



## Facultade de Ciencias da Educación

Traballo de  
fin de grao

# **Evolución en catro xeracións da educación en igualdade de xénero**

Andrea Noya Pérez

Xuño 2023

**Evolución en catro xeracións da educación  
en igualdade de xénero.**

**Evolución en cuatro generaciones de la  
educación en igualdad de género.**

**Evolution of gender equality education in  
four generations.**

*Son mestra porque creo que a educación é a base para o cambio social.*

## Índice

Resumo.....	I
Resumen.....	I
Abstract.....	II
Introdución.....	1
MARCO TEÓRICO.....	2
<b>1. Aproximación á socialización diferencial e ós estereotipos de xénero.....</b>	<b>2</b>
1.1 Abordaxe teórica: do sexo ó xénero.....	2
1.2 Construción da identidade: socialización diferencial.....	4
1.3 Estereotipos de xénero: aproximación a un concepto multidimensional.....	6
1.4 Consecuencias dun proceso de socialización de xénero: do sexismo tradicional ó sexismo moderno.....	10
<b>2. Reflexo patriarcal e androcéntrico na lexislación educativa e na realidade das aulas.....</b>	<b>12</b>
2.1 As leis educativas democráticas ¿onde queda a igualdade de xénero?.....	12
2.2 Estado da cuestión: investigacións nacionais sobre a igualdade de xénero na escola.....	14
<b>3. Importancia da educación en igualdade de xénero e a coeducación.....</b>	<b>16</b>
MARCO EMPÍRICO.....	19
<b>4. Metodoloxía.....</b>	<b>19</b>
<b>5. Resultados.....</b>	<b>23</b>
5.1 Percepcións sobre a igualdade de xénero.....	23
5.2 Estereotipos de xénero.....	24
5.3 Experiencia persoal na etapa de Educación Primaria.....	27
<b>6. Discusión.....</b>	<b>30</b>
<b>7. Conclusións e implicacións educativas.....</b>	<b>33</b>
<b>8. Referencias bibliográficas .....</b>	<b>34</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>40</b>

## **Resumo**

A evolución social e normativa en materia de igualdade de xénero, ten amosado nas últimas décadas un constante avance cara á adquisición de dereitos e liberdades para todos os xéneros. Non obstante, parecerá que a realidade educativa continúa impregnada por dinámicas patriarcais e androcéntricas. O obxectivo deste traballo é analizar a educación en igualdade de xénero a través de 4 xeracións dende a perspectiva feminista. A través dunha metodoloxía cualitativa, realizáronse 12 entrevistas a persoas (6 mulleres/nenas) con idades comprendidas entre os 12 e os 74 anos sendo a media de idade destas de 36,58 (DT=22,61). Os resultados amosan que se produciron grandes avances no referente ás cuestións de xénero que impregnan as dinámicas educativas. Pese a isto, os argumentos das/os informantes apuntan á supervivencia de estereotipos de xénero, así como á inexistencia de dinámicas coparentais, visibles nos discursos das 4 xeracións. Igualmente as experiencias relatadas sobre as vivencias durante a Educación Primaria reflexan a escaseza de referentes femininos e a creenza, entre as persoas de menor idade, da inexistencia dunha educación igualitaria. En definitiva, é necesario continuar traballando dende os marcos da pedagogía feminista para alcanzar unha educación verdadeiramente libre de estereotipos e sexismo.

*Palabras clave:* educación primaria; igualdade de xénero; estereotipos; sexismo.

## **Resumen**

La evolución social y normativa en materia de igualdad de género, ha demostrado en las últimas décadas un constante avance hacia la adquisición de derechos y libertades para todos los géneros. No obstante, parece que la realidad educativa continúa impregnada por dinámicas patriarcales y androcéntricas. El objetivo de este trabajo es analizar la educación en igualdad de género a través de 4 generaciones dende la perspectiva feminista. A través de una metodología cualitativa, se realizaron 12 entrevistas a personas (6 mujeres/niñas) con edades comprendidas entre los 12 y los 74 años siendo la media de edad de estas de 36,58 (DT=22,61). Los resultados muestran que se han producido grandes avances en lo referente a cuestiones de género que impregnan las dinámicas educativas. Pese a esto, los argumentos de las/os informantes apuntan a la supervivencia de los estereotipos de género, así como a la inexistencia de dinámicas coparentales, visibles en los discursos de las 4 generaciones.

Igualmente, las experiencias relatadas sobre las vivencias durante la Educación Primaria reflejan la escaseza de referentes femeninos y la creencia, entre las personas de menor edad, de la inexistencia de una educación igualitaria. En definitiva, es necesario continuar trabajando desde los marcos de la pedagogía feminista para alcanzar una educación verdaderamente libre de estereotipos y sexismo.

*Palabras clave:* educación primaria; igualdad de género; estereotipos; sexismo.

## **Abstract**

The social and normative evolution in the field of gender equality has shown in recent decades a constant advance towards the acquisition of rights and freedoms for all genders. However, it seems that the educational reality continues to be impregnated by patriarchal and androcentric dynamics. The aim of this paper is to analyze gender equality education across 4 generations from a feminist perspective. Through a qualitative methodology, 12 interviews were carried out with people (6 women/girls) aged between 12 and 74 years, with an average age of 36.58 (SD=22.61). The results show that great progress has been made in terms of gender issues that permeate educational dynamics. Despite this, the arguments of the informants point to the survival of gender stereotypes, as well as the non-existence of coparental dynamics, visible in the discourses of the 4 generations. Likewise, the experiences related to the experiences during Primary Education reflect the scarcity of female referents and the belief, among younger people, of the non-existence of an egalitarian education. In short, it is necessary to continue working within the framework of feminist pedagogy to achieve an education truly free of stereotypes and sexism.

*Keywords:* primary education; gender equality; stereotypes; sexism.

## Introdución

A igualdade de xénero é unha cuestión de suma relevancia, tanto a nivel social como no eido educativo. Neste senso, a Organización das Nacións Unidas concreta no quinto Obxectivo de Desenvolvemento Sostible (ODS5) a urxencia global de alcanzar a igualdade de xénero e outorgar de poderío a mulleres e nenas. Unha meta que compromete a toda a sociedade, que só se poderá alcanzar cunha educación verdadeiramente igualitaria. En base a esta realidade, e en prol de acadar o obxectivo perseguido por este estudo, realizouse unha análise sobre como é a evolución da educación en igualdade a través de 4 xeracións, dende a perspectiva feminista. Ó mesmo tempo, tamén se contemplan outras variables relacionadas como os estereotipos de xénero, a socialización diferencial ou o sexismo. Polo tanto o contido temático deste Traballo de Fin de Grao adscríbese no epígrafe referente a “Sociedade e educación”.

Este traballo articúlase en torno a dous grandes bloques. En primeiro lugar, preséntase o marco teórico de referencia. Así, realízase a abordaxe conceptual dos termos sexo e xénero; a construción da identidade a través da socialización diferencial; a aproximación conceptual ós estereotipos de xénero e ó sexismo; e finalízase o primeiro bloque teórico co tratamento das consecuencias dun proceso de socialización de xénero ancorado nun modelo sexista, así defínense tanto o sexismo tradicional como ambivalente. No segundo bloque teórico, cuestionase o reflexo patriarcal e androcéntrico da lexislación educativa dende a instauración da democracia en España; e, finalmente, realízase un bosquejo de diversas investigacións centradas na igualdade de xénero na escola en prol de presentar o estado da cuestión da realidade estudada.

No que respecta ó marco empírico deste Traballo Fin de Grao, desenvólvese a metodoloxía que articula e guía esta investigación de carácter cualitativo. A continuación, ofrécense os principais resultados do estudo que se discuten no epígrafe posterior. Ademais, preséntanse as principais limitacións do estudo e a súa prospectiva. Este traballo ten o seu peche, co apartado de conclusións e reflexións educativas onde, paralelamente, se reflexiona sobre a contribución deste estudo á mellora das competencias profesionais.

## MARCO TEÓRICO

### 1. Aproximación á socialización diferencial e ós estereotipos de xénero

#### 1.1 Abordaxe teórica: do sexo ó xénero

Ó longo dos últimos séculos o colectivo feminista centrou os seus esforzos en definir conceptualmente os termos sexo e xénero, co obxectivo de concretar as opresións que sofren (sufrimos) as mulleres polo mero feito de nacer como tal (Alonso-Ruido, 2017). Ó marxe das discusións actuais e sobre os límites conceptuais do sexo, son diversas as teorías e correntes que comparan estes termos co propósito de afondar no estudo de ambos. Segundo Díaz e Dema (2013) podemos definir o xénero como aquelas características que unha sociedade ou cultura atribúen ós homes e ás mulleres, co propósito de establecer diferenzas entre eles e elas. No que respecta ó sexo, poderíamos dicir que é unha vertente biolóxica, que pon a atención en aspectos biolóxicos. Porén o xénero vai máis aló, xa que determina a identidade e o comportamento, no que ademais a socialización ten un papel clave (García, 2006). A Organización Mundial da Saúde, (OMS) (2000) coincide cos termos aportados anteriormente, sinalando que o sexo é unha característica biolóxica que fai referencia ó físico dos individuos, mentres que ó xénero descríbese como unha serie de roles socialmente construídos, así como comportamentos e atributos que a sociedade considera que homes e mulleres deben seguir segundo o seu sexo.

É imprescindible mencionar a liña argumental exposta por Simone de Beauvoir na súa obra *El segundo sexo* (1949), segundo a cal “No se nace mujer, se llega a serlo”, esta afirmación o que fai é soste que todo o que engloba á femineidade como elemento de transmisión non deixa de ser unha construción social. Na súa obra resalta a relación entre “macho” e “femia” como vertente biolóxica e “masculino” “feminino” como referencias ós comportamentos e condutas que veñen determinados pola sociedade.

Segundo Ortega (2005), o epicentro da obra desta autora esta moi relacionado co exposto con anterioridade, neste senso Beauvoir intenta facer unha clara distinción entre o feito biolóxico e a construción social do que é ser muller. A autora sostén que esta dualidade esta condicionada pola visión que os homes teñen das mulleres, o cal desencadea na subordinación feminina e polo tanto, da lugar a unha xerarquización dos sexos e os xéneros.

Ademais este proceso de subordinación ou de relegación da muller a unha perspectiva secundaria é, obviamente, froito de certos condicionantes sociais e culturais, e por suposto, o primeiro paso para o cambio é o recoñecemento desta situación por parte das mulleres, así como das limitacións que se lles impoñen e as alternativas coas que contan.

Nos últimos anos co desenvolvemento e importancia que están acadando as cuestións relacionadas co xénero, foron varias as correntes feministas que comezaron a cuestionarse estas particularidades tan marcadas, principalmente o aspecto máis controvertido está relacionado con demostrar ou refutar se realmente o xénero é algo que nace coas persoas ou si pola contra é algo adquirido a medida que se desenvolve o proceso de socialización de cada individuo. (Díaz e Dema, 2013). En prol de aportar luz a esta cuestión, a revisión teórica apunta a que a asignación do xénero a cada un dos individuos dunha sociedade non é unha cuestión opcional, e fai que se relacione directamente á muller con certos aspectos ou certas posicións que implicarán que estas sexan completamente distintas das que se relacionan cos homes (Izquierdo, 2013). Seguindo a García e Huertas (2001) podemos destacar algúns valores ou comportamentos que se consideran positivos para as mulleres, como por exemplo, afecto, tenrura, sensibilidade, os cales porén, son negativos se se trata dun home. No caso do xénero masculino poderíamos destacar que serían positivos outros aspectos opostos, como a autodefensa ou o dinamismo. Cuestións que responden a unha “asignación” diferencial en función do sexo anatómico.

Tendo en conta o exposto polas autoras Jayme e Sau (1996), a conduta que levan asociada mulleres e homes é algo que se aprende, e que pode ser variable en canto a espazo e a tempo. Neste senso, admiten que a educación que socialmente recibimos dende que nacemos limítanos a comportamentos en base a dous patróns: home e muller, a día de hoxe este abanico de posibilidades comeza a abrirse, pero aínda non son camiños socialmente aceptados, de feito, aquelas persoas que non se axustan ó xénero binario son sinaladas por non adecuarse ó socialmente marcado, ou directamente marxinas e ignoradas (Carrera et al., 2012). A capacidade actual de identificar o sexo dos nenos e nenas previamente ó seu nacemento, implica que o seu entorno está preparado e predisposto a educalo e tratalo dun xeito concreto incluso antes da chegada do neno ou nena. Un exemplo disto podemos atopalo no estereotipo de xénero relacionado coas cores que recolle a investigación realizada por Martínez (2017). Ante o nacemento dun neno ou nena o espazo físico e as condicións que se

preparan para o seu nacemento tenden a estar condicionados en función de se é neno ou nena, asociando directamente cousas azuis se é un neno ou rosa se é unha nena. Moitas veces coa intención de manter un perfil uniforme mesmo se empregan tons que se consideran neutros, o cal implica directamente a segregación por sexos que se fai das cores.

Tendo en conta o mencionado con anterioridade, podemos dicir que a asignación dun xénero a unha persoa implica o comezo da construción da súa identidade, e ó mesmo tempo, o inicio do proceso de socialización diferencial, é dicir, o sistema sexo-xénero acaba por moldear a nosa forma de ser e de actuar, facendo que reproduzamos e desenvolvamos os roles de xénero (García, 2000).

## 1.2 Construción da identidade: socialización diferencial

O proceso de construción da identidade de xénero é fundamental para a configuración da identidade persoal. Segundo Colás (2007), podemos definir a identidade como a construción persoal de un mesmo a través dos procesos de recoñecemento e identificación de valores. Polo tanto, cando se forma a identidade de xénero o que estamos facendo é asumir certos valores, culturas e ideas. A asunción destes aspectos orixina diversas identidades en función do campo concreto, por exemplo, identidade persoal, identidade política, relixiosa ou de xénero. Esta última é na que centraremos o noso interese a continuación.

A relación que se establece entre o sexo e o xénero na nosa sociedade actual, fai que se desempeñen uns papeis ou comportamentos en función de se somos homes ou mulleres. As recentes teorías feministas poñen en dúbida esta socialización, asegurando que eses trazos da personalidade que se consideraban innatos e directamente relacionados cun dos sexos son en realidade construcións sociais (García, 2000).

Segundo a Colás (2007) podemos dicir que a identidade de xénero é a dimensión psíquica que nos fai identificarnos con un ou outro xénero, e que se transmite culturalmente a través das expectativas, normas, roles, valores, crenzas, actitudes e comportamentos que son transmitidos ós membros dunha sociedade en función do seu xénero. Por outra parte, este autor resalta que a identidade de xénero tende a ter a súa base no sexo que se nos asigna ó nacer, o cal en moitas ocasións non coincide co sexo biolóxico.

Unha vez establecida a diferenza entre sexo e xénero e especificado que o proceso de adquisición da identidade de xénero non é aséptico. Como se pode comprobar coas definicións aportadas sobre os termos sexo e xénero, as diferenzas que implican ser “neno-home” ou “nena-muller” expóñense a través de condutas e actitudes condicionadas polo xénero e as implicacións que este ten socialmente (Alonso-Ruido, 2017). Este proceso completamente segregador e sexista é o que se define como socialización diferencial.

Previamente é pertinente aclarar o concepto de socialización que, segundo Macedo e García (2014) podemos definir como o proceso mediante o cal as persoas aprenden e interiorizan todos aqueles elementos característicos dunha cultura. Coincidindo con esta afirmación Andréu (2003) define a socialización como a transformación mediante a cal se transmite a cultura, os valores e os comportamentos que seguen os individuos pertencentes a unha sociedade. Así mesmo, os responsables de que se transmitan esas normas, valores e comportamentos son os axentes de socialización. Entre eles podemos destacar a familia, a escola e o grupo de iguais como os principais axentes, a estes súmanse outros como poden ser os medios de comunicación e máis recentemente as redes sociais (Andréu, 2003).

O proceso de socialización esta condicionado polos xéneros dos individuos, isto é o que denominamos socialización de xénero ou socialización diferencial, xa que se transmiten diferentes normas e valores para os homes e as mulleres (Macedo e García, 2014). A socialización diferencial comeza no mesmo instante que o neno ou nena nace e se lle asigna un xénero, como xa foi mencionado con anterioridade, mesmo antes do nacemento. O proceso de socialización diferencial continuará ó longo de toda a súa vida, de xeito que estes estereotipos e roles comezarán a mesturarse cos valores do propio individuo, facendo que o neno ou nena en cuestión, actúe en base ó que se espera dun home ou dunha muller respectivamente, deste xeito a sociedade patriarcal continúa reproducíndose (Quesada, 2009). Practicamente en todas as dimensións da vida cotiá interveñen os estereotipos e roles asociados á socialización diferencial. En relación con isto, os datos aportados no estudo realizado por Merma et al. (2022) sosteñen que tanto homes como mulleres asocian os roles das tarefas do fogar, o coidado dos fillos e a imaxe corporal ó papel da muller, mentres que os roles asociados ó home están centrados no traballo e o desenvolvemento persoal.

En base a estas clasificacións sociais que se desenvolven durante o proceso de socialización diferencial, establécense aquelas características ou atributos asociados á

feminidade e á masculinidade. A sociedade normaliza e esixe que os seus integrantes sigan expresamente estes estereotipos, dando lugar a limitacións no desenvolvemento das persoas, dado que estas deben adecuar os seus comportamentos e accións en base ós comportamentos que se consideran apropiados para o seu xénero. Este proceso de socialización ten a base do seu desenvolvemento e o seu maior apoio nas normas, valores, estereotipos e expectativas sociais que a cultura patriarcal introduce no proceso de socialización, as cales ó mesmo tempo, foron adaptándose en función dos intereses e da época histórica a que se faga referencia (Quesada, 2009).

Algunhas aportacións Macedo e García (2014), destacan tres fases segundo as cales se articula esta socialización diferencial: unha primeira fase de aprendizaxe, onde os nenos e nenas observan e imitan os estereotipos e roles de xénero; a fase de interiorización, que se produce unha vez as persoas comezamos a aceptar e asumir estes roles e estereotipos e a actuar en base a eles; e unha fase de transmisión, na cal a persoa que xa ten asumidos os roles e estereotipos contribúe á socialización de terceiras persoas tendo en conta estas premisas distintivas, facendo así que a sociedade patriarcal continúe reproducíndose.

En contraposición ó desenlace reprodutor da sociedade diferencial, pode ser que o individuo desenvolva certa independencia persoal e social que faga que se cuestione os roles e estereotipos e actúe deste xeito, con liberdade e independencia. Este proceso independente tende a ser moi complicado de acadar, xa que o contexto social oprime ós individuos para que sexan reprodutores da sociedade patriarcal (Quesada, 2009).

### 1.3 Estereotipos de xénero: aproximación a un concepto multidimensional

En prol de identificar a historicidade do termo estereotipo, previamente ó sentido da palabra coa que nós o coñecemos na actualidade, podemos establecer a súa orixe en 1922, como obra de Walter Lippmann. Na actualidade este termo expandiu a súa definición, polo que seguindo a diversos autores consultados pódese concluír que os estereotipos de xénero son unha construción social que se basea na segregación e clasificación da poboación, e de todos os aspectos que se relacionan con esta, en función dunhas clasificacións e categorías socialmente compartidas (Pacheco et al. 2014). Seguindo a González (1999), quen sinala que os estereotipos de xénero son as crenzas, as ideas compartidas por un conxunto da sociedade sobre as diferenzas existentes entre homes e mulleres. Por outra parte, estas clasificacións

distintivas limitan e condicionan o potencial das persoas, especialmente no caso da sociedade patriarcal na que vivimos, o xénero feminino é o gran prexudicado.

Na liña do exposto por Castro et al., (2021) podemos identificar dous tipos de estereotipos de xénero, unha primeira dimensión serían os descritivos, os cales establecen como “debemos ser”, é dicir, os trazos que debemos de manter. Estes engloban os aspectos intelectuais e as características tanto de personalidade como físicas. A outra vertente fai referencia ós estereotipos prescritivos, os cales decretan como debemos actuar, que roles e condutas debemos seguir. Deste xeito os estereotipos de tipo prescritivo son os que condicionan o tipo de actividades que se desenvolven e a distribución ocupacional, relegando o papel da muller a unha perspectiva de submisión e mantendo ó home nunha posición de poder. Esta asimetría de roles implica dividir os espazos públicos e privados como dúas esferas nas cales home e muller ocupan un lugar concreto e estático. Deste xeito os homes asóciase ó espazo público e as mulleres ó privado. Pese a que na actualidade esta situación esta comezando a mudar, e as posicións de home e muller comezan a ser dinámicas neste panorama, a prudente introdución do home no espazo familiar condiciona e duplica as dificultades da muller no espazo público e laboral, facendo que esta teña que asumir ambas responsabilidades (Rodríguez et al., 2012).

En base ó establecido por Pacheco et al. (2014), podemos destacar catro características básicas que compoñen ós estereotipos de xénero. En primeiro lugar, son ideas preconcebidas asignadas a cada persoa en función do seu sexo, polo que os nenos e nenas que medran na nosa sociedade aprenden estas ideas e interiorízanas dende a súa infancia. Tamén son elementos de presión, xa que fan que a sociedade desenvolva pautas e guías de comportamento, os cales todas e todos debemos cumprir e seguir. Como resulta evidente os estereotipos de xénero son unha das bases que lexítima e apoia a sociedade desigual e que ademais implica a reprodución desta, situando á muller nunha dimensión de inferioridade fronte ó home. Tamén presentan un carácter multidimensional, porque están presentes en todos os ámbitos nos que se desenvolven os individuos dunha sociedade.

Outra característica dos estereotipos de xénero, é a sobreestimación coa que contan, o cal implica que se desenvolvan certa uniformidade nestes (González, 1999). Todos os homes e mulleres tenden a ser como a sociedade ve ós homes e ás mulleres de xeito xeral, isto quere dicir que actúan e senten como o resto de homes e mulleres o fan, e como se supón que a

sociedade dita que o deben facer. Tendemos a ver as actuacións das persoas como características que definen a súa personalidade, porén, esquecemos que os comportamentos en base ós estereotipos non deixan de ser a reprodución de comportamentos aprendidos en función da situación que cada persoa vive (González, 1999).

A familia é un dos principais transmisores dos estereotipos de xénero, ademais da primeira, xa que é o primeiro entorno de interacción dos nenos e nenas. Seguindo o exposto por Alfonso e Aguado (1992) dende a familia, os estereotipos de xénero son reproducidos a través das expectativas que os proxenitores crean para os seus fillos e fillas, pero tamén do trato que estes reciben dos seus pais ou nais, xa que a educación e a socialización que os proxenitores recibiron e experimentaron, tenden a condicionar a educación que estes e estas imparten ós seus fillos e fillas, este aspecto tamén influirá en como será a relación entre os proxenitores, o cal ó mesmo tempo será un dos principais factores que sirva de transmisor dos estereotipos.

Por outra parte, os centros educativos ou as relacións entre iguais, son outras das principais vías de reprodución dos estereotipos de xénero, dado que a escola é o principal axente de socialización. A estas canles súmaselle un recente auxe dos medios de comunicación e as redes sociais (González e Rodríguez, 2020).

Resulta imprescindible abarcar neste punto o concepto de rol de xénero, o cal esta moi estreitamente relacionada cos estereotipos anteriormente explicados, xa que en función dos estereotipos socialmente reproducidos acábanse desenvolvendo os roles. Segundo Jayme e Sau (1996), podemos dicir que os roles son a categoría social do xénero, xa que son impostos pola sociedade e ademais son os que dirixen e establecen como son os comportamentos asociados a homes e mulleres. Seguindo a Macedo e García (2014), podemos dicir que os roles de xénero que están tradicionalmente relacionados co home, son aqueles que engloban ó traballo fora do fogar e que fan referencia a unha personalidade sosegada e racional, mentres que os que fan referencia á muller son os que están relacionados co fogar e con aspectos emocionais, emotivos e expresivos.

Os medios de comunicación, os anuncios e os xoguetes en concreto son un dos grandes reprodutores e difusores dos roles de xénero. A influencia que os medios de comunicación teñen sobre a opinión pública é moi sólida, xa que indirectamente moldean os comportamentos sociais, creando tendencias e necesidades, o cal convirte ás persoas en

suxeitos controlados en función dos focos de interese dos gobernos e de determinados poderes económicos (Osuna, 2011).

As nenas asumen o rol de nai dende que son moi pequenas. A maternidade semella ser socialmente un aspecto case imposible de separar do papel da muller. A educación reproduce así un sistema moi perverso en tanto ós roles de xénero. Esta situación é reforzada coa clasificación sexista dos xoguetes e dos contos, onde as nenas tenden a ser princesas que esperan a chegada dos seus príncipes, reproducindo un rol con trazos de debilidade, dependencia e delicadeza, mentres que o dos homes é forte, áxil e salvador (Osuna, 2011).

A publicidade, e de novo os xogos e os contos impoñen estándares de beleza irreais, onde se representan corpos extremadamente delgados e esveltos, ó mesmo tempo comercialízanse unha serie de materias e obxectos que fomentan a procura desa beleza, por exemplo, estoxos de maquillaxe, utensilios de perruqueira, bonecas con estas proporcións... Deste xeito dende a infancia estamos propiciando que as nenas e mulleres prioricen o seu aspecto físico. Isto é indubidablemente educación non formal, a cal obviamente tamén amosa o seu papel na construción da socialización diferencial. O mesmo sucede co rol de coidadoras, atopamos diversidade de utensilios e xoguetes asociados a esta categoría os cales son presentados ó público, a través dos medios de comunicación, como xoguetes que supostamente son para o desfrute e a diversión, pero que non deixan de ser ferros, cociñas ou utensilios de limpeza entre outros. Indirectamente facemos que dende moi pequenas as nenas asuman que as tarefas do fogar se corresponden con unha obrigaón súa (González e Rodríguez, 2020).

Por outra parte os nenos tamén reciben unha serie de roles asignados, neste caso son súper heroes, o gusto polos deportes, os coches... Nun futuro estes nenos asumirán un papel con iniciativa e postura de líder, preocupándose tamén polo seu aspecto físico, pero o cal ven a través dunha subordinación e rendición completa por parte do xénero feminino, non como no caso do outro xénero, que semella ter a necesidade constante de acadar o ideal de beleza que os homes esperan (Osuna, 2011).

Estes estereotipos que se empezaron a asumir durante a infancia, continúan reproducíndose e desenvolvéndose ó longo das vidas das mulleres e polo tanto tamén dos homes. Deste xeito as mulleres son as encargadas das tarefas do fogar, ó mesmo tempo do coidado principal dos fillos, e ademais, teñen o seu propio traballo profesional. Mentres que

no caso dos homes o seu principal labor procede de obter o seu maior desenvolvemento posible a través do seu traballo profesional. Estas situacións de desigualdade acaban repercutindo a nivel social desencadeando a sociedade patriarcal e sexista que todos coñecemos. Podemos falar da clasificación por sexos que existe nos traballos profesionais, por exemplo, a tendencia das mulleres a ser enfermeiras ou mestras, e no caso dos homes a aspirar a outro tipo de cargos como os postos directivos (De Miguel, 2015).

Un estudo realizado por Castillo e Montes (2014), demostra que na actualidade os roles tradicionais asociados ás mulleres mencionados con anterioridade, continúan relacionándose co xénero feminino en maior medida que co xénero masculino. O mesmo ocorre cos roles tradicionalmente masculinos, que se seguen asignando con homes, aínda que cabe destacar que a muller comeza a gañar importancia nestes ámbitos tamén.

Os efectos destes fenómenos sociais pasan inadvertidos ante as perspectivas de moitos dos cidadáns da nosa sociedade, o proceso de socialización no que fomos educados ensinounos de tal xeito que asumísemos estas premisas e continuásemos reproducíndoas (De Miguel, 2015).

#### 1.4 Consecuencias dun proceso de socialización de xénero: do sexismo tradicional ó sexismo moderno

A naturalización do prexuízo e a xeneralización das crenzas estereotipadas alimentan o sexismo (Alonso-Ruido, 2017). Porén, o termo sexismo foi evolucionando ó longo dos anos dando lugar a diversidade de teorías e condicionantes entre as cales podemos destacar principalmente a teoría do sexismo tradicional e a teoría do sexismo ambivalente. Tradicionalmente considerouse o sexismo como aquelas actitudes ou feitos que actuaban en detrimento da muller, e que, ó mesmo tempo, actuaba como unha das principais bases que sosteñen a sociedade patriarcal e a desigualdade entre xéneros (Moya, 2004). Historicamente as mulleres son as principais vítimas do sexismo, principalmente pola súa posición de inferioridade en relación ó home, dentro de certos ámbitos como os negocios, o goberno ou os postos de traballo (Hogg e Vaughan, 2010). A teoría do sexismo ambivalente desenvolta por Glick e Fiske (1996), consta de dúas dimensións principais que serían as actitudes hostís e benevolentes. No caso da primeira podemos relacionala co sexismo tradicional, xa que mantén unha postura afectiva negativa, e implica un prexuízo de subordinación cara á muller,

considerando a estas nunha posición de inferioridade. Respecto ó sexismo benevolente, a visión que se ten da muller está relacionada con sentimentos positivos, pero baixo dúas premisas principais, unha a de idealizar os roles tradicionais que esta ocupa no fogar, e a outra reflexando e resaltando a súa delicadeza e debilidade, relegando á muller nun segundo plano en importancia e inferioridade (León e Aizpurúa, 2020).

A gravidade do sexismo hostil parece ser obvia, porén, a faceta encuberta que rodea ó sexismo ambivalente resulta moito máis prexudicial de cara ó obxectivo feminista de acadar a igualdade (Glick e Fiske, 1996.) O ton afectivo positivo que implica este segundo sexismo, oculta as súas repercusións, facendo en moitos casos que ás mulleres lles resulte normal ou incluso atractiva unha persoa que mostra eses comportamentos cara a elas (Lameiras e Rodríguez, 2022).

Segundo a clasificación de Díaz (2006), podemos destacar tres compoñentes principais do sexismo, que nos permiten comprender a súa natureza. En primeiro lugar, está o compoñente cognitivo, que está relacionado co parecer erróneo de que as diferenzas sociais ou psicolóxicas están relacionadas coas biolóxicas e que polo tanto estas primeiras son inherentes as segundas. Este compoñente estaría vinculado coa xustificación das opinións de algunhas persoas que sosteñen que, por exemplo, as mulleres son inferiores ós homes.

Un segundo compoñente é o afectivo, o cal está moi relacionado co sexismo presente na identidade de cada persoa, neste caso téndese a asociar o feminino con debilidade, submisión, fraxilidade... E o masculino con control, forza... Este compoñente explica a relación sexista entre a construción da masculinidade relacionada coa violencia e o comportamento feminino que tende a culpabilizarse (Díaz, 2006).

Finalmente o compoñente condutual consiste no proceso de poñer en práctica o propio sexismo a través da discriminación e a violencia, sexa exercidas por parte do grupo dominante, ou de submisión e culpabilidade por parte do suxeito discriminado. Este compoñente potencia a conduta e fai que esta se produza en coherencia cos dous compoñentes mencionados anteriormente (Malonda, 2014).

Dende unha perspectiva máis actual, e tendo en conta as consideracións aportadas por Hogg e Vaughan (2010), podemos dicir que os recentes estudos realizados neste ámbito sinalan unha tendencia ó cambio, segundo a cal o papel da muller e a repercusión desta está

adquirindo un estereotipo positivo en relación ós homes, feito que historicamente era á inversa, podemos comezar a falar dunha idea de cambio (Varela-Portela et al., 2023). Ademais sinala que o aumento de lexislacións antidiscriminatorias e o fomento de actuacións que frean a exclusión das minorías comezan a mudar a situación da muller na sociedade, adquirindo esta os recoñecementos e dereitos que lle corresponden.

## **2. Reflexo patriarcal e androcéntrico na lexislación educativa e na realidade das aulas**

### **2.1 As leis educativas democráticas ¿onde queda a igualdade de xénero?**

Tendo en conta o recollido por Bermejo e Hernández (2019), nos últimos anos, realizáronse numerosos avances na educación do noso país en canto a igualdade, diversidade e inclusión. Tanto a la Lei Orgánica 2/2006 de Educación (LOE) como a Lei Orgánica 8/2013 para a Mellora da Calidade Educativa (LOMCE) fan referencia explícita a igualdade entre homes e mulleres, recollendo obxectivos e contidos que procuran evitar a discriminación por razóns de sexo ou xénero, e tamén en loita contra a violencia de xénero. Porén, estes non semellan estar tendo efecto sobre a sociedade. (Bermejo e Hernández, 2019).

En prol de comprender a situación lexislativa actual respecto á igualdade de xénero, é preciso facer mención da Lei Xeral de Educación de 1970, a cal estableceu a ensinanza mixta e a igualdade de oportunidades, porén, a realidade desta situación é que se incluíu á muller nun modelo de ensinanza masculino, no cal as aportacións feitas por mulleres non tiñan relevancia nos contidos didácticos deste momento, ademais o propio papel da muller estaba completamente apartado dos materiais didácticos. Neste contexto as mulleres que podían estudar estaban limitadas a unha aprendizaxe sexuada e imposta pola cultura dominante, na cal a igualdade de oportunidades estaba bastante lonxe de acadarse (Flecha, 2014).

Segundo a análise realizada por González (2018), coa aprobación da Constitución de 1978 avanzouse na defensa da igualdade de xénero. Comezaron a elaborarse diversas leis que pretenden regular a igualdade como a Lei de Medidas de Protección Integral contra a Violencia de Xénero ou a Lei para la Igualdade Efectiva de Homes e Mulleres (Lei 3/2007).

Coa aprobación da Lei de Ordenación Xeral do Sistema Educativo (1990), marcouse o obxectivo de superar os estereotipos, eliminar as diferenzas por sexos, a discriminación, a

desigualdade e a linguaxe sexista. Foi a primeira lei de educación española que recoñecía a discriminación, e que intentou introducir a igualdade nos deseños curriculares de Educación Infantil, Educación Primaria e Secundaria Obrigatoria. A sucesiva Lei Orgánica 1/2004, de Medidas de Protección Integral contra a Violencia de Xénero, proporcionou o impulso da igualdade de xénero, aínda que no ámbito educativo as súas medidas foron limitadas. Posteriormente coa Lei Orgánica 2/2006, de Educación (LOE), acentuouse a necesidade de planificar o desenvolvemento da igualdade de dereitos e oportunidades. Esta lei estivo vixente ata que foi modificada coa aprobación da Lei Orgánica 8/2013, para a Mellora da Calidade Educativa (LOMCE), a cal volve facer fincapé na transmisión a través do currículo educativo de aspectos como a resolución pacífica de contidos e a transmisión de valores democráticos e de dereitos humanos. Porén, seguindo a Méndez et al., (2017), debemos resaltar que se trata dunha lei que implica un retroceso nas modificacións e avances que se fixeran en prol dos movementos feministas na educación. A moza unha proposta que ten en conta o enfoque de xénero, pero sen propoñer cambios reais que guíen a educación. Por outra parte, ó longo da redacción proposta na lei pódese comprobar a ausencia de termos en feminino e a falta de perspectiva de xénero, polo que un dos seus obxectivos que é acadar a igualdade de xénero non parece estar moi presente na práctica da lei.

Ó mesmo tempo, aprobáronse diversas leis con este mesmo obxectivo para outros ámbitos educativos, como a formación universitaria ou a formación para o profesorado, sendo respectivamente aprobadas con este mesmo fin a Lei Orgánica Universitaria (4/2007), a cal recolle que o sistema educativo debe engadir entre os seus fins o logro da igualdade de dereitos e oportunidades entre homes e mulleres, ademais dos principios de calidade e a eliminación dos obstáculos que dificulten a igualdade real entre homes e mulleres (Méndez et al., 2017) e a Lei Orgánica 3/2007 do 22 de marzo para a igualdade efectiva entre Mulleres e Homes.

Pese a que se considera que a igualdade legal entre homes e mulleres logrou acadarse, a realidade, é que, a efectos prácticos, non é así ata o momento, polo que a escola mixta de aquel entón continuou reproducindo de xeito indirecto e inmerso roles e estereotipos sociais que daban pé á discriminación entre homes e mulleres (Galdo, 2019). Na actualidade o acceso a calquera rama do sistema educativo é igualitario para homes e mulleres, así e todo, segue existindo unha segregación por sexos nos postos de traballo, e nas carreiras universitarias

entre outros eidos (Merma et al., 2022). As mulleres continúan tendo unha presenza maior naquelas titulacións relacionadas cos coidados e a educación, mentres que a súa presenza en carreiras relacionadas coa competencia STEM redúcese de xeito significativo, tal e como se demostra no estudo realizado por Merma et al., (2022). A situación real da muller española do século XXI, implica cargar coas mesmas responsabilidades familiares que se lle veñen asignando tradicionalmente, pero tendo ademais que compaxinar esta situación coa súa profesión.

## 2.2 Estado da cuestión: investigacións nacionais sobre a igualdade de xénero na escola

Na actualidade a temática relacionada co xénero está adquirindo moita atención social, polo que se están desenvolvendo multitude de estudos que teñen como obxectivo a análise deste fenómeno na nosa sociedade. En base a recentes investigacións como a realizada por Villanueva e Grau (2019) entre a poboación máis nova, podemos determinar que os estereotipos de xénero seguen moi presentes na educación que se imparte na nosa sociedade. Os datos obtidos por este equipo, detectaron que ambos xéneros teñen moi arraigados diversos estereotipos pero cunha porcentaxe superior nos homes. Ó mesmo tempo, concluíron que a interiorización e evolución dos estereotipos está influída pola idade e o sexo. No caso das mulleres tende a diminuír a súa presenza a medida que incrementa a súa idade, mentres que no caso dos homes tende a aumentar.

Os datos obtidos por Madolell et al. (2020), onde analizan os estereotipos de xénero e as actitudes sexistas no alumando, coinciden con estas mesmas premisas, obtendo que as diferenzas significativas entre homes e mulleres, determinan que o xénero masculino presenta actitudes máis estereotipadas que o feminino. Este mesmo estudo, demostrou que outros aspectos como a procedencia cultural, a variable relixiosa e política, ou mesmo os estudos que cursan os participantes do estudo, fan que as mostras varíen. Así mesmo, demostrouse que os participantes de procedencia non europea, os crentes islámicos, e os estudantes de ciencias sociais e xurídicas presentan maiores comportamentos e actitudes estereotipadas que o resto de integrantes da mostra. Neste senso, a universidade a que se lle circunscribe este traballo non escapa á pegada dos estereotipos, á luz dos recentes resultados amosados por Alonso-Ruido et al. (2023).

Por outra parte debemos ter presente que os estereotipos de xénero van evolucionando e cambiando co paso do tempo. Algunhas aportacións (Moya e Moya, 2021), sinalan que os estereotipos de xénero evolucionan ó mesmo tempo que o fai a sociedade, polo tanto, dado que a sociedade española sufriu diversos cambios nos últimos anos, os estereotipos de xénero tamén o farían. As conclusións acadadas neste estudo no cal comparaban os datos dun estudo realizado en 1985 cos datos actualizados en 2018, sosteñen que efectivamente evolucionaron, aínda que con certas connotacións. Os principais cambios detectados por estes autores amósanse nos ámbitos relacionados cos comportamentos por roles de xénero e nas ocupacións típicas. Con todo, os cambios non implican a eliminación dos estereotipos de xénero, simplemente a súa redución parcial ou a súa mutación.

Outras investigacións sosteñen que os homes presentan maior sexismo hostil e benevolente que as mulleres (Glick e Fiske, 1996). Ademais, nas conclusións acadadas Fernández et al., (2022) nun estudo sobre o futuro profesorado, extráense as mesmas conclusións anteriormente expostas. Así mesmo, Esteban e Fernández (2017) investigaron entre a poboación universitaria a presenza de sexismo ambivalente, obtendo resultados na mesma liña. Isto indícanos que a día de hoxe entre a poboación máis nova da sociedade séguese reproducindo o sexismo e polo tanto seguimos vivindo nunha sociedade con escaseza de igualdade entre homes e mulleres.

As principais variables que gardan relación co sexismo estudadas por investigadores como León e Aizpurúa (2020) son principalmente a idade, a relixión, a orientación política e sexual e a nacionalidade. Segundo as investigacións realizadas por estas autoras podemos determinar que ser crente e situarse ideoloxicamente máis próximos á dereita tende a implicar unha maior presenza de actitudes e comportamentos sexistas, tanto en homes como en mulleres. Por outra parte, detectouse que ser muller e estranxeira tende a indicar maior presenza de sexismo ambivalente e no caso dos homes a orientación heterosexual está relacionada con unha maior presenza de actitudes sexistas.

Na liña do argumentado por Parra (2009) no sexismo dentro do ámbito educativo a muller sempre tivo unha situación de desigualdade, partindo dun principio no cal nin sequera tiña acceso ó sistema educativo, ou só a niveis concretos e contidos limitados ó que se consideraba relacionado exclusivamente co seu sexo. Posteriormente a situación cambiou, pero para un contexto no que a muller era educada en función dun sistema que non a tiña en

conta, e que tampouco buscaba o seu desenvolvemento integral. Os seguintes frontes de desigualdades foron o acceso ós estudos superiores. A conclusión que podemos extraer disto, é que a percepción que se ten na sociedade da muller veu condicionada por como foi esta evolución en canto a súa educación (Parra, 2009).

### 3. Importancia da educación en igualdade de xénero

Tendo en conta as cuestións previamente abordadas, parece que a base para o cambio social pasarían pola educación, concretamente na aposta por unha educación igualitaria, diversa e inclusiva. Neste senso é preciso introducir o termo coeducación, que segundo Muñoz (2009) é o proceso intencionado de intervención educativa, que ten como obxectivo principal o desenvolvemento integral das persoas. Sen atender á cuestión relacionada co sexo, polo que ó mesmo tempo este proceso impide as limitacións que se poidan impoñer a unha persoa por cuestións relacionadas co seu xénero. Trátase dunha proposta que busca a igualdade de oportunidades, sexa no ámbito que sexa, (académico, profesional, social...). Deste xeito, levado ó eido educativo, todo o alumando partirá dende a mesma situación, non haberá casos con vantaxes ou desvantaxes para lograr acadar os obxectivos esperados.

Seguindo na mesma liña, o Instituto da Muller (2008) sinala que pese a que o termo coeducación se emprega cando falamos dunha educación conxunta entre dous ou máis grupos, o seu uso habitual fai referencia a educación conxunta entre homes e mulleres, polo tanto esta pedagogía imparte en igualdade de condicións para ambos sexos tanto a formación como a educación.

Non obstante, cando este termo apareceu tiña un significado parcialmente distinto do que se lle atribúe na actualidade, nun principio este veu relacionado co da escola mixta de finais do século XIX, porén, naquel momento a igualdade real entre os sexos non era un obxectivo que se pretendese acadar, polo que a coeducación xorde máis aló desa escola mixta na que a igualdade entre nenos e nenas era exclusivamente formal, cara a unha educación realmente igualitaria e sen discriminacións por sexos (Suberviola, 2012). Precisamente no presente traballo emprégase o termo de educación en igualdade de xénero co propósito de evitar esta visión reduccionista que está fortemente asociada ó termo coeducación. Seguindo a Suberviola (2012) podemos establecer tres principios clave para desenvolver esta educación en igualdade. O primeiro principio é a *visibilidade*, que implica sinalar e recoñecer as

diferenzas entre sexos para poder detectar as desigualdades que estas implican. En segundo lugar a *traversalidade*, dado que os principios para acadar a igualdade deben estar presentes nos centros educativos a través das políticas da administración de xeito que se acade unha acción global. En terceiro lugar a *inclusión*, as actuacións pedagóxicas deben estar dirixidas a toda a comunidade educativa, tendo en conta a intervención cos dous sexos para acadar a igualdade.

Actualmente estase desenvolvendo unha preocupación social por acadar a verdadeira educación en igualdade no ámbito educativo, o cal é de suma relevancia tendo en conta que a escola é un dos principais transmisores de valores. Esta recente relevancia xorde a raíz dos movementos sociais que buscan acadar unha sociedade máis xusta e equitativa (Méndez et al., 2017). Ó mesmo tempo que se ve apoiado polo reforzo legislativo que se fai dende os órganos de goberno, por exemplo, coa aprobación das Leis para a igualdade efectiva de homes e mulleres do 2007.

Esta visión da educación é global, e procura aportar máis dunha soa visión do mundo, evitando establecer xerarquías entre os comportamentos tradicionalmente segregados. Deste xeito a educación converteríase nun proceso que busca a intervención para potenciar o desenvolvemento de nenos e nenas, pero tendo en conta a realidade desigual na que se atopan ambos sexos. É unha perspectiva que busca que a educación sexa integradora, ó mesmo tempo que cuestiona as formas dominantes (Cruz, 2004). A través dunha proposta que profunda no enfrontamento entre a intelixencia e a afectividade, a educación en igualdade considera que os sentimentos e as relacións interpersoais deben ser campos que se estuden, se traballen e se desenvolvan, para conseguir comprender e reaccionar adecuadamente ante aqueles fenómenos humanos que suceden nunha aula, pero tamén nas vidas cotiás de todos os integrantes do sistema educativa (Cruz, 2004).

Non debemos esquecernos de que a escola non debe ser o único campo de acción no que se desenvolva a educación en igualdade, tamén as familias e os eidos públicos deben asumir certa responsabilidade. Resulta imprescindible para acadar a igualdade que os axentes de socialización traballen en conxunto, de xeito que a educación que se transmite a cada un dos nenos e nenas sexa sempre na mesma liña, e non se presenten discordancias entre os diferentes ámbitos (Muñoz, 2009).

O outro gran socializador son as familias, e o seu papel nesta proposta debería estar coordinado co do centro, deste xeito, a educación dos nenos e as nenas será coherente e estará impulsada polo reforzo externo ó centro (Instituto da muller, 2008). Esta é unha proposta ambiciosa tendo en conta o contexto social que estamos vivindo, posto que a educación en igualdade non é real nin na educación formal nin na non formal. Podemos comprobalo a través dos datos aportado polo Instituto Nacional de Estatística, segundo este, a taxa de paro é superior no caso das mulleres, do mesmo xeito que é menor se analizamos os datos de actividade laboral. Esta mostra é o reflexo de que efectivamente a muller segue sendo a gran prexudicada no mercado laboral, asumindo ela os roles de coidados e reproducindo polo tanto unha educación desigual e segregada en función do xénero.

Podemos engadir tamén a relevancia do papel dos medios de comunicación e difusión, que como medio de transmisión podería ofrecer un papel de reforzo impulsado polas institucións públicas. Principalmente a través de campañas de concienciación, sexan para adultos ou para nenos e nenas, sobre aspectos como a conciliación laboral, o reparto equitativo de tarefas, a loita contra a violencia de xénero....(Instituto da muller, 2008)

Un dos principais aspectos que dificulta acadar a educación en igualdade efectiva nos centros educativos, é, seguindo a Méndez et al., (2017), a consideración de que os estudos sobre a problemática de xénero nas escolas son unha temática que debe ser abordada case en exclusividade polas mulleres. Así e todo, o proceso de coeducación implica precisamente a homes e mulleres, e para acadalo e imprescindible implicar a ambos. Xunto a isto, debemos falar do currículo oculto, o cal pese ó intento dende o currículo oficial de acadar a igualdade de xénero, segue transmitindo estereotipos e roles de xénero xunto a comportamentos e actitudes sexistas. Por ese motivo, o papel do profesorado é fundamental para evitar que se produza isto, intentando frealo coa transmisión de valores como a igualdade, o respecto, a tolerancia, a convivencia ou a diversidade. Podemos dicir que para acadar a igualdade de xénero, previamente temos que desenvolver un proceso de procura da educación en igualdade que sexa compartido en todos os ámbitos da vida das persoas.

Seguindo este paradigma pedagóxico e tendo en conta a realidade exposta con anterioridade desenvólvese este estudo que **ten como obxectivo** analizar a educación en igualdade de xénero a través de catro xeracións dende a perspectiva feminista.

## MARCO EMPÍRICO

### 4. Metodoloxía

#### 4.1 Participantes

As e os informantes que participan nesta investigación son un total de 12 persoas, das cales 6 se identifican con xénero feminino e 6 con xénero masculino. O rango de idade das persoas participantes sitúase entre os 12 e os 74 anos, cunha media de idade de 36,58 (DT=22,61). Os rangos de idade permiten obter unha mostra diversa e significativa, na cal se poden apreciar certos cambios no pensamento e forma de actuar da poboación, neste caso foron establecidos en base ó traballo realizado por Mansilla (2000). Segundo este establécense 5 etapas ó longo da vida. Estas son infancia, que engloba dende o nacemento ata os 11 anos; adolescencia, dende os 12 ata os 17 anos; xuventude, 18 ata 24; adultez 25 ata 64, e senectude onde se atopan as persoas maiores de 65 anos. Neste senso os e as participantes organízanse en función dos catro últimos grupos. Deste xeito, o grupo total de participantes neste estudo está formado por 3 persoas de xéneros masculino e feminino, procurando certa equidade, en cada unha das etapas anteriormente mencionadas. Así pois, o grupo de adolescentes está composto por dúas nenas e un neno, mentres que o grupo da xuventude está formado por dous homes e unha muller.

#### 4.2 Instrumento

En prol de satisfacer o obxectivo do estudo levouse a cabo unha investigación de tipo cualitativa, empregando como instrumento entrevistas semi-estruturadas, as cales permiten profundar nas crenzas, opinións e percepcións dos/as informantes (Vargas, 2012). Para a realización destas preparouse previamente, *ad hoc*, un guión onde se ordenan e clasifican as preguntas que se realizaron.

Exactamente as entrevistas constan de 37 preguntas clasificadas en 3 temáticas que son respectivamente: percepcións sobre a igualdade de xénero, onde se recollen cuestións relacionadas coa percepción sobre a igualdade de xénero no contexto da nosa sociedade e da educación en xeral e no contexto persoal dos/as entrevistados/as, como por exemplo: *Consideras que homes e mulleres na sociedade actual vivimos en igualdade?... Cres que na túa educación existiu a coparentalidade ou que o papel de teu pai ou de túa nai primou sobre*

*o outro? ...; estereotipos de xénero, Hai xoguetes para nenos e nenas?... Pensas que en xeral ás mulleres se lles dan mellor os traballos como mestra ou enfermeira porque teñen máis paciencia e son máis cariñosas?; e experiencia persoal ó longo da Educación Primaria, onde se teñen en conta temáticas como a influencia dos referentes femininos, a linguaxe inclusiva, a segregación por sexos ou a discriminación na escola. Algunhas preguntas pertencentes a este apartado son: Os nenos e as nenas na túa escola xogaban todos xuntos?...Recordas se na túa etapa educativa había algún tipo de discriminación por sexos? Pódesme poñer algún exemplo.*

### 4.3 Procedemento

Para o desenvolvemento deste estudo, como xa se mencionou con anterioridade, realizouse unha investigación de tipo cualitativo, o cal permite comprender o fenómeno que se pretende estudar, pero dende a perspectiva das e dos participantes e nun ambiente relacionado co seu contexto (Hernández, et al., 2010). Seguindo o exposto por Flick (2015), a selección da mostra que se realizou estaba centrada en certas características concertas que permitían acadar os obxectivos desta investigación, concretamente atendendo ó xénero, á idade ou ó número de participantes, neste caso 12.

O procedemento efectuado para contactar coas persoas informantes na investigación, desenvolveuse por medio de dúas liñas, online e offline. No primeiro termo recrutáronse varias persoas virtualmente, a través de varios integrantes do Grupo de Investigación ESCULCA do Departamento de Pedagogía e Didáctica da USC, que anunciaron en varias redes sociais esta investigación, co obxectivo de atopar participantes, e obter deste xeito unha mostra diversa. No segundo termo, recorrendo tamén a unha mostraxe intencional a través de contactos clave das investigadoras, buscouse o contacto directo con varias persoas pertencentes ó grupo de idade da senectude, para acadar entre os e as participantes os diferentes rangos de idade que se estableceran previamente. Deste xeito as persoas entrevistadas non teñen ningún tipo de relación entre eles e elas, o cal nos permite obter unha perspectiva máis ampla onde poder detectar patróns, diferenzas e coincidencias (Hernández, et al., 2010).

Unha vez contactado con todos e todas os/as informantes e obtida a súa aceptación para a participación no estudo (a través da entrega do documento de consentimento informado), concretáronse as fechas nas que se realizarían cada unha das entrevistas. Así,

realizáronse persoal e individualmente, en vista de que o proceso resultase o máis cómodo posible para os e as membros. Ditas entrevistas foron gravadas coa axuda dun dispositivo de recollida de voz. Do mesmo xeito, realizáronse en diferentes lugares e horas, acordadas previamente coas persoas participantes para facilitar o seu desenvolvemento. Previamente ó comezo de cada unha das entrevistas explicóuselles a cada un/unha dos/das entrevistados/as cales eran os obxectivos deste traballo, así como os diferentes puntos que se expresaban no consentimento informado. A duración de ditas entrevistas oscilou entre os 12 e os 35 minutos aproximadamente.

As entrevistas foron realizadas en galego e castelán en función das preferencias dos e das participantes, posteriormente a súa transcrición literal, foron traducidas completamente ó galego, co propósito de que estivesen adaptadas á redacción da propia investigación.

Co obxectivo de preservar a confidencialidade de cada participante e por motivos de rigor científico, asignóuselle un código a cada un dos/as integrantes da mostra sendo AD, X, A e S (Grupo Adolescentes, Grupo Xuventude, Grupo Adultez, Grupo Senectude), seguido do número 1 ou 2 en función do participante que interveña en cada grupo, e da letra M ou F (Masculino/ Feminino) en función do sexo co que se identifiquen. Engadido a isto incorpórase a letra L e un número que fai referencia á liña da transcrición literal das entrevistas na que se encadra ese fragmento de texto.

En relación as **cuestións éticas do estudo**, e seguindo as recomendacións do Departamento de Pedagogía e Didáctica, unha vez comunicado coa Comisión Académica de Centro, decidiuse que non se solicitaría un informe favorable ó Comité de Bioética da Universidad de Santiago de Compostela. Porén, é preciso sinalar que durante a investigación se seguiron as recomendacións da Declaración de Helsinki (2013). A participación nas entrevistas foi voluntaria, e no caso dos e das menores de idade contouse coa autorización dos/as proxenitores/as ou titores/as legais. Neste senso elaborouse un documento de consentimento informado, no cal as persoas asinantes, ou os/as titores/as legais dos/as menores de idade participantes no estudo, acreditaban o seu consentimento para a gravación das entrevistas e o emprego da información recollida nestas con fins educativos e de investigación (Ver Anexo 1. Consentimento informado).

#### 4.4 Análise de contido

Para a análise da información obtida das diferentes entrevistas efectuouse unha transcripción literal destas. Para xestionar e analizar toda a información, as respostas extraídas das entrevistas foron transcritas literalmente no programa Word, engadindo o número de liña a cada frase. Co obxectivo de evitar unha saturación da codificación con números, creouse un documento para cada entrevista, de xeito que as transcripcións de cada unha das entrevistas contan con un número de liñas distinto e independente. Posteriormente, cada unha das liñas foron organizadas no programa informático Excel, dado que facilita a labor de traballar ó mesmo tempo con grandes cantidades de información e coa súa clasificación (Bree e Gallagher, 2016). Polo tanto a unidade de traballo desta investigación son as citas literais, é dicir, os fragmentos de texto extraídos directamente das entrevistas. Ademais o uso deste programa permitiu o traballo simultáneo entre varias investigadoras, que a través dun proceso de triangulación de información xestionaron, analizaron, xerarquizaron e clasificaron os datos obtidos (Bardin, 1996). Así, procedeuse a realizar unha análise naturalista das frases e expresións recollidas nas entrevistas, tendo en conta 5 regras fundamentais para este proceso que son: exhaustividade, exclusividade, semi-indución, pertinencia na clasificación e obxectividade (Bardin, 1986; Magalhães et al., 2011).

O proceso de categorización e análise resulta clave para a análise de contidos non deixa de ser un proceso de xerarquización de diferentes elementos que podemos agrupar en conxuntos segundo algunhas características distintivas, ditas características teñen que estar previamente definidas (Bardin, 1996). No marco da análise desta investigación de tipo cualitativo, acadouse un proceso de saturación no cal unha vez recollidas varias das respostas e ideas aportadas polos e polas participantes alcanzouse un abanico o suficientemente amplo como para que xa non aparecesen novos datos ou elementos obxecto de análise (Martínez, 2012). O feito de que este proceso fose consensuado entre investigadoras e fundamentado en bases teóricas permitiu que este índice de saturación fose total (Bardin, 1996).

Neste caso a análise de contido revelou 3 categorías principais en base ás cales se articula a exposición de resultados, e que son: percepcións sobre a igualdade de xénero, estereotipos de xénero e experiencia persoal na etapa de educación primaria (Ver Anexo 2). Estas categorías primarias conta con outras subcategorías secundarias que axudan a estruturar e organizar o proceso de recollida de información (Ver Anexo 3).

## 5. Resultados

### 5.1 Percepcións sobre a igualdade de xénero

#### 5.1.1 Marco histórico da evolución sobre as percepcións de xénero

Nesta primeira categoría de segundo nivel de análise referente ó *marco histórico da evolución sobre as percepcións de xénero*, a maioría das persoas entrevistadas, independentemente do rango xeracional e do xénero, consideran que na actualidade homes e mulleres aínda non vivimos en igualdade. Só dous participantes amosaron unha opinión contraria, sostendo que efectivamente si hai igualdade, ambos de xénero masculino e pertencentes a un contexto rural.

*"No, agora as mulleres viven mellor" (S2.L.17).*

En relación con isto a unanimidade das mulleres entrevistadas afirman que non hai igualdade real, pese a que consideran que a situación neste aspecto si mellorou nos últimos anos.

*"Eu diría que a nivel de dereitos máis ou menos si, pero a nivel social aínda non" (X2H.L.14).*

No referente á pegada de xénero nas oportunidades laborais, segunda categoría de terceiro nivel, a tendencia maioritaria continúa sinalando que as mulleres non teñen as mesmas posibilidades laborais na actualidade ca os homes, non obstante, todos manifestan unanimidade ó soste que efectivamente se están producindo moitos avances, aínda que de novo existe unha tendencia clara a considerar que aínda queda moito camiño por percorrer ata chegar á igualdade real.

*"No, sobre todo polo tema da maternidade" (A2M.L.18).*

Entre os exemplos de evolución expostos polos e polas participantes podemos atopar que aqueles pertencentes ó rango de idade da senectude destacan principalmente a introdución da muller nun mercado laboral moito máis amplo. Mentres que as xeracións máis novas se centran na diminución dos roles de xénero no fogar.

*"Pois, en que as mulleres xa conducen camións, autobuses, son policías..." (S2H.L.32).*

*"Que antes unha muller sempre estaba traballando na casa e que agora non, agora o home axuda na casa" (AD1M.L.29).*

### 5.1.2 Coparentalidade

En referencia á segunda categoría secundaria, *coparentalidade*, podemos destacar que unha de cada tres persoas entrevistadas aseguran non saber o que é a coparentalidade ou non estar seguros de coñecer o significado real do termo. As participantes que si coñecen o termo son exclusivamente mulleres pertencentes á xeración adulta.

*"A ver, sóname a que un pai e unha nai están ó mesmo nivel"(X1M. L.50).*

Cando se lles pregunta ós e ás participantes se a súa crianza foi un proceso coparental entre os seus e as súas proxenitores ou proxenitoras, de novo a maioría dos e das participantes (N=9) identifican que a súa crianza era unha responsabilidade asumida case por completo polas nais. Pódese detectar tamén, que aqueles/as participantes que manifestan que efectivamente na súa crianza si había coparentalidade pertencen todos e todas ó rango de idade de adolescentes, o cal nos pode estar falando dunha tendencia recente cara ó cambio na educación das novas xeracións.

*"Os coidados na casa...asistencia as titularidades no colexio, acompañar as consultas médicas, preocuparse de buscar estas cousas... o sea absolutamente todo recaía na miña nai" (A2M. L.47).*

O total dos/as participantes consideran que a situación de coparentalidade que eles e elas manifestan é compartida polos seus e súas coetáneos/as. Con todo, cando se lles pregunta pola situación actual a maioría sinalan que continúa sen haber coparentalidade, engadindo que o papel principal segue sendo o da muller, pese a que na actualidade os homes participan e asumen cada vez máis peso na educación e coidados dos seus fillos/as.

*"Claro que se ocupan máis dos fillos que os homes, aunque hoxe ocúpanse os homes máis que antigamente. Hai diferenza de cando eu era nova" (S1M.L.47).*

## 5.2 Estereotipos de xénero

### 5.2.1 Estereotipos prescritivos

Dentro desta segunda categoría primaria de análise aglutínanse outras tres subcategorías de segundo nivel de análise, onde, *estereotipos prescritivos*, é a primeira. Nesta mesma liña podemos destacar que respecto ós roles laborais, que se corresponde con unha categoría de terceiro nivel, ante a posible relación existente entre o xénero masculino e a súa tendencia a

desempeñar postos de traballo relacionados coas ciencias, a maioría dos participantes, (N=10), sosteñen que non hai ningún tipo de relación directa. É relevante mencionar que, ambos os dous participantes que sinalaron que si había certa relación son varóns, pertencentes ó grupo de senectude.

*"É igual, pero bueno, un home sempre vale máis, pero bueno a muller tamén é lista, agora pode valer tamén" (S2H.L.70).*

Chama a atención a reflexión aportada por un deles que sostén que a ausencia de conciliación familia pode ser a causa desa segregación dos roles laborais.

*"A ver, realmente, todos temos as mesmas capacidades,[...] Pero tamén é certo que os traballos diríxense ou elíxense,[...] polo que aporta cada un á hora de traballar. Un empresario, pois, di, bueno, pois, como a muller, cando ten fillos, non lle vai prestar a dedicación ou atención 100% ao traballo, e o home, pois, ó mellor si..." (S1H.L.97).*

No que respecta á relación entre muller e coidados a tendencia cambia, un de cada dous participantes consideran que si hai relación, mentres que a outra parte opina o contrario. Resulta significativo que nas xustificacións da súa opinión todos e todas aluden ó proceso de educación de cada individuo, sostendo que esta é a causa tanto nas posicións a favor como en contra.

*"A ver, non é un xen que teñamos, é como se nos educa, si a unha nena dende pequena lle metes un nenuco para que o coide, loxicamente vai a ter unha predisposición positiva a coidar e seguramente pode acabar sendo maestra[...]. Si a un neno lle metes un nenuco e xoga a educalo, seguramente acabe sendo tamén maestro..." (X1M.L.100).*

Cando se lles pregunta ós e ás participantes se consideran que homes e mulleres precisan a paternidade ou a maternidade como un elemento indispensable para a realización persoal, outra categoría de terceiro nivel, practicamente a unanimidade destes considera que non en ambos os dous xéneros. Só unha participante, pertencente ó grupo de senectude manifestou unha opinión contraria.

*"Unha muller tampouco, eu son nai por elección, pero cada un sabe o que quere para a súa vida. Non me sentía menos muller cando non era nai"(A2M.L.94).*

Así mesmo, nas percepcións sociais, que é a última categoría de terceiro nivel, a discrepancia nos discursos aportados aumenta, mantendo diversidade de opinións,

argumentando que depende das persoas, alegando que efectivamente si hai unha tendencia social a considerar que a muller debe ser nai ou sostendo todo o contrario, xa que se considera que isto é unha perspectiva xa superada, todo isto sen chegar a unha tendencia clara.

*"Hoxe en día, xa nadie se quere nin xuntar nin ter fillos, como moito, se tal adoptan.[...] viven parellas, tanto do mesmo sexo ou distinto sexo se queren ter fillos pois téñenos ou adóptanos" (A1H.L.109).*

### 5.2.2 Estereotipos descritivos

No que respecta a esta segunda categoría secundaria relativa ós, *estereotipos descritivos*, os discursos dos e das informantes relativos ós trazos de personalidade, que sería a primeira categoría terciaria, non amosan unha tendencia significativa, as respostas son diversas alegando que efectivamente as mulleres son máis pacíficas, e os homes máis violentos, que esta tendencia depende ou que non ten nada de relación.

*"Depende, hai algunhas que non e outras que sí, depende da persoa"(AD1M. L.68).*

Porén, a tendencia amósase moito máis clara nas expresións emocionais, que se corresponde coa segunda categoría terciaria, a maioría dos e das participantes (N=9) considera que o feito de ver chorar a un home non lles causaría maior impresión que se fose unha muller. Non en tanto, os e as participantes restantes si que admiten que se amosarían sorprendidos, correspóndense estes con persoas pertencentes ó grupo de senectude.

*"Si, muita, muita, porque ver un home chorar xa non é fácil, eh?" (S1M.L.142).*

### 5.2.3 Manifestacións estereotipadas

A tendencia nesta última categoría secundaria, que aglutina unha categoría terciaria referente á evolución ou non dos estereotipos asociados ás cores, é bastante equilibrada, sostendo a maioría que efectivamente é un estereotipo xa superado, aínda que a mostra de persoas que manifestan que este proceso de superación non é real é bastante alta (N=5). Chama a atención que os rangos de idade e os sexos neste punto son moi dispersos, e non hai unha tendencia clara.

*"Creo que en parte está superado, que xa está un pouco máis normalizado, pero tampouco ó 100%." (AD1H. L.55).*

Na seguinte categoría terciaria, sobre os estereotipos relacionados cos xoguetes, todos os/as participantes aseguran que independentemente do xénero, os xoguetes deben ser para nenos e nenas sen segregacións.

*"Ao final que os nenos xogar cos que a eles lles apeteza xogar. Un neno quere xogar con a cociña ou con a boneca, penso que da o mesmo "* (AD2M. L.58).

Contrariamente a isto só un participante manifesta que o estereotipo está socialmente superado, dispoñendo todos/as os/as demais participantes que indiscutiblemente a sociedade continúa segregando os xoguetes en función dos xéneros.

*"Ahora xa non fan caso..."* (S2H.L.54).

Nesta mesma categoría terciaria, encádrase a seguinte categoría de cuarto nivel en relación á reprodución ou non do estereotipo, na cal unicamente tres persoas, pertencentes a grupos de idade de senectude e adultos, sinalan que este estereotipo estaba presenta na súa educación e que seus pais si o reproducirían negándose a comprar un xoguete que non se corresponda co socialmente asignado ó seu xénero.

*"Probablemente non mo regalarían"* (S1H. L.145).

Precisamente dous destes participantes recoñecen que eles mesmos son reprodutores deste estereotipo na educación dos seus fillos.

*"No seu momento, igual non. No seu momento. Hoxe en día, coas experiencias da vida que teño, non me preocuparía en absoluto"* (S1H.L.148).

As opinións sobre porque se segue poñendo pendentas ás nenas encamiñanse todas nunha mesma postura, sendo a tendencia máis repetida que é unha tradición e que simplemente se segue reproducindo.

*"Pois me imaxino que moitos serán por tradición, ou por estética, ou perdón polo que vou dicir pero por estupidez"* (A2M.L.66).

### **5.3 Experiencia persoal na etapa de educación primaria**

#### **5.3.1 Educación e igualdade**

Nesta terceira categoría primaria analízanse as experiencias persoais na etapa de educación primaria, establecendo catro subcategorías secundarias, sendo *educación e igualdade* a

primeira delas. Nesta liña, a maioría dos e das participantes (N=8) consideran que a educación que recibimos dende cativos non é igualitaria. Resulta destacable que os e as participantes que sosteñen que na actualidade a educación se desenvolve en igualdade son persoas pertencentes ó grupo de senectude e un ó grupo de xuventude.

*"No, non, somos educados sin igualdad porque estamos nunha sociedade que non é igual. En onde todas as referencias que ves nos libros, nos debuxos, nos contos, en todo, en papá e mamá, non hai coparentalidad..." (X1M.L.167).*

### 5.3.2 Influxo do xénero

Esta segunda categoría de segundo nivel referente ó *influxo do xénero*, destaca que entre a maioría de exemplos de evolución no influxo do xénero que aportan as persoas entrevistadas, o cal formaría a primeira categoría terciaria desta de segundo nivel, repítese a repartición máis igualitaria das tarefas do fogar e a segregación por sexos entre outros. Sobresae a aportación realizada por un dos participantes que sinala unha involución neste proceso social.

*"Eu penso que si, e sobre todo no mundo da educación, nos que nos dedicamos á educación, eu penso que si que hai moitísima xente que cambiou o chip..." (A2M.L.144).*

*"Creo que cambiou a peor [...] Hoxe en día, os pais máis xóvenes creo que imponen menos respecto tanto ós homes como ás mulleres. [...] a miña xeración penso que foron os mellores pais ata agora..." (X1H.L.128).*

Do total de participantes (N=8) que coñecen o que é a linguaxe inclusiva, sendo esta a segunda categoría terciaria, só cinco deles e delas recoñecen empregalo no seu día a día, correspondéndose estes con persoas do grupo de adultos, adolescentes e xuventude, concretamente con unha maioría feminina. Unicamente unha persoa identificou na súa experiencia educativa que a linguaxe inclusiva fose un aspecto relevante, sendo esta persoa do grupo de adolescentes.

*"Non. De feito, miña nai sempre me conta unha anécdota, eu tiña catro anos, e unha profesora de infantil dixo, chicos, podéis ir al patio e eu, o meu eu de catro anos, díxolle, ¿y las chicas?" (X1M.L.295).*

En canto ás opinións persoais, de novo unha maioría de participantes manifestan que para eles e elas é un aspecto relevante, tan só unha persoa manifestou un argumento

negativo ó respecto, outros catro integrantes aseguraron que é un tema que lles resulta indiferente.

*"Penso que é unha parvada, vamos a ver, o que é macho macho que femia femia e atribuír cousas ó xénero masculino ou ó feminino, cando leva na lingüística mil, dos mil ou tres mil anos sendo dunha maneira, a min paréceme unha torpez" (A1H.L.222).*

As afirmacións do/as participantes sinalan que as discriminacións no ámbito educativo, que se corresponde coa última categoría terciaria, por cuestións de estereotipos sociais, se producen maioritariamente cara á nenos que cara a nenas, só catro participantes identificaron este tipo de condutas cara a nenas, mentres que foron seis os/as que si o detectaron en nenos. Nesta mesma liña menos da metade das persoas entrevistadas recoñeceron que viviran ou eran coñecedoras de situacións de acoso.

*"De feito, bueno, era incluso peor o neno que estaba sempre con as nenas que ó revés" (A2M.L.273).*

*"Si que recordo no instituto profesores que tiñan cara a alumnas comportamentos demasiado sexualizados" (A1M.L.214).*

### 5.3.3 Influencia de referentes femininos

Sendo a *influencia de referentes femininos*, a terceira categoría secundaria, resalta que en xeral as aspiracións que as persoas entrevistadas tiñan cando eran nenos e nenas son moi variadas destacando principalmente veterinaria e policía. Por outra parte, a maioría dos e das participantes (N=7) non recordan ter ningún referente na infancia, e no caso daquelas persoas que si identificaban referentes destacan ós e ás proxenitores e proxenitoras como modelos.

*"Quería ser veterinaria, tamén quería ser avogada, bióloga ou maestra" (X1M.L.184).*

*"Tampouco tiña ningún referente concreto" (A1M. L.122).*

Respecto a influencia de referentes femininos na propia escola, destaca a gran influencia de Rosalía de Castro e Marie Curie entre outras. No plano actual de mulleres relevantes mencionan nomes como Irene Montero, Marta Ortega ou Dian Fossey.

*"Rosalía de Castro por mencionar, Emilia Pardo Bazán, Simone de Beauvoir" (A1M.L.130).*

*"Pois Irene Montero ou Yolanda Díaz" (A1M.L.133).*

Entre as mulleres relevantes mencionadas, destaca o recoñecemento de Emilia Pardo Bazán, Clara Campoamor, Virginia Woolf, Malala Yousafzai, Concepción Arenal e Margarita Salas. Sendo as menos coñecidas María Vinyals, María Zambrano, Federica Montseny e Emmeline Pankhurst.

*"Si sóname Malala, si, é unha chavala africana. [...] Bueno, sei que é unha chavala importante que traballou contra a mutilación xenital e todo iso" (S1H.L.216).*

#### 5.3.4 Segregación por sexos

Finalmente nesta cuarta categoría secundaria de análise, segundo a maioría dos/as participantes, o xogo cando eran cativos/as non era inclusivo e estaba segregado por sexos.

*"Á maioría dos chicos gústalles máis xogar ó fútbol, pero había algunhas nenas que tamén lles gustaba e xogaban con eles"(AD1H.L.153).*

Seguindo esta liña, na segregación por sexos na educación a tendencia maioritaria está en contra, habendo tres persoas que amosan indiferenza ó respecto.

*"No, considero que é un error, un atraso. E que os nenos deben convivir xuntos..."(S1H.L.276).*

De novo a segregación por sexos nos baños das escolas dos e das participantes está presente na maioría das respostas, sinalando practicamente todos e todas que o identificador eran cores ou monecos con saia e pantalón.

*"Sexos. Distinguen por sexos, aparece un boneco, un boneco, un home, e unha muller" (AD2M.L.191).*

## 6. Discusión

Esta investigación permitiu analizar a evolución da educación en igualdade de xénero, así como as variables relacionadas, atendendo concretamente ós estereotipos de xénero, de comportamentos e actitudes sexistas e ó emprego e coñecemento da linguaxe inclusiva. En primeiro termo, a mirada comparada ás verbas das 4 xeracións, evidencia unha tendencia ó cambio respecto á igualdade de xénero, pois a grosso modo, pódese identificar unha actitude máis positiva, inclusiva e igualitaria a medida que a idade das e dos participantes minguaba. Ademais, o xénero das/os informantes foi un factor determinante, expoñendo que son as

informantes as que presentan unha maior sensibilización respecto á educación en igualdade e á igualdade de xénero en xeral. Non obstante, a maioría das e dos participantes non recoñecen que a igualdade de xénero sexa un aspecto que xa fose acadado socialmente. Nesta liña, algunhas aportacións expostas en estudos previos (Moya e Moya, 2021) destacan precisamente este aspecto, sostendo tal e como se identificou neste traballo, que aínda que houbo unha gran evolución nos últimos anos, segue moi presente a necesidade de continuar avanzando para acadar unha educación igualitaria e polo tanto unha igualdade real na sociedade. Mantendo a tendencia, téñense revelado evidencias da supervivencia do sexismo a nivel social e educativo; porén, nos seus discursos pódese comprobar unha postura cada vez mais adaptábel, especialmente naqueles aportados por mulleres, revelando que hai unha maior sensibilización cara á educación en igualdade por parte do eido feminino (Azorín, 2017).

En segundo termo, en relación ós estereotipos de xénero parece revelarse certa tendencia á superación de aqueles relacionados coa segregación das cores e dos xoguetes. Dos discursos extraídos dos e das participantes percíbese unha reflexión clara que sinala que esta segregación é unha construción social. Nesta dirección Martínez e Vélez (2009) sosteñen que efectivamente os xoguetes e cores non teñen xénero, pero a sociedade etiquétaos e fai que se produza esta segregación. En xeral, a análise realizada determina que son os homes os que detectan con menor frecuencia os estereotipos de xénero nas súas condutas e pensamentos e especialmente aqueles de maior idade e menor formación. As achegas realizadas por Madolell et al. (2020), coinciden con esta premisa, ó sinalar que variables como a procedencia cultural ou estudos cursados son factores determinantes na identificación e reprodución dos estereotipos de xénero.

Finalmente, identificouse que os/as participantes amosaban moi poucas expresións respecto ó acoso sexual no seu contexto educativo, o cal, segundo o aportado por Alonso-Ruido et al., (2021) é unha tendencia habitual dado que este tipo de situacións tenden a estar silenciadas. Porén, si se identificaron moitas experiencias que relatan a discriminación nos xogos cara a nenos máis que cara a nenas, o cal non deixa de ser unha marca da reprodución da socialización diferencial.

Outros aspectos como a segregación que se produce nas aulas, a ausencia de relevancia que se lle aporta a linguaxe inclusiva ou a escaseza de recoñecemento a personaxes femininas, deixan ver o último dos grandes resultado extraídos neste estudo, que é que a

perspectiva de xénero segue sendo unha materia pendente de aplicar na educación. Neste senso, nun estudo realizado por Bermejo e Hernández, (2019) a futuros docentes de educación detectouse que máis do 75% dos/as participantes amosaban condutas sexistas. Por outra parte, en referencia ó aportado por Rebollo et al., (2011), podemos destacar certa sensibilización do profesorado coa construción da cultura da igualdade, pero mantendo aínda certa reticencia en algúns casos. Este mesmo estudo destaca a maior implicación por parte das mulleres docentes nesta labor. Unha liña amosada tamén por investigación con docentes da etapa de Educación Infantil (Alonso-Ruido et al., 2022).

Ante esta situación resulta imprescindible continuar centrando os esforzos pedagóxicos na construción dunha educación máis equitativa en materia de xénero(s). Un obxectivo que debe comprometer especialmente ó colectivo docente que debe estar debidamente formado para afrontar esta tarefa pedagóxica no quefacer diario das aulas de Educación Primaria. Nesta dirección, os resultados do estudo de Varela-Portela et al., (2023) apuntan que soamente o 22% dos/as estudantes dos Graos de Educación Primaria impartidos nas universidades públicas españolas se forma en materias de xénero a través de materias obrigatorias ou optativas. Unha tendencia confirmada a nivel internacional que advirten sobre a escaseza de formación en perspectiva de xénero que se aporta na formación dos mestres e mestras de Educación primaria (Mathus et al., 2021). Paralelamente, nun estudo realizado por Madolell et al. (2020) as/os estudantes de Ciencias da Educación sitúanse nun terceiro posto en canto ós discentes nos que se presentan maiores estereotipos e comportamentos sexistas. Estes datos permiten establecer a conclusión de que efectivamente a formación en xénero é crucial para poder transmitir e acadar unha educación en igualdade. De feito, o desenvolvemento destas prácticas e valores ven sostido non só pola diversa lexislación vixente que o avala, senón tamén polas propias recomendacións aportadas dende a Organización das Nacións Unidas, que a través do seu obxectivo 5 (ODS5), presente na axenda 2030, que especifica o logro da igualdade entre os xéneros e outorgar poderío a todas as mulleres e nenas. En definitiva, nunha sociedade cada día máis diversa a atención á diversidade pasa por erixir espazos inclusivos tamén en referencia á igualdade de xénero (Torrego e Mongue, 2021).

Entre as limitacións do estudo é necesario ter en conta o factor de “desexabilidade social” que pode facer difícil que os/as informantes respondan a unha cuestión tan sensible como a investigada nesta traballo. Deste xeito os/as informantes responderían o que

consideran que é socialmente correcto e non o que eles e elas consideraban. Igualmente no tocante as limitacións propias dun estudo cualitativo fan visible a necesidade de ampliar o estudo e dirixir os esforzos cara unha investigación mais ampla e de carácter cuantitativo.

## **7. Conclusións e implicacións educativas**

Facendo unha análise sobre as competencias que se logran coa elaboración deste traballo, no contexto da materia que implica a realización dun Traballo de Fin de Grao, podemos destacar aquelas que fan referencia á adquisición de capacidades de elaboración e desenvolvemento da labor investigadora, implicando capacidades como a procura, selección, tratamento, síntese e presentación da información, a través do emprego de diferentes instrumentos e recursos tecnolóxicos. Nesta mesma liña tamén se poden relacionar aquelas competencias que fan referencia á comunicación e presentación desta información, así como á aplicación de coñecementos adquiridos durante o grao, a través do desenvolvemento de competencias recollidas en algunhas das materias do propio grao. Entre as competencias xerais e básicas do Título podemos destacar as referentes a comprender as posibilidades e límites da educación na nosa sociedade actual (G12), tendo en conta aqueles aspectos sociais que afectan a educación en calquera dos seus ámbitos, de cara a acadar unha mellora da calidade educativa (G3). Entre eles podemos mencionar temáticas como as relacións de xénero, multiculturalidade e interculturalidade, discriminación e inclusión social (E23). Tamén podemos engadir o deseño e regulación de espazos de aprendizaxe en contextos diversos que atendan ás temáticas anteriormente mencionadas (G4), e en xeral, ó respecto polos dereitos humanos que conforman os valores para a formación cidadá (E8).

Tendo en consideración esta análise competencial do Grao de Mestra/e en Educación Primaria e a través das conclusións xerais que se poden extraer coa realización deste estudo, así como ás propias vivencias persoais percibidas e vividas ó longo da formación como mestras e mestres, a formación en materia de xénero é considerablemente limitada. A relevancia que se lle aporta a este ámbito é case exclusivamente referencial e moi superficial. Con esta formación que semella ser un simple formalismo educativo, e non unha práctica que se desenvolva de xeito efectivo, a reprodución da sociedade patriarcal e androcéntrica que todos/as coñecemos continúa o seu proceso. Consideramos crucial que se forme a mestras/es así como ás/ós futuros/as docentes dende unha perspectiva igualitaria, diversa e inclusiva.

Outorgando formación neste eido e traballando o desenvolvemento de competencias, habilidades e destrezas para que cando sexan(mos) mestras en activo funcionemos como eixo do verdadeiro cambio social. Traballando nas aulas pola eliminación do sexismo e dos estereotipos de xénero, desenvolvendo unha educación onde primen os valores de diversidade, inclusión e **igualdade de xénero**. Este é, ou debería ser, o compromiso pedagóxico de todas/os as/os Mestres/as de Educación Primaria.

## 8. Referencias bibliográficas

- Alfonso, P., e Aguado, J. P. (2012). Estereotipos y coeducación. *Consejo comarcal del Bierzo*.
- Alonso-Ruido, P. (2017). *Evaluación del fenómeno del sexting y de los riesgos emergentes de la red en adolescentes de la provincia de Ourense*. [Tesis Doctoral, Universidad de Vigo]. <http://hdl.handle.net/11093/786>
- Alonso-Ruido, P., Martínez, R., Rodríguez, Y., e Carrera, M. V. (2021). El acoso sexual en la universidad: la visión del alumnado. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 53, 1-9. <https://doi.org/10.14349/rlp.2021.v53.1>
- Alonso-Ruido, P., Iglesias, N., e Sotelino, A. (2022). Trabajar la igualdad de género en la Educación Infantil desde la formación docente. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 19(38), 94-108.
- Andréu, J. (2003). Infancia socialización familiar y nuevas tecnologías de la comunicación. *Portularia*, 3, 243-261.
- Azorín, C. M. (2017). Actitudes hacia la igualdad de género en una muestra de estudiantes de Murcia. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 45-60. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2017.v28.n1.48715](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.48715)
- Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*. Akal.
- Bermejo, R. C., e Hernández, A. N. (2019). Sexismo y formación inicial del profesorado. *Educar*, 55(1), 293-310. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.903>
- Bree, R. T., e Gallagher, G. (2016). Using Microsoft Excel to code and thematically analyse qualitative data: a simple, cost-effective approach. *All Ireland Journal of Higher Education*, 8(2), 2811- 28114.
- Carrera, M. V., De-Palma, R., e Lameiras, M. (2012). Sex/gender identity: Moving beyond fixed

and 'natural' categories. *Sexualities*, 15(8), 995-1016.  
<https://doi.org/10.1177/1363460712459158>

- Castillo, R., e Montes, B. (2014). Análisis de los estereotipos de género actuales. *Anales de Psicología*, 30(3), 1044–1060. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.138981>
- Castro, Y., Martínez, R., Alonso-Ruido, P., e Adá, A. (2021). Patriarcado y adolescencia: su expresión a través de los estereotipos de género, el sexismo y los mitos del amor. En A. Cotán e J. C Ruiz (Eds.), *Muros de discriminación y exclusión en la construcción de identidades: la mirada de las Ciencias Sociales* (pp.881-900). Dykinson.
- Cruz, M. D. R. (2004). Hacia la igualdad de las mujeres: De la Tradición a la Coeducación. *Enclave Pedagógica*, (6), 97-110.
- Colás, P. (2007). La construcción de la identidad de género: enfoques teóricos para fundamentar la investigación e intervención educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 151–166.
- De Miguel, A. (2015). *Neoliberalismo sexual: el mito de la libre elección*. Cátedra.
- Díaz, M. J. (2006). Sexismo, violencia de género y acoso escolar. Propuestas para una prevención integral de la violencia. *Revista de estudios de juventud*, (73), 38-57.
- Díaz, C., e Dema, S. (2013). Metodología no sexista en la investigación y producción del conocimiento. En C. Díaz e S. Dema (Eds.), *Sociología y Género* (pp. 65-86). Tecnos.
- Esteban, B., e Fernández, P. (2017). ¿Actitudes sexistas en jóvenes?: Exploración del sexismo ambivalente y neosexismo en población universitaria. FEMERIS: *Revista Multidisciplinar De Estudios De Género*, 2(2), 137-153.  
<https://doi.org/10.20318/femeris.2017.3762>
- Fernández, P., Jaureguizar, J., e Idoiaga, N. (2022). Análisis del sexismo y feminismo en el futuro profesorado. *HUMAN REVIEW. International Humanities Review/Revista Internacional de Humanidades*, 11, 1-14.
- Flecha, C. (2014). Desequilibrios de género en educación en la España Contemporánea: Causas, indicadores y consecuencias. *Áreas: Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 33, 49- 60.
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Morata.

- Galdo, J. M. (2019). La importancia de la coeducación para el logro de la igualdad. En *Forum Aragón: Revista Digital de FEAE-Aragón sobre Organización y Gestión Educativa*, (26) (16-19).
- García, M. D. C. (2000). Identidad e identidades de género: de la exclusión a la complejidad. *Tabanque: Revista Pedagógica*, (15), 39-58.
- García, L., e Huertas, P. (2001). Trabajando desde la coeducación transformamos la situación. En N. B. González, (Ed.), *Educación en femenino y masculino* (pp. 71-86). Askal.
- García, Y. H. (2006). Acerca del género como categoría analítica. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 13(1), 111-120.
- Glick, P., e Fiske, S. T. (1996). The ambivalent sexism inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of personality and social psychology*, 70(3), 491. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.3.491>
- González B, E. M., e Rodríguez M, Y. (2020). Estereotipos de género en la infancia. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 9(36), 125-138. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2020.36.08](https://doi.org/10.7179/PSRI_2020.36.08)
- González, B. (1999). Los estereotipos como factor de socialización en el género. *Comunicar*, (12), 79-88. <https://doi.org/10.3916/c12-1999-12>
- González, T. (2018). Políticas Educativas Igualitarias en España. La Igualdad de Género en los Estudios de Magisterio. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 26(2), 1-21. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.2764>
- Hernández, S. R., Fernández, C., e Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill.
- Hogg, M. A., e Vaughan, M. (2010). Prejuicio y discriminación. En M. A. Hogg e M. Vaughan (Eds.), *Psicología social*. World Wide Books.
- Instituto de la Mujer. (2008). *Guía de Coeducación. Síntesis sobre la Educación para la Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres*. Instituto de la Mujer.
- Instituto Nacional de Estadística. (2023). *Datos sobre el mercado laboral*. Recuperado el 2 de junio de 2023 de <https://n9.cl/vyf3l>

- Izquierdo, M. J. (2013). La socialización de género. En C. Díaz e S. Dema (Eds.), *Sociología y Género* (pp. 87-111). Tecnos.
- Jayme, M., e Sau, V. (1996). La construcción psicosocial del sexo: el género. En M. Jayme e V. Sau (Eds.), *Psicología diferencial del sexo y el género: fundamentos* (pp.49- 99). Icaria.
- Jayme, M., e Sau, V. (1996). Aprender a ser niña, aprender a ser niño. En M. Jayme e V. Sau (Ed.), *Psicología diferencial del sexo y el género: fundamentos* (pp.133- 161). Icaria.
- Lameiras, M., e Rodríguez, Y. (2003). Evaluación del sexismo ambivalente en estudiantes gallegos/as. *Acción psicológica*, 2(2), 131-136.
- León, C. M., e Aizpurúa, E. (2020). ¿Persisten las actitudes sexistas en los estudiantes universitarios?: Un análisis de su prevalencia, predictores y diferencias de género. *Educación XX1: revista de la Facultad de Educación*, 23 (1), 275-296. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23629>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006, pp. 17158-17207. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97858-97921. <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. Boletín Oficial del estado, 71, de 23 de marzo de 2007, pp. 12611-12645. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2007/03/22/3>
- Macedo, C. G., e García, T. A. (2014). Trascendencia del rol de género en la educación familiar. *Campo abierto: Revista de educación*, 33(2), 97-114. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23629>
- Madolell, R., Gallardo, M. Á., e Alemany, I. (2020). Los estereotipos de género y las actitudes sexistas de los estudiantes universitarios en un contexto multicultural. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(1), 284-303. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8148>

- Malonda, E. (2014). *El sexismo en la adolescencia. Factores psicosociales moduladores* [Tesis doctoral, Universidad de Valencia].
- Mansilla A., M. E. (2000). Etapas del desarrollo humano. *Revista De Investigación En Psicología*, 3(2), 105–116. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v3i2.4999>
- Martínez, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciência e Saúde Coletiva*, 17(3), 613-619.
- Martínez, M. C., e Vélez, M. (2009). Actitud en niños y adultos sobre los estereotipos de género en juguetes infantiles. *CIENCIA ergo sum*, 12(2), 137-144.
- Martínez, M. (2017). Color y género. Un análisis de la pervivencia de estereotipos. En A. M. Ortega, V. García (Eds.), *Voces alternativas: investigación multidisciplinar en comunicación y cultura* (pp. 391-409). Egregius.
- Méndez, M. J., Villar, M., e Permuy, A. (2018). La coeducación en el sistema educativo español: reflexiones y propuestas. *Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2(1), 192-215. <https://doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.2011>
- Merma, G., Ávalos, M. A., e Martínez, M. Á. (2022). Gender stereotypes: persistence and challenges. *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal*, 41(7), 1112-1135. <https://doi.org/10.1108/EDI-12-2018-0229>
- Moya, M (2004). Actitudes sexistas y nuevas formas de Sexismo. En E. Barbera e I. Martínez (Eds.), *Psicología y Género* (pp. 271–294). Pearson.
- Moya, M. C., e Moya, A. (2021). Evolution of gender stereotypes in Spain: From 1985 to 2018. *Psicothema*, 33(1), 53-59. <https://doi.org/10.7334/psicothema2020.328>
- Muñoz, C. (2009). La figura del agente de igualdad. En M. Román (Ed.), *Manual de agentes de igualdad* (pp. 17-25). Diputación de Sevilla.
- ONU (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible. La Agenda 2030*. Recuperado el 15 de abril de 2023 de <https://ir.uv.es/Tr1n3br>
- Organización Panamericana de la Salud (2000). *Recomendaciones para la acción: Actas de una reunión de consulta convocada por la OMS y la OPS y la Asociación Mundial de sexología*. Organización Panamericana de la Salud.

- Ortega, J. (2005). *Aportación de Simone de Beauvoir a la discusión sobre el género, La* [Tesis doctoral. Universidad de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/10803/2039>
- Osuna, M. (2011). La mercantilización de los roles de sexo/género en la publicidad. En R. Mancinas (Eds.), *Jornadas Universitarias "La mujer en el espejo mediático, II: sexo, género y comunicación"* (pp. 196-208). Asociación Universitaria Comunicación y Cultura.
- Pacheco, C. R., Cabrera, J. S., Mazón, M., González, I., e Bosque, M. (2014). Estereotipos de género sexistas. Un estudio en jóvenes universitarios cubanos de medicina. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río*, 18(5), 863-877.
- Quesada, M. (2009). Género y discriminaciones asociadas al hecho de ser mujer. En M. Román (Eds.), *Manual de agentes de igualdad* (pp. 29-61). Diputación de Sevilla.
- Rebollo, M. Á., García, R., Piedra, J., e Vega, L. (2011). Diagnóstico de la cultura de género en educación: actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista de Educación*, 355, 521-526. <https://doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2010-355-035>
- Rodríguez, Y., Lameiras, M., Carrera, M. V., e Magalhães, M. J., (2012). Estereotipos de género y la imagen de la mujer en los Mass Media. En I. C. Iglesias e M. Lameiras (Eds.), *Comunicación y justicia en violencia de género* (pp. 37-69). Tirant lo Blanch.
- Suberviola, I. (2012). Coeducación: un derecho y un deber del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 42 (15, 3), 59-68.
- Torrego, J. C. e Mongue, C. (2021). *Inclusión y convivencia en los centros educativos: experiencias y propuestas*. Síntesis.
- Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista Electrónica Calidad En La Educación Superior*, 3(1), 119-139. <https://doi.org/10.22458/caes.v3i1.436>
- Villanueva, V. J., e Grau, E. (2019). Diferencias por sexo y edad en la interiorización de los estereotipos de género en la adolescencia temprana y media. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 17(47), 106-128. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v17i47.2184>

## Anexos

### Anexo 1. Documento de consentimento informado

#### Documento de consentimento informado

Esta entrevista forma parte do estudo “Evolución dos estereotipos de xénero ó longo de 4 xeracións”, que se elabora no marco dos Traballos de Fin de Grao do Grao de Mestre/a de Educación Primaria da Universidade de Santiago de Compostela (USC) no presente curso académico 2022-23. O obxectivo deste estudo centrase en ver como evolucionaron no marco académico e social os estereotipos asignados pola sociedade a cada un dos xéneros. Para que sexan útiles os resultados é necesario que respondas con sinceridade. Lembra que non hai respostas boas ou malas, trátase de que respondas segundo o que ti pensas sobre o tema. O tempo requirido é de 20 minutos aproximadamente. Tras ler esta cabeceira aceptas participar nesta investigación, coñecendo que:

A estudante Andrea Noya Pérez con DNI 35\*\*\*\*\*T, abaixo asinante, do Grao en Mestre/a de Educación Primaria da USC, xestionará o tratamento dos datos recollidos na entrevista baixo a seguintes condicións:

1. A participación é voluntaria e anónima. Deste xeito todos os datos relativos a persoas relacionadas, directa ou indirectamente coa investigación serán xestionados de forma totalmente confidencial.
2. Poderás deixar de responder cando o consideres pertinente.
3. Non existirá ningunha recompensa ou beneficio económico pola túa participación no estudo.
4. As entrevistas serán gravadas a través dun mecanismo de rexistro de voz e posteriormente transcritas para acadar unha recollida de datos máis exacta.
5. Os datos serán utilizados para realizar a investigación e poderán ser compartidos coa comunidade científica e académica.
6. De conformidade co disposto na lexislación, a USC protexerá e garantirá o dereito fundamental á protección de datos. O tratamento de datos faise de acordo co *Regulamento da Unión Europea 2016/679, de 27 de abril, relativo á protección das persoas físicas no que respecta ao tratamento de datos persoais e á libre circulación destes datos* e a *Lei Orgánica 3/2018, de 5 de decembro, de Protección de Datos Persoais e garantía dos dereitos dixitais*. O rexistro de actividades de tratamento que fai a USC pode consultarse en <http://www.usc.es/gl/normativa/protecciondatos/index.html>
7. Liches o aviso legal dispoñible na ligazón que segue e aceptas os termos expostos: <https://www.usc.gal/gl/politica-privacidade-proteccion-datos>
8. Os datos de contacto do delegado de protección de datos da USC son: Marcos Almeida Cerrada ([dpd@usc.es](mailto:dpd@usc.es))
9. Baixo a lexislación vixente, a estudante non revelará a persoas alleas información referida a datos de carácter persoal, ni utilizará ou dispoñerá dela dun xeito ou con finalidade distinta á esixida polas accións formativas e científicas. Esta obriga subsistirá aínda despois de rematadas as mesmas, respondendo en caso de incumprimento do deber de secreto fronte á entidade, sen prexuízo das responsabilidades que por igual causa puideran derivarse ante a Axencia Española de Protección de Datos.

En \_\_\_\_\_, a \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022

Sinatura estudante:

Sinatura persoa participante:

Nome completo:

## **Anexo 2. Guión entrevistas**

Idade: Xénero co que se identifica: Entorno residencia: rural / urbano

Nivel de estudos / que esta estudando: Tipo de colexio:

### **PERCEPCIÓNS SOBRE A IGUALDADE DE XÉNERO**

#### **De forma xeral:**

- Crees que homes e mulleres na sociedade actual vivimos en igualdade?
- Pensas que actualmente as mulleres teñen as mesmas posibilidades laborais ca os homes?
- Consideras que dende que ti eras neno/a/novo hai avances neste aspecto? Saberíasme dicir un exemplo no que o notas?

#### **Coparentalidade:**

- Sabes o que é a coparentalidade? (se non sabe explicarllo). Cres que en España en xeral hai coparentalidade?
- En xeral, dirías que na túa educación na casa teus proxenitores se preocupaban e se encargaban de ti entre os dous, ou un máis ca o outro?
- Cal cres que é a realidade xeralizada nesta cuestións no noso país?

### **ESTEREOTIPOS DE XÉNERO**

#### **Prescritivos:**

- Cres que en xeral ás mulleres se lles da mellor os traballos como mestra ou enfermeira porque teñen máis paciencia e son máis cariñosas?
- Pensas que os homes, son mellores nos traballos de negocios e máis relacionados con aspectos científicos?
- Cres que un home para sentirse completamente realizado na vida deber ser pai? E unha muller debe ser nai para sentirse realizada?
- Consideras que en xeral a xente pensa este tipo de cousas?

#### **Descritivos:**

- Pensas que en xeral as mulleres son máis pacificas que os homes?
- Cres que os homes son máis violentos ca as mulleres?
- Se ves chorar a un home chamaría a túa atención polo feito de ser un home?

- Se ves chorar a unha muller chamaría a túa atención polo feito de ser unha muller?

### **Manifestacións dos estereotipos:**

- Hai xoguetes para nenos e para nenas? Ti consideras que debería habelos ou que todos os xoguetes deberían ser para todos os nenos e nenas?
- Cres que se segue comprando ás nenas cousas rosas e os nenos azuis? ou que xa se superou? No caso de resposta negativa, por que pensas que segue sendo así?
- Por que pensas que se lle pon pendentes as nenas?
- Se ti de pequeno/a pediras que che comprasen un balón de fútbol ou unha boneca, teus pais compraríancho ou intentarían disuadirte?
- Cres que se teu fillo/ filla che pedise un xoguete que socialmente non se corresponde co que debería querer, compraríasllo ou intentarías disuadilo?

### **EXPERIENCIA PERSOAL O LONGO DA ETAPA DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

#### **Xerais:**

- Cres que somos educadas/os igual independentemente do noso sexo?
- Que crees que cambiou neste aspecto? Hai algo que consideres que se mantén dende que ti eras neno/a ?

#### **Influencia dos referentes femininos na escola:**

- Cando eras neno/a a que te querías dedicar de maior? Por que?
- Recordas ó tu ídolo/a da infancia? Quen era?
- Estudaches algunha muller histórica con un posto de traballo importante?
- Saberíasme dicir o nome de outra muller que fixera algunha achega importante e que por iso sexa recordada?
- Coñeces algunha muller actual que teña un posto de traballo que a sociedade consideremos importante?
- Mencionar varias mulleres relevantes, ir de unha en unha e preguntar.(Emilia Pardo Bazán, Clara Campoamor, Virginia Woolf, María Zambrano, Malala Yousafzai, Margarita Salas, María Vinyals, Concepción Arenal, Victoria Kent, Federica Montseny, Emmeline Pankhurst) Sónanche os seus nomes? Saberíasme dicir porque son importantes estas mulleres? Estudaches sobre elas en algún momento da túa educación

#### **Segregación por sexos na escola :**

- Os nenos e nenas na túa escola xogaban todos xuntos?
- Recordas como eran, ou como son, as portas dos servizos da túa escola? Distinguían por sexos? Como o facían? Símbolos? Cores? Que opinas sobre isto?
- Levarías/Irías o teu fillo ou filla a unha escola que separase as aulas por sexos? Que opinión che merece isto.

**A linguaxe inclusiva na escola:**

- Oíches falar ou sabes o que é a linguaxe inclusiva? (se descoñecen o que é explicarllo)
- Consideras que é unha medida positiva xa que inclúe os dous xéneros ou que é irrelevante e que co masculino xenérico xa é suficiente?
- Na túa etapa escolar recordas que os docentes a empregasen (ou que actualmente a empreguen)?
- Empregalo a diario na túa vida cotiá?

**Discriminación na escola:**

- Recordas que en algún momento se discriminara a un neno na escola por xogar con outras nenas a xogos que se presupón que son de nenas? E a unha nena por estar xogando con nenos?
- Viviches ou coñeces algún suceso de acoso no teu contexto educativo? ( se un profesor/a tocaba os rapaces ou rapazas de xeito inapropiado, comentarios fora de lugar ou sexistas).

### Anexo 3. Análise por categorías

Categoría primaria	Categoría secundaria	Categoría terciaria	Categoría de 4º nivel	Categoría de 5º nivel	Categoría de 6º nivel	
<b>I</b> <b>Percepción sobre a igualdade de xénero</b>	O marco histórico: evolución da igualdade de xénero	A realidade da I de X nos nosos días	Desigualdade de xénero Igualdade de xénero			
		A pegada de xénero nas oportunidades laborais	Percepcións	M e H teñen as mesmas posibilidades M e H non teñen as mesmas posibilidades		
			Comparativa	Hai evolución Queda moito por facer	Exemplos de evolución	
	Coparentalidade	Coñecemento		Si Non		
			Identificación na propia experiencia	Realidade coparental Realidade non coparental		
		Hoxe		Similitude xeracional		
				Si Non		

Evolución en catro xeracións da educación en igualdade de xénero.

Categoría primaria	Categoría secundaria	Categoría terciaria	Categoría de 4º nivel	Categoría de 5º nivel	Categoría de 6º nivel	
<b>II Estereotipos de xénero</b>	Prescritivos	Roles laborais	Relación H- ciencias	Si hai relación		
			Relación M-coidados	Non hai relación		
		Maternidade e paternidade como realización persoal	Home- pai	Si hai relación		
			Muller- nai	Non hai relación		
		Percepción social	Depende	Si		
			Si	Non		
	Descritivos	Trazos de personalidade	M máis pacífica que H	Depende	Si	
			H máis violento que M	Non	Si	
		Trazos emocionais	Expresión emocional cara ó H	Depende	Chama a atención	
			Expresión emocional cara á M	Non	Non chama a atención	
		Cores	Evolución		Chama a atención	
					Non chama a atención	
	Manifestacións estereotipadas	Xoguetes	Evolución		Si	Si
					Socialmente	Non
		Conductas	Reprodución		Persoalmente	Si
					Vixentes	Non
					Inculcáuselles o estereotipo	
					Rexeitaron o estereotipo	
				Manteñen o estereotipo		
				Rexeitan o estereotipo		
	Pendientes					

Evolución en catro xeracións da educación en igualdade de xénero.

Categoría primaria	Categoría secundaria	Categoría terciaria	Categoría de 4º nivel	Categoría de 5º nivel	Categoría de 6º nivel	
<b>III Experiencia persoal na etapa de Educación Primariaob</b>	<b>Educación e igualdade</b>	Si				
		Non				
		Depende				
		Exemplos de evolución		Coñecemento	Si Non Positiva Negativa Indiferenza	
			Linguaxe inclusiva	Relevancia	Depende	
		Influxo do xénero		Relevancia educativa	Non	
				Uso diario	Si Non	
				Discriminación por sexos	A nenos	Identifica Non identifica
			Discriminación na escola		A nenas	Identifica Non identifica
				Situacións de acoso	Identifica Non identifica	
			Aspiracións de adulto/a			
			Referentes da infancia	Lembra ter referente Non lembra ningún referente		
			Referentes femininos	Nos estudos	Identifica Non identifica	
		Influencia de referentes femininos		Mulleres históricas Mulleres actuais		
				Emilia Pardo Bazán	Coñece Non coñece	
		Coñecemento de feministas relevantes	Clara Campoamor	Coñece Non coñece		
			Virginia Woolf	Coñece Non coñece		
			María Zambrano	Coñece Non coñece		
			Malala Yousafzai	Coñece		

Evolución en catro xeracións da educación en igualdade de xénero.

			Non coñece
		Margarita Salas	Coñece
			Non coñece
		María Vinyals	Coñece
			Non coñece
		Concepción Arenal	Coñece
			Non coñece
		Victoria Kent	Coñece
			Non coñece
		Federica Montseny	Coñece
			Non coñece
		Emmeline Pankhurst	Coñece
			Non coñece
	Xogo inclusivo	Si	
		Non	
Segregación por sexos	Baños segregados	Si	Tipo de identificador
		Non	
	Educación segregada	En contra	
		Indiferenza	

---