

Educación y cambio social: feminización sin feminismo.

Education and social change: feminization without feminism.

Antonio Nadal Masegosa. Teoría e Historia de la Educación y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Málaga. antonionm@uma.es

Lourdes Aranda. Teoría e Historia de la Educación y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Málaga. maragar@uma.es

Resumen

Educación y cambio social es una asignatura obligatoria en el Grado en Educación Infantil de la Universidad de Málaga, no dándose una circunstancia análoga en los planes de estudio de dicho grado en el resto de universidades andaluzas no privadas donde se oferta dicha titulación, es decir en las que se encuentran en Almería, Córdoba, Granada, Jaén y Sevilla. Pese a la masiva presencia femenina en este Grado, no encontraremos en la guía docente de esta materia palabras como mujer o feminismo.

Pese a que las competencias específicas del Grado incluyen el “diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes y a la igualdad de género” (Orden ECI/3854/2007, Anexo, apartado 3), y los módulos de formación básica el analizar e incorporar de forma crítica los cambios en las relaciones de género, esto no sucedería.

Palabras clave: Cambio social, Educación, Educación de la primera infancia, Feminismo, Mujer.

Abstract

Education and social change is a compulsory subject in the Degree in Nursery Education of the University of Malaga, not taking place an analogous circumstance in the curricula of that Degree in the rest of non-private Andalusian universities where that degree is offered, that is to say in those found in Almeria, Cordoba, Granada, Jaen and Seville. Despite the massive female presence in this Degree, we will not find in the teaching guide of this subject words such as women or feminism.

Although the specific competences of the Degree include “designing and regulating learning spaces in contexts of diversity that meet the unique educational needs of students and gender equality” (Order ECI / 3854/2007, Annex, section 3), and the basic

training modules to analyze and critically incorporate changes in gender relations, this would not happen.

Keywords: Social change, Education, Early childhood education, Feminism, Women.

Introducción

En modo alguno podemos considerar la formación universitaria como una cuestión baladí, y más teniendo en cuenta que las profesiones que se derivarán de ella, en muchas ocasiones, no estarán destinadas a enriquecer a empresas locales o multinacionales, sino que tendrán en su mano a personas, en el caso de grados como magisterio, a niñas y niños de corta edad, absolutamente influenciables y totalmente vulnerables, frente a una sociedad marcada por el ánimo de lucro, el marketing, el individualismo, el egoísmo o la ignorancia... eso que eufemísticamente el sistema denomina sociedad del conocimiento, pero que no es más que destrucción ecológica, insolidaridad y muestras de atraso en lo humano, social y vegetal.

Probablemente la enseñanza infantil, entre otras cuestiones por no estar en la actualidad legislada como obligatoria para la población residente en el Estado español, no contaría con grandes espacios de debate más allá de aquellos puramente académicos, lo cual implica que no sepamos a ciencia cierta qué criterios se aplican, qué hechos suceden y en sí, cuál es el día a día tras las aulas de guarderías y centros infantiles de todo tipo.

En consonancia con el párrafo anterior, las materias objeto de estudio en los grados no son objeto de debate, como tampoco lo son todo tipo de leyes, normativas, vocabulario autodefinido como pedagógico, ideología y pensamiento único procedente de un mundo anglosajón alejado de las fronteras ibéricas en lo estrictamente humano, pero bien presente a través de una cultura escolar y universitaria impuesta en esta sociedad neoliberal (Pérez, 2004).

Si no es objeto de discusión general el paradigma dominante, ni en las ciencias autodefinidas como exactas, ni tampoco en las autodefinidas como sociales, menos aún lo son los criterios de contratación del profesorado, con lo cual en las universidades podemos encontrarnos con todo tipo de circunstancias rocambolescas y surrealistas que darían para auténticas tesis doctorales. Sin embargo, en este escrito nos centraremos en

la ausencia de cualquier óptica feminista en una asignatura, Educación y cambio social, obligatoria en el Grado de Educación Infantil de la Universidad de Málaga, donde, ante una absoluta presencia femenina, llegando en algún grupo a una proporción de 70 mujeres frente a dos hombres en el curso 2018/2019, el grupo de profesorado que se encargaba de su docencia era 100% masculino, lo cual probablemente hiciera mella en una guía docente elaborada por un coordinador de asignatura donde el feminismo brilla por su ausencia.

1. Marco teórico

Según el psicoanalista Luis Bonino, el micromachismo está relacionado y tiene que ver con las “prácticas de dominación y violencia masculina en la vida cotidiana, del orden de lo "micro", al decir de Foucault, de lo capilar, lo casi imperceptible, lo que está en los límites de la evidencia” (Benalcázar-Luna y Venegas, 2015, p. 145). Sí, como veíamos en la introducción, no hay cuestionamiento de lo establecido en tantas cuestiones, a niveles micro los procedimientos se hacen aún más complejos. Es por ello que habría que estudiar los factores de feminización de la enseñanza infantil, y los porqués de la existencia de una asignatura como Educación y cambio social, hecho que únicamente sucede en la Universidad de Málaga, a nivel andaluz, en el Grado de Educación Infantil. Ello nos llevaría a un largo proceso, por lo cual nos detendremos en conocer algo de la feminización de la enseñanza, y algunos factores que implican una dominación de la mentalidad dominante en la enseñanza, la cual prosigue la inculcación, como proceso histórico, de todo aquello del amo, como son autoridad, sumisión, explotación, y por supuesto, patriarcado.

Sin un pertinente análisis crítico, no podremos entender la enseñanza como un proceso de control social, y de perpetuación de la especie humana en lo alto de la jerarquía terrestre. Y la historia no tiene por qué ayudarnos:

La historia, genealógicamente dirigida, no tiene como finalidad reconstruir las raíces de nuestra identidad, sino por el contrario encarnizarse en disiparlas; no busca reconstruir el centro único del que provenimos, esa primera patria donde los metafísicos nos prometen que volveremos; intenta hacer aparecer todas las discontinuidades que nos atraviesan. (Foucault, 1980:27).

Si a citas así del maestro Foucault añadimos la perspectiva de género, podremos apreciar que androcentrismo, patriarcado, y machismo, tanto forman parte de la historia, pasada y presente, como son obviados. Es por ello que necesitamos la aportación de la

Doctora Montserrat Moreno (2000) para ser conscientes de que se crearon dos modelos de género que encorsetan y limitan, así como que no es nuestra percepción de los fenómenos lo que nos hace tener nuestra mentalidad, sino que lo que nos transmiten, las ideas ajenas de quienes tienen la autoridad para manipularnos, es aquello que probablemente la mayoría acabe creyendo que piensa por sí misma o por sí mismo, dado que una mayoría al servicio de la continuidad del régimen está encargada de que nada, en esencia, cambie. Y es que

Sólo [sic] quien es varón burgués, blanco, heterosexual, cabeza de familia y ciudadano de país poderoso está libre de toda forma de opresión o discriminación. Al menos, de aquéllas que atañen a su misma identificación como sujeto. Quien reúna esas características estará libre de sospecha, de toda presunción social de que ha de ser tratado como “algo” lo que sea, pero no como sujeto pleno. Que sea realmente libre es otra cuestión (Marqués, 1983:85).

En el ámbito de la enseñanza, los modelos de género siguen corroborándose a través de los datos oficiales, y no solo desde la obra que escribiera la Doctora Moreno en los años ochenta, sino a día de hoy. Según los últimos datos a nuestra disposición, en el curso 2016-17 la proporción de alumnas en Ingeniería y Arquitectura (25%) no solo no ha crecido, sino que se ha reducido un punto respecto a los cursos anteriores, con lo cual seguimos encontrándonos con que las mujeres estudian grados relacionados con Ciencias de la Salud, siendo el 72% del alumnado de estas carreras femeninas, y Artes y Humanidades, con un 62% de mujeres (Puy, 2018:27). Si nos centramos en el Grado de Educación Infantil, la tasa femenina suele superar el 90% de alumnado en la Universidad de Málaga.¹

La formación, para una población estudiantil tan abrumadoramente femenina como la que llena las aulas del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Málaga, es, a priori, inexistente, y para ello solo hay que observar la programación docente para el curso 2019-2020². Encontraremos hasta ocho didácticas, teoría de la educación,

¹ Recuperado de www.infouma.uma.es > joomla > index2

² Recuperado de https://oas.sci.uma.es:8443/pls/apex/f?p=101:1:4004183947710661::NO::INICIO_LOV_TIPO_ESTUDI

psicología de la educación, educación para la ciudadanía y los derechos humanos, tres asignaturas de plástica... toda una oferta de 46 asignaturas, en las cuales ninguna hace relación directa a la mujer, o al feminismo. Eso sí, Religión, cultura y valores no deja de ofertarse. En el órgano de gobierno de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, sin embargo, la mayoría femenina es abrumadora, con siete de los nueve cargos, decana incluida, ocupados por mujeres, lo cual no ha revertido, como vemos, en una mayor atención al género en la programación docente, pese a que algunas de las docentes en cargos decanales imparten docencia en el Grado de Educación Infantil.

Trascurriendo, pues, de lo general a lo particular, comprobamos sin grandes dificultades como hasta rompiendo la segregación vertical de género, eso que denominan algunas autoras y autores, techo de cristal (Gallego *et al.*, 2013, Heredia *et al.*, 2002; Sarrió *et al.*, 2002), en los cargos de gobierno, ello no tiene que implicar atención alguna al género, en lo que a programación docente se refiere, si bien probablemente habría que efectuar un análisis de la participación de estas jerarquías académicas en sus respectivos departamentos.

2. Metodología

El presunto nuevo mundo que han traído consigo las tecnologías implicó, o debiera haber implicado, desde hace mucho tiempo, que no solo libros, estadísticas vacías, leyes o fuentes orales supusieran los orígenes de la información, ampliándose las metodologías clásicas, dicotómicas probablemente en demasiados casos, a nuevas vías: “etnografía virtual, etnografía digital, ciberantropología, etnografía mediada, netnografía, antropología de los medios, etnografía del ciberespacio, etnografía de/en/a través de Internet” (Ruíz y Aguirre, 2015:70).

Hoy, perfectamente encontramos a disposición de cualquier persona con acceso a un dispositivo electrónico con conexión a internet, la posibilidad de acceder a fuentes primarias, lo cual es un enorme beneficio para la investigación, pues implica la corroboración por quien lo desee de cualesquiera resultados se obtengan, o bien su refutación.

El paradigma cualitativo bajo el cual trabajamos supone la fusión de la etnografía virtual a través de internet con el clásico análisis de documentos, a lo cual se añade el privilegio de poder efectuar comparativas entre lo que acontece en distintas facultades de distintas ciudades andaluzas sin necesidad expresa de desplazamiento, pues las programaciones docentes están publicadas en línea.

Nuestra investigación procedió a conocer las programaciones docentes de todos los grados en educación infantil de las universidades de Almería, Córdoba, Granada, Jaén y Sevilla, estableciendo como base la asignatura de Educación y Cambio Social, de la Universidad de Málaga. Se pretendía conocer si dicha asignatura, o similar, se encontraba en los grados infantiles de dichas facultades. Con anterioridad a ello, se había analizado la presencia de temática de género en la guía docente de la mencionada materia, ya fuera en las recomendaciones y orientaciones, contexto, contenidos de la asignatura, actividades formativas, criterios de evaluación, procedimiento de evaluación o bibliografía y otros recursos, siendo todas estas cuestiones aquellas que compusieron la citada guía el pasado curso 2018/2019, y así lo hacen en el presente curso 2019/2020, donde, no haciéndose honor al nombre de la asignatura, la guía docente es calcada a la del curso anterior³.

3. Análisis de los resultados

Gracias a la repetición de la guía docente mencionada en el apartado anterior, los resultados de esta investigación son similares entre el pasado curso y el actual, en lo que a análisis de los objetos analizados se refiere. En primer lugar, sin embargo, veremos la presencia, o no, de la asignatura Educación y Cambio Social en los distintos grados de educación infantil de las universidades andaluzas.

Por orden alfabético, empezando por el Grado en Educación Infantil de la Universidad de Almería, no encontraremos nada en sus asignaturas ordenadas por cursos⁴ relacionado con educación y cambio social, y en sí, nada relacionado con el feminismo.

En el grado que analizamos en la Universidad de Córdoba tampoco encontramos ninguna referencia al cambio social, y solo encontramos una asignatura optativa, de

³ Recuperado de
file:///C:/Users/Profesor/AppData/Local/Temp/ProgramasAsignaturas_Titulacion_5009_AsigUMA_5139
2.pdf

⁴ Recuperado de
<https://cms.ual.es/UAL/estudios/grados/plandeestudios/asignaturas/GRADO1715?organizacion=temporal>

cuarto curso, Adquisición y desarrollo de la identidad sexual y de género y coeducación, con el mismo peso que Religión, cultura y valores, es decir, seis créditos⁵, relacionada con lo que investigamos.

La Universidad de Granada, por su parte, en el grado correspondiente, no ofrece nada relacionado ni con el cambio social ni con el feminismo, aportando como módulo de complemento al título, dos materias quizás opuestas, La iglesia y los sacramentos, y Pedagogía y didáctica de la religión⁶. Algo similar sucede en la Universidad de Jaén, donde ni cambio social ni feminismo son contemplados, pero sí, como optativa dentro del grado, con seis créditos, encontramos Pedagogía y didáctica de la religión católica.⁷

Por fin, en la Universidad de Sevilla, pese a que no encontremos referencia al cambio social en su programación de grado correspondiente, tampoco encontramos docencia relacionada con religión alguna, y sí una asignatura obligatoria llamada Diversidad y Coeducación⁸, habiendo entrado en vigor el pasado curso 2018-2019. En esta materia, por fin, habría una aproximación conceptual a la diferencia sexual, se trataría sobre niños y niñas en la escuela, se analizaría la realidad social y educativa y habría un diagnóstico de situaciones de desigualdad de género y de formas de transmisión del sexismo en el ámbito social y educativo⁹.

En lo concerniente al contenido de la asignatura Educación y Cambio Social del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Málaga, en su guía docente no encontraremos rastro de mujer o feminismo, apareciendo el género en la mención de las competencias específicas del Grado, Orden ECI/3854/2007, Anexo, apartado 3, donde se menciona el diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos -donde ni tan siquiera se emplea un lenguaje inclusivo-, y en la descripción de las competencias específicas de los módulos de formación básica de la citada orden, donde se afirma la necesidad de analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual, entre las

⁵ Recuperado de <http://www.uco.es/educacion/es/infantil-planificacion-de-la-ensenanza>

⁶ Recuperado de <http://grados.ugr.es/infantil/pages/infoacademica/estudios>

⁷ Recuperado de <https://www.ujaen.es/estudios/oferta-academica/grados/grado-en-educacion-infantil#informacion-academica>

⁸ Recuperado de http://www.us.es/estudios/grados/plan_194/asignatura_1940010

⁹ Recuperado de <https://sevius.us.es/asignus/programapublicado.php?codasig=1940010>

cuales se mencionan los cambios en las relaciones de género e intergeneracionales. Todo ello no tiene desarrollo posterior en temario o bibliografía.

El análisis de la bibliografía, dado que no hay presencia femenina en la guía docente, podría aportarnos alguna perspectiva feminista, en al menos alguna obra, en una lista que se denomina, en la guía docente de la asignatura, como básica. Ya que el análisis de las fuentes se hace precisamente eso, básico, paremos a comprobar si hay estudio de género alguno en siquiera uno de los libros o artículos de la asignatura.

Nuevamente, género y mujer no aparecen, ni tampoco coeducación o feminismo, o niña, machismo o micromachismo. En la primera obra de la bibliografía, *Hacia escuelas eficaces para todos: Manual para la formación de equipos docentes*, todos los autores son masculinos, como también lo son Mel Ainscow, Michael W. Apple y James A. Beane, autores de las dos obras siguientes, y no es hasta Babette Brown (2009), profesora de Educación Infantil, cuando encontramos, a través de su obra de 154 páginas *Desaprender la discriminación en Educación Infantil*, donde se halla por fin algo en torno al sexismo, estereotipos de género y algunas cuestiones, que de forma breve, podríamos incluir dentro de análisis tendentes a entender el micromachismo.

Tras lo que podríamos llamar un espejismo, encontramos en la bibliografía cinco publicaciones del coordinador de la asignatura, Ignacio Calderón, uno con una mujer como coautora, Sabina Habegger, pero donde solo se habla de Rafael Calderón Almendros, hermano del autor, que en 2012, según *Educación, hándicap e inclusión*, sería el primer español con síndrome de Down que obtiene el grado profesional de Música.

María Jesús Comellas sigue a Calderón, pero en su obra *Familia y escuela: compartir la educación* (2009), nada hay sobre feminismo. A ella siguen J. Delors, J. Dewey y cuatro libros de José Manuel Esteve, teniendo en uno de ellos como coautora a Soledad Franco, pero en *Los profesores ante el cambio social* (1995), no solo no hay lenguaje inclusivo, sino apenas información sobre la mujer, salvo unas pocas páginas sobre la “significación estadística de las diferencias en función del sexo de los profesores” (pp. 126-130) y la “incidencia de las bajas por sexos” (p. 157).

Tras obras de Mariano Fernández Enguita y Howard Gardner, hay una obra de Elinor Goldschmied y Sonia Jackson, *La educación infantil de 0 a 3 años* (2007), que me recordaría a una especie de libro de instrucciones, con epígrafes mayoritariamente de una

o dos páginas, donde encontraríamos algo sobre la educación infantil y la protección de la niña (p. 210) o el papel de la escuela infantil en la protección de la niña (p. 222), pero realmente poco relacionado con enfoques feministas, bajo mi punto de vista.

Tras autores como Fernando Hernández (2017), Ivan Illich y Pierre Furter (1974), y Alvaro Marchesi y Carlos Hernández (2003), hay un libro con Montserrat Payá como coautora (2016), donde nada hay en torno a la coeducación o el feminismo, hecho análogo a lo que sucede con otra obra coescrita por Maria Rosa Buxarrais (2015).

En las obras siguientes, no hay mujeres: *Educación moral y democracia* (Puig y Martín, 1998), *La tarea de educar* (Puig, 2007), *Aprender juntos alumnos diferentes* (Pujolas, 2017), para llegar a Rebecca Austin (2009)... y tampoco encontrar ningún enfoque de género en 150 páginas.

Penny Ritscher (2017) no nos ofrece nada de feminismo, así como tampoco *Construyendo escuela: Las técnicas Freinet 50 años después* (Romero de Ávila, 2017), ni Jean Rudduck y Julia Flutter (2007), ni Cristóbal Ruiz (2003), ni Carmen Sanchidrián (2010), ni Susan Stainback y William Stainback (2007), ni la Unesco (2017), ni otros cuatro autores, masculinos, siguientes.

Las editoriales de las publicaciones incluidas en la bibliografía de la asignatura comparten un mismo patrón comercial, siendo, de las 40 que se incluyen, 11 libros de Octaedro (misma editorial que publica al coordinador de la asignatura) o nueve de Morata (con ambas ya tenemos el 50%), siendo el resto de obras de Paidós (4), Narcea (3), Graó (2), Alianza, Santillana... Solo hay dos obras editadas fuera del Estado español, la de la Unesco (2017), en París, y la de Illich (1974), en Buenos Aires.

13 autoras o coautoras entre 40 obras bibliográficas de Educación y Cambio Social, es decir, el 32.5%, no suponen ningún enfoque feminista para un grado cuya matriculación no suele bajar de una proporción de un 90% de mujeres, pues, como es obvio, ser mujer no implica ser feminista.

4. Discusión

El conocimiento emergente fruto de la investigación, o al menos de aquella que no se configura como profecía autocumplida o como sometida al pensamiento único de una ciencia al servicio del monopolio del conocimiento al servicio de la continuidad del régimen (Feyerabend, 2001), implica que logremos conocer un alto número de cuestiones,

las cuales no eran, a priori, objeto de adquisición o de aprendizaje en base a los deseos iniciales de conocimiento.

En primer lugar, se desconocían, por parte de quienes investigaban, las programaciones docentes, por lo cual se pretendía efectuar un análisis comparado entre las distintas materias de Educación y cambio social de los diferentes grados en educación infantil, lo cual se veía imposibilitado por la inexistencia de dicha materia, o similar. Las preguntas que pueden surgir a este respecto son variadas. ¿No se considera en las universidades andaluzas la educación un factor de cambio social? ¿Cuáles son los motivos reales de la existencia de una asignatura así solo en la Universidad de Málaga? De mucho mayor calado sería preguntarnos si la educación ha implicado, o aún lo hace, cambio social, para lo cual debiéramos servirnos de distintas disciplinas, desde la historia, hasta la antropología, sociología, probablemente psicología, sin duda economía...

Dado que no existía la opción de establecer criterios entre una misma asignatura, el campo se ampliaba, tratándose de conocer la formación en género que tendría un grado, antiguamente llamado licenciatura, como el Grado en Educación Infantil, donde el alumnado es amplia y mayoritariamente, de forma abrumadora, femenino, hecho que obviamente no es casual.

La formación en base a las materias encontradas con respecto a cuestiones tales como el feminismo o la coeducación es prácticamente inexistente en las universidades andaluzas en los estudios infantiles abordados, lo cual implica no precisamente un cambio social, sino una perpetuación de valores, salvo elección en contrario por parte de estudiantes, con apuestas por la autoformación sin acreditación o los estudios a través de cursos de las instituciones estatales, autonómicas o privadas de diverso tipo, tales como cursos de pocas horas, jornadas, congresos, doctorados o másteres diversos, cuando todos ellos se ofrecen, pero, en todo caso, ajenos al mero grado y a la opción posterior que ofrece de trabajar sin formación de género alguna.

Análisis aparte merecería la bibliografía autodenominada básica de la asignatura. Conocidos los resultados, podríamos comenzar con la editorial Octaedro (Barcelona, 1992), autodefinida como especializada en libros sobre educación, tanto para el desarrollo del profesorado como para la actualización del alumnado¹⁰. Entre sus temas, disponibles en su página de internet, que suman un total de 56, encontramos un orden alfabético

¹⁰ Recuperado de <https://octaedro.com/>

inicial, tras el cual hay dos categorías, sin orden alfabético, siendo el segundo tema de esta la religión; la última categoría temática es desarrollo profesional del profesorado universitario, en la cual, tanto en ella como en el total de temas, “mujer” ocupa el antepenúltimo lugar, es decir, el puesto 53 de 56. Pinchando sobre mujer, encontramos únicamente *Transcendir més enllà de l'Olimp*, libro en catalán, idioma que no hablamos. En la descripción de la editorial, pese a mencionarse un catálogo de 1430 libros vivos¹¹, por tanto, nada se menciona de mujer, feminismo o coeducación, mencionándose un programa editorial para la enseñanza de la lengua catalana a “no catalanes”, decrecimiento, la conservación de los ecosistemas, la salud, la salud mental, la filosofía de la vida, o la enseñanza de la lengua española para extranjeros, todo ello, concluyendo con que se trata de “prestigio editorial SPI acreditado (Primer cuartil en el Scholarly Publishers Indicators).”¹²

Pasemos a la segunda editorial más empleada en Educación y Cambio Social, Morata. En su página de internet se autodefine como más que un proyecto empresarial con más de trescientos títulos en su catálogo, autoconsiderándose grupo humano que tiene un compromiso personal permanente con la sociedad en la difusión de la cultura, la educación y la ciencia en el siglo XXI en todos los países que compartimos nuestra lengua.¹³

Pasemos, pues, a comprobar el compromiso de la editorial con la cultura feminista, la coeducación o la ciencia al servicio de la superación de los estereotipos o la discriminación de género. Vayamos, pues, a sus autodefinidos temas clave¹⁴.

La Editorial Morata cuenta con 213 temas, en orden alfabético. Entre ellos, no existen coeducación, niñas o mujer, pero sí género, con 24 obras, feminismo (22), igualdad (3) o violencia de género (1). Algunas de las obras incluidas en estas categorías probablemente serían muy interesantes para la formación en género, si bien otras nada o poco hablan de estas cuestiones pese a encontrarse y contar entre las 24 de género de la editorial, como *Escuelas y Justicia Social* (Connell, 2006), *Capitalismo. Una conversación desde la Teoría Crítica* (Fraser y Rahel, 2019), o *Abriendo la escuela. Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas* (Jung y López, 2003), obra también

¹¹ Recuperado de <https://octaedro.com/la-editorial/>

¹² *Ibidem*.

¹³ Recuperado de <http://www.edmorata.es/la-editorial/nuestra-historia>

¹⁴ Recuperado de <http://www.edmorata.es/temas>

incluida en la sección de feminismo, donde la descripción que podríamos hacer es prácticamente análoga a la anterior sobre la categoría de género.

La mencionada obra de Connell (2006) se encuentra en la categoría de igualdad, no tratando nada sobre género, como tampoco prácticamente sucede con *Política cultural y educación* (Apple, 2001), quedando como tercera obra en esta categoría *Responsabilidad por la justicia* (Young, 2011).

La Editorial Morata, nacida en 1920 y publicando desde entonces hasta hoy, por tanto, tendría por tanto cuatro temas relacionados con el tema que nos ocupa, es decir, un 1.88% de sus 213 de temas. Ni Morata ni Octaedro incluyen micromachismo entre sus temáticas.

Tercera editorial en número de publicaciones de la bibliografía de Educación y cambio social es Paidós, que pertenece a la multinacional Grupo Planeta desde 2003, aunque su fundación se remonta a plena dictadura franquista, acaecida en 1945. Esta editorial cuenta con 22 temáticas¹⁵, no encontrándose entre ellas mujer, niñas, coeducación, feminismo, género, igualdad o micromachismo. Sí es posible encontrar 85 publicaciones sobre religión, 233 de autoayuda o 19 de ocio o entretenimiento.

La cuarta editorial empleada en la asignatura analizada es Narcea, también nacida durante la dictadura franquista, en 1968, que cuenta con más de 2500 títulos publicados, bajo dos líneas de producción muy definidas: la edición de obras de pedagogía y psicopedagogía, sociología, humanidades, trabajo social, estudios universitarios y estudios de género, y la edición de libros de espiritualidad para la formación religiosa cristiana¹⁶. Dentro de sus 128 materias, podemos mencionar: estudios de género, dentro de su categoría de educación, y, dentro de su categoría de espiritualidad, género y mujer, y teología feminista. Dentro de estudios de género, el primer libro que nos ofrece esta editorial¹⁷ es *Elisa Giambelluca. Como si fuera tan fácil* (González, 2019), miembro de la Institución Teresiana desde 1964 hasta su muerte, y presentada para ser beatificada. Tras esta obra, hay dos más de la misma autora sobre mujeres teresianas, y un considerable número de obras de esta tendencia y relacionadas con esta temática, así como, por otra parte, obras relacionadas directamente con el feminismo.

¹⁵ Recuperado de <https://www.planetadelibros.com/editorial/ediciones-paidos/libros/3>

¹⁶ Recuperado de <http://narceaediciones.es/es/>

¹⁷ Recuperado de <http://narceaediciones.es/es/147-estudios-de-genero>

En definitiva, y vistos los resultados, no se logra encontrar apenas atisbo de feminismo tampoco en las editoriales más empleadas de la bibliografía básica de la asignatura de Educación y cambio social, tres de las cuales operaron durante la dictadura, tres de las cuales tienen más libros de religión que de género... y todas ellas con apenas dedicación, en lo que a porcentaje de edición se refiere, al tema que nos ocupa.

Conclusiones

La evidencia empírico-documental nos ha hecho comprobar la inexistencia de formación feminista en unos estudios poblados más que mayoritariamente por mujeres, dentro de una asignatura de la Universidad de Málaga que no se encuentra en el resto de titulaciones infantiles de las universidades andaluzas, lo cual impedía la pretensión inicial de un análisis comparado entre materias, con el objetivo de conocer los enfoques de género presentes en las asignaturas.

Con respecto al denominado cambio social que incluye la guía docente de la asignatura analizada, no se ha encontrado nomenclatura similar en el resto de programaciones docentes del Grado en Educación Infantil, siendo lo más aproximado la obligatoria TIC, educación y cambios sociales, pero del Grado en Educación Social de la Universidad de Granada; también, del mismo grado, la optativa Influencia social y cambio de actitudes, de la Universidad de Jaén, y la que más se aproximaría a lo que buscamos, salvo porque también es del Grado en Educación Social, la también optativa Cambios sociales y nuevas relaciones de género. En la Universidad de Sevilla, también en Educación Social, tenemos la obligatoria Género, procesos psicosociales e intervención socioeducativa.

Es un hecho, constatado una vez más, la prácticamente total ausencia de perspectivas de género en la formación del profesorado, en este caso, de próximas maestras de educación infantil. Dicha constatación no es por desgracia ninguna novedad, y no parece, en todo caso, que la inclusión de asignaturas puntuales en grados diversos implique ninguna transformación. Más grave sería considerar, a nuestro juicio, que una asignatura que se autodenomina relacionada con el cambio social invisibilice la perspectiva de género, ignorando “proponer el cuestionamiento y la reflexión sobre la tradición, el patriarcado y el androcentrismo en la enseñanza y en las escuelas.” (Marolla-Gajardo, 2019:7).

El micromachismo o los micromachismos cimentados en la sutileza social/cultural es lo que subyace y hacemos salir a la superficie a través de una asignatura concreta de un grado específico en un espacio-tiempo concreto, donde no existe ningún tipo de enfoque de género, ni de feminismo, ni de coeducación, ni de atención a las especificidades... A ello añadimos el conocimiento de la inexistencia formativa en el resto de titulaciones infantiles andaluzas, así como un conocimiento bibliográfico en torno a las editoriales que no solo son dominantes en la asignatura contemplada, sino en rankings relacionados con la educación a niveles académicos.

Cuando se carece de una formación en género, como resultaría obvio, no existe la posibilidad de impartir conocimientos en ello, lo cual es fácil de percibir en las guías docentes, así como en los currículos de quienes imparten las asignaturas diversas. En demasiadas ocasiones, la autoformación es la opción a la que hemos de recurrir quienes, pese a un abultado currículo en lo concerniente a las agencias de evaluación, sufrimos la carencia de una formación de la cual igualmente van a privar al alumnado del Grado de Educación Infantil no solo de la Universidad de Málaga, sino más que probablemente del resto de universidades andaluzas, quien sabe si también del resto del Estado español... el conocimiento de esto último requeriría de unos medios económico-temporales de los cuales sin duda alguna carecemos quienes esto ahora escribimos, por desgracia. Igualmente, consideramos que cualquier investigación al respecto nada cambiaría de una dinámica que no va a transformarse con actos puntuales, huelgas simbólicas los ochos de marzo o publicaciones que solo lleguen a un sector privilegiado de la población.

Año tras año, investigaciones tras investigaciones, podemos estar llegando a las mismas conclusiones, con lo cual las soluciones no estarían en corroborar lo ya conocido, sino comenzar con los cambios. Seis años después, podemos repetir las siguientes conclusiones obtenidas, precisamente también, desde un ámbito universitario académico andaluz:

la formación de género (especialmente sobre aspectos como el sexismo y la homofobia) queda en manos de “francotiradores/as” voluntarios/as. Así, el modelo sigue siendo muy parcial y sigue aportando gran incertidumbre sobre la capacitación en competencias básicas de género del profesorado en formación, un

problema que debe ser resuelto para evitar que el profesorado siga reproduciendo los cánones sociales patriarcales (García et al., 2013:285).

La formación de las futuras maestras en educación infantil no puede seguir carente de aquello que hasta corresponde a su propio género, a la lucha por la igualdad, a conocer qué es el patriarcado, qué supone, y cómo se combate, de lo contrario, no podría hablarse en ninguna asignatura de cambio social. Sin embargo, no parece sencillo que los primeros pasos lo den representantes precisamente de dicho patriarcado, personas con inexistente formación en género, con total desconocimiento y conciencia humana en estos aspectos, con lo cual en manos de quienes deseamos realmente un cambio se encontraría la opción... pero si nuestras posibilidades, como la última cita de la publicación de profesionales de la Universidad de Sevilla, se encuentran en simplemente escribir artículos, y no en acciones de amplio calado, debido a nuestra precariedad laboral, a la falta de poder de decisión en base a no estar en puestos de la cadena de mando, y circunstancias análogas, nada cambiará, y el título de este escrito podrá repetirse como conclusión año tras año.

Bibliografía.

Ainscow, M., Hopkins, D., Southworth, G. y West, M. (2001), *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*, Madrid: Narcea.

Apple, M. W. (2001), *Política cultural y educación*, Madrid: Morata.

Austin, R. (Comp.) (2009), *Deja que el mundo exterior entre en el aula. Nuevas formas de enseñar y aprender más allá del aula de Educación Infantil*, Madrid: Morata.

Benalcázar-Luna, M. y Venegas, G. (2015), Micromachismo: manifestación de violencia simbólica, *UTCiencia. Ciencia y Tecnología al servicio del pueblo*, 2(3), 140-149.

Brown, B. (2009), *Desaprender la discriminación en educación infantil*, Madrid: Morata.

Calderón, I. y Habegger, S. (2012), *Educación, hándicap e inclusión*, Granada: Octaedro.

Comellas, M. J. (2009), *Familia y escuela: compartir la educación*, Barcelona: Graó.

- Connell, R. W. (2007), *Escuelas y justicia social*, Madrid: Morata.
- Esteve, J. M., Franco, S. y Vera, J. (1995), *Los profesores ante el cambio social*, Barcelona: Anthropos.
- Feyerabend, P. (2001), *Cómo defender a la sociedad de la ciencia*, *Polis*, 1, 1-8.
- Foucault, M. (1980), *Microfísica del poder*, Madrid: Las Ediciones de la Piqueta.
- Fraser, N. y Rahel, J. (2019), *Capitalismo. Una conversación desde la Teoría Crítica*, Madrid: Morata.
- Gallego, M. J. C., Esteban, C. G., & Aparicio, E. C. (2013), *El techo de cristal en el sistema educativo español*, Madrid: Editorial UNED.
- García, R., Sala, A., Rodríguez, E. y Sabuco, A. (2013), Formación inicial del profesorado sobre género y coeducación: impactos metacognitivos de la inclusión curricular transversal sobre sexismo y homofobia, *Profesorado*, 17(1), 269-287.
- Goldschmied, E. y Jackson, S. (2007), *La educación infantil de 0 a 3 años*, Madrid: Morata.
- González, M. E. (2019), *Elisa Giambelluca. Como si fuera tan fácil*, Madrid: Narcea.
- Heredia, E. B., Ramos, A., Sarrió, M., & Candela, C. (2002), Más allá del «techo de cristal.» Diversidad de género, *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 40, 55-67.
- Hernández y Hernández, F. (coord.) (2017), *¡Y luego dicen que la escuela pública no funciona! Investigar con los jóvenes sobre cómo transitan y aprenden dentro y fuera de los centros de Secundaria*, Barcelona: Octaedro.
- Illich, I. y Furter, P. (1974), *Educación para el cambio social*, Buenos Aires, Argentina: Tierra Nueva.
- Jung, I. y López, L. E. (2003), *Abriendo la escuela. Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*, Morata: Madrid.
- Marchesi, A. y Hernández, C. (Coords.) (2003), *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*, Madrid: Alianza.

Marolla-Gajardo, J. (2019), La ausencia y la discriminación de las mujeres en la formación del profesorado de historia y ciencias sociales, *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)* 23(1), 1-21.

Marqués, J.-V. (1983), *Ofendidos y orgullosos: sobre la condición masculina en el patriarcado*, Barcelona: Jornadas del Patriarcat.

Martínez, M., Esteban, F., Jover, G. y Payá, M. (2016), *La educación, en teoría*, Madrid: Síntesis.

Martínez, M. y Buxarráis, M. R. (2015), *Retos Educativos Para El Siglo XXI. Autonomía, Responsabilidad, Neurociencia y Aprendizaje*, Barcelona: Octaedro.

Moreno, M. (2000), *Cómo se enseña a ser niña. El sexismo en la escuela*, Barcelona: Icaria.

Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil.

Pérez, A. I. (2004), *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid: Ediciones Morata.

Puig, J. y Martín, M. (1998), *Educación Moral y democracia*, Barcelona: Alertes.

Puig, J. (2007), *La tarea de educar*, Barcelona: Octaedro.

Pujolas, P. (2017), *Aprender juntos alumnos diferentes*, Barcelona: Octaedro.

Puy, A. (2018), *Científicas en cifras 2017. Estadísticas e indicadores de la (des)igualdad de género en la formación y profesión científica*, Madrid: Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

Ritscher, P. (2017), *La escuela slow. La pedagogía de lo cotidiano*, Barcelona: Octaedro.

Romero de Ávila, S. G. (Comp.) (2017), *Construyendo escuela. Las técnicas Freinet 50 años después*. Barcelona: Octaedro.

Rudduck, J. y Flutter, J. (2007), *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.

Ruiz, C. (2003). *Educación Intercultural: Una visión crítica de la cultura*. Barcelona: Octaedro.

Ruiz, M. R. y Aguirre, G. (2015): Etnografía virtual, un acercamiento al método ya sus aplicaciones, *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, 21(41), 67-96.

Sanchidrián, C. y Ruiz, J. (2010), *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*, Barcelona: Graó.

Sarrió, M., Barberá, E., Ramos, A., & Candela, C. (2002): El techo de cristal en la promoción profesional de las mujeres, *Revista de psicología social*, 17(2), 167-182.

Stainback, S. y Stainback, W. (2007), *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*, Madrid: Narcea.

Unesco (2017), *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*, París, Francia: Unesco.

Young, I. M. (2011), *Responsabilidad por la justicia*, Madrid: Morata.

Biografías

Antonio Nadal Masegosa. Profesor del Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga. Doctor en Pedagogía (Universidad de Málaga). Máster en Gestión de la Cooperación Internacional y de las ONGs (Universidad de Granada). Miembro del grupo de investigación Cultura de la diversidad y escuela HUM-246. Es autor de la obra *La Escuela Moderna. Análisis histórico*, editado por la Editorial Arco Libros-La Muralla, en diciembre de 2018, y de *Análisis y valoración de la metodología activa e innovadora de la Escuela Moderna de Francisco Ferrer Guardia en su primer curso académico. De las lecciones de cosas al trabajo individual*, así como de *La autorregulación en una escuela libre reichiana en el Estado español. Estudio de caso*, ambos en Baena, A. y Ruiz, P. J. (2019), *Metodologías Activas en Ciencias de la Educación. Vol. 1*, Sevilla: Wanceulen, así como de 10 capítulos de libros más. Correo electrónico: antonionm@uma.es

Lourdes Aranda. Profesora del Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga. Doctora en Psicobiología (Universidad de Málaga).

Algunas de sus múltiples publicaciones son: *De la enseñanza universitaria al estrellato mediático efímero solicitando la libre absolución de "la manada."* *La amplificación del micromachismo*, en Suárez, J.C., Marín, S. y Panarese, P. (2019), COMUNICACIÓN, GÉNERO Y EDUCACIÓN. Representaciones y (de)construcciones, Madrid: Dikynson; *Autoevaluación de Competencias de Alumnos del Máster del Profesorado en Dos Especialidades: Formación y Orientación Laboral y Procesos Sanitarios*, en Murillo, F. J. (2018), Avances en Democracia y Liderazgo Distribuido en Educación, Madrid: Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora de la Educación – RILME; y *Análisis conceptual fundamental del primer Boletín de la Escuela Moderna*, en Paz, M. (2019), *7th International Congress of Educational Sciences and Development. Libro de actas*, Granada: Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC). Correo electrónico: maragar@uma.es