTRACT

This paper presents the findings of a research study funded by the European Union that aims to improve early childhood teacher training in gender-related topics. Spain has made considerable headway with the inclusion of gender mainstreaming in the political agenda. However, as we point out in this paper, this issue is still not a priority in vocational training for early childhood education. A series of qualitative interviews and a quantitative questionnaire revealed a lack of training, materials and sensitivity, all needed for the introduction of gender and sexual diversity issues.

**KEY WORDS:** Gender Mainstreaming, Initial stages, Early Childhood Education.

Este artículo presenta los resultados 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 Leonardo ([www.genderloops.eu](http://www.genderloops.eu)).

El proyecto *Gender Loops* pretende implementar la 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. Los países participantes en la investigación son Alemania, Lituania, Noruega, Turquía y España.

El artículo se estructura en tres partes. Una primera parte de carácter teórico y metodológico en la que se da cuenta del tipo de datos utilizados. En la segunda parte se analizan los resultados obtenidos. Finalmente se presentan las conclusiones con algunas recomendaciones finales para la implementación de la perspectiva de género en esta etapa educativa.

## Metodología y punto de partida de la investigación

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

En el caso del currículo manifiesto se ponía en evidencia la persistencia de estereotipos sexistas en los libros de texto: 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 hijos 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 currículo en términos de género (GONZÁLEZ & LOMAS, 2002).

Las investigaciones sobre el currículo 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 & BRULLET, 1988); o en una valoración o expectativa diferenciada del profesorado sobre un mismo comportamiento de chicos y chicas (MORGAN & 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 & CALERO, 1999). También 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 & 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 currículo manifiesto como de currículo oculto (COGAM, 2005; ROMERO, 2006).
- La preocupación por las identidades de chicos y chicas ha ganado terreno al debate sobre la igualdad (SUBIRATS & TOMÉ, 2007), lo cual ha provocado un aumento considerable de investigación sobre la construcción de la masculinidad en las escuelas (LESKO, 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 sobre todo 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.

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 maestros interesados por el tema.

## 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 estudio de los centros de formación (tantos universitarios como de formación profesional).

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 coordinadores de estudio de Infantil o las personas 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 miembros del Grupo Nacional de Referencia (que 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](http://www.genderloops.eu/?pg=127&lang=6&menu_id=48)), 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 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.

El trabajo de campo se completó con la realización de diez entrevistas semiestructuradas en profundidad. Estas entrevistas sirvieron para contrastar y profundizar la información obtenida con datos de tipo cualitativo. Se entrevistaron a tres coordinadores de la especialidad de maestro de tres universidades, dos públicas y una privada; dos coordinadores tutores del título de técnico 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 cincuenta centros de educación infantil.

## Resultados

### 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 buen profesor. Tan sólo en las entrevistas, en dos ocasiones, se hace referencia a competencias de género como competencias necesarias.

En lo que sí coinciden la mayoría de los entrevistados es que los futuros 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. 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 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 2). Estos datos contrastan con la opinión de los entrevistados, 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 2: Considera que los alumnos que forman estarán capacitados 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

Además, 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 determinado profesor.

*“Hay un par o tres de profesores que trabajan temas de género. 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 3 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 3: Encargado 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 4).

**TABLA 4: Documentos en los que aparece la 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 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. 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 el tratamiento puntual a partir de una noticia hasta un tratamiento a lo largo de toda la asignatura.

Es interesante constatar, en la Tabla 5, 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%.

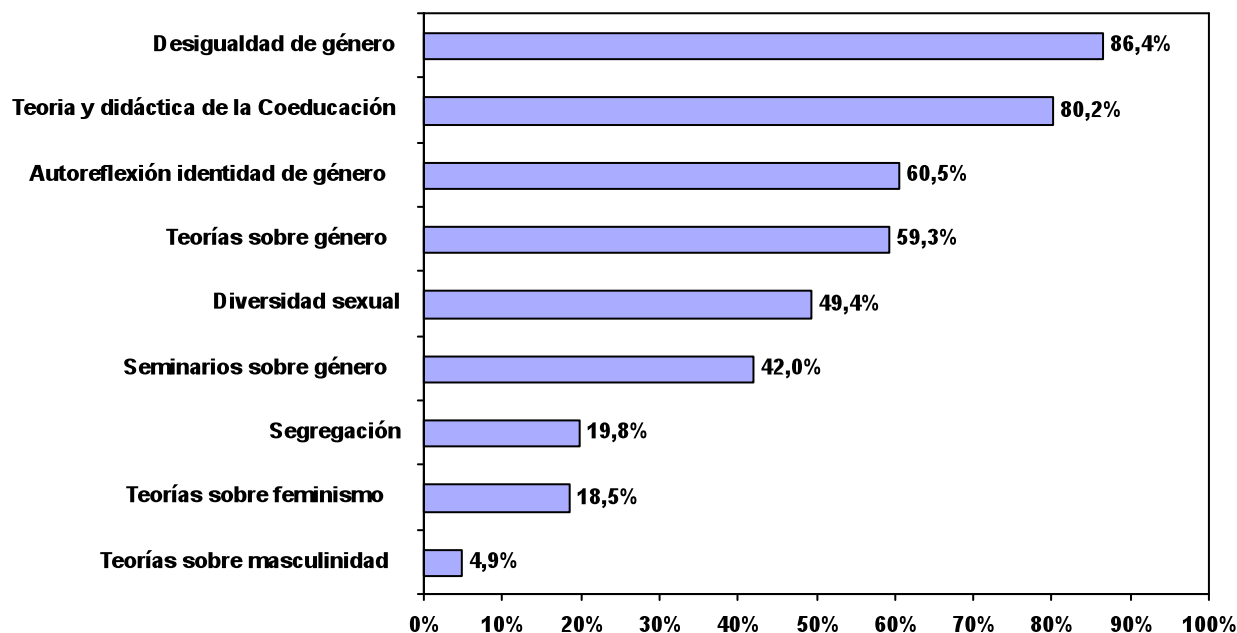
**TABLA 5: El género se trata de manera transversal según Porcentaje de Hombres y Mujeres en la Dirección de los Centros**

	Datos Globales	Mayoritariamente Mujeres	Misma proporción Hombres/Mujeres	Mayoritariamente Hombres
Sí	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

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%.

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



Tanto entre los encuestados como entre los entrevistados las teorías sobre masculinidades 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.

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 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 6).

TABLA 6: ¿Considera oportuno tratar los siguientes temas en la etapa de Educación Infantil?

	Sí, muy oportuno	Mejor en etapas posteriores	No son temas para tratar	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 encuestados 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 encuestados considera que son temas adecuados para tratar en otras etapas educativas.

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 el 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 7).

**TABLA 7: El Centro dispone de Recursos Didácticos sobre:**

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

En el *practicum* 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.

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.

## 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 entrevistados coinciden en la necesidad de formar a los/las futuros 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 profesores 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.

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).

## 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. La mayoría de expertos 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 que trabajarán principalmente con niños y niñas de 0 a 3 años (VENDRELL ET ALT., 2008).

Los entrevistados 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 en 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)

## 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 y recientemente también en Cataluña, por ejemplo, es obligatorio en los centros la existencia de un 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 tienen 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 cómo se concretarán 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 determinado profesor.

A pesar de esto, la mayoría de centros 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 de infantil ni en el título de técnico 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 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 de que los futuros 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 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 puede suponer para las familias y los niños y niñas. A pesar de que la encuesta realizada señala que la mayoría del alumnado 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 o técnico 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 sólo porque consideren que sean temas superados o no prioritarios, sino porque se sientan cuestionados en sus prácticas docentes o crean que ya son igualitarios. 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 de que en los últimos años han aparecido cuentos, materiales didácticos y audiovisuales, aún no son suficientes, tal como indican los datos analizados.

## Referencias bibliográficas

- ABRAHAM, J. (1995) *Divide and school: gender and class dynamics. Comprehensive Education*. Londres: Falmer Press.
- BARRIO MAESTRE, J. M. (2005) *Educación diferenciada, una opción razonable*. Pamplona: Eunsa.
- CALERO, J. & BONAL, X. (1999). *Política educativa y gasto público aplicación al caso español*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- COGAM (2005). *Homofòbia en el sistema educativo*. Madrid: COGAM. [http://www.cogam.org/\\_cogam/archivos/1437\\_es\\_Homofòbia%20en%20el%20Sistema%20Educativo%202005.pdf](http://www.cogam.org/_cogam/archivos/1437_es_Homofòbia%20en%20el%20Sistema%20Educativo%202005.pdf)
- 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*. Barcelona: Horsori.
- GONZÁLEZ, A. & LOMAS, C. (coord.) (2002). *Mujer y educación*. Barcelona: Graó.
- LESKO, N. (ed.) (2000). *Masculinities at School*. London: Sage.
- 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.
- 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”. En *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.
- 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. & BRULLET, C. (1988). *Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- SUBIRATS, M. & TOMÉ, A. (2007). *Balones fuera*. Barcelona: Octaedro.
- 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.
- VENDRELL, R. ET AL. (2008). *Teachers of infant education: educating in egalitarian values and attitudes*. Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació i l'Esport Blanquerna. Universitat Ramon Llull (estudio sin publicar).