



Revista de Estilos de Aprendizaje / Journal of Learning Styles

ISSN: 1988-8996 / ISSN: 2332-8533

La formación continua del profesorado desde una perspectiva de género. Análisis del plan formativo del País Vasco

María Álvarez-Rementería Álvarez

Universidad del País Vasco

maria.alvarezrementeria@ehu.eus

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8033-6150>

Leire Darretxe Urrutxi

Universidad del País Vasco

leire.darretxe@ehu.eus

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7468-7915>

Maite Arandia Loroño

Universidad del País Vasco

maite.arandia@ehu.eus

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9175-3483>

Recibido: 14 de abril de 2021 / Aceptado: 20 de octubre de 2021

Resumen

La escuela como espacio de socialización es clave en la transmisión de roles y estereotipos vinculados al género. El profesorado es un agente social clave en el ámbito escolar y, por eso, es necesario que cuente con los recursos suficientes para desarrollar prácticas coeducativas. Este estudio se centra en la formación continua del profesorado como una herramienta para mejorar las competencias docentes desde una perspectiva de género. El objetivo es doble: analizar la presencia de contenidos formativos sobre coeducación y examinar la distribución de mujeres y hombres en la elección de los contenidos formativos. La metodología empleada es el análisis descriptivo, de corte cuantitativo y con perspectiva de género de los contenidos de formación continua del profesorado del País Vasco. Tras identificar una escasez de formaciones en coeducación y diferencias significativas en la distribución de profesoras y profesores, la discusión pone sobre la mesa la necesidad de revisar la formación del profesorado como recurso para transformar la profesión docente y crear culturas escolares coeducativas. Esto lleva a indagar en distintas cuestiones de género, como la defensa de un liderazgo ejercido por mujeres como motor de cambio en las organizaciones educativas.

Palabras clave: Formación Continua del Profesorado; Contenidos formativos; Coeducación; Perspectiva de Género; Liderazgo.

[en] Teachers' in-service training from a gender perspective. Critical analysis of the training plan of the Basque Country

Abstract: The school as a context of socialization is decisive in the transmission of gender-related roles and stereotypes. Teachers are a key social agent in the school environment and, therefore, it is necessary that they have resources required to develop coeducational practices. This study focuses on the in-service teacher training as a tool to improve teaching skills from a gender perspective. The objective is twofold: to analyze the presence of training content on coeducation and to examine the distribution of women and men in their choice of training content. The methodology is the descriptive, quantitative analysis with a gender perspective of the contents of teacher's continuous training in the Basque Country. A shortage of training in coeducation and significant differences in the distribution of men and women have been found. The discussion raises the need to improve in-service teacher training in order to transform the teaching profession creating coeducational school cultures. This leads us to investigate different gender issues, such as the leadership exercised by women as an engine of change in educational organizations.

Keywords: In-service Teacher Training; Training content; Co-education; Gender Perspective; Leadership.

Sumario: 1. Introducción. 1.1. Los contenidos de la formación continua y la política formativa vasca. 1.2. Rasgos de un sistema educativo que exige una mirada feminista. 2. Metodología. 2.1. Diseño y análisis de datos. 2.2. Procedimiento. 3. Resultados. 3.1 La oferta formativa de la CAPV y su compromiso con la coeducación y la igualdad. 3.2. Análisis de las diferencias formativas entre mujeres y hombres. 4. Discusión. 5. Conclusiones. 6. Referencias.

1. Introducción

En el ámbito educativo, el papel que desempeña el profesorado es fundamental para contribuir en el logro de los objetivos planteados en la Agenda 2030 (ONU, 2015). Los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) marcan a nivel mundial las líneas de actuación para no dejar a nadie atrás. Entre sus objetivos se encuentra el de garantizar a todas las niñas y los niños el derecho a una educación inclusiva y equitativa de calidad (Objetivo 4), así como promocionar la igualdad de género para combatir la desigualdad y empoderar a las niñas y las mujeres (Objetivo 5). En la actualidad, a pesar de reconocer grandes avances en materia de igualdad de género – en gran parte gracias a distintos reclamos sociales – la sociedad actual sigue reproduciendo relaciones que sitúan a muchas mujeres en una posición de vulnerabilidad y desigualdad (UNESCO, 2021).

Los centros educativos como espacios de socialización durante la infancia y adolescencia tienen un papel decisivo en la transmisión de estereotipos vinculados al género. Tanto la transmisión de valores sociales como la construcción de la identidad sexual se desarrollan, en gran medida, a través de experiencias en contextos escolares (Sánchez, 2021). El currículum oficial es un elemento de gran influencia en la práctica docente y que, en términos oficiales, trata de implementar la equidad de género (Briseño y Pérez, 2014). Sin embargo, cuando se habla de transmisión de valores o modelos de comportamiento, el currículum oculto cobra protagonismo en el aprendizaje del alumnado. Parte de este elemento implícito se exterioriza mediante las actitudes y expresiones del profesorado (Carrasco, 2004; Torres, 2005).

Por ese motivo, entre otros, se reconoce la figura del profesorado como principal agente de cambio educativo (Bourn, 2016), sobre todo en relación al impacto que tiene su profesión en términos de igualdad y justicia social (Fullan & Hargreaves, 2014; Fullan, Rincón-Gallardo y Hargreaves, 2012). Esto también queda reflejado en los informes y recomendaciones para las políticas educativas (OCDE, 2005; UNESCO, 2020) que apuntan a la necesidad de mejorar la formación del profesorado

con el fin de hacer frente a los desafíos sociales mencionados (Callealta, Donoso & Camuñas, 2020; Darling-Hammond, 2016).

Poniendo la mirada en la formación del profesorado en materia de género, ésta no responde a las necesidades planteadas por la sociedad en la actualidad (Anguita, 2011). Se considera que la formación en torno a esta temática es escasa, no tiene sostenibilidad o no logra calar en las culturas escolares.

Se trata de un círculo vicioso que sólo se puede romper mediante la formación: no hay formación porque no hay demanda de la misma y no hay demanda de formación porque sin ella se ignora la problemática y se cree, en términos generales, que la igualdad entre chicos y chicas ha llegado a las aulas. (Anguita, 2011, p. 49)

Respecto a esto, Fine-Davis & Faas (2014) indican que el profesorado tiene déficits en su formación inicial y, en muchos casos, no se subsanan con la formación continua (Resa, 2021). Sánchez (2021) coincide en esta idea y añade que la falta de preparación por parte del profesorado se agrava cuando además se dan actitudes sexistas por parte del profesorado.

Con el fin de mejorar los conocimientos y las competencias del profesorado en términos de una educación en y para la igualdad, la literatura más reciente señala que el profesorado debe contar con los recursos suficientes para ello (Brown, 2019; Fabes, Martín y Hanish, 2019; Resa, 2021), siendo su formación continua una herramienta indispensable para responder a las necesidades de una sociedad cambiante.

1.1. Los contenidos de la formación continua y la política formativa vasca

Gracias a investigaciones como la liderada por Escudero (2017), hemos podido conocer la situación del panorama formativo en el Estado Español. A través de una encuesta al profesorado de distintas Comunidades Autónomas, se recogió la temática de las formaciones a las que había asistido el profesorado de educación básica en los últimos años (Escudero, González y Rodríguez, 2018; Martínez y Rodríguez, 2017). Refiriéndose a las omisiones detectadas en la formación continua, señalan que:

La primera de esas omisiones nos hace pensar que la formación prevalente adolece de una falta de sensibilidad y de respuesta a las dimensiones y factores que tienen que ver con lo social y lo cultural de la enseñanza y de la profesión docente. Ello pudiera significar que, en realidad, no se están tomando en consideración temas que tienen que ver con la reproducción de las desigualdades sociales y educativas, lo que estaría mermando las posibilidades de plantearse una enseñanza justa, democrática y equitativa. (Escudero, González y Rodríguez, 2018, p. 174)

Aunque reconocen que la formación continua no puede, por sí sola, hacer frente a un desafío tan multidimensional y complejo como es el de la desigualdad social, destacan que la formación continua es una dimensión imprescindible en cualquier proceso de innovación o cambio educativo (Escudero, González y Rodríguez, 2018).

Siendo esta la investigación que ha tratado en mayor profundidad y con más representación estatal los contenidos formativos, hay una ausencia de menciones, o no de manera específica, con respecto a temáticas como la igualdad de género, el feminismo, la coeducación, la violencia contra las mujeres, etc. (Escudero, González y Rodríguez, 2018; Martínez & Rodríguez, 2017). Se podría deducir que estas líneas formarían parte del subgrupo sobre el “clima y gestión del aula”, que incluye cuestiones relacionadas con la convivencia y la resolución de conflictos. Dicha línea representa menos del 5% de la oferta formativa (Escudero, González y Rodríguez, 2018).

Cabría señalar que el estudio mencionado encontró diferencias significativas en cuanto al grado de provecho que el profesorado expresó en relación a sus experiencias formativas en función del sexo y de la etapa educativa. Aunque no existe una profundización al respecto, Martínez y Rodríguez (2017) señalan que son las mujeres y el profesorado de Educación Primaria quienes valoran más positivamente su experiencia en actividades de formación continua.

En el contexto socio-político de la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV), es competencia del Departamento de Educación, Política y Cultura la elaboración de los proyectos educativos y, en

este caso, del Prest-Gara (Plan de Formación Continuada del Profesorado, antiguo Plan Garatu) (Martínez, Monzón y Pérez-Sostoa, 2015). Para su elaboración intervienen los Berritzegunes, que son los servicios de apoyo para la innovación y mejora educativa en niveles no universitarios. Este organismo, además, cumple el papel de canalizar las demandas formativas del profesorado para dar respuesta a través de los planes que emite.

Respecto a los planes de formación continua emitidos por el Gobierno Vasco (2011, 2016), las líneas de actuación se diseñan de acuerdo a las instrucciones educativas estatales, los compromisos europeos y las necesidades del sistema educativo vasco. El plan vigente reconoce cinco líneas prioritarias: 1) Hacia el plurilingüismo; 2) Sare_Hezkuntza; 3) Aprendiendo a vivir juntos en la diversidad; 4) Desarrollo de las competencias básicas de aprender a aprender y de ser uno mismo; y 5) Hacia la excelencia partiendo de las buenas prácticas y del emprendizaje (Gobierno Vasco, 2016).

A pesar de la ausencia en estos planes de formaciones en materia de coeducación e igualdad de género, a través del portal de *Coeducación y convivencia* del Departamento de Educación del Gobierno Vasco se facilitan una serie de documentos y publicaciones en materia de igualdad. Se incluyen protocolos de intervención, guías para la aplicación de nuevos decretos o para la elaboración de planes escolares en dicha materia, y programas educativos relacionados con la coeducación y educación afectivo-sexual (Gobierno Vasco, 2013; 2019).

Como elementos fundamentales para llevar la coeducación a las aulas destacan la creación de estructuras para el seguimiento sobre el estado de la igualdad entre mujeres y hombres, la implicación de las familias, la adaptación del plan a la casuística de cada centro educativo, la accesibilidad a materiales coeducativos y la formación del profesorado en coeducación (Gobierno Vasco, 2019). En cuanto a esto último subrayan:

Este podemos considerarlo como uno de los elementos principales de la puesta en marcha de una escuela coeducativa. Es necesario que el profesorado tenga formación, no solo permanente, sino una formación inicial que haya incorporado la educación «en» y «para» la igualdad de manera transversal. Un profesorado sensible a las desigualdades, que tenga conciencia sobre su producción y su reproducción, cuenta con más instrumentos para su puesta en práctica que un profesorado exento de esta formación. (Gobierno Vasco, 2019, p. 34)

Además, cabe destacar que desde 2017 se están llevando a cabo convocatorias para desarrollar proyectos de formación e innovación sobre coeducación y prevención de la violencia de género desde los centros públicos y privados (Gobierno Vasco, 2020).

1.2. Rasgos de un sistema educativo que exige una mirada feminista

Detrás de la necesidad de abordar esta cuestión de la formación del profesorado en materia de género se encuentra el reconocimiento de ciertas expresiones patriarcales que se dan en el ámbito educativo y que urgen la necesidad de introducir la perspectiva de género en la profesión docente.

Si miramos al colectivo docente del Sistema Educativo, la distribución de mujeres y hombres no es equitativa. Tratándose de un ámbito profesional fuertemente marcado por la presencia de mujeres, ocurre que a medida que asciende el nivel educativo, la distribución se va equilibrando e incluso llega a invertirse en la etapa universitaria (MECD, 2020). Es también el caso de la CAPV:

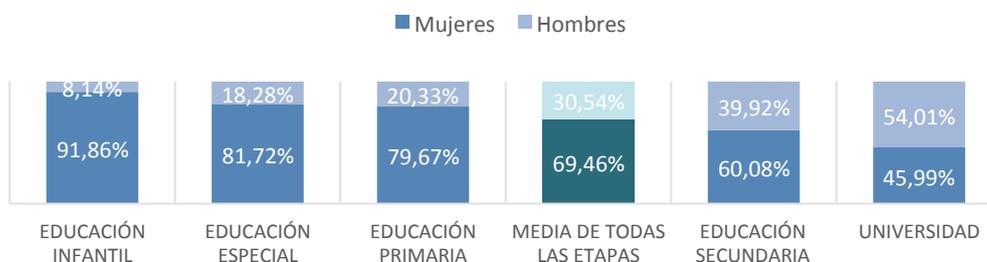


Gráfico 1. Distribución de mujeres y hombres en el Sistema Educativo Vasco. Fuente: Elaboración propia a partir de EUSTAT (2020)

Y en lo que respecta a los distintos escalones dentro del Sistema Educativo, el segundo informe del Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE, 2012) señala que los puestos de mayor responsabilidad y toma de decisiones y, concretamente, aquellos que se desenvuelven fuera de las escuelas son ocupados mayoritariamente por hombres:

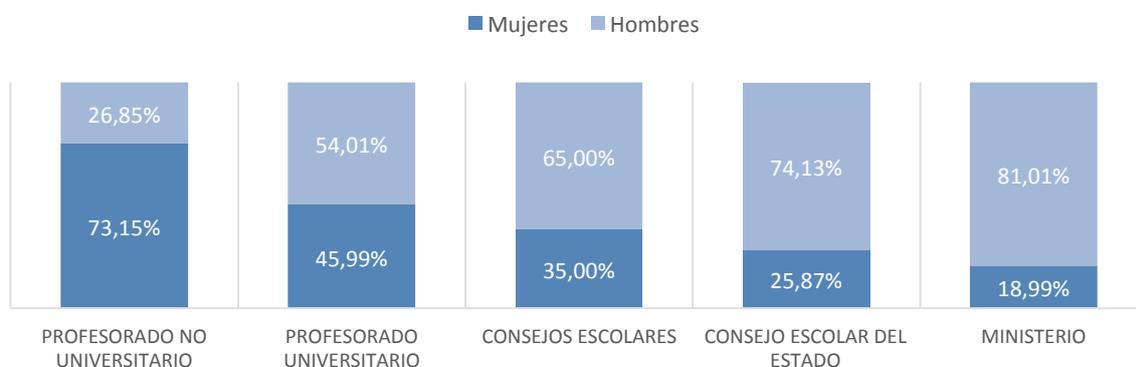


Gráfico 2. Distribución de mujeres y hombres en altos cargos del Sistema Educativo . Fuente: Elaboración propia a partir de CNIIE (2012)

Las razones por las que se da esta distribución son objeto de análisis de diferentes estudios de género que ponen en evidencia las barreras que encuentran muchas mujeres para acceder a cargos directivos (Cáceres et al., 2012; Cuevas, García y Leulmi, 2014; Díaz de Greñu y Anguita, 2018). Dichos estudios profundizan en las diferentes teorías sobre el género¹, entre las cuales destacan aquellas que defienden la eliminación de dichas barreras apuntando al liderazgo ejercido por mujeres como motor de cambio en las escuelas.

Esta cuestión aparece en repetidas ocasiones cuando se habla de lograr una educación en y para la igualdad (Cáceres et al, 2012; Díaz de Greñu y Anguita, 2018; Eliseo, 2012). El empoderamiento de la mujer en la profesión docente, en gran medida, pasa por combatir las barreras que obstaculizan su participación plena en las escuelas, concretamente en puestos relacionados con la gestión y la dirección de las mismas.

Actualmente, la defensa de un liderazgo más relacional, colaborativo y transformacional renuncia a los estilos tradicionales en los que primaban estrategias más autocráticas. Algunos trabajos como el de Eliseo (2012) emplean el término “liderazgo femenino”² para referirse al conjunto de aptitudes y tendencias organizacionales que han sido identificadas en mujeres líderes y, sobre todo, que defienden el papel de las mujeres como agentes de cambio en puestos directivos. De acuerdo con distintos trabajos, existe una tendencia por parte de las mujeres a ejercer un estilo de liderazgo que reúne las siguientes características: se trata de un liderazgo transformacional, valorado como una herramienta de cambio y una posibilidad de mejorar las relaciones interpersonales (Cáceres et al., 2012); que se basa en un ejercicio de autoridad multidireccional y multidimensional, creando redes informales de colaboración en el equipo; está más orientado a los procesos, y las habilidades comunicativas que recoge fomentan una toma de decisiones más participativa y democrática (Godoy y Mladinic, 2009); resulta más empático y con mayor interés en la atención a la diversidad, gestionando la resolución de conflictos de forma dialógica y justa, y se implican más en su desarrollo profesional aunque este no esté dentro de sus obligaciones (Cuevas, 2014). En esta línea, cabe resaltar una vez más que los

estereotipos reflejados en el liderazgo repercuten en el ideario del alumnado (Díaz de Greñu y Anguita, 2018).

Con todo esto, el papel de las administraciones educativas en el fomento de la formación del profesorado como herramienta para el cambio educativo hacia una educación equitativa es, según Anguita (2020), la única vía para no dejar caer esta cuestión en la voluntariedad del profesorado. Por ello, en el presente artículo se ha llevado a cabo un análisis crítico con perspectiva de género de la oferta y la demanda formativa de la CAPV durante el periodo 2011-2015.

De este modo, son tres los objetivos que guían este estudio:

1. Estudiar la distribución de mujeres y hombres en la elección de las formaciones e indagar en cuestiones de género relacionadas;
2. Analizar los contenidos de la oferta formativa vinculados al desarrollo de una educación en y para la igualdad de género,
3. Señalar los avances en la política formativa actual de la CAPV en relación a la formación en materia de género y su evolución desde el periodo analizado (2011-2015) hasta la normativa vigente.

2. Metodología

2.1. Diseño y análisis de datos

Se trata de un estudio descriptivo en el que se ha empleado una metodología cuantitativa con el propósito de analizar una base de datos del Gobierno Vasco que formaba parte del proyecto de investigación dirigido por Escudero (2013-2016)³. Los datos que se presentan fueron recabados para una investigación más amplia sobre los contenidos de la formación continua del profesorado en la Comunidad Autónoma del País Vasco. Dicha investigación mostró resultados significativos en relación a las diferencias de género que han sido profundizadas y se exponen en el presente artículo.

La base de datos analizada contiene un registro de la oferta y la demanda de las actividades de formación continua del profesorado del País Vasco. El periodo analizado corresponde al Plan Garatu de formación continua 2010-2015.

El documento original consta de un total de 2.230 formaciones, de las cuales se han seleccionado 2.124 dirigidas al profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. El total de participantes registrados ha sido de 26.251 docentes (21.23% hombres y 77.71% mujeres), pudiendo constar las mismas personas en más de una formación.

Las formaciones se categorizaron según los contenidos, teniendo en cuenta la referencia el proyecto mencionado (Escudero, González, y Rodríguez, 2018; Shulman y Shulman, 2004), y adaptándolo de forma emergente a la muestra estudiada.

El análisis de datos se ha llevado a cabo mediante el paquete estadístico SPSS 20.0. Se han realizado, principalmente, estudio de análisis de frecuencias y tablas de contingencia. Mediante la prueba de independencia de Chi-cuadrado de Pearson se determina si existe relación entre las variables convertidas a categóricas (contenidos formativos, entidades implicadas en la oferta, duración de las formaciones y características de la demanda del profesorado). Además, se han realizado comparaciones de medias a través de ANOVA y Modelo Lineal General, con pruebas Post-hoc y comparaciones múltiples de Tukey, para valorar la evolución de los contenidos ofertados a lo largo de los años estudiados y analizar las diferencias entre mujeres y hombres que figuran entre las personas participantes.

³ Proyecto I+D+I (EDU2012-38787), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad, y dirigido por el D. Escudero Muñoz: "La formación continua del profesorado de educación obligatoria: Análisis y valoración de la formación en curso y su incidencia en el aprendizaje de los profesores y los estudiantes".

2.2. Procedimiento

Se ha realizado una categorización de las formaciones en función del contenido. Además, se ha estudiado la titularidad de las instituciones implicadas en la oferta de las formaciones, estableciendo 4 grupos diferenciados: entidades públicas, entidades privadas, asociaciones/fundaciones y cooperativas. Posteriormente, se han trabajado los datos con el paquete estadístico SPSS 20.0. para la realización de los análisis estadísticos descritos anteriormente.

3. Resultados

3.1 La oferta formativa de la CAPV y su compromiso con la coeducación y la igualdad

Tomando como muestra de este estudio los niveles educativos no universitarios, se han diferenciado cuatro agrupaciones: formaciones destinadas a todo el profesorado (64.41%), a la etapa de Educación Infantil (5.18%), Educación Primaria (13.18%) y Educación Secundaria (17.23%).

Las temáticas han sido categorizadas en 12 líneas formativas (Gráfico 3). Las líneas principales en las que se situaba la oferta formativa han sido: *Metodologías para la enseñanza de contenidos* (20.53%), *Aplicación didáctica de las TIC* (19.26%) y *Formación lingüística* (18.60%). Otra de las líneas formativas que figura también entre las más destacadas es: *Contenidos transversales* (14.50%). Esta categoría recoge las formaciones relacionadas con convivencia, ciudadanía y derechos humanos; coeducación y educación afectivo-sexual. Por otro lado, aunque representan sólo un 1.41% de la oferta, se encuentran las formaciones en torno a la *Organización y gestión del centro*, incluyendo la administración de la dirección del centro, cuestiones de liderazgo, la participación en la elaboración de proyectos o documentos de centro y las relaciones intra e interprofesionales.

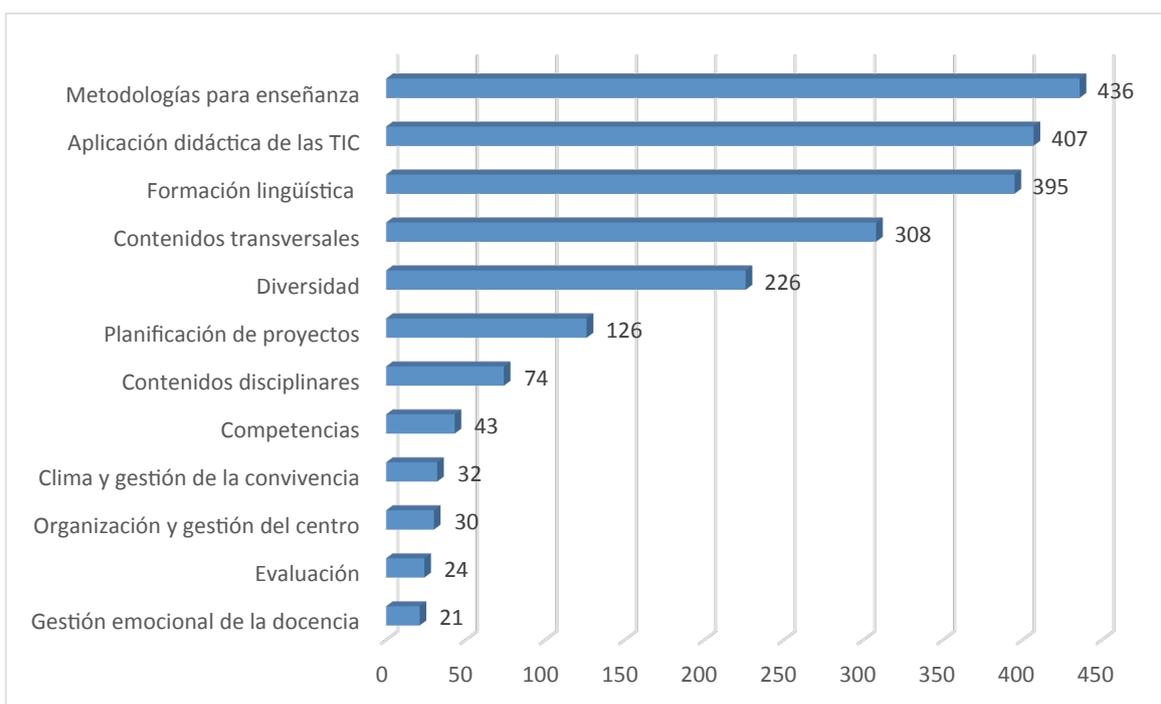


Gráfico 3.. Formación continua del profesorado en la CAPV por contenidos

Tomando la etapa educativa como variable dependiente, existen diferencias significativas en cuanto a la distribución de los contenidos formativos ($p = .000$). En este sentido, la proporción de actividades vinculadas a la coeducación y educación afectivo-sexual va disminuyendo a medida que asciende la etapa educativa. Ocurre lo contrario con las formaciones destinadas a implementar *Contenidos disciplinares* y *Aplicación didáctica de las TIC* que, a medida que asciende el nivel

educativo, representan una mayor proporción de las actividades formativas. No se aprecian diferencias en torno a otras líneas formativas ya que prácticamente la totalidad de su oferta es para todas las etapas.

3.2. Análisis de las diferencias formativas entre mujeres y hombres

Los resultados relacionados con la participación del profesorado en las formaciones señalan que, del total de 26.251 docentes, el 21.23% se identificaron como hombres y el 77.71% como mujeres. Esta proporción es irregular en función de la etapa escolar ($p = .000$) (Tabla 1).

Tabla 1.

Relación de presencia de mujeres y hombres en las formaciones por nivel educativo.

	Mujeres	Hombres
Educación Infantil	93.78%	6.22%
Educación Primaria	83.00%	17.00%
Educación Secundaria	72.74%	27.26%
Totales	77.71%	21.23%

En cuanto a los contenidos de las formaciones en los que participan, también se han encontrado diferencias significativas para ambos grupos, aunque cabe señalar que no se cumple el requisito sobre la igualdad de varianzas de Levene ($p < .05$). Las mujeres presentan una mayor participación en las líneas de *Gestión emocional de la docencia* y *Atención a la Diversidad*. En contraposición, las líneas con mayor presencia de hombres son *Organización y gestión del centro* y *Aplicaciones didácticas de las TIC*. Las formaciones en las que consta menor participación de las mujeres pertenecen a *Formación Lingüística*, *Evaluación*, *Contenidos disciplinares* y *Competencias*. En el caso de los hombres, las formaciones con menor representación son las vinculadas a *Evaluación*, *Competencias*, *Contenidos transversales* y *Atención a la Diversidad* (Tabla 2).

Tabla 2.

Demanda de mujeres y hombres en función de la línea formativa.

Línea formativa	Hombres por formación	Mujeres por formación
Contenidos disciplinares	2,89	8,39
Metodologías para enseñanza	2,50	8,72
Contenidos transversales	1,77	9,41
Atención a la diversidad	1,88	14,98
Aplicación didáctica de las TIC	4,07	9,55
Clima y gestión de la convivencia	1,97	9,28
Evaluación	1,04	6,46
Competencias	1,72	8,42
Formación lingüística del profesorado	2,00	7,41
Organización y gestión del centro	4,57	12,30
Planificación de proyectos	3,79	10,81
Gestión emocional de la docencia	3,71	16,00
Media	2,63	9,61

4. Discusión

Tras identificar una escasez de formaciones en coeducación y diferencias significativas en la distribución de profesoras y profesores, la discusión que sigue pone sobre la mesa la necesidad de revisar la formación del profesorado y redefinirla como un recurso para transformar la profesión docente y crear culturas escolares coeducativas. Esto lleva a indagar en distintas cuestiones de género. Por una parte, la oferta formativa del Gobierno Vasco durante el periodo analizado no es equivalente en los tres niveles educativos. Mientras que Educación Infantil es la etapa con la oferta formativa más

reducida, presenta una mayor participación por parte del profesorado. Por el contrario, en Secundaria existe un mayor abanico de posibilidades formativas con una proporción de ocupación menor que en las otras dos etapas. Estos datos sugieren que el profesorado de niveles educativos iniciales se involucra más en la formación continua, hecho que podría estar relacionado con que la oferta formativa encaja mejor con las necesidades educativas de las primeras etapas.

También se encontraron diferencias en cuanto a las líneas temáticas que aparecían en los tres niveles educativos. En relación a las formaciones vinculadas al fomento de la coeducación y la educación afectivo-sexual, la oferta era mayor en Infantil que en Primaria, y mayor también en esta última que en Secundaria. Por el contrario, las formaciones vinculadas a contenidos curriculares y a las TIC ganan terreno a medida que asciende el nivel educativo. Esto podría sugerir que, a mayor edad del alumnado, se le concede prioridad a las formaciones más técnicas, teóricas y menos vinculadas a factores sociales o emocionales.

En relación a la presencia de formaciones en clave de género en el plan formativo analizado (Gobierno Vasco, 2011) como el vigente (Gobierno Vasco, 2016), no existía ni existe una línea formativa en coeducación e igualdad entre mujeres y hombres. Tampoco se aborda sistemáticamente de manera transversal en el resto de la oferta, sino que las formaciones en materia de género se constituyen en cursos aislados y, además, poco sostenidos en el tiempo. En concreto, se puede destacar el curso “Cómo trabajar la diversidad sexual y de género en la comunidad escolar” de 10 horas de duración (Berritzegune Nagusia, 2021). Dicho curso formaba parte del antiguo plan formativo y ha permanecido en el Prest-Gara, sin que se haya ampliado la oferta en dicha materia.

Tal y como señalaban Briseño y Pérez (2014), son cada vez más numerosos los programas educativos implantados con el fin de desarrollar dichos contenidos, aunque en la práctica no se llegan a ofrecer los medios necesarios para llevarlo a las aulas. Esto puede verse reflejado en la falta de un plan formativo en coeducación que sea consecuente y contribuya a abordar las recomendaciones derivadas de los mencionados primer y segundo *Plan Director para la coeducación y la prevención de la violencia de género en el sistema educativo* (Gobierno Vasco, 2013; 2019).

Por la otra parte, valorando la distribución de hombres y mujeres en los distintos niveles educativos, los resultados indican que la escuela representa un espacio social atravesado por la segregación laboral por género. Tal y como se adelantaba en informes sobre el panorama educativo (EUSTAT, 2020; MECD, 2020), la presencia de hombres y mujeres según la etapa educativa muestra una mayor presencia de hombres en niveles superiores y, a su vez, estos se muestran más interesados que sus compañeras en cargos de gestión y dirección, lo cual estaría relacionado con las teorías y aportaciones de los estudios de género (Cáceres et al., 2012; Cuevas, García y Leulmi, 2014; Díaz de Greñu y Anguita, 2018).

Además, en relación a qué contenidos tenían mayor participación de mujeres y de hombres, en el presente análisis las profesoras participantes han mostrado una tendencia hacia formaciones vinculadas al bienestar, los cuidados y la convivencia, mientras que los hombres han participado más en las que trataban contenidos más técnicos y vinculados a la gestión y el liderazgo del centro.

Teniendo en cuenta que la oferta formativa tiene la misma accesibilidad para todo el cuerpo docente, cabe resaltar la importancia de profundizar en los distintos factores que contribuyen a que exista una mayor presencia de hombres en las formaciones vinculadas al liderazgo. La realidad formativa analizada indica que en el escenario educativo persiste la presencia de elementos favorecedores para los hombres en su acceso a la dirección escolar. En este sentido, se hace aún más evidente la importancia de materializar las voluntades políticas emitidas con la intención de disminuir esta brecha (Gobierno Vasco, 2013; 2019).

Esto implicaría, por parte de las administraciones educativas, establecer un marco de actuación que dé sentido y práctica a los planes de igualdad, ya que de cualquier otra forma se estaría relegando la sensibilización y enseñanza en clave de género a la voluntariedad del profesorado. Además, cabría tener en cuenta el factor de continuidad de las formaciones, que resulta decisivo en el éxito de las políticas educativas (Anguita, 2011), por lo que se debería optar por estrategias formativas más longitudinales. Para finalizar, tal y como señala Torres (2019):

La formación del profesorado requiere hacer explícitas y ser plenamente conscientes de las características políticas que acompañan a todo trabajo de carácter social desarrollado en un ámbito de igual índole. Profesoras y profesores son antes de nada ciudadanas y ciudadanos, con lo cual ambas dimensiones – cívicas y profesionales – interactúan y se condicionan. Es una formación que precisa contribuir a revitalizar estas dimensiones pues toda propuesta educativa, todo proyecto curricular pretende potenciar un modelo de ciudadanía. (p. 10)

5. Conclusiones

En definitiva, se puede concluir que en el contexto de la CAPV las prácticas de formación continua se diseñan a partir de los documentos marco que publica el Departamento de Educación. Los resultados de este trabajo apuntan a que las formaciones vinculadas a la enseñanza en clave de género forman parte de una de las líneas formativas con mayor representación, aunque la proporción se reduce en niveles educativos superiores. Además, estas formaciones no aparecen dentro de las más demandadas por el profesorado, siendo incluso a las que menos acuden los hombres de la presente investigación. Estos, sin embargo, sí que muestran un interés considerablemente mayor que las profesoras por las formaciones vinculadas a la gestión y liderazgo en los centros.

La escuela se encuentra en proceso de transformación social hacia una institución más justa e igualitaria. Para continuar este camino, es necesario ampliar y materializar políticas que garanticen una educación igualitaria, que visibilice las aportaciones de mujeres referentes en distintos campos de estudio y que incorpore dichos principios en los aspectos organizacionales del centro, incentivando modelos de liderazgo transformacionales y empoderando a las mujeres como agentes de cambio educativo y social.

Además, no podemos obviar la lectura de estos resultados en términos educativos. La reproducción de roles ligados al género por parte del profesorado forma parte de lo que Torres (2005) denomina currículum oculto. Esto tendría una importante repercusión en el aprendizaje del alumnado, ya que el profesorado, en su labor docente, representa ejemplos culturales y sociales de los que también se nutren las niñas y los niños en su proceso educativo.

Por ello, a través de esta investigación también se invita a reflexionar sobre la situación de la formación continua del profesorado en la CAPV en materia de género. Los documentos en base a los que se diseña la oferta formativa constituyen la guía principal para la gestión de las formaciones, y en este sentido se ha de reconsiderar el reducido impacto que han tenido las iniciativas políticas en torno a la igualdad de género en la evolución de la oferta formativa.

Una de las vías de mejora, a tenor de los resultados obtenidos, apunta a incentivar espacios de formación continua y reflexión del profesorado, de forma que se desarrolle un pensamiento crítico sobre las desigualdades de género en las realidades educativas y, así, puedan ejercer un doble papel de transmisores y transmisoras de valores culturales en clave de género.

Con todo lo anterior, a pesar de contar con esfuerzos e iniciativas para promover una educación en el marco de la igualdad, la realidad del sistema educativo tiene aún notables desafíos que atajar. La falta de voluntad política en materia de género, por lo menos hasta el momento, dificulta la sostenibilidad de dichas iniciativas. La escasa o ausente oferta formativa en esta materia conlleva a una doble problemática: por un lado, las niñas y los niños siguen recibiendo una educación que desatiende cuestiones relacionadas con las desigualdades sociales, entre ellas, la vinculada a cuestiones de género y; por otro lado, un profesorado que no está comprometido con la lucha contra la desigualdad reproduce roles y actitudes que la perpetúan. Todo ello conlleva a la legitimación de una estructura patriarcal, con las consecuencias que ello supone tanto para el ejercicio de la profesión docente como para la educación de futuras generaciones.

Para finalizar, las posibilidades que se derivan de este estudio, por un lado, abren la senda para su réplica en otras Comunidades Autónomas, de manera que se pueda obtener una aproximación a la realidad estatal. Por otro lado, este trabajo se suma a las voces que defienden la figura del profesorado como agente de cambio. Respalda, así, la importancia de mejorar la formación continua como herramienta para desarrollar una sensibilización y conocimiento hacia las desigualdades de género y

la lucha contra las mismas. A través de la formación del profesorado es posible generar un cambio en la cultura escolar que se encamine a un modelo coeducativo capaz de identificar y eliminar aquellos elementos que generan o perpetúan la desigualdad de género.

Referencias

- Anguita, R. (2011). El reto de la formación del profesorado para la igualdad. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(1), 43-51. <https://bit.ly/2Rw76Rn>
- Anguita, R. (2020). Educar en Igualdad: Construir Ciudadanía en el S. XXI. *Gaceta Sindical de Reflexión y Debate*, 34, 287-300. <https://bit.ly/3wQyaef>
- Anguita, R., y Torrego, L. (2009). Género, educación y formación del profesorado: retos y posibilidades. *Revista interuniversitaria de Formación del profesorado*, (64), 17-26. <https://bit.ly/3tdgN5e>
- Berritzegune Nagusia. (2021). *Resultados de la búsqueda de actividades formativas en el Berritzegune Central en el curso escolar 2020-2021*. Departamento de Educación del Gobierno Vasco. Disponible en: <https://bit.ly/3ddNk5C>
- Bourn, D. (2016). Teachers as agents of social change. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 7(3), 63–77. <https://doi.org/10.18546/ijdegl.07.3.05>
- Briseño, M.L., y Pérez, M.G. (2014). Aportes de la perspectiva de género a la reflexión sobre la neutralidad del currículum. *Revista iberoamericana de autogestión y acción comunal*, 65, 97-118. <https://bit.ly/2PQhPWf>
- Brown, C. S. (2019). The importance, and the challenges, to ensuring an inclusive school climate. *Educational Psychologist*, 54(4), 322-330. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1655646>
- Cáceres, M.P., Trujillo, J.M., Hinojo, F.J., Aznar, I., y García, M. (2012). Tendencias actuales de género y el liderazgo de la dirección en los diferentes niveles educativos. *Revista Educar*, 48(1), 69-89. <https://bit.ly/3mIVzJN>
- Callealta, L. Donoso, M. & Camuñas, N. (2020). Identidad profesional docente: la influencia de las competencias y la formación inicial de los aspirantes a profesores de Educación Secundaria. *Estilos de Aprendizaje*, 13(25), 84-98. <https://bit.ly/3dfyRWR>
- Carrasco, M.J. (2004). Participación y poder de la mujer en las organizaciones educativas. *Revista de educación*, (6), 75-87. <https://bit.ly/2OHEW4I>
- CNIE. (2012). *Mujeres en cargos de representación del Sistema Educativo II. Instituto de la mujer*. Recuperado de: <https://n9.cl/2low>
- Cuevas, M., García, M. y Leulmi, Y. (2014). Mujeres y liderazgo: Controversias en el ámbito educativo. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5(3), 79-92. <https://bit.ly/3wT1i4E>
- Darling-Hammond, L. (2016). Research on teaching and teacher education and its influences on policy and practice. *Educational Researcher*, 45(2), 83-91. <https://doi.org/10.3102/0013189X16639597>
- Díaz de Greñu, S. y Anguita, R. (2018). Análisis del Liderazgo Femenino en Dos Institutos de Secundaria de Castilla y León desde la Perspectiva del Alumnado. *Contextos Educativos*, 21, 135-151. <http://doi.org/10.18172/con.3264>
- Eliseo, J. (2012). La dirección de centros docentes de educación primaria en clave de género. *TS nova: trabajo social y servicios sociales*, (6), 35-46. <https://bit.ly/3dc7c8V>
- Escudero, J. M. (2017). La formación continua del profesorado de la educación obligatoria en el contexto español. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(3), 1–20.
- Escudero, J. M.; González, M. T. y Rodríguez, M. J. (2018). Los contenidos de la formación continuada del profesorado: ¿Qué docentes se están formando? *Educación XXI*, 21(1), 157-180. <https://doi.org/10.5944/educXX1.20183>
- EUSTAT (Instituto Vasco de Estadística). (2020). *Estadística de la actividad escolar. Personal docente en la C.A. de Euskadi por sexo, nivel, territorio histórico y titularidad. 2018/19*. Disponible en: <https://bit.ly/3dWK7q1>

- Fabes, R. A., Martín, C. L., & Hanish, L. D. (2019). Gender integration and the promotion of inclusive classroom climates. *Educational Psychologist*, 54(4), 271-285. <http://dx.doi.org/10.1080/00461520.2019.1631826>
- Fine-Davis, M., & Faas, D. (2014). Equality and diversity in the classroom: A comparison of students' and teachers' attitudes in six European countries. *Social Indicators Research*, 119(3), 1319-1334. <http://dx.doi.org/10.1007/s11205-013-0547-9>
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2014). *Capital profesional*. Editorial Morata.
- Fullan, M., Rincón-Gallardo, S., & Hargreaves, A. (2012). Professional Capital as Accountability. *Education Policy Analysis Archives*, 23(15), 1-36. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1998>
- Gobierno Vasco. (2011). *Ámbitos de actuaciones prioritarias de la Dirección de Innovación Educativas 2011-14*. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Departamento de Educación, Universidades e Investigación.
- Gobierno Vasco. (2013). *Plan Director para la coeducación y la prevención de la violencia de género en el sistema educativo*. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura.
- Gobierno Vasco. (2016). *La Educación en Euskadi. Informe 2013-2015*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Gobierno Vasco. (2019). *II Plan de coeducación para el sistema educativo en el camino hacia la igualdad y el buen trato 2019-2023*. Departamento de Educación, Política y Cultura del Gobierno Vasco.
- Gobierno Vasco. (2020). *100.000 euros para proyectos de coeducación y prevención de la violencia de género*. Consejo de Gobierno. Disponible en: <https://n9.cl/bzfd2>
- Godoy, L., y Mladinic, A. (2009). Estereotipos y roles de género en la evaluación laboral y personal de hombres y mujeres en cargos de dirección. *Psykhé (Santiago)*, 18(2), 51-64. <https://bit.ly/3uLiNBR>
- Martínez, B., Monzón, J., y Pérez-Sostoa, V. (2015). La formación continua del profesorado en el País Vasco: Políticas, desarrollos y resultados. En M. A. Flores y F. Ferreira (Ed.), *Formação e Trabalho Docente. Projectos, Políticas y Prácticas*. Braga: De Facto Edit.
- Martínez, B., & Rodríguez, M. J. (2017). Los contenidos del desarrollo profesional docente: Presencias y omisiones. *Profesorado: Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 21(3), 41-61.
- MECD. (2020). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2020. Informe español*. Ministerio de Educación y Formación Profesional: Madrid.
- Moreno, E. (2000). La transmisión de modelos sexistas en la escuela. En M. A. Santos. (Ed.), *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona, España: Graó.
- OCDE. (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. In *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. <https://doi.org/10.1787/9789638739940-hu>
- Organización de Naciones Unidas (ONU). (2015). *Agenda 2030. Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Asamblea General de la ONU: Nueva York. Disponible en: <https://n9.cl/ecj1>
- Resa, A. (2021). La formación en igualdad de género en los grados de Educación Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 13-27. <https://doi.org/10.6018/reifop.390951>
- Sánchez, B. (2021). The training of primary education teachers in gender diversity. *Revista Electronica Interuniversitaria De Formacion Del Profesorado*, 24(1), 253-266. <http://doi.org/10.6018/reifop.393781>
- Shulman, L. S. & Shulman, J. (2004). What and how teachers learn: a shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2), 257-271. <https://doi.org/10.1080/0022027032000148298>
- Torres, J. (2005). *El currículum oculto*. Madrid: Ediciones Morata S. L.
- Torres, J. (2019). Formación del Profesorado y Educación como Proyecto Político e Inclusivo. *Educação & Realidade*, 44(3). <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684911>

UNESCO. (2020). *Inclusión y educación: Todos y Todas sin excepción. Informe de Seguimiento de la Educación del Mundo*. Disponible en: <https://bit.ly/3a6VURC>

UNESCO (2021). *Hacia la inclusión en la educación: Situación, tendencias y desafíos. 25 años después de la Declaración de Salamanca de la UNESCO*. Francia: UNESCO. Disponible en: <https://bit.ly/32baFOQ>

Financiación: La primera autora es beneficiaria de la ayuda predoctoral del Gobierno Vasco (2019-2022).

Conflicto de intereses

No existen conflictos de intereses.

Contribución de autor/es

Las tres autoras han contribuido equitativamente en el desarrollo y escritura de este artículo.



© 2021 by the authors. Submitted for possible open access publication under the terms and conditions of the Creative.