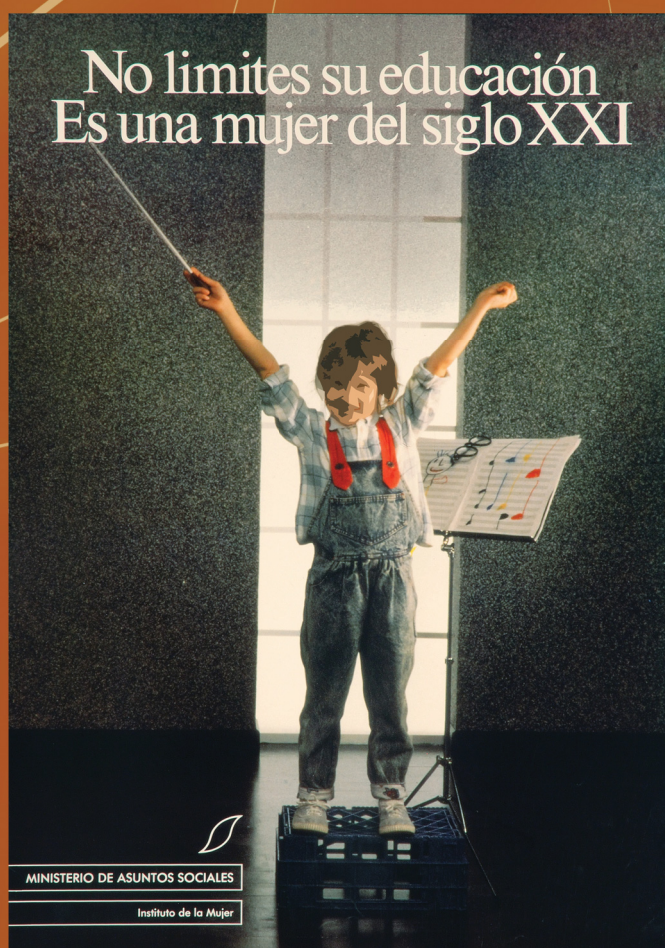


Participación Educativa

NÚMERO 11



La educación, factor de igualdad

Índice

La educación, factor de igualdad

Núm. 11, julio 2009

Presentación. M^a Teresa Fernández de la Vega..... 4-5

Editorial 6-7

Monográfico

Del Amo del Amo, M^a Cruz: La educación de las mujeres en España:
de la “amiga” a la Universidad 8-22

Rubio Castro, Ana: El abandono y la falta de éxito de los chicos en la escuela,
un problema de género 23-39

Blat Gimeno, Teresa: Resultados académicos y relación formación-empleo
según el sexo 40-58

Estudios e Investigaciones

Díaz-Aguado Jalón, M^a José: Convivencia escolar y prevención de la
violencia de género desde una perspectiva integral 59-72

Castaño Collado, Cecilia: Los usos de Internet en las edades más jóvenes:
algunos datos y reflexiones sobre hogar, escuela, estudios y juegos 73-93

Tribuna Abierta

Subirats Martori, Marina: La escuela mixta ¿garantía de coeducación? 94-97

García Cebrián, L. y Manzano Gómez, Á.: Caminando hacia la coeducación 98-104

Gonzalo Valgañón, Altamira: La aplicación de la Ley de medidas de
protección integral contra la violencia de género 105-109

González López, Isabel: La orientación académica y profesional en clave de igualdad 110-121

Entrevista

Miguel Lorente Acosta: Todas las mujeres pueden ser víctimas, incluso las más activas y libres 122-127

Firma invitada

Martínez López, Cándida: Escuelas de igualdad 128-131

Experiencias

Coba Arango, E.; Grañeras Pastrana, M.; Gil Novoa, N. y Ruiz Veerman, E.: Los Premios Irene, la paz empieza en casa 132-138

Heredero de Pedro, C. y Muñoz Hernández, E.: Más y mejor coeducación 139-145

Vieites Conde, C. y Martínez Ten, L.: Ciento treinta actividades para coeducar. Una propuesta para incorporar la igualdad en la escuela 146-152

Pastor Julián, Ana: Una trayectoria vital..... 153-155

El patrimonio en la escuela

Capel Martínez, Rosa M^a: El archivo de la Residencia de Señoritas 156-161

Infante, Sor M^a Ángeles: Patrimonio de la escuela vicenciana en España. Archivo y museo de la Casa Provincial San Vicente. Madrid 162-174

Crespo de Las Heras, S. y Del Amo del Amo, M^a C.: Reconocimiento a M^a Ángeles Galino Carrillo: docente, investigadora y gestora educativa 175-181

Bibliografía. Enlaces de interés..... 182-192

Lo que queremos ser

Dice la mitología que Prometeo arrebató a los dioses el fuego y la sabiduría de las artes prácticas para entregárselas a la humanidad. Al ofrecerles el conocimiento les hacía dueños de su propio destino, les mostraba el camino de su afirmación como personas, les entregaba, en definitiva, la libertad.

Probablemente por eso, toda forma de dominación ha temido, más que a cualquier otra cosa, a la educación libre y crítica. Probablemente por eso, quienes han amado la libertad han sabido conjugar siempre, en una u otra entonación, el *sapere aude*, el *atrévete a saber*.

Es cierto que la educación es el espejo de la sociedad, pero se trata de un espejo peculiar, pues refleja, más que la imagen de lo que somos, la imagen de lo que queremos ser. Seguramente por eso, en apenas un siglo hemos dejado atrás miles de años de discriminación amparada por la tradición y consagrada por una educación que, tal y como señalaba Emilia Pardo Bazán, no se orientaba a la formación sino a la doma del espíritu, de la libertad y de la conciencia de las mujeres.

Atrás ha quedado aquel modelo pedagógico que –como quería Rousseau– entregaba a Emilio los instrumentos para la formación liberal y autónoma del carácter mientras relegaba a Sofía a la obediencia, la oscuridad y el servicio.

Y no cabe duda de que el espejo de la educación ha contribuido enormemente a ello. Porque nuestra sociedad quiere ser igualitaria en derechos y oportunidades.

Sin embargo, lo cierto es que aunque es mucho lo que hemos avanzado, aunque la escuela pública española es paritaria, universal y gratuita, aunque todos, hombres y mujeres, recibimos la misma formación, aún sigue habiendo menos mujeres ocupando puestos de responsabilidad social, económica, política y también educativa. Aún seguimos padeciendo la desigualdad laboral, salarial, social o familiar y sufriendo el oprobio de la violencia de género.

Por eso, reflexionar sobre las mejores vías para seguir avanzando en igualdad implica volver nuestra mirada hacia la educación. Y eso es lo que se hace en las páginas que el lector acaba de comenzar.

Unas páginas en las que se reflexiona sobre igualdad, formación y empleo. Sobre coeducación y equidad en esta sociedad del conocimiento que estamos construyendo. Sobre el potencial de la educación como antídoto contra la violencia de género.

Unas páginas necesarias porque no basta con saber, hay que abrir la mirada, cuestionar lo que se ve, plantearse posibilidades nuevas, preguntarse por qué y por qué no. *Sapere aude*

Estoy segura de que el lector sabrá apreciarlas como lo que son, una oportunidad para volver la vista hacia ese lugar en el que definimos lo que queremos ser, el lugar en el que hacemos realidad ese porvenir de la igualdad efectiva y real.

Un porvenir que –como decía el poeta– aún está por llegar, pero que es ya indudable e imparable, porque nos estamos atreviendo a saber. La publicación que el lector tiene en sus manos es buena prueba de ello.

MARÍA TERESA FERNÁNDEZ DE LA VEGA

Vicepresidenta Primera del Gobierno de España

CONSEJO DE DIRECCIÓN

Presidenta

Carmen Maestro Martín

Presidenta del C.E.E.

Vicepresidenta

Patricio de Blas Zabaleta

Secretario

José Luis de la Monja Fajardo

Vocales

Miembros de la Comisión
Permanente

CONSEJO DE REDACCIÓN

M^a Cruz del Amo del Amo

Patricio de Blas Zabaleta

M^a Rosa de la Cierva y de Hoces

Senén Crespo de las Heras

(Secretario coordinador)

Antonio Frías del Val

M^a Luisa Martín Martín

Paloma Martínez Navarro

José Luis de la Monja Fajardo

Augusto Serrano

Diseño y maquetación

Pablo González Villegas

Sara González Villegas

Fotografía de la portada

Cartel editado por el Instituto
de la Mujer. 1989

c.escolar@educacion.es

www.educacion.es/cescos/

revista/presentacion_revista.htm



CONSEJO
ESCOLAR
DEL ESTADO

El siglo XX ha sido el espacio de tiempo en el que más avances se han producido en el ámbito de la educación y, si el referente es, únicamente, el componente femenino de la sociedad española, el avance es sorprendente. Efectivamente, la educación se afianza durante este periodo en nuestra sociedad y se consagra como un servicio y un derecho adquirido y aceptado universalmente y del que nadie puede quedar excluido. Las mujeres españolas se incorporan a todos los niveles del sistema educativo de tal manera que en la actualidad constituyen mayoría en las enseñanzas postobligatorias y en las aulas universitarias. Pero no siempre fue así.

Durante siglos se vieron persistente y obstinadamente privadas de un derecho fundamental sobre el que descansaba su futuro éxito, o fracaso, personal, social y profesional. La historia nos muestra ejemplos destacados de mujeres que vencieron miles de obstáculos, prejuicios y resistencias en el entorno familiar y/o social y lograron tener acceso a la educación, aunque siempre en condiciones de inferioridad respecto al hombre. El transcurso del tiempo trajo consigo cambios profundos que favorecieron o, al menos, hicieron menos costoso el acceso de las mujeres a la educación. Baste señalar la Edad de Plata y la II República como ejemplo de espacios afortunados para que se iniciase tímidamente la coeducación y para que un primer grupo de tituladas universitarias accediese a un ejercicio profesional acorde con su formación. Sin embargo, se tendrá que esperar a los inicios de la década de los años setenta para ver consagrados los derechos de la mujer a la educación en igualdad con el varón en el mismo espacio –la escuela mixta– y con los mismos planes de estudios. No obstante, si bien la escuela mixta ha constituido un importante logro, no siempre es sinónimo de coeducación.

En las últimas décadas los poderes públicos de la España democrática han ido respondiendo a las demandas sociales que requieren respuestas urgentes favorecedoras de principios y valores que permitan a la ciudadanía vivir y relacionarse democráticamente y en igualdad. Y así, se promulgan sucesivas normas de máximo rango en ámbitos diversos que buscan que los hombres y las mujeres del conjunto del Estado asuman y se ejerciten en los principios que hacen imposible cualquier tipo de discriminación. En el ámbito estricto de la educación se debe resaltar, por ser la más reciente, la Ley Orgánica de Educación que nace imbuida, entre otros, del principio que busca *el desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres*. Y, efectivamente, desde las Administraciones, en el ámbito de sus competencias, se diseñan y gestionan programas y actuaciones con el propósito de ofrecer a los agentes que participan en la acción de educar los espacios, recursos y apoyos favorecedores de estos valores que se deben inculcar desde la más temprana edad en la familia, en el entorno y en el centro educativo; es decir, en los aprendizajes formales, no formales e informales. Porque si la sociedad quiere desterrar cualquier atisbo de discriminación entre mujeres y hombres tendrá que implicarse decididamente y sin

ningún tipo de reservas en la adquisición de estos valores y buscar que sus ciudadanos asuman el código ético de vivir y relacionarse en la equidad y en la igualdad.

Pero la realidad se nos presenta con claroscuros de oportunidades desiguales y conductas contradictorias. Así, las jóvenes muestran unos índices de abandono escolar en la enseñanza obligatoria mucho más bajos que sus compañeros. El porcentaje de mujeres que cursan bachillerato, formación profesional o acceden a los estudios universitarios que terminan en plazos más cortos y con mejor expediente es marcadamente más alto que el de los varones. Pero, por el contrario, tienen más dificultad para acceder al mercado laboral, están peor remuneradas por desempeñar idénticas o equivalentes actividades o se les dificulta la promoción y el acceso a los puestos de dirección tanto en la Universidad como en las Administraciones públicas o en la empresa. Estas circunstancias vienen acompañadas de sobreesfuerzos –el trabajo doméstico y el cuidado de las personas dependientes son, casi exclusivamente, responsabilidad femenina– que el varón, por el mero hecho de serlo, no tiene que realizar y el grupo social lo asume con absoluta normalidad. Subsisten, además, marcadas diferencias de género tanto en la elección de estudios y carreras profesionales como en el uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación y estamos aún lejos de la erradicación de la violencia de género.

Los gobiernos no pueden cambiar la realidad por mucho que legislen. Pueden trazar proyectos con el propósito de que la sociedad los tome como modelo e intentar que se vaya modificando. El enorme caudal legislativo de las tres últimas décadas, al que se ha hecho referencia, busca precisamente eso, una nueva y más igualitaria relación entre los géneros. Y, aunque aún queda mucho camino por recorrer para romper el *techo de cristal* que compromete la igualdad efectiva de hombres y mujeres, hoy aparecen variados y sugestivos indicadores que nos anuncian prometedoras y nuevas formas de relación entre las dos mitades complementarias que conforman la sociedad española. Estos se visten con los ropajes que traen la aceptación y puesta en práctica de una escuela verdaderamente coeducativa en la que colaboren el centro, el profesorado y las familias. Es preciso consolidar algunas de estas tendencias como la elaboración y utilización de materiales no sexistas en las tareas de enseñanza y aprendizaje; la respuesta natural y espontánea que jóvenes de ambos sexos tienen para aceptar y compartir responsabilidades y tareas en igualdad en el ámbito familiar y social; los compromisos adquiridos por las administraciones, los sectores productivos y empresariales para que la mujer no se sienta ni esté discriminada y, por último, aumentar la legión de mujeres que ponen su preparación, capacidad y compromiso en la aceptación y gestión de tareas en ámbitos muy diversos y que hacen realidad una sociedad más participativa e igualitaria ■



La educación de las mujeres en España: de la “amiga” a la Universidad

M^a Cruz del Amo del Amo
Consejera Técnica del CEE

Sumario: 1. Introducción. 2. Coser y rezar: un modelo de educación diferente para las niñas. 3. El siglo XX: de excepción a mayoría en los estudios universitarios. 4. Una mayor formación de las mujeres ¿sinónimo de igualdad de oportunidades?

Resumen

El artículo expone la evolución de la educación femenina en España en los dos últimos siglos a través de la legislación y la política educativa que responden a la función que en cada momento histórico la sociedad ha asignado a las mujeres. De esa evolución se destacan los logros conseguidos en la consolidación de la escuela mixta y la importante presencia de las mujeres en el sistema educativo y sus brillantes resultados que contrastan con la persistencia de evidentes desigualdades tanto en la propia escuela como en el mercado laboral, en los centros de decisión y, muy especialmente, en el reparto de tareas domésticas y en la atención a las personas dependientes.

Palabras clave: educación femenina, leyes educativas, currículo, sistema educativo, escuela mixta, coeducación, escolarización, bachillerato, enseñanzas profesionales.

Introducción

Cuando todavía no se ha cumplido un siglo desde que la Real Orden de 8 de marzo de 1910 reconoció el derecho de las españolas que deseaban cursar estudios universitarios a matricularse libremente en todos los centros de enseñanza oficial, las mujeres representan hoy más de la mitad de los estudiantes universitarios y suponen el 60,9% de los graduados. Las estudiantes alcanzan mejores rendimientos académicos que los varones en todos los niveles educativos y abandonan menos que los chicos el sistema escolar. Permanecen durante más tiempo en el sistema educativo pero obtienen antes una titulación universitaria.

A esta nueva realidad social hay que sumar la relevancia que los legisladores han concedido a la igualdad de hombres y mujeres en la más reciente norma educativa, la Ley Orgánica de Educación, que específicamente la incluye en el Preámbulo, en los Principios y fines: artículos 1 “*El desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres*” y 2.1. *La educación en*

el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la definición de los objetivos educativos en todos los niveles de la enseñanza no universitaria. La Ley establece asimismo que en el último curso de la enseñanza obligatoria se desarrollarán contenidos que se refieran explícitamente a la igualdad de derechos hombres-mujeres. Además, prevé garantizar su cumplimiento a través de una figura nombrada por los consejos escolares de los centros (art. 126.2) y encomienda a la inspección educativa velar por la aplicación de los valores y principios recogidos en la Ley (art. 151.e). Asimismo, facilita la escolarización de alumnos y alumnas en caso de cambios de centro derivados de actos de violencia de género (Disposición adicional vigésimoprimera) y concede una atención preferente a los centros que desarrollen los principios de coeducación en todas las etapas educativas (Disposición Adicional vigésimoquinta). A estas disposiciones de la LOE han venido a sumarse los contenidos de la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, cuya novedad fundamental radica en la prevención de las conductas discriminatorias y en la previsión de políticas activas para hacer efectivo el principio de igualdad.

Esta protección legal y la importante presencia de las mujeres en el sistema educativo, que no se traduce mecánicamente en las mismas oportunidades de acceso al mercado laboral en las mismas condiciones que los hombres, ha sido el resultado de un largo recorrido histórico. Un hito de este recorrido ha sido la aceptación –tras un áspero debate y el empeño y el tesón de las pioneras– de que las mujeres recibiesen instrucción más allá del mero recogimiento y cuidado que obtenían las niñas de clases populares que durante el Antiguo Régimen acudían a la “amiga” a aprender a hacer calceta y rezar, o de la educación privada, encomendada a ayas o preceptores, que recibían las niñas nobles.

El ritmo de escolarización y de alfabetización de las niñas antes del siglo XX fue lento y los contenidos, los espacios y horarios fueron diferentes a los de los varones. Desde mediados del siglo XIX la ley establece que todas las niñas deben acudir a la escuela primaria –sin embargo, el absentismo escolar entre las niñas era elevadísimo y las escuelas escasas–, una exigua minoría empieza a frecuentar las aulas de los institutos, algunas jóvenes cursan estudios musicales, de magisterio o de matrona y unas pocas se atreven a pisar las aulas universitarias. Una vez que algunas consiguieron concluir con éxito los estudios superiores, todavía fue necesario esperar más tiempo para que se aceptase que los conocimientos adquiridos se pusieran al servicio del ejercicio profesional. Si bien durante el primer tercio del siglo XX y, particularmente, durante la II República la educación femenina experimenta un avance notable, el franquismo supuso una inflexión hasta que la Ley de Educación de 1970 y la posterior legislación educativa de la España democrática implantan la escuela mixta y la igualdad formal de oportunidades entre los sexos.

Pero aún hoy, con la generación de mujeres jóvenes mejor educada de nuestra historia, no hemos llegado al final del camino. Aunque se ha generalizado la escuela mixta, ello no es siempre sinónimo de coeducación y existe un techo de cristal para las mujeres

Las mujeres son mayoría entre los graduados y doctores, pero siguen siendo minoría en los centros de decisión.

que, además de constituir una evidente injusticia, supone un gravísimo desperdicio de talento que como sociedad no nos podemos permitir: las mujeres obtienen muy buenos resultados académicos, son mayoría entre los graduados y los doctores y, sin embargo, siguen siendo minoría en los centros de decisión, tanto en la dirección de las empresas como en los altos cargos de las distintas instituciones o en los puestos directivos de la investigación.

Coser y rezar: un modelo de educación diferente para las niñas

La educación de las niñas ha respondido a la función que en cada momento histórico la sociedad ha reservado a las mujeres. Si durante muchos siglos esta función fue exclusivamente la crianza y el cuidado de las futuras generaciones, había que dilucidar si la educación de las futuras madres tenía alguna utilidad social. Los ilustrados del siglo XVIII, que consideraban la educación un factor de progreso y estaban muy preocupados por la aplicación de las enseñanzas “útiles” en los oficios, crearon un clima favorable a la educación femenina y abrieron escuelas de barrio para niñas que fueron completadas con algunos establecimientos dedicados al aprendizaje del arte de hilar bajo los auspicios de las Sociedades Económicas de Amigos del País. Más tarde, también los liberales depositaron grandes expectativas en la educación a la que consideraban forjadora de ciudadanos y motor del desarrollo económico, elemento de reforma y regeneración social. Pensaban que la consolidación del estado liberal dependía de la ilustración de sus ciudadanos. Por este motivo, aunque las constituciones decimonónicas privaron a la mujer del ejercicio de la ciudadanía y proliferaron las teorías que desde la medicina, la antropología o la biología intentaron demostrar la inferioridad física e intelectual de las mujeres, su influencia sobre los hijos –ciudadanos del porvenir– recomendaba que ellas también tuviesen una instrucción mínima.

No obstante, la legislación liberal reguló de forma diferente la formación de niños y niñas porque, como indica Pilar Ballarín¹, en la base de la educación de las niñas no estaban sus derechos sino sus obligaciones: adquirir una cultura doméstica que les permitiese realizar con eficacia sus tareas hogareñas de atención a la familia. La legitimación de esta diferencia explica que la incorporación de las mujeres al sistema de educación nacional se hiciese de forma dual y retardada, con un currículo diferenciado.

En la primera mitad del siglo, la legislación liberal presta escasa atención a la formación de las niñas y de las maestras. La Constitución de 1812 y luego el *Informe Quintana* (1813) promovieron la instrucción universal y un sistema de educación nacional, en el que el Estado sería árbitro y responsable en materia educativa. Sin embargo, la instrucción universal, uniforme, pública, gratuita y libre se dirigía exclusivamente a los hombres. Durante el Trienio Liberal el *Reglamento General de Instrucción Pública*,

¹ BALLARÍN DOMINGO, Pilar (2001) *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX y XX)*. Madrid: Síntesis. Sobre la educación femenina en la legislación véase también SCANLON, Geraldine (1982): “Revolución burguesa e instrucción femenina” en *Nuevas perspectivas sobre la mujer, II Jornadas de investigación interdisciplinaria*, Universidad Autónoma de Madrid.

aprobado por las Cortes el 29 de junio de 1821, introdujo algunas novedades entre las que destaca la delimitación escuela pública-escuela privada, con objeto de independizar el sector público de la enseñanza primaria del control de la Iglesia. Se estableció que la financiación de la escuela primaria correspondería en el futuro a los ayuntamientos y se prohibieron las escuelas de ambos sexos, encargándose a las Diputaciones provinciales la propuesta del número de escuelas y su dotación. La vuelta del absolutismo en 1823 no supuso el abandono del interés por la educación, aunque con diferente objetivo. El *Plan y Reglamento de primeras letras del Reino* (1825) reguló la enseñanza primaria con la intención de formar buenos cristianos y buenos vasallos y concedió a la educación religiosa y moral un lugar preferente en la instrucción de las niñas.

La Ley Moyano estableció la obligatoriedad de la enseñanza para niños y niñas entre 6 y 9 años con un currículo diferente y las maestras profesionales fueron sustituyendo progresivamente a las viejas calceteras.

Durante el reinado de Isabel II, la *Ley de Instrucción primaria* de 21 de julio de 1838, si bien concedió poca atención a la instrucción de la mujer, exhortaba a la mejora de las escuelas de niñas ya existentes y a crear otras allí donde hubiese fondos suficientes para este fin, sin carácter obligatorio. El texto legal más influyente en materia educativa de todo el siglo XIX, la *Ley de Instrucción Pública* de 1857 implantó definitivamente los principios de gratuidad relativa para la enseñanza primaria, centralización, uniformidad, secularización y libertad de enseñanza limitada. La Ley Moyano tuvo repercusiones importantes en la educación femenina porque estableció la obligatoriedad de la enseñanza para los niños y niñas de 6 a 9 años, ordenó la creación por los ayuntamientos de una escuela para niños y otra para niñas (ésta podía ser incompleta) en todos los municipios con una población superior a los 500 habitantes y, por otra parte, el gobierno se comprometía a impulsar el establecimiento de escuelas normales de maestras “para mejorar la instrucción de las niñas” (art. 114). A partir de entonces, las viejas calceteras fueron progresivamente sustituidas por maestras profesionales².

Pero la Ley Moyano supuso también la implantación de un modelo educativo “diferente” para los dos sexos; para la enseñanza de las niñas se tuvo como referencia un modelo doméstico: el art. 5º marcaba el contenido de las enseñanzas elemental y superior de las niñas, suprimiendo para ellas las materias de iniciación profesional que recibirían los niños y sustituyéndolas por las labores propias de su sexo, el dibujo aplicado a esas labores y ligeras nociones de higiene doméstica. Las niñas recibían una alfabetización básica, adoctrinamiento moral y enseñanza de labores. A ellas se sumaban, en el caso de las niñas de clases medias y acomodadas, los llamados “saberes de adorno” (música, pintura, bordado, etc.), muchas veces impartidos por profesoras e institutrices particulares en el propio domicilio de las alumnas³. Paulatinamente se fueron incorporando a los

2 SAN ROMÁN GAGO, S. (1998): *Las primeras maestras. Los orígenes del proceso de feminización docente en España*. Barcelona: Ariel. La autora hace un recorrido por la legislación liberal desde el Informe Quintana hasta finales del siglo XIX y establece tres modelos de maestra que responden a las demandas sociales en cada momento: analfabeta (1783-1838), maternal (1838-1876) y racional-intuitiva (1868-1882). Sobre la figura de las calceteras como precursoras de las maestras, es interesante consultar CORTADA ANDREU, Esther (1999, enero-junio): “De la calcetera a la maestra de escuela: expectativas y activismo profesional” en *Arenal*, Universidad de Granada, vol. 6, nº 1. pp. 31-53.

3 La enseñanza particular y privada alcanzó un gran desarrollo durante el siglo XIX tanto por la desatención de la enseñanza femenina por parte de las autoridades, como por la preferencia que las clases acomodadas y las clases medias manifestaron hacia este tipo de enseñanza. Constituyó también una vía para ganarse la vida que aprovecharon muchas mujeres con formación pero sin título oficial para ejercer en la enseñanza pública. AMO DEL AMO, M^a Cruz del (2009): *Mujer, familia y trabajo*. Madrid 1850-1900 (en prensa).

currículos femeninos los conocimientos que se consideraban necesarios para los niños. Sin embargo, durante todo el siglo, el horario dedicado a las labores significaba al menos un tercio del horario escolar de las niñas y era ésta una de las materias calificadas con mayor rigor en los estudios de magisterio.

A pesar de las mejoras introducidas por la Ley Moyano, las deficiencias eran tan notables que en el último tercio del siglo XIX se produjo un intenso debate acerca del derecho de las mujeres a recibir educación. Así, durante el Sexenio Democrático (1868-1874) una minoría intelectual encabezada por don Fernando de Castro desarrolló una importante labor de concienciación sobre la necesidad de instruir a las mujeres que se materializó en las *Conferencias Dominicales para la educación de la mujer* impartidas por destacadas personalidades del mundo político y universitario. Sin embargo, a pesar de que el pensamiento de estos prohombres era el más avanzado del momento, no cuestionaban la división de esferas que reservaba el ámbito público a los varones y el privado a las mujeres, de manera que la educación de las féminas debía convertirlas en eficaces ayudas del esposo, educadoras de los hijos y regeneradoras de la sociedad.

La iniciativa de los círculos krausistas con las Conferencias tuvo su continuidad en los Congresos Pedagógicos celebrados en 1882, 1888 y 1892 en los que se reconoció el derecho de las mujeres a la educación sin cuestionar su función social en la familia; por el contrario, se argumenta que la mayor instrucción de las mujeres redundaría en un desempeño más eficaz de su papel social. El Congreso de 1892, que contó con mayor presencia femenina que los anteriores, supuso un avance al fijar algunas de sus ponentes la meta de la igualdad educativa y el derecho del ejercicio profesional para las mujeres⁴. La conjunción de estas actuaciones con las primeras voces feministas que se difunden en la prensa y abogan por la instrucción femenina, junto al tesón de algunas jóvenes, favorece que se abran a las chicas las aulas de institutos y facultades, si bien de forma minoritaria en el primer caso y con carácter excepcional para el estudio de carreras universitarias.

Paralelamente a la puesta en marcha de la legislación educativa liberal el magisterio, que constituía el horizonte académico femenino con mayor consideración y aceptación social, experimentó cambios notables. Mejoró la formación de las maestras⁵ y las Escuelas Normales contaron con un número creciente de alumnas matriculadas y tituladas, lo que va a favorecer el proceso de feminización de la docencia de los primeros niveles educativos en el último cuarto del siglo XIX. En estos años las maestras lucharon por mejorar sus condiciones laborales y algunas –sobre todo las profesoras de la Normal Central de Madrid– lograron una presencia pública importante. En 1882, la reforma liberal de Albareda les encomienda en exclusiva la atención a los párvulos y en 1883, en virtud de la Ley de nivelación salarial, de 6 de julio, se reconoce la equiparación salarial con sus colegas varones. Al finalizar el siglo, el Ministro Gamazo equipara las Escuelas Normales de uno y otro sexo.

La lucha de las maestras alcanzó el reconocimiento de la equiparación salarial con sus colegas varones por la Ley de nivelación salarial de 1883.

4 CAPEL MARTÍNEZ, Rosa M^a (coord) (1982): *Mujer y Sociedad en España (1700-1975)*. Madrid: Ministerio de Cultura. Pp. 109-145.

5 El Real Decreto de agosto de 1887 estableció 3 grados en los estudios de magisterio –Elemental, Superior y Normal– junto a programas de mayor contenido intelectual.

La alfabetización de la población femenina al finalizar el siglo XIX

Una vez que hemos mencionado el debate y la legislación educativa de los gobiernos liberales cabe preguntarse cuál fue su incidencia sobre la realidad de la educación de niñas y jóvenes. La alfabetización femenina en España durante toda la centuria fue inferior a la de otros países europeos, siendo el analfabetismo mayor en las zonas rurales que en las ciudades. Aunque el principio de la obligatoriedad recogido en la Ley Moyano se tradujo en el esfuerzo de las autoridades para establecer escuelas elementales completas de niñas no fue suficiente para cubrir la demanda, a la que atendió, en parte, la enseñanza privada seglar y religiosa.

Los censos de población de 1887 y de 1900 todavía desvelan un elevado índice de analfabetismo. En 1887 existen 3,5 millones de hombres que no saben escribir, que representan el 52% de la población masculina mayor de 10 años. En 1900, el número de los varones que desconoce la escritura ronda los 3,3 millones, pero la tasa respecto al total de varones mayores de 10 años ha bajado al 47%. Por su parte, en 1887 son 5,3 millones las mujeres que no saben escribir y que representan el 77% de la población femenina con más de 10 años. En 1900, han bajado hasta 5,1 millones, con una tasa del 69% respecto a la población femenina del mismo tramo de edad. Por tanto, mientras la alfabetización de los varones mejora en cinco puntos, la alfabetización femenina aumenta en 8 puntos (Vilanova, M y Moreno, X, 1992) lo que indica una mejora real aunque todavía muy insuficiente.

Las primeras jóvenes que iniciaron estudios secundarios aprovecharon el vacío legal del Sexenio Democrático, que no prohibió expresamente la presencia de mujeres en los estudios medios y universitarios. Esta falta de regulación posiblemente se debió no tanto a la permisividad de las autoridades como a su convencimiento de que no era necesario regular una situación prácticamente impensable en una sociedad que destinaba a las mujeres a la maternidad y a las tareas domésticas. No obstante, durante el último cuarto del siglo XIX, el número de mujeres matriculadas en estudios medios y superiores, que debían cursar una solicitud individual a la superioridad para ello, creció de forma modesta pero constante. Por otra parte, las escuelas organizadas por la Asociación para la Enseñanza de la Mujer de Madrid –Escuela de Institutrices, Escuela de Comercio para Señoras, la Escuela de Correos y Telégrafos– proporcionaban formación profesional a una selecta minoría de jóvenes que demandaban una buena formación y, a pesar de las trabas, durante los años 80 y 90 terminaron con éxito sus estudios universitarios 15 mujeres⁶.

El siglo XX: de excepción a mayoría en los estudios universitarios

El siglo XX ha sido definido por muchos autores como el *siglo de las mujeres* y en lo que se refiere al avance de la educación en nuestro país la definición es bastante certera. En los albores del siglo, los defensores de la educación femenina se fijaban entre sus

⁶ Para los estudios universitarios es de consulta obligada la obra de FLECHA, Consuelo (1996). *Las primeras universitarias en España, 1872-1910*. Madrid: Narcea. Las actividades de la Asociación para la enseñanza de la mujer están muy bien tratadas en SOLE ROMEO, Gloria (1990): *La instrucción de la mujer en la Restauración: La Asociación para la enseñanza de la mujer*. Madrid: Editorial Complutense.

principales objetivos ampliar el número de mujeres con derecho a instruirse, potenciar la enseñanza femenina secundaria y terminar con las trabas legales que dificultaban el acceso de las mujeres a los estudios superiores. Durante la primera década del siglo se publicaron tres textos legales de inspiración institucionista. La *Ley de educación* de 1901, siendo Ministro de Instrucción Pública D. Álvaro Figueroa, supuso un avance importante al fijar un programa de estudios del magisterio con carácter único para ambos sexos al que se sumaban las labores en el caso de las maestras. La *Ley de 23 de junio de 1909* estableció la escolarización obligatoria hasta los 12 años; gracias a ella, aumentó la cifra absoluta de alumnas de primaria tanto en las escuelas nacionales como en las privadas, lo que favoreció la caída progresiva de las tasas de analfabetismo femenino. En 1910, una Real Orden del 8 de marzo abre las aulas universitarias a las mujeres al reconocer su derecho a matricularse libremente en todos los centros de enseñanza oficial⁷.

La aplicación de estas leyes fue parcial y desigual, manteniéndose en la realidad vivida por las mujeres muchos claroscuros. El programa de estudios para la enseñanza primaria pública ampliaba las materias recogidas en la Ley Moyano; los estudios serían comunes para ambos sexos, sumándose las labores en el caso de las niñas. Por otra parte, en las esferas oficiales, muy influidas por la Institución Libre de Enseñanza, se asumió la coeducación en una Real Orden de 1911. Sin embargo, su aplicación estuvo muy limitada debido a la presión social en contra que en unos casos aducía razones morales y en otros de índole práctica. Tampoco favoreció la mejora de la enseñanza femenina la falta de recursos para materiales didácticos y la escasa retribución de las maestras que, muchas veces, debían buscar otras ocupaciones para completar ingresos. Además, el absentismo escolar era muy alto entre las niñas que pertenecían a las capas populares y proletarias porque muy pronto debían trabajar en el campo, en la industria o en el servicio doméstico. En lo que concierne a la mayoría de las familias de clases medias, consideraban “más rentable” invertir en la formación de sus hijos varones, convencidas de que las chicas recibían de sus madres la mayor parte de los saberes que iban a necesitar en su vida adulta.

Las primeras alumnas de bachillerato, enseñanzas profesionales y universitarias

Progresivamente, las mujeres que cursaban estudios secundarios (el 26,7 % del alumnado matriculado al finalizar la segunda década del siglo) y superiores (algo menos del 5% entre los universitarios) dejaron de ser una excepción, si bien aún constituían una minoría: más numerosas en los estudios de magisterio y en los estudios profesionales que en el bachillerato. Aunque las alumnas de bachillerato crecieron de forma lenta pero imparable en el primer tercio del siglo, estos eran los estudios secundarios menos demandados porque tenían escasa aplicación práctica inmediata para las mujeres –pensados para obtener un empleo cualificado o como preparación para los estudios universitarios, estaban todavía muy alejados del horizonte vital de la mayoría de las mujeres en estos años–.

Durante el primer tercio del siglo XX, las mujeres que cursaban estudios secundarios y superiores dejaron de ser una excepción, si bien aún constituían una minoría.

⁷ En los datos relativos a la enseñanza femenina durante el primer tercio del siglo XX sigo fundamentalmente a CAPEL MARTÍNEZ, Rosa M^a (1986). *El trabajo y la educación de la mujer en España (1900-1930)*. Madrid: Ministerio de Cultura, 2^a edición.

A esta razón se unía el recelo de algunas familias de clases medias poco proclives a aceptar la coeducación y los Institutos Nacionales que emitían el título de bachiller eran de carácter mixto. Las primeras alumnas que acudieron a ellos eran hijas de profesionales liberales y su presencia en centros antes exclusivamente masculinos provocó algunos problemas prácticos que las autoridades académicas intentaron solventar manteniendo la distancia física entre alumnos y alumnas: entraban al aula acompañadas por el profesor y ocupaban los bancos más próximos a su mesa separadas del resto de los alumnos. En parte para solventar el debate público abierto en torno a la coeducación, pero también para atender la demanda de las muchachas que querían seguir sus estudios tras la educación primaria, en los años 20 se desarrollaron centros privados exclusivamente femeninos como el Liceo Femenino de Madrid que impartía simultáneamente estudios de Bachillerato y Magisterio. Un Real Decreto de 1927 fue el primer paso para la separación de sexos en el bachillerato y en 1929 se crearon los dos primeros institutos femeninos, el Infanta Beatriz de Madrid y el Infanta Cristina en Barcelona.

Durante el primer tercio del siglo se diversificó la oferta de opciones instructivas de carácter profesional: aumentaron considerablemente las alumnas matriculadas en idiomas y comercio gracias, en buena medida, a la modificación de los estudios mercantiles que abordó el Real Decreto de 16 de abril de 1915 que creaba secciones elementales para la instrucción de la mujer en varias capitales de provincia. El programa era común para ambos sexos y ponía el énfasis en las asignaturas de tipo práctico frente a las de carácter más teórico que predominaban en los títulos oficiales de Perito y Profesor Mercantil. En 1911 se creó la Escuela del Hogar y Profesional de la Mujer con tres grupos de enseñanzas: generales, enseñanzas del hogar (cuidado de las personas, administración y ahorro domésticos) y enseñanzas profesionales de institutriz y de Taquigrafía-Mecanografía con nivel de título; las otras, eran revalidadas con certificaciones. Los estudios de matrona, que contaban con una larga tradición, fueron elegidos por un número creciente de jóvenes.

El acceso de las mujeres a los estudios universitarios concitó una mayor oposición y, a pesar de las nuevas disposiciones legales, las pioneras que entran en las facultades tuvieron que franquear numerosas barreras: había pocas mujeres matriculadas en bachillerato y, por ende, pocas tenían el título de bachiller imprescindible para cursar estos estudios. Otras barreras, menos tangibles, no eran más débiles: la oposición familiar, la actitud hostil de profesores y compañeros, las dificultades sociales para el ejercicio profesional de los conocimientos adquiridos... Así, en el curso 1927-28 las alumnas matriculadas en la Universidad representaban el 4,2 % del alumnado universitario (Capel, 1986, p. 429 y ss.)

El impulso educativo de la II República

En el primer bienio de la II República la educación se convirtió en prioridad. Al plan masivo de creación de escuelas y de construcciones escolares emprendido por el Ministerio de Instrucción Pública, se sumó la atención social a la infancia. Se encomendó a los consejos locales y a los ayuntamientos, por el Decreto de 28 de agosto de 1931, la creación de las cantinas escolares. Con esta misma idea de compensación social se promovían las colonias y los roperos escolares, que se difundieron más lentamente. La acción del gobierno durante el bienio republicano-socialista favoreció la educación femenina.

Se igualó la matrícula de niñas y niños y algunas figuras ilustres, como Rosa Sensat, dignificaron los conocimientos femeninos. Fueron muy intensos los debates acerca de la coeducación defendida por institucionistas, anarquistas y socialistas y rechazada por los sectores católicos y conservadores. Sin embargo, el modelo de escuela mixta no se pudo completar: se extendió en los Institutos de Bachillerato, en las Escuelas Normales y en sus escuelas anejas, pero no llegó a implantarse en la enseñanza primaria hasta los años de la Guerra Civil –un Decreto de la Generalitat, de septiembre de 1936, establece la coeducación en las escuelas primarias catalanas y se extiende a todas las escuelas primarias de la zona republicana al año siguiente–.

Lo que sí mejoró notablemente fue la formación del profesorado. En septiembre de 1931 se implantó el “plan profesional” con tres cursos de formación y uno más de práctica docente que reformaba las Escuelas Normales, un nuevo plan que pretendía elevar la formación de los maestros y maestras (se exige el bachillerato para acceder a las normales) y que unificaba los dos sexos en una sola Normal mixta. También se acometió la reforma de la Inspección de Primera Enseñanza, mediante Decreto del 2 de diciembre de 1932 que pretendía hacer del cuerpo de inspectores un agente de la dinamización y asesoramiento de los maestros.

También cabe reseñar algunos cambios en los textos escolares a pesar del poco tiempo que hubo para hacer cambios en profundidad. Aunque se mantuvieron algunos libros de texto o de lectura que se habían reeditado en numerosas ocasiones durante la Restauración⁸, aparecen algunos títulos nuevos como las *Lecturas Cívicas* de Franganillo Fernández, editado por Dalmau, que introduce la idea de la igualdad de derechos de ambos sexos, o el libro de *Lecturas Ciudadanas* de Ascarza, editado por Magisterio, que deja muy claro que sus destinatarios son los niños y las niñas. Otros textos, como *Lecturas Cívicas Comentadas* hacen hincapié en la igualdad jurídica de la mujer frente al varón como base de la igualdad social y laboral.

Durante la II República culmina el incremento cuantitativo y cualitativo de universitarias que se había iniciado en los años veinte. Las mujeres se matricularon fundamentalmente en Farmacia, Filosofía y Letras, Ciencias y Medicina. Pero, sin duda, el cambio de mayor calado en estos años consiste en que, por primera vez, se acepta con naturalidad que la titulación universitaria de las mujeres puede implicar un ejercicio profesional. Aparecen las primeras profesoras de bachillerato, inspectoras de educación, profesoras contratadas por la Universidad... Muchas maestras, pensionadas por la Junta de Ampliación de Estudios, conocieron el sistema educativo de otros países y se abrieron unas expectativas a la presencia pública de las mujeres que serían truncadas por la Guerra Civil y los primeros años del franquismo.

Durante la II República culmina el incremento cuantitativo y cualitativo de universitarias iniciado en los años veinte y se acepta que la titulación universitaria de las mujeres implique un ejercicio profesional.

⁸ *La Buena Juanita*, editado por Saturnino Calleja, con una visión muy tradicional del papel de la mujer en la familia y en la sociedad, siguió siendo lectura habitual en centros públicos y privados y especialmente en las escuelas de niñas dirigidas por congregaciones religiosas. También se siguen utilizando los textos de Pilar Pascual de San Juan: *Flora, Escenas de Familia*, lecturas habituales en las escuelas de niñas durante la segunda mitad del siglo XIX.

La escuela franquista: de la autarquía al desarrollismo

La victoria de Franco en la Guerra Civil implicó la restauración del sentido tradicional de la familia. Se derogan las leyes civiles de la etapa republicana revalidándose el control ideológico de la Iglesia sobre la enseñanza. La Sección Femenina se convierte en elemento de transmisión del papel secundario de las mujeres en la sociedad al tener en sus manos una parte importante de la formación de las futuras maestras: economía doméstica, labores, música y formación política y social, además de la educación física. Se prohibió la coeducación y, puesto que según el Fuero de los Españoles se pretendía “*liberar a la mujer del taller y de la fábrica*”, en la educación femenina volvieron a tener un gran peso lo doméstico y la religión. Se vuelve a la separación de sexos en las aulas y a una educación diferenciada reflejo de las diferentes funciones sociales de hombres y mujeres.

Los currículos de chicas y chicos son diferentes. En todos los niveles las alumnas deben cursar las materias de Hogar y asignaturas comunes, como la Formación del Espíritu Nacional o la Educación Física, tienen diferente contenido según el sexo de quien las curse. Para los chicos, la Formación del Espíritu Nacional incluye contenidos relacionados con la teoría política, siendo el servicio y la atención a la familia el contenido de la misma asignatura para las alumnas. Por su parte, los chicos reciben una especie de formación premilitar en las clases de Educación Física, mientras las jóvenes se ejercitan para estar sanas y para afrontar con eficacia futuras maternidades.

Sin embargo, a pesar del discurso oficial, el desarrollo industrial creciente que demandaba mano de obra femenina y el consiguiente progreso social se suma al deseo de algunas mujeres de las clases medias que aspiran a desempeñar puestos de trabajo que requieren de una cualificación y una formación específicas. Por ello, las cifras de alumnas escolarizadas en los estudios secundarios (45,6% en los años 60) y universitarios continuaron creciendo y en 1957 se reguló un Bachillerato Laboral Femenino que respondía a una nueva sensibilidad social que ya no ve con malos ojos que las mujeres trabajen fuera de casa, siempre que se trate de jóvenes solteras sin responsabilidades familiares.

Estos cambios económicos y sociales están en la base de La Ley General de Educación 14/1970, de 4 de agosto, que provocará cambios de envergadura en la educación española. La Ley se basaba en el conocido popularmente como el Libro Blanco de la Educación de 1969 que señalaba como uno de los mayores fallos que presentaba el sistema educativo español la escasa participación que en él tenía la mujer. La nueva Ley reconoce la igualdad de oportunidades en materia educativa para hombres y mujeres y rompe con la tradición franquista de la segregación por sexos. Se establece la escolarización mixta (aunque hay que esperar hasta el curso 84/85 para que tenga carácter obligatorio) y niños y niñas cursarán un mismo currículum, con el mismo profesorado y en los mismos espacios escolares. Por otro lado, la escolarización será obligatoria hasta los 14 años para niños y niñas.

La Ley General de Educación de 1970 reconoce la igualdad de oportunidades e idéntico currículum para ambos sexos y abre el camino a la escuela mixta.

La implantación de la escuela mixta: logros y carencias

Los efectos de la Ley General de Educación y de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación, junto con las medidas adoptadas en materia educativa por los primeros gobiernos democráticos, fueron muy positivos para el acceso de amplios sectores de la población, antes excluidos, a todos los niveles educativos. Durante los años 80 se consolida la presencia femenina en todas las etapas y niveles, superando en muchos casos a los varones. Los gráficos I y II permiten apreciar la evolución de la escolarización femenina en el largo plazo: desde 1976 las mujeres jóvenes son mayoría como estudiantes de bachillerato. En los años 80 son el 50% del alumnado de todos los niveles educativos, con la excepción de las escuelas técnicas superiores. En el curso 2006-2007 las mujeres eran mayoría –51,5%– en la enseñanza secundaria postobligatoria y en los estudios universitarios –54,7%– y eran muchas más que los chicos de su misma edad las jóvenes de 18 años que cursaban algún tipo de estudios –la tasa neta de escolarización entre las mujeres de 18 años alcanza el 68,1% frente al 56,7% de los hombres– y son más las mujeres adultas que reciben algún tipo de formación permanente (MEPSYD, *Datos y cifras. Curso escolar 2008/2009*).

GRÁFICO I. ALUMNADO DE BACHILLERATO (1920-2008)

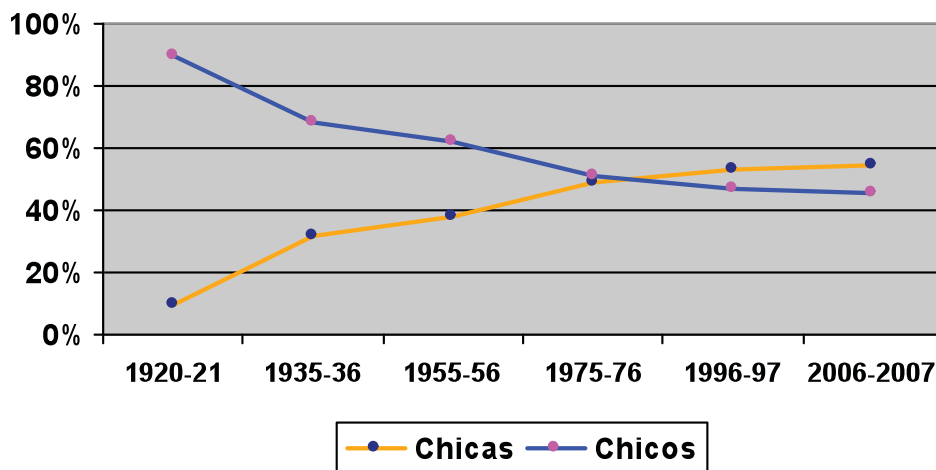
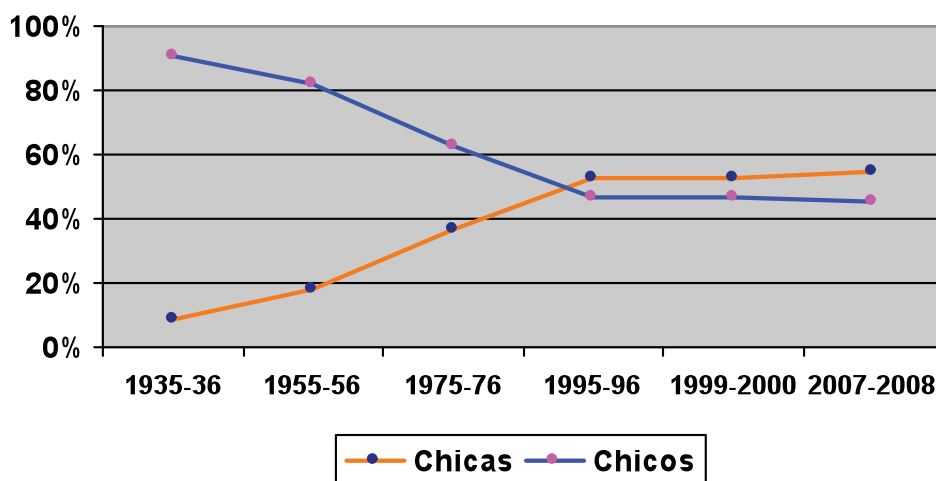


GRÁFICO II. ALUMNADO UNIVERSITARIO (1935-2008)



Fuente: Elaboración propia con datos de los Anuarios Estadísticos de España⁹ y MEPSYD.

9 Datos de los Anuarios citados por Consuelo FLECHA (2002): "Las mujeres en el sistema educativo español" en MARTÍN ECED, T. y POZO ANDRÉS, M^a M. *Las mujeres en la construcción del mundo contemporáneo*. Diputación Provincial de Cuenca, pp. 209-226.

A pesar de estos datos, se mantiene una diferencia fundamental entre las chicas y los chicos en la elección de estudios, condicionada por el género. Las alumnas se dirigen a determinados tipos de estudio, optando de forma minoritaria por los estudios técnicos, más valorados en el mercado de trabajo que los que eligen las mujeres. Existe una relación directa entre el tipo de educación que reciben las mujeres y las ocupaciones a las que tienen acceso: la feminización de determinados estudios se corresponde con la de determinados empleos. Las jóvenes tienen una mayor presencia en las ramas de Formación Profesional dedicadas al cuidado de las personas y al cuidado del hogar: son el 96,9% del alumnado matriculado en Imagen Personal, el 91,4% de Servicios Socioculturales y a la Comunidad, el 83,4 % de Textil, Confección y Piel. Por el contrario, son muy minoritarias en aquellas ramas consideradas tradicionalmente masculinas: el 2,1% en Mantenimiento de Vehículos Autopropulsados, el 6,3% en Electricidad y Electrónica y un 9,4% en Fabricación Mecánica (Datos referidos al curso 2006-2007. MEPSYD. *Datos y cifras. Curso 2008/2009*, pg.8).

Las cifras indican sin un ápice de duda que se mantienen los estereotipos en el momento de elegir los estudios que orientan en futuro profesional y que también funcionan en la Universidad. Las chicas siguen siendo minoría en las carreras técnicas. En ingeniería y arquitectura son aproximadamente la cuarta parte del alumnado frente a los dos tercios en humanidades y ciencias sociales y jurídicas; las ciencias experimentales cuentan con un 60% mujeres y suponen prácticamente las tres cuartas partes en las ciencias de la salud con un predominio claro de médicas e investigadoras en Biomedicina.

Ante los evidentes avances de la educación femenina en las últimas décadas cabe preguntarse si estos significan que la igualdad efectiva entre hombres y mujeres es una realidad en el ámbito escolar y en el conjunto social. Es evidente que falta aún mucho camino por recorrer. La escuela mixta no ha sido siempre sinónimo de coeducación. Así, durante los años ochenta algunas investigaciones sobre la práctica educativa desde la óptica feminista evidenciaron que la escuela mixta no había logrado eliminar las desigualdades de origen porque si bien la escuela no era la creadora de la desigualdad, contribuía a legitimarla en la medida en que la presentaba como natural y aceptable por la persistencia del sexismo del lenguaje y del androcentrismo científico: el orden masculino es dominante, mientras que el modelo femenino tradicional no tiene cabida. Se mantiene el estereotipo de la diferencia.

En 1990 la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), reconocía la discriminación por sexos en el sistema educativo y establecía que era necesario reconsiderar la actividad educativa a la luz de los principios de igualdad de oportunidades. Se pretendió ir más allá de la escolarización –si bien en este aspecto su impacto también fue notable al ampliar la enseñanza obligatoria hasta los 16 años– y procuró introducir la igualdad en todos los aspectos de la vida escolar. Estos principios se recogieron en los currículos y se incorporaron metodologías para potenciar la coeducación que debería abordarse de manera transversal. Durante los años 90 se produjeron abundantes investigaciones y materiales didácticos, fruto de la colaboración

institucional entre el Ministerio de Educación y el Instituto de la Mujer, que recogieron el entusiasmo de un sector del profesorado por materializar la coeducación en los centros escolares en paralelo con el reconocimiento académico que experimentaron durante estos años los Estudios de Mujeres en los departamentos de las distintas universidades españolas. Sin embargo, el esfuerzo por promover una mayor igualdad en el ámbito escolar entre alumnos y alumnas a través de contenidos transversales no alcanzó el éxito esperado. Recientes trabajos de investigación muestran que en el espacio escolar persisten las desigualdades aunque están activas numerosas y valiosas propuestas para el desarrollo de una coeducación efectiva.

La mayor educación y formación de las mujeres ¿sinónimo de igualdad de oportunidades?

Tras el breve recorrido histórico que precede, en el que se ha pretendido reflejar la enorme inversión en recursos realizada por los poderes públicos y en esfuerzo y tiempo por las propias mujeres, es momento de hacer balance de la eficacia de esta inversión en la transformación de la realidad. El éxito educativo de las mujeres es indudable pero tiene límites: hay que trabajar mucho para que la coeducación sea efectiva en los centros educativos y no existe paridad en los puestos de mayor prestigio ni dentro del propio sistema educativo ni en investigación y ciencia (en las carreras científicas, el 51% mujeres terminan el doctorado, pero solamente el 36,1% del personal docente e investigador está formado por mujeres y el 18% son directoras de un grupo de investigación).

La desigualdad es también patente fuera de la escuela, en el mercado laboral y, sobre todo, en el reparto del trabajo doméstico no remunerado. La actividad laboral de las mujeres depende en buena medida de su formación, pero sigue condicionada por su responsabilidad en el cuidado de las personas dependientes. Según la EPA del 4º trimestre de 2008 la tasa de actividad en España es del 69,21 % entre los varones y del 51,38 % entre las mujeres. Aunque bajan los asalariados con contrato temporal, son más numerosas las mujeres que se encuentran en situación de precariedad y también es más alto el paro femenino: la tasa general de desempleo del 13,91%, es del 12,96 % entre los varones y sube hasta el 15,14% % entre las mujeres. Y ello a pesar de que el desempleo ha experimentado un incremento ligeramente superior entre los varones posiblemente por la caída de sectores con mayor empleo masculino como la construcción. En el momento actual parece difícil prever las tendencias de la actividad en un futuro próximo y cuáles serán las diferencias de género en el mercado laboral.

La desigualdad es también patente fuera de la escuela, en el mercado laboral y, sobre todo, en el reparto del trabajo doméstico no remunerado.

Lo que sí se puede afirmar sin riesgo de equivocarse es que en estos años las chicas han tenido claro que estudiar merecía la pena porque las mujeres con mayor nivel de estudios tienen muchas más posibilidades de integrarse en el empleo. Según datos de la OCDE (*Panorama de la Educación. Informe español, 2008, p. 28*), mientras el índice de ocupación entre las mujeres con educación preprimaria y primaria se situaba en el 32%, este índice ascendía hasta el 80% entre las que alcanzan el doctorado. También las diferencias salariales respecto a los varones son mayores en el caso de las mujeres que realizan trabajos poco cualificados que requieren escasa formación.

Ahora bien si, como se acaba de señalar, persisten las diferencias tanto en la escuela como en el mercado laboral, es en el ámbito privado dónde aún quedan más retos pendientes para lograr la igualdad efectiva entre hombres y mujeres. El trabajo doméstico no remunerado todavía recae fundamentalmente sobre los hombros de las mujeres a las que, además, la sociedad sigue otorgando la función de atender a la población que no puede cuidarse a sí misma –niños, enfermos y ancianos– hecho que condiciona notablemente su posición y su rendimiento en el trabajo remunerado y prolonga hasta el agotamiento su jornada de trabajo¹⁰. Por ello hay que saludar las políticas públicas que busquen favorecer la conciliación de la vida laboral y familiar porque la modificación de la situación que viven las mujeres en el ámbito privado es condición indispensable para que puedan rentabilizar en el ámbito laboral la formación adquirida.

En estas circunstancias, ¿Qué puede hacer la escuela para convertirse en factor de igualdad? Parece imprescindible revisar el sistema de valores y actitudes que se transmiten, repensar los contenidos educativos, evitando los estereotipos y la invisibilidad de las mujeres en los materiales escolares, reintroduciendo pautas, saberes y puntos de vista tradicionalmente elaborados por las mujeres y aprovechar el carácter privilegiado del espacio escolar para construir una nueva ciudadanía democrática basada en una educación en igualdad que reconozca las discriminaciones históricas. Debemos apostar porque todos, chicos y chicas, reciban la mejor formación que les permita convertirse en personas libres y autónomas para lograr la igualdad en la vida laboral, compartir y corresponsabilizarse en la vida familiar y alcanzar una ciudadanía y una vida plenas en las que puedan desarrollar sus múltiples capacidades ■

Referencias bibliográficas

- AMO DEL AMO, M^a C. (2009): *Mujer, familia y trabajo. Madrid 1850-1900* (en prensa). Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- BALLARÍN DOMINGO, Pilar (2001): *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX y XX)*. Madrid: Síntesis.
- CAPEL MARTÍNEZ, R. M^a: (coord) (1982): *Mujer y Sociedad en España (1700-1975)*. Madrid: Ministerio de Cultura.
- CAPEL MARTÍNEZ, Rosa M^a (1986): *El trabajo y la educación de la mujer en España (1900-1930)*. Madrid: Ministerio de Cultura, 2^a edición.
- CASERO, V. YANGULO, C. (2008) *Una Cuenta Satélite de los Hogares. Resultados derivados de la Encuesta de Empleo del Tiempo 2002-2003*. Instituto Nacional de Estadística.

¹⁰ Según Casero y Angulo (2008) las mujeres aportan el 73% del trabajo para la realización de las actividades no de mercado y, por tanto, no remuneradas. De un total de 46.375 millones de horas de trabajo al año realizadas en los hogares y no contabilizadas en la producción nacional, las mujeres realizan 33.872 millones horas y los hombres sólo 12.503 millones. Tal producción supone más del 27% del PIB nacional, unos 285.600 millones de euros. Respecto a las horas dedicadas al trabajo no remunerado, la Encuesta Empleo del Tiempo 2003 señalaba que las horas dedicadas por la población mayor de 18 años al trabajo no remunerado doméstico era de 2,87 horas los días laborables: 1,29 horas de media entre los varones y 4,39 horas en el caso de las mujeres.

CORTADA ANDREU, Esther (1999, enero-junio): “De la calcetera a la maestra de escuela: expectativas y activismo profesional” en *Arenal*, Universidad de Granada, vol. 6, nº 1. pp. 31-53.

DURÁN HERAS, M^a Ángeles (2008): “Cambios sociales, empleo y trabajo remunerado” en Rosa M^a Capel (dir): *Cien años trabajando por la igualdad*. Madrid, Fundación Francisco Largo Caballero, UGT, Instituto de la Mujer.

Instituto Nacional de Estadística (2008, 4º trimestre). *Encuesta de Población Activa*.

FLECHA GARCÍA, Consuelo (2002). “Las mujeres en el sistema educativo español” en MARTÍN ECED, T. y POZO ANDRÉS, M^a M. *Las mujeres en la construcción del mundo contemporáneo*. Diputación Provincial de Cuenca, pp. 209-226.

FLECHA GARCÍA, C. (1996): *Las primeras universitarias en España, 1872-1910*. Madrid: Narcea.

JORGANES, J. (2008): *La escuela de la II República*, Sevilla, Obra Social Cajasol.

MANRIQUE ARRIBAS, J.C. (2003): La educación física femenina y el ideal de mujer en la etapa franquista. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* vol. 3 (10) pp. 83-100 <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista10/artmujer.htm>

SAN ROMÁN GAGO, S. (1998): *Las primeras maestras. Los orígenes del proceso de feminización docente en España*. Barcelona: Ariel.

SCANLON, G. (1982): “Revolución burguesa e instrucción femenina” en Nuevas perspectivas sobre la mujer, *II Jornadas de investigación interdisciplinaria*, Universidad Autónoma de Madrid.

SOLE ROMEO, G. (1990): *La instrucción de la mujer en la Restauración: La Asociación para la enseñanza de la mujer*. Madrid: Editorial Complutense.

VILANOVA, M. y MORENO, X. (1992): *Atlas de la evolución del analfabetismo en España de 1887 a 1981*. Madrid, MEC-UNESCO.

Breve currículum

M^a Cruz del Amo del Amo es Licenciada en Filosofía y Letras y Doctora en Historia por la Universidad Complutense de Madrid. Catedrática de Educación Secundaria. Asesora Técnico Docente en el Gabinete de la Secretaría General de Educación (2004-2006) y Consejera Técnica del Consejo Escolar del Estado desde 2007. Entre sus publicaciones destacan diversos artículos en el ámbito de la historia de las mujeres y de las relaciones de género y las obras *La familia y el trabajo femenino en España durante la segunda mitad del siglo XIX*. Publicación digital de la tesis doctoral. UCM. Madrid, 2009 y *Mujer, familia y trabajo. Madrid 1850-1900* (en prensa). Universidad de Málaga. Ha recibido premios a la investigación y a la innovación educativa.



El abandono y la falta de éxito de los chicos en la escuela, un problema de género

Ana Rubio Castro

Profesora de Filosofía del Derecho de la Universidad de Granada

Consejera del Consejo Escolar del Estado

Vocal del Observatorio estatal de Violencia sobre la Mujer

Sumario: 1. Introducción. El esfuerzo político por la igualdad de género. 2. El espejismo de la igualdad y los estereotipos en la escuela. 3. Escuela y productividad. 4. Una nueva escuela. 5. El compromiso de todos por el cambio.

Resumen

Conseguido el derecho al estudio en igualdad de condiciones que el hombre en la primera década del siglo XX, el artículo constata que en la actualidad el abandono de los estudios por parte de las mujeres es mucho más bajo que el de los varones y que éstas obtienen mejores resultados académicos en todos los niveles educativos. Sin embargo, tanto en España como en Europa, preocupadas por lograr una sociedad en la que el conocimiento sea la base de una sociedad más productiva y competitiva, no se las reconoce el esfuerzo y se las discrimina a la hora de acceder a los puestos de responsabilidad y en la retribución por las tareas que realizan. En parte, la razón de esta discriminación bien pudiera estar en el propio sistema educativo que reproduce en la escuela los roles que el alumnado de las distintas etapas vive fuera del ámbito escolar, en la familia, en la relación con sus amigos, en su barrio, en la sociedad. La solución se encuentra en una escuela distinta, que eduque en valores y en la igualdad de género desde la edad más temprana y en que los agentes que intervienen en el proceso educativo crean en este modelo de escuela y se comprometan con él.

Palabras clave: igualdad de género, sociedad globalizada, escuela, abandono escolar, Educación infantil, sistema educativo.

“El saber y el poder no pueden separarse ya que operan conjuntamente...Por tanto no se trata de describir qué es saber y qué es poder y cómo uno reprime al otro o cómo el otro abusa del primero, sino que, más bien, debemos describir el nexo saber/poder de manera que podamos comprender qué convierte a un sistema en aceptable”. Foucault

Introducción. El esfuerzo político por la igualdad de género

En el informe sobre el estado y situación del sistema educativo español, de 2008, el Consejo Escolar del Estado afirmaba que la escuela pública debía ser el eje vertebrador del sistema educativo del Estado español por ser la escuela la que llega a todos los lugares y hace posible la escolarización obligatoria como un paso importante en el proceso de igualdad entre los individuos en el acceso a los recursos y a las oportunidades. Esto explica el esfuerzo que las diferentes Comunidades Autónomas están realizando en sus sistemas educativos para lograr una oferta educativa suficiente y de calidad. En esta línea, el Estatuto Andaluz afirma que *“Los planes educativos de Andalucía incorporarán los valores de igualdad entre hombres y mujeres y la diversidad cultural en todos los ámbitos de la vida política y social...”* (art. 21), añadiéndose además, en el artículo 10.2 que: *“La Comunidad Autónoma propiciará la efectiva igualdad del hombre y de la mujer andaluces, promoviendo la democracia paritaria y la plena incorporación de aquella en la vida social, superando cualquier discriminación laboral, cultural, económica, política o social”*, y todo ello, en defensa del interés general y con los siguientes objetivos básicos: *“La consecución del pleno empleo estable y de calidad en todos los sectores de la producción, con singular incidencia en la seguridad y salud laboral, la conciliación de la vida familiar y laboral y la especial garantía de puestos de trabajo para las mujeres y jóvenes generaciones de andaluces”*(Art. 10.3 .1º). Estos objetivos políticos, que incumben a todos los poderes públicos de la Comunidad Andaluza, se desarrollarán a través de diferentes políticas públicas, que deben estar orientadas por los principios rectores que se establecen en el artículo 37.1.2º: *lucha contra el sexismo, la xenofobia, el belicismo, especialmente mediante una educación en valores que fomente la igualdad, la tolerancia, la libertad y la solidaridad, con el fin de garantizar la calidad del sistema educativo y la mejor formación del profesorado*, art. 52. Estas exigencias del Estatuto Andaluz, en el marco de la legislación estatal, hace evidente la estrecha relación que existe entre educación, empleo y ciudadanía, pero también cómo los sistemas educativos evolucionan en función de los cambios políticos y de las necesidades socio-económicas de la sociedad. Por consiguiente, la educación en valores, en igualdad de género y en la no violencia, junto a las competencias necesarias para el ejercicio de la profesión, son demandas que hoy impone la sociedad globalizada para afrontar los desafíos económicos de incremento de la productividad y la competitividad.

Las demandas de la sociedad globalizada para incrementar la productividad y la competitividad son la educación en valores, en igualdad de género y en la no violencia.

No siempre el sistema educativo español ha promovido la igualdad, y menos aún la igualdad de género. Las niñas españolas han tenido vetado o imposibilitado su acceso al sistema educativo público hasta bien entrado el siglo XIX, y el acceso a la enseñanza universitaria hasta principios del siglo XX. Conviene recordar, aunque sea muy brevemente, esta historia educativa desigual entre niñas y niños, para destacar la relevancia política del esfuerzo educativo público en la lucha por la igualdad.

Los Estados democráticos exaltan hoy la igualdad en derechos de mujeres y hombres, al tiempo que declaran universal el derecho de todo ser humano a la educación y a la cultura. Pero no siempre ha existido esta equiparación, durante siglos las mujeres fueron privadas del acceso a la educación y a la cultura. La educación como derecho

encuentra su estándar básico en la *Declaración Universal de Derechos Humanos*, de 1948, en su artículo 26, en *El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC)*, de 19 de diciembre de 1966 en el artículo 13.1 y en la *Convención relativa a la lucha contra la Discriminación en la Enseñanza* de 14 de diciembre de 1960, artículo 27.2. El artículo 13 PIDESC, establece: “Los Estados partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación. Convienen en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad y el sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Convienen, asimismo, en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de la Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la Paz”. La titularidad de este derecho fundamental corresponde a la persona humana, pero su desarrollo histórico no ha sido igualitario, el género, la raza y la clase social han condicionado su aplicación. Aunque la filosofía ilustrada ya establecía una estrecha relación entre progreso social, felicidad y conocimiento, al tiempo que exaltaba la racionalidad humana como eje de toda transformación social, lo que hacía de la educación el motor para la construcción del nuevo orden social, hemos debido esperar algunos siglos para que esta reivindicación alcanzara el grado de universalización del que hoy disfrutamos.

Pese a predicar la modernidad el fin de todas las jerarquías humanas y la consideración de igual valor de todo ser humano, el modelo humano que serviría de referencia a la construcción social y al modelo educativo fue un modelo humano parcial, que negaba a las mujeres, por voluntad de Dios o de la naturaleza, la capacidad racional, lo que les impedía el acceso al conocimiento y al aprendizaje. Las autoridades municipales españolas del siglo XVI estimaron conveniente apoyar a las instituciones educativas que impartían la enseñanza de las primeras letras en las diversas ciudades y municipios, lo que produjo una importante alfabetización en las zonas urbanas de los niños y los adolescentes. En las zonas rurales, las escuelas de primeras letras fueron muy escasas, esto explica el aislamiento y los altos índices de analfabetismo, que existieron en el campesinado español hasta bien entrado el siglo XX. Mientras la nobleza encontraba en la enseñanza privada, mediante la figura del ayo, los instrumentos para adquirir una enseñanza profunda y compleja, la escuela pública trataba de formar una mano de obra cualificada y adaptada a las nuevas exigencias sociales y laborales. Este doble marco educativo, privado y público, no existe para las mujeres durante siglos. Las mujeres de todas las clases sociales estuvieron excluidas de la educación y su formación se limitó al ámbito familiar y al desarrollo de las habilidades y destrezas relacionadas con las funciones propias de su sexo, el cuidado y la reproducción. La inexistencia de escuelas para niñas perpetuó durante siglos su aislamiento social y su sumisión a la voluntad ajena. Dándose la paradoja de ser despreciadas por su ignorancia y ridiculizadas cuando mostraban conocimiento o interés por aprender.

La inexistencia de escuelas para niñas perpetuó durante siglos su aislamiento social y su sumisión a la voluntad ajena.

El reformismo ilustrado español alentó la educación como base para el progreso de la nación y ello le llevó a plantearse la conveniencia del acceso de las mujeres a la instrucción

pública. Por Real Cédula de 11 de junio de 1783 se establece oficialmente la posibilidad de crear escuelas de niñas, en las que prevalece un aprendizaje basado en los rezos y las labores, pero en el que las niñas que querían podían aprender a leer y escribir¹. En este mismo año se crearían en España 32 escuelas de niñas. Algunos ilustrados españoles de esta época ven en la educación popular de las mujeres una vía para el desarrollo de la vida del país. Ignacio López de Ayala hizo una de las defensas más elocuentes sobre la igualdad entre hombres y mujeres afirmando que las diferencias que existen y el retraso que padecen las mujeres sólo son imputables a la voluntad masculina, no a la incapacidad de las mujeres para acceder al conocimiento. “Un hombre reducido a vivir como una mujer sería tan mujer como cualquiera de ellas y sólo añadiría a la pequeñez, la desesperación”. Josefa Amar y Borbón daría un paso más en el debate sobre la educación y demandaría para las mujeres su integración en las sociedades económicas. Aunque hay que decir que la educación que ella propone para las mujeres españolas es una educación dirigida fundamentalmente al mejor gobierno del hogar. En estos debates decimonónicos sobre la educación para las niñas el centro de interés no está aún en la mujer, como sujeto de su propio destino, sino en la familia y la sociedad. Hasta 1889 las mujeres españolas no pudieron cursar estudios en los institutos y universidades. Una fecha emblemática que sólo reconocía el derecho formal a acceder a una formación más elevada que la impartida en las escuelas de niñas, pero en la práctica –como escribe Concepción Arenal– causaba extrañeza y reprobación que las mujeres estuvieran presentes en dichos centros. A estos datos jurídico-políticos se debe sumar otro de naturaleza ideológica: ni las izquierdas ni las derechas apoyaron de forma desinteresada el derecho de las mujeres a la educación. La mayoría de los intelectuales de izquierdas querían gobernar para las mujeres, pero sin las mujeres, y los de derechas veían en el proceso de equiparación educativa graves riesgos y peligros para los valores familiares tradicionales². El acceso de las mujeres a la Universidad, en condiciones de igualdad con los varones, estuvo vetado hasta 1910 (Magallón, 1999 p. 82).

Las voces que se alzaron negando el derecho de las mujeres a la educación, en igualdad con los hombres, venían tanto de la Iglesia como de la ciencia. La ciencia del siglo XIX (Fraisser, 1991) fue la base teórica desde la que se justificó la exclusión social y la educación diferenciada para las mujeres, al defenderse que su biología les impedía el pleno desarrollo cognitivo. María de Maeztu directora de la Residencia de Señoritas y primera y única mujer que formó parte de la política científica, en España, denunció esta situación legal absurda. La apertura de la Universidad a las mujeres hizo posible que durante el curso 1915-1916, el número de mujeres en las facultades fuera de 388,

¹ La importancia asignada a las escuelas de niñas la podemos constatar en el Plan General de Instrucción Pública. Real decreto de 4 de agosto de 1836, de larga vida en nuestro país, donde en su capítulo III. De las escuelas de niñas, art. 21, se dice: “Se establecerán escuelas separadas para las niñas donde quiera que los recursos lo permitan, acomodando la enseñanza en estas escuelas a las correspondientes elementales y superiores de niños, pero con las modificaciones y la forma conveniente al sexo. El establecimiento de estas escuelas, su régimen y gobierno, provisión de maestras, etc., serán objeto de un decreto especial”.

² En 1868 con el Decreto de la Libertad de enseñanza de Zorrilla se permite el acceso a los institutos de secundaria a las mujeres. Entre lo que el derecho permite y la realidad social muestra en muchas ocasiones existe una gran distancia. Así A. Posada escribe que a pesar de no ser inferior el número de mujeres al de hombres, las escuelas para niñas son menos y respecto a la enseñanza en sus grados superiores, la mujer española carece de suficientes centros adecuados para instruirse y educarse, dado que en general la sociedad española no lo considera necesario. A. Posada, *Feminismo*, Cátedra, 1994, p.212.

frente a 21.467 hombres; y en ciencias 51 frente a 3.309. La primera doctora en ciencias químicas obtuvo su grado en Zaragoza, en 1925. En 1931, el personal científico del Instituto Nacional de Física y Química era de 16 mujeres y 47 hombres, aumentando hasta 26, 66, 28 y 102 consecutivamente hasta 1934, a partir de este momento, el número de mujeres se redujo a 0 en 1939³. Estos datos permiten comprobar la influencia de la política en la educación. Esta historia, tan cercana en el tiempo, no puede ser olvidada cuando tratamos de interpretar los datos actuales y la evolución de la escuela española, así como el fracaso escolar de los chicos y el éxito comparativo de las chicas. ¿Por qué sólo nos interesa la falta de éxito escolar de los chicos y su abandono del sistema educativo y no el gran esfuerzo de ellas? ¿Por qué ellos han perdido interés por la educación y la formación, cuando ha sido, como hemos comprobado, su espacio natural durante siglos? Creo que no puede analizarse el problema del fracaso de los chicos aislado del éxito y del esfuerzo de ellas.

Que las desigualdades de género aún están presentes, lo prueba el fracaso escolar de los chicos y su mayor abandono en relación con las chicas.

Se dice que hoy no existen límites en el acceso a la educación y a la cultura para chicas y chicos, en España ¿Es cierta esta afirmación? ¿Qué explica la segregación existente en los estudios de letras y ciencias? Los espacios mixtos de hombres y de mujeres, en que se han convertido las escuelas, han modernizado las relaciones de género; sin embargo, que las desigualdades de género aún están presentes, lo prueba el fracaso escolar de los chicos y su mayor abandono en relación con las chicas, y paradójicamente la mejor posición de los jóvenes varones en el mercado de trabajo y en el nivel salarial. ¿Este desfase o asimetría laboral no tiene efectos en la escuela? ¿No saben los chicos que aunque no se esfuercen mucho siempre tendrán mejores oportunidades que las chicas? ¿Cómo actúa en el fracaso escolar de los chicos la presunción social de inteligencia que en ellos se deposita?

Son muchos los logros alcanzados en España respecto a la igualdad en el sistema educativo, pero como afirma la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, en la exposición de motivos: *“El pleno reconocimiento de la igualdad formal ante la ley, aun habiendo comportado, sin duda, un paso decisivo, ha resultado ser insuficiente, la discriminación contra la mujer aún existente muestra cómo la igualdad plena, efectiva entre mujeres y hombres, aquella perfecta igualdad que no admitiera poder ni privilegio para unos ni incapacidad para otros”,* es aún *“una tarea pendiente que demanda de nuevos instrumentos jurídicos”*. Para este fin se deben remover *“los obstáculos y estereotipos sociales que impiden alcanzarla”*. Entre los nuevos instrumentos jurídicos que la Ley de Igualdad efectiva desarrolla hay que destacar la prevención de las conductas discriminatorias y el desarrollo de políticas activas de igualdad, es en este nivel activo y preventivo donde cobra especial relevancia la educación. Al sistema educativo español

³ En septiembre del 36 el Gobierno de Franco suprimió la enseñanza mixta en las escuelas e institutos, no volviendo hasta la Ley General de Educación del 70, aunque no sería efectiva hasta 1984. En 1938 el gobierno de Franco establece en sus planes de estudios de primaria y secundaria como prioridad los estudios ideológicos y religiosos, apareciendo las matemáticas en 5º lugar en orden de prioridad. A partir de 1944 se exige a las mujeres el examen de hogar para obtener un título universitario. Hasta 1970 no será real la escolarización total de la población de 6 a 14 años. N. Zuasti, “Una reflexión sobre la necesidad de interesar a las chicas por la ciencia y los medios necesarios para conseguirlo”, *Las mujeres ante la ciencia del siglo XXI*, Instituto de Investigaciones Feministas de la Universidad Complutense de Madrid, 2001.

se le pide que desarrolle un modelo igualitario y no sexista en las y los menores y las y los jóvenes, tanto en su currículo explícito como implícito, pero también que proporcione el conocimiento y las actitudes necesarias para detectar discriminación y violencia de género. Los problemas que estas demandas generan en el sistema educativo derivan de la falta de autonomía del mismo, el sistema educativo reproduce en su interior las mismas jerarquías de clase, raza y género sobre las que se asienta y conforma la vida social; por consiguiente, lo prioritario es hacer visible el espejismo de igualdad que crea la igualdad formal y la coeducación en la escuela.

El espejismo de igualdad y los estereotipos en la escuela

Los estudios feministas han demostrado cómo en la práctica escolar se adoptan decisiones y actuaciones de forma no planificada ni escrita, las cuales contienen un código social sexista. Sirva como ejemplo, el diferente modo en que el profesorado se dirige a las niñas y a los niños en las escuelas infantiles. A las chicas se les dicen palabras bonitas y piropos, elogiándose que sean buenas, que estén calladas, quietas, tranquilas; en los chicos, por el contrario, se destaca o elogia que sean fuertes, valientes, duros, grandes, inteligentes. Esta forma de relacionarse el profesorado y el alumnado hace evidente la existencia de un currículo implícito que se superpone y a veces desplaza al explícito. Igual ocurre con las y los jóvenes, se afirma que los chicos son más ruidosos y agresivos, que presentan más problemas de convivencia, mientras que las chicas son más tranquilas y aceptan mejor las reglas, culpándose de ello a las costumbres de casa. En estos casos se olvida que también el profesorado está perpetuando estos comportamientos cuando aplican diferentes criterios de tolerancia a las conductas de unas y otros, al categorizar de forma distinta y al preocuparse más por los chicos e ignorar a las chicas. Una actitud que se repite en los hogares cuando las familias exaltan las inteligencias de los chicos, pese a sus malos resultados, que imputan tan sólo a la falta de trabajo y esfuerzo, mientras que en las chicas se valoran sus buenos resultados como resultado de su esfuerzo y laboriosidad, no como prueba de su inteligencia y capacidad. No existe intencionalidad de producir un daño en la autoestima y valoración de las chicas, pero de hecho se produce. Esto motivará un freno en su nivel de expectativas y en la construcción de sus deseos y sueños. Mientras que en los chicos les hará creer de forma errónea que cuando decidan estudiar y esforzarse, todas las expectativas se abrirán ante ellos como resultado de su inteligencia y capacidad. Estos códigos, que generan discriminación en las chicas y privilegios en los chicos, los reproducen las y los jóvenes en las relaciones entre ellos. En resumen, las relaciones de género están presentes en el sistema educativo y neutralizan los esfuerzos que se realizan desde las instancias educativas para avanzar en la igualdad de género. Los códigos de género que hemos expuesto varían en intensidad en función del lugar donde esté el centro educativo y del nivel cultural de la familia. Los estereotipos de feminidad y de masculinidad están más arraigados en sus contenidos tradicionales en entornos sociales y familiares de bajo nivel cultural⁴.

En la práctica escolar se adoptan decisiones y actuaciones de forma no planificada ni escrita que contienen un código social sexista.

⁴ No debemos confundir el nivel cultural con el nivel de renta familiar. Puede darse un bajo nivel cultural o un escaso interés por la cultura en entornos familiares de renta alta y por el contrario un gran interés por la cultura en entornos familiares de renta baja.

Con esta exposición hemos tratado de hacer visible lo oculto, lo normalizado. La mayor atención que exigen los chicos en clase a través de un comportamiento más inquieto y trasgresor, hace que ellos sean el centro del aula, tanto en lo positivo como en lo negativo, invisibilizándose de este modo a las chicas. Esto mismo ocurre cuando las autoridades educativas se preocupan por rebajar a la mitad el abandono prematuro de los chicos para el 2012. Así en la reunión del gobierno con las Consejerías de Educación, el pasado 20 de noviembre de 2008, se estableció que España necesitaba que 570.000 jóvenes estudiaran más en la educación obligatoria para que puedan tener en el futuro un empleo. Este objetivo trata de acercar a España a la media europea. En esta reunión sectorial de educación monográfica sobre el abandono escolar se aprobó un Plan con 12 medidas dirigidas a los estudiantes, el profesorado, las familias, los empresarios, los sindicatos y las corporaciones locales. Como la entonces ministra Mercedes Cabrera afirmó, el abandono es un problema de todos y todos debemos colaborar para reducirlo. Este Plan contará con 121 millones que aportará el ministerio para 2009, y para su seguimiento se ha constituido una Mesa permanente integrada por representantes del MEPSYD y las CC.AA. La Mesa permanente tendrá plena autonomía para desarrollar las medidas que considere necesarias. Las cifras que se dan sobre abandono son: el 31% de los jóvenes españoles entre 18 y 24 años no siguen estudiando más allá de la educación obligatoria. El objetivo, pues, es conseguir que finalicen sus estudios con la obtención de un título, para lograr que puedan volver al sistema educativo y continuar su formación, así como establecer vías de acceso al sistema educativo para quienes no obtienen titulación. El modo de abordar estos objetivos ha sido aumentando la oferta de programas de cualificación profesional inicial hasta 80.000 plazas cada curso, para que formen parte de la oferta ordinaria de los institutos. Estos programas van dirigidos a estudiantes mayores de 16 años que no tienen el título de ESO. Las CC.AA. aumentarán la oferta de enseñanza de formación profesional de grado medio de artes plásticas y diseño y de enseñanza deportivas. Junto a estas medidas los miembros de la Conferencia aprobaron el desarrollo del artículo 41 de la LOE, para que puedan matricularse en formación profesional de grado medio el alumnado que no haya obtenido título de ESO o que un titulado de grado medio de FP pueda pasar a grado superior. Se optó, junto a esta flexibilización, por diseñar los mecanismos necesarios para reconocer el aprendizaje no formal. Se estableció además promover los programas de refuerzo como los PROA, así como clases de refuerzo y extraordinarias. Todos estos cambios en los títulos y programas exigen un profesorado con técnicas de aprovechamiento del potencial del alumnado, con capacidad para el diagnóstico precoz de dificultades, con atención educativa, seguimiento de estudiantes en riesgo de abandono prematuro e importantes recursos de apoyo. Todos estos cambios estructurales deben acompañarse de una mejora en la comunicación entre familias y escuela, permitiéndose a las familias que participen y estén presentes en las reuniones del profesorado y que se impliquen y colaboren más con las Administraciones y las y los docentes. Como demuestran estas medidas e inversión, el abandono escolar y la falta de éxito de los chicos en la escuela se han convertido en el eje político de los futuros cambios a realizar en la escuela. La sociedad y el sistema está reaccionando como el profesorado, ¡tenemos que lograr que a los chicos les interese el conocimiento, que obtengan un buen resultado! preguntándose todos en qué falla el sistema educativo. Pero el sistema, con sus insuficiencias, es el

El MEPSYD y las Comunidades Autónomas aprobaron un Plan con 12 medidas, dirigidas a todos los sectores, con el objetivo de incrementar el número de titulados.

mismo para las chicas, ¿por qué ellas están interesadas en aprender? ¿Por qué ellas obtienen mejores resultados? Una vez más, su buena conducta las invisibiliza en el aula y el sistema las ignora. Nadie se ha interrogado en qué falla el sistema educativo cuando quienes obtienen los mejores resultados educativos obtienen los peores trabajos y salarios. A nadie parece preocuparle, desde la escuela, tan magna injusticia.

Escuela y productividad

De lo expuesto es fácil deducir que el rendimiento educativo se ha transformado en el principal criterio de aptitud laboral, de ahí que preocupe especialmente el abandono escolar de los chicos y el escaso éxito escolar de los mismos. Se ha producido en la sociedad actual una inflación de las referencias educativas. Una vez que la obtención del título medio está al alcance de casi todos, lo importante es el título universitario y cuando la universidad se ha masificado, el valor se desplaza hacia la obtención de los perfiles profesionales que proporcionan los doctorados o masteres. La promesa de la educación como un billete al éxito personal y profesional, hoy se ha demostrado falsa, porque la estructura jerárquica del sistema laboral permite relativamente pocos puestos de privilegio, por lo que la competencia se ha acentuado. Esta competencia no sólo se promueve, sino que se valora como ideal para el incremento de la productividad, pero ¿cómo se selecciona hoy para la asignación de puestos?

Desde los años 50 y 60 los empleadores se han basado en test estandarizados como instrumento para la asignación de puestos, promociones, aumentos de sueldo, etc., confiaban en la aparente neutralidad del sistema educativo para la selección de los mejores, sin atenderse a las cualidades especiales que cada puesto concreto exigía. Pero el sistema neutro de selección tiene el impacto negativo de generar discriminación en los individuos pertenecientes a grupos sociales subordinados, como ocurre con las chicas, porque en realidad los test de selección presuntamente neutros e imparciales encierran en sí una determinada cultura, que privilegiaba a unos grupos sociales respecto a otros; esto es, las pruebas de selección para acceder a un empleo premian ciertos estilos personales o culturales, como son la competitividad, la disponibilidad, la independencia, la inclinación a la abstracción, etc. Toda prueba recurre a un conjunto restringido de aptitudes y capacidades, las cuales a su vez conforman un modo determinado de aprender y de trabajar (Joung, 2000). Las pruebas tradicionales parecían satisfacer el principio del mérito, que consiste en premiar a las personas que más se esfuerzan y mejores resultados obtienen. Pero, todo proceso de selección y toda prueba combinan técnicas de observación de una jerarquía y un juicio normalizado. La prueba es una mirada normalizadora, una vigilancia, que diferencia y juzga. Esta es la razón de la ritualización que existe en toda prueba. Esto significa que el sistema educativo está combinando en su sistema de evaluación: poder (relación profesorado/alumnado y del alumnado entre sí), una forma de experimento (prácticas y experiencias que se deben conocer), despliegue y conocimiento de lo que se considera verdad. El examen o prueba manifiesta el sometimiento de quienes son percibidos como objetos y la objetivización a que son sometidos. Con estas palabras Foucault desvela cómo en todo sistema educativo existe un sistema de control que actúa a través de los exámenes y conforma

categorías individuales como instancias de atributos definidos abstractamente y de forma universal. Esto no significa que los tests o pruebas deban rechazarse, sólo que se debe ser consciente de las elecciones y juicios que contienen, de ahí que se necesiten otros instrumentos con los que proporcionar una medida más precisa e individualizada de la aptitud técnica y cognitiva del alumnado, independiente y neutral respecto de los valores y la cultura dominante. ¿Pero no es esto contradictorio con la exigencia de educar en valores y con el fin de formar individuos autónomos, que posean las capacidades y competencias para desplegar en sociedad su libertad en igualdad? ¿Qué peso ha de tener en el sistema educativo el mérito frente a otros criterios de cualificación de las personas? ¿Quiénes y cómo se han establecidos los méritos?

Nuestro sistema educativo más que medir objetivamente las aptitudes y diferencias de los individuos, lo que hace es reproducir un determinado sistema de organización y relaciones sociales.

La exaltación del mérito implica que el conocimiento, o al menos ciertos conocimientos, justifican el poder y el proceso jerárquico de toma de decisiones y de trabajo. Pero nuestro sistema educativo más que medir objetivamente las aptitudes y las diferencias de los individuos, lo que hace es reproducir un determinado sistema de organización social y de relaciones sociales. Una organización social que poco se diferencia, dada su jerarquía, de los anteriores sistemas sociales basados en el estatus, aunque ahora los viejos linajes se traten de sustituir por el conocimiento probado y estandarizado. ¿Las reformas educativas en marcha, en concreto las mencionadas respecto al abandono escolar y la falta de éxito de los chicos, tienen como objetivo último democratizar la toma de decisiones y las estructuras laborales? ¿Qué niveles de equidad se tratan de desarrollar mediante la especialización?

Sabemos que los Estados asumen en las sociedades capitalistas actuales (sociedades corporativas) la responsabilidad de gestionar y distribuir los beneficios de los procesos económicos –o al menos lo era hasta la crisis económica–, lo que implica que: 1. La actividad económica debe estar social o colectivamente regulada con el propósito de maximizar el bienestar colectivo. 2. La ciudadanía debe tener algunas necesidades básicas satisfechas por la sociedad. 3. Ha de existir respeto al principio de igualdad formal, procedimientos impersonales y medidas coercitivas para inducir a la cooperación. Estas exigencias mínimas, aunque criticadas por ciertos sectores empresariales, tienen como principal beneficiario a la empresa privada, la cual desde hace largo tiempo, los años setenta, es dependiente del Estado para sus procesos de acumulación de capital. Esto explica la responsabilidad de los Estados en la organización y cobertura del sistema educativo, para adaptarlo a las exigencias y demandas del mercado (Young p. 118). Los Estados además de los costes de formación/educación necesarios para la producción económica, deben de imponer ciertos niveles de igualdad en contra de procedimientos o relaciones arbitrarias y personalistas, con el propósito de potenciar formas no coercitivas de cooperación entre los individuos y los grupos sociales⁵. Lo que trasladado al sistema educativo implica que se debe desarrollar en el alumnado cualidades y competencias básicas, así como especialización, para preservar el correcto funcionamiento de las instituciones capitalistas y la producción, al tiempo que incentivar las lealtades a un determinado modelo de vida y de organización social.

⁵ Esto se observa muy bien en el Informe sobre el estado y la situación del sistema educativo en Andalucía, cursos 2005-2006, 2006-2007, capítulo 4, “Calidad, igualdad y diversidad”. En el se dice que “la Administración educativa ha de ofrecer respuestas a los nuevos retos planteados por la sociedad del conocimiento, la globalización económica y cultural y los nuevos modelos familiares”.

A medida que las políticas públicas de igualdad de género más se implican en la producción y en las condiciones sociales óptimas para el desarrollo económico, más se despolitizan.

Aunque las políticas públicas de igualdad de género han surgido de la lucha social de los movimientos de mujeres y del feminismo con el objetivo de alcanzar la igualdad real entre mujeres y hombres, en sociedad, están siendo utilizadas para establecer cambios y ajustes en el mercado de trabajo. Esto significa que a medida que las políticas públicas de igualdad de género más se implican en la producción y en las condiciones sociales óptimas para el desarrollo económico, más se despolitizan y se apartan del debate político que las originó, la lucha contra la discriminación sobre las mujeres en los diferentes niveles de la realidad. ¿Los objetivos que Lisboa le impone al sistema educativo pretenden reducir la discriminación de las chicas en la escuela y fomentar la igualdad real entre chicos y chicas? Me temo que no. Aunque las diferentes leyes educativas hablan de igualdad y de lucha contra el sexismo en la escuela, las reformas y las medidas se han centrado en el establecimiento de aquellas competencias y capacidades que el incremento de la productividad y la competitividad exigen a España respecto a sus compromisos socio-económicos europeos. La presión que imponen los datos sobre el abandono y la falta de éxito de los chicos, en comparación con los países de nuestro entorno, nos hace olvidar lo importante, ¿qué debe ser un sistema educativo? ¿La educación en valores que se propone tiene el fin de desarrollar individuos autónomos, además de mano de obra de calidad? ¿El protagonismo del profesorado como pilar de una educación de calidad, lo puede asumir el profesorado actual, en el actual marco organizativo? ¿Puede la escuela cambiar sin que cambien las familias y la sociedad? ¿Puede ser la escuela igualitaria en una sociedad que no lo es? Estas cuestiones son ignoradas, cuando la atención se centra en una parte del alumnado y en el profesorado.

Sin duda alguna un profesorado mejor formado, más especializado, con un título universitario de maestro, con formación de 4 años, y un profesorado de secundaria con titulación universitaria y especialización complementaria en pedagogía y didáctica, es bueno. Pero, ¿mejorar la educación en valores, fomentar la igualdad de género y la no violencia, etc., en las aulas depende sólo de la mejor formación científico-técnica del profesorado? ¿Qué importancia tiene la psicopedagogía en la mejora del sistema educativo? En el informe PISA, uno de los elementos que se valoraban, para medir el grado de eficacia del sistema educativo en el desarrollo de determinadas competencias básicas, era la lectura comprensiva; esto es, si el conocimiento adquirido a través de la lectura se sabía aplicar en la resolución de los problemas. La preocupación por la aplicación práctica de lo aprendido desvela la estrecha relación que la actual sociedad del conocimiento y de la información establece entre la educación y la producción. Corremos el riesgo de convertir al ser humano en un mero recurso o materia prima para la producción, la competitividad y la productividad de los Estados⁶, todo ello amparado en la calidad educativa y en el éxito escolar.

⁶ En el discurso de presentación del actual presidente de la Junta de Andalucía, Sr. Griñan, al Parlamento andaluz el pasado mes de abril, reseñó que su principal apuesta económica para salir del paro que sufre Andalucía y superar la crisis económica actual es la inversión en educación.

Una nueva escuela

Se sostiene que las Administraciones deben prestar especial atención al desarrollo de la capacidad emocional-afectiva de los escolares, en los aspectos científico-didácticos del profesorado y en el óptimo funcionamiento del centro. Estos objetivos exigen la implantación de una red de centros colaboradores con profesores tutores seleccionados con criterios de calidad e innovación. Cuando conectamos estas exigencias con la situación de la educación española respecto a los objetivos de la Unión Europea para 2010, observamos que existen dos niveles educativos con graves problemas: la enseñanza infantil de 0 a 3 años, por la falta de infraestructuras en este nivel, y el momento del tránsito de la enseñanza obligatoria al bachillerato, por el alto nivel de abandono.

Aunque la tasa de escolarización en educación infantil ha proseguido, alcanzándose niveles óptimos en el segundo tramo de la educación infantil de 3 a 6 años, en el primer tramo (0-3 años) los avances son muy reducidos. En concreto en Andalucía, la escolarización en este nivel es de tan sólo el 10%, frente a la Comunidad vasca que tiene un 89% de escolarización⁷. Si pensamos que este nivel es clave en el proceso de aprendizaje del menor, y que no deben tratarse los dos niveles de educación infantil como independientes, al exigirse coordinación y objetivos comunes, los deficientes niveles de escolarización son muy graves. La Ley Orgánica de Educación (LOE) se refiere a ella como una etapa educativa con entidad propia, de carácter voluntario y cuya finalidad es contribuir “al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños, que el momento de 0 a 3 años es el primer tramo de la escolaridad donde se aprende a jugar, a andar, hablar, familiarizarse con su control corporal, descubrir objetos, comienza el desarrollo de su autonomía personal y la vida en relación con los otros”. Si es ésta una etapa clave para el posterior desarrollo de las y los menores, si es tan relevante, ¿por qué ha sido ignorada? Son muchos los profesionales que afirman que la educación infantil es muy importante, que debe tener una identidad propia en cuanto a organización, objetivos e intencionalidad educativa. Los profesionales denuncian que se mezclan en la educación infantil objetivos de etapas educativas posteriores, que la aparición de aulas de dos años, e incluso de un año, en el marco de la LOE, están construyendo una desacertada fragmentación del ciclo 0-3 años (A. Hoyuelos, responsable de los Talleres de las Escuelas Infantiles Municipales de Pamplona). Se piensa que las incoherencias derivan de la falta de coordinación entre administraciones, mientras el primer ciclo de la educación infantil es competencia de las CC.AA, el segundo ciclo corresponde al Ministerio de Educación, además cada Comunidad regula el nivel educativo de su competencia según su sensibilidad e intereses. En la práctica existen 17 decretos de requisitos mínimos diferentes que en algunos casos, como ocurre con la Comunidad de Madrid, se han aprovechado para rebajar la calidad de las Escuelas infantiles y Casas de Niños aumentando la ratio aula-profesor y disminuyendo el número de profesores y de espacios (Carmen Ferrero⁸, directora de la escuela Infantil-Casa de los Niños de Getafe

⁷ Datos extraídos del Informe elaborado por el Consejo escolar del Estado del curso 2007-2008.

⁸ Carmen Ferrero sostiene que es responsabilidad de las escuelas infantiles asegurar que todo el tiempo que pasan en el centro las niñas y los niños sea igualmente educativo, que el entorno que se les ofrezca sea estimulante, que los espacios y los materiales respondan a sus necesidades y, por último, que tengan siempre un profesorado bien formado y que les acompañe en su desarrollo. Estas declaraciones han sido extraídas de la revista Muface, nº 214, mayo 2009, p. 18.

y actual presidenta de la Asociación Junta de Portavoces de Educación Infantil 0-6). Si como el personal experto sostiene y demuestran las neurociencias esta etapa educativa es un periodo clave, el más importante en la vida de un menor por el extraordinario desarrollo cerebral que durante ella se produce, ¿por qué ha sido abandonada por el Estado? ¿Por qué no están en esta etapa educativa los mejores profesionales educativos, los más entusiastas? ¿Si este nivel educativo esta acompañando el desarrollo de una libertad emergente, de seres extraordinarios en su capacidad de comunicar, escuchar y aprender, por qué no forma parte de la enseñanza obligatoria? ¿Si en esta etapa se inicia la capacidad de relacionarse con las cosas y las personas, se puede educar en la igualdad ignorándola? ¿Si esta etapa necesita de los mejores profesionales⁹ y de los más cualificados por qué los hombres no la valoran? ¿Por qué la infancia es la gran desconocida en sus derechos?

Aunque parezca que los problemas estructurales que detectamos en la escolarización infantil, en su primer nivel, nada tienen que ver con el fracaso de los chicos o con el abandono escolar prematuro de los jóvenes, no es así. La educación en valores y en la igualdad de género comienza en esta etapa a través de los modelos que la escuela y las familias les proporcionan a las y los menores. En Andalucía, en el curso 2004-2005, la distribución del profesorado en porcentajes por sexo era del 93% mujeres y 7% hombres, en el nivel infantil; 66% mujeres y 34% hombres, en la primaria; 48% mujeres y 52% hombres, en la secundaria. En la dirección de los centros, el 66% corresponde a hombres y el 34% a mujeres, en infantil y primaria; la presencia masculina aumenta hasta el 79% en la enseñanza secundaria. Estas cifras muestran en la escuela infantil un profesorado femenino que prolonga el rol de la madre, mientras que en los niveles superiores del sistema educativo el rostro masculino del profesor se asocia a la autoridad y al conocimiento. La prolongación que hace la escuela infantil de la cuidadora-madre, no sólo se evidencia en la selección que mujeres y hombres hacen respecto a sus carreras profesionales, también en el Estado cuando abandona este nivel y hace recaer la responsabilidad del mismo exclusivamente sobre los hogares, lo que en España significa sobre las madres. Si hemos dicho que los estereotipos sexistas encuentran mayor acomodo en sectores sociales y familiares de bajo nivel cultural, y especialmente en estos niveles las mujeres, por su falta de formación, tienen más dificultades para incorporarse al mercado de trabajo y el trabajo de los padres se encuentra cada día más precarizado, es fácil de entender que los chicos no valoren qué les aporta el conocimiento y el esfuerzo que exige el estudio. El estudio como construcción de capital cultural exige tiempo y constancia por parte del alumnado, pero exige también, junto a una mejor escuela y profesorado, aporte y reconocimiento por parte de la familia. La escuela tiene éxito cuando proporciona al alumnado las habilidades, destrezas y competencias para la vida y la carrera profesional y cuando educa para la reproducción de una vida social justa e igualitaria.

La educación en valores y en la igualdad de género comienza en la Educación Infantil a través de los modelos que la escuela y las familias les proporcionan a las y los menores.

⁹ Esta exigencia se estableció en la reunión de Ministros de Educación de la UE que tuvo lugar en marzo de 2007 en Heidelberg. Al respecto Alfredo Hoyuelos afirma que no es posible dejar al conocimiento intuitivo la competencia profesional de la escuela infantil. ¿Tiene que ver este abandono a la intuición con el hecho de que en este ciclo la mayor parte del profesorado sean mujeres?

El compromiso de todos por el cambio

Son muchas las personas e instituciones responsables de educar de forma integral, sin sexismo y desarrollando tanto la autonomía de la personalidad como la plena ciudadanía. Sin embargo, el profesorado en raras ocasiones se siente acompañado en esta extensa y compleja responsabilidad y siente que se hace recaer sobre él objetivos difícil de asumir sin la colaboración institucional y familiar. La colaboración institucional no puede limitarse a la declaración programática de principios y objetivos, ni a la organización de cursos donde se informe sobre cómo afrontar este reto. Se necesitan espacios para el debate y el intercambio de información y propuestas. El trabajo con el alumnado necesita tiempo, así como del profesorado entre sí, pero este tiempo es inexistente con la sobrecarga de docencia y burocracia. La docencia es una labor fuertemente marcada por la vocación y el interés sincero por las y los jóvenes y las y los menores, para aportarles conocimiento y experiencia vital, pero la vocación personal debe acompañarse de reconocimiento social y familiar. La dirección de los centros está más preocupada, en muchas ocasiones, del cumplimiento del horario y por la burocracia que de los contenidos y de la metodología aplicada en la docencia, o por hacer posible la formación continua del profesorado¹⁰. Y, por otro lado, el profesorado percibe cómo la sociedad y las familias les han arrebatado su autoridad, menospreciando su función, al tiempo que le hacen culpable de la falta de formación y educación de las y los menores. En este contexto, es difícil exigirle al profesorado que eduque en valores, en igualdad de género y en la no violencia, porque estos objetivos demandan una estrecha colaboración sociedad/familias/escuela, tal y como ya hemos expuesto.

Una vez reconocidas las dificultades con las que el profesorado se enfrenta a diario en su responsabilidad de educar en valores y en igualdad de género, se hace preciso analizar críticamente la metodología tradicionalmente utilizada en la relación educativa. Existe aprendizaje significativo cuando la actividad educativa es fruto de la emoción y genera emoción, es decir, cuando se establece algún tipo de vinculación afectiva, de interacción. Esto significa que para desarrollar una relación educativa de calidad han de converger: hacer, conocer y sentir. La educación formal debe incidir en las dimensiones afectivas a través de las vivencias del profesorado y del alumnado. Se deben transmitir informaciones y conocimientos, pero éstos exigen entusiasmo, comprensión y honestidad en su exposición. El fracaso escolar muestra el fracaso de un sistema que prescinde de las emociones y cree posible educar actuando sólo en la racionalidad humana. Este modelo exige del profesorado imparcialidad y neutralidad en la exposición y transmisión de conocimientos e informaciones.

Los chicos y las chicas no son receptáculos que llenar de informaciones y técnicas, ni el profesorado quien debe llenarlos de ciencia. La relación educativa exige compartir y vivir emociones, y sólo será realmente educativa cuando unos y otros compartan proyectos y colaboren entre sí en la construcción de las metas y objetivos a lograr. “La educación

¹⁰ Sólo el 10% del profesorado realiza formación continua. Informe del Consejo Escolar del Estado, curso 2007-2008.

La relación educativa exige compartir y vivir emociones, y sólo será realmente educativa cuando profesorado y alumnado compartan proyectos.

es una de las herramientas más poderosas que tenemos para alcanzar un mayor grado de satisfacción vital y aprender a convivir en armonía con los demás. Las emociones son el vehículo que hacen presente al otro; el otro del que dependemos y que depende de nosotros. Todo el mundo conoce la estrecha relación entre la educación en emociones y la educación ética, pero esta misma relación existe también cuando se enseñan conocimientos científico-técnicos”.

Si educar es educar para la vida, la educación debe dar respuesta a la pluralidad de situaciones y contextos en los que la misma se desarrolla y construye. La dimensión como persona de nuestro alumnado es responsabilidad de todo el profesorado, con independencia de la asignatura que imparta. Para educar en emociones, el profesorado ha de aprender a educar las suyas. Recordemos cómo el profesorado influye con sus actitudes y conductas en las y los menores y en las y los jóvenes, son modelos de conducta, referentes adultos que, junto a los familiares, confrontan con los que aparecen en el cine, la televisión, la publicidad, etc. Los adultos les han de enseñar además del conocimiento técnico el conocimiento y el control de sí, el desarrollo de una actitud emocionalmente sana que implica: una actitud relajada y receptiva, cálida y cercana, honesta y digna, responsable y comprometida con el proceso educativo, voluntariosa y flexible (E. Bach y P. Darder, pp.33-35, 37). La vida no puede estar separada de la escuela, por este motivo los problemas vitales del alumnado han de encontrar en las aulas y en las enseñanzas que se imparten respuestas, cauces de expresión, ha de mostrarse la escuela cercana a su propia vida. El sistema educativo como institución no puede actuar desconectado de otras relaciones y estructuras sociales. Por ese motivo no podemos exigirle cambios que la misma sociedad no está afrontando, aún reconociendo su relevante papel en la socialización.

En la sociedad española existen diferentes grados de violencia de género. Junto a las actitudes violentas que todos identificamos conviven micromachismos y usos y costumbres sexistas. Esto significa que más allá de los maltratadores existe un grupo aproximadamente de 18 millones de hombres “normales” con diversas conductas y actitudes abusivas, controladoras, machistas, micromachistas, pero también hombres igualitarios, los cuales conviven, en diferentes tipos de relación, con 3.000.000 de infantes y adolescentes en edad escolar y 650.000 menores de 4 años (Bonino, p.19). Si estos hombres participan en las escuelas como profesores, padres, alumnos en la educación en valores y en la igualdad de género, se convierten en parte de la solución, en actores necesarios para el cambio. Es necesario que los hombres igualitarios con poder social y cultural estén en la escuela aportando un nuevo liderazgo y ejercicio del poder y de la autoridad que oponer a la tradicional forma autoritaria y jerárquica. Pero esto no es suficiente si además no están las mujeres presentes en las direcciones de los centros en paridad y los hombres formando parte en pie de igualdad en la educación infantil. La escuela debe mostrar la diversidad masculina y femenina a través del profesorado y del alumnado, así como los diferentes recursos desarrollados por todos para detectar y oponerse a la violencia de género y a la discriminación. Todas estas actuaciones y el capital cultural que generan tendrán la eficacia ideológica de producir un cambio simbólico, que hará visible a los chicos los altos costes del abandono escolar y de su

falta de esfuerzo, no sólo económicos y sociales, también personales. Cuando el éxito escolar se mide sólo en función de los beneficios específicos que las niñas y los niños de distintas clases y fracciones de clase o sexo pueden obtener del mercado escolar, en relación con la inversión económica y la distribución del capital cultural, se olvida un dato importante en el proceso de valoración de la escuela: la importante contribución que el sistema educativo efectúa en la reproducción de las estructuras sociales y hasta qué punto el rendimiento escolar depende del capital cultural invertido previamente por la familia (Bourdieu). Los cambios en la escuela deben acompañarse de cambios relevantes en las estructuras y relaciones sociales¹¹, para que de todos ellos emerja un nuevo modelo social más igualitario.

Los cambios en la escuela deben acompañarse de cambios relevantes en las estructuras y relaciones sociales, para que de todos ellos emerja un nuevo modelo social más igualitario.

Para finalizar, hago más las palabras de Bauman: asignar importancia a las diversas porciones de información y más aún asignar a algunas más importancia que a otras probablemente sea una de las tareas más complicadas y una de las decisiones más difíciles de tomar. La educación ha ido adquiriendo a lo largo de la historia diferentes formas adecuándose a las cambiantes circunstancias, ajustando objetivos y diseñando nuevas estrategias. Hoy el desafío es mayor, los educadores deben afrontar el reto de aprender a vivir en un mundo sobresaturado de información y elegir, y más difícil aún preparar a las próximas generaciones para vivir en semejante mundo ■

¹¹ La reacción que la semana pasada provocó en España la publicación de determinadas fotografías de Letizia Ortiz y Carla Bruni en algunos periódicos, demuestra que algo está cambiando, pero que todavía queda un gran camino por recorrer. Lo más discutible de la fotografía que apareció en la portada de El País es el mensaje que nos estaba transmitiendo a través de esas dos mujeres sin rostro, estéticamente impecables y perfectas en su papel de acompañantes de sus poderosos maridos. Lo más criticable no es que la imagen se centrara en los traseros de dos señoras magníficas, sino que de ellas no viéramos la cara. Esta opción revela que realmente no importaba lo que esas dos mujeres pudieran expresar, sentir o pensar. Su propio papel institucional, que tal vez fuera el que con más hondura jurídico-constitucional deberíamos cuestionarnos en las democracias del siglo XXI, consiste precisamente en ser perfectas Sofías, es decir, mujeres amables, sonrientes, dóciles y calladas. Ahí radica la mayor crueldad de la polémica fotografía. Una imagen peligrosa porque puede contribuir, y de qué manera, a que las niñas quieran continuar luciendo modelitos mientras que los niños, de los que sí conocemos el rostro, se ocupan de hablar de las cosas verdaderamente importantes. Véase: O. Salazar, "Mujeres sin rostro", El plural.com, 6-5-2009.

Referencias bibliográficas

- AMAR y BORBÓN J., (1994) *Discurso sobre la educación física y moral de las mujeres*. Madrid: Cátedra.
- ARENAS FERNÁNDEZ, Gl. (1996) *Triunfantes perdedoras. Investigación sobre la vida de las niñas en la Escuela, Estudios y ensayos*. Universidad de Málaga.
- BACH E. y DARDER P. (2008) *Sedúcete para seducir, Vivir y educar las emociones*. Barcelona: Paidós.
- BAUMAN, Z., (2007) *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- BONINCO, I., (2008) *Hombres y violencia de género. Más allá de los maltratadores y de los factores de riesgo*. Ministerio de Igualdad.
- BOURDIEU, P. (Mai, 1985) “La educación francesa: ideas para una reforma”. El texto original fue publicado en *Le Monde de l'Education*.
- BOURDIEU, P., (30 de noviembre de 1979). “Los tres estados del capital cultural”, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*.
- FRAISSE, G., (1991). *Musa de la razón*. Madrid: Cátedra.
- La educación encierra un tesoro* (1996). Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XX. Presidente de la Comisión J. Delors.
- KRUSE, A., (1992) “¿Cómo pueden ayudar a las chicas las experiencias escolares?”, en BALLARÍN, P. (ed): *Desde las mujeres. Modelos educativos: coeducar/segregar*. Universidad de Granada.
- MAGALLÓN PORTOLÉS, C., (1999). *Pioneras españolas en las ciencias. Las mujeres del Instituto Nacional de Física y Química*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- POSADA, A., (1994). *Feminismo*. Madrid: Cátedra.
- YOUNG I. M., (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Madrid: Cátedra.
- ZUASTI N., (2001). “Una reflexión sobre la necesidad de interesar a las chicas por la ciencia y los cambios necesarios para conseguirlo”, *Las mujeres ante la ciencia del siglo XXI*. Instituto de Investigaciones Feministas. Universidad Complutense de Madrid.

Breve currículum

Ana Rubio Castro, profesora Titular de Filosofía del Derecho y Filosofía Política de Facultad de Derecho de la Universidad de Granada. Colaboradora del Instituto Andaluz de la Mujer. Profesora de diferentes doctorados y master en materia de derechos humanos, igualdad y derecho antidiscriminatorio. Integrante del consejo de redacción de distintas revistas nacionales y extranjeras. Autora de investigaciones feministas tales como: *Feminismo y ciudadanía* (1997). *La globalización y la democracia como forma de vida* (2000). *Los desafíos de la familia matrimonial* (2000). Género y desarrollo: la internacionalización de los derechos humanos de las mujeres (2002). *Las medidas antidiscriminatorias: entre la igualdad y el control en la LOEXIS (Ley de Extranjería)* (2001). *El derecho a la igualdad y a la no discriminación art. 14 CE* (2002). *Nacionalidad y ciudadanía: una relación a debate* (2003). *Análisis jurídico de la violencia contra las mujeres* (2004). *La representación política de las mujeres: del voto a la democracia paritaria* (2005), *Ciudadanía y sociedad civil: avanzar en la igualdad desde la política* (2007). *Los costes sociales de la desigualdad y la individuación en la familia* (2008). En la actualidad centra su investigación en el seguimiento de la Ley Integral y en las políticas públicas de igualdad.



Resultados académicos y relación formación- empleo según sexo

Teresa Blat Gimeno

Subdirectora General de Programas. Instituto de la Mujer. Ministerio de Igualdad

Sumario: 1. Introducción. 2. Las mujeres en el sistema educativo. 3. Las mujeres en el mercado laboral. 4. La acción del gobierno y las políticas públicas en materia de igualdad. 4. Conclusiones.

Resumen

El artículo analiza el incremento de la participación de la mujer en la formación y su acceso a las enseñanzas superiores. Sin embargo, existen diferencias por sexo en la elección de itinerarios formativos que tendrán consecuencias discriminatorias para la mujer al acceder al mercado laboral tanto si eligen Formación Profesional como si siguen estudios universitarios. En las universidades públicas es mayoritaria la presencia femenina en las diplomaturas y licenciaturas aunque desciende en el doctorado y en el sistema universitario los puestos de poder son de difícil acceso para ellas. El número de mujeres y de hombres que trabajan en la Administración Pública es paritario, aunque esa paridad varía mucho en función de los distintos grupos de titulación. Se observa un incremento de mujeres menores de 30 años en el grupo A lo que indica que el futuro de la Administración General del Estado estará en manos de las mujeres. Las dificultades que encuentran en el mercado laboral las ha impulsado a crear su propio empleo si bien aún la empresa es un mundo dominado por los varones. La acción del gobierno y las políticas activas en este campo son imprescindibles para garantizar la igualdad.

Palabras clave: mujer, hombre, sistema educativo, mercado laboral, igualdad, universidad, Administración pública, Ley de Igualdad.

“La educación de las mujeres no puede llamarse tal educación, sino doma, pues se propone por fin la obediencia, la pasividad y la sumisión”. Emilia Pardo Bazán

Introducción

Si cerramos los ojos y tratamos de imaginar un aula cualquiera de una escuela, instituto o universidad española, casi con total seguridad –e independientemente de los matices– la escena que evocaría la mayoría de la ciudadanía sería la de un espacio repleto de

alumnos y alumnas moviéndose con idéntica soltura y seguridad. Pero esta imagen que visualizamos con tanta naturalidad, y que hoy nos parece “normal”, no siempre ha sido así... De hecho, en nuestro país, las niñas no tuvieron derecho a los mismos niveles de educación que los niños hasta 1970.

En tan sólo unas décadas la transformación que ha sufrido nuestra sociedad en cuanto a los modos de vida cotidiana, a los estereotipos, las estructuras familiares y las relaciones entre mujeres y hombres ha sido enorme y ha venido acompañada de cambios en las actitudes y comportamientos a todos los niveles. Y, sin lugar a dudas, uno de los cambios más llamativos que ha experimentado la sociedad española en las últimas décadas es el de la situación de las mujeres. Y muy especialmente, su rápida incorporación al sistema educativo, lo cual tiene una gran importancia, ya que la educación es un elemento clave, tanto para conseguir la eliminación de determinadas actitudes y estereotipos como para alcanzar la formación necesaria para poder acceder en igualdad de condiciones a un mercado de trabajo cada vez más competitivo.

A través de la proyección de la educación podemos comprobar el importante desajuste entre el nivel de formación actual de las mujeres y su situación en el empleo, en relación con la de los varones.

A pesar de este avance tan espectacular, todavía existen importantes diferencias entre mujeres y hombres en su forma de participar en la educación y la formación, como por ejemplo, a la hora de elegir las opciones formativas y las especialidades que, posteriormente, influirán en el desarrollo de la carrera profesional. De este modo, la proyección de la educación adquirida se extiende fuera del ámbito académico en las posibilidades de acceso y promoción en el mercado laboral, lo que a su vez repercute en los niveles de ingresos, en la participación en el proceso de toma de decisiones, etc. A través de la proyección de la educación podemos comprobar el importante “desajuste” y/o desequilibrio entre el nivel de formación actual de las mujeres y su situación en el empleo, en relación con la de los varones.

La principal razón de este “desajuste” es la existencia de barreras culturales e institucionales, como los prejuicios y estereotipos de género que lastran el acceso, la permanencia y la promoción de las mujeres, sustentados en factores que nada tienen que ver con la preparación, el talento, la capacidad y el mérito, y que perjudican su futura inserción y proyección laboral.

Es decir, que aunque los avances en cuanto a la posibilidad acceder a todo tipo de estudios universitarios, la incorporación al trabajo remunerado y el disfrute de derechos individuales son evidentes, todavía no son suficientes: ni en la universidad, ni en el mundo laboral, ni en el cumplimiento de las leyes vigentes se ha alcanzado la participación plena y en igualdad real de las mujeres.

En este artículo trataremos de demostrar si existe una relación equivalente entre el nivel de educación y formación y los resultados académicos de las mujeres y la posición que ocupan en el mercado laboral. De esta forma, analizaremos en primer lugar, la situación de las mujeres en la educación, como la elección de los estudios, niveles, etc. Y en segundo lugar, describimos la posición de las mujeres en el mercado de trabajo –cuantitativa y cualitativamente– en relación con la de los varones, y si la elección de sus

carreras y el nivel de estudios adquirido se ajusta a la oferta y a la demanda de empleo del mercado laboral actual.

Por delimitar un poco el amplio universo de análisis, nos centraremos fundamentalmente en tres ámbitos distintos: el de la Administración Pública, el de la empresa privada y el de la Universidad. Tres espacios que nos servirán para testar si existe o no una correlación entre nivel formativo y resultados académicos y el puesto que desempeñan las mujeres. Y, finalmente, haremos referencia a las principales políticas públicas en materia de igualdad, puestas en marcha recientemente.

Las mujeres en el sistema educativo

Las últimas décadas de nuestra historia han estado marcadas por profundos cambios económicos, políticos y sociales, y que han afectado enormemente a los niveles educativos alcanzados por la población. En este panorama, una de las características que más llama la atención en la evolución de la educación en la sociedad española es el enorme crecimiento de participación de las mujeres en la formación y, especialmente, su acceso a las enseñanzas superiores. De acuerdo con datos recientes extraídos de la publicación *Las Mujeres en cifras 1983-2008*¹, la incorporación de las mujeres al sistema educativo, en todos sus niveles, ha sido muy significativa en los últimos 25 años. Las cifras son especialmente reseñables en los estudios superiores, habiéndose producido un elevado incremento de mujeres con estudios universitarios. Pero, a pesar de estos datos tan positivos, todavía existen diferencias por sexo en la elección de itinerarios formativos, lo que determinará, posteriormente, desigualdades en el acceso al mercado laboral.

A pesar del incremento de mujeres con estudios universitarios, todavía existen diferencias en la elección de itinerarios formativos y desigualdades en el acceso al mercado laboral.

Una rápida mirada a nuestro sistema educativo, nos permite detectar la existencia de importantes diferencias en cuanto a la presencia y situación de mujeres y hombres. Y si tenemos en cuenta que la educación y la formación son actividades básicas que desde la infancia van influyendo a la largo de la vida de las personas y determinan en gran medida las posibilidades de acceso y promoción en el mercado laboral de hombres y mujeres, su futuro nivel de ingresos y la participación en los distintos ámbitos de la vida económica y social, deberíamos prestarle una atención especial.

Las diferencias entre mujeres y hombres se ponen de manifiesto en todas y cada una de las etapas del proceso educativo: desde las etapas iniciales de enseñanzas obligatorias, pasando por la posterior continuidad o abandono de los estudios, hasta llegar a la participación en los niveles de educación superiores. La primera diferencia significativa la observamos en el mismo momento en que el alumnado tiene antes la posibilidad de realizar estudios de Bachillerato o de Formación Profesional, encontrando que las mujeres optan mayoritariamente por el primero (54,68%, en el curso 2006-2007) mientras que los hombres se dirigen, en mayor proporción, hacia los estudios de Formación Profesional (54,39%).

¹ *Mujeres en cifras* (Estadísticas del Instituto de la Mujer. Ministerio de Igualdad): HYPERLINK "<http://www.migualdad.es/mujer/mujeres/cifras/educacion/index.htm>"

Curso Académico	2005-06		2006-07	
	Ambos sexos	% Mujeres	Ambos sexos	% Mujeres
	Total	8.479.238	49,86	8.553.727
ED. INFANTIL	1.487.547	48,65	1.557.257	48,83
ED. PRIMARIA	2.483.364	48,36	2.538.033	48,41
ED. ESPECIAL	28.665	37,99	28.871	37,97
ESO	1.844.953	48,70	1.834.685	48,64
BACHILLERATOS (1)	640.028	54,73	630.349	54,68
FORMACIÓN PROFESIONAL (2)	498.980	47,01	499.467	45,61
Ciclos Formativos Grado Medio de F.P.	232.149	46,21	235.224	45,77
Curso Puentes a Ciclos Form. G. Sup.				
Ciclos Formativos Grado Superior de F.P.	221.904	50,74	218.319	50,13
Programas de Garantía Social	44.927	32,72	45.924	23,32
Universidad 1er Ciclo				
Ing. Técnica, Arq. Técnica	217.512	25,05	209.516	24,69
Diplomaturas	347.656	70,30	353.104	70,02
Universidad 1er y 2º Ciclo				
Licenciaturas	640.423	60,09	624.909	59,95
Ingenierías	149.750	30,95	144.256	31,25
Universidad solo 2º Ciclo				
Licenciaturas	54.349	69,05	51.938	68,35
Ingenierías	8.955	22,57	8.601	23,13
Universidad 3er Ciclo (Doctorado)	77.056	51,00	72.741	51,80

(1) Se incluye BUP y COU

(2) Se incluye FP1 y FP2

Nota: Se incluye la modalidad "a distancia"

FUENTE: Estadística de la Enseñanza en España Ministerio de Educación, Política Social y Deporte y Estadística de la Enseñanza Superior en España INE.

Así mismo, tanto en el grado medio como superior, se observan las diferentes elecciones según las ramas de estudios, encontrándonos, con ramas claramente feminizadas o masculinizadas. Así, las de imagen personal, textil, confección y piel, de servicios sociales a la comunidad y la de sanidad son los estudios que por, ese orden, se encuentran más feminizados con un porcentaje de mujeres que supera el 90%. En el otro lado de la balanza, aquellos que se encuentran más masculinizados, son los de mantenimiento de vehículos autopropulsados, mantenimiento y servicios de producción, electricidad y electrónica, fabricación mecánica, madera y mueble, edificación y obra civil y la de actividades marítimo pesqueras, en las que el porcentaje de mujeres que realiza dichos estudios se sitúa por debajo del 10%.

Estas diferencias en la orientación profesional hacia distintos tipos de carreras, indican la existencia de un claro sesgo de género. Y si tenemos en cuenta que el mercado laboral cada vez demanda más técnicos y trabajadores cualificados profesionales con formación en determinadas especialidades como la tecnológica, y que las mujeres están claramente infrarrepresentadas, la deducción a la que llegamos es que este sesgo podría resultar desfavorable en el caso de las mujeres de cara a su futura inserción laboral.

Curso Académico	2005-06		2006-07	
	Ambos sexos	% Mujeres	Ambos sexos	% Mujeres
	TOTAL	232.149	46,21	232.653
Actividades Agrarias	4.429	17,20	4.351	16,36
Actividades Físicas y Deportivas	3.399	33,95	3.819	33,25
Actividades Marítimo-Pesqueras	1.124	8,01	1.157	7,95
Administración	47.782	75,20	46.894	75,70
Artes Gráficas	2.629	37,66	2.529	38,20
Comercio y Marketing	11.673	71,26	11.181	70,56
Comunicación, Imagen y Sonido	2.574	50,62	2.450	49,59
Electricidad y Electrónica	706	6,66	29.929	2,31
Edificación y Obra Civil	32.145	2,18	750	6,13
Fabricación Mecánica	10.970	2,32	10.303	2,83
Hostelería y Turismo	12.206	45,40	12.011	44,42
Imagen Personal	17.178	97,26	16.618	97,09
Industrias Alimentarias	1.208	45,20	1.151	46,66
Informática	12.607	14,75	15.772	14,41
Madera y Mueble	2.919	4,66	2.814	5,47
Mantenimiento y Servicios a la Producción	9.920	1,94	10.030	1,87
Mantenimiento de Vehículos Autopropulsados	21.915	1,58	21.916	1,50
Química	2.495	62,12	2.437	63,03
Sanidad	30.268	89,84	31.345	90,16
Servicios Socioculturales a la Comunidad	3.459	92,28	4.784	91,49
Textil, Confección y Piel	454	91,63	324	94,75
Vidrio y Cerámica	78	37,18	88	52,27
Sin distribuir	11	72,73	0	0,00

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística de la Educación en España, Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.

**FORMACIÓN PROFESIONAL. CICLOS FORMATIVOS GRADO SUPERIOR
ALUMNADO MATRICULADO, SEGÚN RAMAS**

Curso Académico	2005-06		2006-07	
	Ambos sexos	% Mujeres	Ambos sexos	% Mujeres
	TOTAL	217.255	50,17	212.802
Actividades Agrarias	3.514	23,19	3.527	23,19
Actividades Físicas y Deportivas	7.428	33,63	7.570	31,73
Actividades Marítimo-Pesqueras	1.097	13,58	1.127	14,02
Administración	39.069	73,18	38.584	72,97
Artes Gráficas	1.559	46,57	1.591	45,69
Comercio y Marketing	11.733	55,20	11.078	55,82
Comunicación, Imagen y Sonido	8.273	37,76	8.767	37,14
Edificación y Obra Civil	9.766	31,29	10.386	31,52
Electricidad y Electrónica	20.820	6,74	19.408	6,27
Fabricación Mecánica	6.044	8,77	5.638	9,40
Hostelería y Turismo	11.293	69,26	10.689	68,60
Imagen Personal	4.067	96,95	4.201	96,88
Industrias Alimentarias	878	52,96	801	52,81
Informática	27.371	20,28	23.085	19,02
Madera y Mueble	499	9,42	461	11,06
Mantenimiento y Servicios a la Producción	7.337	20,36	7.819	20,34
Mantenimiento de Vehículos Autopropulsados	5.478	2,03	5.794	2,05
Química	5.005	58,92	4.802	56,39
Sanidad	23.486	80,03	24.129	79,46
Servicios Socioculturales y a la Comunidad	21.888	91,26	22.774	91,43
Textil, Confección y Piel	570	79,47	507	83,43
Vidrio y Cerámica	80	36,25	64	37,50
Otros/No Consta				

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística de la Educación en España, Ministerio de Educación, Política Social

La misma diferencia en cuanto a la distribución de alumnos y alumnas por ramas, la encontramos en la educación universitaria, donde podemos verificar un crecimiento constante de la participación femenina desde el curso 1982-1983, hasta llegar a superar la participación masculina. De este modo, en el curso 2006-2007, más del 54% del alumnado matriculado era femenino, lo que indica que la actual generación de mujeres españolas está –globalmente– más preparada que los hombres. Hecho que, como comprobaremos después, sigue sin tener una traducción en el acceso al mercado de trabajo y, aún menos, a puestos de verdadera responsabilidad.

Subsiste una matriculación diferencial tanto en las distintas ramas de FP como en los estudios universitarios y de doctorado.

Sin embargo, y a pesar de esta mayor presencia femenina seguimos encontrando la misma diferencia que en el grado medio y superior, por lo que el peso de determinados estereotipos se traduce en una matriculación diferencial, es decir, en la exclusión de las mujeres de los estudios y profesiones técnicas. Así, a pesar del gran avance experimentado en los últimos años, el número de mujeres que se matriculan en estudios técnicos sigue siendo claramente deficitario, suponiendo un 30% en las ingenierías y apenas un 25% en arquitectura y en las ingenierías técnicas².

ALUMNADO UNIVERSITARIO MATRICULADO SEGÚN SEXO Y ÁREA DE CONOCIMIENTO.

CURSO 2006-2007

	Ambos sexos	Mujeres	Hombres	% Muj
Todas las titulaciones	1.392.324	756.188	636.136	54,31
Humanidades	129.731	80.633	49.098	62,15
CC. Sociales y Jurídicas	684.961	431.260	253.701	62,96
CC. Experimentales	91.007	53.854	37.153	59,18
CC. de la Salud	124.252	91.631	32.621	73,75
Técnicas	362.373	98.810	263.563	27,27

FUENTE: Elaboración propia a partir de datos de la Estadística de la Enseñanza Superior en España . INE

Nota: En los datos no se encuentran incluidas las titulaciones dobles

² En relación con las elecciones de estudios, en el año 2008, el 32,1% del alumnado universitario eligió Ciencias Sociales y el alumnado femenino representó un 64,7%. La segunda opción más elegida fue Ciencias de la Salud (26,7%) con un 66,7% de alumnado femenino. La tercera opción fue Científico-Técnica (22,5%) con un 30,5% de alumnado femenino. Las mujeres tienen una participación muy elevada en el alumnado de Artes (71%) y en Humanidades (73,8%). Datos de la Estadística de la Enseñanza Universitaria. INE.

Esta *matriculación diferencial*, también se observa en los estudios de doctorado, donde el 51,8% de las matriculadas en los cursos de doctorado en 2006-2007 son mujeres, que eligen mayoritariamente, el área de Ciencias Experimentales y de la Salud, frente al área de Matemáticas, Ingeniería y Tecnología³, donde existe mayoría de varones. Igualmente, atendiendo al número de doctores, nos encontramos más varones doctores que mujeres en todos los tramos de edad, excepto en los menores de 35 años, donde la participación femenina es un punto superior (11,6% de mujeres del total de doctores frente al 10,6%).

En cuanto a la persistencia de las desigualdades entre mujeres y hombres en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), tal y como señala Cecilia Castaño⁴, el principal motivo *“es la existencia de prejuicios y estereotipos de género que afectan al acceso, la permanencia y la promoción de las mujeres; las condiciones de trabajo y los usos del tiempo, y los criterios de excelencia científica innovadora o profesional, sustentados más en factores cuantitativos que relacionados con el talento”*. Y la consecuencia de esta “brecha digital de género” es que las mujeres están siendo excluidas de las TIC⁵, con la importancia que eso tiene, ya que las TIC han transformado la producción, el empleo, el trabajo, la educación, la salud, la vida política y social y la vida cotidiana. Y lo seguirán haciendo, por lo que la innovación y las nuevas tecnologías se han convertido en una de las principales fuerzas de cambio social y económico, siendo un factor primordial para el desarrollo económico y la creación de empleo.

Por otro lado, en las universidades y la investigación pública, las mujeres ocupan puestos de menor categoría académica que los hombres, y su actividad de I+D+I está más vinculada a determinadas áreas cuyo ámbito de aplicación puede *atraer más a las mujeres por estar más ligado al rol del género femenino, como salud o educación*.

Las mujeres en el mercado laboral

El ámbito laboral es una de las esferas de la sociedad en la que las desigualdades entre mujeres y hombres son más patentes. Todavía hoy en día las mujeres tienen más difícil que los hombres acceder a un puesto de trabajo, mantenerlo y lograr un ascenso. Siguen siendo mayoría en los sectores peor remunerados y en las actividades socialmente menos valoradas. Y en términos generales, tienen peores condiciones laborales, sufren mayores tasas de paro y de temporalidad. Sin embargo, tenemos que reconocer que,

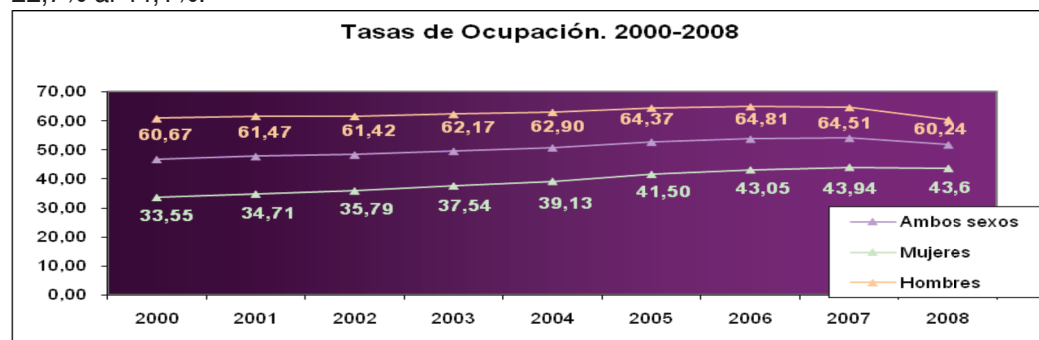
3 Según la Estadística de la Enseñanza Universitaria elaborada por el INE, en el curso 2006-2007 el 51,8% de las personas matriculadas en los cursos de doctorado eran mujeres. El porcentaje más alto de mujeres matriculadas corresponde al área de Ciencias Experimentales y de la Salud con un 60,1%, y el más bajo al área de Ingeniería y Tecnología, con un 27,7%. Del total de tesis aprobadas (7.150), un 47,6% correspondieron a mujeres. De las tesis aprobadas pertenecientes al área de Ciencias Experimentales y de la Salud, un 54% correspondió a mujeres, frente al 26,5% de tesis aprobadas por mujeres en el área de Ingeniería y Tecnología.

4 CASTAÑO, Cecilia. “Desajuste entre participación y posición de las mujeres en la investigación y el empleo TIC”. Universitat Oberta de Catalunya. *Plan Avanza*. 2008.

5 En el *Plan Avanza*, se plantea la incorporación de la perspectiva de género como un reto a afrontar en las estrategias de la sociedad de la información, tanto para garantizar la igualdad de oportunidades en esta (la sociedad de la información), cómo para utilizar las TIC como herramienta de fomento de la igualdad. Por otro lado, el Instituto de la Mujer trabaja por acercar las TIC a las mujeres desde el año 2001, con programas como C-Test ; e-empresarias, y soyempresaria.com.

uno de los principales cambios sociales que ha tenido lugar en estos años es la masiva incorporación de la mujer al “trabajo remunerado” (las mujeres siempre han trabajado, aunque su trabajo no fuese valorado ni reconocido), pasando de cuatro millones de mujeres que formaban parte de la población activa en 1982, a más de nueve millones y medio en la actualidad⁶.

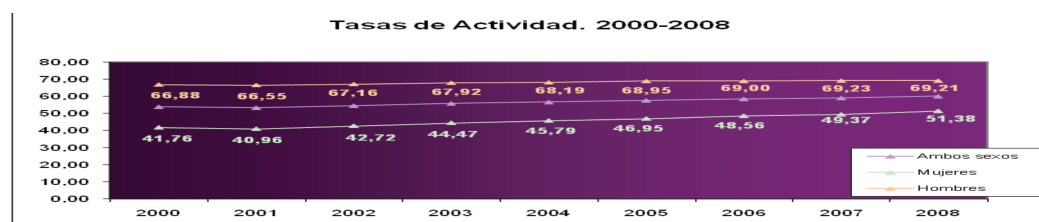
A la hora de analizar el proceso de transición entre educación y empleo, es preciso exponer, a grandes rasgos, cómo ha sido la evolución del mercado laboral en España. En cuanto a la ocupación, se ha pasado de algo más de tres millones de mujeres en 1982 a cerca de ocho millones y medio. En estos 25 años la tasa de ocupación masculina se ha mantenido prácticamente constante, mientras que la femenina ha aumentado del 22,7% al 44,1%.



Fuente: EPA, INE.

La tasa de actividad de las mujeres ha aumentado en más de diez puntos entre 2000 y 2008.

Durante los últimos años, la tasa de actividad de las mujeres no ha dejado de crecer, incrementándose en más de 10 puntos entre 2000 y 2008, frente a los apenas 2,5 en los varones. De manera particular, en los dos últimos años, lo ha hecho casi en tres puntos (2,82), mientras que la tasa de actividad masculina sólo ha aumentado en 29 centésimas.



Fuente: EPA, INE.

Por otra parte, la actual situación económica está produciendo cambios inauditos en el mercado de trabajo con un importante impacto diferencial sobre mujeres y hombres que no tienen precedentes en la historia reciente. De hecho en algunos sectores el paro masculino está aumentando proporcionalmente más que el femenino⁷. Esto no constituye ninguna buena noticia puesto que, evidentemente, esta “igualdad a la baja” no es el objetivo que se pretende, pero en todo caso requiere especial atención para que no se invierta la situación y la crisis económica, como tradicionalmente ha venido ocurriendo

⁶ Datos Primer Trimestre EPA 2009.

⁷ La tasa de ocupación masculina se ha reducido, en 2008 respecto a 2006, en 4,57 puntos, mientras que la de paro ha crecido en 6,90 puntos, lo que indica que esta tasa se ha duplicado con creces.

en períodos de decrecimiento, vuelva a pasar una factura mayor a las mujeres. Del mismo modo es necesario que, cuando se inicie la recuperación, seamos capaces de mantener tasas de ocupación y desempleo similares para ambos sexos.

Este comportamiento del mercado de trabajo, desde el punto de vista de género, es atípico en la historia española reciente, cuando, los períodos de recesión tenían consecuencias más negativas y duraderas en las mujeres que en los hombres, al tiempo que las primeras tardaban más en notar los efectos de los períodos de crecimiento y, cuando se producían, eran de menor importancia. Vamos ahora a centrarnos en la situación que ocupan las mujeres en los tres ámbitos objeto de nuestro análisis: Universidad, Administraciones Públicas y Empresa.

Las mujeres en la Universidad

En cuanto al personal que trabaja en las universidades públicas⁸, del análisis de los datos se extraen dos conclusiones: En primer lugar, que también aquí nos encontramos con una mayoritaria presencia femenina. Y en segundo lugar, podemos observar una fuerte segregación vertical y horizontal, ya que aunque globalmente, el profesorado femenino supone cerca del 60%, a medida que se avanza en el nivel educativo, se asiste a un progresivo descenso del número de mujeres.

La docencia no universitaria está claramente dominada por mujeres, con un porcentaje que supera el 64%. Por el contrario, en las universidades públicas, el personal docente femenino desciende hasta el 35,78%⁹. Un descenso que se comprueba, igualmente, cuando ascendemos en el nivel de responsabilidad: El porcentaje de mujeres va disminuyendo a medida que se asciende en la escala de influencia y remuneración. Así, aunque contamos con una media de profesoras titulares de cerca del 37%, el número de Catedráticas de Universidad, representa menos del 15% del total¹⁰.

Este es, sin duda, un claro indicador de que en el sistema universitario español los puestos de poder son de difícil acceso para las mujeres. El relativo equilibrio de mujeres y hombres en las distintas esferas del desarrollo académico se rompe bruscamente a la hora del acceso a las cátedras de universidad. Y esta desproporción entre mujeres y hombres muestra una dificultad en el acceso a cátedras por parte de las mujeres, que tal y como señala Alicia Miyares *“no se puede explicar en términos de mérito o excelencia académica, sino en base a sesgos de género aún vigentes que priman la producción académica e investigadora masculina e invisibiliza o devalúa la producción académica e investigadora de las mujeres”*¹¹.

Entre el profesorado universitario, son mujeres el 37% de los titulares y sólo el 15% son catedráticas.

8 En este artículo, únicamente se analiza la situación del profesorado al servicio de las Universidades Públicas, en base a los datos elaborados por el Instituto de la Mujer a partir de la Estadística de la Enseñanza Superior en España.

9 Este porcentaje, se distribuye desigualmente según las áreas de conocimiento, siendo un 45,85% en las áreas de Humanidades, y tan sólo un 22,14% en las Técnicas.

10 Exactamente, un 14,36% en 2007, un porcentaje que apenas se ha modificado en 25 años, ya que en el curso 1982-83 ya superaba el 15%.

11 MIYARES, Alicia. “Académicas en cifras 2007”. Ministerio de Educación y Ciencia, 2007.

Las mujeres en las Administraciones Públicas¹²

Como es sabido, las diferencias entre el empleo público y el privado son notorias; En primer lugar, para el acceso al empleo público rigen los principios de igualdad, mérito y capacidad, recogidos en los artículos 23 y 103 de nuestra Constitución. El principio de igualdad supone la no discriminación en el acceso al empleo público por razón de sexo, entre otros motivos, de lo que se deriva que los puestos son neutros desde el punto de vista del sexo de la persona. En segundo lugar, las retribuciones en todas las administraciones públicas vienen fijadas por la Ley de Presupuestos Generales del Estado y son idénticas tanto para hombres como para mujeres, por lo que no podemos hablar de discriminación retributiva. Pero también es verdad que existe cierta desigualdad entre hombres y mujeres en el llamado “complemento específico”¹³.

En cuanto a la representación de mujeres y hombres del personal funcionario de carrera es prácticamente paritaria, aunque ya se supera el número de mujeres. Según el Boletín Estadístico del Personal al Servicio de las Administraciones Públicas, en el año 2007, en la Administración General del Estado trabajan 118.530 mujeres, frente a 114.079 hombres, por lo que las mujeres alcanzaron el 51 % del total, superando por primera vez al número de hombres al servicio de la Administración Pública Estatal¹⁴. En 2008 el número de mujeres se ha incrementado aún más, representando, el 53,26% del total¹⁵. Sin embargo, esta paridad varía mucho en función de los distintos grupos de titulación:

- La presencia de mujeres es del 72,21 % en el grupo D, en el que se exige una titulación ESO.
- Del 46,11 % en el grupo C, en el que se precisa el Bachiller o 2º grado de FP.
- En el B, titulación media (Diplomatura universitaria), suponen el 47,59%.
- El grupo A, (Titulación universitaria superior) el porcentaje de mujeres se reduce al 40,24%.

Centrándonos en el grupo A, observamos que entre los menores de 30 años la presencia de mujeres ya ha superado a la de los hombres. El 60% de las personas del grupo A menores de 30 años son mujeres, por lo que podemos afirmar que en el futuro en la Administración General del Estado habrá mayoría de mujeres.

El 60% de las personas del grupo A menores de 30 años, son mujeres.

12 En España las Administraciones Públicas se dividen en Administración Pública Estatal (AGE, Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado, las Fuerzas Armadas, la Administración de Justicia, y Entidades Públicas empresariales y Organismos Públicos con régimen específico); Las Administraciones de las Comunidades Autónomas; la Administración Local (Ayuntamientos, Diputaciones, Cabildos, Consejos Insulares) y las Universidades. Únicamente haremos referencia a la AGE y a las Universidades.

13 El complemento específico retribuye la especial dificultad técnica, el especial compromiso, la especial penosidad, y que lleva aparejada, normalmente, una jornada más larga, necesidad de viajar, etc., y que puede marcar unas diferencias de retribución importantes.

14 Según el Boletín Estadístico del Personal al Servicio de las Administraciones Públicas (MAP), en la Administración General del Estado trabajan 118.530 mujeres (el 1,6% más que en 2004), frente a 114.079 hombres.

15 En 1977 el número de mujeres trabajando en el sector público era del 27% frente a un 73% de hombres.

Según estos datos, vemos que el mayor número de mujeres se encuentra en los niveles más bajos de la estructura organizativa de la AGE, donde se requiere una menor titulación o una menor formación, donde se exige una menor responsabilidad y donde, por tanto, también hay una menor dedicación de tiempo para su desempeño. Por el contrario, el número de mujeres desciende en los niveles más altos (puestos directivos y predirectivos: niveles 30, 29 y 28).

Sabemos que la igualdad entre mujeres y hombres en el acceso, la promoción profesional y la formación dentro de la administración pública están garantizadas. Pero también que en determinados puestos de trabajo en los que se requiere mayores niveles de responsabilidad, desciende el número de mujeres. Por lo que deberíamos reflexionar sobre por qué la presencia de la mujer es menor cuándo se llega a determinados niveles de responsabilidad. Para Petra Fernández¹⁶, uno de los motivos de la menor presencia femenina en los puestos directivos y predirectivos, es que *“a partir de un determinado nivel se exige a los funcionarios públicos su presencia en el puesto de trabajo en jornadas partidas de mañana y tarde, lo cual es incompatible con el cuidado de hijos, y personas dependientes, cuya responsabilidad recae sobre las mujeres”*. Es decir, la imposibilidad de conciliar vida personal, familiar y laboral, obliga a muchas funcionarias a renunciar a los puestos de responsabilidad en la administración pública. Cabe recordar que la mayoría de españolas siguen encargándose en solitario, del cuidado de los hijos, del trabajo doméstico y de la atención a personas dependientes¹⁷, lo cual hace muy difícil, cuando no imposible, la conciliación.

PERSONAL FUNCIONARIO DE CARRERA(*), SEGÚN GRUPO DE PERTENENCIA

		1989	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Ambos sexos	TOTAL	204.784	202.467	198.999	199.190	197.346	191.378	194.491	149.014	147.152	145.669	147.018	149.013	150.860	147.829
	A	22.509	21.116	21.039	21.162	21.015	20.839	21.203	20.756	20.908	21.170	21.609	21.878	22.417	19.874
	B	23.754	26.573	25.992	25.823	25.237	25.308	25.627	24.682	24.544	24.405	24.740	25.491	25.792	25.493
	C	43.979	48.743	50.674	55.144	55.849	55.964	57.293	49.039	49.217	49.441	51.323	54.545	57.278	57.572
	D	96.960	98.706	96.880	92.938	91.693	86.342	87.553	53.235	51.343	49.622	48.428	46.314	44.687	44.259
	E	12.188	7.329	4.414	4.123	3.552	2.925	2.815	1.302	1.140	1.031	918	785	686	631
% Mujeres	TOTAL	34,50	44,45	44,65	44,94	44,88	45,07	45,68	51,95	52,15	52,27	52,67	52,87	52,96	53,26
	A	21,57	29,48	29,71	30,36	30,86	31,89	32,36	33,35	34,13	35,21	36,50	37,63	38,62	40,24
	B	34,85	42,22	42,39	42,95	43,50	43,38	43,75	44,42	44,80	45,24	45,90	46,66	47,04	47,59
	C	32,57	39,60	39,66	39,56	39,65	39,48	39,93	42,06	42,36	42,29	43,21	44,82	46,15	46,11
	D	37,95	52,90	52,13	52,96	52,55	53,28	54,11	72,62	73,11	73,62	73,98	73,57	72,88	72,21
	E	8,16	14,07	22,36	23,09	22,10	18,39	18,58	18,20	19,04	19,50	20,37	17,83	14,58	15,69

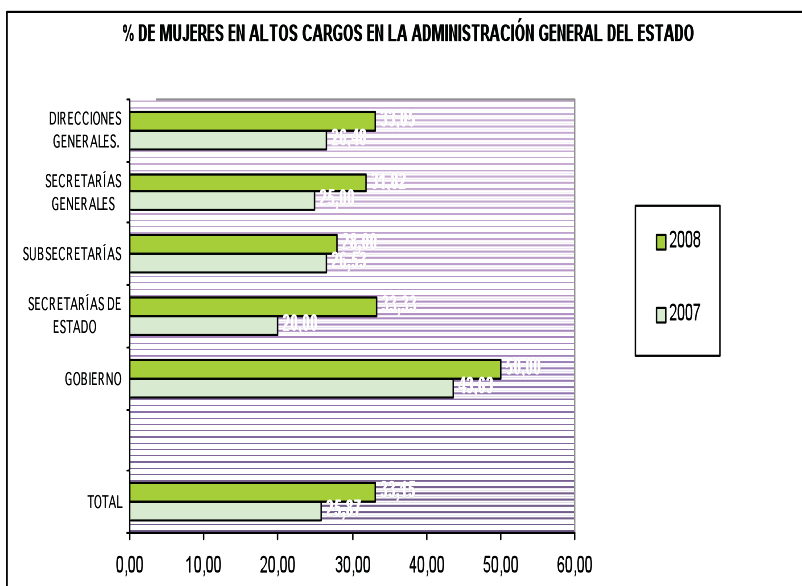
16 FERNÁNDEZ, P. *Mujeres en la alta dirección*. Serie Debates n 48. Instituto de la Mujer. Ministerio de Igualdad. Madrid, 2008.

17 El 83% de las personas que cuidan a un dependiente es mujer, según nos revela el Libro Blanco de la Dependencia.

Por otro lado, hay que tener en cuenta que el número de mujeres varía mucho de unos departamentos ministeriales a otros. Así pues, en el Ministerio de Defensa¹⁸ todavía hay pocas mujeres que además se concentran en las categorías de menor grado, al igual que en el Ministerio de Interior debido, en parte, a que la composición de instituciones penitenciarias y policía es claramente masculina. En sentido contrario, otros Ministerios como Sanidad y Política Social, Educación, etc. tienen un mayor número de mujeres. Un hecho más que pone de manifiesto los estereotipos y sesgos de género.

En cuanto a los altos cargos o puestos de designación política, el porcentaje de mujeres en la Administración General del Estado, en 2008, era del 33,15%, 7,3 puntos superior al existente un año antes, ya que, en 2007, este porcentaje era del 25,87%. Si se presta la atención a los datos más recientes¹⁹ el porcentaje de mujeres en los altos cargos de la Administración General del Estado era del 33,15%. Este porcentaje de participación es, no obstante, bastante desigual si atendemos a las distintas categorías:

- Así, entre los miembros del Gobierno, si incluimos al Presidente, el porcentaje es de un 50%.
- Un porcentaje paritario se da, igualmente, entre los y las titulares de las Secretarías Generales Técnicas, donde las mujeres representan el 41,2%.
- En el caso de las Secretarías de Estado, suponen un 33,3%.
- En el de las Direcciones Generales, un 32,41%.
- En las Secretarías Generales, un 31,82%.
- El porcentaje menor lo encontramos entre las Subsecretarías, donde suponen un 28%.



18 Esta escasez de mujeres en las Fuerzas Armadas se debe, en gran parte, a que hasta 1989 las mujeres no pudieron acceder a ellas. Según datos del Observatorio de la Mujer en las Fuerzas Armadas, hay 15.465 mujeres, lo que supone el 12,26% del total de efectivos por Ejércitos y Cuerpos Comunes, frente a los 110.718 (87,7%) hombres. Las 15.465 mujeres se concentran en las categorías de menor grado: Oficiales: 5,61%; Suboficiales: 1,17%; Tropa y marinería: 18%.

19 Estos datos se refieren a febrero de 2009, ya que tras la última remodelación del Gobierno llevada a cabo el 7 de abril de 2009 han variado ligeramente, pero no disponemos de las cifras definitivas.

ALTOS CARGOS EXISTENTES EN LA ADMINISTRACIÓN GENERAL DEL ESTADO				
Fecha de actualización:		09/02/2009		
	Total	Mujeres	Hombres	% Mujeres
TOTAL	356	118	238	33,15
GOBIERNO	18	9	9	50,00
SECRETARÍAS DE ESTADO	33	11	22	33,33
SUBSECRETARÍAS	50	14	36	28,00
SECRETARÍAS GENERALES	22	7	15	31,82
SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA	17	7	10	41,18
DIRECCIONES GENERALES.	216	70	146	32,41



Las mujeres en la Empresa

Ante los numerosos obstáculos con los que se encuentran las mujeres en el mercado laboral, descritos –a grandes rasgos– con anterioridad, cada vez más mujeres deciden crear su propio empleo. Pero también en las emprendedoras hay un problema de desigualdad, y en una doble dirección: por un lado, el tejido empresarial español sigue siendo un “coto” masculino, ya que del más de millón de empresarios que hay en España, sólo el 24,2 % son mujeres. Y de otro lado, es que además de ser menos, las empresas dirigidas por mujeres suelen ser muy pequeñas, sobre todo, microempresas (hasta 3 personas trabajadoras).

Por lo que también en la empresa vemos cómo a medida que la empresa es mayor, desciende el porcentaje de mujeres al frente:

- El 50% de las microempresas (hasta 3 personas trabajadoras) están dirigidas por mujeres
- En las Pymes de menos de 10 personas trabajadoras, el 28,7% de la gerencia está en manos de una mujer.
- Únicamente hay un 21,7% de mujeres en la dirección de las empresas de más de 10 personas trabajadoras.

Cuando hablamos de mujeres en los puestos de alta responsabilidad seguimos “chocando” con el techo de cristal. La presencia de mujeres en la Presidencia y en los Consejos de Administración de las Empresas del IBEX-35 es todavía muy escasa: En 2007, sólo un 7,51 % de mujeres estaban en el Consejo de Administración de estas empresas. Y de ellas tan sólo el 2,8% ocupan la Presidencia.

Sólo el 24,2 % de los empresarios españoles son mujeres y mayoritariamente dirigen microempresas.

En el caso de la Administración Pública, el porcentaje de mujeres en los Consejos de Administración de los Organismos Públicos Empresariales, dobla el que existe en los

Consejos de Administración de las Empresas del IBEX-35, aunque siguen estando muy alejados de la deseada representación equilibrada o paritaria²⁰.

MUJERES EN LA PRESIDENCIA Y EN LOS CONSEJOS DE ADMINISTRACIÓN DE LAS EMPRESAS DEL IBEX-35

		2004	2005	2006	2007
Ambos Sexos	Total Consejo	503	478	463	497
	Presidentes/as	37	37	35	35
	Vicepresidente/a	39	40	41	53
	Consejeros/as	417	388	379	413
	Consejeros/as secretarios/as	10	13	8	5
% Mujeres	Total Consejo	2,58	2,09	3,46	6,43
	Presidentas	5,41	0	2,86	2,86
	Vicepresidentas	2,56	2,50	2,44	3,77
	Consejeras	2,88	2,32	3,69	7,51
	Consejeras secretarias	0	0	0	0

MUJERES EN LOS CONSEJOS DE ADMINISTRACIÓN DE LOS ORGANISMOS PÚBLICOS EMPRESARIALES

AÑO:		2008		
		Total Consejo de Administración		
		Ambos sexos	Mujeres	% Mujeres
TOTAL		1321	190	14,38
Entidades Públicas Empresariales		195	36	18,46
Centro para el Desarrollo Tecnológico e Industrial (CDTI)		19	9	47,37
Consorcio de Compensación de Seguros		19	4	21,05
Consorcio Valencia 2007		16	3	18,75
Entidad Pública Empresarial Administrador de Infraestructuras Ferroviarias (ADIF)		19	5	26,32
Entidad Pública Empresarial Aeropuertos Españoles y Navegación Aérea (AENA)		17	2	11,76
Entidad Pública Empresarial del Suelo (SEPES)		10	2	20,00
Entidad Pública Empresarial ENRESA de Gestión de Residuos Radioactivos		11	1	9,09
Entidad Pública Empresarial Red.es		12	0	0,00
Entidad Pública Empresarial Renfe-Operadora		19	2	10,53
Fabrica Nacional de Moneda y Timbre- Real Casa de la Moneda (F.N.M.T.-R.C.M)		2	0	0,00
Ferrocarriles de Vía Estrecha		11	0	0,00
Gerencia del Sector de la Construcción Naval		10	2	20,00
Instituto de Crédito Oficial		12	4	33,33
Sociedad de Salvamento y Seguridad Marítima (SASEMAR)		18	2	11,11
Sociedades Anónimas Estatales		1126	154	13,68
Autoridades Portuarias		674	80	11,87
Compañía Logística de Hidrocarburos CLH, S.A.		21	0	0,00
Confederaciones Hidrográficas		261	22	8,43
Corporación RTVE		12	3	25,00
Instituto para la Diversificación y Ahorro de la Energía IDEA		15	3	20,00
Paradores de Turismo de España, S.A.		18	7	38,89
Sociedad Estatal de Participaciones Industriales (SEPI)		17	4	23,53
Sociedad Pública de Alquiler, S.A.		8	2	25,00
Sociedad Estatal de Correos y Telégrafos		19	7	36,84
Sociedades Estatales (Aguas de las Cuencas...)		81	26	32,10

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos remitidos por las distintas entidades o recogidos del Fichero de Altos Cargos.

La acción del gobierno y las políticas públicas en materia de igualdad

En los anteriores párrafos apuntábamos la rápida y profunda transformación que ha experimentado nuestra sociedad en cuanto a la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres. Y es innegable que sin el apoyo de las instituciones y las políticas públicas este avance no hubiese sido posible. En este sentido, hay que decir que la creación del Instituto de la Mujer en 1983 como órgano responsable del impulso y promoción de las

²⁰ En los Consejos de Administración de los Organismos Públicos Empresariales, analizados, el porcentaje de mujeres es de un 14,38%, siendo superior entre los Entes Públicos Empresariales (18,46%) que entre las Sociedades Anónimas Estatales (13,68%).

políticas de igualdad, permitió encauzar un proceso por el cual la sociedad española avanzara en la consecución de la igualdad entre mujeres y hombres, y en la lucha contra toda situación de discriminación o marginación de la mujer.

Es un hecho que existe una brecha entre la igualdad legal y la igualdad real, lo que hace necesario que los poderes públicos pongan en marcha políticas orientadas a superar la discriminación y garantizar la igualdad. En este sentido, el Gobierno Español ha desarrollado dos tipos de instrumentos para la consecución real de los objetivos en materia de igualdad de oportunidades y trato entre mujeres y hombres; Por un lado dos importantes instrumentos jurídicos como son la *Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva entre mujeres y hombres* y la *Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de medidas de protección integral contra la violencia de género*. Y por otro lado, un instrumento administrativo al más alto nivel político, el Ministerio de Igualdad. Un Ministerio que es el reconocimiento al trabajo de las mujeres por la igualdad, especialmente, a todas las que nos precedieron y que en su día soñaron con hacerla realidad. Siguiendo con el tema objeto del artículo, vamos a detenernos en las principales aportaciones de las dos mencionadas leyes en materia de empleo y educación.

La Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva entre mujeres y hombres

La Ley de igualdad tiene como finalidad alcanzar la igualdad real y efectiva entre mujeres y hombres y la eliminación de toda discriminación por razón de sexo, en todos los ámbitos de la vida y, singularmente en las esferas política, civil, laboral, económica, social, cultural y artística. A estos efectos, integra el principio de igualdad y la perspectiva de género en la ordenación general de las políticas públicas y establece los criterios de actuación de todos los poderes públicos en relación con la igualdad.

En cuanto al empleo, en la Ley Orgánica para la Igualdad efectiva entre mujeres y hombres, se hace un especial hincapié en la necesidad de garantizar la igualdad en el empleo, tanto en el ámbito del empleo privado como en el del empleo público. Para ello en el Título IV se incluyen una serie de medidas cuya finalidad es aumentar la participación y permanencia de las mujeres en el mercado de trabajo; Potenciar el papel de la negociación colectiva (artículo 45) y mejorar la conciliación de la vida personal, familiar y laboral de trabajadores y trabajadoras.

Para lograr la participación y permanencia de las mujeres en el mercado de trabajo el artículo 42 recoge varios programas destinados a mejorar la empleabilidad y la permanencia en el empleo de las mujeres, potenciando su nivel formativo y su adaptabilidad a los requerimientos del mercado de trabajo. Estos programas deben comprender todos los niveles educativos y edad de las mujeres, incluyendo los de Formación Profesional, Escuelas Taller y Casas de Oficios, dirigidos a personas en desempleo, se podrán destinar prioritariamente a colectivos específicos de mujeres o contemplar una determinada proporción de mujeres.

La Ley de Igualdad integra el principio de igualdad y la perspectiva de género en la ordenación general de las políticas públicas.

Por su parte, la conciliación de la vida personal, familiar y laboral de trabajadores y trabajadoras, es un derecho tanto de mujeres como de hombres. Y es también un aspecto fundamental a la hora de conseguir la igualdad en el terreno laboral, por lo que en el artículo 44 se recoge todo un catálogo de medidas relacionadas con la conciliación. Además en esta Ley se propone la elaboración de planes y otras medidas de promoción de la igualdad en las empresas para evitar cualquier tipo de discriminación laboral por sexo²¹.

En cuanto a la educación, y partiendo de que el respeto a la igualdad de derechos y oportunidades entre mujeres y hombres es la clave para lograr una formación igualitaria, una de las preocupaciones de la Ley es alcanzar la igualdad en el ámbito educativo, señalando en su artículo 23, que *“los criterios de calidad del sistema educativo se basarán en la eliminación de los obstáculos que dificultan la igualdad efectiva entre mujeres y hombres, así como en el fomento de la igualdad plena”*²².

La integración del principio de igualdad en la educación es abordada en el artículo 24²³. En él se insta a las administraciones educativas a garantizar el derecho a la educación en condiciones de igualdad, *“evitando que por comportamientos o estereotipos sexistas, se produzcan desigualdades entre mujeres y hombres”*, para lo cual se aplicarán una serie de actuaciones vinculadas al modelo de escuela coeducativa²⁴.

Con la entrada en vigor de la Ley de Igualdad, se incorporan los principios de igualdad a la *Ley Orgánica de Educación (LOE)* y a la *Ley Orgánica de Universidades (LOU)*. De este modo, la LOE incorpora la igualdad de oportunidades como principio y finalidad del sistema educativo. Para ello resulta fundamental el papel de la asignatura *“Educación para la ciudadanía y los derechos humanos”*²⁵, con carácter obligatorio en Primaria y Secundaria, ya que uno de sus objetivos esenciales es comprender y respetar la igualdad de derechos y eliminar estereotipos tanto en el ámbito familiar como laboral, es decir, público y privado.

21 Artículos 45 al 49 del Capítulo III.

22 El artículo 23 indica que *“el sistema educativo incluirá entre sus fines la educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en la igualdad de derechos y oportunidades entre mujeres y hombres”*. Y *“la eliminación de los obstáculos que dificultan la igualdad efectiva entre mujeres y hombres y el fomento de la igualdad plena entre unas y otros”*.

23 En el artículo 24 se insta a las administraciones educativas a garantizar el derecho a la educación en condiciones de igualdad, *“evitando que por comportamientos o estereotipos sexistas, se produzcan desigualdades entre mujeres y hombres”*, para lo cual se aplicarán una serie de actuaciones vinculadas al modelo de escuela coeducativa: la atención especial en los currículos y en todas las etapas educativas al principio de igualdad entre mujeres y hombres; La revisión de comportamientos, contenidos y estereotipos sexistas en el proceso educativo, especialmente en los materiales educativos; La integración del estudio y aplicación del principio de igualdad en los cursos y programas para la formación inicial y permanente del profesorado; La promoción del equilibrio entre sexos en los órganos de control y gobierno de los centros educativos; La cooperación entre Administraciones educativas para fomentar el conocimiento y la difusión, entre las personas de la comunidad educativa, de los principios de coeducación y de igualdad efectiva entre mujeres y hombres; El establecimiento de medidas educativas destinadas al reconocimiento y enseñanza del papel de las mujeres en la historia.

24 En cumplimiento de la Ley de Igualdad, desde el Instituto de la Mujer se llevan a cabo una serie de programas en materia de educación, entre los que destacan: El Proyecto *Relaciona*, formación del profesorado en el tratamiento de la educación sexual y afectiva; Proyecto *Sindicadas*, elaboración de material didáctico para educación en igualdad. *Nombra*, Elaboración de guías para la utilización de un lenguaje no sexista; Premio *Irene*, proyectos de centros educativos para la prevención de la violencia de género, etc.

25 El artículo 4 del Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria, señala que esta asignatura forma parte de las competencias básicas que deben ser adquiridas a través de la Educación Primaria, dentro de la cual se prestará especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres.

Igualmente, *la Ley Orgánica de Universidades (LOU)* incluye la igualdad como un objetivo de la enseñanza universitaria y la define también como un factor de calidad. Establece modificaciones importantes en el ámbito universitario, como la necesidad de lograr la paridad en los órganos de representación, impulsar la participación en los equipos de investigación, la elaboración de programas específicos sobre estudios de la mujer e igualdad de género, y la creación de las Unidades de Igualdad²⁶. Tras poco más de dos años de la entrada en vigor de la Ley de Igualdad, ya se han creado Unidades de Igualdad en 29 Universidades, para desempeñar las funciones relacionadas con el principio de igualdad. También se han potenciado los programas específicos sobre estudios de la mujer y género, en la Universidad y en otros ámbitos culturales.

Por otro lado, la aplicación de la Ley de Igualdad requiere de un instrumento que permita concretar los objetivos, ámbitos y medidas de actuación en los que los poderes públicos han de centrar sus acciones (artículo 17). Dicho instrumento es el *Plan Estratégico de Igualdad de Oportunidades 2008-2011*, el cual marca la hoja de ruta de las acciones que tenemos que poner en marcha para alcanzar los objetivos planteados y dar cumplimiento a la Ley de Igualdad. El Plan se articula en varios ejes, y uno de ellos dedicado a la Educación (Eje 4), en el cual se definen los objetivos estratégicos y las actuaciones específicas para conseguirlos.

La Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de medidas de protección integral contra la violencia de género

Incluye algunas medidas de sensibilización y prevención centradas en el ámbito educativo partiendo de unos objetivos que ha de cumplir el sistema para la transmisión de valores de respeto a la dignidad de las mujeres y de fomento de la igualdad entre sexos al alumnado en cada etapa educativa. Además, insta a las Administraciones educativas a incluir este tipo de contenidos en los planes iniciales y permanentes de formación del profesorado. En el Título I prevé entre los fines del sistema educativo español, la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en la igualdad entre las mujeres y los hombres, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia. Asimismo, el sistema educativo español incluirá, dentro de sus principios de calidad, la eliminación de los obstáculos que dificultan la plena igualdad entre mujeres y hombres y la formación para la prevención y resolución pacífica de conflictos.

Conclusiones

El acceso de las mujeres a todos los niveles y modalidades de la educación ha determinado un enorme crecimiento de la participación de las mujeres en la formación, y especialmente su acceso a las enseñanzas superiores, hasta tal punto que actualmente

²⁶ En lo relativo a la composición de las comisiones de selección, se dispone, en el artículo 62.3, que dicha composición se ajustará a los principios de imparcialidad y profesionalidad de sus miembros, procurando una composición equilibrada entre ambos sexos.

existen más mujeres universitarias que hombres. Sin embargo, una lectura más profunda nos muestra que siguen existiendo diferencias entre uno y otro sexo en la elección de los itinerarios formativos y las especializaciones, lo que posteriormente determina las desigualdades entre mujeres y hombres en la carrera profesional.

Estas diferencias en la elección de ramas académicas y en la orientación profesional hacia distintos tipos de carreras suponen un claro sesgo de género, que indica la persistencia en la división tradicional por roles. De este modo podemos hablar de una *cierta feminización* en las carreras de ciencias sociales y de la salud, frente a las carreras técnicas, que se suponen *masculinizadas*. La consecuencia inmediata, es que las mujeres están claramente infrarrepresentadas precisamente en las ramas más demandadas, por lo que quedan excluidas de un mercado laboral en el que cada vez se necesitan más personas con formación en determinadas especialidades, como la tecnológica.

Además de una mayor presencia en todos los niveles de enseñanza postobligatoria, también se confirma un menor abandono escolar por parte de las mujeres y la obtención de mejores resultados académicos. Según estos datos relativos a la vida académica, la deducción “lógica” sería que el mercado de trabajo les debería ofrecer las mismas condiciones de acceso, permanencia y promoción que a los varones. Sin embargo, esto no es así. A pesar de la preparación y el nivel de cualificación de la actual generación de mujeres, no existe una correlación en la posición que luego ocupan en el mercado de trabajo.

Esto nos recuerda la importancia de la educación. No olvidemos que la educación y la formación son actividades básicas que desde la infancia van influyendo a la largo de la vida de las personas y determinan en gran medida las posibilidades de acceso y promoción en el mercado laboral, su futuro nivel de ingresos y la participación en los distintos ámbitos de la vida económica y social. La educación es uno de los pilares fundamentales de la socialización, por lo que se convierte en una de las estrategias básicas para conseguir un avance significativo en la igualdad entre mujeres y hombres en todas las áreas de actuación. El sistema educativo debe contribuir a superar las limitaciones estereotipadas de los roles, permitiendo el acceso a las mismas oportunidades, ayudando a construir relaciones entre los sexos basadas en la igualdad, la equidad, el respeto y la corresponsabilidad e impulsando la participación de hombres y mujeres en todos los espacios de la sociedad.

El sistema educativo debe contribuir a superar las limitaciones estereotipadas de los roles, permitiendo el acceso a las mismas oportunidades.

Siendo conscientes del papel que juega la educación a la hora de eliminar los estereotipos y prejuicios de género sobre los que se fundamentan buena parte de las desigualdades existentes entre mujeres y hombres, es necesario avanzar desde las políticas públicas en la transformación del propio sistema educativo y de las concepciones de la educación promoviendo una mayor participación de las mujeres en los ámbitos de la investigación y en la toma de decisiones educativas y culturales, junto con una revisión profunda de los fines, contenidos, métodos, evaluación y recursos del sistema educativo, así como de la formación del profesorado.

En este sentido, hemos de reconocer la apuesta que está haciendo el Gobierno español por conseguir la igualdad entre mujeres y hombres en todos los ámbitos. De hecho ha establecido la igualdad como uno de sus objetivos políticos prioritarios, entendiendo que no es un “asunto de mujeres”, sino que es responsabilidad de la sociedad en su conjunto, y especialmente de los poderes públicos. Por ello, en los últimos años se están produciendo cambios legislativos que impulsan las políticas públicas de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres en educación, como la Ley Integral contra la Violencia de Género, la Ley de Educación y la Ley de Igualdad.

Recordemos que, con la entrada en vigor de la Ley de Igualdad se incorporan los principios de igualdad a la LOE y a la LOU. De este modo, en la LOE se establece la igualdad de oportunidades como principio y finalidad del sistema educativo. Para ello resulta fundamental el papel de la asignatura *Educación para la Ciudadanía* que, en la línea marcada por el Consejo de Europa, se propone educar desde la infancia en el respeto a los demás, fomentando una cultura de convivencia que sirva para erradicar la violencia de género, enseñando a los alumnos que hombres y mujeres son plenamente iguales.

Dos de los grandes retos en el futuro inmediato son el fomento de la presencia paritaria de las mujeres en los puestos de poder y la corresponsabilidad familiar entre hombres y mujeres.

En cuanto al ámbito laboral, nos movemos en un escenario caracterizado por datos que corroboran la persistencia de la discriminación de género, especialmente a medida que se asciende en la carrera profesional. Discriminación que se explica –en parte– porque se siguen manteniendo mitos, prejuicios y estereotipos de género, también por una cultura organizacional y laboral que implica unos horarios laborales incompatibles con la conciliación personal, familiar y laboral. En estas circunstancias, dos de los grandes retos a plantearse en el futuro inmediato son el fomento de la presencia paritaria de las mujeres en los puestos de poder, especialmente en el ámbito económico y empresarial, y la corresponsabilidad familiar entre hombres y mujeres.

Hay que destacar, sin embargo, que existen diferencias significativas si se trata de empleo público o privado, siendo mucho mayores en el empleo privado, en todos los aspectos. Lo que suaviza un poco las desigualdades en el empleo público es que tanto el acceso como la promoción se rigen por principios objetivos de igualdad, mérito y capacidad; y que los sueldos vienen fijados por la Ley de Presupuestos Generales del Estado. Por otro lado, los poderes públicos –además de estar obligados a cumplir los mandatos legales de respeto a la igualdad establecidos en la Constitución, la Ley de Igualdad, etc.– tienen dos importantes funciones: en primer lugar, las Administraciones públicas tienen la posibilidad de transformar, porque cumplen una función de fomento en torno a la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres. Y en segundo lugar, han de dar ejemplo, y contemplar los criterios de igualdad en su actuación.

En realidad, todas las conclusiones anteriores se podrían resumir en una sola: existe un desajuste entre la participación y los niveles de las mujeres en el ámbito educativo y su posterior situación en el mercado laboral. Aún así, somos optimistas, porque nunca habíamos tenido una situación de partida como la de ahora, en la que disponemos de los instrumentos legales y administrativos que nos permitirán transformar unos hábitos

sociales y culturales ya caducos para terminar con todas las “brechas de género”. Porque toda mujer con capacidad, mérito y talento tiene el mismo derecho que los varones a desarrollar todo su potencial, personal y profesionalmente, sin que ninguna barrera se lo impida. Un objetivo que pasa por la educación. Por más y mejor educación, porque tal y como decía Rosa Luxemburgo “*Sólo triunfaremos si no nos olvidamos de aprender*” ■

Referencias bibliográficas y estadísticas

Mujeres y hombres en España 2009. Instituto Nacional de Estadística (INE) en colaboración con el Ministerio de Igualdad (Instituto de la Mujer): www.ine.es/infoine

Mujeres en cifras (Estadísticas del Instituto de la Mujer. Ministerio de Igualdad): <http://www.migualdad.es/mujer/mujeres/cifras/educacion/index.htm>

Instituto Nacional de Estadística: <http://www.ine.es>

Boletín Estadístico del Personal al Servicio de las Administraciones Públicas: <http://www.map.es>.

MIYARES, Alicia. (2007): “Académicas en cifras 2007”. Ministerio de Educación y Ciencia.

CASTAÑO, Cecilia. (2008): *La Segunda Brecha Digital*. Ediciones Cátedra. Madrid.

CASTAÑO, Cecilia (2008) “Desajuste entre participación y posición de las mujeres en la investigación y el empleo TIC”. Universitat Oberta de Catalunya. Plan Avanza..

“Acceso al mercado laboral de las tituladas superiores en España: empleabilidad y cualificación” (2008): *Serie Estudios del Instituto de la Mujer* nº 107..

FERNÁNDEZ, Petra (2008): “Mujeres en la alta dirección”. *Serie Debates* nº 48. Instituto de la Mujer. Ministerio de Igualdad. Madrid.

Breve currículum

Teresa Blat Gimeno es Licenciada en Derecho por la Universidad de Valencia. Master en Administración Pública por el Instituto Universitario Ortega y Gasset, adscrito a la Universidad Complutense de Madrid. Diploma del DEA., en Derecho constitucional, Ciencia Política y de la Administración. (3º Ciclo del Doctorado) Funcionaria Técnica de la Administración General, ha trabajado en los Ministerios de Trabajo y Asuntos Sociales y de Asuntos Exteriores y de Cooperación. Ha sido Vicepresidenta de la Federación de Mujeres Progresistas (FMP) (1996/1999) y Vicepresidenta de la coordinadora del Lobby Europeo de Mujeres (CELEM) (1999/2004). Actualmente desempeña el puesto de Subdirectora General de Programas del Instituto de la Mujer (Ministerio de Igualdad), elaborando Programas de Empleo, Educación, Salud y Servicios Sociales. Consejera del Consejo Escolar del Estado.



Convivencia escolar y prevención de la violencia de género desde una perspectiva integral

María José Díaz-Aguado Jalón¹

*Catedrática de Psicología de la Educación
Universidad Complutense de Madrid*

Sumario: 1. Convivencia y sexismo. Postulados básicos. 2. Avances hacia la igualdad y resistencia al cambio 3. Construir otro mundo posible a través de la educación.

Resumen

El artículo profundiza en las causas de las formas de violencia y de las conductas contrarias a la convivencia que se producen en la escuela. Plantea que para erradicar el sexismo y la violencia es preciso atender a sus diversos componentes: cognitivo, afectivo y conductual. Se detiene en los avances de los últimos años y en las consecuencias negativas del sexismo para niñas y niños y analiza la convivencia escolar y la violencia de género en jóvenes a partir de los resultados de los estudios realizados con adolescentes. Finalmente, afirma el papel crucial que la educación puede y debe desempeñar en la superación del sexismo y propone la sustitución del modelo dominio-sumisión por modelos educativos coherentes con los valores democráticos, prevenir la violencia de género a partir de materiales didácticos específicos y programas piloto. Pero también hay que ir más allá construyendo la igualdad en la escuela desde un enfoque integral.

Palabras clave: sexismo, violencia de género, convivencia escolar, modelo dominio sumisión.

La mayoría de las conductas contrarias a la convivencia registradas en los centros educativos, por encima en algunos casos del 80%, son protagonizadas por chicos. Este resultado confirma, una vez más, algo que ya sabíamos: la estrecha relación que existe entre el estereotipo masculino tradicional y el comportamiento antisocial. Por otra parte, en los últimos años vienen repitiéndose una serie de indicadores en los que se refleja que la ancestral desventaja de las mujeres para el estudio y el trabajo más allá del espacio familiar no sólo ha desaparecido, sino que parece haberse invertido en las generaciones jóvenes; puesto que, por ejemplo, el 58% de quienes se matricularon en la Universidad

¹ Directora del Master Programas de Intervención Psicológica en Contextos Educativos. HYPERLINK "<http://mariajosediaz-aguado.blogspot.com>" <http://mariajosediaz-aguado.blogspot.com> Dirección con enlaces gratuitos a los diversos programas que aquí se mencionan.

en 2007 en España son mujeres, que superan por tanto en un 16% a los hombres en este importante indicador de calidad de su relación con el sistema escolar.

Estos resultados ponen de manifiesto la necesidad de analizar lo que está sucediendo en la escuela desde una perspectiva de género, a partir de la cual proponer planes de mejora de la convivencia y de prevención integral de todo tipo de violencia.

Convivencia y sexismo. Postulados básicos

El sexismo, la dualidad de la existencia humana y el modelo dominio-sumisión

Para interpretar estos resultados y su relevancia con lo que nuestra sociedad espera de la educación, conviene recordar que el sexismo está estrechamente relacionado con la división ancestral del mundo en dos espacios: el público, reservado exclusivamente para los hombres y el privado, el único en el que podía transcurrir la vida de las mujeres. Para reproducir esta división de espacios y actividades de una generación a la siguiente se *inventó* lo que se conoce como *la dualidad de la existencia humana* (Bakan, 1966), para la cual se enseñaba a cada individuo a identificarse con la mitad de los valores: los masculinos o los femeninos, como si fuera imposible aspirar a todos. Además de exigir la renuncia a la mitad de los valores, se le obligaba a identificarse con la mitad de los problemas: a los hombres con la violencia, la falta de empatía, la tendencia al dominio y al control absoluto de otras personas; y a las mujeres con la dependencia, la debilidad, la sumisión y la pasividad. Para favorecer esta dualidad (de espacios, valores y problemas), se separaba a los niños y a las niñas en contextos educativos segregados.

Para valorar la importancia que la coeducación tiene en la construcción de una convivencia de calidad conviene tener en cuenta que la dualidad de la existencia humana forma parte esencial de la reproducción del modelo dominio-sumisión que subyace a casi todas las formas de violencia y a la mayoría de las conductas contrarias a la convivencia que se producen en la escuela. Así cabe explicar, por ejemplo, que los alumnos que acosan a sus compañeros o tratan mal al profesorado estén más de acuerdo que los demás con las creencias que llevan a justificar la violencia en distinto tipo de relaciones, manifestándose como más sexistas, xenófobos y racistas, que tengan dificultades para ponerse en el lugar de los demás, escasa capacidad de autocritica, baja tolerancia a la frustración e insuficientes habilidades alternativas a la violencia. Sus compañeros los perciben como intolerantes y arrogantes, y al mismo tiempo como que se sienten fracasados, como si hubieran aprendido a autoafirmarse a través de la violencia y el dominio de otras personas a las que necesitan someter (Díaz-Aguado, 2004). Se ha observado, por otra parte, que los problemas asociados al estereotipo femenino tradicional (debilidad, obediencia, sumisión...) incrementan el riesgo de que una alumna o un alumno sea elegido como víctima de acoso, si el sistema escolar no le protege.

Para superar la dualidad de la existencia humana y el modelo dominio-sumisión que reproduce, es necesario que todos y todas podamos aspirar a la totalidad de los valores.

Para superar la dualidad de la existencia humana y el modelo dominio-sumisión que reproduce, es necesario que todos y todas podamos aspirar a la totalidad de los valores,

haciendo compatible, por ejemplo, la empatía y el poder, de forma que nadie tenga que identificarse con el dominio para tener poder, ni con la sumisión como expresión de empatía.

El sexismo se aprende desde la infancia, la igualdad también

Para comprender la especial relevancia que sobre este tema tienen las experiencias que se viven en la infancia y en la adolescencia conviene recordar que el ser humano nace con una gran plasticidad para adaptarse al entorno, que es máxima en las primeras edades y va reduciéndose con la maduración. El aprendizaje de la lengua refleja muy bien estos cambios. Algo similar sucede con los modelos y expectativas sociales básicos -entre los que se encuentra el sexismo o su antítesis, la igualdad- que una vez aprendidos tienden a mantenerse, actuando como una segunda piel.

Estos modelos y expectativas básicos aprendidos desde la infancia son utilizados para dar significado al mundo social y emocional propio y ajeno, incluirse o excluirse de actividades, cualidades o escenarios, interpretar las semejanzas y diferencias entre personas y grupos, juzgar como adecuado o inadecuado el comportamiento de los individuos que a ellos pertenecen, explicar por qué se producen los problemas que se viven, así como otras creencias normativas que desempeñan un decisivo papel en la autorregulación de la conducta, en lo que se piensa, se siente y se hace, pudiendo actuar incluso como expectativas que se cumplen automáticamente.

Cómo romper con la reproducción intergeneracional del sexismo y la violencia

Los estudios realizados sobre la violencia reflejan que la exposición a modelos violentos, especialmente durante la infancia y adolescencia, conduce a la justificación de la violencia y que ambas condiciones incrementan considerablemente el riesgo de ejercerla y de sufrirla. Existe suficiente evidencia que permite considerar a las experiencias infantiles de violencia como una condición de riesgo, que aumenta la probabilidad de problemas en las relaciones posteriores, incluyendo en este sentido la violencia de género. Conviene dejar muy claro, sin embargo, que la reproducción de esta violencia no es algo inevitable. La mayoría de las personas que vivieron violencia en su familia de origen (alrededor del 67%) no reproducen dicho problema en la familia que establecen como adultos (Kauffman, 1997; Kauffman y Zigler, 1989) y difieren de los que sí lo hacen por cuatro características que pueden, por tanto, ser desarrolladas para romper el ciclo de la violencia: 1) el establecimiento de vínculos sociales no violentos que ayuden a desarrollar esquemas y expectativas sociales básicos alternativos a la violencia; 2) el rechazo a toda forma de violencia, incluyendo en él la crítica al maltrato infantil y a la violencia de género; 3) el establecimiento del compromiso explícito de no ejercer la violencia; 4) y la adquisición de habilidades alternativas a la violencia que permitan afrontar el estrés y resolver los conflictos sociales con eficacia. Cuatro condiciones que pueden ser promovidas desde la educación para superar la reproducción del modelo ancestral de dominio y sumisión, sustituyéndolo por un modelo basado en el respeto mutuo.

Los estudios sobre la violencia reflejan que la exposición a modelos violentos, durante la infancia y adolescencia, conduce a la justificación de la violencia e incrementan el riesgo de ejercerla y de sufrirla.

No basta con transmitir información

La erradicación del sexismo y la violencia debe prestar atención a sus diversos componentes:

1) *El componente cognitivo* del sexismo consiste en confundir las diferencias sociales o psicológicas existentes entre hombres y mujeres con las diferencias biológicas ligadas al sexo, con la creencia errónea de que aquellas surgen automática e inevitablemente como consecuencia de éstas, sin tener en cuenta la influencia de la historia, la cultura, el aprendizaje. Por eso, la incorporación de la perspectiva de género en el currículo y la superación de la invisibilidad de las mujeres pueden tener una gran eficacia para erradicar este componente del sexismo.

2) *El componente afectivo* o valorativo que subyace tras estos problemas gira en torno a la forma sexista de construir la identidad, asociando los valores femeninos con la debilidad y la sumisión, y los valores masculinos con la fuerza, el control absoluto, la dureza emocional, o la utilización de la violencia. Componente que permite explicar la relación que suele existir entre la forma sexista de construir la identidad masculina y la mayor parte de la violencia que ejercen los hombres, así como la superior tendencia de las mujeres a sentirse culpables y con tendencia a la depresión. En el aprendizaje de este componente tienen una especial influencia los valores observados en las personas que se utilizan como referencia para construir su identidad. De ahí la relevancia de promover la visibilidad de modelos femeninos y masculinos no sexistas.

3) *El componente conductual* del sexismo consiste en la tendencia a llevarlo a la práctica a través de la discriminación y la violencia. Su riesgo se incrementa cuando faltan alternativas positivas con las que dar respuesta a determinadas funciones psicológicas y sociales sin recurrir a estas conductas destructivas. Para superarlo conviene incrementar dichas alternativas.

Avances hacia la igualdad y resistencia al cambio

En las últimas décadas se han producido avances muy significativos hacia la igualdad, especialmente entre la juventud. Se analizan a continuación algunos resultados relacionados con la convivencia que así lo reflejan, en los que también se pone de manifiesto la complejidad del cambio y las resistencias que origina.

Estudio y expectativas laborales

El avance de las mujeres en la superación de las exclusiones sexistas tradicionales se expresa de una forma muy acentuada en España en el ámbito educativo. En la misma dirección se orientan las evaluaciones llevadas a cabo en otros países de nuestro entorno, tanto cuando se evalúan resultados (calificación media, número de suspensos, años de permanencia en la escuela) como a través de lo que el propio estudiante

informa (satisfacción con la escuela y perspectivas ocupacionales). No conviene olvidar, sin embargo, que la superior preparación que con frecuencia tienen las mujeres sigue chocando con “un techo de cristal” que les impide acceder en condiciones de igualdad a puestos laborales de poder. Debido, en parte, a la dificultad de conciliar el ámbito público con el privado, en torno a la cual se sigue reproduciendo la dualidad de la existencia humana.

¿Cómo explicar que en los diversos indicadores de éxito escolar las mujeres obtengan resultados mejores que los hombres? Una de las respuestas más frecuentes a esta pregunta destaca, con acierto, la ventaja que para ello pueden suponer los tradicionales valores femeninos (empatía, capacidad para tolerar frustraciones, tendencia a ponerse en el lugar de los demás...) y la imposibilidad de adaptarse a la escuela y, en general, al complejo e incierto mundo actual, desde el estereotipo masculino tradicional. Aunque acertada, esta respuesta parece incompleta, porque con los problemas asociados al estereotipo femenino difícilmente podría explicarse el fuerte incremento de las expectativas profesionales y la capacidad para realizarlas que se observa en muchas adolescentes y jóvenes, en las que se refleja un avance en la superación de la dualidad sexista tradicional que si bien no es total (siguen existiendo importantes limitaciones en este tema también en ellas) resulta mucho mayor que la que se observa en ellos. Para explicar estas diferencias conviene tener en cuenta que la presión social para el estereotipo masculino sigue siendo más rígida y coercitiva que la presión para el estereotipo femenino, y que las mujeres suelen percibir la superación del sexismo como una ganancia mientras que los hombres tienden a percibirla como una pérdida.

La presión social para el estereotipo masculino sigue siendo más rígida y coercitiva. Las mujeres suelen percibir la superación del sexismo como una ganancia mientras que los hombres tienden a percibirla como una pérdida.

Para valorar el avance de las mujeres en el ámbito educativo conviene recordar que hace 23 años tuvo que promoverse a través de una campaña del Instituto de la Mujer en la que se veía a una niña y se escuchaba: “No limites su educación, es una mujer del siglo XXI”. Quizá deberíamos plantearnos hoy otra campaña en la que se viera a un niño y se transmitiera: “No le eduques en el machismo, es incompatible con los valores y habilidades que va a necesitar”, recordando a la familia y a la escuela que algunos de los problemas que más preocupan (como el fracaso escolar o las dificultades de convivencia) pueden estar estrechamente relacionados con el sexismo y las limitaciones que supone también para ellos.

Estrategias emocionales, depresión y violencia

El sexismo limita el repertorio de estrategias emocionales, originando diferencias evolutivas en la vulnerabilidad a los problemas emocionales relacionados con la depresión. Así puede explicarse que los niños tengan más problemas de este tipo que las niñas durante la primera infancia, que estas diferencias dejen de ser significativas después, y que se inviertan a partir de la pubertad, momento desde el cual la frecuencia de depresiones es mucho mayor (el doble o más) entre las mujeres que entre los hombres. Diferencias que cabe relacionar con las estrategias que cada grupo ha aprendido a utilizar. Así, la superior tendencia de las adolescentes a deprimirse se relaciona con

la menor frecuencia con la que utilizan estrategias activas de resolución de conflictos o estrategias de distracción (más eficaces para superar los problemas normales de la adolescencia) y con su superior tendencia a “rumiar” los problemas (a centrar su atención en los pensamientos y sentimientos problemáticos), a hablar de ellos y a pedir ayuda. Los estudios llevados a cabo sobre la socialización de las emociones reflejan, como posible origen de los estilos de afrontamiento emocional, que a los niños se les permite exteriorizar la ira y la hostilidad en mayor medida que a las niñas; y que a ellas se les educa para pensar sobre las emociones, ponerse en el lugar de los demás, sentir empatía y expresar la tristeza (incluso llorando) mucho más que a ellos. Diferencias que parecen ser una ventaja para las niñas cuando son pequeñas pero un inconveniente desde la adolescencia, probablemente debido a la superior compatibilidad del estereotipo femenino con lo infantil que con lo que se espera de una persona independiente en la mayoría de las situaciones desde la adolescencia.

Para comprender las limitaciones que el sexismo supone en el desarrollo también para ellos, conviene tener en cuenta no sólo los problemas que conducen a la depresión, más frecuentes desde la adolescencia en las mujeres, sino también los que conducen a la violencia contra los demás o contra uno mismo, más frecuentes en todas las edades entre los hombres. En este sentido, los estudios que comparan, por ejemplo, la reacción al abuso sexual en la adolescencia concluyen que la respuesta de los chicos es mucho más extrema, que la tendencia a intentar el suicidio es muy superior entre ellos, diferencia que según algunos estudios es de 13 a 1 (Garnefsky y Arends, 1998) ¿Cómo explicar que las estrategias masculinas más eficaces en situaciones menos graves no lo sean aquí? Aunque no tenemos suficiente información para contestar con precisión a esta pregunta cabe suponer que ante un problema tan grave como el abuso sexual, las estrategias de distracción y acción, más disponibles para los adolescentes, sean menos eficaces que las estrategias de pedir ayuda y “llorar”, tradicionalmente consideradas como femeninas. Nuestras investigaciones reflejan, en este sentido, que los estereotipos machistas respecto a las estrategias emocionales (como creer que “los hombres no deben llorar”) parecen ser especialmente resistentes al cambio (Díaz-Aguado y Martínez Arias, 2008) y que pueden conducir a la violencia al privar de alternativas de afrontamiento emocional en situaciones límite.

Los estereotipos machistas respecto a las estrategias emocionales parecen ser especialmente resistentes al cambio y pueden conducir a la violencia al privar de alternativas de afrontamiento emocional en situaciones límite.

Actitudes hacia la violencia y género

El análisis de la convivencia escolar desde una perspectiva de género exige tener en cuenta cómo son las actitudes hacia el sexismo y la violencia que existen entre el alumnado. Los estudios realizados con adolescentes, en este sentido, ponen de manifiesto que:

1) *En general, los avances entre las mujeres son mucho mayores que entre los hombres.* De lo cual se deduce la necesidad de orientar la prevención de este problema de forma que contribuya a incrementar el rechazo al sexismo y la violencia de género también en ellos, en los que dicho rechazo parece ser a veces demasiado superficial, sin llegar a incorporarlo a la identidad de forma que pueda ser mantenido en situaciones críticas.

2) *Se observa una influencia significativa de los medios de comunicación, sobre todo de los audiovisuales (televisión y cine) claramente superior a la influencia de la escuela en este tema.* Puesto que la mayoría manifiesta cierta comprensión (generalmente, incompleta, imprecisa y superficial) de conceptos muy habituales en la televisión sobre la violencia de género y el sexismo. No observándose, sin embargo, una influencia tan clara del currículum y de las actividades escolares, influencia que convendría incrementar para mejorar la calidad del cambio observado.

Respecto a las actitudes hacia la violencia de género, es mayor la influencia de los medios de comunicación que la de la escuela.

3) *Los mensajes de los medios de comunicación sobre el sexismo y la violencia de género parecen llegar de forma diferente a las y los adolescentes.* Los resultados reflejan que ellas son más sensibles, comprenden y recuerdan mejor la información que sobre este tema han divulgado los medios de comunicación en los últimos años. Resultado que conviene tener en cuenta para que los intentos de erradicar este ancestral problema resulten eficaces no sólo con las mujeres sino también con los hombres, objetivo que parece ser bastante más difícil de lograr.

Violencia de género

La naturaleza compleja y paradójica de los cambios que vivimos hoy se expresa con especial gravedad en los indicadores de violencia de género, puesto que junto a avances de gran relevancia surgen nuevos riesgos o vulnerabilidades. Es muy importante reconocer esta naturaleza compleja de los cambios para poder desarrollar los avances, manteniendo las medidas que los han hecho posibles, y superar los riesgos, a los que será preciso prestar una especial atención. Como manifestación de lo cual se presentan a continuación tres tipos de resultados sobre violencia de género en jóvenes presentados en el Informe Anual sobre la Violencia de Género en España (Bengoechea, Álvarez, Díaz-Aguado, et al, 2007):

1) Los resultados obtenidos en las tres macroencuestas realizadas (1999, 2002, 2006) reflejan, como cabía esperar, que *las jóvenes sufren menos violencia de género que las mujeres de mayor edad* y que la prevalencia de dicha violencia va disminuyendo con el paso del tiempo de forma paralela al incremento de otros avances en este ámbito.

2) *Las jóvenes tienen una superior tendencia a denunciar la violencia de género*, debido probablemente a su menor tolerancia con dicho problema y a su mayor determinación para salir de una relación que reconocen como destructiva. Determinación que permite a la inmensa mayoría de las jóvenes reemprender su vida sin la violencia de género y las graves secuelas y sufrimientos que origina.

3) *Las jóvenes están sobre-representadas entre las mujeres que mueren a manos de sus parejas o ex parejas.* Lo cual refleja que la ruptura que permite a la gran mayoría de las jóvenes que han sufrido violencia salir de dicha situación supone en algunos casos un riesgo de muerte del que es preciso proteger incrementando las medidas destinadas para ello.

Construir otro mundo posible a través de la educación

Reconocer la importancia de la educación no es suficiente

El reconocimiento del papel crucial que la educación puede y debe desempeñar en la superación del sexismo y la violencia con la que se relaciona es hoy generalizado, tanto entre las personas que trabajan específicamente en este tema, desde distintos ámbitos, que casi siempre destacan la prioridad del cambio educativo, como entre el conjunto de la población, que considera la educación como una herramienta fundamental para erradicar este problema.

En este sentido, por ejemplo, en la encuesta realizada en España por el Centro de Investigaciones Sociológicas (2004) el 96,4% de las personas entrevistadas manifestaron su acuerdo con que “enseñar a los jóvenes el respeto mutuo” podría ser una medida útil para luchar contra la violencia doméstica hacia las mujeres”. La medida en torno a cuya utilidad se concentra un mayor porcentaje de acuerdo, seguida de “la aplicación más estricta de las leyes existentes”, con un 94.7%.

Conviene no olvidar, sin embargo, que el generalizado reconocimiento de la relevancia de la educación en este tema suele contrastar con la falta de medidas concretas suficientemente generalizadas y con los recursos necesarios como para erradicar el modelo que conduce a la violencia de género por un modelo alternativo basado en la igualdad. El estudio sobre las medidas adoptadas en la Unión Europea (Díaz-Aguado, Martínez Arias e Instituto de la Mujer, 2002) refleja, en este sentido, un desfase generalizado entre las expectativas que la sociedad europea tiene de lo que deben hacer los profesionales de la educación y los medios que les da para conseguirlo. Superar este desfase entre objetivos y medios debe ser destacado como un objetivo prioritario para construir ese otro mundo posible desde la educación.

La sustitución del modelo dominio-sumisión por modelos educativos coherentes con los valores democráticos

Para comprender las dificultades que existen para erradicar el modelo que conduce al sexismo conviene tener en cuenta, además, la necesidad de adaptar los modelos de relación de los contextos educativos tradicionales, la escuela y la familia, estructuradas en la Revolución Industrial, a los retos de la sociedad actual. La familia nuclear establecida entonces se aisló de la familia extensa y se especializó en el cuidado y en la educación, en torno a una figura, la madre, que se aislaba también de lo que sucedía más allá del reducido mundo privado en el que trascurría su vida, garantizando afecto y cuidados permanentes, y fuertemente jerarquizada en torno a la autoridad paterna, a quien correspondía la enseñanza de los límites. Esta estructura familiar tradicional, cada día menos frecuente no favorece la superación del modelo ancestral de relación, basado en el dominio y la sumisión, y tiene otras muchas dificultades para educar en la Revolución Tecnológica. Dificultades que pueden superar mejor personas adultas que estén en contacto con lo que sucede más allá de la familia, que compartan la responsabilidad de

educar desde un estatus de igualdad, que manifiesten un vínculo afectivo basado en el respeto mutuo, y que puedan ejercer la autoridad y el poder necesario para educar (el empoderamiento) desde esquemas compatibles con los actuales valores democráticos. Aunque se han producido cambios importantes en estas direcciones, a veces son insuficientes o contradictorios.

El respeto al otro y la no violencia se aprenden sobre todo con la práctica de las relaciones que niños y niñas establecen en la familia y en la escuela.

También la escuela debe llevar a cabo cambios importantes para adaptarse a una nueva situación, promoviendo contextos y papeles que permitan aprender a ejercer derechos con deberes con eficacia y coherencia democrática. Conviene tener en cuenta, en este sentido, que el respeto al otro y la no violencia se aprenden sobre todo con la práctica de las relaciones que niños y niñas establecen en la familia y en la escuela, y que difícilmente podrán enseñar dichos valores las personas que no se comporten de acuerdo a lo que pretenden enseñar o que “miren para otro lado” cuando se produce violencia en la escuela.

Conocer cómo es el inicio de la violencia de género en la pareja puede ayudar a prevenirla

Los estudios realizados sobre este tema (Díaz-Aguado, 2002; 2004) reflejan que para prevenir la violencia de género en la pareja es necesario favorecer un adecuado conocimiento sobre cómo empieza y evoluciona, para alertar sobre el riesgo que pueden implicar las primeras fases e incorporar el rechazo de la violencia en la propia identidad. Se incluye a continuación la descripción de dicha evolución que presentamos en nuestros programas de prevención para adolescentes (Díaz-Aguado, 2002):

1) *La violencia no tarda mucho en aparecer.* En un principio la víctima cree que podrá controlarla. En esta primera fase la violencia suele ser de menor frecuencia y gravedad que en fases posteriores. A veces comienza como abuso emocional: coaccionando para llevar a cabo acciones que no se desean, obligando a romper todos los vínculos que la víctima tenía antes de iniciar la relación (con amigas, trabajo, incluso con la propia familia de origen...), y lesionando gravemente su autoestima cuando no se conforma al más mínimo deseo del abusador. La víctima intenta acomodarse a dichos deseos para evitar las agresiones, que suelen hacerse cada vez más graves y frecuentes, pasando, por ejemplo, a incluir también agresiones físicas.

2) *Suele existir un fuerte vínculo afectivo.* La mayoría de los agresores combina la conducta violenta con otro tipo de comportamientos a través de los cuales convence a la víctima de que la violencia no va a repetirse; alternando dos estilos opuestos de comportamiento, como si fuera dos personas diferentes. En algunas investigaciones se compara esta mezcla de personalidades con la del personaje literario *Dr. Jekyll y Mr. Hyde*, mencionando que la víctima se enamora del primero creyendo que va a lograr que desaparezca el segundo. En estas primeras fases, una de las principales razones para que la víctima permanezca con el agresor es la existencia del vínculo afectivo junto a la ilusión de creer que la violencia no se va a repetir.

3) *Cuando el vínculo afectivo no es suficiente surgen las amenazas.* En las fases más avanzadas, el agresor amenaza a la víctima con agresiones muy graves si llega a abandonarlo, amenazas que pueden hacer temer, incluso, sobre la seguridad de los hijos o de otros familiares.

Es importante que las adolescentes conozcan cómo empieza y cómo evoluciona la violencia de género en la pareja porque en la adolescencia empiezan a producirse las primeras relaciones.

Para valorar la relevancia que puede tener favorecer el conocimiento de las características anteriores entre la adolescencia, conviene tener en cuenta que en dicha etapa se producen cambios muy significativos en la identidad de género y comienzan a establecerse las primeras relaciones de pareja.

Las medidas más utilizadas para prevenir la violencia de género: materiales y programas piloto

El estudio sobre las medidas adoptadas para prevenir la violencia de género desde la educación, incluido tanto el llevado a cabo desde la Presidencia de la Unión Europea en 2002 (Díaz-Aguado, Martínez Arias e Instituto de la Mujer) como el realizado para el Observatorio Español de Violencia sobre la Mujer (Bengoechea, Álvarez, Díaz-Aguado et al, 2007), refleja que:

1) La medida más utilizada suele ser la *elaboración y distribución de materiales* sobre coeducación e igualdad entre hombres y mujeres o sobre resolución no violenta de los conflictos. Conviene tener en cuenta que los materiales que tratan específicamente sobre detección y prevención de la violencia de género, casi nunca se dirigen a adolescentes de los cursos en los que convendría llevar a cabo una prevención generalizada con toda la población (los últimos cursos de Educación Secundaria Obligatoria), antes de la edad en la que se establecen las primeras relaciones de pareja y se producen las primeras violencias de género.

2) La segunda medida más utilizada suele ser la puesta en marcha de *programas puntuales sobre coeducación y fomento de la igualdad* que se aplican en un reducido número de centros, a veces con formación específica del profesorado que los lleva a cabo. Esta medida puede ser una excelente práctica, sobre todo si incluye de forma específica la prevención de la violencia de género y se inserta en un contexto que favorezca su difusión posterior. Para lo cual convendría que se dieran cuatro condiciones, que suponen cierta dificultad:

- Inserción en un *contexto de investigación-acción*, que incluya la evaluación sistemática de la eficacia del programa de forma que se favorezca su desarrollo y perfeccionamiento.
- *Formación sobre el programa al profesorado* encargado de implementarlo y desarrollarlo.
- *Coordinación* entre las personas que lo llevan a cabo, y especialmente entre quienes tienen la responsabilidad de los centros escolares y quienes trabajan en igualdad y prevención de violencia de género.

- *Continuidad y generalización* de los programas de forma que puedan llegar a toda la población.

La construcción escolar de la igualdad y la no-violencia desde un enfoque integral que incluya la prevención de la violencia de género

Para erradicar la violencia de género desde la educación, es preciso ir más allá de la elaboración de materiales y programas puntuales.

A partir de lo anteriormente expuesto, y de acuerdo a las investigaciones que hemos realizado, puede concluirse que para erradicar la violencia de género desde la educación, es preciso ir más allá de la elaboración de materiales y programas puntuales, de forma que las medidas educativas permitan:

1) *Extender la prevención a toda la población, desde una perspectiva integral basada en el respeto a los derechos humanos, que enseñe a rechazar todo tipo de violencia e incluya actividades específicas contra la violencia de género.* Estas medidas deben adaptarse a cada nivel educativo e iniciarse en la Educación Infantil. Las investigaciones realizadas sobre este tema llevan a *destacar la especial relevancia que pueden tener, en este sentido, la intervención desde la adolescencia*, edad en la que es posible enseñar a detectar cómo son las primeras manifestaciones de la violencia de género en la pareja y cómo evoluciona, favoreciendo la incorporación del rechazo a la violencia de género en la propia identidad en toda la población, en el momento que precede a las primeras relaciones de pareja y a las primeras violencias que en ellas se producen.

2) *Enseñar a construir la igualdad desde la práctica, reconociendo que no basta con dar información*, a través de experiencias de colaboración entre chicas y chicos, basadas en el respeto mutuo, para avanzar, así, en la superación de dos de las principales condiciones que subyacen a la violencia de género: la desigual distribución del poder que existe en la sociedad y la resistencia al cambio que esta situación produce, especialmente entre los hombres. Estos contextos cooperativos permiten, además, insertar la construcción de la igualdad dentro de un tratamiento integral y coherente de la convivencia, que contribuye también al logro de otros retos actuales, como el de la interculturalidad y ayuda a la distribución del protagonismo en el aula, disminuyendo así la tendencia a buscar protagonismo negativo que subyace a muchas de las conductas disruptivas.

3) *Desarrollar protocolos sobre cómo debe actuarse desde la escuela en caso de tener conocimiento de violencia en el alumnado o en sus familias*, de forma que sea posible incrementar la eficacia en la detección y erradicación de dichas situaciones, favoreciendo la colaboración entre la escuela y el resto de los organismos con responsabilidad en este tema. Es conveniente que la escuela pueda contribuir a paliar el daño que la exposición a la violencia puede haber producido en el alumnado de dichas familias, y prevenir el riesgo de su reproducción intergeneracional, promoviendo las condiciones que ayudan a interrumpirlo: 1) vínculos afectivos de calidad, alternativos a la violencia; 2) el rechazo a toda forma de violencia; 3) la ayuda necesaria para elaborar la historia de maltrato vivida; 4) y habilidades sociales y emocionales alternativas a la violencia.

4) *Garantizar la permanencia de las medidas educativas destinadas a prevenir la violencia, proporcionando a los centros educativos las condiciones que permitan llevar a la práctica*

programas eficaces. Para lo cual conviene insertar su tratamiento en el currículum escolar (en lugar de situarlo en actividades puntuales y esporádicas), proporcionando al profesorado los medios necesarios para llevarlas a cabo de forma sistemática: formación teórico-práctica, incentivos al esfuerzo que siempre supone la innovación educativa así como el resto de las condiciones que los hagan viables (recursos económicos, materiales para la aplicación, ajustes en los horarios, medios humanos, personas expertas para consultar dudas...).

5) *Favorecer la inserción de la prevención de la violencia de género en programas integrales de mejora de la convivencia escolar*. Esta integración puede proporcionar una oportunidad de extraordinaria relevancia para conseguir la permanencia de las medidas y su extensión a toda la población. Y para ello conviene promover la colaboración entre quienes tienen la responsabilidad de los centros educativos con las personas especializadas en la construcción de la igualdad entre hombres y mujeres. Dentro de esta medida, es preciso incluir también acciones destinadas a la sensibilización e implicación de las familias.

6) *Promover la colaboración escuela-familias e integrar la intervención educativa con la que debe llevarse a cabo en todos los contextos desde los que se estructura la sociedad, conectándolas desde un enfoque multidisciplinar, que permita la colaboración en red de los agentes educativos con otros agentes sociales, incluidos los medios de comunicación, la administración y los organismos dedicados a la investigación porque, de lo contrario, es difícil que pueda contrarrestarse la fuerte tendencia que existe a la reproducción del modelo ancestral de relación que conduce al sexismo y la violencia de género*. Sin la información y la seguridad que proporcionan la cooperación, la investigación y la formación, es poco probable que los agentes educativos superen la incertidumbre que genera tratar un tema que hasta ahora ha sido tabú, para avanzar hacia “ese otro mundo posible” desde la educación ■

Referencias bibliográficas

BAKAN, D. (1966) *The duality of human existence*. Chicago: Rand McNally.

BENGOECHEA, M.; ALVAREZ, J.; DIAZ-AGUADO, M.J. ET AL. (2007) *Informe Anual del Observatorio Estatal de Violencia sobre la Mujer*. Madrid: Observatorio Estatal de Violencia sobre la Mujer.

DIAZ-AGUADO, M.J. (2002). *Prevenir la violencia contra las mujeres construyendo la igualdad*. Madrid: Instituto de la Mujer. Un libro y dos vídeos. Segunda edición en 2005 en CD y DVD.

DIAZ-AGUADO, M.J. (Dir.) (2004) *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*. Tres libros y un vídeo (con tres programas). Madrid: Instituto de la Juventud.

- DÍAZ-AGUADO, M. J. (2006) Peer violence in adolescents and its prevention from the school. *Psychology in Spain*, 10, 1, 75-87.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. (2006) *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid: Pearson-educación/Prentice-Hall. DÍAZ-AGUADO, M. J. (2006) Convivencia escolar y prevención de la violencia. Página web del Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa. http://www.isftic.mepsyd.es/w3/recursos2/convivencia_escolar/index.html
- DÍAZ-AGUADO, M. J.; MARTÍNEZ ARIAS, R. (2001) *La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la educación secundaria*. Madrid: Instituto de la Mujer. Serie Estudios nº 73.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. ; MARTÍNEZ ARIAS, R. (2008) *Las familias de Madrid ante la adolescencia y su educación. Cómo mejorar la convivencia y prevenir el acoso y otras formas de violencia. Avance de resultados del estudio*. Madrid: Consejería de Familia y Asuntos Sociales, Comunidad de Madrid.
- DÍAZ-AGUADO, M. J.; MARTÍNEZ ARIAS, R.; INSTITUTO DE LA MUJER (2002) *Study on measures adopted, by the Member States, of the European Union to combat violence against woman*. Madrid: Presidencia de la Unión Europea.
- DÍAZ-AGUADO, M. J.; MARTÍNEZ ARIAS, R.; INSTITUTO DE LA MUJER (2002) *Good practice guide to mitigate the effects of and eradicate violence against woman*. Madrid: Presidencia de la Unión Europea.
- GARNEFSKI, N.; ARENDS, E. (1998) Sexual abuse and adolescent maladjustment: Differences between male and female victims. *Journal of Adolescence*, 21(1), 99-107.
- INSTITUTO DE LA MUJER (2006). *La violencia contra las mujeres. Resultados de la macroencuesta*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- KAUFFMAN, J.; ZIGLER, E. (1989) The intergenerational transmission of child abuse. En: CICHETTI, D.; CARLSON, V. (Eds.) *Child maltreatment*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.
- KAUFMAN, M. (1997) The construction of masculinity and the triad of men's violence. En: O'TOOL E, L.; SCHIFFMAN, JESSICA, R.; et al. (1997) *Gender violence: interdisciplinary perspectives*. New York: New York University Press.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, POLÍTICA SOCIAL Y DEPORTE (2008) *Estudio sobre la Convivencia Escolar en la Educación Secundaria Obligatoria. Nota informativa de la Presentación del Avance de Resultados*. Autores del estudio: M. J. Díaz-Aguado (Dirección), R. Martínez Arias (Metodología), J. Martín (Ejecución Técnica).
- REED, L (1999) Troubling boys and disturbing discourses on masculinity and schooling. A feminist exploration of current debates and interventions concerning boys in school. *Gender and Education*, 11, 1, 93-110.

Breve currículum

María José Díaz-Aguado es Catedrática de Psicología de la Educación, Directora de la Unidad de Psicología Preventiva y del Master *Programas de intervención psicológica en contextos educativos*, en la Universidad Complutense de Madrid. Ha llevado a cabo una importantísima y extensa serie de investigaciones sobre la convivencia escolar, que se recogen en más de 100 publicaciones. Durante 30 años ha investigado sobre como prevenir los problemas que conducen a la exclusión y al acoso en la interacción entre iguales y con el profesorado, la educación intercultural y el desarrollo de la tolerancia, el sexismo y la prevención de la violencia de género o la intervención desde las familias. La calidad y el carácter pionero de sus investigaciones han sido reconocidas con numerosos galardones.



Los usos de Internet en las edades más jóvenes: algunos datos y reflexiones sobre hogar, escuela, estudios y juegos

Cecilia Castaño Collado¹

Sumario: 1. Introducción. 2. ¿Qué nos dice la información estadística disponible sobre los usos de Internet por parte de niñas y niños? 3. La importancia de lo cualitativo. 4. La relevancia y consecuencias de la brecha digital de género. 5. La relación entre tecnología y género: el papel de los estereotipos. 6. Entorno familiar y escolar. 7. Software educativo y juegos de ordenador. 8. Frente a los estereotipos, fluidez tecnológica y equidad de género.

Resumen

El artículo se adentra en el análisis de un considerable número de investigaciones que nos muestran las diferencias de uso de las tecnologías de la información por géneros, niños, niñas y jóvenes de uno y otro sexo. Analiza la importancia que puede tener el sistema educativo y el entorno familiar para que las chicas se sientan más o menos atraídas por estas nuevas herramientas y qué soluciones se pueden aportar. Evidentemente, las expectativas sociales son distintas para uno u otro sexo. Y los estereotipos juegan papeles difícilmente evitables. Así, los chicos son considerados habilidosos tecnológicos, mientras que las chicas parecen más dotadas para habilidades sociales y consideradas menos diestras en el manejo de las tecnologías. La realidad nos pone ante nuestra vista cómo la sociedad asigna género a los artefactos, pero está en nuestras manos modificarla. Tal vez la forma más eficaz sea incrementar la presencia de la mujer en los ámbitos tecnológicos y superar los prejuicios culturales que todavía persisten en la familia, en la escuela y en los medios de comunicación.

Palabras clave: tecnología, información, niños/as, jóvenes, género, TIC, escuela, hogar, brecha digital, ordenador, software digital.

Introducción

Vivimos en sociedades caracterizadas por la difusión masiva de las tecnologías de la información y la comunicación. En este contexto, el acceso y uso de ordenadores e Internet y especialmente las *e-habilidades (e-skills)* se convierten en estratégicas para los

¹ Catedrática de Economía Aplicada (Universidad Complutense) y Directora del programa de Investigación Genèr i TIC de l'Internet Interdisciplinary Institute (IN3, Universitat Oberta de Catalunya).

ciudadanos y para el conjunto del sistema. Como señalan Korupp and Szydlik (2004) los beneficios de la *digital literacy* son evidentes, ya que está correlacionada positivamente con la capacidad para relacionarse socialmente, mejora los resultados escolares, las habilidades matemática y de lenguaje y favorece el éxito en la búsqueda de empleo, así como la obtención de salarios más altos.

Por ello los padres y madres se interesan por el acceso y uso de ordenadores e Internet por parte de sus hijos hasta tal punto que la presencia de menores de edad en el hogar es decisiva desde el punto de vista de la difusión de Internet, ya que actúa como un incentivo para disponer de ordenador y acceso a Internet (Brynin, M.; Raban, Y. and Soffer, T.,2004). Las familias desean que sus hijos aprendan y quieren, además, compartir con ellos y saber qué hacen en Internet.

Para España también se confirman estas tendencias de que los niños están actuando como motor, arrastrando a los adultos en el consumo de dispositivos TIC. El estudio de Red.es ya establecía en 2005 que los hogares con niños presentan un equipamiento y una penetración de servicios TIC superior a la media. Esto mismo se confirma en el reciente estudio del Observatorio de la Seguridad de la Información (2009) sobre hábitos seguros en el uso de Internet por parte de niños y adolescentes.

También se considera necesario que las niñas y niños aprendan en la escuela a utilizar estas herramientas tecnológicas y de información tanto incorporadas a su proceso general de aprendizaje de distintos saberes, como en sí mismas. Los gobiernos central y autonómicos han puesto en marcha en los últimos años distintos programas para abastecer a las escuelas de equipos informáticos y conexiones a Internet que permitan incorporar estas herramientas a la tarea educativa.

Partimos de la idea de que utilizar las tecnologías de la información y la comunicación (las TIC) es necesario y es positivo, pero lo abordamos desde nuestra perspectiva de adultos pre-tecnológicos, ya que no hemos crecido con Internet en el hogar, tal y como es la experiencia de la mayoría de los niños y jóvenes españoles de uno y otro sexo en la actualidad. En las páginas que siguen trato de recoger información estadística y análisis cualitativos a los que he tenido acceso en el curso de las investigaciones que he dirigido sobre la relación entre las mujeres y las tecnologías de la información a lo largo de los últimos ocho años. En unos casos se trata de estadísticas elaboradas por organismos oficiales; en otros, de análisis elaborados por otros investigadores; apunto, por último, los análisis que hemos llevado a cabo en nuestras propias investigaciones. La información disponible en general nos muestra una foto en la que abundan los datos acerca de los elementos materiales (tecnologías que se utilizan; lugares desde donde) y en cambio nos faltan datos sobre las personas y particularmente sobre el género. En este artículo trato de poner de relieve la importancia del factor humano, porque la sociedad de la información (SI) es una sociedad de personas, no de tecnologías.

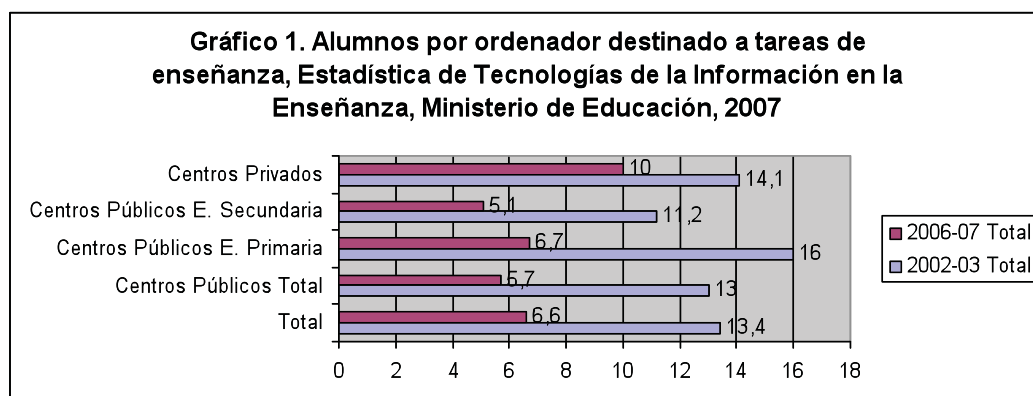
En estas líneas trato de poner de relieve la importancia del factor humano, porque la sociedad de la información es una sociedad de personas, no de tecnologías.

A pesar de que los expertos en TIC y SI tienden a restar importancia a la brecha digital de género, observaremos que se trata de una brecha no solo cuantitativa sino cualitativa

y, a pesar de los avances, persistente. Esa brecha constituye un reto para los gobiernos y particularmente para las autoridades educativas; pero es un reto para cuya resolución es esencial la implicación de la familia y la escuela. La solución no está solamente en aumentar la oferta de equipos y de conexiones a Internet (esperando que las niñas y niños las utilicen). Es importante marcar objetivos que permitan superar los estereotipos que alejan a las niñas y las jóvenes del ámbito tecnológico, al que deberían acceder en paridad e igualdad con los niños y jóvenes varones.

¿Qué nos dice la información estadística disponible sobre los usos de Internet por parte de niñas y niños?

La información de que disponemos para abordar el uso de ordenadores e Internet por parte de los más jóvenes –que se puede considerar no abundante y siempre mejorable– no siempre está desagregada por sexo. Por ejemplo, con datos del Ministerio de Educación (Gráfico 1) sabemos que el número de estudiantes por ordenador en la enseñanza primaria y secundaria, aunque está lejos de lo deseable, ha aumentado considerablemente (más en los centros públicos que en los privados) pasando de 13,4% en el curso 2002-2003 a algo menos de la mitad, 6,6% en 2006-2007, pero no sabemos nada acerca de los usos diferentes de las niñas y niños, profesoras y profesores.



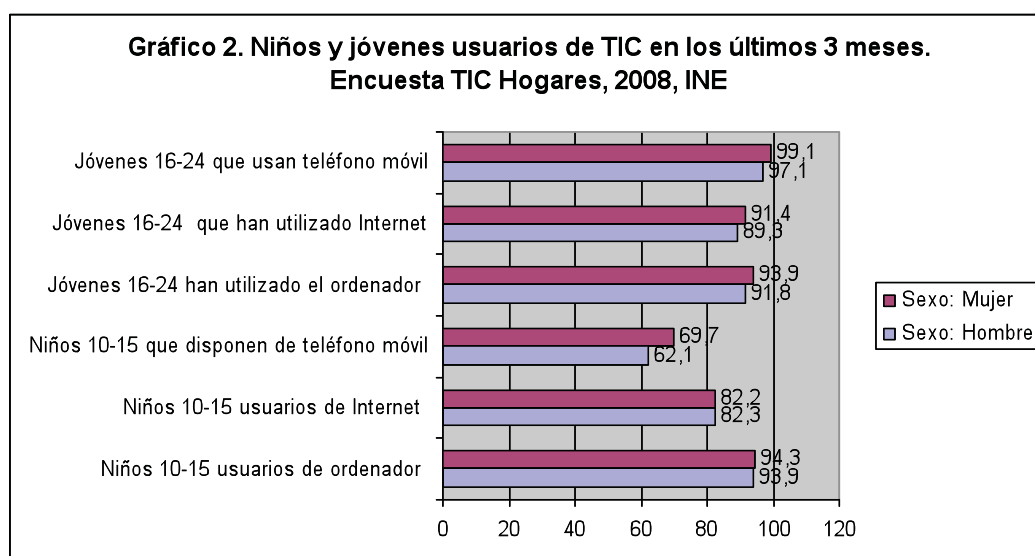
Por el contrario, con respecto al uso de las tecnologías de la información en el hogar, contamos con una excelente fuente con información disponible y desagregada por sexo, la Encuesta TIC Hogares (*Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares*) elaborada con periodicidad anual por el INE desde 2005 con metodología Eurostat. La matriz de datos de la Encuesta permite desagregar por sexo todas las variables y contiene algunas preguntas, aunque pocas, dirigidas a las personas entre 10 y 15 años acerca del acceso y el uso del teléfono móvil, el ordenador e Internet. También podemos saber, en este caso con bastante más detalle el acceso y uso de las TIC en el hogar por parte del grupo de edad de 16-24 años. Esta fuente nos proporciona alguna información tanto sobre los usos de niñas y niños y de las personas jóvenes, como el lugar de uso o la finalidad del mismo.

En el gráfico 2 podemos observar los datos de acceso al teléfono móvil (personas que disponen de un terminal) Internet y ordenador (personas que lo han utilizado en los últimos 3 meses):

El teléfono móvil es la tecnología más popular entre la población joven y, en el sector de 10-15 años, la disponibilidad es mayor entre las chicas.

– El teléfono móvil es, sin duda, la tecnología más popular, sobre todo entre la población joven, por su facilidad de uso y relativamente bajo precio de adquisición. En las edades de 10-15 años la disponibilidad del mismo es mayor en el caso de las chicas que de los chicos (7,6 puntos de diferencia) y para la juventud (16-24) entre las chicas casi llega al 100% y se queda a 3 puntos menos en el caso de los chicos.

– Respecto al uso de ordenador y de Internet, también es algo mayor el porcentaje de chicas que el de chicos que han accedido alguna vez en los últimos 3 meses, destacando los elevados porcentajes para unas y otros en los dos grupos de edad considerados, en comparación con el conjunto de la población española, que se sitúa en el 67% para el ordenador (70 % los hombres y 65% las mujeres) y 61% para Internet (65% los hombres y 58% las mujeres).

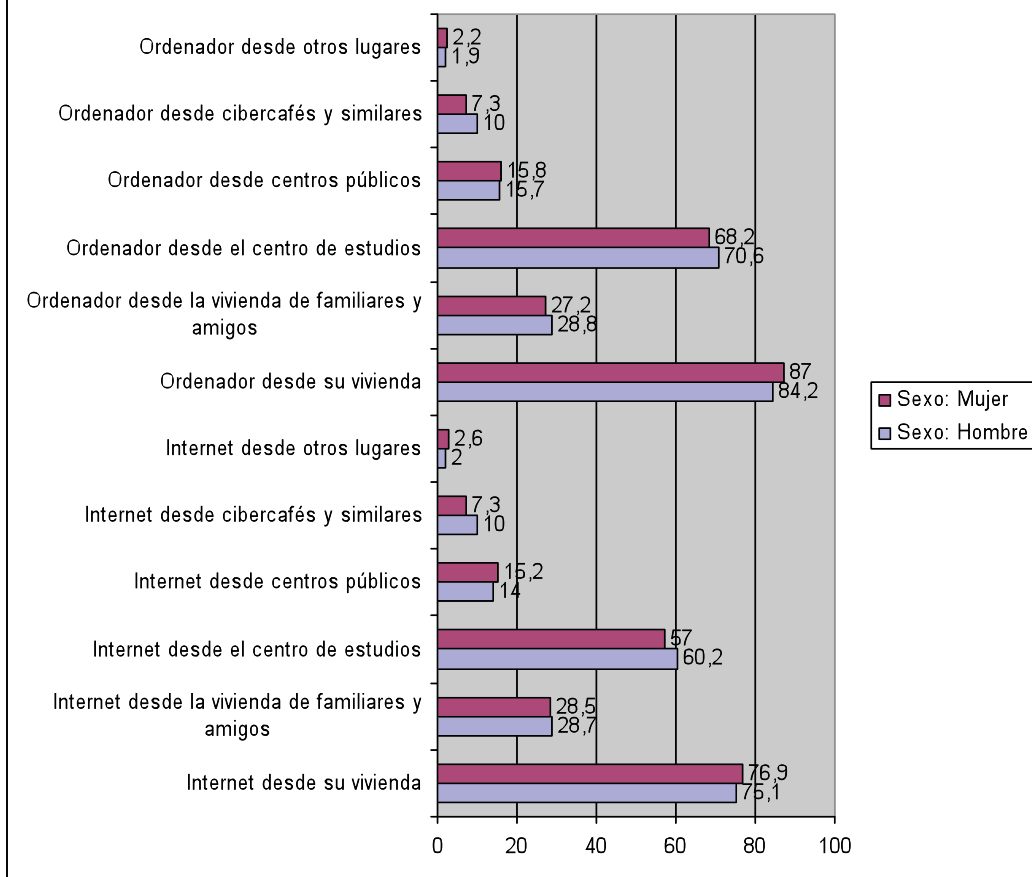


Los lugares desde donde se utilizan el ordenador e Internet nos ofrecen claves interesantes. En el gráfico 3 observamos que las niñas lo utilizan algo más que los niños desde el hogar y algo menos desde el centro de estudios, viviendas de amigos y familiares y cibercafés, lo que resulta coherente con el dominio de los espacios señalados como tecnológicos por parte de los niños, como comentaremos más adelante. Respecto al uso de Internet, casi se repiten las mismas pautas, con las niñas algo más desde el hogar y los centros públicos y los niños desde el centro de estudio y el cibercafé.

En cuanto a los usos del ordenador e Internet, las diferencias son pequeñas, pero indicativas de los distintos estilos de uno y otro sexo en su relación con las tecnologías. En el gráfico 4 podemos observar que las niñas lo utilizan algo más que ellos para tareas escolares, y los niños algo más para ocio, música y juegos.

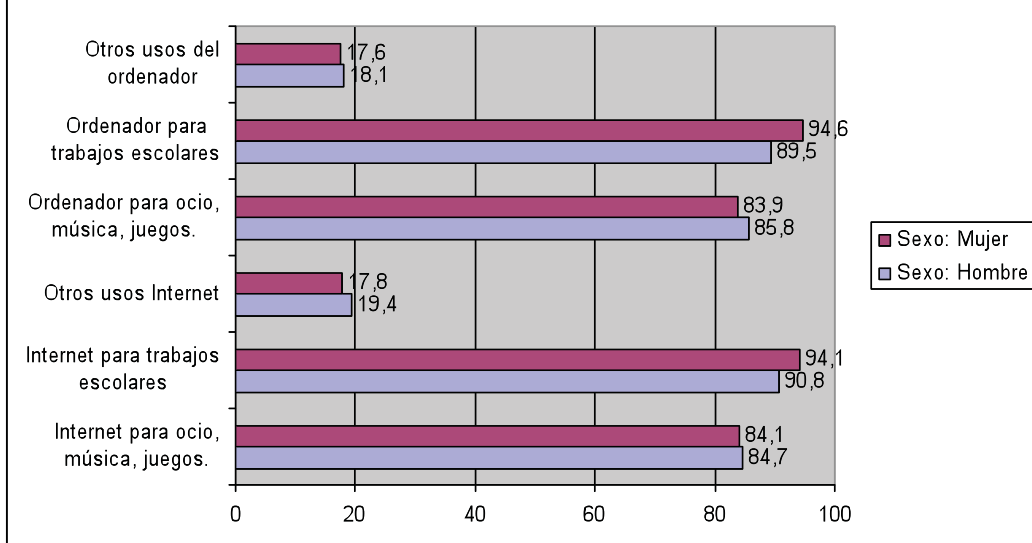
De manera que, aunque la Encuesta se refiera a los usos de las tecnologías a través del hogar, podemos comprobar la importancia de la escuela. Podemos considerar el centro de estudios como lugar de acceso importante al ordenador y a Internet para el 70% y el 60% respectivamente de las niñas y niños del grupo de edad entre 10 y 15 años, en segundo lugar después del hogar familiar. De la misma manera, el ordenador e Internet se utilizan para tareas escolares en porcentajes superiores a ocio, música y juegos.

Gráfico 3. Lugar de uso de ordenador e Internet, 10-15 años, Encuesta TIC Hogares 2008, INE



El centro de estudios es el lugar de acceso al ordenador más importante, después del hogar, para el 60% de los chicos y para el 70% de las chicas.

Gráfico 4 Usos del ordenador e Internet 10-15 años, INE Encuesta TIC Hogares, 2008



Por Comunidades Autónomas, en la tabla 1 se puede observar que el acceso al ordenador y a Internet muestra diferencias por sexo de cierta importancia y a favor de las niñas en Aragón y Asturias, mientras que los chicos se sitúan por delante con bastante ventaja en Extremadura y Cataluña. También hay diferencias en la disposición de teléfono móvil, casi siempre favorables a las niñas, con la excepción de Extremadura y Murcia.

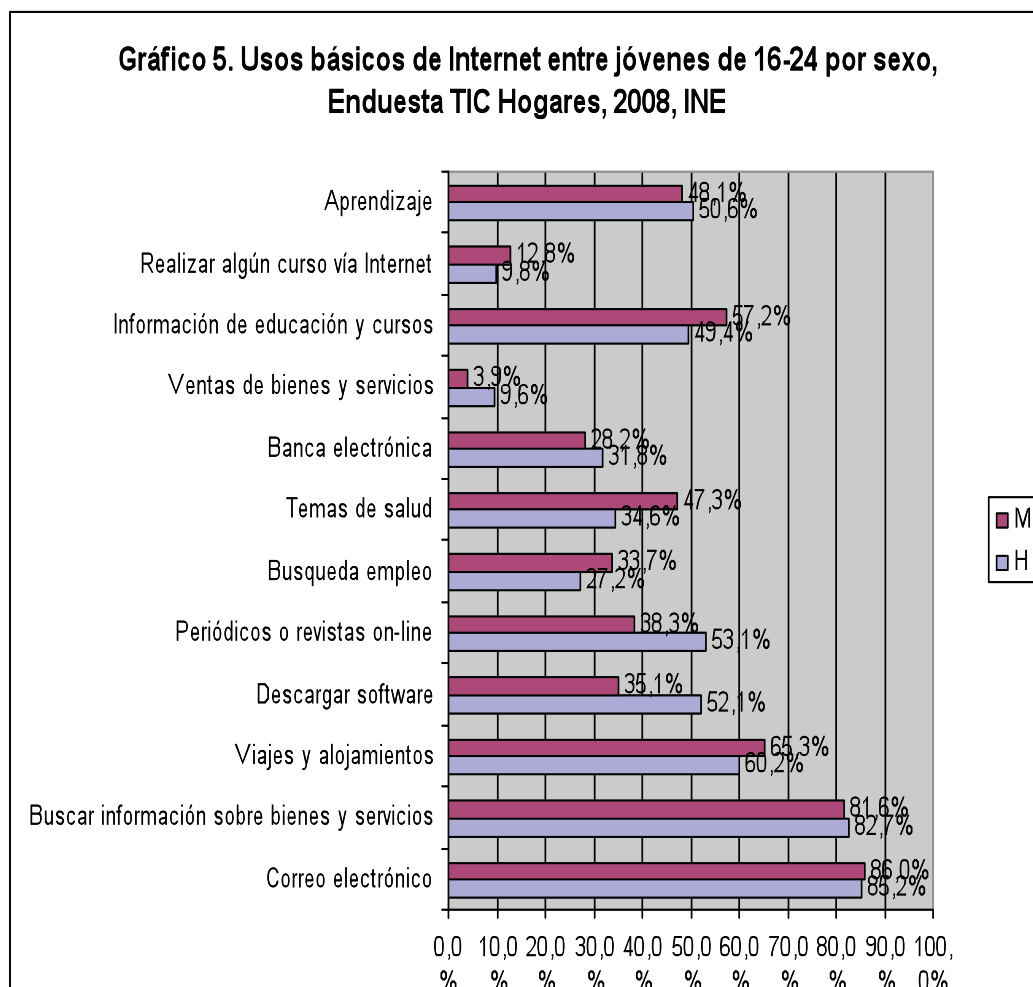
	Niños usuarios de ordenador en los últimos 3 meses		Niños usuarios de Internet en los últimos 3 meses		Niños que disponen de teléfono móvil	
	Niños	Niñas	Niños	Niñas	Niños	Niñas
Total Nacional	93,9	94,3	82,3	82,2	62,1	69,7
Andalucía	89,6	90,6	73	76,1	63	65,2
Aragón	92,5	98,1	87,8	93,1	63	64,7
Asturias (Principado de)	91,8	98,2	80,6	83,5	68,1	74,1
Balears (Illes)	97,7	93,5	89	87,3	59,4	77,6
Canarias	89,2	91,9	80,1	78,6	60,2	73,8
Cantabria	96	95,9	86,3	86,2	65,5	69,5
Castilla y León	97,4	94,9	84,6	79,2	64,6	76,4
Castilla-La Mancha	96,4	98,7	74,1	76,4	64,4	67,4
Cataluña	98,3	94,6	96,7	90,1	59,6	73,2
Comunitat Valenciana	97,3	95,9	79,6	85,5	66,3	72,1
Extremadura	97,8	95,9	87	71,7	80,4	76,5
Galicia	86,2	96	69,6	77,4	57,1	64,5
Madrid (Comunidad de)	92,5	94,5	87,2	83,9	55,6	67,4
Murcia (Región de)	94,6	94	73,5	72,8	61,3	59,3
Navarra (Comunidad Foral de)	98,5	96,9	87,5	90	69,1	71,7
País Vasco	97,4	96,9	85,6	88,2	64,8	78,2
Rioja (La)	100	92,2	94	88,7	66,6	72,8
Ceuta	86,6	89,7	50,2	89,7	63,6	53,7
Melilla	88,6	94,1	79,5	81,7	53,8	55,3

Tabla 1. Usuarios de ordenador, Internet y teléfono móvil de 10 a 15 años por Comunidades Autónoma (porcentajes) Encuesta TIC Hogares, 2008, INE.

Aunque la *Encuesta TIC Hogares* no nos proporciona más información sobre las niñas y niños de 10-15 años, podemos saber algo más acerca de los usos de Internet del tramo de edad inmediatamente superior, 16-24 años. Efectivamente, en el gráfico 5 comprobamos que los usos más frecuentes de Internet tanto para chicas como para chicos son el correo electrónico y la navegación por la red (búsqueda de información sobre bienes y servicios). Los chicos, sin embargo, aventajan a las chicas en torno a 15 puntos en la descarga de software y música, en la lectura de prensa *on line*, y también, aunque en menor medida, en banca electrónica y compra por Internet. Por el contrario, ellas están por delante en torno a 8 puntos en búsqueda de información sobre educación, salud, así como en compra de viajes, búsqueda de empleo y realización de cursos. En resumen, los hombres jóvenes destacan en los usos más relacionados con el ocio, más comerciales y a la vez más tecnológicos, mientras que las mujeres jóvenes lo hacen en usos que contribuyen más al bienestar social.

Esta es toda la información de que disponemos desagregable por sexo sobre acceso y uso de Internet que nos permite aproximarnos a lo que hacen los niños y niñas y la juventud de uno y otro sexo. No contamos, por el contrario, con una fuente estadística que de forma sistemática aborde el uso de Internet por el grupo de edad más joven en la escuela. Existen estudios con encuestas elaboradas ad hoc sobre las tecnologías de la información en el hogar (como el realizado por el Observatorio de la Seguridad en la Información en 2009) o en la escuela (el elaborado desde la Universitat Oberta

de Catalunya como parte del Proyecto Internet Cataluña (PIC) *La escuela en la sociedad red: Internet en la educación primaria y secundaria*, (Mominó, 2008) pero incomprensiblemente ambos estudios solo desagregan sus datos por sexo en relación con algunas cuestiones generales.



La importancia de lo cualitativo

El Observatorio de la Seguridad en la Información (2009) nos aporta algunos datos cualitativos interesantes, que confirman algunos de los ya aportados por la Encuesta TIC hogares, pero también otros novedosos, como los siguientes:

- La edad de inicio a las TIC, y más concretamente a Internet, se produce entre los 10 y 11 años. Los servicios más usados por los menores son el correo electrónico, la descarga de música y películas y la búsqueda de información para los estudios.
- La mitad de los chavales accede a diario a Internet, y pasa una media de 14,5 horas a la semana conectados, con mayor intensidad el fin de semana que los días de diario.
- El 30% de los niños utiliza los videojuegos online y casi la tercera parte de ellos lo hace en la modalidad de pago. Son más niños que niñas y su uso es más esporádico que el de Internet, normalmente concentrado en el fin de semana.

– De las tres TIC que analiza este estudio, Internet es la preferida, con un 75% de los niños y niñas que declara gustarle “mucho o bastante más que otras cosas”, frente a un 40% en el caso de teléfono móvil y videojuegos.

– El estudio muestra coincidencias entre padres e hijos en las pautas de comportamiento relacionadas con el lugar y tiempo de conexión (habitualmente desde el hogar; la mitad lo hace a diario) y también que adultos y menores lo utilizan principalmente para consultar el correo electrónico, buscar información y descargar archivos.

– Desde el punto de vista de la finalidad de uso, sin embargo, los adultos utilizan Internet “para algo” (transacción bancaria, compra de algún producto online, consulta de noticias en un periódico, participar en un foro). Los niños, en cambio, se aproximan a Internet de un modo más natural. No lo hacen con una finalidad determinada, no buscan un objetivo en los servicios que utilizan. Simplemente “están” en Internet, “viven” allí y lo utilizan para estudiar, para charlar o para escuchar música. Internet constituye una herramienta básica de relación social y de identidad y, como tal, la presencia de los niños y niñas en Internet es una realidad vital.

La presencia de los niños y niñas en Internet es una realidad vital y una herramienta básica de relación social y de identidad: “están” en Internet y allí “viven”.

Es una pena que los datos de este estudio no desagreguen por sexo, de manera que pudiéramos conocer algo más acerca de las diferencias entre niñas y niños, madres y padres, porque sabemos, por la información cuantitativa y cualitativa de que disponemos, que no son los mismos y este es uno de los aspectos claves desde el punto de vista de la inclusión y la equidad en la sociedad de la información y el conocimiento. Las brechas de hoy pueden ser fuentes de desigualdad y exclusión en el futuro.

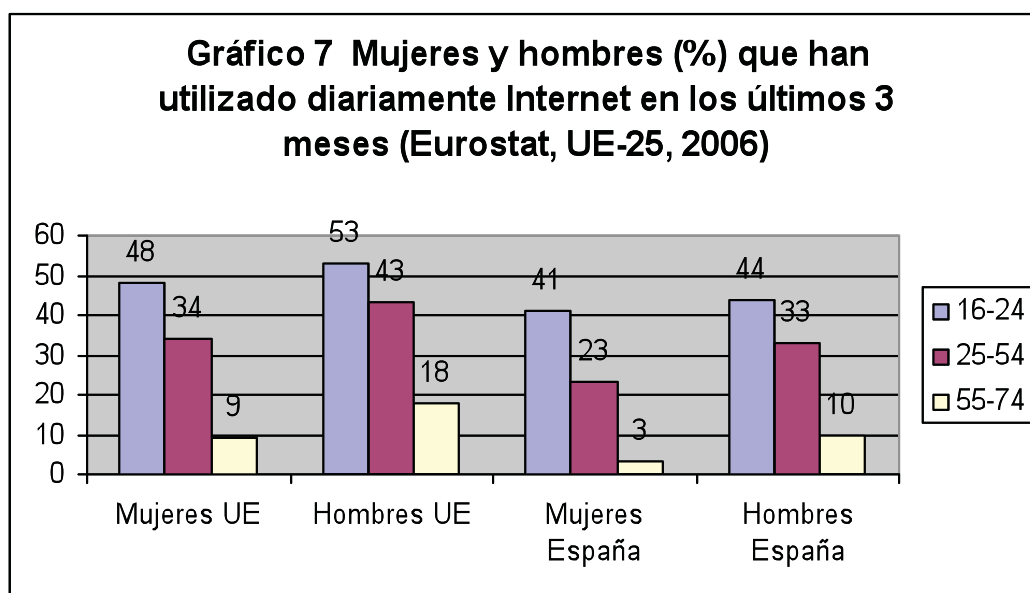
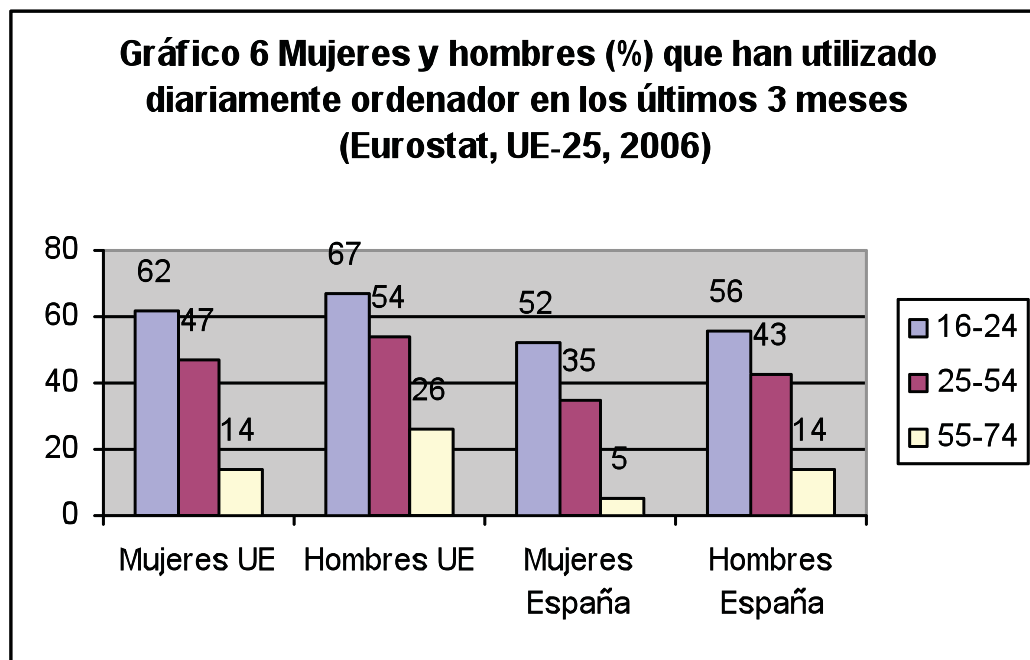
Efectivamente, el género es una de las variables más relevantes a la hora de explicar los retrasos, diferencias y desigualdades en la incorporación al mundo de las nuevas tecnologías e indudablemente al uso de Internet. Las relaciones de género influyen en el acceso y uso de Internet hasta tal punto que no podemos considerar que los datos medios (sumados sin más mujeres y hombres) reflejen de manera efectiva la realidad. Por ejemplo, aunque como se decía más arriba la presencia de menores en el hogar favorece la disposición de ordenador y conexión a Internet, para las mujeres ello se ve compensado negativamente por la falta de tiempo para utilizarlos, debido precisamente a la presencia de menores, especialmente cuando son muy pequeños (Liff, S., Sheperd, A., 2004).

La relevancia y consecuencias de la brecha digital de género

Las diferencias de acceso a Internet entre hombres y mujeres se dan en todas las sociedades actuales, tanto en contextos de economías avanzadas como de economías en desarrollo, lo que determina que la preocupación por las diferencias de género sea creciente en el ámbito de la Unión Europea (Seybert, 2007). Aunque el uso de las tecnologías de la información y la comunicación se ha convertido en un rasgo esencial de la actividad social en toda Europa y la brecha digital en acceso tiende a reducirse, los hombres son usuarios más regulares de Internet que las mujeres en todos los países

y grupos de edad. Así mismo, muchos más hombres que mujeres ocupan empleos de informática en la Unión Europea. Estos resultados de la explotación de la Encuesta Comunitaria sobre uso de de las TIC en los hogares y por los individuos de 2006 (*Eurostat Community Survey on ICT use in households and by individuals, 2006*) son claros:

1. Entre los jóvenes (16-24 años) es mayor el porcentaje de hombres (67%) que de mujeres (62%) que usan un ordenador diariamente. La diferencia es también significativa entre los chicos (53%) y las chicas (48%) que usan Internet cada día.

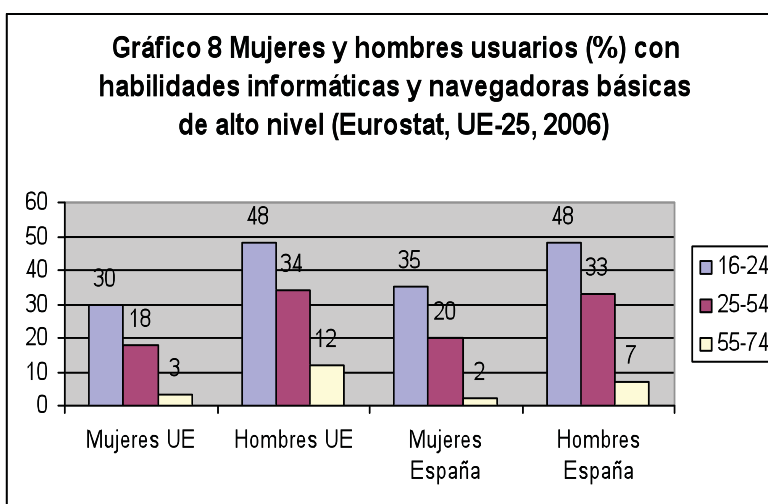


En España esas mismas proporciones son de 58% para hombres y 56 % para mujeres respectivamente en cuanto al acceso al ordenador y de 44% y 41% respecto al uso de Internet diariamente.

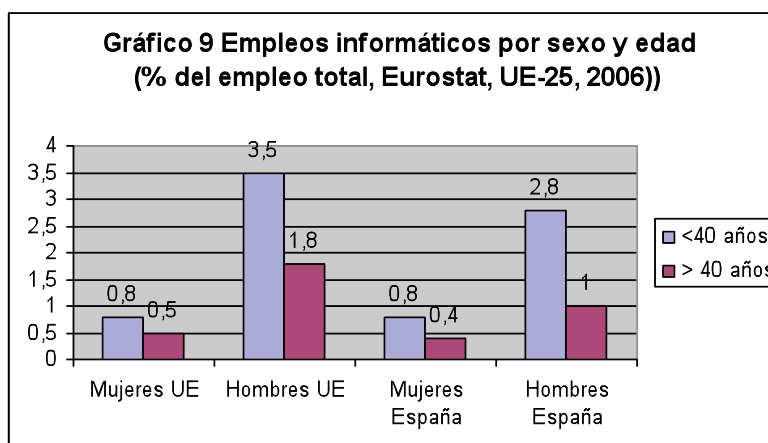
Entre los jóvenes solo el 30% de las mujeres tienen un nivel alto de habilidades informáticas.

2. Si consideramos las habilidades informáticas², como aproximación a la *digital literacy* o *digital fluency* la situación es aún más grave. En todos los grupos de edad la proporción de mujeres con niveles altos de habilidades informáticas y navegadoras, es más pequeña que la de hombres. Destaca de nuevo que entre los más jóvenes (16-24 años) las diferencias de género se mantienen: solo el 30% de las mujeres usuarias tienen un nivel de habilidades alto frente al 48% de los hombres, lo que marca una brecha de 18 puntos porcentuales en estas habilidades.

En el caso de España, la situación es relativamente mejor desde el punto de vista del género, aunque la diferencia es todavía de 13 puntos entre uno y otro sexo: el 48% de los hombres y frente a sólo el 35% de las mujeres, han marcado este nivel alto de habilidades informáticas.



3. Finalmente, la proporción de mujeres que trabajan como profesionales de la informática³ es muy pequeña (0,7%) y no ha mejorado entre 2001 y 2006, mientras que la proporción de hombres aumentó ligeramente desde el 2,3% al 2,6%.



2 La Encuesta considera seis tipos de habilidades a partir de la auto evaluación de las personas usuarias que han respondido el cuestionario: copiar o mover un fichero; cortar y pegar en un documento; utilizar fórmulas aritméticas básicas (suma, etc.) en una hoja de cálculo; comprimir ficheros; conectar e instalar nuevos aparatos, como una impresora; escribir un programa utilizando un lenguaje de programación. Se considera como nivel de habilidades alto a aquellas personas que han mencionado las seis. Frente a las que solo marcan cuatro (nivel de habilidades medias) o sólo dos (nivel de habilidades bajas).

3 Se considera como profesionales de la informática a las siguientes categorías de la Internacional Standard Classification of Occupations (ISCO) equivalentes a las de la Clasificación Nacional de Ocupaciones (CNO) 213 Profesionales de la Informática de nivel superior y 312 Profesionales técnicos de la Informática

En el caso de España, esas proporciones son del 0,6% en el caso de las mujeres y el 2,0% en el de los hombres. Desde 2001 la situación de las mujeres no ha mejorado mientras que la de los hombres ha pasado del 1,4% al 2,0%.

Lo más grave es que estas diferencias de género en las profesiones informáticas no parece que tiendan a reducirse en el futuro, ya que son más agudas entre los más jóvenes (menos de 40 años) que entre los más maduros. Para el conjunto de la UE, las diferencias en el porcentaje de profesionales de la informática de uno y otro sexo de más de 40 años se establece entre el 1,8% del empleo masculino total y el 0,5% del femenino total (1,3 puntos porcentuales de diferencia). Para los de menos de 40 años, las diferencias son mucho más amplias: los informáticos representan el 3,5% del empleo masculino frente a sólo el 0,8% el femenino, es decir, 2,7 puntos de diferencia.

En el caso de España las diferencias son también preocupantes entre los más jóvenes, pero más pequeñas. Ello se debe a que el empleo informático representa porcentajes similares a los europeos tanto entre las mujeres jóvenes como entre las maduras, mientras que es bastante más bajo entre los hombres para ambos grupos de edad (2,8% entre los más jóvenes y 1,0% entre los más maduros).

A la hora de explicar esta situación con frecuencia se alude a las leyes de la naturaleza, y para superarla se espera al efecto del paso del tiempo, cuando las generaciones jóvenes de hoy sean maduras y la influencia de la edad determine que en esas generaciones la brecha digital de género esté superada.

Lo anterior parece confirmarse con información cualitativa que aporta claves acerca de los usos de chicas y chicos. En el proyecto de investigación que desarrollamos en 2006-2007 para crear el *Observatorio e-Igualdad* (www.e-igualdad.net; Castaño et al. 2008) realizamos grupos de discusión con distintos colectivos de mujeres y hombres para conocer su relación con las tecnologías de la información (Vazquez y Añino, 2008). Las estudiantes universitarias que participaron en nuestra investigación, con edades comprendidas entre los 18 y 24 años, nos aportan pistas sobre la realidad de las hoy jóvenes españolas más avanzadas, hasta hace poco niñas, en los términos siguientes:

– Están muy familiarizadas con las nuevas tecnologías, porque han crecido con un ordenador en el hogar, que utilizan diariamente, más de una hora, en relación con sus intereses académicos y de búsqueda de empleo. No percibe grandes diferencias de habilidades entre chicas y chicos de su generación, aunque sí en las que les preceden.

Las estudiantes universitarias conciben Internet como un medio de ocio, comunicación y búsqueda de información y tienen destrezas e interés en su manejo.

– A diferencia de investigaciones previas, que detectaban una cierta actitud pasiva de las estudiantes universitarias respecto a las TIC (Castaño, 2003 y 2005), hoy conciben Internet cada vez más como un medio de ocio, comunicación y búsqueda de información que les interesa y tienen destreza en el manejo de las TIC. Todo ello a pesar de que consideran poco satisfactoria la formación informática y navegadora recibida en la educación primaria y secundaria.

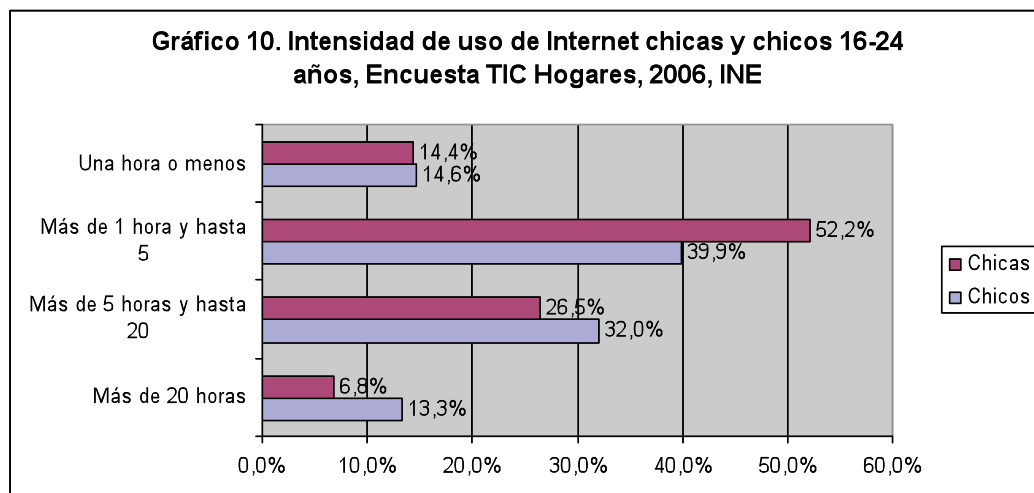
– El entorno familiar ha favorecido y motivado el aprendizaje de las estudiantes. La libertad para explorar y la actitud de la familia para estimular el manejo de las tecnologías, enseñar y reconocer las habilidades aprendidas, se constituyen como elementos impulsores. Los juegos han constituido una vía para iniciarse en las tecnologías desde la infancia.

– Poseen cierto gusto por adentrarse en el mundo de las nuevas tecnologías, sin que la posibilidad de que se generen imprevistos o problemas al trastear con artefactos tecnológicos sean un elemento desmotivador. Muestran una actitud aventurera que en cierta medida se asemeja a la de los hombres entrevistados, pero no llegan a manifestar el mismo grado de fascinación por las TIC que los hombres, por lo que la evolución de las actitudes y aptitudes de este grupo constituye todavía una incógnita.

– Muestran un elevado grado de dependencia y les cuesta imaginar su vida sin TIC, pues han crecido con ellas y tendrían que hacer un esfuerzo para acostumbrarse a prescindir de las mismas. El teléfono móvil ocupa un lugar prioritario, manifestando su gusto por entablar largas conversaciones.

– Las estudiantes señalan una cierta evolución en su relación con las TIC, al reorientar un uso puramente lúdico de estas tecnologías hacia otros vinculados a cuestiones prácticas (desarrollo de tareas de estudio) y relacionales (comunicarse con otras personas).

Los resultados de este análisis cualitativo muestran que las jóvenes y las niñas españolas de hoy ya están enganchadas a las TIC, pero persisten diferencias importantes con sus coetáneos varones. Los datos estadísticos muestran, sin embargo, que las chicas son usuarias menos intensivas de Internet que los chicos. Con información correspondiente a España para 2006 (Gráfico 4) observamos que la mayoría de las chicas entre 16 y 24 años usuarias de Internet se concentran (52,2%) en el tramo de uso entre 1 y 5 horas a la semana, mientras que al menos el 45,3 % de los chicos lo utiliza entre 5 y 20 horas o más de 20.



Utilizar más o menos horas Internet no es en sí positivo o negativo. De hecho, la dependencia de Internet puede crear problemas de comportamiento. Sin embargo, la frecuencia de uso sin duda influye en el conocimiento y el control que se posee acerca de la herramienta y, por tanto, en las posibilidades de adaptarla a las necesidades, deseos e intereses de cada persona. Esto tiene efectos importantes desde el punto de vista del diseño de las tecnologías y de sus aplicaciones. Los primeros que utilizan una tecnología son los que contribuyen más directamente a establecer sus usos y a modelar, en consecuencia, su desarrollo. Si son los hombres los que llevan a cabo esta tarea, si las mujeres se quedan fuera, la brecha tecnológica de género aumentará en lugar de reducirse.

La Universidad Carnegie Mellon (Margolis y Fisher, 2002), considerada una de las mejores del mundo en informática (*Computer Science*) se ha preguntado por qué las mujeres jóvenes, con independencia de que usen ordenadores e Internet en porcentajes similares a los chicos, como hemos apreciado para el caso español, no se sienten tan atraídas por la informática ni por los estudios y carreras relacionados con estas tecnologías. Para responder a esta pregunta se entrevistó a 100 estudiantes de Informática (chicas y chicos) de distintas promociones a lo largo de cuatro años, con preguntas abiertas en la que se les pedía que relatasen la historia de su relación con el ordenador. La mayoría de los chicos consideraba que aprender informática era algo placentero en sí mismo: se habían enamorado del ordenador desde el primer momento en que pusieron sus dedos sobre el teclado, sintiendo atracción magnética y fascinación. Esto les impulsaba a explorar todas las posibilidades de la máquina y a aprender a programar de forma casi intuitiva. La experiencia de las chicas era completamente diferente. Casi la mitad de las entrevistadas, comparado con uno de cada diez hombres, tenían una visión instrumental de la informática y relacionaba su interés por los ordenadores con otras áreas, es decir, quería que los ordenadores sirvieran para algo útil a la sociedad, como la medicina, la educación, la exploración del espacio o las artes. Así mismo, se aprecian ciertas diferencias en cuanto a los intereses respectivos de uno y otro sexo. Por ejemplo, a los hombres les atrae más el hardware y a las mujeres el software; ellas están siempre más interesadas en la creación de comunidades y en facilitar las relaciones interpersonales.

A los hombres les atrae más el hardware y a las mujeres el software; ellas están más interesadas en la creación de comunidades y en facilitar las relaciones interpersonales.

La relación entre tecnología y género: el papel de los estereotipos

En los debates sobre si la tecnología construye el género o el género construye la tecnología, o si tecnología y género son mutuamente constitutivos (Mackenzie y Wacjman, 1995) se abre paso la evidencia de que, por sí sola, la tecnología no puede ser discriminatoria si la voluntad humana (el género) no lo es. Pero, al mismo tiempo, el ambiente dominante en los sectores de tecnologías de la información contribuye a la persistencia de la brecha digital y la discriminación de género. Es necesario aproximarnos a las barreras formales e informales por las que se excluye a las mujeres y a los mecanismos que todavía sostienen esas barreras, cuando ya estamos finalizando el primer decenio del siglo XXI. Se han realizado numerosos estudios y la literatura, desde distintas perspectivas, comparte algunas ideas fundamentales.

En primer lugar, se destaca la imagen negativa de las tecnologías de la información desde la perspectiva de las mujeres, que no aceptan la cultura predominante en ese mundo que tradicionalmente las ha rechazado y marginado debido a la fuerza de los prejuicios de género. Ese rechazo fue elaborado intelectualmente en forma de crítica feminista del ámbito tecnológico y las tecnologías de la información no se han librado de esta crítica. En segundo lugar, para desmontar los estereotipos de género relacionados con las tecnologías de la información, es necesario considerar las actitudes de los padres y el entorno familiar, los profesores, los que crean juegos de ordenador y software educativo, así como la actitud de las propias mujeres.

Se decía más arriba que entre las mujeres en general, pero también ocurre entre las chicas jóvenes, las tecnologías de la información tienen una imagen masculina, que ellas identifican con los típicos chicos enganchados al ordenador (que hablan una jerga que sólo ellos entienden) y con los hackers. El ordenador aparece como algo masculino, cuando no tendría por qué ser así, ya que es una máquina pequeña, poco ruidosa, sin grasa ni combustible. Como se señala en distintos estudios, sin embargo, a la mayoría de los chicos les encanta desde pequeños, mientras que las chicas tienden a considerarlo como una herramienta, como algo práctico.

Milagros Sainz, en su tesis doctoral sobre estudiantes de secundaria de uno y otro sexo (2006) ha comprobado cómo se asignan mayoritariamente rasgos masculinos a las profesiones relacionadas con la tecnología y la informática. Para estos estudiantes, los informáticos son personas solitarias y grises, extrañas –freakies–, que se aíslan del resto del mundo y que prefieren estar en contacto con las máquinas en lugar de con las personas. Por otra parte, estos mismos estudiantes perciben que los informáticos son personas inteligentes, creativas y con un cierto status social. Un conjunto de obstáculos socioculturales y psicosociales explica, sin embargo, la baja propensión de las mujeres a elegir profesiones técnicas. Los estereotipos y roles sociales influyen en la demarcación de prototipos profesionales masculinos y femeninos, que afectan tanto a personas como a instituciones. Los agentes sociales se encargan de transmitir y reforzar dichos roles estereotípicos. Esto determina un proceso de autopercepción negativa hacia la tecnología por parte de algunas chicas, que se traduce en su falta de interés por lo tecnológico y en desechar las carreras científico-técnicas, frente a otras opciones de estudio (Sainz y González, 2008).

Los estereotipos y roles sociales influyen en la demarcación de prototipos profesionales masculinos y femeninos.

Entorno familiar y escolar

La familia y la escuela influyen también de otras formas en las actitudes de las niñas, adolescentes y jóvenes, respecto de las tecnologías (Sainz y González, 2008). Las familias tienen expectativas distintas en relación con los hijos y las hijas, y no empujan a las niñas a las carreras de ciencias. Las propias chicas perciben, por una parte, las trampas laborales que las mujeres encuentran en esos empleos. Por otra, tampoco les gusta el estereotipo de empollona, rara y poco femenina. En el aula, las expectativas de los profesores también son distintas. La educación científica se considera más necesaria para los niños y ello crea barreras ocultas para las niñas: en clase se les pregunta

menos, se espera menos tiempo a que respondan y se las interrumpe más. Desde el jardín de infancia el éxito se considera masculino y, en el caso de que triunfe una niña, no se la considera campeona, sino que su triunfo se debe a que ha desempeñado un trabajo muy duro.

Estas diferencias de actitud respecto a la informática, se forjan en edades tempranas de la vida, tanto en el hogar como en la escuela. Los chicos tienen preferencia de uso ya que, como afirman las chicas, son más insistentes, más pesados, incluso más violentos, a la hora de apoderarse de este espacio y controlarlo. En la escuela, los profesores tienen más paciencia con los niños, les dedican más atención, y la cultura informática que se construye es diferente para unos y otras: para los niños, es juego, acción, combate, dominación; para las niñas, chat, listas de correo o club de fans.

Sainz y González (2008) señalan la importancia de la transmisión de expectativas y valores de los padres y las personas del entorno, distintas para los chicos y para las chicas. Los padres consideran que sus hijas tienen menos talento que sus hijos para asignaturas relacionadas con la tecnología. Por ello, desalientan a las chicas para que sigan trayectorias académicas y profesionales contrarias a los estereotipos de femineidad de las mujeres. Que los padres participen con mayor asiduidad con sus hijos que con sus hijas en actividades de ocio y tiempo libre relacionados con la tecnología, ejerce un enorme impacto negativo. En el colegio, los profesores y los orientadores académicos ejercen una influencia considerable y participan en la consolidación de estereotipos de género existentes y en la activación de las creencias o profecías que se autocumplen, de forma que las expectativas de los profesores sobre sus alumnos se convierten en realidad.

El sistema educativo también puede contribuir, por tanto, a que se generen actitudes negativas. Por ejemplo, en la educación secundaria, las clases de informática pueden resultar aburridas si las técnicas pedagógicas son poco estimulantes y los profesores poco accesibles para las chicas (genera más frustración que aprendizaje). Aulas o laboratorios de informática dominados por los chicos, que tienen más experiencia porque han dedicado más horas a jugar con el ordenador, y en los que las chicas se sienten solas, aisladas y llenas de ansiedad. En consecuencia, las estudiantes de secundaria que van a ir a la universidad (también ocurre con algunos chicos) tienen una percepción de la ciencia informática como un trabajo tedioso, sedentario y antisocial, orientado a los hombres y, especialmente, a un estereotipo masculino negativo. La información y el asesoramiento acerca de las vías de acceso a las carreras tecnológicas no son suficientes para compensar esta visión, ya que muchas chicas creen que hay que ser informático para trabajar en actividades o en empleos informáticos o de Internet, olvidando que la economía, las ciencias empresariales, las humanidades, el diseño o la psicología, son igualmente vías de llegada al sector, especialmente para la creación de contenidos.

Según los resultados del estudio de Turkle y Díaz realizado por la Asociación Americana de Mujeres Universitarias (AAUW, 2000: *Tech-savvy: Educating Girls in the Computer Age*) un problema importante es la actitud del profesorado de enseñanza

primaria y secundaria. La mayoría de los profesores, aunque utilice Internet en su vida privada y para preparar las clases, no lo hace a la hora de impartirlas porque no cree que las aplicaciones tecnológicas existentes ayuden a los alumnos a aprender. Su actitud ante las tecnologías de la información se puede considerar reticente. Esta reticencia la relacionan las autoras con el hecho de que la mayoría de los profesores que enseñan a los niños de menos de 12 años son mujeres. Mujeres a las que, a pesar de la importancia de los problemas de género desde el punto de vista de los estereotipos relacionados con las tecnologías y con el aprendizaje de la informática, no se les ha proporcionado preparación específica en relación con estos aspectos. De alguna manera, su reticencia refleja el propio escepticismo de las mujeres ante las tecnologías, que se manifiesta en falta de interés, en ansiedad, incomodidad o percepción del riesgo de que las tecnologías suplanten a los profesores en el futuro. En otros casos, con chicas más mayores y profesores varones, se utilizan las tecnologías en el aula, pero con el único objetivo de impartir más materia (aunque no cambie la forma de impartirla) o simplemente para que las chicas aprendan la ofimática básica (procesador de texto, hoja de cálculo, base de datos, etc.) que les prepare mejor para conseguir un empleo de secretaria en el futuro.

Se corre el riesgo de que las mujeres no adquieran la capacidad de desenvolverse en un espacio que deben compartir con los hombres y cuyos valores es imprescindible cambiar.

Ante esta situación, se plantea la necesidad de ofrecer alternativas para que las mujeres se sientan cómodas y atraídas por el medio. Entre las posibles respuestas, una de las más mencionadas es ofrecer formación sólo para mujeres; otra, crear espacios de Internet sólo para ellas, una *habitación propia virtual*; por último, juegos y software educativo para niñas. Persiste la duda de si, por estas vías, se puede crear un problema aún mayor que el que se pretende solucionar. Es decir, se corre el riesgo de que las mujeres y las niñas no adquieran la capacidad de desenvolverse en un espacio que, ineludiblemente, hay que compartir con los hombres y cuyos valores es imprescindible cambiar.

Software educativo y juegos de ordenador

Efectivamente, otro de los problemas graves que se abordan en unos y otros estudios es el sesgo de género del software educativo y los juegos de ordenador, que parece que se dirigen a un público mayoritariamente masculino. En general, aparecen pocos personajes femeninos y, cuando lo hacen, están encasillados en roles tradicionales (madre, esposa, enfermera). Parte importante del problema es cuando los profesores ni los padres detectan ese sesgo de género. Los profesores dicen que las niñas son más creativas, pero los niños juegan más horas. Hasta hace poco, los juegos sólo se orientaban a niños, con mucha violencia, ruido, disparos. A las niñas les horrorizan esos juegos de guerra y violencia (matar marcianos) y especialmente la música repetitiva que los acompaña. Prefieren los juegos de identidad, de roles, de simulación de la vida real.

Probablemente por ello las niñas utilizan los videojuegos en proporciones muy inferiores a los niños. El estudio del Observatorio de la Seguridad de la Información (2009) muestra que mientras que al 51,8% de los niños entre 10 y 16 años los videojuegos les gustan mucho o bastante, entre las niñas eso solo ocurre con algo más de la mitad (27,3 %).

A las chicas les gusta el software que se pueda personalizar y los juegos de estrategia, con muchos niveles y con opciones, que mantengan distintas narrativas al mismo tiempo, con personajes atractivos. Juegos en los que sea posible crear sus propios personajes y objetos, o cambiar los que ofrece el juego. Que permitan juegos en grupo y ofrezcan oportunidades de comunicación y colaboración. También les gustan las narrativas coherentes frente a las que son violentas, los problemas de misterio, de buscar conexiones (tipo puzzle) y orientados a un objetivo. Los juegos de hacer cosas en lugar de destruirlas. Que permitan simulaciones de la vida real, inventar personajes y jugar con las identidades, tanto con los elementos físicos como con los relativos a la personalidad. En realidad, quieren simular experiencias reales de su vida adolescente (con peligros y elecciones de la vida real), para ensayar reacciones ante determinadas situaciones y aprender de los errores. En este sentido, el juego cumpliría el papel de un mentor, de los padres o de alguien que les pueda aconsejar en relación con situaciones (sexo, drogas) que tal vez no se atreven a plantear ante los adultos (AAUW, 2000).

Los roles y estereotipos que refuerzan la actitud negativa de las chicas hacia las tecnologías se aprecian de forma evidente en los juegos en Internet, la mayoría de las veces de acceso fácil y gratuito. Como analiza Bertoméu (2008) sus contenidos constituyen un buen ejemplo de la violencia física y simbólica ejercida sobre las niñas y mujeres, siempre relegadas a papeles secundarios, decorativos o de meros objetos sexuales para satisfacer al protagonista, o en otros casos representando roles tradicionales femeninos que ya no responden al papel de las mujeres y las niñas de hoy. La investigación educativa y social ha despertado la alarma sobre los videojuegos, el tipo de modelos éticos que transmiten y sus efectos nocivos sobre la infancia y la juventud. En el caso de los chicos, porque el patrón es siempre violento y cruel; en el de las chicas, porque aparecen como objetos o víctimas, y en ambos casos asumiendo modelos de comportamiento que reproducen patrones ajenos a ellas, la mayoría de las veces militaristas, en situaciones extremas, contra todo código ético de respeto, con todo tipo de armamento y recursos bélicos. El resultado es siempre la muerte gratuita por violencia extrema de los personajes que aparecen en el juego. En el otro extremo del sexismo, se desarrollan juegos para niñas consistentes en ser mamás o estar guapas para los hombres. Las administraciones públicas, y también las empresas, son responsables de que los contenidos de los juegos eviten transmitir mensajes o imágenes masculinas o femeninas que refuercen los peores estereotipos de género.

La investigación ha despertado las alarmas sobre los videojuegos, los modelos éticos que transmiten y sus efectos nocivos.

El problema es que la producción de software educativo o juegos de ese tipo es mucho más cara que los juegos de *matar marcianos*, por lo que la industria los ofrece con menos frecuencia. Por otra parte, muchas chicas tampoco se sienten atraídas por los juegos que responden a los estereotipos femeninos. De hecho, muchas rechazan la presentación en cajas de color rosa y con motivos femeninos. A veces se han ofrecido como alternativa juegos neutros, sin sesgos de género. Estos juegos neutros tienen el problema, sin embargo, de que a los niños no les interesan tanto como los de lucha, ni les atraen los animalitos, los globos o los colores.

Los juegos orientados directamente a las niñas, como *Barbie Fashion Designer*, han recibido una acogida crítica por parte de la literatura feminista especializada. Por una parte, se consideran una opción bienintencionada para que las niñas aprendan a jugar con el ordenador, se familiaricen, se pongan en situación y empiecen a resolver problemas utilizando esta herramienta. Sin embargo, se critican sus propias limitaciones como juego, ya que no ofrece opciones que impliquen realmente elevados grados de interactividad y toma de decisiones. Así mismo, se considera que pueden contribuir a reforzar los patrones de diferencia y desigualdad, y convalidar modos excluyentes de pensar y sentir. Hay preocupación porque el objetivo de las empresas de juegos de ordenador no es que las niñas se familiaricen con la informática, sino ampliar su propio mercado. Es decir, la industria no está creando productos que respondan a las diferentes demandas del mundo real, sino que contribuye a sustentar las diferencias y desigualdades existentes al segmentar el mercado en nichos específicos y diferenciados (Kafai y De Castells y Bryson, en Cassell y Jenkins, 1998).

Frente a los estereotipos, fluidez tecnológica y equidad de género

El resultado de todo esto es que la representación imaginaria de persona hábil con la informática sigue siendo masculina. De Castells y Bryson (1998), pidieron a 500 estudiantes de secundaria (varones y mujeres) que dibujaran a la persona experta y, casi en su totalidad, representaron a un varón. Cuando se les pidió que dibujaran a quien tiene dificultades para aprender a manejar el ordenador, pintaron a una mujer.

El estudio dirigido por Sherry Turkle y Patricia Díaz, analiza esas actitudes con el objetivo de determinar qué es necesario hacer para cambiar la cultura informática y hacerla más atractiva para las mujeres y las chicas jóvenes. Esta investigación aporta dos conceptos que resultan claves a la hora de abordar esta problemática: el concepto de *fluidez tecnológica* o soltura con las tecnologías y el concepto de *equidad* tecnológica, que implica incorporar la equidad de género a las tecnologías de la información.

El concepto de fluidez es necesario porque las desigualdades de género en la sociedad de la información no pueden medirse sólo con indicadores relativos al número de chicas que envían correos electrónicos, utilizan Internet o hacen presentaciones en Power Point, en comparación con los chicos. Para alcanzar la igualdad no basta con que las mujeres accedan y utilicen Internet, que alcancen la alfabetización informática y navegadora, las habilidades de usuaria pasiva de ordenadores o Internet. Es necesario ir más allá y alcanzar la fluidez o soltura, es decir, disponer de las cualificaciones que se exigen para trabajar con tecnologías de la información, conocer los fundamentos conceptuales acerca de cómo funcionan estas tecnologías, así como poseer habilidades para resolver problemas, gestionar sistemas complejos y aplicar soluciones. En definitiva, fluidez significa aprender a utilizar las tecnologías en función de las necesidades de la profesión que se ejerza. En cualquier ámbito profesional, la fluidez tecnológica implicaría capacidad de programar, elaborar estadísticas del campo correspondiente, realizar encuestas, presentaciones, campañas de comunicación, etc.

El concepto de *equidad*, por su parte, significa que el cambio de cultura no sólo tiene como objetivo atraer más chicas a los sectores y carreras de tecnologías de la información y la comunicación, sino también integrar la visión de las mujeres en los procesos de diseño y producción de estos sectores. Es decir, el objetivo de las mujeres no es sólo utilizar las tecnologías o entrar en los sectores tecnológicos, sino que se trata de aprovechar realmente esta herramienta a todos los niveles, en pie de igualdad con los hombres, en función de los intereses de unos y otros.

A partir de estas dos ideas, en el estudio mencionado se abordan las barreras procedentes de las actitudes de los agentes, empezando por las de las propias chicas que no se sienten atraídas por los ordenadores, en comparación con la atracción fatal que ejercen sobre los chicos. Ya se ha comentado que las chicas consideran la informática como una herramienta para resolver problemas de la vida real (económicos, sociales, etc.) y para comunicarse con los demás. Los chicos, como un juego que les interesa por sí mismo. En opinión de ellas, esto les absorbe a ellos demasiado tiempo, los aísla y los convierte en personas poco sociables. En consecuencia, las chicas, por una parte, se consideran superiores a los chicos, que se pasan todo el día colgados de las máquinas. Por otra, rechazan la violencia en el mercado de los juegos y prefieren los que les planteen retos, cambios de roles e identidades, juegos de simulaciones de la vida real. Es decir, la actitud predominante entre las chicas, a la luz de la investigación de Sherry Turkle y Patricia Díaz antes mencionada, es *podemos, pero no queremos*. No es, por tanto, una actitud tecnofóbica, de rechazo de los ordenadores, sino una actitud reticente, defensiva, de desencanto ante las tecnologías. En opinión de las autoras, esta actitud de resistencia consciente o inconsciente, aunque comprensible, constituye una equivocación. A través de los juegos, los chicos adquieren un dominio de la informática que les resulta muy valioso. Pueden comprender intelectualmente cómo funcionan las herramientas tecnológicas y desarrollar habilidades intuitivas y el gusto por la programación. Esta es una de las razones que avalan la necesidad de cambiar la cultura de la informática, para que más mujeres se sientan atraídas, participen y contribuyan a cambiarla todavía más.

El concepto de igualdad significa integrar la visión de las mujeres en los procesos de diseño y producción de las TIC.

Conclusiones

La investigación cuantitativa y cualitativa nos muestra que existen diferencias de uso de las tecnologías de la información por género entre las niñas y los niños y los jóvenes de uno y otro sexo. Nos hemos preguntado acerca de la importancia del sistema educativo para generar o evitar actitudes negativas entre las chicas; acerca de si los juegos sirven para algo; si las diferencias de uso por género son naturales o construidas.

Encontramos que las expectativas son diferentes respecto a niños y niñas, hombres y mujeres, en la escuela, el hogar y en los juegos. Se identifica feminidad y masculinidad con determinados atributos: los hombres son considerados habilidosos tecnológicos porque les educa desde pequeños para descubrir y conquistar el mundo. Las mujeres son consideradas habilidosas sociales (comunicación) pero patosas tecnológicas y se les educa desde pequeñas para cuidar de los demás. Aunque este patrón no se repita siempre, los estereotipos son muy poderosos. Muchas niñas (y mujeres) se sienten cómodas con

la tecnología, pero la mayoría sienten ansiedad. Los niños sienten más confianza, pero a menudo tienen comportamientos excesivos (demasiado colgados del ordenador e Internet, por timidez o incapacidad de comunicación). Los video juegos, hoy por hoy, contribuyen a reforzar los roles y estereotipos existentes de conquistador y cuidadora.

Nos hemos preguntado si la tecnología construye el género o el género construye la tecnología. La realidad es que asignamos género a los artefactos tecnológicos y los consideramos masculinos (coche, ordenador) o femeninos (lavavajillas, plancha), pero esto puede cambiar, como ha ocurrido con el teléfono móvil, inicialmente masculino y hoy femenino.

Todos coincidimos en la importancia de aumentar y mejorar la educación tecnológica y de aumentar la demanda de las chicas y las mujeres hacia los estudios tecnológicos, de cambiar las actitudes de los agentes y de exponer a niñas y niños a situaciones diferentes de los estereotipos.

Es importante cambiar la cultura de la tecnología. Contextualizar la informática mediante su aplicación a problemas reales y resolver la tensión entre sociedad de la información/ sociedad del conocimiento.

En definitiva, no sólo se trata de que las niñas *utilicen las tecnologías al máximo nivel* o que entren en los sectores TIC; es también que la cultura tecnológica cambie, que las mujeres contribuyan a *eliminar los estereotipos sexistas, misóginos y excluyentes* en esos ámbitos. Superar estereotipos culturales que no se sustentan en diferencias naturales entre uno y otro sexo sino en barreras que se construyen día a día en la familia, en la escuela, en los medios de comunicación (textos escolares, series de TV, videojuegos).

¿Qué se puede hacer? ¿Formación solo para mujeres? ¿Juegos para niñas? Es más cómodo, pero se corre el riesgo de consolidar los estereotipos. Es más importante incrementar la *presencia de mujeres en los ámbitos tecnológico*, alcanzar una *masa crítica*. Lo más importante de todo es utilizar la presencia y la masa crítica de forma activa para cambiar la cultura y los estereotipos ■

Bibliografía

AAUW Educational Foundation (2000): *Tech-Savvy Educating Girls in the New Computer Age*, Washington.

BERTOMÉU, A. (2008) "Claves no sexistas para el desarrollo de software" en Castaño, C. *La segunda brecha digital*, Ediciones Cátedra, Madrid.

BRYNIN, M., RABAN, Y. y SOFFER, T. (2004): *The New ITCs: Age, Gender and the Family, disponible en e-living: Life in a Digital Europe*. <http://www.eurescom.de/e-living>

CASTAÑO, C. (2003) *Las mujeres andaluzas ante la sociedad de la información*, Instituto Andaluz de la Mujer, Sevilla.

- CASTAÑO, C. (2005): *Las mujeres y las tecnologías de la información. Internet y la trama de nuestra vida*, Alianza Editorial, Madrid.
- CASTAÑO, C. (Dir) (2008) *La segunda brecha digital*, Ediciones Cátedra, Madrid.
- Observatorio de la Seguridad de la Información (2009) *Estudio sobre hábitos seguros en el uso de las TIC por niños y adolescentes y e-confianza de sus padres*, INTECO, León.
- KORUPP, S. y SZYDLIK, M. (2005): "Causes and Trends of the Digital Divide", *European Sociological Review*, 21, 4: 409-22.
- LIFF, S. y SHEPHERD, A. (2004): *An Evolving Gender Digital Divide?* OII Issue Brief , 2, Oxford Internet Institute, <http://www.ox.oii.ac.uk/resources>.
- MACKENZIE, D., y WACJMAN, J. (eds.), (1995): *The Social Shaping of Technology*, 2nd ed., Open University Press, Buckingham and Philadelphia.
- MARGOLIS, J. y FISHER, A. (2002): *Unlocking the Clubhouse. Women in Computing*, MIT Press, Cambridge.
- Red.es (2005): *Infancia y adolescencia en la Sociedad de la Información*. Ministerio de Industria, Turismo y Comercio.
- SAINZ, M. (2006). *Aspectos psicosociales de las diferencias de género en actitudes hacia las nuevas tecnologías en adolescentes*. INJUVE. En prensa.
- SAINZ M. y GONZÁLEZ A. M. (2008). "La segunda brecha digital: Educación e investigación" en Castaño, C. *La segunda brecha digital*, Ediciones Cátedra, Madrid.

Breve currículum

Cecilia Castaño Collado es Catedrática de Economía Aplicada en la Facultad de Ciencias Políticas de la Universidad Complutense de Madrid, –Co-Directora de un Master Oficial de la UCM sobre Igualdad de Género en la Perspectiva de las Ciencias Sociales, –Investigadora Visitante en Harvard University, Massachusetts Institute of Technology y Universidad de California en Berkeley y Directora del Programa de Investigación Género i TIC en el Internet Interdisciplinary Institute (IN3, Universitat Oberta de Catalunya). Entre sus publicaciones destacan *Mujeres y poder económico* (Instituto de la Mujer, 2009), *La segunda brecha digital* (Cátedra, 2008), *Las mujeres y las tecnologías de la información* (Alianza, 2005), *Indicadores Laborales Básicos de las Situación de la Mujer en España y sus Regiones. Observatorio 1* (Instituto de la Mujer, MTAS, 2004), *Diferencia o discriminación* (Consejo Económico y Social, 1999) y *Tecnología, empleo y trabajo en España*, (Alianza 1994). Pertenece a diversos Consejos: Miembro del equipo que elaboró el Plan Estratégico de Igualdad del Gobierno de España 2008-2011. –Miembro del Consejo Asesor del Instituto de Estadística de Andalucía. –Miembro de la Junta Consultiva de la Universidad Complutense de Madrid. –Miembro del Consejo Editorial de la Serie Feminismos, de Editorial Cátedra. Ha recibido el Premio M^a Ángeles Duran a la Innovación en Investigación de Género (3^a Edition, Universidad Autónoma de Madrid, 2008).



La escuela mixta ¿garantía de coeducación?

Marina Subirats Martori

Catedrática de Sociología

Universidad Autónoma de Barcelona

Resumen

El artículo plantea que la escuela mixta, que ha permitido un gran salto educativo de las generaciones jóvenes, es solo un paso intermedio hacia la coeducación y desarrolla una serie de ideas y actuaciones para llevar adelante los proyectos de escuela coeducativa que vayan eliminando las barreras de género y proporcionen a niñas y niños los mismos recursos y oportunidades.

Palabras clave: escuela mixta, coeducación, androcentrismo, sistema educativo, estereotipos.

Oímos de nuevo, en estos últimos meses, críticas a la escuela mixta, propuestas de volver a la segregación por sexos. No es mi intención aquí volver a dar los argumentos básicos acerca del porqué necesitamos mantener la escuela mixta, sino explicar por qué la escuela mixta que conocemos es sólo un paso intermedio, indudablemente fundamental, hacia una forma de educar a chicos y chicas, la coeducación, que requiere no sólo una escolarización conjunta, sino además, un cambio de modelo cultural del que por ahora la escuela mixta no ha sido todavía capaz.

Así pues, a la pregunta, ¿es necesario que la escuela sea mixta?, mi respuesta es: desde luego que sí, y ha demostrado su extraordinaria capacidad de educación de chicas y chicos. Pero a la pregunta ¿es la escuela mixta suficiente, como forma de educación para ambos sexos? ¿es, en sí misma, garantía de coeducación?, mi respuesta es: por supuesto que no. La escuela mixta, tal como la conocemos, implica una primera forma de coeducación, todavía muy impregnada de androcentrismo y necesita avanzar en un aspecto fundamental, el de la inclusión del género femenino y todos los saberes que ha producido como parte integrante de una cultura común e indispensable a chicos y chicas.

La escuela mixta implica una primera forma de coeducación impregnada de androcentrismo y necesita avanzar hacia la inclusión del género femenino.

Pero sigamos todavía preguntándonos ¿en qué sentido es posible afirmar que la escuela mixta ha sido un éxito? Pues bien, la escuela mixta, implantada de modo generalizado en España sólo a partir de los años setenta del último siglo, ha sido el instrumento que ha propiciado el gran salto educativo de las generaciones jóvenes, de los chicos, y, sobre

todo, de las chicas, que partían de unos niveles mucho más bajos de escolarización. En 1982, apenas generalizada la escuela mixta en nuestro país, había más de 3,5 millones de mujeres analfabetas y sin estudios; en 2007 eran ya sólo unas 600.000, la gran mayoría de edades avanzadas. En 1982 las mujeres con estudios universitarios eran unas 640.000, el 42,74% en relación a los hombres universitarios; en 2007, había ya en España 3.270.000 mujeres con títulos universitarios, aproximadamente, el 53,22% de la población con educación superior, un crecimiento de un 510% en 25 años. ¿Qué más necesitamos para proclamar el éxito de la escuela mixta?¹

Ahora bien, si en términos de crecimiento de las calificaciones, especialmente para las mujeres, este modelo de escolarización ha demostrado su eficacia, hay otros aspectos en los que efectivamente puede mejorar. La educación escolar no es sólo adquisición de conocimientos; es también formación de hábitos, adquisición de valores, construcción de personalidades. Y, en este aspecto, nuestro sistema educativo, que a menudo olvida que los conocimientos sólo son útiles cuando existe una estructura mental adecuada, necesita todavía revisar muchos hábitos tradicionales, muchos prejuicios enquistados en nuestra cultura que hoy se revelan francamente perniciosos.

En este sentido, es tiempo de llevar adelante los proyectos de escuela coeducativa; la realidad nos lo está exigiendo. Fenómenos que están surgiendo en la sociedad, como la violencia de género masculino cada vez más mortífera, la violencia que se manifiesta en los centros educativos, la profunda desorientación y amplio fracaso escolar de los chicos, las dificultades con que las chicas encaran su vida adulta, con un exceso de responsabilidades y una carencia de apoyos, nos muestran que cambiar la educación tradicional no es sólo una cuestión de justicia y de equidad, es también una cuestión de supervivencia y felicidad. Crear una escuela coeducativa no es fácil, por supuesto, ni se presta a recetas. Pero ensayemos diez ideas, para quien comprenda que ha llegado el momento de actuar en este campo.

Están surgiendo fenómenos que exigen cambiar la educación tradicional porque es cuestión de supervivencia y felicidad.

1. Hacer el máximo esfuerzo para que niñas y niños vayan a la escuela, al menos en las edades de escolarización obligatoria. Analizar qué pasa con las niñas de determinadas etnias o religiones, que a veces desaparecen de la escuela a los diez u once años, y presionar a las familias con todos los recursos legales disponibles para que no abandonen los centros educativos antes de los 16 años.

2. Seguir afirmando la necesidad de que niñas y niños acudan a los mismos centros educativos y compartan las mismas aulas, afianzando y mejorando las escuelas mixtas, aunque ocasionalmente puedan crearse grupos sólo de niños o sólo de niñas para tratar algunas materias o algunas actitudes específicas.

¹ *Las mujeres en cifras 1983-2008*. Instituto de la Mujer, 2009

3. Promover el acceso de las niñas, en igualdad de condiciones, a todas las formas de cultura, conocimientos, currícula, actividades, recursos, juegos, deportes, etc. a los que tienen acceso los niños.

4. Analizar los elementos de poder y autoridad, de uso del lenguaje, de uso de los espacios y los tiempos, los libros de texto, el currículo oculto, las formas del deporte, etc. presentes en los centros educativos y ver hasta que punto ocultan la presencia de mujeres y invisibilizan a las niñas.

5. Establecer un plan de trabajo para modificar las pautas sexistas que han aparecido en el análisis y crear mecanismos regulares para la intervención y el cambio de contenidos y actitudes.

6. Modificar la distribución de poder en los centros de modo que los cargos de dirección y de toma de decisiones tiendan a ser paritarios entre mujeres y hombres o que sigan las proporciones de presencia de mujeres y hombres entre el profesorado, y formar a la persona que en los consejos escolares tiene a su cargo la tarea de velar por una educación que garantice la exclusión de la violencia de género.

7. Rescatar e introducir sistemáticamente la figura de mujeres que tuvieron relevancia en algún ámbito de la cultura o la sociedad e integrarlas en la cultura escolar paralelamente a la figura de hombres prominentes.

8. Rescatar e introducir sistemáticamente elementos característicos de las tareas de género que tradicionalmente se consideraron propias de mujeres y mostrar su interés y su importancia para la sociedad, así como el valor educativo que tienen también para los chicos. Al mismo tiempo, reconsiderar los contenidos de los currícula desde el punto de vista de los aprendizajes básicos para la vida productiva y reproductiva, y utilizar ejemplos procedentes del ámbito productivo y también del ámbito doméstico. Eliminar los estereotipos de género en la elección de estudios profesionales y estimular la elección de estudios técnicos en las chicas y de estudios sociales en los chicos.

9. Enseñar a las niñas a participar con eficacia en los juegos y deportes típicamente masculinos y socialmente más valorados y al mismo tiempo enseñar a los niños a jugar y participar en los juegos de las niñas, valorando los aspectos positivos y educativos que estos contienen, así como los elementos de diversión. Eliminar toda forma de etiquetaje respecto de lo que “es normal” para los chicos o para las chicas, así como cualquier juicio de valor respecto de los comportamientos que difieren de los estereotipos de género.

10. Reconsiderar toda la cultura escolar a la luz de valores tradicionalmente femeninos, como el respeto a la vida, la cooperación, el apoyo a las personas, etc. mostrando toda la importancia humana que tales valores contienen y dándoles mayor realce en el mundo

Hay que hacer el máximo esfuerzo para que niñas y niños tengan los mismos recursos y oportunidades para su educación y que vayan desapareciendo las barreras de género.

educativo, mientras se rebaja, al mismo tiempo, el valor de la competitividad, la violencia y la agresividad y los elementos que enfatizan la importancia de la destrucción de la vida frente a los que enfatizan su preservación.

Podríamos seguir, dar ejemplos, explicar con mayor detalle. Pero sigamos los viejos modelos resumiendo estos diez principios en dos: que niñas y niños tengan los mismos recursos y oportunidades para su educación y que vayan desapareciendo las barreras de género, que prescriben o prohíben unos comportamientos u otros en razón del sexo, de modo que todas las capacidades humanas más positivas y necesarias estén al alcance de los futuros hombres y mujeres y que todos y todas puedan desarrollarlas en la medida de las posibilidades de cada persona, sin prejuicios sexistas que puedan limitar su acción ■

Breve currículum

Marina Subirats Martori es catedrática emérita de Sociología de la Universitat Autònoma de Barcelona. Fue directora del Instituto de la Mujer del M.A.S. (1993-96) y concejala de educación del Ayuntamiento de Barcelona (1999-2006) Ha escrito numerosos libros y artículos sobre temas de educación y de género, entre ellos *Balones fuera. Reconstruir los espacios desde la coeducación*, Octaedro 2007, con Amparo Tomé, y *Mujeres y hombres ¿un amor imposible?* Alianza 2007, con Manuel Castells.

Caminando hacia la coeducación



Lourdes García Cebrián
*Jefa de Servicio de Planes y
Programas Educativos*



África Manzano Gómez
Responsable del Plan de Igualdad¹

Resumen

El artículo analiza la realidad de la Comunidad Autónoma de Andalucía en materia de coeducación y en lo que se refiere a la presencia de mujeres en los distintos órganos de representación y de dirección del sistema educativo. A continuación analiza los principios del *I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación*, sus objetivos y las medidas que se han puesto en marcha para conseguirlos. Finalmente, hace balance de los logros conseguidos y asegura que aún queda camino que recorrer para alcanzar una educación sin sesgo sexista, que tenga en cuenta la construcción de las identidades masculina y femenina para el desarrollo íntegro de las personas.

Palabras clave: I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación, coeducación, identidad masculina, identidad femenina, relaciones de género.

La educación en valores democráticos desde la escuela fue y sigue siendo un instrumento privilegiado para promover la cultura de la igualdad entre hombres y mujeres. ¿Cómo vamos a transformar los modelos culturales de género, dominantes en nuestra sociedad, si no llevamos a efecto prácticas educativas con las que ir construyendo una sociedad más justa e igualitaria? Vivimos una época que conlleva el desafío de los nuevos modelos de relaciones entre hombres y mujeres. El ritmo acelerado de las transformaciones políticas, sociales y económicas en España ha provocado, además, una brecha generacional donde conviven modelos muy diversos.

La mayor formación e independencia económica de las mujeres más jóvenes no sólo ha propiciado el cambio en sus formas de vida, sino que obliga a transformaciones en el modelo de masculinidad.

La mayor formación e independencia económica de las mujeres más jóvenes no sólo ha propiciado el cambio en sus formas de vida, intereses y aspiraciones, sino que obliga a transformaciones en el modelo de masculinidad construido en relación con mujeres que ya no existen. En consecuencia, se hace necesario redefinir papeles sociales de hombres y mujeres en el marco de las relaciones entre iguales, así como nuevos modelos de familia.

¹ Dirección General de Innovación Educativa. Consejería de Educación. Junta de Andalucía.

Una nueva escuela implica el compromiso con una educación que trate de desarrollar las cualidades y capacidades del alumnado, sin sesgo de género, aplicando intervenciones en toda la organización escolar y en cualquier acción educativa, por nimia que sea, en el centro educativo encaminando la educación hacia el logro de la eliminación de las barreras que impiden o restringen la igualdad de oportunidades de cada persona. La escuela ha de ser compensadora de desigualdades. Compensadora y transformadora de una realidad que arrastra la herencia injusta de una construcción social que mantiene el papel subsidiario para las mujeres y que imposibilita el desarrollo de las capacidades de mujeres y hombres.

Es imprescindible que las personas más jóvenes vayan incorporando estrategias para la resolución de conflictos que conlleva la convivencia, la ética del cuidado que enseña a reconocer y expresar sentimientos y emociones y responde a una forma determinada de estar en el mundo con vistas a favorecer las relaciones entre las personas para disfrutar de una vida más justa y solidaria. Unas y otras son el mejor antídoto contra la violencia intrafamiliar, contra la violencia de género y contra cualquier otro tipo de violencia. La herida profunda de las mujeres recae en su baja autoestima y su falta de confianza y la de los hombres en no saber cómo integrar sus conflictos emocionales. En ambos se necesita ayudarles a reconocer sus emociones y canalizarlas de forma no violenta.

Por tanto es importante abogar por una educación sin sesgo sexista, que tenga en cuenta los procesos en la construcción de las identidades masculina y femenina, que observe y analice las discriminaciones para poderlas contrarrestar, que anule las limitaciones que reflejan claramente los estereotipos sexistas y que potencie la educación en conocimientos, actitudes, valores y comportamientos en el desarrollo íntegro de las personas en el mundo laboral, en la vida doméstica y en la participación ciudadana.

Una mirada hacia la realidad educativa de nuestra Comunidad Autónoma, nos ha hecho conscientes de la necesidad de tomar algunas medidas, ya que en la escuela se siguen reproduciendo los mismos clichés sexistas que en el resto de la sociedad:

- Sigue siendo muy superior el número de profesoras en Educación Infantil y Primaria que en Educación Secundaria.
- La Dirección de los Centros Educativos la siguen ostentando mayoritariamente hombres, aunque es cierto que va aumentando el número de mujeres que acceden a estos cargos.
- El porcentaje de madres en las AMPAS es mucho mayor, pero las presidencias de las Federaciones y Confederaciones sigue estando en manos masculinas.
- Las conductas contrarias a la convivencia son protagonizadas en un alto porcentaje por varones.
- En la orientación profesional y vocacional, las carreras de Humanidades, Salud y Ciencias Sociales, siguen siendo mayoritariamente femeninas.

Por todo ello la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía pone en marcha una serie de actuaciones y medidas con el objeto de favorecer la coeducación. Las actuaciones y medidas que se han puesto en marcha desde esta Consejería son:

El 2 de noviembre de 2005, por Acuerdo del Consejo de Gobierno, se aprueba el *I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación* entre cuyos principios están

1.-Visibilidad

Hacer visibles las diferencias entre chicos y chicas, para facilitar el reconocimiento de las desigualdades y discriminaciones que aquellas producen. Visibilizar a las mujeres a través de: su contribución al desarrollo de las sociedades, valorando el trabajo que tradicionalmente han realizado; un uso no discriminatorio del lenguaje; la reflexión sobre la injusticia de los privilegios en una sociedad democrática y de la pervivencia de papeles sociales discriminatorios en función del sexo.

2.- Transversalidad

Los principios de igualdad entre hombres y mujeres deben estar presentes en el conjunto de acciones políticas emprendidas por la Administración y los centros educativos. Este enfoque transversal supone la inclusión de la perspectiva de género en la elaboración, desarrollo y seguimiento de todas las actuaciones que afecten, directa o indirectamente, a la comunidad educativa. Por ello las actuaciones y medidas impulsadas por la Administración educativa buscarán ser ejemplarizantes.

3.- Inclusión

Las medidas y actuaciones educativas se dirigen al conjunto de la comunidad, porque educar en igualdad entre hombres y mujeres requiere una intervención tanto sobre unas como sobre otros para corregir así los desajustes producidos por cambios desiguales en los papeles tradicionales, conciliar intereses y crear relaciones de género más igualitarias. En efecto, los cambios políticos y sociales de las últimas décadas han repercutido de forma muy importante en la construcción de nuevos modelos de feminidad, sin que éstos se hayan acompañado de cambios en el modelo de masculinidad, con graves consecuencias en algunos casos.

Los principios del I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación son la visibilidad, la transversalidad y la inclusión.

Objetivos y medidas que se han puesto en marcha para conseguirlos:

1.- Facilitar el conocimiento de las diferencias entre los sexos:

- Análisis de datos: Datos desagregados por sexo. Análisis de las diferencias. Memorias de inspección.

- Formación: Formación inicial del profesorado. Formación para la nueva optativa de “Cambios sociales y nuevas relaciones de género”. Formación en prácticas coeducativas.
- Buenas prácticas: Elaboración de una guía de buenas prácticas.

2.- Promover prácticas educativas igualitarias:

- Lenguaje y materiales: Promover un lenguaje no sexista. Instrucciones a los consejos escolares sobre elección de materiales curriculares. Información a las editoriales. Premio anual al material coeducativo.
- Personas expertas y responsables: Persona responsable de coeducación en el centro. Persona experta en género en el consejo escolar.
- Acceso a la vida laboral y académica: Orientación académica y laboral a través de los E.O.E. y los Departamentos de Orientación.
- Espacios escolares compartidos y no excluyentes.

3.- Fomentar cambios en las relaciones de género:

- Aprendizaje para la igualdad: Adquirir conocimientos en responsabilidades familiares y cuidado de las personas en igualdad.
- Nuevos materiales, nuevos currículos: Inclusión en el currículo de las aportaciones y presencia de las mujeres. Dotación de materiales para la nueva optativa.
- Padres y madres y redes de profesorado: Proyectos coeducativos de AMPAS. Incentivos a proyectos de coeducación.

4.- Corregir el desequilibrio de responsabilidades entre el profesorado:

- Revisión de los baremos de los proyectos y programas de la Consejería de Educación.
- Revisión de los indicadores de evaluación de las actividades del profesorado para que incluyan la participación de profesoras.
- Promover la responsabilidad de las mujeres en la dirección de los centros y otros puestos de decisión.

Como resultado de las medidas tomadas para impulsar cada objetivo podemos constatar la progresión de actividades formativas en materia de coeducación, pasando de 2.197 en el curso 2004/05 a 9.310 en el curso 2006/07. Igualmente los proyectos de coeducación han pasado de 466 en 2007 a 707 en el curso 2008/09 con un total de 14.284 profesoras y profesores participantes.

En los últimos cursos se han ido incrementando notablemente las actividades formativas y los proyectos de coeducación.

De este Plan se derivan una serie de medidas y acciones como la institución de la figura de “Persona responsable del Plan de Igualdad” en todos los centros educativos cuyas funciones son el impulso de este Plan a través de actuaciones concretas con toda la comunidad educativa atendiendo a las características y necesidades de cada centro. Actualmente existe esta figura en todos los centros educativos andaluces sostenidos con fondos públicos.

Está también creada la figura de la persona responsable en materia de coeducación en cada consejo escolar con el fin de velar por este impulso en las actuaciones y decisiones de éste órgano.

Se ha dado un gran impulso a la materia optativa “Cambios sociales y nuevas relaciones de género” de oferta obligatoria en 1º, 2º y 3º de ESO. La prevención de la violencia de género es parte integrante de este currículo.

Ya estamos en la tercera edición de los premios “Rosa Regás” que impulsan la producción de materiales coeducativos elaborados por el profesorado y empresas educativas que han premiado materiales como “Aportaciones a la Historia del Arte desde una perspectiva de género”, “Coeducación físico-química” o “Desmontando a Disney”.

Edición y distribución de libros de la “Colección Plan de Igualdad” que ya va por el número 10 y que ofrecen al profesorado instrumentos didácticos para trabajar en los centros. Los contenidos de estas publicaciones incluyen desde “Guía de buenas prácticas”, “Experiencias para la autonomía y la vida cotidiana” “¿Conoces a...?”, “Interculturalidad, feminismo y educación” “Contar cuentos cuenta” y otros más que abarcan un amplio conjunto de experiencias y conocimientos que promueven la coeducación.

En cuanto a la formación del profesorado se viene realizando desde los centros de profesorado una amplia oferta de cursos, jornadas, seminarios y grupos de trabajo. Ha salido recientemente una orden por la que se regulan medidas de apoyo y reconocimiento al profesorado para la realización de proyectos de investigación, innovación y de elaboración de materiales curriculares en materia de igualdad, jornadas de formación regionales y provinciales destinadas a un amplio número de profesores y profesoras, en colaboración con el Instituto Andaluz de la Mujer, con quien tenemos firmado un acuerdo de colaboración.

Otras actuaciones han sido:

- Elaborar criterios de valoración en proyectos de centros TICs valorando la participación de las mujeres lo que ha permitido un incremento de coordinadoras de un 2% en el año 2003 a un 33% en el 2007.
- Una orden que fomenta el acceso más equilibrado de ambos sexos a la Formación Profesional Específica.
- La potenciación del nombramiento más equilibrado de equipos directivos que ha llegado a un 41% de mujeres en los cargos.
- El impulso a la provisión de plazas de asesorías de formación en los centros de profesorado , progresando de un 37% en el curso 2003 a un 45% en 2008

Todas estas medidas, aún siendo positivas y habiendo producido resultados significativos en el desarrollo personal, social y profesional del alumnado y, por extensión de la sociedad, no han conseguido erradicar las desigualdades existentes en los diferentes ámbitos sociales y personales.

Aunque se han producido avances importantes, queda mucho por hacer para lograr una escuela que forme personas capaces de desarrollar actividades y responsabilidades de manera equitativa y justa.

La selección sexista de determinadas opciones profesionales y carreras universitarias por una mayoría de estudiantes, los problemas de relaciones sociales entre niños y niñas en la escuela, la menor presencia de mujeres en equipos directivos, la permanencia del uso sexista del lenguaje en la documentación educativa, entre otros aspectos, ponen de manifiesto la necesidad de seguir interviniendo de una manera sistemática y planificada.

El sistema educativo andaluz es consciente de que queda mucho camino por recorrer, asignaturas pendientes y, por ello, seguimos potenciando, creando medidas de actuación para fomentar la conciencia y formación del profesorado, alumnado y familias en este recorrido hacia una escuela que forme personas capaces de desarrollar capacidades y responsabilidades de manera equitativa y justa, donde el sexo con el que nacemos no imposibilite desarrollarnos como seres humanos completos ■

Breve currículum

Lourdes García Cebrián es Licenciada en Psicología por la Universidad de Sevilla, Orientadora del I.E.S. Nervión de Sevilla y asesora del Centro de Profesorado de Sevilla del 2000 al 2008. Durante cuatro años coordinó el grupo de trabajo "Coeducamos conviviendo, convivimos coeducando" del IES. Llanes de Sevilla. Premio Meridiana del año 2000 a dicho grupo de trabajo concedido por el Instituto Andaluz de la Mujer. Premio a la Innovación Educativa de la Consejería de Educación a dicho grupo de trabajo en el año 2005. Cofundadora de los Encuentros de Formación Feminista de Andalucía de Baeza. Autora de artículos publicados en revistas y libros relacionados con el

tema de la coeducación. Coordinadora del I plan de Igualdad entre hombres y mujeres en el CEP de Sevilla del 2006 al 2008. Ponente en seminarios y cursos sobre coeducación, educación en valores, violencia hacia las mujeres y convivencia en centros del profesorado, universidades y otras instituciones. Coautora de materiales y videos sobre coeducación y convivencia. Formación en el programa SAT. Formación con Marcela Lagarde. Formación en terapia Gestalt. Actualmente Jefa de Servicio de Planes y Programas Educativos de la Dirección General de Innovación Educativa de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

África Manzano Gómez es Licenciada en Medicina por la Universidad de Sevilla. Monitora de Educación Sexual por el Instituto de Ciencias Sexológicas de Madrid. Profesora de Enseñanza Secundaria en la especialidad de Intervención Sociocomunitaria. Miembro del grupo de trabajo "Coeducamos conviviendo, convivimos coeducando" del IES Llanes de Sevilla. Premio Meridiana del año 2000 a dicho grupo de trabajo, concedido por el Instituto Andaluz de la Mujer. Coordinadora del I Plan de Igualdad entre hombres y mujeres en Educación en el IES Llanes durante el curso 2006/07. Ponente en cursos y seminarios sobre educación sexual. Formación en el programa SAT con Claudio Naranjo. Formación en Terapia Gestalt. Autora de artículos publicados en revistas relacionados con la coeducación y la educación sexual. Actualmente, responsable del I Plan de Igualdad entre hombres y mujeres en la Dirección General de Innovación Educativa de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.



La aplicación de la Ley de medidas de protección integral contra la violencia de género

Altamira Gonzalo Valgañón

Presidenta de la Asociación de Mujeres Juristas Themis

Resumen

La Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género ha hecho que el fenómeno de la violencia deje de ser invisible y tolerable para un amplio sector social. Es una ley pionera en Europa que obliga a todos los poderes públicos y que constituye legislación básica, que han incorporado muchas Comunidades Autónomas. Introduce novedades muy llamativas, entre ellas, la creación de los Juzgados de Violencia de Género y la Delegación del Gobierno contra la Violencia sobre la mujer, integrada en el Ministerio de Igualdad, para la elaboración de las políticas públicas en relación con este tema. Esta ley dio respuesta a las demandas que las asociaciones de mujeres, y otros variados sectores sociales, venían haciendo desde hace muchos años. La Asociación de Mujeres Juristas Themis recientemente celebró un Congreso para analizar los tres años de aplicación de la Ley Integral cuyas conclusiones la autora recoge en este artículo.

Palabras clave: Ley Orgánica 1/2004, Ministerio de Igualdad, Delegación del Gobierno, violencia de género, ley integral, Asociación de Mujeres Juristas Themis, poderes públicos.

La violencia que se ejerce contra las mujeres es la manifestación más extrema de la desigualdad que existe entre mujeres y hombres. Esta violencia, física o psicológica, está extendida por todo el mundo y no hace aún muchos años que en España hemos comenzado a ser conscientes del grave problema que supone para la sociedad, por su gravedad en sí mismo y por su extensión.

Desde la promulgación de la Ley Integral el fenómeno de la violencia ha dejado de ser invisible y tolerable para un amplio sector social. Antes de esta ley, cuando el derecho a la vida no estaba garantizado, la igualdad era un espejismo muy lejano. En el año 1.998, una gran parte del sector asociativo feminista empezó a solicitar la creación de una ley que reconociera derechos que permitieran a las mujeres cesar la convivencia con la pareja violenta, así como que articulase los procedimientos judiciales necesarios para evitar la victimización secundaria de la mujer sobre la que se ejercía violencia y estableciese un marco de asistencia y protección integrales para todas las mujeres que sufrieran malos tratos, con independencia de su lugar de residencia, circunstancias,

Desde la promulgación de la Ley Integral el fenómeno de la violencia ha dejado de ser invisible y tolerable para un amplio sector social.

personales, etc. Estos objetivos sólo podían cumplirse mediante la aprobación de una ley integral.

Previamente, ya en el año 1992, la Asociación de Mujeres Juristas Themis presentó en el Congreso Estatal de Mujeres Abogadas una propuesta de resolución para que se estudiara la posibilidad de crear una ley que agrupara aspectos civiles, penales, administrativos y sociales relacionados con la violencia machista. Los sindicatos, asociaciones de mujeres, etc., fomentaron estos planteamientos y entre todos/as creamos una corriente de opinión que finalmente ha desembocado en la situación actual.

Por tanto, las asociaciones de mujeres venimos luchando desde hace muchos años por la aprobación de una ley global que, de manera multidisciplinar, abordara el problema de la violencia de género para prevenirla y para sancionarla. Se trataba de aportar instrumentos jurídicos dirigidos a modificar la estructura patriarcal de la sociedad y a reconocer derechos a las mujeres que tomaran la decisión de cesar su relación con el violento.

El Grupo Parlamentario Socialista presentó en el mes de diciembre de 2001 una proposición de Ley Integral, que no tuvo los votos favorables del Partido Popular. Esta proposición de ley fue el antecedente inmediato de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, aprobada por unanimidad tanto por el Congreso como por el Senado. La Ley fue elaborada siguiendo las recomendaciones de la Unión Europea, en concreto la Resolución sobre Tolerancia Cero contra la violencia de género y la resolución del Consejo de Europa de junio de 1997, de medidas para combatir la violencia contra las mujeres. Se trata de una Ley pionera en Europa y valiente, que se fundamenta en varios ejes:

– Los derechos de las mujeres víctimas de la violencia de género en el ámbito de la pareja: derechos laborales, funcionariales, de asistencia jurídica gratuita, de atención social y acceso preferente a la vivienda de protección oficial y residencias públicas para personas de tercera edad.

– Medidas dirigidas a modificar la estructura patriarcal de la sociedad, como son las de educación, sensibilización, prevención y contra la publicidad discriminatoria. En el ámbito educativo, la ley toma como punto de partida la premisa de que la violencia de género no es un problema individual, sino que trasciende a la sociedad en su conjunto y sitúa la causa de este problema en patrones sociales de dominación sobre la mujer. Uno de los ejes de la Ley es impulsar medidas capaces de transformar esos patrones de conducta: el sistema educativo español incluirá entre sus fines la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en la igualdad entre mujeres y hombres, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia.

– Medidas penales y judiciales, para penalizar la violencia contra la mujer y para evitar la victimización secundaria de ésta que se deriva de la Administración de Justicia.

Es una ley pionera en Europa y valiente que obliga a todos los poderes públicos y que constituye legislación básica.

Es una ley que obliga a todos los poderes públicos y que constituye legislación básica, por lo que en muchas Comunidades Autónomas han sido aprobadas leyes que la incorporan e incluso la mejoran dentro de su ámbito competencial. También, hay que decirlo, ha sido la Ley contra la que más recursos de inconstitucionalidad se han interpuesto, procedentes todos ellos del ámbito judicial, habiéndose resuelto ya dos de los recursos por el Tribunal Constitucional de manera negativa, fortaleciendo de esta manera la Ley ante toda la sociedad. La ley introduce abundantes novedades en nuestro panorama jurídico. La primera de ellas es abordar de manera multidisciplinar la lucha contra la violencia de género, con el objetivo no solo de sancionarla, sino, sobre todo, de prevenirla.

En el ámbito judicial y penal introduce novedades muy llamativas. La primera es la creación de los Juzgados de Violencia sobre la Mujer, a los que se atribuye competencias penales y civiles en la lucha contra los malos tratos. Se trata de crear Juzgados especializados y de evitar el peregrinaje de las mujeres de un Juzgado a otro y todo ello con el fin de conseguir una mejor atención, dar una atención integral a las mujeres que decidan romper su relación con el violento.

La segunda de las novedades es la agravación de las penas para las conductas constitutivas de violencia de género, es decir, para la violencia que se ejerce por los hombres sobre las mujeres en el marco de una relación afectiva.

Otra novedad importante es la creación de la Fiscalía contra la Violencia sobre la Mujer y la creación de una Sección contra la Violencia sobre la Mujer en todas las Fiscalías de los Tribunales Superiores de Justicia y de las Audiencias Provinciales.

Para la elaboración de las políticas públicas en relación con la lucha contra la violencia de género, la Ley crea la Delegación del Gobierno contra la Violencia sobre la Mujer, integrada en el Ministerio de Igualdad. Creó también el Observatorio Estatal de Violencia sobre la Mujer, donde tenemos representación, entre otros, las asociaciones de mujeres y que tiene unas funciones sobre todo de asesoramiento y de colaboración institucional en materia de violencia de género. La Ley reconoce derechos concretos a las mujeres que, siendo víctimas de violencia de género, deciden dar el paso y denunciar al violento. Estos derechos son de orden laboral, de asistencia jurídica gratuita, de asistencia psicológica o determinados derechos económicos.

Para las asociaciones de mujeres la Ley es un instrumento fundamental en la lucha contra la violencia de género y la defendemos frente a todos los ataques que viene recibiendo desde la derecha más arcaica de nuestra sociedad.

Desde que se aprobó, han sido cientos de miles las mujeres que se han acogido a ella para salir de una situación de malos tratos. Solo en el año 2008 fueron 142.125 las mujeres que dieron el paso de denunciar a su agresor.

En Themis necesitábamos detenernos y reflexionar sobre los tres años que llevábamos de aplicación de la Ley Integral para ver si respondía o no a dar solución a tan grave problema. Por esa razón organizamos el Congreso destinado a ese fin: el análisis de los tres años de aplicación de la Ley Integral. Tras dos días de discusiones y de intervenciones muy documentadas e interesantes, estas fueron las conclusiones que alcanzamos acerca de cómo se estaba aplicando la Ley de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género:

Themis organizó un Congreso para reflexionar sobre los tres años de aplicación de la Ley Integral.

1. Esta Ley ha supuesto la visibilización de la violencia que se ejerce contra las mujeres como una cuestión estructural que condiciona el presente y el futuro de nuestra sociedad. Sin embargo como ha señalado el Secretario General de Naciones Unidas “El potencial de las leyes sobre la violencia contra la mujer no llegará a realizarse si no se aplican y se hacen cumplir efectivamente”, y añade que para ello se requiere “con carácter obligatorio una capacitación sistemática respecto de las cuestiones de género.”

En este sentido, la aplicación de la Ley Integral requiere imperativamente incorporar la perspectiva de género en la formación de los operadores jurídicos y profesionales que intervienen en los procesos de cese de la violencia.

2. Instar al Gobierno para que apruebe un baremo de valoración de las lesiones y secuelas de las víctimas de violencia de género, atendiendo a los criterios del daño descritos por la Organización Mundial de la Salud.

3. La asistencia jurídica gratuita para las víctimas de violencia de género debe tener carácter universal, con la posibilidad de elección del o la profesional del Derecho que la atienda, sin que se pueda gravar a las víctimas con la carga de demostrar la insuficiencia de recursos.

4. El turno de oficio para la asistencia a las víctimas de violencia de género deberá ser incompatible con la asistencia jurídica a los imputados por estos delitos.

5. Es fundamental garantizar los derechos y la protección de las mujeres que acuden al sistema policial, judicial o social, para cesar su relación con el agresor.

6. Es urgente generalizar las unidades de valoración forense integral en todo el territorio nacional, integrada por profesionales especializados en violencia de género y que, con independencia de la valoración de la amenaza que realiza actualmente los cuerpos y fuerzas de seguridad, tenga a su cargo la realización de los informes de evaluación del riesgo de violencia, que tengan en cuenta la situación de vulnerabilidad de la víctima a causa de la violencia que padece.

7. El avance en el reconocimiento de los derechos fundamentales de las mujeres ha generado un contra-movimiento o “backlash”. Denunciamos su pretensión de neutralizar el objetivo alcanzado por las últimas reformas legislativas. Este movimiento promueve nuevos artificios psico-jurídicos como el “Síndrome de Alienación Parental”, “la imposición

de custodias compartidas sin acuerdo”, “la no suspensión del régimen de visitas a los maltratadores”, u otros ejemplos como el rescate de viejos mitos sexistas como que las mujeres interponen denuncias falsas.

8. La eficacia de la protección jurídica y social a las víctimas de violencia de género debe garantizar que ninguna mujer que haya denunciado sea asesinada ■

Breve currículum

Altamira Gonzalo Valgañón es Licenciada en Derecho por la Universidad de Zaragoza y abogada en ejercicio desde el año 1974, especializada en Derecho de Familia y en defensa de los derechos de las mujeres. Presidenta de la Asociación de Mujeres Juristas THEMIS. Profesora de Derecho de Familia del Centro de Formación del Colegio de Abogados de Zaragoza. Vocal del Consejo Rector del Instituto de la Mujer. Miembro del Consejo Rector del Instituto Aragonés de la Mujer. Miembro del Consejo de Dirección del Instituto de la Mujer de Castilla la Mancha. Miembro del Consejo Escolar del Estado. Miembro del Consejo de Redacción de la revista AEQUALITAS, revista jurídica para la igualdad de oportunidades entre Mujeres y Hombres. Ponente en jornadas y congresos sobre temas relacionados con el Derecho y la Mujer.



La orientación académica y profesional en clave de igualdad

Isabel González López

Responsable de la Organización de Mujeres

STEs Intersindical

Sumario: 1. El origen de la desigualdad formativa y profesional. 2. Los estereotipos subyacentes. 3. Cómo superar los estereotipos desde la acción educativa. 4. La orientación académica y profesional en clave de igualdad. 5. La evidencia de los cambios y mejoras. 6. Desajustes entre resultados académicos y el mercado laboral de mujeres.

Resumen

El artículo describe una realidad. La escuela y la familia son un reflejo de la sociedad y reflejan los estereotipos de género que impregnan la sociedad. Los estereotipos son recibidos y transmitidos en el currículo oculto y pueden estar vinculados a la elección profesional, a los roles en el reparto de tareas, a la naturaleza de hombres y mujeres o asociados a la imagen y al físico de las personas. Es verdad que se observan tendencias que van en sentido contrario. Pero es prioritario vencer los estereotipos, modificando lenguajes, imágenes, mensajes y con una nueva manera de entender la orientación. Habrá que indagar por qué si las chicas son más brillantes académicamente, para acceder al mundo laboral lo tienen más difícil, están peor pagadas, tienen más dificultades para acceder a determinados puestos o se inclinan mayoritariamente por el sector público o por qué el paro femenino es mayor. A pesar de todo, la educación y formación son la mejor garantía de acceso al mercado laboral y ha sido la mejor inversión para la empleabilidad femenina. Una muestra amplia de tablas y datos estadísticos lo respalda.

Palabras clave: estereotipo, educación, escuela coeducativa, orientación, mujeres hombres, currículo.

“La orientación educativa y profesional no consiste en recomendar a la alumna o al alumno unos estudios determinados en función de su rendimiento académico y de sus intereses personales. Más allá de todo esto, la labor orientadora debe contribuir a facilitar información y establecer marcos de reflexión y análisis acerca de las propias aptitudes, actitudes, prioridades e intereses, así como de la organización social, laboral y económica del entorno, de modo que cada persona desarrolle estrategias y habilidades para orientarse y tomar decisiones, diseñando su propio proyecto de vida personal”.

Ana Agirre

El origen de la desigualdad formativa y profesional

La escuela es reflejo de la sociedad en la que vivimos y en la que los estereotipos de género son una constante que impregna nuestras vidas. Estos estereotipos nos son inculcados desde que nacemos y es necesario desvelarlos a través de una mirada crítica para poder evidenciar de qué manera inciden en nuestras vidas, en la convivencia de nuestros alumnos y alumnas en las aulas, en la educación que reciben en las familias, en las relaciones sociales, etc. Las preferencias académicas y profesionales del alumnado responden a las influencias de estereotipos de género presentes en la sociedad y, por tanto, también en la institución escolar, lo cual tendrá consecuencias discriminatorias en el futuro laboral de nuestros/as jóvenes.

En el camino formativo del alumnado, el primer eslabón de la educación marcada por estereotipos de género empieza en la familia, que es el primer agente socializador que incide e interfiere en este camino de construcción de la identidad a través de múltiples acciones. Desde los primeros años de vida, podemos encontrar comportamientos diferentes en la educación que los padres y madres dan a sus hijos e hijas. Desde el mismo momento en que se conoce el sexo del bebé, se generan diferentes expectativas y diferentes comportamientos: si es niña, todo se prepara y se rodea de color rosa y sus juguetes son peluches, muñecas, etc.; si es niño, les rodea el color azul y sus juguetes son balones, coches, etc. A través del juego, las familias van estableciendo pautas de conducta diferenciales que marcarán los intereses de los niños y niñas en etapas posteriores. Por otra parte, las categorías del mundo social se van estableciendo desde los roles de género que marcan la convivencia y el modelo de comportamiento de su padre y su madre y que supone que el niño y la niña de dos años posean suficiente información sobre los roles de sus padres y el entorno cercano. En los juegos compartidos en los primeros años, los niños y niñas manifiestan intereses similares, pero, cuando llega el juego simbólico, se refuerza la identidad de género y adoptan como propios los modelos que observan alrededor. Es la etapa donde la representación lúdica será el reflejo simbólico de los roles de varones y mujeres en la sociedad.

En la formación del alumnado, el primer eslabón de la educación marcada por estereotipos de género empieza en la familia.

Por otra parte, está la escuela, que es un claro reflejo de la sociedad en la que nos movemos y en la que se educan nuestros alumnos y alumnas. La escuela en la que se educan los niños y niñas siempre ha girado en torno a un modelo androcéntrico de sociedad y es necesario abordar el cambio, descubrir y evidenciar que, aunque parezca que en la escuela priman los principios de igualdad y que tenemos normas y pautas de actuación que buscan la educación igualitaria, en realidad están ocultas múltiples formas de discriminación y de reproducción de los modelos estereotipados. La escuela es depositaria de estereotipos de género y los transmite desde las primeras etapas de escolaridad y de manera no intencional a través del llamado currículum oculto. Esto incidirá en el futuro desarrollo profesional del alumnado, que sigue respondiendo a los estereotipos sociales diferenciados de las actividades (en especial, estudios y profesiones) según las realicen hombres o mujeres.

Si queremos cambios sustanciales en el modelo educativo, es necesario pasar de la escuela mixta a la escuela coeducativa y, para ello, es imprescindible la implicación del

Si queremos cambios sustanciales en el mundo educativo, es necesario pasar de escuela mixta a la coeducativa y que el profesorado se implique.

profesorado. Es necesario hacer una valoración crítica del funcionamiento del sistema educativo, de la organización de los centros y de cualquier actividad que se realice, pues sólo de esta forma se podrá vislumbrar cómo se reproducen los modelos y se refuerzan los estereotipos. Hay aspectos que es necesario desvelar en las acciones que desarrollamos cada día para que podamos emprender el cambio: en la etapa de primaria, una simple mirada a los patios del colegio, permitirán encontrar elementos diferenciales en las reglas del juego de chicos y chicas, hay una evidente diferencia entre la utilización de los espacios, en la resolución de conflictos y en la aceptación de la norma. Por ello, se deben buscar formas de actuación que corrijan estos elementos diferenciales.

El sistema educativo está contribuyendo a la tradicional división del trabajo propio de mujeres y hombres, y no es por las actuaciones discriminatorias explícitas, sino más bien por ausencia de acciones curriculares específicas para actuar y operar el cambio y por la ausencia de análisis y valoración crítica acerca de los estereotipos de género subyacentes y del currículum oculto que se transmite por parte del profesorado. La importancia de todo esto radica en la incidencia que tiene la elección de unas determinadas opciones en los estudios sobre la trayectoria académica y profesional futura del alumnado. Sin duda, la distribución de chicos y chicas en las diferentes modalidades de bachillerato influyen en gran medida en la elección posterior de los ciclos formativos y las carreras universitarias, lo cual repercutirá finalmente en la segregación horizontal que se da en el mercado laboral y que es fuente de desigualdad en las mujeres cuando se incorporan al mundo laboral.

En definitiva, no podemos acomodarnos en la idea de que las claves de la igualdad nos van a llegar a través de las normas, pues por si solas son insuficientes para romper inercias y para superar los prejuicios discriminatorios que afectan a nuestros alumnos y alumnas. El sistema educativo debe ser agente de cambio y se deben poner en práctica actuaciones específicamente destinadas a romper con esas barreras mentales que tanto condicionan la vida de nuestras/os jóvenes.

Los estereotipos subyacentes

Todo ello nos debe llevar a desvelar la presencia indudable de estereotipos de género actuando dentro del sistema educativo a través de sus distintos agentes y elementos educativos. Los estereotipos son recibidos y transmitidos mediante el currículum oculto, pues no actúan de una forma explícita ni fácilmente identificable, sino que operan de forma sutil a pesar de la intencionalidad de educar y enseñar en la filosofía de la igualdad de oportunidades y la no discriminación por razón del sexo que el sistema educativo español ha asumido en las dos últimas décadas.

Todavía existen muchas ideas estereotipadas acerca de la elección profesional y es necesario descubrirlas y desenmascararlas, pues sólo de esta manera se logrará que nuestros alumnos y alumnas se formen en base a una elección profesional libre de sesgos sexistas, que sin duda permitirá conformar una sociedad en la que las mujeres y

hombres vivan en clave de igualdad y en la que las mujeres logren una mayor autonomía e independencia.

Los estereotipos están presentes de diferentes formas, unas más evidentes y arraigadas que otras. Entre las situaciones en que los estereotipos implican una actitud desigual, se dan las siguientes:

– Los estereotipos vinculados a la elección profesional: Es evidente que en muchas carreras y estudios tradicionalmente ocupados por mujeres o por hombres, aunque de forma muy lenta, van equiparándose las tendencias, ahora bien, todavía hay áreas en las que encontramos una mayor presencia de chicas y otras de chicos, como los estudios relacionados con la salud, la atención social o la educación o la imagen personal, que siguen ocupadas mayoritariamente por mujeres; en cambio, otras áreas, como las telecomunicaciones, automoción, electricidad o mecánica son elegidas mayoritariamente por chicos.

La superación de elecciones de estudios y profesiones estereotipadas va en aumento, fundamentalmente en el caso de las chicas. Observando la tendencia de los últimos años, se vislumbra que ellas han ido accediendo a carreras y estudios tradicionalmente masculinos, mientras que el desplazamiento de los chicos hacia estudios y profesiones tradicionalmente ocupados por mujeres ha sido mucho menor; no obstante es digno de destacar que, aunque lentamente, el cambio en ellos también se produce.

– Los estereotipos vinculados a los roles en el reparto de tareas: A veces, a la hora de elegir una profesión también influyen estereotipos como el de “mujer cuidadora” y “hombre mantenedor”, que se filtran y llegan a nuestro alumnado a través de la educación que reciben desde los primeros años de vida y que van desde los roles que marcan la vida familiar a las imágenes que impregnan todo lo que les rodea en su vida diaria, en los cuentos y lecturas, en los juguetes, en los libros de texto, en la publicidad, etc.

El estereotipo de “mujer cuidadora” influye en las niñas y les limita la imagen que ellas tienen de sí mismas. Es un estereotipo asociado al modelo de familia tradicional que identifica a la madre y a las mujeres en general como cuidadoras, lo cual les dificulta verse cumpliendo otros papeles diferentes a los heredados.

El estereotipo de “hombre mantenedor”, influye en los niños y les dificulta el verse a sí mismos como seres autónomos capaces de cuidarse y de cuidar, pues no logran ver los beneficios de esta autonomía. Probablemente, esta es una de las razones por la que los chicos acceden con dificultad a estudios y profesiones basadas en el cuidado, como Educación Infantil, enfermería, geriatría, etc.

– Los estereotipos vinculados a la naturaleza de hombres y mujeres: Todavía existe la asignación de trabajos a mujeres y a hombres bajo el pretexto de que lo hacen mejor por el hecho de ser mujer u hombre. Esto dificulta que las chicas y los chicos accedan

al mercado laboral en profesiones que no se consideran idóneas y propias de su sexo. Así, por ejemplo, un chico que quiera trabajar de canguro tendrá dificultades para que se le acepte; por lo mismo, lo mismo ocurrirá a una chica que quiera trabajar en un taller mecánico.

– Los estereotipos asociados a la imagen y al físico de las personas: Hay profesiones en que el cuerpo y la capacidad física tienen mucha relevancia en el desarrollo de la actividad. Así, para ser minero o minera, deben ser ágiles, fuertes y mostrar gran capacidad de resistencia. Ahora bien, esto no debe ser obstáculo para que las chicas puedan prepararse y capacitarse para realizar cualquier profesión que requiera capacidad de resistencia física.

Los estereotipos pueden estar asociados a la elección profesional, a los roles en el reparto de tareas, a la naturaleza de hombres y mujeres, a la imagen o el físico de las personas.

También hay profesiones en las que una imagen física determinada aparece como un elemento explícito para ejercer una profesión, principalmente en chicas (modelos, azafatas de eventos, etc.), aunque también es verdad que últimamente es frecuente que esto ocurra con los chicos. En estos casos, es importante que ellos y ellas aprendan a desvelar estas trampas y a estar conformes y satisfechos con sus cuerpos tal cual son y que no sientan la necesidad de ajustarlo a unos patrones estereotipados.

Cómo superar los estereotipos desde la acción educativa

Si queremos superar todas estas carencias, es prioritario vencer los estereotipos heredados respecto a lo que hombres y mujeres podemos llegar a ser, así como abrir espacios de reflexión donde imaginar una elección libre y no estereotipada. El profesorado debe tener en cuenta numerosos aspectos relacionados con el lenguaje, las imágenes y los mensajes que da a su alumnado. Desde una forma diferente de entender la orientación, es decir, como un proceso que va mucho más allá de la elección profesional y que introduce elementos afectivos y relacionales, el profesorado debe velar por:

– Garantizar la igualdad de oportunidades de los alumnos y las alumnas en el acceso a todas las formas de enseñanza y a todos los tipos de formación con el fin de hacer posible que todas las personas desarrollen sus aptitudes y actitudes que los estereotipos de género limitan o niegan.

– Favorecer una representación, desde la infancia y hasta el bachillerato, de mujeres y hombres en diferentes profesiones, procurando además que en estas representaciones se cuestionen estereotipos.

– Integrar en los contenidos de las materias que damos a nuestro alumnado la historia de las mujeres y su contribución a todas las ramas del pensamiento y las consecuencias negativas que ha supuesto su invisibilización, de manera que el alumnado pueda apreciar que siempre hubo mujeres dedicadas a la medicina, a la ciencia, a la música y a todo tipo de profesiones. Por otra parte, descubrirles a hombres que han vencido los estereotipos y que se han dedicado al baile, al cuidado, etc.

– Asociar las profesiones con las capacidades y deseos de cada persona, evitando que aparezcan vinculadas a imágenes estereotipadas.

– Potenciar la singularidad de cada niña y cada niño, ensalzando aquello que eligen con libertad y que desarrollan con entusiasmo y ayudarles a elegir el tipo de estudios y profesión que mejor se adapte a sus aptitudes y a su personalidad, siendo conscientes de las limitaciones que supone la imposición de valores sexistas.

- Acercar al alumnado a conocer los cambios que ha supuesto la incorporación de las mujeres al mundo laboral y evitar el determinismo social impuesto a mujeres y hombres.

– Ampliar el conocimiento de las nuevas opciones ocupacionales para ambos sexos, la importancia de la búsqueda de nuevos referentes profesionales.

Para superar los estereotipos se precisa cuidar el lenguaje, las imágenes, los mensajes y una forma diferente de entender la orientación.

– Mostrar imágenes de mujeres y hombres realizando tareas de cuidado, enseñándoles que es necesaria la corresponsabilidad en el cuidado de las personas de la familia. Se deben mostrar imágenes, tanto en las explicaciones de clase como en los materiales escolares y libros de texto, para que se conviertan en referentes de las diferentes maneras de concebir la propia existencia. Además, se debe procurar que hombres y mujeres tengan una representación equilibrada.

– Ampliar el conocimiento de las nuevas opciones ocupacionales para ambos sexos, la importancia de la búsqueda de nuevos referentes profesionales.

La orientación académica y profesional en clave de igualdad

A la hora de orientar, se deben tener en cuenta cómo afecta la realidad a chicos y chicas. Trabajar en igualdad requiere que la elección académico-laboral no esté marcada por el género sino por las potencialidades individuales. En el caso concreto de la orientación laboral desde la perspectiva de género, el debate de nuestro alumnado no suele ir más allá de los intentos de demostración de que para determinados trabajos el varón está mejor preparado y, como mucho, de la pervivencia de determinadas dificultades para que la mujer acceda al mercado laboral. Partiendo del concepto de desigualdad, en lo referido a la orientación laboral, el debate debe ser por qué el paro femenino es mayor, por qué las profesiones feminizadas están peor pagadas y por qué existen estrategias para dificultar que las mujeres opten a los puestos principales del sistema productivo. También debe indagarse explícitamente por qué las chicas son más brillantes académicamente y luego escogen estudios con menos salidas profesionales o por qué nuestras alumnas prefieren muy mayoritariamente trabajar en el sector público antes que en la empresa privada. Todo ello debe incorporar el debate sobre la conciliación de la vida laboral y familiar y la corresponsabilidad.

El debate debe ser por qué el paro femenino es mayor, por qué las profesiones femeninas están peor pagadas si las chicas son académicamente más brillantes.

Con todo ello, toda orientación profesional para la igualdad intentará que el alumnado de cualquier nivel educativo aumente su grado de libertad de elección, diversificando

sus posibilidades académico-profesionales, desde una mayor autonomía y autoanálisis personal, con los siguientes objetivos:

- Romper estereotipos ligados a determinadas profesiones, que limitan la autonomía en la elección profesional y personal.
- Promover profesiones no vocacionales demandadas por el mercado laboral apostando por la igualdad de oportunidades.
- Potenciar el espíritu emprendedor en las nuevas generaciones de mujeres.
- Aumentar la exigencia del pacto por la corresponsabilidad dentro de cualquier proyecto vital, especialmente en la vida familiar.
- Concienciar de la injusticia de las estrategias del techo de cristal y del exclusivismo masculino de determinados oficios y sectores.

La evidencia de los cambios y mejoras

El discurso social de las últimas décadas ha legitimado la educación como garantía de acceso al mercado laboral. En apenas dos generaciones, las mujeres de nuestro país han construido, social y familiarmente, el legado de que la formación les hacía posible una vida independiente desde la que poder decidir su proyecto vital con mayor autonomía que en ningún otro momento de la historia. Tras el modelo de educación mixta y coeducativa, se ha articulado una expectativa que hoy respaldan los datos, pues las tasas de actividad y ocupación se elevan en general con los niveles de formación alcanzados, tanto en hombres como en mujeres y, además, a mayor formación, menor es la diferencia entre la tasa de ocupación de hombres y mujeres. Por tanto, la formación ha sido la mejor inversión para la empleabilidad y el empoderamiento femenino, pues en los menores niveles de formación se concentra la mayor desigualdad en la tasa de ocupación. Las diferencias salariales por sexo son menores para las mujeres más jóvenes, en gran medida por la mejor cualificación (tipos de ocupación, nivel de estudios, etc.) de las mujeres más jóvenes respecto a las de mayor edad.

La formación ha sido la mejor inversión para la empleabilidad y el empoderamiento femenino y las mujeres han sido y son las usuarias más eficaces del sistema educativo.

En primer lugar, debe destacarse que las mujeres han sido y son usuarias eficaces del sistema educativo, dentro del cual han logrado:

– *Mayor presencia en todos los niveles del Sistema Educativo*, especialmente en los niveles no obligatorios, con la excepción de los Ciclos Formativos de Grado Medio. En el curso 2006-07, las mujeres representaron el 48,5% del alumnado matriculado en las enseñanzas obligatorias (primaria y ESO). Esta situación se invierte en las enseñanzas postobligatorias, donde las mujeres matriculadas en Bachillerato y Formación profesional ascienden al 51,5% (54,7% en Bachillerato).

POBLACIÓN DE 16 Y MÁS AÑOS, SEGÚN NIVEL DE ESTUDIOS TERMINADOS

Nueva Metodología. EPA-2005

		2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009 I Trim.
Ambos sexos datos absolutos (en miles)	TOTAL	33.770	34.246	34.846	35.434	36.038	36.652	37.236	37.897	38.357	38.409
	Analfabetos/as	1.101	1.107	1.076	1.029	1.045	774	833	859	890	886
	Educación Primaria	12.952	12.885	12.674	12.317	12.018	11.224	11.327	11.421	11.205	11.255
	Educación Secundaria Primera etapa (*)	7.814	7.874	8.272	8.683	8.917	9.330	9.259	9.309	9.586	9.710
	Educación Secundaria Segunda etapa(*)	5.695	5.868	6.028	6.309	6.574	7.080	7.442	7.512	7.766	7.641
	Formación e inserción laboral con título de secundaria (2ª etapa)	17	33	36	36	36	32	32	21	17	18
	Educación superior, excepto doctorado	6.120	6.409	6.666	6.972	7.345	8.043	8.174	8.594	8.698	8.716
	Doctorado	71	71	94	89	105	170	169	182	195	183
% Mujeres	TOTAL	51,37	51,32	51,26	51,21	51,13	51,05	50,97	50,92	50,92	50,93
	Analfabetas	69,63	68,06	68,40	68,03	67,96	69,29	68,44	69,08	66,82	67,14
	Educación Primaria	54,05	54,28	54,12	54,13	54,32	54,87	54,72	54,36	54,19	54,17
	Educación Secundaria Primera etapa (*)	47,38	46,86	47,09	47,19	46,98	46,55	46,59	46,99	46,57	46,72
	Educación Secundaria Segunda etapa(*)	50,36	50,04	49,97	50,19	49,61	50,19	50,04	49,71	50,42	50,27
	Formación e inserción laboral con título de secundaria (2ª etapa)	24,85	41,16	44,20	44,38	43,94	58,73	44,55	43,69	57,74	48,91
	Educación superior, excepto doctorado	48,68	49,38	49,72	49,73	50,18	50,26	50,22	50,22	50,60	50,61
	Doctorado	35,86	35,25	32,41	37,20	35,15	34,47	32,86	34,84	37,95	38,79

– *Más tiempo de permanencia en el sistema frente al abandono escolar temprano de los varones.* A los 16 años, la tasa neta de escolarización femenina en el conjunto de la enseñanza supera en casi seis puntos porcentuales a la masculina (90,6% en mujeres y 84,8% en varones).

– *Mayor éxito educativo en todos los niveles:* En el curso 2005-06, según la información de la publicación *Las mujeres en cifras*, edición 2009, las mujeres alcanzaron tasas superiores a los varones en todos los niveles. Así, hubo una mayor tasa de graduación en ESO que los varones, con un 76,4% de chicas y 62,4% de chicos; en los estudios postobligatorios, se gradúan más mujeres que varones, así la tasa de alumnas que acabó Bachillerato en 2005-06 es del 53,7% y los alumnos el 37,2%; en Formación profesional de grado medio, la tasa de alumnas matriculadas y la tasa de titulación era del 18,2% y la de alumnos del 15,5%; en Técnico superior, la tasa de mujeres en el 2005-06 fue del 18,9% y de 14,9% para los varones; en diplomaturas universitarias, la tasa de mujeres fue del 21,7% y en varones un 12%; en licenciaturas universitarias, un 21,6% para mujeres y un 14,7% para varones.

El número de mujeres que acaban los estudios universitarios es superior a los hombres y ha evolucionado de forma progresiva, así, en 1982 terminaban los estudios universitarios el 53,7% de las mujeres y en 2007, esta cifra es del 61%. En general, las mujeres obtienen unos mejores resultados académicos que los hombres.

– Mayor y progresiva diversificación de sus itinerarios, tanto por el tipo de estudios como por las áreas de conocimiento de los mismos: mayor participación en FP, mayor acceso a perfiles técnicos en carreras y módulos formativos. Hay más mujeres que estudian la Formación Profesional de grado superior (50,7% de mujeres); sin embargo, hay más hombres en la Formación profesional de grado medio (53,1% de hombres). Las diferencias son notables en algunas familias profesionales.

FORMACIÓN PROFESIONAL. CICLO FORMATIVO GRADO MEDIO.
ALUMNADO MATRICULADO, SEGÚN RAMAS

Curso Académico		1999-00	2000-01	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05	2005-06	2006-07
Datos absolutos: ambos sexos	TOTAL	158.573	191.456	210.750	224.486	229.005	231.317	232.149	232.653
	Actividades Agrarias	4.376	4.844	4.745	4.833	4.789	4.582	4.429	4.351
	Actividades Físicas y Deportivas	1.224	1.532	2.153	2.410	2.705	3.076	3.399	3.819
	Actividades Marítimo-Pesqueras	373	649	961	1.122	1.218	1.145	1.124	1.157
	Administración	38.279	45.662	49.947	52.454	51.423	48.944	47.782	46.894
	Artes Gráficas	1.928	2.467	3.070	3.124	3.035	2.848	2.629	2.529
	Comercio y Márketing	10.289	12.729	13.573	14.123	13.842	12.928	11.673	11.181
	Comunicación, Imagen y Sonido	1.523	2.081	2.435	2.734	2.847	2.795	2.574	2.450
	Electricidad y Electrónica	24.829	31.030	34.676	36.805	36.398	34.260	706	29.929
	Edificación y Obra Civil	378	539	656	721	715	704	32.145	750
	Fabricación Mecánica	8.805	11.036	12.161	12.818	12.432	11.902	10.970	10.303
	Hostelería y Turismo	7.648	9.527	10.066	11.015	12.178	12.270	12.206	12.011
	Imagen Personal	8.387	10.771	13.137	15.152	16.323	17.074	17.178	16.618
	Industrias Alimentarias	838	1.267	1.485	1.412	1.332	1.300	1.208	1.151
	Informática					1.954	7.571	12.607	15.772
	Madera y Mueble	2.244	2.718	2.975	3.192	3.108	3.141	2.919	2.814
	Mantenimiento y Servicios a la Producción	6.535	8.255	9.148	9.710	9.959	9.939	9.920	10.030
	Mantenimiento de Vehículos Autopropulsados	15.511	18.204	20.108	21.254	21.624	21.837	21.915	21.916
	Química	2.266	2.690	2.889	3.161	3.048	2.762	2.495	2.437
Sanidad	22.187	24.655	25.690	27.515	29.038	29.794	30.268	31.345	
Servicios Socioculturales a la Comunidad					269	1.758	3.459	4.784	
Textil, Confección y Piel	679	689	749	811	651	588	454	324	
Vidrio y Cerámica	0	71	108	120	117	99	78	88	
Sin distribuir	156	40	18	0	0	0	11	0	
% Mujeres	TOTAL	43,52	42,88	43,68	44,75	45,37	45,82	46,21	46,49
	Actividades Agrarias	18,12	18,95	19,89	18,48	20,28	17,98	17,20	16,36
	Actividades Físicas y Deportivas	37,17	38,45	38,27	40,46	39,59	38,13	33,95	33,25
	Actividades Marítimo-Pesqueras	16,35	12,33	8,95	8,47	7,39	7,07	8,01	7,95
	Administración	67,25	67,05	69,09	70,58	71,17	73,04	75,20	75,70
	Artes Gráficas	32,16	32,47	34,95	34,92	35,42	35,81	37,66	38,20
	Comercio y Márketing	65,26	62,93	67,14	69,09	70,47	71,61	71,26	70,56
	Comunicación, Imagen y Sonido	43,14	43,97	46,74	48,21	48,68	49,48	50,62	49,59
	Electricidad y Electrónica	1,67	1,94	2,03	1,88	2,04	2,07	6,66	2,31
	Edificación y Obra Civil	2,91	6,31	4,42	4,85	6,15	6,39	2,18	6,13
	Fabricación Mecánica	1,45	1,43	1,50	2,32	2,04	2,08	2,32	2,83
	Hostelería y Turismo	41,92	42,95	44,03	46,01	46,76	46,50	45,40	44,42
	Imagen Personal	95,67	95,88	96,19	96,01	97,02	97,18	97,26	97,09
	Industrias Alimentarias	36,40	44,83	46,60	47,73	48,35	44,92	45,20	46,66
	Informática					23,49	16,89	14,75	14,41
	Madera y Mueble	3,92	4,82	5,51	6,17	6,05	5,44	4,66	5,47
	Mantenimiento y Servicios a la Producción	1,07	1,26	1,65	1,91	1,32	1,62	1,94	1,87
	Mantenimiento de Vehículos Autopropulsados	1,06	1,27	1,51	2,24	1,47	1,36	1,58	1,50
	Química	60,28	59,29	61,86	63,49	62,73	61,30	62,12	63,03
Sanidad	87,94	87,71	88,04	88,69	89,10	90,02	89,84	90,16	
Servicios Sociales a la Comunidad					82,53	92,04	92,28	91,49	
Textil, Confección y Piel	78,50	76,49	82,24	83,48	87,25	88,10	91,63	94,75	
Vidrio y Cerámica	0,00	49,30	47,22	42,50	51,28	47,47	37,18	52,27	
Sin distribuir	56,41	32,50	0,00	0,00	0,00	0,00	72,73	0,00	

– *Incremento importante de participación de mujeres en estudios universitarios, pasando del 46,79% en 1982 al 54,37% en 2007. En la actualidad, el número total de alumnas en la universidad supera al de los alumnos, siendo un 60,6% en las licenciaturas y un 70,02% en diplomaturas. A destacar, que las alumnas son minoría en arquitectura e Ingenierías Técnicas (24,7%) y en arquitectura e Ingeniería superior (30,8%), pero es relevante la evolución desde 1982 hasta la actualidad, pues en algunas ramas se ha duplicado el número de mujeres.*

ALUMNADO UNIVERSITARIO MATRICULADO, SEGUN AREA DE CONOCIMIENTO

Curso Académico		1998-99	1999-00	2000-01	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05	2005-06	2006-07
Datos absolutos: ambos sexos	Todas las titulaciones	1.580.158	1.587.055	1.554.972	1.526.907	1.503.667	1.480.049	1.435.695	1.418.645	1.392.324
	Humanidades	161.487	161.999	156.638	149.927	144.110	143.399	136.909	132.119	129.731
	CC. Sociales y Jurídicas	801.400	794.110	767.215	749.323	728.473	716.231	694.206	693.369	684.961
	CC. Experimentales	129.844	127.728	122.198	115.275	109.724	104.939	100.286	95.853	91.007
	CC. de la Salud	118.159	120.455	121.038	119.543	119.839	119.921	120.137	121.087	124.252
	Técnicas	369.268	382.763	387.883	392.839	401.521	395.559	384.157	376.217	362.373
% Mujeres	Todas las titulaciones	53,29	53,27	53,41	53,68	53,66	54,59	54,15	54,25	54,31
	Humanidades	63,56	63,17	63,56	63,27	63,08	64,53	63,06	62,64	62,15
	CC. Sociales y Jurídicas	60,85	61,08	61,38	62,04	62,29	63,25	62,93	63,07	62,96
	CC. Experimentales	54,20	55,14	56,25	57,73	58,44	59,34	59,31	59,29	59,18
	CC. de la Salud	71,36	71,63	72,06	73,17	73,77	74,26	74,48	74,20	73,75
	Técnicas	26,27	26,46	26,82	26,95	27,30	28,08	27,42	27,34	27,27

FUENTE: Elaboración Instituto de la Mujer "Mujeres eb cifras" a partir de datos de la Estadística de la Enseñanza Superior en España. INE

ALUMNADO UNIVERSITARIO MATRICULADO SEGÚN SEXO Y ESTUDIOS

Curso Académico		1999-00	2000-01	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05	2005-06	2006-07
Datos absolutos: ambos sexos	TOTAL	1.587.055	1.554.972	1.526.907	1.503.667	1.480.049	1.435.695	1.418.645	1.392.324
	Arquitectura e Ingeniería	224.253	228.542	231.049	233.808	229.118	223.027	217.512	209.516
	Técnicas	355.326	351.876	345.671	343.265	342.059	342.097	347.656	353.104
	Diplomaturas	848.966	815.213	788.397	758.881	742.431	709.441	694.772	676.847
	Licenciaturas	158.510	159.341	161.790	167.713	166.441	161.130	158.705	152.857
	Arquitectura e Ingeniería								
% Mujeres	TOTAL	53,27	53,41	53,68	53,66	54,59	54,15	54,25	54,31
	Arquitectura e Ingeniería	24,87	25,19	25,39	25,32	26,39	25,39	25,05	24,69
	Técnicas	67,93	68,20	69,13	69,62	70,43	70,33	70,30	70,02
	Diplomaturas	59,21	59,67	60,22	60,38	61,41	60,83	60,79	60,59
	Licenciaturas	28,71	29,15	29,18	30,07	30,40	30,24	30,47	30,80
	Arquitectura e Ingeniería								

FUENTE: Elaboración propia a partir de datos de la Estadística de la Enseñanza Superior en España. INE

Desajuste entre resultados académicos y el mercado laboral de las mujeres

A pesar de que las mujeres tienen mayor presencia en todos los niveles del sistema educativo, a pesar de que las mujeres tienen cifras de abandono escolar muy inferiores a los varones, a pesar de que ellas tienen mayor éxito educativo en todos los niveles y de que han sido capaces de diversificar de forma progresiva los itinerarios formativos y romper con algunos estereotipos, a pesar de que se ha incrementado notablemente la tasa de actividad y de ocupación femenina en la última década, sin embargo las sombras que rodean el mundo laboral de las mujeres todavía son importantes: ellas tienen mayores dificultades que los hombres para acceder al empleo; ellas padecen índices de precariedad laboral muy superiores a los hombres (temporalidad y jornadas parciales); ellas sufren la segregación horizontal, concentrándose en sectores menos valorados, y la vertical, que les dificulta el acceso a puestos de responsabilidad; ellas sufren la discriminación salarial, etc. Por todo ello, se hace imprescindible abordar un cambio desde la raíz y la escuela es un agente del cambio necesario e imprescindible ■

Fuentes documentales

Fuentes documentales de interés

– *Las mujeres en cifras (1983-2008)* (2008) Madrid: Instituto de la Mujer, Ministerio de Igualdad.

– *Mujeres y hombres en España 2009*, (2009) Madrid: Instituto Nacional de Estadística.

– *Estudio socioeconómico de los municipios de Oviedo y Llanera, desde una perspectiva de género*, (2008) Oviedo: HADAS S.L.

Materiales específicos para una orientación laboral no sexista

– ECHAZARRETA, P. y otras: *Abriendo camino (Programa coeducativo de orientación académico profesional para la Educación Secundaria)*. (1999). Vitoria: Departamento de Educación, Universidades e Investigación/Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

– V.V.A.A: *Por una orientación académica y profesional sin sexismo* (2006). Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa, Consejería de Educación. Junta de Castilla y León.

– PULEO, A. (coord.) y otras: *Optativa A Papeles sociales de mujeres y hombres@* (1995) Madrid: MEC (Centro de Desarrollo Curricular).

– ARCONADA MELERO, M. Á. (2009): *La formación profesional y la formación universitaria como fuente de desigualdad en el mercado laboral*. Medina del Campo.

Breve currículum

Isabel González López es Licenciada Filología Clásica. Profesora de Enseñanza Secundaria en el IES “Carreño Miranda” (Avilés-Asturias). Responsable de la Secretaría de Mujer de SUATEA (Asturias) desde 1999 hasta 2003. Actualmente, responsable de la Organización de Mujeres de STEs-i y de la Confederación Intersindical. Ha organizado y coordinado encuentros y jornadas sobre coeducación y mujeres y sindicalismo y ha elaborado y presentado ponencias sobre coeducación, lenguaje sexista, estereotipos de género, políticas de igualdad en la Unión Europea, la orientación académica y profesional y sus repercusiones en el mercado laboral, la prevención de la violencia a través de la coeducación, etc. Integrante de la comisión de trabajo del I y II Encuentros Sindicadas (2007 y 2008). Participante en diferentes encuentros de mujeres y en varios seminarios y congresos del Comité de Igualdad paneuropeo en la Internacional de la Educación. Ha publicado artículos sobre coeducación; mujeres y sindicalismo; prevención de la violencia de género desde la educación; precariedad laboral y salud laboral de las mujeres; estereotipos de género; prevención de la homofobia en las aulas; mujer y mercado laboral; igualdad en el mundo laboral, etc.

Todas las mujeres pueden ser víctimas, incluso las más activas y libres

Senén Crespo de las Heras
M^a Cruz del Amo del Amo

La figura del chico violento, machista y promiscuo reproduce valores culturales aceptados, que dan valor, y puede ser atractiva para las adolescentes.



Miguel Lorente y Carmen Maestro al finalizar la entrevista.

La mañana se ha despertado fría. Una fría mañana de marzo. En la confluencia de Gran Vía con Alcalá todo se ha vuelto trajín, prisas, coches, bocinas, tráfico, densidad humana y actividad, mucha actividad. Y luz, mucha luz. Aquí, unas surrealistas vacas, mutadas en alado Pegaso y en arco iris vacuno, contemplan con su mirada vacuna la hiperactividad madrileña y custodian el Ministerio de Igualdad en un neoclásico edificio de esta calle castiza. Dos enormes columnas enmarcan la entrada principal y se accede al interior del edificio por otra de cristal y giratoria de enorme empaque. Por una puerta se accede a una sala amplia, de bella arquitectura. Una bóveda acristalada la inunda de luz cenital. En estos momentos es la sede de una exposición cronológica de los veinticinco años del Instituto de la Mujer. Se enmarca en los actos de celebración del día internacional de las mujeres y consiste en una selección de la cartelería que, durante sus veinticinco años de existencia, ha editado el Instituto. En ella se incluye el cartel realizado con motivo de este aniversario que, bajo el lema *Tiempo de mujeres, tiempo de libertad*, quiere poner de manifiesto la contribución de las distintas generaciones de mujeres a la construcción de nuevos espacios de ciudadanía y libertad.

Son las nueve, la hora marcada en la agenda de Miguel Lorente, Delegado del Gobierno contra la violencia de género, para celebrar la entrevista con *Participación educativa*. Llegamos a su despacho y nos recibe con un cordial saludo. Es un despacho amplio, lleno de luz, en el que destacan los dos ventanales que dan a la calle de Alcalá. Dos mesas, una la de trabajo, otra, más amplia, con ocho sillas para mantener las reuniones. En torno a esta última nos sentamos, acompañados por la Presidenta del Consejo Escolar, y mantenemos una cordial y reveladora entrevista. Nuestro anfitrión, persona afable que, a medida que va transcurriendo la entrevista, se muestra más distendido y nos manifiesta con una enorme facilidad de palabra su profunda convicción de la importancia que tiene que la sociedad sea consciente y sensible al hecho de que tiene que rechazar y repudiar cualquier manifestación de violencia de género porque es un lastre que una sociedad democrática y avanzada no se puede permitir. Y hace hincapié en la importancia de educar a la juventud en los valores del respeto, la igualdad y el rechazo a cualquier manifestación discriminatoria.

El Delegado, nacido en 1962, se especializó en medicina forense y ha estado vinculado a la enseñanza como profesor asociado de Medicina Legal de la Universidad de Granada. Es académico de la Real Academia de Medicina y Cirugía de Granada desde 1996. En el desempeño de sus responsabilidades actuales le ayudan su formación científica y práctica forense, pues le permiten mantener la cabeza fría al enfrentarse a la realidad de la violencia de género, al tiempo que le facilitan abordar el fenómeno y las soluciones con más objetividad. Resultado de su actividad investigadora son numerosas publicaciones nacionales e internacionales relacionadas con los análisis del ADN en identificación humana, sobre Medicina Laboral, Bioética y violencia de género. Entre ellas destacan los libros *Agresión a la mujer: Maltrato, violación y acoso* y *Mi marido me pega lo normal*. También ha obtenido numerosos premios y es miembro de diversas sociedades científicas nacionales e internacionales. Antes de su actual nombramiento fue asesor técnico de la Comisión mixta del Congreso-Senado sobre la violencia contra la mujer.

La violencia de género no es un fenómeno exclusivamente contemporáneo pero sí parece que en los últimos años presenta unas características propias, ¿son distintas las agresiones de género a otras agresiones interpersonales?

Efectivamente, la violencia de género es distinta de otras violencias. Aunque el resultado puede ser el mismo: la muerte. La causa es muy distinta y su origen radica en la desigualdad. El hombre que la ejerce se considera capacitado para corregir a la mujer y se siente legitimado para mantener su potestad vinculada a la perpetuación del orden social androcéntrico.

El objetivo del hombre no es matar, no quiere hacerlo salvo que se quiera cuestionar la relación de pareja en lo que implica de contravenir su poder (hay hombres que dicen: “mi mujer se empeña siempre en llevarme la contraria”, no puede entender que tenga un criterio propio y que sus opiniones sean diferentes a las de él). Por tanto, las causas de esta violencia son distintas a las que se producen en otras relaciones interpersonales aunque, en ocasiones, los resultados sean los mismos.

La violencia de género es distinta de otras violencias. Su causa es distinta y radica en la desigualdad.

En el caso de las adolescentes, nos preocupa que puedan reconocer los patrones de conducta que pueden encubrir un futuro de malos tratos...

Esto es muy preocupante porque pueden aparecer envueltos en manifestaciones con distinto significado. Se puede manifestar como un deseo excesivo de control revestido con actitudes de cariño ("mi chico me quiere mucho y se preocupa por mí porque me envía constante sms para saber qué hago, dónde y con quién estoy, etc..."). En muchos casos el control se presenta como búsqueda y preservación de un proyecto común que lleva a la chica a romper con su círculo, a renunciar a su mundo y a su vida para preservar el compromiso con la pareja y a interiorizar su aislamiento como un proceso normal.

Es frecuente que las adolescentes construyan la propia conducta tomando referencias culturales próximas, pero no hay determinismo, aunque haya dificultad para interiorizar pautas o procesos de socialización distintos a los propios. No quiere decir que obligatoriamente se interioricen o se reproduzcan.

Nos preocupa mucho que algunos estudios recientes sobre violencia escolar concluyan que al 7,6% de las chicas les parezca que el "hombre que parece agresivo es más atractivo" ¿No significa esto un riesgo de violencia de género?

La figura del chico violento, machista, promiscuo, reproduce valores culturales aceptados, que dan valor. No es suficiente la aceptación pasiva del líder. Un estudio científico reciente reflejaba que los hombres que reproducen conductas machistas no atraen el rechazo social; por el contrario, tienen éxito, ganan más dinero, porque reproducen el patrón patriarcal del éxito en la vida: logran un estatus económico-social más elevado, usan ropa y coches caros, tienen una buena casa. En el juego social de intereses, reflejan una situación de poder.

Si la violencia hacia las mujeres ha existido en otras épocas históricas, pero se ha hablado menos de ella, ¿cree que ha sido porque existía una mayor permisividad social hacia este fenómeno o realmente es que en los últimos tiempos es mayor el número de mujeres muertas?

La mayor visibilidad del fenómeno de la violencia de género tiene en España un antes y un después. En el año 97 tras el asesinato de Ana Orantes, que tuvo una gran repercusión en la televisión y en todos los medios de comunicación, se inició una etapa de mayor concienciación gracias a la proliferación de campañas y a un mayor aumento de las denuncias. Sin embargo aún estamos muy lejos de que la visibilidad responda a la realidad del fenómeno: se denuncia aproximadamente el 10% de los casos. Es evidente, por tanto, que las víctimas todavía siguen sin denunciar, no son capaces de dar el paso. Lo que sí se ha producido es una mayor implicación de las personas próximas, los familiares empiezan a denunciar y han aumentado los recursos para favorecer que las víctimas rompan su aislamiento y su anonimato y se atrevan a poner denuncias.

Aún estamos muy lejos de que la visibilidad responda a la realidad del fenómeno: se denuncia, aproximadamente, el 10% de los casos.

A pesar de todo, también es posible la contra-reacción. Cuando se está cuestionando la esencia del poder masculino y los beneficios que de esta situación obtienen los hombres,

se produce un repunte de los homicidios. Una parte de este fenómeno es la crítica a la Ley y la resurrección del mito de Pandora o de Eva: la perversidad de las mujeres hace proliferar las denuncias falsas. Este es ahora el debate fundamental que intentan plantear.

¿Existe algún código ético para que los medios de comunicación traten correctamente el tema? ¿Cuando aparece una noticia de asesinato de género aumentan los casos de asesinato?

Es un hecho que en muchas ocasiones se acumulan casos alrededor de uno previo. Hay periodos sin casos y otros en los que se produce una acumulación mayor. Parece un factor aleatorio, aunque según las medias estadísticas los casos son más numerosos en agosto y en navidad. Dos conductas se pueden rastrear en relación con las noticias en los medios:

– La precipitación. Algunos agresores se deciden a pasar a la acción. Antes lo han pensado y se ven reforzados en su idea al ver a otro agresor en los medios. La violencia es siempre un proceso y, en ocasiones, una noticia previa es el desencadenante para pasar a la acción.

– La imitación: se estudia la fórmula de resolver cuestiones que previamente se ha planteado para reproducir el mecanismo de muerte.

Hay que evitar que la violencia de género siga siendo invisible. Hay que reflejarla en los medios de comunicación, pero hay que hacerlo bien y evitar aspectos morbosos o anecdóticos.

Hay que evitar que la violencia de género siga siendo invisible. Hay que reflejarla en los medios de comunicación, pero hay que hacerlo bien: es importante evitar los aspectos morbosos y los elementos anecdóticos. Cuando los periodistas preguntan a vecinos o vecinas, generalmente cuentan que los agresores son buenas personas, que pertenecen a una buena familia... que es increíble que pueda haber cometido un acto semejante si no es por una cierta enajenación. En definitiva, sitúan el hecho en un plano ajeno a la realidad. En el momento actual estamos trabajando con expertos de los medios para llegar a unas pautas comunes mínimas en el tratamiento de este tema.

¿Por qué es frecuente la autolesión o el suicidio después de ejercer la violencia contra las mujeres?

La figura del homicidio-suicidio es muy conocida en la medicina forense. El asesinato de género es un crimen moral, por autojustificación. No es instrumental, no se obtiene ningún beneficio material concreto a cambio. El agresor trata de imponerse a la mujer para que no lo cuestione como hombre y, por ello, acepta de antemano las consecuencias de su actuación: la cárcel o la muerte y reivindica su posición.

El dilema para los agresores, una vez concluida la agresión, es la entrega o el suicidio. Una u otro tienen que ver con el grado de integración del sujeto en el entorno. Ambos extremos forman parte del “modus operandi”. Cuando un agresor teme el rechazo social absoluto en su entorno opta por suicidarse.

¿Existe un perfil de mujeres agredidas? ¿y de los agresores?

No hay un perfil de víctima: todas las mujeres pueden serlo, incluso las activas y libres (han sufrido maltrato juezas que estaban dictando sentencias por malos tratos). La violencia de género es un proceso que lleva al síndrome de la mujer maltratada, que es una consecuencia del maltrato, no la causa: una maltratada tiene baja la autoestima, sufre problemas de salud...

El perfil del maltratador es único: hombre, varón, de sexo masculino. Pueden darse circunstancias de carácter social (marginalidad, drogodependencia) o individuales (celoso, persona explosiva...) que hagan que se manifieste esa agresividad.

El perfil del maltratador es único: hombre, varón, de sexo masculino aunque pueden darse circunstancias individuales o de carácter social que hagan que se manifieste esa agresividad.

Pero lo más importante es el componente sociocultural por el que muchos hombres no están integrados en el tema de la igualdad y muchos lo ven con rechazo. Responden de forma hostil a las conquistas de las mujeres en este terreno y llegan a interiorizar o a argumentar que las políticas de igualdad pretenden acabar con la familia o que la Educación para la ciudadanía es rechazable por su ideología de género (concepto que se oye por primera vez y al que se llena de un matiz negativo).

¿Contemplan alguna medida de rehabilitación para los agresores? ¿Se han iniciado terapias cuyos resultados ya se puedan evaluar?

No me gusta hablar de terapia porque no hay patología en los agresores. Es mejor hablar de reeducación. En cualquier caso, es difícil la reeducación de un hombre machista en dos o tres horas semanales de tratamiento. Puede haber maltratadores a los que el programa les sirva de poco. Hay que evaluar los riesgos e individualizar las terapias. Como en cualquier tipo de enfermedad, puede haber diferentes tratamientos según las características del paciente.

En ocasiones el agresor puede manipular la terapia y utilizarla en contra de la víctima. Hay pocos estudios de seguimiento para conocer el porcentaje de éxito. Prefiero hablar de controlar el riesgo, de establecer pautas de actuación para resolver situaciones de violencia.

¿Por qué la sociedad es más permisiva con este tipo de violencia que, por ejemplo, con la violencia terrorista?

Cualquier causa de muerte que provocase tantas víctimas sería intolerable para la sociedad. Se han producido 141.721 denuncias el año pasado, pero se estiman en 400.000 los casos reales. Según el barómetro del CIS, sin embargo, solo un 2,7% de la sociedad considera que la violencia de género es un problema real y solo para el 1,7% de los hombres.

¿Cree que el camino recorrido es esperanzador? ¿Cuáles son los retos de futuro?

Yo soy optimista. Se está abordando el problema y se está enfocando bien, desde sus raíces, trabajando por lograr la igualdad. Se ha evolucionado muy favorablemente en los últimos años en el ejercicio de la ciudadanía por las mujeres con pleno derecho. Aunque la respuesta social todavía es tibia, creo que el futuro es esperanzador.

El reto es actuar sobre la sociedad para que gane en concienciación y conocimiento de los que debe derivar el rechazo a las situaciones de violencia. Es necesario que se cuestionen los roles tradicionales en muchos aspectos. Por ello hay que dirigirse a las mujeres y a los hombres, porque no es suficiente con que los hombres no sean maltratadores, hay que lograr que sean una parte activa en la lucha por la igualdad (por ejemplo con la distribución de los tiempos en el trabajo y en casa: las mujeres deben tener tanto tiempo para sí mismas como los hombres, para poder salir, hacer deporte, tener una vida social, etc).

Los jóvenes pueden lograr la transformación de los roles tradicionales en menos tiempo.

Queremos dirigirnos especialmente a los jóvenes porque ellos pueden lograr la transformación de los roles tradicionales en menos tiempo. Hay que evitar que los chicos quieran mantener sus privilegios, porque todavía en las escuelas las diferencias de género son importantes. No tanto en el aula, donde se ha logrado la igualdad, pero sí en los pasillos o en los patios, en los que se diferencian los espacios y los juegos o las relaciones interpersonales y donde algunos chicos todavía ejercen un cortejo ritual con muchas actitudes machistas. Es necesaria una respuesta profesional que permita formar a amplios grupos de población para cambiar las referencias.

Personalmente me parece también imprescindible el trabajo preventivo en el ámbito de la salud para una detección temprana de posibles problemas de violencia de género, puesto que las mujeres que sufren malos tratos padecen algunos síntomas que las hacen más vulnerables y pueden favorecer un diagnóstico temprano de un proceso que puede conducir a la violencia.

¿Qué se puede hacer desde el ámbito educativo para disminuir o erradicar la violencia de género? Desde el Ministerio de Igualdad ¿han pensado en algún plan de formación en colaboración con las administraciones educativas dirigido a las personas que deben velar por la igualdad en los centros educativos?

La transferencia de las competencias en materia educativa a las Comunidades Autónomas introduce complejidad a la hora de potenciar planes de igualdad en los centros educativos, pero estamos trabajando en la formación básica del profesorado. Nos parece, efectivamente, una tarea fundamental.

La Presidenta del Consejo Escolar del Estado manifiesta que la comunidad educativa está muy interesada en el tema y que instará a las diferentes Administraciones para que pongan en marcha todas las medidas que sean necesarias para hacer efectiva la igualdad de hombres y mujeres en los centros educativos, elemento imprescindible para avanzar en la erradicación de la violencia de género ■



Escuelas de igualdad

Cándida Martínez López

Profesora de la Universidad de Granada

Portavoz socialista de Educación en el Congreso de los Diputados

El cambio producido en nuestro país en materia de igualdad ha sido uno de los aspectos más destacables de nuestra joven democracia. La equiparación legal de derechos entre mujeres y hombres en todos los planos de la vida pública y privada, y la capacidad de iniciativa y creatividad de grupos y colectivos de mujeres han provocado uno de los cambios más pacíficamente subversivos habidos en nuestra historia.

Nuestra entrada en los espacios públicos donde se toman las decisiones ha obligado a repensar los presupuestos de la democracia y a modificar la propia concepción de la ciudadanía.

Las mujeres hemos entrado en el espacio público con nuestra palabra propia, y nos hemos afirmado como ciudadanas de pleno derecho y como sujetos creadores del mundo para mejorar nuestras condiciones de vida, pero también las del conjunto de los seres humanos. Nuestra entrada en los espacios públicos donde se toman las decisiones ha obligado, incluso, a repensar los presupuestos de la democracia, a modificar la propia concepción de la ciudadanía y muchas prácticas tradicionales de la vida social y política. Además, hemos comenzado a crear otro pensamiento mucho más universal que sustenta y fundamenta todos estos cambios.

La defensa de la igualdad de derechos entre mujeres y hombres parte del principio de que las mujeres, como ciudadanas, deben de ser tan libres como los hombres a la hora de decidir y ejercer papeles sociales y políticos. Esta perspectiva se fundamenta en la firme convicción de que no es posible la libertad sin igualdad, y ésta requiere la eliminación de las barreras de la discriminación y del prejuicio.

Esa mayor igualdad entre hombres y mujeres, que puede observarse en la creciente participación de éstas en los diferentes escenarios de la vida laboral, política, académica o cultural, no siempre se acompaña de cambios ideológicos que hagan posible la independencia y autonomía de las mujeres, ni de las transformaciones estructurales que sostengan nuevos modelos de relaciones de género. La violencia contra las mujeres, la discriminación salarial o el menor reconocimiento y prestigio de la acción colectiva de las mujeres son manifestaciones del arraigo que esta desigualdad tiene aún en nuestra sociedad.

La educación es fundamental para fomentar una auténtica igualdad y transformar unas relaciones de género que implican discriminación. Los modelos masculinos y femeninos

El sistema educativo reproduce por diversas vías papeles sociales diferentes para las niñas y los niños, que ayudan a reproducir las relaciones de poder desiguales entre hombres y mujeres.

que se transmiten al alumnado a través de la educación formal y no formal hacen que se siga educando en la supremacía de un sexo sobre otro. El sistema educativo reproduce por diversas vías, muchas veces de forma invisible, papeles sociales diferentes para las niñas y los niños, que ayudan a reproducir las relaciones de poder desiguales entre hombres y mujeres. Así, en aspectos como los contenidos curriculares, la interacción entre el personal docente y el alumnado, los libros de texto, la gestión del aula o la del propio centro educativo, sin olvidar los aspectos arquitectónicos o los equipamientos, se manifiestan aspectos claves de esta cultura, convirtiéndose en ámbitos transmisores y reproductores de los estereotipos sexistas.

Es cierto que en las últimas décadas se han producido avances de trascendental importancia en materia de igualdad en el ámbito educativo. El primer y principal factor de ese cambio tiene que ver con el acceso mayoritario de las mujeres a la educación. Casi la totalidad de las mujeres de entre 16 y 30 años han cursado estudios obligatorios o de mayor nivel, accediendo un porcentaje muy importante a estudios superiores. Además sus calificaciones y, en parte, su proyección profesional comienzan a ser mejores que las de los varones. Esto contrasta con las generaciones de más de cincuenta años, de las que casi dos tercios no habían completado ninguna etapa educativa.

También se ha procurado que la educación para la igualdad efectiva entre ambos sexos se integrara de forma normalizada en el currículum y en la vida cotidiana de los centros educativos. Sin duda este objetivo se ha traducido en prácticas coeducativas de alto valor formativo, que han velado por una educación que rompiera con los límites impuestos por las categorías de género y con las jerarquías en las relaciones entre los sexos, que rescatase el valor de los conocimientos básicos para la vida de las culturas femeninas, y que potenciase y generase en alumnas y alumnos nuevas y más ricas identidades. Pero también es cierto que éstas no han sido tan numerosas ni tan persistentes en el tiempo como hubiese sido necesario.

Queda mucho por hacer. La ambición por una sociedad más justa e igualitaria exige que la escuela sea, en verdad, auténtica escuela de igualdad entre mujeres y hombres. Este debe de ser un aspecto central del sistema educativo democrático, y, por tanto, debe atravesar todos sus presupuestos y sus prácticas, y acometerse con una acción decidida por parte de las administraciones y del conjunto de la comunidad educativa.

Incorporar la perspectiva de género en todas las prácticas del sistema educativo e incluir a chicos y chicas en la acción educativa orientada a crear unas relaciones más igualitarias, son algunos de los principios que se deben contemplar.

Las numerosas experiencias habidas en estos años en Comunidades Autónomas y centros educativos señalan la importancia y la urgencia de diseñar planes integrales que tengan en cuenta la complejidad de las manifestaciones de las relaciones de género en el sistema escolar y los valores en los que se sustenta. Hacer visible esta situación, incorporar la perspectiva de género en todas las prácticas del sistema educativo e incluir a chicos y chicas en la acción educativa orientada a crear unas relaciones más igualitarias son algunos de los principios mínimos que deben de contemplarse.

El sistema educativo debe de adoptar medidas para evitar las discriminaciones explícitas y ocultas, incorporando esa perspectiva en los análisis, los diagnósticos y las prácticas

educativas y administrativas. Ello supone, al menos, visualizar las diferencias para poder corregir las desigualdades, incorporar el lenguaje de la igualdad visualizando y nombrando a las mujeres, fomentar la autonomía personal de niños y niñas, reforzar los modelos femeninos de liderazgo educativo, y que todo esto sea parte sustancial de la formación inicial y permanente del profesorado.

Aflorar y conocer las discriminaciones que han existido y que persisten en la actualidad, tanto en el ámbito escolar como en el público y en el doméstico, analizando las razones que las han constituido, los intereses a los que sirven y las situaciones que las perpetúan, resulta de gran importancia para este proyecto de igualdad. Y, junto a ello, valorar la riqueza que supone la diversidad de modos de ser hombre y de ser mujer, el sustrato indispensable para establecer unas relaciones basadas en la igualdad, el respeto y la corresponsabilidad.

En esa estrategia es imprescindible nombrar explícitamente a las mujeres, tanto en la vida cotidiana de las aulas como en los patios, en las reuniones del claustro, en los documentos del centro, en los materiales escolares o en las comunicaciones a las madres y los padres. Sabemos que aquello que no es nombrado no existe formalmente. El lenguaje constituye un importante espacio simbólico con gran capacidad para conformar nuestra mente y nuestro comportamiento. En cualquier análisis de la realidad escolar que se realice es necesario que se muestre la existencia y la presencia, no subsumible en ningún pretendido neutro, de niñas y niños.

De igual modo, en la educación de las y los jóvenes debemos de valorar y reforzar la autonomía personal para afrontar las responsabilidades familiares y el cuidado de las personas, y revalorizar el trabajo y los saberes que han realizado tradicionalmente las mujeres y que son básicos para el mantenimiento de la sociedad. Durante los últimos años se ha utilizado con éxito el mensaje de la independencia económica, dirigido especialmente a las jóvenes, insistiendo en que tienen que escoger una buena opción profesional. Las chicas han incorporado ese y otros mensajes y están triunfando con carreras de éxito, a veces combinando sus responsabilidades profesionales con las familiares. Los jóvenes, por el contrario, no están incorporando con la misma intensidad el cuidado de sí mismos y de su grupo y las cuestiones domésticas como una responsabilidad individual, hecho que puede conducir, como está pasando actualmente, a una mayor carga de trabajo para las mujeres, pero también a una menor adaptación de los jóvenes a la nueva realidad social, emocional y afectiva que se está configurando.

Por ello resulta tan importante que los modelos femeninos y masculinos que se ofrecen en la práctica habitual de la escuela sean referentes de igualdad. La escuela es un espacio educativo completo, es decir, educa con todo lo que en ella se hace, no sólo a través de lo que explícitamente enseña. En este sentido, romper las asimetrías aún existentes en la valoración y el ejercicio de muchas prácticas escolares que realizan profesoras y profesores, - como la escasa presencia de mujeres en los equipos directivos cuando componen la mayoría del profesorado-, es un objetivo de gran importancia.

Es el momento de ofrecer al futuro profesorado las herramientas necesarias para afrontar y dar respuesta, desde la escuela, a una nueva realidad social.

En esta tarea es urgente y necesaria una formación específica del profesorado. Estamos en un momento crucial para ello con la elaboración de los nuevos planes de estudio en las Universidades. Desde todas las instancias – Administraciones educativas, Universidades, ANECA, etc.– debe de realizarse un gran esfuerzo para no desaprovechar esta gran ocasión. Y ofrecer al futuro profesorado las herramientas necesarias para afrontar y dar respuesta, desde la escuela, a una nueva realidad social que comporta la asunción de nuevos papeles sociales de mujeres y hombres, para hacerlo, además, en igualdad.

La función de la escuela no es sólo reproducir el conocimiento e introducir a los jóvenes en la sociedad, sino también contribuir a la formación de mentes abiertas que transformen las formas de convivencia. El éxito escolar, personal y social de los jóvenes de ambos sexos va a depender de ello en gran medida. Y también el de una sociedad futura más plena, más humana, más igualitaria, más justa ■

Breve currículum

Cándida Martínez López es Licenciada en Filosofía y Letras (Sección Historia). Doctorada en Filosofía y Letras (Sección Historia). Profesora Titular de la Universidad de Granada. Consejera de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. Secretaria del Área de Educación y Cultura de la Comisión Ejecutiva Federal del PSOE. Diputada por Granada. Portavoz de Educación del Grupo Parlamentario Socialista. Directora de “Arenal” Revista de Historia de las Mujeres.

Premios Irene: la paz empieza en casa¹

Eduardo Coba Arango, Montserrat Grañeras Pastrana,
Natalia Gil Novoa y Elisa Ruiz Veerman²

Resumen

El presente artículo informa sobre una de las actuaciones promovidas por el Ministerio de Educación, a través del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), con el objeto de mejorar la convivencia escolar y contribuir a erradicar la violencia contra las mujeres desde el entorno educativo.

Palabras clave: igualdad entre hombres y mujeres, violencia, género, convivencia escolar, experiencias educativas.

En los últimos años se ha puesto de manifiesto con rotundidad en la sociedad española que el maltrato que sufren muchas mujeres por parte de los hombres es socialmente inadmisibile y su erradicación y prevención ha pasado a ocupar uno de los primeros lugares de las agendas políticas. Conviene considerar y reconocer, no obstante, retrotrayéndose en el tiempo para ello, el trabajo de denuncia que desde las asociaciones feministas y otros movimientos sociales lleva décadas haciéndose acerca de los problemas sociales derivados de ideas y prácticas sexistas. Cabe también reconocer que las Administraciones públicas han ido progresivamente recogiendo esas demandas y asumiendo paulatinamente más compromisos, respondiendo así a esta preocupación creciente en la sociedad española actual. Y, como no podía ser de otro modo, el sistema educativo español también ha ido incorporando paulatinamente tanto en sus fines y principios, como en sus objetivos, el importante papel que éste tiene en la prevención de la violencia en general, y de la violencia machista en particular.

Por otra parte, el resultado de las acciones emprendidas ha puesto en evidencia la necesidad de abordar el tema desde la prevención primaria, implicando así a diferentes agentes educativos en la tarea. Bajo diferentes denominaciones y en distintos momentos, pero centrándose más o menos en los mismos aspectos, las diferentes Comunidades Autónomas han ido creando Planes y Leyes que fundamentan y potencian la intervención social y educativa. Asimismo, el propio sistema educativo ha ido haciéndose eco de

¹ Una iniciativa del Ministerio de Educación para contribuir desde las aulas a la prevención de la violencia contra las mujeres.

² Centro de Investigación y Documentación Educativa del Ministerio de Educación.

estas reivindicaciones para propiciar, desde sus competencias, el desarrollo integral de todo el alumnado en igualdad.

La escuela, como espacio privilegiado en la socialización primera de niños y niñas, debe contribuir a eliminar de nuestra sociedad la violencia contra las mujeres.

Sin duda, una buena parte de las de las conductas violentas que manifiestan las personas adultas tienen su génesis en los procesos de socialización que se viven en la infancia. Así, la escuela, como espacio privilegiado y fundamental en esta socialización primera de niños y niñas, debe orientar ese proceso contribuyendo a eliminar de nuestra sociedad la violencia en general y específicamente la ejercida contra las mujeres. Este papel de la escuela debe ser especialmente estimulado y apoyado por las Administraciones educativas.

Desde esta óptica y reconociendo la valiosa contribución preventiva que puede hacerse desde la educación, el Ministerio de Educación, a través del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), viene convocando desde al año 2006, con carácter anual, los “Premios Irene: la Paz empieza en casa”, precisamente con el fin de fomentar desde el sistema educativo la prevención de la violencia contra las mujeres y, reconocer y difundir las excelentes experiencias que se están desarrollando en los centros educativos españoles.

Actuaciones del CIDE en materia de educación y género: breve historia de un largo compromiso

El día 8 de marzo del año 1990, el entonces Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) suscribió un Acuerdo Marco de colaboración con el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, con el fin de impulsar el principio de igualdad entre mujeres y hombres en la educación y, por tanto, prevenir desde la educación la violencia contra las primeras. En el marco de la reforma educativa de principios de los años noventa (LOGSE) y de las nuevas demandas sociales, que exigían un replanteamiento del lugar que ocupaban las mujeres en los entornos académico y laboral, el Acuerdo suscrito por ambos Ministerios supuso el origen de investigaciones, publicaciones y otras iniciativas vinculadas al estudio de las mujeres en la educación.

En 1990 el Ministerio de Educación y el Ministerio de Trabajo suscribieron un Acuerdo Marco para impulsar el principio de igualdad entre hombres y mujeres en la educación.

En los inicios de los años 2000, la colaboración entre el CIDE y el Instituto de la Mujer entra en una nueva fase muy activa en la que se da comienzo a una segunda generación de iniciativas, en la medida de lo posible, más vinculadas con la práctica educativa. Si en la fase previa se abordaron los problemas de desigualdades por sexo en la realidad educativa desde una perspectiva fundamentalmente teórica, el objetivo de esta segunda fase ha sido, sin dejar nunca de impulsar la puesta en marcha de estudios e investigaciones que generen nuevo conocimiento, la transferencia de ese saber a la praxis escolar a través de herramientas que puedan servir de apoyo al profesorado y que reviertan de un modo más directo en la comunidad educativa.

Surge así la colección de estudios “Mujeres en la Educación”³, en la cual se han diseñado, realizado y publicado 14 investigaciones específicas sobre género y educación entre los años 2001 y 2009, con un carácter fundamentalmente aplicado.

³ La colección completa de “Mujeres en la Educación” es accesible a través del sitio web <http://www.educacion.es/cide/jsp/plantilla.jsp?id=pubmujerescolm>

Por otra parte, el amplio consenso sobre la necesidad de abordar los temas de género, la especial sensibilización del mundo educativo y el compromiso interministerial, que atesoraba ya una década de trabajo conjunto, dieron como fruto la creación de la *Red Intercambia*. Dicha red fue creada en el año 2005 por iniciativa del Ministerio de Educación, a través del CIDE, y por el Ministerio de Igualdad, a través del Instituto de la Mujer, y en la actualidad forman parte de ella todas las Comunidades Autónomas, a través de sus Consejerías de Educación y sus Organismos de Igualdad.

El objetivo de dicha Red, como su propio nombre indica, es el intercambio de experiencias educativas, proyectos y materiales promovidos por las Administraciones educativas y los Organismos de Igualdad de las diferentes Administraciones y su dinámica se concreta en la realización de los *Encuentros Intercambia*⁴.

El *I Encuentro Intercambia*, celebrado en 2005, sentó las bases del funcionamiento de la Red. En él se acordó la realización de Encuentros con carácter anual que girasen en torno a temáticas concretas; la publicación de la información aportada por las Comunidades Autónomas en un Catálogo anual y la creación de un portal virtual que agilizará el intercambio de información y la hiciese accesible a la comunidad educativa.

El resultado de toda la documentación aportada por las diferentes comunidades son las *Guías Intercambia*⁵, que reúnen los materiales o proyectos más significativos de cada Comunidad Autónoma en materia de género y educación. De forma concreta, se han trabajado los temas relacionados con el uso del lenguaje no sexista (II Guía) y el cuidado del cuerpo, la actividad física y la educación afectivo-sexual (III Guía).

Finalmente, cabe señalar que una de las consecuciones más significativas de la Red ha sido la creación del portal Intercambia: *Educación en femenino y en masculino*⁶, gestionado por el CIDE. Este portal tiene la voluntad de servir de plataforma virtual para la difusión de todas las iniciativas gestadas en el ámbito educativo vinculadas con la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres y va dirigido a toda la comunidad educativa, investigadores e investigadoras, profesionales del ámbito social, integrantes del movimiento asociativo, etc.

Por último, el Ministerio de Educación, a través del CIDE y bajo el marco de actuación descrito, apostó por la creación de una convocatoria que tratase de forma específica la cuestión de la violencia contra las mujeres, premiando así aquellas iniciativas que

4 En la actualidad se han celebrado cuatro Encuentros Intercambia:

- I Encuentro: *Educación en igualdad de oportunidades entre los sexos* (20 y 21 de octubre, 2005).
- II Encuentro: *Usos sexistas del lenguaje* (7 y 8 de noviembre, 2006).
- III Encuentro: *Educación física, corporal y deportiva de las mujeres* (7 y 8 de noviembre, 2007).
- IV Encuentro: *Educación afectivo – sexual* (20 y 21 de noviembre, 2008).

5 Las Guías Intercambia se podrán obtener a través del sitio web <http://www.educacion.es/intercambia>

6 En <http://www.educacion.es/intercambia>

inciden concretamente en la prevención de las situaciones de violencia. Ello dio lugar a la publicación, en el año 2006, de los “Premios Irene: la paz empieza en casa”, cuya ceremonia de entrega se realiza anualmente en el contexto de los Encuentros Intercambia, y se acompaña de una publicación que recoge de forma resumida los proyectos premiados.

Premios Irene: la paz empieza en casa

El título de los Premios responde a la intención política de elevar el ámbito de lo privado a la naturaleza de objeto de preocupación e intervención pública.

La denominación elegida para los premios está impregnada de significado tanto en lo relativo al nombre elegido como a los elementos que la definen. Así, por una parte, Irene hace alusión a la diosa helénica de la paz y, por otra, nombrar en el propio título de los Premios la casa, el hogar, responde a la intención política de elevar el ámbito de lo privado a la naturaleza de objeto de preocupación e intervención pública, cuando así lo requieran las situaciones.

Marco legal de la iniciativa

La *Ley Orgánica 1/2004 de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género* marca el origen del proceso de sensibilización desde la vertiente legal. El Título I de la Ley atribuye al sistema educativo la obligación de transmitir los valores de dignidad, respeto e igualdad de las mujeres. Así mismo, hace una especial referencia a la necesidad de favorecer un proceso de socialización en el ámbito educativo caracterizado por la igualdad, la no discriminación por razones de sexo, la resolución pacífica de conflictos y el rechazo hacia cualquier tipo de violencia.

Por otra parte, la *Ley Orgánica 2/2006 de Educación* recoge de forma explícita en su articulado la equidad basada en la igualdad entre mujeres y hombres, en la eliminación de estereotipos y contenidos sexistas así como en el rechazo de cualquier comportamiento violento.

Finalmente, la *Ley Orgánica 3/2007 para la Igualdad efectiva de Mujeres y Hombres*, viene a contribuir decisivamente al desarrollo de medidas en el entorno educativo: cumplimiento del principio de igualdad en los currículos de las etapas educativas, especial atención a los contenidos de los libros de texto, reconocimiento del papel histórico de las mujeres, promoción de la presencia equilibrada de hombres y mujeres en los puestos de control de los centros docentes y formación del profesorado en estas cuestiones.

Objetivos y características de la convocatoria

La convocatoria de los Premios, de carácter anual, se destina al profesorado y en general a los profesionales de la educación que ejercen su actividad en centros de enseñanza españoles financiados con fondos públicos.

En los diferentes textos de la convocatoria se concretan los siguientes objetivos:

- Desarrollo de estrategias de convivencia igualitaria.
- Promoción de la igualdad y la cultura de la paz.

- Prevención y erradicación de conductas violentas.

Los trabajos candidatos a los Premios han de reunir al menos dos condiciones: deben remitirse a experiencias con aplicación práctica en las aulas y debieron ser desarrolladas los dos años previos a la convocatoria.

Al margen de estos requisitos, para la valoración de los trabajos se presta especial atención a estos criterios:

- Contribución a la adquisición de valores de igualdad y no discriminación en función del sexo, a través del impulso de valores de convivencia y resolución pacífica de conflictos.
- Carácter innovador en cuanto al contenido, metodología o puesta en práctica.
- Objetivos precisos y concretos, y análisis detallado de los resultados.
- Experiencia asumida por todo el centro y que responda a las necesidades del mismo.
- Posibilidad de aplicar la experiencia en otros contextos y etapas educativas.
- Preferencia por que el trabajo haya sido realizado en equipo.

El jurado que valora los trabajos es presidido por el Director o Directora General correspondiente, y está compuesto por la Dirección del CIDE, dos representantes de la Administración central, dos representantes autonómicos, dos funcionarios o funcionarias del CIDE y una representante del Instituto de la Mujer.

La dotación de los Premios asciende hasta los 10.000 euros para el primer premiado, 5.000 euros para los dos trabajos premiados con el segundo premio y 2.000 euros para los tres posibles premiados con el tercer premio. Además, pueden ser concedidas hasta diez menciones honoríficas.

Recorrido de los Premios

La primera de las convocatorias se remonta a la *Orden ECI/1152/2006, por la que se crean los "Premios Irene: la paz empieza en casa", con el fin de fomentar desde el sistema educativo la prevención de la violencia contra las mujeres*. Los trabajos premiados en ella quedaron recogidos en una publicación⁷ y el acto público de entrega se efectuó un año más tarde, durante el III Encuentro Intercambia (2007). A la primera convocatoria le sucedió una segunda, publicada por Resolución en el año 2007, cuyos proyectos⁸ también han sido editados, y una tercera⁹, publicada por Orden ECI/1178/2008.

⁷ "Premios Irene: la paz empieza en casa 2006": <http://www.mepsyd.es/cide/jsp/plantilla.jsp?id=pubirene#>

⁸ "Premios Irene: la paz empieza en casa 2007": <http://www.mepsyd.es/cide/espanol/publicaciones/colecciones/irene/irene2007/irene2007pc.pdf>

⁹ "Premios Irene: la paz empieza en casa 2008" (en prensa)

En las tres convocatorias celebradas entre 2006 y 2008 se han presentado una centena de centros educativos españoles, con una distribución muy heterogénea entre Comunidades Autónomas y han participado unos 500 profesores y profesoras.

La mayoría de los proyectos se incardinan en la etapa de Educación Secundaria, predomina la representación femenina y se desarrollan en equipo.

Asimismo, pueden señalarse como denominadores comunes tres aspectos detectados en el conjunto de los trabajos presentados: la mayoría de los proyectos se incardinan en la etapa de Educación Secundaria; la autoría de los mismos tiene una mayor representación femenina; prácticamente todos los proyectos se desarrollan en equipo.

A continuación, en la tabla 1 se ofrece información acerca de los trabajos premiados en las tres convocatorias celebradas hasta el momento:

TABLA 1: RELACIÓN DE PROYECTOS PREMIADOS EN LAS CONVOCATORIAS DE LOS PREMIOS IRENE: LA PAZ EMPIEZA EN CASA (2006-2008)

	Proyecto	Etapa	Comunidad Autónoma
1ª Convocatoria - 2006	Primer premio: Plan de prevención de la violencia de género	Secundaria	Asturias
	Segundo premio: Coeducación: una necesidad de nuestra sociedad multicultural	Infantil y Primaria	Murcia
	Segundo premio: Trabajar la igualdad, prevenir el maltrato	Secundaria	Madrid
	Tercer premio: La mujer entre Sanchos y Quijotes	Infantil y Primaria	Castilla - La Mancha
	Tercer premio: Mujeres invisibles	Secundaria	Madrid
	Tercer premio: Rompiendo murallas	Secundaria	Islas Canarias
2ª Convocatoria - 2007	Primer premio: Aplicación práctica de unidades didácticas para promover la coeducación y la educación de género en el alumnado de Enseñanza Secundaria	Secundaria	Castilla- León
	Segundo premio: Taller por la igualdad y la no violencia contra la mujer	Secundaria	Andalucía
	Segundo premio: Potenciación de la igualdad desde la transversalidad: aprender a desaprender la desigualdad	Secundaria	Galicia
	Tercer premio: Prevención de la violencia de género en la E.S.O.	Secundaria	Cataluña
	Tercer premio: Aprender a amar. Un programa de prevención de la violencia de género dirigido a las chicas de E.S.O. y su grupo de clase	Secundaria	Islas Baleares
Tercer premio: Desierto	Desierto	Desierto	
3ª Convocatoria - 2008	Primer premio: Otra mirada: educando para la igualdad	Secundaria	Andalucía
	Segundo premio: Descubriéndonos en igualdad	Secundaria	Andalucía
	Segundo premio: La caída de una princesa. La desigualdad de la igualdad	Secundaria	Galicia
	Tercer premio: Desarrollo de la autoestima como prevención a los malos tratos	Adultos	Andalucía
	Tercer premio: Los cuentos como recurso pedagógico	Secundaria	Andalucía
	Tercer premio: When love kills (Cuando el amor mata)	Bachillerato	Cataluña

Fuente: Elaboración CIDE, 2009.

Para terminar sólo cabría añadir que desde el Centro de Investigación y Documentación Educativa, del Ministerio de Educación, con esta iniciativa se ha pretendido reconocer la prevención de la violencia contra las mujeres como una de las causas irrenunciables de nuestro sistema educativo, promoviendo así la participación, y dando apoyo a todos aquellos equipos de docentes pioneros que se muestran especialmente sensibilizados con la hermosa tarea de contribuir al debate, la reflexión y la experimentación en un sistema educativo que promueva la equidad educativa y social junto con el respeto a las diferencias, empezando por contemplar la primera de las posibles, que es aquella que hace a cada ser humano hombre o mujer ■

Breve currículum

Eduardo Coba Arango es Ingeniero de Telecomunicaciones. Desde 1993 ha desempeñado diversos cargos relacionados con la educación, entre los que podrían señalarse el de Vicesecretario de Estudios del Consejo de Universidades y de Coordinador General de ANECA. En la actualidad es Director del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).

Montserrat Grañeras Pastrana es Maestra y Licenciada en Psicología. Trabaja en el CIDE desde el año 1994 y en la actualidad es Jefa del Área de Estudios e Investigación. Dirige el Equipo Intercambia y las actuaciones relacionadas con el género y la educación que se llevan a cabo en el CIDE.

Natalia Gil Novoa es Licenciada en Pedagogía y Diplomada en Magisterio. Orientadora de Equipos de Atención Temprana. En la actualidad es asesora del Área de Estudios e Investigación del CIDE. Coordina las actuaciones del Equipo Intercambia.

Elisa Ruiz Veerman es Doctora en Pedagogía. Becaria del Área de Estudios e Investigación del CIDE. Integrante del Equipo Intercambia.

Más y mejor coeducación

Carmen Heredero de Pedro

Esther Muñoz Hernández

Secretaría de la Mujer de la Federación de Enseñanza de CCOO

Sumario: 1. La defensa de la escuela mixta y la coeducación. 2. En defensa de unos libros de texto no sexistas. 3. La importancia de la educación afectivo-sexual. 4. La formación del profesorado.

Resumen

El artículo refleja las actividades prioritarias de la Secretaría de la Mujer de la Federación de Enseñanza de CCOO que en el momento de su nacimiento se marcó el objetivo de promover una enseñanza coeducativa en el marco de la escuela mixta. Se comenta el contenido de una campaña a favor de unos libros de texto no sexistas, se plantea la importancia de la educación afectivo-sexual como medida preventiva ante la violencia de género y se reclama a las Administraciones educativas una actuación decidida en la formación del profesorado en coeducación a la vez que se informa sobre los materiales y actuaciones promovidas por el sindicato en esta materia.

Palabras clave: coeducación, escuela mixta, libros de texto, educación afectivo-sexual, formación inicial y permanente del profesorado, igualdad de los sexos.

Son muchos los avances sociales producidos en nuestro país en relación con la igualdad entre los sexos, pero la discriminación de las mujeres sigue siendo un hecho: un somero recorrido por los diferentes índices del mercado laboral –población activa, ocupada, parada, precarización, salarios...–, o por los de la participación en la política, en el mundo sindical, o en el empresarial..., no deja lugar a dudas. Parece evidente que aún queda mucho por hacer. Y uno de los ámbitos, quizás privilegiado, desde el que estamos obligados a “hacer”, es el ámbito escolar.

La Secretaría de la Mujer, en la Federación de Enseñanza de CCOO, nació con varios objetivos entre los que el de promover la coeducación en nuestros centros de enseñanza era uno fundamental, por lo que una buena parte de nuestra actividad ha ido dirigida a ello: análisis de la desigualdad de género en el ámbito educativo; cursos de coeducación dirigidos al profesorado, en todo el Estado, reeditados año tras año, desde 1990; jornadas internas para reflexionar y formar en la práctica coeducativa a nuestros afiliados y afiliadas; edición de materiales formativos, puestos a disposición del

profesorado; propuestas de actuación a los centros, en especial, cada 8 de marzo, con el lema “Viste tu centro de lila”... En dos ocasiones nuestra labor ha sido recompensada por sendos premios –del Ministerio de Educación, a un material sobre el sexismo en los libros de texto, y del Ministerio de Administraciones Públicas a un cd-rom, “Claves coeducativas”, para la formación del profesorado en coeducación– pero siempre hemos contado con el reconocimiento de sus destinatarios a nuestro trabajo, que, echando de menos actuaciones institucionales, han apreciado la importancia de nuestra actividad de extensión y promoción de una práctica coeducativa.

En general, nuestra actividad siempre ha perseguido, a la vez que reclamaba la intervención de las administraciones educativas en el fomento generalizado de la coeducación, la aportación de nuestro grano de arena a ese mismo fin, siendo conscientes de que toda actuación para el fomento de una educación a favor de la igualdad de los sexos era –y es– una buena contribución.

Sin pretender realizar un repaso exhaustivo de nuestro trabajo, lo que no sería posible en este espacio, trataremos de algunas de las cuestiones que nos parecen más relevantes, cuestiones que, además, siguen teniendo actualidad.

La defensa de la escuela mixta y la coeducación

Entendemos la coeducación como un proceso educativo intencionado, cuyo objetivo es el desarrollo integral de las personas, partiendo de la consideración de que éstas tienen una realidad diferenciada según su sexo, y que forma a esas personas para una convivencia social igualitaria, para lo cual la escuela mixta es un necesario punto de partida.

La implantación de la escuela mixta significó un gran paso adelante en la historia de la educación femenina. Se trata de un “valor” ligado a la no segregación, a la no discriminación, a la igualdad de los sexos, a la democracia, a la integración... y, en tanto que valor colectivo, estrechamente unida a algunos grandes avances del siglo pasado.

La escuela mixta es el mejor medio para el aprendizaje de una ciudadanía igualitaria porque favorece el respeto y la igualdad entre los sexos.

Frente a quienes, periódicamente, insisten en reclamar una escuela segregada, creemos que la escuela mixta es el mejor medio para el aprendizaje de una ciudadanía igualitaria, entre otras razones, por la posibilidad de que en ella se reflejen los conflictos sociales entre hombres y mujeres y se aprenda a resolverlos desde una perspectiva no discriminatoria para nadie, sino favoreciendo el respeto entre los sexos y la igualdad entre ellos.

Su defensa nos ha llevado a denunciar en múltiples ocasiones –a veces, también ante los tribunales de justicia– a aquellos centros que segregan al alumnado en función del sexo y rechazamos que esos centros segregadores tengan un concierto educativo por medio del cual reciben dinero público. Al mismo tiempo, hemos reclamado que las leyes educativas prohíban explícitamente la segregación de los sexos. Nos alegramos, pues, de que la LOE establezca la no discriminación de sexo en la admisión del alumnado, así como de las últimas sentencias de los tribunales en este mismo sentido.

Ahora bien, la escuela mixta no puede quedarse en la mera agrupación de chicas y chicos en los centros y en las aulas, con ser ello necesario. Como resaltaba el movimiento feminista desde los años 80 del pasado siglo, a pesar de la coexistencia de unas y otros en los centros y en las aulas, la escuela mixta no generaba una igualdad real entre los sexos. La discriminación hacia las mujeres seguía plasmándose tras una aparente igualdad. La escuela, en realidad, transmitía valores y pautas diferentes según el sexo, no era una institución neutral e igualitaria, sino que servía a la reproducción, legitimación y perpetuación de las desigualdades de origen. Ciertamente, a pesar de la confluencia de ambos sexos, en la mayoría de los centros educativos, si bien se han dado ciertos cambios, seguimos manteniendo un modelo androcéntrico que parte de una consideración del hombre como único emisor y receptor del proceso educativo, olvidando todos los elementos positivos en cuanto al desarrollo de ciertos valores, actitudes y capacidades que supone la esfera de lo privado, el mundo considerado femenino. De ahí que reclamáramos algo más: una enseñanza coeducativa asentada en una escuela mixta.

La escuela que segregaba a niñas y niños era coherente al reflejar de forma clara la existencia de la división sexual del trabajo en la sociedad y educar en valores y papeles diferentes a uno y otro sexo, según las tareas que se esperaba cumplieran los unos y las otras. Pero si la escuela mixta no integra los dos currículos que se enseñaban por separado, si abandona las enseñanzas referentes al ámbito doméstico (coser, cocinar, economía doméstica...) y el cuidado de los demás –las enseñanzas que se daban específicamente a las mujeres–, y orienta sus contenidos y valores hacia las necesidades del sistema productivo y las actividades del ámbito público, de poco servirá la mera reunión de chicas y chicos.

Por el contrario, la escuela coeducadora pretende reconocer también las aportaciones de la otra mitad de la población, la femenina, hacer visible su presencia e integrar sus valores en la enseñanza. Se trata, por tanto, de poner a la altura de los roles del hombre los estereotipos de género tradicionalmente asignados a las mujeres y considerados inferiores y manifestarlos, perdiendo así esa consideración sexista. Se trata de hacer visibles las aportaciones de las mujeres en todos los campos del saber. Se trata, además, de tomar las características específicas que niños y niñas manifiestan y compartirlas entre todos, puesto que no tiene sentido que sean propias sólo de un sexo.

Es desde esa concepción de la educación desde la que venimos trabajando desde el principio. Y, partiendo de ella, hemos hecho nuestros análisis, reivindicaciones y propuestas.

En defensa de unos libros de texto no sexistas

Los libros de texto son un importante elemento en el conjunto de la actividad educativa que puede ayudar –o entorpecer– la práctica coeducativa. Son un recurso básico a través del cual se expone el conocimiento en los centros. Más allá de los programas curriculares elaborados por las Administraciones educativas, los libros de texto son los que ‘concretan’ los contenidos que llegan a los estudiantes. De ahí que siempre nos

hayamos preocupado por cómo transmiten las identidades de género y las relaciones entre los sexos y que hayamos denunciado, en múltiples ocasiones, unos libros de texto que fomentan estereotipos y desigualdad.

En 1995 realizamos una intensa campaña a favor de unos libros de texto no sexistas. Aun conociendo otros estudios publicados, creímos de interés realizar nuestro análisis concreto de una muestra de libros de texto usuales en nuestros centros, ya que, unos años después de aprobada la LOGSE, era posible encontrar un tratamiento más igualitario.

Nuestras conclusiones, no obstante, nos dieron la razón a la presuposición: como señalábamos en el material editado en el año 95, los textos y materiales didácticos que se usan en nuestros centros son sexistas: "...además de la utilización de un lenguaje exclusivamente masculino en la mayor parte de los casos, encontramos textos e imágenes estereotipados: los hombres, que aparecen con gran profusión, realizando las tareas consideradas típicamente masculinas, y las mujeres, que apenas aparecen, realizando las que históricamente se han considerado propias de mujeres; los mismos papeles se repiten en niños y niñas...".

Nos marcamos como objetivo ayudar al profesorado al análisis y la crítica de los materiales para promover los cambios necesarios.

Y nos marcamos como objetivo ayudar al profesorado al análisis y la crítica de esos materiales, ofreciéndoles pautas y proponiendo actuaciones dirigidas a las Administraciones educativas, así como a las diferentes editoriales, para promover los cambios necesarios.

La importancia de la educación afectivo-sexual

Que el sistema educativo debe atender a la educación de los afectos y de la sexualidad ha sido una permanente reclamación de quienes creemos en la necesidad de una educación integral que prepare para la vida. Desde ese convencimiento hemos realizado jornadas y debates bajo el título "Coeducar desde los afectos" y hemos editado materiales que hemos difundido al profesorado.

Nos planteábamos, además, que la educación afectivo-sexual es la mejor manera de enfrentarnos, en nuestros centros educativos, a la violencia de género, con un planteamiento positivo, preferible a las medidas reactivas ante situaciones de violencia. Porque, como señalan M^a José Díaz Aguado y Gema Martín Seoane¹ la violencia no forma parte inevitable de la naturaleza humana, sino que es aprendida, y en este aprendizaje desempeñan un papel decisivo las relaciones que se establecen en la infancia y adolescencia con las personas más significativas, con las que se establecen los primeros vínculos sociales y se aprende a dar significado al mundo social y emocional propio y ajeno.

¹ En su ponencia expuesta en nuestras Jornadas "Coeducar desde los afectos", en noviembre de 2002, y publicada en el material editado por la Federación de Enseñanza de CCOO de ese mismo año.

Desde esa misma perspectiva, realizamos nuestras aportaciones al debate en el Consejo Escolar del Estado de la Ley Integral contra la violencia de género, proponiendo varias enmiendas que, afortunadamente, fueron tenidas en cuenta en el redactado final de la Ley, así como en la posterior LOE, entre otras, la de que la educación de los afectos y los sentimientos debe estar presente entre los objetivos y contenidos del curriculum de todos los niveles educativos anteriores a la universidad.

Debemos expresar, no obstante, nuestra preocupación por que, a pesar de su reconocimiento en ambas leyes orgánicas, esta imprescindible formación aún no está implantada en nuestros centros como debiera, y ni siquiera se ha realizado la formación al profesorado que se requiere.

Si la educación de los afectos es de vital importancia en la prevención de la violencia de género, no es menor la importancia de la educación afectivo-sexual, si se trata de enfrentarnos a un aspecto de gran actualidad en el debate social en nuestro país, el de la interrupción voluntaria del embarazo.

Como todas las propuestas en torno a la reforma de la despenalización del aborto señalan, el crecimiento de las cifras de abortos revela el fracaso de la educación sexual en el ámbito escolar en nuestro país, ya que, o no existe, o es muy limitada o está orientada, en exclusiva, a la información biológica. Por el contrario, hay un consenso generalizado en reclamar el desarrollo de una estrategia que impulse la educación afectiva y sexual dentro de la educación primaria y secundaria, de manera obligatoria y transversal, encaminada a reconocer la diversidad de expresiones de la sexualidad humana, reconociendo el derecho a decidir sobre el propio cuerpo, y al disfrute de una sexualidad independiente de la reproducción. Nuestro sistema educativo tiene, en esta materia, una gran asignatura pendiente.

La formación del profesorado

En nuestros análisis sobre el papel del sistema educativo en la consecución de la igualdad de los sexos, siendo conscientes de los múltiples factores que intervienen –el lenguaje, los libros de texto, la organización escolar...– hemos hecho especial hincapié en la importancia de la formación del profesorado, ya que, a la postre, si el profesorado es consciente de las desigualdades sociales, entre otras la de género, de que entre sus funciones está la de contribuir a acabar con ellas, y tiene formación e instrumentos para hacerlo, todos los demás aspectos de reproducción de estereotipos de género podrán, al menos, ser cuestionados.

Nuestra actividad en este terreno ha llevado una doble dirección: reclamar a las Administraciones educativas la formación del profesorado en coeducación, tanto en la formación inicial como en la permanente, y, a la vez, ofrecer al profesorado esa formación que reclamamos.

La mayoría del profesorado carece de recursos para poner en práctica una educación que fomente la igualdad de los sexos.

Esta reivindicación ha estado presente en todas nuestras plataformas ante las diferentes leyes educativas que se ha ido adoptando en nuestro país. Y seguimos insistiendo en ella, puesto que la realidad nos dice que la formación en coeducación es insuficiente, que es necesaria una formación específica para ser capaz de desvelar y combatir las múltiples desigualdades por razón de sexo que en muchas ocasiones están soterradas en una sociedad como la nuestra en que se han dado pasos importantes hacia la igualdad pero, a veces, sólo han sido en los aspectos más llamativos de la discriminación femenina, y que la mayoría del profesorado carece de recursos para poner en práctica una educación que fomente la igualdad de los sexos.

Por lo que respecta a nuestra actividad dirigida a formar al profesorado, hemos citado los múltiples cursos sobre coeducación, organizados, descentralizadamente, en todo el Estado. En esta ocasión queremos referirnos a un par de actuaciones especialmente significativas: la edición de un material en formato cd-rom, "Claves coeducativas", y las Jornadas "Incorporamos el lila al currículo educativo. Las mujeres también cuentan".

Claves coeducativas es un material, a modo de curso, dirigido a la formación del profesorado de educación infantil, primaria y secundaria, para la práctica de la coeducación, realizado en el año 2001. A través de los 5 módulos de que consta se cuestiona la idea generalizada de que la educación actual es igualitaria; se analiza la realidad de nuestros centros educativos con respecto a la transmisión de roles y estereotipos sexistas, desde diferentes aspectos: el lenguaje, las actitudes y los valores que se manifiestan, los contenidos formativos, los materiales didácticos, la organización escolar y el papel de la orientación y la tutoría. El módulo "Aclaración de conceptos" informa de algunas aportaciones teóricas en materia de feminismo: qué se entiende por igualdad de género, discriminación, acción positiva... conceptos que sustentan nuestras propuestas coeducadoras. El módulo principal, "Claves para coeducar", aporta elementos, pistas, claves... no recetas, para ayudar al profesorado a realizar una práctica coeducativa. Se aportan, además, un buen número de datos bibliográficos, direcciones de internet, documentos, propuestas de representaciones teatrales, actividades para realizar por el usuario o usuaria del Cd-rom o para realizar en el aula...

La buena acogida de este material hizo que varias Administraciones educativas –Castilla y León, Extremadura, Cataluña, País Valencià y Baleares- realizaran nuevas ediciones, que se añadieron a las realizadas por nuestra Federación de Enseñanza de CCOO, y garantizaron su difusión en todos los centros educativos de esos territorios. Hoy, con las adaptaciones oportunas tras la nueva legislación, este cd-rom sigue teniendo absoluta vigencia.

Se han publicado materiales dirigidos al profesorado de Infantil, Primaria y Secundaria para ayudarles a trabajar desde presupuestos coeducativos.

Por último, hemos contribuido a llevar a la práctica otra de nuestras reivindicaciones, la de que los contenidos educativos hagan visibles las aportaciones de las mujeres a la historia de la humanidad. Para ello hemos realizado las Jornadas "Incorporamos el lila al currículo educativo. Las mujeres también cuentan", en las que expertas en las diferentes materias del curriculum nos han dado una visión de la ciencia no androcéntrica. Y hemos

editado y difundido estas aportaciones a las y los docentes, para ayudarles a trabajar desde presupuestos coeducativos.

A través de un repaso por la literatura, el lenguaje, las matemáticas, la química, la historia, el arte y por el propio concepto de trabajo, a la vez que se denuncia la invisibilidad de las mujeres en los currículos educativos, se desvela esa desconocida actividad femenina para la información y formación del profesorado y para que éste pueda incorporarla en su docencia.

No cabe duda de que queda un gran camino por recorrer hasta que los libros de texto aprecien y recojan todo este conocimiento, pero, como decíamos más arriba, si el profesorado está formado habremos dado un gran paso. Somos conscientes, a la vez, de que desde nuestra organización sólo podemos llegar a un reducido número de docentes, por lo que queremos terminar esta pequeña exposición de nuestra experiencia en relación con la coeducación reclamando, de nuevo, de las Administraciones educativas, a todos los niveles, una mayor dedicación de esfuerzos para una tarea fundamental en la búsqueda de la igualdad de los sexos, la de fomentar la generalización de la coeducación ■

Ciento treinta actividades para coeducar. Una propuesta para incorporar la igualdad en la escuela

Carmen Vieites Conde

*Secretaria de Relaciones Institucionales e Internacionales
FETE-UGT*

Luz Martínez Ten

*Secretaria de Políticas Sociales
FETE-UGT*

Resumen

En el artículo se presenta la edición de una colección de fichas que proponen actividades muy diversas para abordar la coeducación en distintos escenarios del centro educativo que van destinadas a profesoras y profesores y al alumnado de edades distintas. Tienen que ver con la recuperación de los saberes femeninos y de la figura de la maestra, con el uso del lenguaje, con el cuidado de los afectos y las relaciones interpersonales en igualdad y la práctica de la coeducación. Moviliza distintas herramientas, libros, juegos, canciones o Internet.

Palabras clave: coeducación, igualdad, maestra, pensamientos, emociones, lenguaje, relaciones.

La escuela constituye uno de los espacios de socialización más significativos desde la que podemos liderar profundos cambios en la construcción de actitudes y valores basados en el respeto y la igualdad entre mujeres y hombres, pero para lograrlo es necesario ser conscientes de todas las variables de discriminación que se producen en el denominado currículo oculto, a la vez que incorporamos propuestas tanto didácticas como de gestión, relación u organización que incidan en procesos coeducativos que solo pueden tener lugar desde la escuela mixta.

Afortunadamente, desde hace décadas se vienen realizando exhaustivos trabajos de investigación acerca del funcionamiento del sistema escolar y su influencia en la construcción de los roles y expectativas de las chicas y los chicos en todos los aspectos de la vida social, laboral o afectiva. Los estudios han puesto de manifiesto que existe un currículo implícito u oculto que actúa de forma sexista, a través del lenguaje, los contenidos escolares, la orientación educativa, las actitudes del profesorado o los libros de texto. Además han señalado cómo los intereses, expectativas o la contribución de las mujeres al desarrollo de la humanidad han sido olvidados y desterrados del saber oficial. Esto ha provocado que sobre el modelo patriarcal pilotase toda una estructura que ha

ignorado las aportaciones y valores de las mujeres, así como los mecanismos por los cuales se interiorizan las identidades de género y su relación desigual entre ellas.

FETE-UGT, con la colaboración del Instituto de la Mujer, ha diseñado una colección de actividades para abordar la coeducación.

Necesitamos comprender lo que ocurre en el sistema escolar para explicar las situaciones de desigualdad, pero este diagnóstico quedaría incompleto si no hiciéramos propuestas concretas para incorporar la igualdad de forma transversal en todo el proceso educativo. Esta es la razón por la que FETE-UGT, con la colaboración del Instituto de la Mujer, ha reunido a un grupo de personas expertas que ha diseñado una colección de actividades que, de forma práctica y amena, sugieren cómo abordar la coeducación en los distintos escenarios del centro educativo.

En esta presentación iremos comentando cada una de las fichas que pueden descargarse de la página www.feteugt.es, ampliando la información que contienen y reflexionando sobre su intencionalidad.

Nuestras maestras

La enseñanza es una profesión altamente feminizada, sobre todo en las primeras etapas de infantil y primaria. A lo largo de la historia muchas de nuestras maestras se involucraron en el diseño de propuestas pedagógicas vanguardistas y comprometidas que influyeron de forma decisiva en el desarrollo de modelos pedagógicos coeducativos. Con esta primera ficha de actividades hemos querido rendir un homenaje a todas las maestras que dejaron su huella en las aulas. Un ejemplo es el de María Montessori, que nació en Italia en 1870, convirtiéndose en la primera médica de su país. Mediante la práctica clínica observó atentamente cómo aprenden los niños y las niñas. Esto le sirvió para crear un método educativo en el que subrayaba la importancia de que cada niño y niña aprendiera a partir de su curiosidad y su capacidad para descubrir el mundo que le rodea. El método de Montessori es hoy un referente para escuelas infantiles de todo el mundo.

Otras maestras, como Carmen de Burgos o María de Maeztu, representan a mujeres comprometidas con sus ideales y su tiempo que jugaron un papel fundamental en la defensa de los derechos de la igualdad entre mujeres y hombres. Hemos querido acompañar su recuerdo, con la memoria de maestras menos conocidas, cuya labor se desarrolló en escuelas de aldea o de pueblos de España, desempeñando un trabajo extraordinario en la formación de sus alumnos y alumnas.

La suma de los nombres de todas las maestras conocidas o anónimas, nos ayudan a comprender el importante papel que las mujeres han desempeñado en la educación de tantas generaciones y a valorar su contribución al pleno desarrollo de alumnos y alumnas.

Propuestas para convivir en paz

La prevención de la violencia en los centros escolares es una de las preocupaciones que ocupa y preocupa, a una gran parte de la comunidad educativa. Desde una perspectiva feminista la convivencia en los centros escolares debe tener en cuenta la posición que ocupan los sexos en los conflictos. Los estudios ponen de manifiesto que la gran mayoría de las situaciones de agresión física que tienen lugar en los centros escolares son protagonizadas por y contra chicos, mientras que las chicas utilizan mecanismos verbales como expresión de violencia.

Muy poco se ha investigado sobre los tipos de violencia que a través de distintos medios se ejercen contra las niñas o como repercuten los ambientes hostiles o las relaciones entre iguales en la construcción de relaciones de violencia de género. Con estas actividades proponemos distintas iniciativas para aprender a resolver los conflictos de forma positiva. No se niega la existencia de conflictos, porque estos existen en las relaciones, pero sí se plantea cómo desde una propuesta coeducativa se puede enseñar a los alumnos y alumnas a utilizar habilidades y valores como la empatía, el cuidado o la cooperación, para encauzarlos de forma positiva.

La escuela juega un papel fundamental en la prevención de la violencia de género, enseñando a los alumnos y alumnas a reconocerla, así como a rechazarla y a reaccionar ante situaciones de agresión hacia las mujeres.

Cómo poner en práctica la coeducación en el aula en seis pasos

La coeducación es una práctica educativa que parte de la realidad diferenciada de los alumnos y las alumnas a la que hay que dar respuestas desde la igualdad. El primer paso para aplicar la coeducación es aprender a escuchar, comprender y ver a nuestras alumnas y alumnos. Una realidad tan obvia, no siempre es tenida en cuenta. No es lo mismo ser un chico que una chica en una clase de primaria, ni en una clase de secundaria, ni en ningún otro espacio. Perciben, viven, reflexionan y tienen experiencias muy diferentes. ¿Cómo podemos enseñarles a relacionarse desde la igualdad y el respeto? ¿Cómo podemos crear identidades fuertes y seguras que se desarrollen de acuerdo con lo que sienten y piensan que son?. Para las chicas, el participar en el mundo público no es fácil, todavía faltan referentes femeninos en muchos campos donde las mujeres están apenas representadas. No se habla de la contribución de las mujeres en la historia o en la ciencia, se valoran menos las profesiones que tradicionalmente se consideran femeninas, no se valoran los conocimientos que las mujeres han ido transmitiendo de generación en generación. Demasiadas negaciones y demasiados vacíos para desarrollar estrategias de seguridad. Para los chicos incorporar los saberes del mundo privado o manifestar las emociones y los afectos es aún un camino por el que les cuesta transitar, porque al sistema educativo le cuesta romper los diques del conocimiento oficial. ¿Qué hacer entonces? En esta ficha se proponen algunas claves que facilitarán que alumnas y alumnos se expresen con la libertad y espontaneidad necesaria para experimentar con las relaciones, la investigación o la cooperación. Las

La coeducación es una práctica educativa que parte de la realidad diferenciada de los alumnos y las alumnas a la que hay que dar respuestas desde la igualdad.

propuestas responden a metodologías activas y participativas en las que el alumnado se convierte en protagonista de su propio aprendizaje.

Actividades de sensibilización para reflexionar y actuar en relación

La generación actual es una de las más preparadas de la historia en materia de igualdad. Desde las primeras edades acceden a la información, conocen sus derechos y se relacionan con hombres y mujeres que trabajan fuera y dentro del hogar. Sin embargo, las actitudes sexistas siguen perviviendo y se perpetúan, aunque de muy distinta forma a como se proyectaban hace tres décadas los roles sociales de las mujeres y los hombres. Las estadísticas señalan que las chicas jóvenes siguen viviendo situaciones de desigualdad en los estudios, las relaciones, el trabajo o el hogar.

Lo complicado es que para las nuevas generaciones la igualdad es un asunto superado. Un problema que concierne a sus madres o abuelas, pero no a ellas y a ellos. ¿Cómo hacer para que tomen conciencia de las situaciones de desigualdad? En esta ficha hemos propuesto sencillas actividades de sensibilización que les ayudarán a tomar conciencia desde sus propias experiencias. Para facilitar la reflexión libre y no condicionada por el grupo, se aconseja que las actividades se realicen en grupos pequeños solo de chicas y solo de chicos, para posteriormente ponerlas en común. Se trata de juegos que pueden realizarse en el aula y que están aconsejados para distintas edades. El desarrollo de cada uno de estos juegos debe continuarse con un debate de todo el grupo de clase, guiado por el profesor o la profesora.

Es muy importante que en todas actividades se mantenga una actitud positiva y respetuosa con las opiniones de todos y todas las alumnas, permitiendo la expresión de los pensamientos y las emociones. Al terminar el debate podemos proponer hacer un listado de intenciones o indicaciones para aplicar en nuestra vida diaria.

Libros para leer y soñar

En la biblioteca del aula no pueden faltar los libros de cuentos que abordan con imaginación y creatividad las experiencias de niños y niñas. Libros que han sido escritos respetando la riqueza de la diversidad de los sexos o que subrayan las cosas importantes de la vida o que rompen los estereotipos al presentar a chicas y chicos en papeles no tradicionales. Asomándose a estas páginas los niños y las niñas pueden vivenciar, a través de las palabras, otras historias tejidas con vivencias libres de violencia y pensadas desde la óptica de la igualdad.

Entre los libros que recomendamos se encuentra *Mi escuela y el mundo*. Una propuesta lúdica especialmente indicada para la asignatura de Educación para la ciudadanía de primaria. Dos personajes, la maestra Laura y el Señor mundo, recorrerán los cinco continentes acompañados de unos curiosos amigos. Sus aventuras son el pretexto para explicar valores como la solidaridad, la justicia o la igualdad. Con sentido del humor

y acompañado de cuentos y juegos se explica a los niños y las niñas conceptos tan complejos como la inmigración, la paz, la cooperación o el respeto al medio ambiente.

Palabras imprescindibles

La igualdad ha necesitado nombrar y dotar de significado propio las palabras que reflejan las reivindicaciones de las mujeres, sus experiencias o aspiraciones. El lenguaje es uno y los sexos son dos, con demasiada frecuencia el lenguaje ha reflejado solo una parte de la humanidad, ignorando los derechos de la otra mitad. En nuestra sexta ficha, hemos querido explicar el significado de feminismo e igualdad, desmintiendo viejas creencias que se empeñaban en difundir que el feminismo es lo contrario a machismo, emborronando todos los logros que este movimiento ideológico y activista ha conseguido a lo largo de más de tres siglos de vindicaciones. Hemos considerado importante explicar los objetivos del feminismo y la importancia que tiene tanto para mujeres como para hombres. Coeducación es otro de los términos que nos parecen imprescindibles, así como la palabra igualdad a la que no se debe confundir con idéntico. Existen diccionarios feministas en la web que aportan excelentes definiciones en torno a la igualdad y la discriminación. Esperemos que esta invitación a conocer nuevas palabras nos invite a visitarlas.

Habitar el lenguaje en masculino y en femenino

El lenguaje en la escuela es imprescindible. Es el vehículo esencial por el cual los alumnos y las alumnas pueden interpretar, crear, expresar y comunicar. Y es el medio a través del cual desarrollamos la relación educativa. La manera en que en muchas ocasiones utilizamos el lenguaje oculta o minimiza las aportaciones de las mujeres y las niñas en la construcción del mundo. A través del lenguaje expresamos ideas, sentimientos y valores. Nos permite dar sentido a la realidad que vemos y sentimos. Mercedes Bengochea explica que

“el lenguaje refleja y, muy especialmente, ayuda a construir nuestra concepción del mundo y de la realidad. Es decir, los términos, las frases y el lenguaje, que la gente usa para describir la realidad, las cosas y las personas, organizan nuestra estructura interpretativa de las mismas. En este sentido el poder y la capacidad de influencia del lenguaje público son transcendentales”.

Proponemos claves para transitar por las palabras con la seguridad de una identidad sexuada que se siente plenamente reconocida.

La importancia del lenguaje es de tal dimensión que cuando ocultamos a uno de los sexos estamos distorsionando la realidad, empobreciendo nuestras vivencias e impidiendo que apreciemos la realidad de la mitad de la humanidad. En esta ficha proponemos sencillas ideas para que las alumnas y los alumnos se apropien del lenguaje, lo habiten, lo hagan suyo, de forma que puedan definir nuevas formas de ser hombre o mujer. Proponemos claves para transitar por las palabras con la seguridad de una identidad sexuada que se siente plenamente reconocida.

Libros para chicos y chicas intrépidas

Frente a las series de televisión, las revistas y los videojuegos que transmiten imágenes estereotipadas de los chicos y las chicas, se sitúan estos libros repletos de aventuras que reflejan una forma más libre y auténtica de ser. Los autores y autoras proponen desde una mirada no exenta de humor, claves para explorar historias que rompen tópicos y hacen pensar.

Afortunadamente en las bibliotecas y librerías podemos encontrar obras clásicas y actuales donde las mujeres y los hombres huyen de fórmulas tradicionales sobre cómo deben comportarse ante el amor o las dificultades que les prepara el destino. Esta es una propuesta interesante con la que completar nuestra biblioteca de aula.

Educar y aprender en relación

En el centro educativo no solo se aprende de los libros o de lo que se enseña en clase. Tan importante como la enseñanza reglada es la construcción de las vivencias entre iguales, las relaciones que se establecen con personas que trabajan en el centro o con el profesorado en espacios informales. Al centro escolar no solo va la razón. Por la puerta de aula entran los sentimientos, los cuerpos, las ilusiones y las vivencias que cada alumno y cada alumna lleva consigo. Todo esto se pone en juego emocional y vivencialmente. Y todo debe ser escuchado y tenido en cuenta si realmente queremos proporcionar una formación integral donde aprendamos a desarrollar las actitudes y las emociones. Por eso, con esta ficha, analizamos distintas propuestas para enseñar desde la escucha y la relación, prestando especial atención a las emociones y los procesos que se dan entre chicos y chicas. Subrayamos el respeto a la diversidad, entendiendo que en una sociedad cada vez más multicultural, en las aulas confluyen chicos y chicas con diferentes valores y creencias que debemos aprender a respetar, teniendo en cuenta que debemos asumir una actitud de crítica constructiva tanto con la propia cultura como con la de los demás. La autoestima, la escucha, la expresión de los sentimientos, son algunas de las claves necesarias para educar desde el respeto y el equilibrio personal.

Juegos para la coeducación

Los cuentos y juegos tradicionales con demasiada frecuencia esconden enseñanzas que desvalorizan a las mujeres o que muestran papeles completamente estereotipados. Actualmente no tienen el sentido que tuvieron en su tiempo y en su práctica transmiten valores contrarios a la igualdad. Cuentos como Barba Azul, que descuartizaba a sus mujeres o juegos como Don Severino que mató a su mujer y la frió en la sartén son claros ejemplos de una cultura tradicional que potenciaba actitudes sexistas y violentas contra las mujeres.

Pero hay otra forma de entender los juegos, dando valor a las canciones y costumbres que tradicionalmente practicaban las niñas o trabajando desde la ocupación de los espacios de recreo. Jugar a saltarse las reglas que adjudican ciertas actividades a las chicas y otras a los chicos o explorar en el mundo de los afectos, son algunas de las propuestas divertidas y entrañables que podemos realizar.

En esta ficha proponemos juegos para los más pequeños y las más pequeñas que dan la vuelta a los juegos tradicionales.

En esta ficha proponemos juegos para los más pequeños y las más pequeñas que dan la vuelta a los juegos tradicionales, invitan a explorar actividades que tradicionalmente correspondían al otro sexo e invitan a jugar desde el respeto y la complicidad.

Libros para reflexionar

Desde que los primeros grupos de renovación pedagógica comenzaron a replantearse la relación entre chicos y chicas en la escuela, hasta el día de hoy, se han ido sumando personas que tanto desde la reflexión como desde la práctica trabajan para proponer un nuevo marco de actuación en la escuela con componentes de igualdad. En esta ficha hemos realizado una cuidada selección de libros ya consagrados y propuestas actuales que abordan la coeducación con seriedad y rigurosidad.

Destacamos las colecciones realizadas por el Instituto de la Mujer que se pueden consultar desde su web y el libro de Ana Mañeru y Anna María Pussi que coordinan las reflexiones de un grupo de maestros y maestras, sobre su práctica educativa.

Luz Martínez y Rosa Escapa presentan una guía ideal para trabajar *Educación para la Ciudadanía* en Secundaria con actividades y textos de reflexión.

Recetas para llevar la Ley de Igualdad a los centros educativos

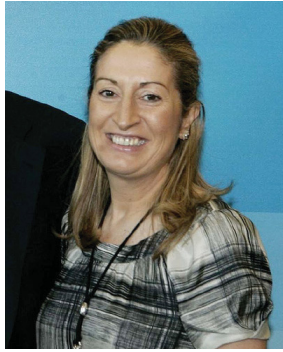
En esta ficha ofrecemos una visión del centro educativo desde la perspectiva de la igualdad. La Ley de Igualdad efectiva entre hombres y mujeres ha supuesto una de las apuestas más decididas y concretas de los últimos años para acortar la distancia entre la igualdad legal y la igualdad real. Si observamos el centro educativo como una organización en cambio, podremos aplicar distintas propuestas y estrategias tanto en la dirección, organización o gestión del centro educativo. En este sentido, el plan estratégico de aplicación de la Ley proporciona excelentes ideas para aplicar en la organización y vida cotidiana del centro.

Ideas prácticas para desarrollar la coeducación en el centro

Con demasiada frecuencia nos conformamos con realizar la semana del ocho de marzo o alguna actividad aislada. Este tipo de propuestas son buenas iniciativas pero no bastan para hacer que la igualdad se convierta en parte de la cultura de la escuela. La orientación profesional no sexista, los talleres de educación afectivo-sexual, la biblioteca del centro son algunas de las propuestas para que la igualdad sea transversal a todas las propuestas.

Navegar por las páginas de Internet

Nuestra última propuesta nos lleva a visitar varios portales donde encontraremos herramientas, materiales on line, foros o agendas para seguir investigando y actualizando nuestros conocimientos sobre Internet ■



Una trayectoria vital

Ana Pastor Julián

Vicepresidenta Segunda del Congreso de los Diputados

En mi etapa de Subsecretaria del Ministerio de Educación y Cultura tuve la oportunidad de comprobar que existen opiniones y concepciones distintas de la educación que la hacen más rica y plural.

El Consejo Escolar del Estado me ha pedido una breve reflexión sobre mi vida de estudiante, profesional y política, en definitiva, mi experiencia de mujer entre dos siglos para su revista *Participación educativa*. Si he de ser sincera, y creo que lo soy, confieso que me ha hecho mucha ilusión porque guardo un grato recuerdo de la institución desde mi etapa de Subsecretaria del Ministerio de Educación y Cultura. En aquellos días tuve la oportunidad de comprobar que existen opiniones y concepciones distintas de la educación que la hacen más rica y plural. En el ámbito de mi responsabilidad intenté que los dictámenes y propuestas que emanaban de este organismo se viesen reflejadas en la normativa sobre educación. Pero como lo que se me pide es una breve sinopsis de mi trayectoria vital, me pongo a ello después de agradecer a *Participación educativa* la oportunidad que me brinda.

Me considero una mujer absolutamente normal. Tal vez, en mi carácter destaquen el vitalismo y que me siento muy trabajadora, casi incansable. Mi jornada laboral ocupa muchas horas diarias y procuro que toda mi actividad cotidiana se revista de optimismo y alegría. Procuro hacer el bien e intento que mi trabajo diario no me impida ejercer el papel de hija, hermana, esposa y amiga.

Si vuelvo la vista atrás, resaltaré que soy la pequeña de tres hermanos y que aún me acompañan los felices recuerdos de la relación infantil con ellos y los gratos momentos vividos en el colegio. Pervive en mi memoria la ilusión por aprender que se albergaba en el alma de la niña curiosa que fui, que preguntaba por todo lo que ignoraba, incluso a destiempo, y que deseaba saber, con una clara inclinación por las matemáticas.

Siento un profundo amor por mis padres y les estaré eternamente agradecida por lo mucho que se han sacrificado por nosotros. Todavía hoy, mi madre me sigue de cerca en mis viajes y en los actos en que tengo que intervenir, siempre preocupada por mi vida, incluida mi vida política. Se interesa vivamente por todo lo que digo, lo que hago y yo procuro comportarme de acuerdo con los valores que me enseñó.

Viví la Transición democrática española y participé en el activismo social de la época. Mi proyecto de vida lo diseñé para que desembocase en el mundo de la medicina y aspiré, desde muy joven, a tener independencia personal, económica y profesional. Licenciada

en Medicina, mi primer destino como médico fue en Salamanca. Todavía hoy lo recuerdo como un momento muy especial. Después he trabajado en planificación sanitaria y busco mejorar los servicios con el firme propósito de ayudar a la gente.

Guardo un recuerdo imborrable de mis responsabilidades como Ministra de Sanidad donde trabajé en el Ministerio con más de 900 personas, excelentes profesionales y con el apoyo que nunca olvidaré de todos los profesionales sanitarios.

Como mujer dedicada a la política, defino la misma como *el arte de hacer posible lo necesario*. Cuando Mariano Rajoy me pidió que fuera cabeza de lista por Pontevedra me sentí muy orgullosa porque era símbolo de la confianza que depositaba en mí. He aprendido mucho durante esta etapa de mi vida. He aprendido a ser más práctica, humilde, accesible para las personas y he intentado llegar a la gente y desdecir esa idea de que los políticos *“soltamos unos rollos terribles”*.

Como mujer dedicada a la política, defino la misma como el arte de hacer posible lo necesario.

Tras ser ministra y haber desempeñado numerosas responsabilidades en muy variados puestos dentro de la Administración del Estado, esta última legislatura he asumido la Vicepresidencia Segunda del Congreso de los Diputados. Todo un honor para mí. Desde este puesto colaboro en la gestión de los variados asuntos de la Cámara y en la organización de los plenos e intento mejorar su funcionamiento. Es un puesto privilegiado porque me permite conocer de cerca, y al instante, los contenidos de la actividad de todos los partidos políticos. Desde el punto de vista puramente personal y político lo considero muy enriquecedor ya que tengo muy buena relación con todos los miembros de la mesa y cuento con muy buenos amigos en todos los partidos. Cosa distinta son los posicionamientos políticos.

Compaginar la actividad parlamentaria con la coordinación de la participación social de mi partido es un trabajo emocionante porque nuestros objetivos buscan mejorar la calidad de vida de los ciudadanos.

La actividad de parlamentaria la compagino con la que conlleva ser la Coordinadora de Participación Social de mi partido, el Partido Popular, y el fin de semana se lo dedico con más intensidad a mi circunscripción electoral, Pontevedra. Es un trabajo emocionante, pues es un área que abarca y se preocupa de todos los movimientos sociales. Nuestros objetivos buscan mejorar la calidad de vida de nuestros conciudadanos, resolver sus problemas reales, estar atentos a lo que quieren y desean los hombres y mujeres de nuestros pueblos y ciudades. En definitiva, intentar hacerles la vida más llevadera. Y todo ello estando en la calle y no encerrados en los despachos.

En estos tiempos, si no estás en la red, no estás en el mundo y como no quiero sufrir esta carencia, mantengo vivo un blog para comunicarme con cuantos quieran contarme sus preocupaciones o ilusiones. Otra cara de mi actividad es la docente, pues soy profesora de Políticas Públicas en la Universidad Carlos III. Es una tarea muy reconfortante y procuro trasladar a mis alumnos mis experiencias de gestión pública y de la faceta política.

Llevo bien ser un personaje público. La gente me conoce y me demuestra su afecto. Es verdad que más de una vez me han cambiado de nombre, de apellido... pero por lo que me referían sabían que era “la Ministra de Sanidad” a quien se estaban dirigiendo.

Para terminar, quisiera hacer una referencia a los medios de comunicación. En la era de la información un político no los puede ignorar, no sería democrático. A mí me gusta colaborar con ellos, saben que pueden contar conmigo. Es verdad que, como ocurre con las tareas que desempeño, bien sea en la radio, en la televisión o en la prensa escrita, los temas de mi preferencia son la sanidad, la dependencia, la educación (las sociedades modernas tienen que recoger entre sus prioridades la formación de los niños y jóvenes e inculcarles la cultura del esfuerzo, de la superación personal y de la adquisición de las competencias que les permitan desarrollar todas sus capacidades), la discapacidad y especialmente las políticas de igualdad de oportunidades que tanto afectan, sobre todo, a las mujeres ■

El archivo de la Residencia de Señoritas

Rosa M^a Capel Martínez
Universidad Complutense de Madrid

Resumen

El artículo se refiere al papel desempeñado por la Residencia de Señoritas en la modernización de la educación femenina desde su fundación en 1915 como grupo femenino de la Residencia de Estudiantes, vinculada a la Junta de Ampliación de Estudios. La guerra civil truncó la actividad de la Residencia que, a diferencia de su homóloga masculina, no atrajo tanta atención de los estudiosos. Afortunadamente, el hallazgo fortuito del archivo de la institución y el apoyo de la Fundación Ortega permitió a la autora dirigir el inventario de sus fondos. Estos abarcan diversas facetas de la vida de la Residencia y de las residentes: documentación relativa a los edificios, inventarios, nóminas del personal, etc., aspectos académicos y docentes, de régimen interno, con el minucioso proceder de María de Maeztu, y las relaciones externas con los padres de las alumnas, asociaciones feministas extranjeras y diversas personalidades.

Palabras clave: Residencia de Señoritas, María de Maeztu, Junta de Ampliación de Estudios, Residencia de Estudiantes, Institución Libre de Enseñanza, elites intelectuales y sociales femeninas, asociaciones feministas.

Desde las últimas décadas del siglo XIX, las preocupaciones por el estado de la educación en España y por el bajo nivel cultural medio de la población se extienden no sólo entre quienes se dedican a ella, sino también entre los círculos políticos progresistas. En la mente de todos se encuentra la convicción de que la ansiada modernización del país, su acercamiento a los estados más desarrollados del entorno pasa, necesariamente, por extender la alfabetización y por abrir las puertas a las corrientes científicas e intelectuales que triunfaban en Europa. Los acontecimientos políticos vividos a raíz de la guerra de 1898, culminados con la pérdida de los espacios coloniales de Cuba y Filipinas, acentúan, más si cabe, la dimensión política del tema educativo. Los regeneracionistas la ven como única vía segura para terminar con el divorcio entre pueblo y gobernantes, que había seguido a la derrota militar, y colocar al país en una vía de progreso.

La creación del Ministerio de Instrucción Pública (1900) y de la Junta de Ampliación de Estudios (1907) forman parte de las medidas adoptadas para dar concreción práctica a esas preocupaciones. Desde el inicio, contaron con una significativa presencia de personas vinculadas a la Institución Libre de Enseñanza (ILE), fundada por Sanz del Río

en 1877. Mientras la institución ministerial había de ocuparse de todo el sistema educativo, la Junta se centró en el impulso de la enseñanza media y superior, la formación de los graduados y el desarrollo de la ciencia e investigación. Entre las medidas que adoptó para ello, figura la creación de espacios que permitan “*aprovechar las ventajas de la vida escolar común y su acción educadora*” así como facilitar el contacto de los estudiantes con cuantos integraban el mundo cultural del momento. El modelo a seguir en este caso era el de los “college” ingleses que muchos institucionistas conocían directamente.

La Residencia de Señoritas

Con tal fin, la Residencia de Estudiantes echa a andar en 1910 en unos hotelitos de la calle Fortuny, en Madrid, y dirigida por Alberto Jiménez Fraud. Muy pronto se convertirá en un punto de referencia para la intelectualidad española del momento y en centro de creación ideológica, artística y científica. Ahora bien, la institución sólo aceptaba estudiantes varones, por ello sus mentores empezaron a pensar en crear un grupo femenino paralelo, con el ánimo de contribuir a facilitar el acceso de las españolas a los estudios intermedios y universitarios en condiciones similares a las de los españoles. Un camino que apenas empezaba a abrirse, si tenemos en cuenta que al inicio de la segunda década del siglo XX las universidades contaban apenas con 21 alumnas matriculadas, y la Escuela Superior del Magisterio con 29¹.

El Grupo Femenino de la Residencia de Estudiantes se hizo, finalmente, realidad en 1915, aprovechando el traslado de ésta a los nuevos edificios de los Altos del Hipódromo donde hoy se ubica. En los espacios que dejaba libres se abrió la Residencia de Señoritas², bajo la dirección de María de Maeztu, una de las primeras profesoras de la Universidad Central y, más tarde, de la de Buenos Aires³. Si nos atenemos a sus palabras, la Residencia nacía para albergar a las “señoritas mayores de dieciséis años que estudien o deseen ingresar en Facultades universitarias, Escuela Superior de Magisterio, Conservatorio Nacional de Música, Escuela Normal, Escuela del Hogar, etc... Y a aquellas que deseen ampliar su cultura o hacer estudios privadamente sin buscar el reconocimiento oficial”. Como la masculina, les ofrecía una serie de medios para su cultivo intelectual y su desarrollo físico: enseñanza de idiomas⁴, clases de cultura general y de las asignaturas que conformaban los programas académicos –Fisiología, Física, Literatura, Química...–, laboratorios, biblioteca, conferencias, conciertos, excursiones y deportes. La estrecha relación que, desde el mismo momento de su fundación, mantiene con el “International Institute for Girls in Spain” le lleva a acoger también a alumnas extranjeras que estudiaban español, para las que organizaban clases de idioma, así como a las que venían de varios “colleges” americanos –Smith, Barnard, Bry Mawr, Vassar, etc.– becadas en los intercambios establecidos por la JAE. Esa misma colaboración con

1 Capel Martínez, Rosa M^a: *El trabajo y la educación de la mujer en España (1900-1930)*. Madrid, M^o de Cultura, 1982; Flecha García, Consuelo: *Las primeras universitarias en España*. Madrid, Narcea, 1996.

2 Zulueta Carmen y Moreno, Alicia: *Ni convento ni college. La Residencia de Señoritas*. Madrid, Residencia de Estudiantes-CSIC, 1993; Capel Martínez, Rosa M^a: *El trabajo y...* op. cit., y “Estudiar e investigar: la enseñanza de la mujer en la política educativa de la Junta para la Ampliación de Estudios”, *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* (Madrid), N^o 63-64, II^a Época, Diciembre 2006, 127-152.0

3 Pérez-Villanueva Tovar, Isabel: *María de Maeztu. Una mujer en el reformismo educativo español*. Madrid: UNED, 1989.

4 Archivo de la Residencia de Señoritas, 11/7 - 8, 12/1/384.

En 1915 se abrió la Residencia de Señoritas bajo la dirección de María de Maeztu, una de las primeras profesoras de la Universidad Central, para facilitar el acceso de las españolas a los estudios intermedios y universitarios.

el Institute está también detrás del Grupo de Niñas entre 6 y 16 años que la Residencia mantiene desde el curso 1916/1917 y en el que Amparo Cebrián, María Goyri o Matilde Huici, entre otras, imparten enseñanzas general, primaria y bachillerato.

Buenos conocedores de la sociedad de su tiempo, María y la JAE quisieron que la Residencia fuese una institución avanzada desde el punto de vista educativo pero cuyo régimen interno respondiera a la *“libertad de una familia española bien organizada, (con) atención diligente, vigilancia meticulosa, sin que se sienta”*. Se trataba de hacer *“compatible la elevación intelectual con el mantenimiento de las virtudes morales de la mujer española; su aumento de cultura racial y hondo sentimiento del honor y la dignidad”*. María, según reitera en las entrevistas que se le hacen, no deseaba que la Residencia acabara siendo *“ni casino de intelectuales ni plantel de sufragistas”*; su sueño era convertirla en *“una casa de muchachas aplicadas al estudio”*. Por ello, las actividades se multiplican desde las ocho de la mañana, en que se sirve el desayuno, hasta las once de la noche, en que se da el toque de silencio. Se lleva un estricto control de las alumnas, llegándose a exigir la autorización expresa del padre o tutor para las salidas más prolongadas, la ausencia a las comidas o la asistencia a las fiestas que organizaban en la Residencia. Esta disciplina a veces fue motivo de conflicto, como el sucedido porque las alumnas americanas podían regresar un par de horas más tarde que las españolas los fines de semana, algo que éstas consideraban una discriminación no justificada. A lo que María contestó cuando fueron a protestarle que la diferencia era razonable, dado el régimen de mayor libertad que reinaba en las familias estadounidenses.

Por los conceptos que la inspiran, el grupo ideológico en que se apoya, los aires de progreso que en ella se viven, la Residencia se convertirá en centro forjador de las elites intelectuales y sociales femeninas. En realidad, la inmensa mayoría de las residentes ya las integraban por adscripción familiar, pero tras su paso por aquella, lo harán además por méritos propios. Unas elites que no dejarán de crecer durante el casi cuarto de siglo de vida de la institución como efecto de la mejora de la educación de las españolas. Prueba de ello es que las residentes empezaron siendo 30 y en una década superaron las doscientas, contándose entre sus filas una gran parte de las figuras que a partir de los años diez asumen la lucha por una redefinición de los papeles sociales asignados a su sexo. Antiguas alumnas fueron, por ejemplo, Victoria Kent, que estuvo entre las treinta que inauguraron el proyecto, Matilde Huici, Juana Moreno, etc. Entre sus paredes se fraguó la constitución de la Asociación de Mujeres Universitarias con Kent y Campoamor como organizadoras. Por ella pasó Madame Curie cuando estuvo en España. Con ella se pueden relacionar muchas componentes del Lyceum Club, empezando por su presidenta, María de Maeztu.

La Residencia se convertirá en centro forjador de las elites intelectuales y sociales femeninas y en ella se fraguó la Asociación de Mujeres Universitarias con Victoria Kent y Clara Campoamor como organizadoras.

Historia de un archivo

Las dos instituciones residenciales vieron su vida truncada por la Guerra Civil. Durante el franquismo, la Residencia de Estudiantes consigue pervivir y los intentos por hacer olvidar sus señas de identidad originales no resultaron totalmente exitosos. Por ello, al llegar la democracia se inició el camino para recuperar esa esencia y su historia, ardua tarea en la que no se han escatimado esfuerzos y que se ha resuelto con éxito.

La Residencia de Señoritas, en cambio, desapareció. Sus locales y pertenencias pasaron al C. M. Santa Teresa de la Universidad Complutense de Madrid. Su recuerdo apenas quedaba en las mujeres que pasaron por ella, y que consiguieron sobrevivir al conflicto bélico, y en la mente de algunos historiadores de la Institución Libre de Enseñanza o de las pocas historiadoras que a finales de los años setenta del pasado siglo hacíamos estudios sobre la mujer. Ahora bien, este olvido iba a poder romperse pronto.

A mediados de los años ochenta, el C.M. Santa Teresa se trasladó a la Ciudad Universitaria, siendo cedidos sus locales en la C/ Fortuny a la Fundación Ortega y Gasset, hoy Instituto Universitario. A ella se encontraba vinculado el profesor Vicente Cacho Viu, cuyos estudios sobre la ILE son un clásico en la materia. A él debemos el que hoy podamos contar con el archivo completo de la Residencia de Señoritas, pues rescató los armarios y ficheros que lo contenían y que estaban abandonados en una esquina del jardín para ser retirados como material inservible. Poco después del hallazgo, el Dr. Cacho me propuso asumir la dirección de su inventario y documentación, tarea a la que la Fundación Ortega, especialmente su entonces Presidenta Dña. Soledad Ortega, otorgó todo su apoyo y entusiasmo, y para la que se contó con el respaldo del Ministerio de Educación así como con la magnífica labor de Alicia Moreno, joven licenciada cuyo entusiasmo y dedicación fueron siempre ejemplares.

Vicente Cacho Viu me propuso asumir la dirección del inventario y la documentación del archivo con el apoyo de la Fundación Ortega, del Ministerio de Educación y la magnífica labor de Alicia Moreno.

Desde el inicio nos dimos cuenta de la profundidad e importancia del material hallado, pues abarcaba las más diversas facetas de la vida de la Residencia y de las residentes⁵. Respecto a la primera, se conservaba todo lo relativo a las reformas hechas en los edificios existentes cuando se inauguró y a la construcción del pabellón “Arniches” a finales de los años veinte del novecientos (planos, pliegos de condiciones, jornales...). Otros documentos eran de tipo económico, como los balances de ingresos y gastos, las nóminas de los empleados y empleadas, etc. Se conservaban también varios inventarios y el Sello de la institución.

En cuanto a la vida dentro de la Residencia, la documentación encontrada nos informaba de los aspectos académicos, del régimen interno y de las relaciones externas mantenidas. En el caso de las actividades docentes, se conserva información sobre expedientes académicos y personales de las residentes y clases que se ofrecían, sobre la magnífica biblioteca y el laboratorio Foster de química, con los que se llegó a contar gracias a la colaboración del International Institute for Girls in Spain, institución americana cuyo origen se remonta al Colegio Americano fundado por el matrimonio Alice y William Gulick en el Santander de 1877. Sita en Madrid desde 1903, causaba gran admiración en Gumersindo de Azcárate, Francisco Giner y Manuel B. Cossío por sus modernos métodos de enseñanza y la tolerancia que permitía la convivencia de niñas católicas y protestantes. El laboratorio, primero para chicas en España, contó ya en el primer curso con cuarenta y tres alumnas, la mayoría matriculadas en las facultades de Farmacia, Medicina y Ciencias. Con los años y el interés creciente por la química, sus instalaciones quedaron pequeñas y la JAE comenzó la construcción de un nuevo laboratorio en el

⁵ Zulueta Carmen y Moreno, Alicia: *Ni convento ni college. La Residencia de Señoritas*. Madrid, : Residencia de Estudiantes-CSIC, 1993.

jardín de Fortuny, inaugurado en 1928. La trayectoria de muchas alumnas de este laboratorio pasaría más tarde por el Instituto Nacional de Física y Química (INFQ). La actividad docente reglada de la Residencia se veía completada con un amplio abanico de actividades culturales de las que abundan las informaciones: conferencias, excursiones, prensa, etc.

El régimen interno de la Residencia es posible reconstruirlo gracias a la documentación conservada: listados de residentes, horarios, asistencia al comedor, actas de las reuniones de la directiva, pormenorizados menús incluyendo el precio de los alimentos utilizados para confeccionarlos, etc. Existía, además, una Asociación de Alumnas que se encargaba de organizar tanto actos lúdicos –fiestas, viajes, cartas a los Reyes Magos,...– como de acción social, pasando por sesiones literarias y científicas. Ejemplos de la minuciosidad con que operaba María de Maeztu y sus colaboradoras son los registros de llegada de las alumnas por la noche o de aquellas que habían sido autorizadas para acudir a algún baile. De éstas se anotaban los nombres de los acompañantes, el tipo de relación que guardaban con ellas –novio, familiar...– y sus estudios o profesión. Además, la propia María se encargaba de recibirlos a la llegada –como hiciera una madre– acompañada de otras integrantes de la dirección.

Las relaciones externas que mantuvo la Residencia se pueden seguir a través de la magnífica colección de cartas que se conserva y de diversas informaciones. Se cuenta con la correspondencia de María con los padres o tutores de las alumnas, con personas que las recomiendan, con las propias residentes, con destacadas personalidades de la época, etc. Sería éste último el caso de Alberti, Zenobia Camprubí, María Goyri, Luis Jiménez de Asúa, Gregorio Marañón, Concha Espina, Azorín, Baroja, Clara Campoamor, Victoria Kent, Unamuno, Valle Inclán, María Zambrano, etc., etc. Se conserva, asimismo, una amplia y variada información sobre distintas asociaciones feministas extranjeras, especialmente la International Federation of University Women, que celebró un Congreso en Madrid en 1928, con participación de la propia Maeztu. Existe documentación menos extensa, a veces sólo puntual, sobre el National Council for the Unmarried Mother and Child, la British Federation, la Liga de las Naciones sobre Derechos de la Mujer, la International Woman Suffrage Alliance, la Ligue Internationale des femmes pour la Paix et la Liberté, etc.

En suma, si la Residencia de Señoritas fue una institución modelo en su época, el archivo conservado de ella también lo es por su riqueza y amplitud. Es verdad que ya se han hecho algunos trabajos sobre aquella usando estas informaciones, pero creo que ofrece aún amplias posibilidades a quienes se dedican a la investigación de esta materia ■

Breve currículum

Rosa M^a Capel Martínez es Profesora Titular de Historia Moderna en la Universidad Complutense de Madrid. Premio Extraordinario de Licenciatura y Doctorado ha recibido también, entre otros, el Premio Nacional María Espinosa. Sus líneas de investigación abarcan numerosos campos que

tienen en común el estudio histórico de la condición femenina. Entre las obras que ha escrito o editado en colaboración destacan *Mujer y Educación en España* (1982), *Textos para la historia de las mujeres en España* (1994) *Historia de una conquista: Clara Campoamor y el voto femenino* (2006) y *Cien años trabajando por la igualdad* (2008). Entre sus libros como única autora cabe mencionar *El sufragio femenino en la Segunda República Española* (1975, reeditado en 1992), *El trabajo y la educación de la mujer en España (1900-1931)* (1982) y *Mujer y trabajo en el siglo XX* (1999).

Patrimonio de la escuela vicenciana en España. Archivo y Museo de la Casa Provincial San Vicente. Madrid

Sor M^a Ángeles Infante

Hija de la Caridad

Sumario: 1. Nuestro Patrimonio histórico educativo desde 1790 a 1900. 2.- El Patrimonio histórico educativo desde 1900 al 2000. 3.- Fondos educativos del Museo San Vicente de Madrid. 4.- Personalidades destacadas.

Resumen

El artículo expone la trayectoria histórica de las Hijas de la Caridad en el campo educativo a partir de los documentos y objetos conservados en el Archivo y Museo de la Casa Provincial San Vicente de Madrid.

Palabras clave: Hijas de la Caridad, San Vicente de Paúl, Santa Luisa de Marillac, Escuela vicenciana, cuna, obrador, inclusa, hospital, convenio, instrucción pública, manuales de educación, reglamento.

Nuestro Patrimonio histórico educativo desde 1790 a 1900

Los orígenes

Las escuelas o colegios vicencianos dirigidos por las Hijas de la Caridad de San Vicente de Paúl tienen su origen en Francia en el siglo XVII. El Estado, atento a las guerras, no se interesaba por la instrucción del pueblo. Además por aquella época la mayor parte de las aldeas no tenían pastores instruidos y vigilantes que pudieran ocuparse de la formación religiosa de los niños. La Iglesia tomó conciencia de esta necesidad y surgen varias congregaciones destinadas a la instrucción de la infancia y juventud inmersas en la ignorancia... Luisa de Marillac, sensible ante este abandono educativo de los campos, se siente llamada a remediarlo. Ella es la creadora de las Escuelas de la Familia Vicenciana. Se organizan antes de que fuese erigida la Compañía como sociedad de vida apostólica al servicio de los necesitados. La fundadora, Santa Luisa de Marillac, en sus visitas a las Cofradías de la Caridad fundadas por San Vicente de Paúl, percibe entre 1629 y 1633 el abandono de los niños en los pueblos campesinos de Francia. Para su educación e instrucción organiza las escuelas parroquiales de la Caridad con jóvenes seglares de buena conducta que ella prepara debidamente como pedagoga y formadora.

Las escuelas o colegios vicencianos dirigidos por las Hijas de la Caridad de San Vicente de Paúl tienen su origen en Francia en el siglo XVII.

«Las señoras de la Caridad tendrán una gran preocupación y deseo de la salvación de las almas de los pobres, ayudándoles tanto con sus oraciones como con sus pequeñas instrucciones; harán todo lo que puedan para que de este modo Dios sea honrado también en las otras familias de la parroquia y que, a ser posible, haya también una maestra de escuela encargada de enseñar convenientemente a los pobres» (Obras completas de SVP: X, 670).

En 1633, al fundarse la Compañía de las Hijas de la Caridad, San Vicente y Santa Luisa establecen como fin de la misma el servicio a los pobres y necesitados, y dejan claro que uno de los servicios urgentes y preferentes que deben ser atendidos es la educación:

«Las ursulinas atienden al prójimo instruyendo y recibiendo alumnas; pero lo hacen para los casos ordinarios, mientras que vosotras tenéis que instruir a los pobres en todas partes y siempre que tengáis ocasión, no sólo a los niños que van a la escuela, sino en general a todos los pobres a quienes asistís» (Obras completas de SVP: IX/2, 765).

En 1641 Santa Luisa de Marillac organiza la primera escuela vicenciana de París en el arrabal de San Dionisio y, anexa, la primera Escuela para la formación de maestras como servicio popular. Por orden de la autoridad competente tuvo que poner en la puerta la siguiente inscripción:

«Aquí tenemos pequeñas escuelas. LUISA DE MARILLAC, maestra de escuela que enseña el servicio, a leer, escribir, y hacer letras, la gramática» (Margaret Flinton: Luisa de Marillac y el aspecto social de su obra, Salamanca 1974, p. 149)



Imagen 1. Grabado de las primeras escuelas vicencianas de París.

Para entonces ya eran 13 las escuelas parroquiales dirigidas por las Hijas de la Caridad fuera de París, más la recientemente creada en el arrabal de San Dionisio. Urgía crear una escuela para la formación de las maestras. Y así se hizo. Hasta ese momento las Hermanas acudían a Las Ursulinas para formarse. En adelante podían ya formarse en su propia escuela dirigida por Luisa de Marillac, su fundadora y excelente pedagoga. Pocos años después, en 1646, Luisa piensa en un reglamento común para todas las escuelas, con un método propio: el vicenciano, porque fue supervisado y aprobado por San Vicente de Paúl.

A Santa Luisa la preocupaba mucho la formación de las maestras y maestros de sus escuelas. Por eso escribió un Catecismo y el primer *Manual o Reglas para las maestras de Escuela*. Hay que tener en cuenta que en 1660, año de la muerte de los fundadores de la Compañía, San Vicente de Paúl y Santa Luisa de Marillac, ya había en Francia 35 escuelas vicencianas, 12 en París y 23 fuera de la capital, más dos en Polonia, una en Cracovia y otra en Varsovia.

“Las Reglas para la Maestra de Escuela” eran un conjunto de directivas y normas escritas por Santa Luisa de Marillac cuya aplicación dio a las escuelas vicencianas un perfil de calidad muy definido.

Las Reglas para la Maestra de Escuela eran un conjunto de directivas y normas escritas por Santa Luisa de Marillac. Su aplicación y puesta en práctica dio a las escuelas vicencianas un perfil de calidad muy definido. Este perfil de sencillez y acogida, orden, respeto y disciplina llevaba consigo una metodología activa muy cuidada. Este es el secreto que ha mantenido el crecimiento y la expansión de nuestras escuelas desde los orígenes hasta hoy.

Los orígenes de la Escuela vicenciana en España, 1790 - 1847

Corría el mes de marzo del año 1782 cuando partieron las seis primeras postulantes españolas para Francia a fin de formarse allí y volver a España para realizar la fundación de las Hijas de la Caridad en nuestro país. Y allí estuvieron desde 1782 hasta 1790. Las circunstancias sociales y políticas que se estaban viviendo en Francia en 1789 hacían temer la seguridad de las seis hermanas españolas que habían ido a formarse a la Casa Madre y comunidades próximas. La situación se hacía cada vez más crítica, razón por la que el embajador de España en París, Excmo. Sr. Conde de Fernán Núñez, a instancias del Rey de España Carlos IV, solicitó a los superiores generales el regreso de las seis hermanas españolas a su país.

Y con su regreso tuvo lugar la primera fundación en España. Venía con ellas una hermana francesa de probada sabiduría y experiencia, Sor Juana David, asistente general o vicesuperiora general de la Compañía. Se establecen primero en el Hospital de la Santa Cruz de Barcelona. Poco después, en 1792, se hicieron presentes en las escuelas gratuitas de San Vicente de Paúl de Barbastro, creadas por el ayuntamiento como consecuencia de la Real Cédula de Carlos III para la creación de escuelas gratuitas en pueblos y barrios populosos. Siguió después las escuelas anexas al hospital municipal de Reus (Tarragona) y un poco más tarde las escuelas de párvulos anexas al hospital y casa de expósitos de Lérida. El origen de las Hijas de la Caridad en

España tiene mucho que ver con la finalidad educativa de la Compañía. Así lo establece la escritura pública del convenio firmado por el rey Carlos IV el 10 de marzo de 1804 en el artículo 22:

«Si alguna ciudad o villa de estos mis Reynos quisiere que se establezca y funde en ella la Congregación de las Hijas de la Caridad para poner a su cuidado algunos de los objetos de su instituto (hospitales, casas de expósitos, escuelas o casas de misericordia), a mayor gloria de Dios y bien de la humanidad, deberá solicitar ante todas las cosas, mi Real permiso, por medio de mi primer secretario de Estado»

En el año 1814, al terminar la guerra de la Independencia y la invasión francesa en España, eran seis el número de escuelas que dirigían las Hijas de la Caridad. Habían ingresado en la Compañía hermanas que no sabían leer el francés y Sor Manuela Lecina decidió traducir e imprimir en español las Reglas comunes y particulares que habían traído de Francia para la fundación de la Compañía en España. El supremo Consejo de Castilla dio su permiso para realizar la traducción. En el año 1815 se publicaba en la imprenta Isidro de Barbastro (Huesca) la primera traducción de las reglas comunes. Dos años después, en 1817, también en Barbastro, veían la luz en español las reglas particulares, entre las que estaban las *Reglas para las Maestras de Escuela*.

Con este hecho se imprimía a las escuelas vicencianas de España una filosofía y metodología común. Los principios inspiradores de estas Reglas para las maestras y maestros de Escuela vicencianos son claros y precisos:

- Los destinatarios de la escuela vicenciana son aquellos que no tienen medios económicos o posibilidad de ir a otras escuelas. Todos deben estar dispuestos a integrarse y convivir en armonía y respeto. No se puede permitir que ninguno sufra marginación alguna (R. M. E. núm. 18 y 20),
- Se debe prestar una atención preferente a los adolescentes y jóvenes que trabajan para ganarse la vida y acuden a la escuela de la Caridad los domingos y fiestas, para la lectura y el catecismo, recibiendo una auténtica educación compensatoria (R. M. E. núm. 5),
- Cuidarán de manera especial la instrucción en la lectura y el catecismo entre las niñas pobres que piden limosna (R. M. E. núm. 5 y 7),
- Con relación a los niños abandonados y sin hogar, tendrán una preocupación especial por su educación e instrucción. La misma fundadora dio ejemplo decidiendo quedarse en su escuela hasta no encontrar otra maestra,
- Las maestras y maestros deberán tener una constante preocupación por la formación permanente, actualizándose en los métodos pedagógicos de la época. (R. M. E. núm. 2).

Las actitudes pedagógicas de los educadores que las *Reglas de las Maestras de Escuela* piden a los educadores, establecen algunas prioridades de forma clara y precisa:

- bondad y delicada paciencia en la transmisión de los contenidos,
- atención respetuosa hecha acogida y detalle,
- sencillez en la metodología, con empleo de explicaciones familiares y utilización de gráficos e imágenes, siempre que sea posible, evitando frases elevadas y rebuscadas,
- disponibilidad para recibir a los jóvenes cuando vienen y no sólo eso, sino saber ir a buscar con creatividad y audacia a los niños de la calle y jóvenes donde se encuentren.

La aplicación de esta normativa tuvo como consecuencia el reconocimiento y aplauso popular en más de una ocasión. Así consta en algunas memorias de ayuntamientos como el de Barbastro en 1807. Y prueba de ello es el crecimiento numérico de las escuelas de beneficencia confiadas a las Hijas de la Caridad y su expansión. Así llegamos al año 1847 en que el número de escuelas vicencianas en España habían llegado ya a 32. Además, las Hermanas de España habían ido a fundar a Méjico (1844) y Cuba (1846), donde también establecieron escuelas inmediatamente de su llegada.

La puesta al día de la escuela vicenciana ha sido una realidad constante a lo largo de la historia. Así, tras las guerras liberales de mediados del siglo XIX, se llevó a cabo una revisión de las reglas particulares de las maestras de escuela. El consejo general de la Compañía de las Hijas de la Caridad decidió no tocar las reglas particulares para las maestras y maestros de escuela escritas por Santa Luisa de Marillac. A cambio se elaboró en francés el *Manual para las Hijas de la Caridad empleadas en escuelas y Obradores*. Es un libro de bolsillo muy completo en el que se incorporaban los nuevos métodos pedagógicos que habían surgido a lo largo del siglo XIX. El primer texto del libro original en francés se elaboró con la ayuda de algunos pedagogos franceses católicos, en el año 1845, y a los dos años se publicaba en español. Llevaba una carta de presentación de la Superiora general Sor María Carrere. Está dirigida a las hermanas que impartían enseñanzas en las escuelas y obradores de costura.

El "Manual para las Hijas de la Caridad empleadas en escuelas y obradores", en francés, es un libro muy completo en el que se incorporaban los nuevos métodos pedagógicos del siglo XIX.

Su contenido está presentado en tres partes: La primera versa sobre la excelencia de la vocación y ministerio educativo en la escuela. La segunda parte se refiere a las actitudes y virtudes que debe tener y desarrollar la maestra y el maestro dentro de la clase. Finalmente, la tercera parte, que es la más extensa, es un tratado de pedagogía y organización escolar. En ella se describe con detalle el método para la dirección, organización y desarrollo de la escuela.

El objetivo de este manual está muy claro en la presentación del mismo: la uniformidad en los principios inspiradores de la educación vicenciana y en el método pedagógico. También contiene una breve clasificación de las escuelas a las que se dirige el manual: escuelas de niños pobres, obradores profesionales y escuelas de orfanatos y asilos.

De las 32 escuelas vicencianas fundadas en este periodo, hay cuatro que tienen un significado especial por su ubicación, destinatarios y método de sostenimiento o financiación:

a) La primera cronológicamente es la de *San Vicente de Paúl* de Barbastro (Huesca), creada en 1792. Las destinatarias iniciales fueron las niñas necesitadas de Barbastro. Se trata de una escuela municipal financiada por el Ayuntamiento de la ciudad según consta en la Real Orden del 16 de octubre de 1792, ratificada en la escritura firmada por el Ayuntamiento el 15 de abril de 1799. Queda constancia del funcionamiento de esta escuela en los estatutos y memorias conservadas en los fondos documentales de Instrucción Pública del Archivo municipal de la ciudad. A lo largo de la historia ha ido evolucionando y en la actualidad funciona como centro concertado.

b) Otra escuela de singular significado es la de La Inclusa o Casa de Expósitos de Madrid, llamada desde los comienzos (1800) *Colegio de la Paz*, por haberse ubicado en el antiguo Colegio de la Paz, dependiente de la Junta de Damas de Honor y Mérito de la corte. En estas escuelas los destinatarios del parvulario eran los niños y niñas acogidas en la Real Casa de Expósitos llamada Inclusa. Las destinatarias de la Enseñanza Primaria eran sólo niñas pues los niños pasaban a las vecinas *Escuelas Pías de San Fernando*, por cumplimiento de los estatutos. Su financiación tenía triple fuente: rentas y legados que administraba la Junta de Damas, fondos píos benéficos de la mitra primada de Toledo y asignaciones del patrimonio real. En este colegio se instaló de inmediato la primera escuela profesional de costura llamada *Obrador de La Paz*. Con el paso del tiempo se añadieron el *Obrador de Panadería*, el *Obrador de alpargatería* y el *Obrador de chocolatería*. Las labores del obrador de costura recibieron varios premios internacionales a lo largo del siglo XIX. Este centro desapareció con la aplicación de la Ley Villar Palasí.

c) Especial interés tiene la *Escuela de la Presentación de Segovia*, anexa al Hospital de La Misericordia (1819). Las destinatarias son las niñas necesitadas de la ciudad. La construcción y sostenimiento económico corría a cargo del obispado. Esta escuela tenía las enseñanzas de Parvulario, Educación Primaria y Obrador. A mediados del siglo XIX admitió durante varios años, por orden del Ayuntamiento, la implantación de la Escuela Normal para la formación de los futuros maestros y maestras. Desapareció al aplicarse la Ley general de Educación de 1970.

d) Merece la pena hacer memoria del *Colegio La Inmaculada* de Sangüesa (Navarra), fundado en 1825 por D^{ña} María Fermina de Ripalda, viuda del señor D. Francisco Javier Donamaría y Sanjuán, quien juzgó de utilidad pública confiar la enseñanza pública del pueblo a las Hijas de la Caridad, asumiendo la financiación de la construcción y su sostenimiento. Además previendo que en los pueblos de alrededor no había escuela, hizo construir un amplio edificio para internado que confió también a la Comunidad de las Hijas de la Caridad. Ha desaparecido a finales del s. XX al implantarse la LOGSE.

Expansión a lo largo del siglo XIX: 1847-1900

Durante esta época se implantaba de modo progresivo en España el liberalismo. Las continuas guerras y levantamientos populares de esta etapa prueban la necesidad de instrucción y educación del pueblo. Pocos años antes (1836) la reina regente D^{ña} M^a Cristina había presentado al Duque de Rivas para su aprobación y aplicación el Plan de Instrucción Pública para toda la nación. A partir de entonces fueron creciendo en ciudades, pueblos y aldeas las escuelas de instrucción primaria. En este movimiento popular de expansión de la educación se insertaron de lleno las Hijas e la Caridad. Así lo confirma D. Juan Manuel Moreno en su Historia de la Pedagogía.

Conservamos en nuestro archivo histórico bastantes documentos que lo confirman: Reglamentos de las diferentes escuelas, Memorias, Anales, grabados, colección de libros en francés y en español para la enseñanza del Catecismo e Historia sagrada, Geografía, Ciencias Naturales, Aritmética y Geometría, Labores... Un indicador muy seguro es el Catálogo general de Pedro Vargas referido a las escuelas creadas en este período. Según este catálogo, el crecimiento de las escuelas regidas por las Hijas de la Caridad de la Provincia española a lo largo del siglo XIX se conforma de la siguiente manera:

De 1790 a 1847	32 Escuelas (muchas anexas a casas de Beneficencia)
De 1848 a 1856	38 Escuelas (bastantes de Fundaciones particulares)
De 1856 a 1900	Escuelas (aumentan mucho las EE. de Párvulos)

En 1856 se establece una nueva Provincia de Hijas de la Caridad en España con Hijas de la Caridad de nacionalidad francesa llegadas directamente desde Francia a instancias de la Reina Isabel II. La presencia de estas hermanas abrió nuevos surcos en el campo educativo. Con ellas se inicia en Madrid el *Colegio de Santa Isabel* al que siguieron otros muchos. La presencia de hermanas francesas enriquece la enseñanza vicenciana de España con la enseñanza del idioma francés y algunos métodos propios del país vecino. Los catálogos conservados hasta el presente en los archivos de la administración del Estado expresan el crecimiento y la expansión de las escuelas vicencianas en la Provincia francesa: De 1856 á 1900 abrieron 18 escuelas.

En 1856 se establece una nueva Provincia de Hijas de la Caridad en España con Hijas de la Caridad de nacionalidad francesa.

Los estudios sobre este tema, conservados en nuestros Anales de 1995, nos ofrecen una gráfica de la evolución de las escuelas vicencianas desde 1793 hasta 1993 que conservamos como documento valioso.

Cabe destacar el esfuerzo de actualización y puesta al día en los métodos de enseñanza de la Escuela vicenciana a lo largo del siglo XIX cuyo número llegó a 292: más del 75% vinculadas a Instituciones de Beneficencia del Estado o particular. Prueba del esmero y calidad educativa ofrecida por la Compañía a las clases más populares son las sucesivas ediciones del Manual de educación revisado periódicamente a lo largo del siglo XIX. De singular interés son las ediciones de 1847, 1865, 1897 y 1910 en español, conservadas en las vitrinas de nuestro museo. También se conservan las ediciones de 1866 y 1895 en francés.

Asimismo conservamos una colección de 30 libros de texto del siglo XIX, empleados en nuestras escuelas en estos años.

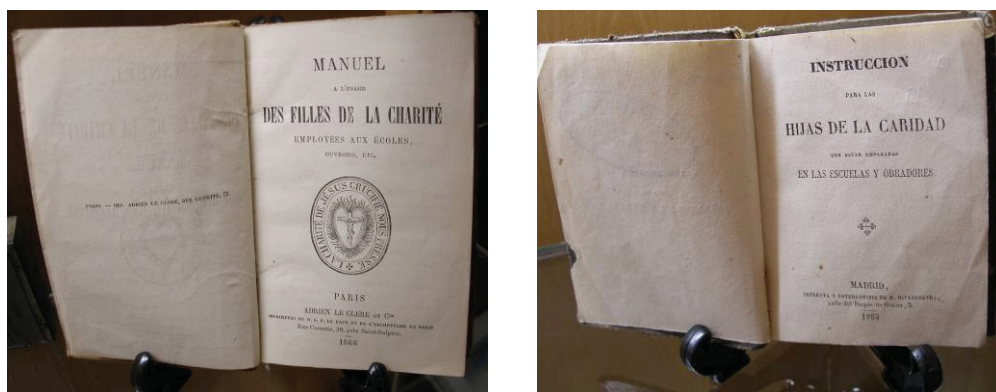


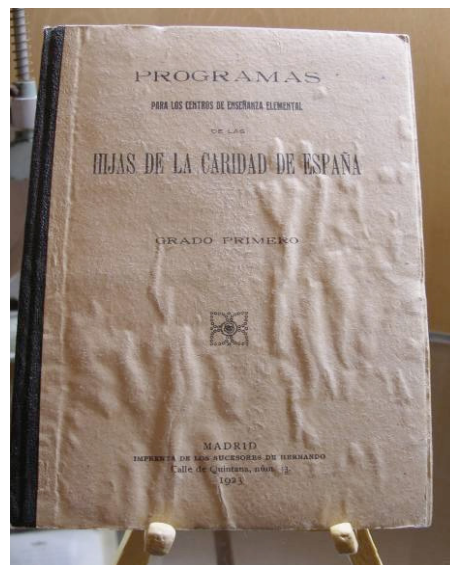
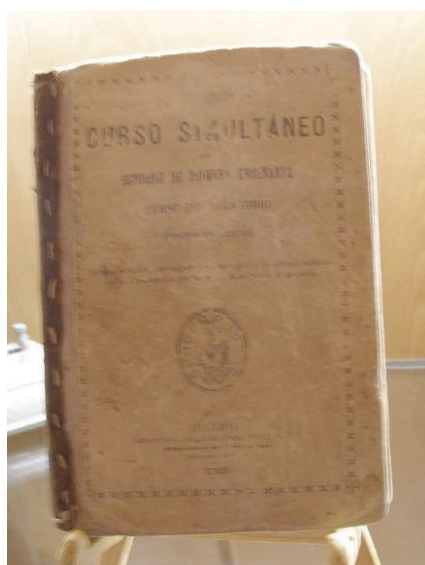
Imagen 2. Manuales del siglo XIX

El Patrimonio histórico educativo desde 1900 al 2000

Con el cambio de siglo llegaron a nuestro país algunas mejoras educativas importantes: la ampliación de la edad de la enseñanza obligatoria, la estructuración de las escuelas de párvulos, la normalización de las visitas de los inspectores de Educación Primaria creados por la Ley Moyano para indagar las necesidades de la educación primaria, proponer mejoras y velar por el cumplimiento de las leyes. Con ellos las Hijas de la Caridad continuaron su labor educativa en las clases populares hasta llegar a finales del S. XX siendo la institución eclesiástica de España con mayor número de Escuelas y alumnos. Los centros hicieron esfuerzos notorios por tener su biblioteca, gabinete y laboratorio de Ciencias Naturales, gimnasio, etc...

En el año 1915 las Hijas de la Caridad promovieron la edición de textos propios para la Educación Primaria elemental a través del "método simultáneo" o enciclopedia cíclica para cada trimestre.

En el año 1915 las Hijas de la Caridad promovieron con Sor María Massol la edición de textos propios para la Educación Primaria elemental a través del *Método simultáneo* o enciclopedia cíclica para cada trimestre. Este método incorporaba los principios educativos más actualizados del momento. Poco después, en 1920, la Compañía en España consiguió la aprobación oficial por parte del Ministerio de Educación de los programas y textos elaborados por las Hermanas pedagogas para ser aplicados en las 350 escuelas populares que dirigían por entonces.



Imágenes 3 y 4. Método simultáneo. 1915 y Método de educación. 1923

Con la aplicación de la Ley General de Educación y las leyes sucesivas cayeron las pequeñas escuelas de los pueblos y otras muchas escuelas que no pudieron adaptarse a las nuevas exigencias legales. Entre 1970 y el año 2000 el número de escuelas vicencianas se redujo en más del 30%. Muchas escuelas de los pueblos eran pequeñas y les fue imposible la conversión en Centros de Educación Infantil o de Enseñanza General Básica. Al finalizar el siglo XX el número de escuelas atendidas por las Hijas de la Caridad ascendía a 253 en todo el país. En la actualidad todos los centros son concertados y cumplen la normativa legal vigente.

La escuela vicenciana se ha abierto de lleno a la acogida de emigrantes, planes de educación compensatoria y programas de garantía social en conformidad con el carisma recibido de los Fundadores. La adaptación, renovación y evolución a lo largo del siglo XX está bien recogida en algunas publicaciones recientes¹, interesantes por su contenido y la abundancia de datos y estadísticas.

Del cuarto final del siglo XX datan los documentos que sustituyen a las antiguas Reglas y Manuales: *El Ideario Educativo Vicenciano*, *El Reglamento marco de Régimen interior para los centros educativos vicencianos*, *El Proyecto Educativo*, *Materiales de reflexión para jornadas de sensibilización con alumnos* y *Materiales de reflexión para la formación permanente del profesorado*. La finalidad de los mismos es dar calidad y coherencia a la Educación impartida por nuestras escuelas.

Fondos educativos del Museo San Vicente de Madrid

El Museo San Vicente de Paúl de Madrid se inició en el año 1990 con motivo de la celebración del bicentenario de la llegada de las Hijas de la Caridad a España. Tuvo como objetivo fundamental recoger y conservar el Patrimonio histórico y artístico relacionado con la misión desarrollada por las Hijas de la Caridad a lo largo de los 200 años de presencia en España. Progresivamente se ha ido enriqueciendo con fondos procedentes de las casas que se van cerrando, bien porque ya no se ve necesaria la presencia en determinados lugares o por falta de vocaciones.

Actualmente está estructurado en varias salas dedicadas al carisma y al servicio realizado por la Compañía en nuestro país. Dentro del campo educativo hay una sala dedicada al Colegio de la Paz de Madrid en la que se puede apreciar la importancia histórica de esta Institución. En esta sala se conservan debidamente catalogados:

¹ Panorámica de la acción educativa vicenciana en España. Anales de marzo-abril de 1995. Número monográfico de 120 paginas. El Carisma vicenciano en la Educación. AA. VV. Salamanca 1998. Ed. Ceme. Recoge las conferencias, estudios y aportaciones de una semana de estudio dedicada a la Escuela Vicenciana, y II Semana FOEVI. Marín'99. AA. VV. Editabor. Madrid 2000.



Imagen 5. Pupitre, pizarra con pizarrines para escribir y cuaderno para realizar aprendizajes de caligrafía

Un pupitre de madera del s. XIX,

- Un cabás utilizado por las alumnas externas,
- Varios cuadros con grabados y paneles sobre la educación en el s. XIX,
- Dos Diplomas y reconocimientos internacionales a las labores del obrador del Colegio de la Paz debidamente enmarcados,
- Imagen de la Virgen de la sala de estudio,
- Imagen del Niño Jesús de una clase del parvulario,
- Reproducción del torno en el que se dejaba a los niños,
- Devanadora del Obrador de costura del s. XIX,
- Dos vitrinas con documentos de los orígenes correspondientes al s. XIX,
- Colección de publicaciones pedagógicas de cómo enseñar las distintas materias divulgadas en 1932 por la Revista de Pedagogía de Madrid,
- Las obras completas del P. Andrés Manjón,
- Los Manuales del Método Montesori,
- Otras obras de alto valor pedagógico.

En la sala dedicada a la expansión de las obras y servicios en España se conservan tres vitrinas con Manuales y objetos pedagógicos, tal como se puede apreciar en las imágenes adjuntas:



Imagen 6. Vitrina con materiales pedagógicos



Imagen 7. Vitrina con materiales del obrador.

Personalidades

Es difícil seleccionar personalidades de Hijas de la Caridad en el campo educativo. Realmente las hermanas que tienen su biografía en nuestros Anales pasan del centenar. No es fácil hacer una selección después de más de 200 años de historia en España. Para evitar el escollo de hacer una selección incorrecta, me decido por enumerar las hermanas que ya tienen su biografía en la publicación del Diccionario biográfico de la Real Academia de la Historia:

LECINA AGUAS, Sor Manuela (1760-1818),

BLANC RANZÓN, Sor Esperanza (1756-1821),

GRAU, Sor María Rosa (1769-1837),

LASUEN URISZAR DE ALDACA, Sor Juana (1840-1924),

IBÁÑEZ VALENCIA, Sor Vicenta (1840-1932)

BAYONA Y PIQUER, Sor Francisca de Paula (1843-1929),

HEREDIA Y GUERRERO, Sor María Emilia (1874-1939),

DOMÍNGUEZ DE VIDAURRETA E IDOY, Sor Justa (1875-1958),

RAMÍREZ LATORRE, Sor Ascensión (1887-1959),

IDOATE IRAGUI, Sor Ignacia (1900-1975),

VARA RODRÍGUEZ, Sor Agripina (1927-2001),

OROZ Y MINA, Sor Simona (1826-1901) a quien en escritor Benito Pérez Galdós dedicó la obra de teatro: "Sor Simona Oroz";

SANZ URALBURU, Sor María (1888-1978),

ARMENDÁRIZ IDOCIN, Sor Francisca (1883-1962),

GÁRATE MAINZ, Sor Daniela (1899-1989)

CHANTAL SANPEDRO, Sor Matilde (1908-2001) ■

Bibliografía

CÁRCEL ORTÍ, Vicente (1999): *La Iglesia en la época contemporánea*, Tomo III de la obra general titulada *Historia de la Iglesia*, Madrid: Ediciones Palabra.

COMELLAS, José Luis (1998): *Hª de la España contemporánea*, Sexta edición, Ed., Rialp, Madrid.

FINTON, Margaret, H. C. (1974): *Santa Luisa de Marillac: aspecto social de su obra*. Salamanca: Ed. Ceme.

GARCÍA MAZO, Santiago José, (1918): *Catecismo explicado*, Ed. nº 26. Apéndices del P. Astete, Valladolid.

GONZÁLEZ DE CARDEDAL, Olegario (1982): *Memorial para un educador*, Madrid: Ed. Narcea, 2ª edición.

GONZÁLEZ GARCÍA, Manuel (1933): *La gracia en la Educación o el arte de educar con gracia*, Madrid: Ed. Granito de Arena, primera edición,.

HERNÁNDEZ ZAPATEL, M^a del Carmen, H.C. (1988): *Las Hijas de la Caridad en España, Documentos (1782-1856)*, Salamanca: Ediciones CEME.

LOTH, Arturo, (1887): *San Vicente de Paúl y su misión social de Arturo Loth*, Barcelona.

MANJÓN, Andrés, (1938): *El Maestro mirando hacia dentro*, Granada: Ed. Escuelas del Ave María, 3ª edición.

MAS, Nicolás (1988): *Fundación de las Hijas de la Caridad en España (1782-1800)*. Madrid: Imprenta G. Jomagar, y - Notas para la Historia de las Hijas de la Caridad en España (1800-1856), Salamanca: Ediciones CEME.

MESSEGUER COLL, Manuel (1882): *Estudio crítico de la Instrucción primaria en España*, Castellón.

MONJE y BERNAL, J, (1942): *Manuel Siurot pedagogo*. Cádiz: Ed. Cerón.

NIETO, Ponciano, c. m, (1932): *Historia de las Hijas de la Caridad*, Madrid: Imprenta Regina.

SALVO SALANOVA, Josefina, H.C. (1997): *El derecho de la Iglesia a la Acción Social*, Madrid: Universidad pontificia de Comillas.

SAN VICENTE DE PAÚL:

- (1843) *Conferencias a las Hijas de la Caridad*, Madrid: Imprenta de Severino Omaña.

- (1972) *Obras completas*. Salamanca:Ediciones Sígueme, Tomo I al XIV.

- (1989) *Reglas comunes de las Hijas de la Caridad*, Salamanca: Ediciones CEME.

SANTA LUISA DE MARILLAC (1985): *Cartas y Escritos; Reglas particulares para las maestras*. Salamanca: Ed. CEME.

SANZ, Ramón, c. m., (1844): *Compendio de Historia de S.V. P y de las Hijas de la Caridad*. Madrid: Imprenta de Severino Omaña.

VARGAS SÁEZ, Pedro c. m., (1928): Centenario de los P. Paúles en Madrid. Apéndice de Historia de las H. C. en España. Madrid: Ed. Milagrosa.

Bibliografía específica de las Hijas de la Caridad

Anales de la Congregación de la Misión y de las Hijas de la Caridad en España, Edición bimensual.

Catálogos y libros de personal de la Provincia española, A.H.C.M.S.V.

GOBILLÓN, (1834): *Vida de la Venerable Luisa Marillac*, corregida por Pedro Collet, 2^a Ed. Madrid.

Manual para las Hijas de la Caridad empleadas en Escuelas y Obradores. Madrid, Ed. 1847, 1866 y 1897.

MILIÁN, Sor Francisca, H.C., *Diario-memoria*, conservado en el Museo San Vicente de Madrid.

VARGAS SÁEZ, Pedro (1996): *Historia de las Hijas de la Caridad*. Madrid: Edición restringida.

Publicaciones documentales y revistas

Hoja Pedagógica, publicación mensual. HH. CC. (1942-1958)

Troquel, revista pedagógica. HH. CC. (1959-1964)

Reconocimiento a M^a Ángeles Galino: docente, investigadora y gestora educativa

Senén Crespo de las Heras
M^a Cruz del Amo del Amo

El índice de este número, aprobado por el consejo de redacción de *Participación educativa* en el otoño de 2008, incluyó para esta sección un artículo sobre la figura de M^a Ángeles Galino por su relevancia en el campo educativo y por ser un referente en la historia de la educación de las mujeres españolas. A lo largo de los días que se sucedieron, la revista se puso en contacto con la interesada y le propuso mantener una entrevista con el propósito de hacer un recorrido por las distintas y variadas actividades que en su larga y fructífera carrera profesional había desarrollado. Aceptó la propuesta y mostró en todo momento un interés sincero y desprendido que queremos hacer constar, al tiempo que manifestamos nuestro agradecimiento, que hacemos extensivo a Ángela del Valle, su amiga y colaboradora más próxima.



M^a Ángeles Galino con un ejemplar de *Participación educativa*. 9 de junio de 2009.

M^a Ángeles Galino nació en Barcelona antes de que el siglo XX cumpliera su mayoría de edad. Mujer de estatura media, figura estilizada, rostro de tenue palidez y, tal vez, escaso de sol y de brisa de la sierra madrileña. Mirada cálida y penetrante. Viste con ropas de suaves colores, armónicamente combinados. Lo que más destaca, en el instante de conocerla, es la extrema delicadeza, la sonrisa amable y el exquisito trato que nos dispensa. Trato que a medida que la conversación transcurre se va tornando más cálido y cercano. Su domicilio actual está ubicado en uno de los barrios residenciales donde el Madrid caótico, ruidoso y contaminado se muta en “la escondida senda por donde han ido los pocos sabios que en el mundo han sido”. Hileras de plátanos de paseo protegen de los rigores del sol canicular aceras y edificios. El viento, hoy más fresco, mece las hojas los árboles que liberan evocadores susurros, que son sonidos. Sonidos que son las palabras cargadas de pesimismo y nostalgia que cantan las estrofas colmadas de imágenes que duermen entre las páginas de “*Sombra del paraíso*” o “*Espadas como labios*”, dos libros de otro ilustre vecino, Vicente Aleixandre, cuyo espectro vaga por el barrio en busca de su casa, aquella que la codicia y el abandono le impiden habitar.

Nuestra anfitriona vive en un edificio de nueva planta, luminoso, custodiado por un incipiente jardín en el que ya han florecido los primeros rosales del mayo que se niega a dejarnos y se prolonga en este junio marceante “por no hacer mudanza en su costumbre” y que parece disfrutar impidiéndonos abandonar los tupidos sayos invernales. Y el destino quiso aliarse con nuestra protagonista y le puso también de corteses y bulliciosos vecinos residenciales dos centros de estudios universitarios. Es decir, juventud y universidad que, junto con la investigación, son las ocupaciones que más horas se han llevado de su prolongada actividad profesional. Nos recibe en un alegre y austero salón de ajustadas dimensiones, luminoso, y amueblado con equilibrio y estudiada desnudez.

A pesar del largo camino vital recorrido conserva una lucidez asombrosa. Mantenemos una larga conversación, amigable y amena, salpicada de las innumerables anécdotas que su dilatada trayectoria vital le ha dado oportunidad de protagonizar. En la plática distendida, amable y atenta se interesa por los temas que siempre le ocuparon: la educación a la que con tanto empeño e ilusión se entregó, el profesorado al que siempre dispensó un trato preferente, los problemas educativos y la implicación de la mujer en el gobierno de la cosa pública y su preocupación por que la sociedad reconozca y acepte sus aportaciones en igualdad con el varón.

M^a Ángeles Galino ha sido profesora, investigadora y gestora de la política educativa. En la faceta de profesora se podría destacar que fue la primera mujer que obtuvo una cátedra por oposición en la universidad española. Su carrera se inicia en el año 1945 en la Universidad de Madrid, en la que ejerció hasta su jubilación. En 1946 se encarga de dirigir la sección de Historia de la Educación del Instituto de Pedagogía San José de Calasanz. En 1953, siendo Ministro de Instrucción Pública Joaquín Ruiz Jiménez y Rector de la Universidad Pedro Laín Entralgo, ganó por oposición la Cátedra de *Historia de la Pedagogía e Historia de la Pedagogía española*. El tribunal, presidido por José Corts Grau, Rector de la Universidad de Valencia, estuvo integrado también por Juan

Zaragüeta Bengoechea, Víctor García Hoz, Anselmo Romero Marín y Antonio Millán Puelles¹.

Antes cursó la carrera de Filosofía y Letras en Madrid y se doctoró con Premio Extraordinario. Previamente, había cursado en 1934 la carrera de Magisterio en la Escuela Normal de San Sebastián y vino a Madrid para estudiar Pedagogía, una especialidad que se había creado siendo ministro de Instrucción Pública Fernando de los Ríos y decano de la Facultad Manuel García Morente y que se incluía en el Plan de estudios de la Facultad de Filosofía y Letras con un carácter innovador; entre otras cosas, se atrevía a suprimir el concepto de asignatura como fraccionamiento arbitrario de los saberes y, por tanto, el de los exámenes parciales.

Para la joven estudiante, según su propia confesión, venir a Madrid fue cumplir un deseo largamente anhelado y la posibilidad de entrar en contacto con círculos que ampliaban sus horizontes y posibilidades. Así, entró en ambientes que impulsaban la cultura de las mujeres y que les ayudaban a apreciar el valor del conocimiento y de la ciencia, desterrando atávicos prejuicios, y frecuentaba la “Liga Femenina de Orientación y Cultura”. De su vida universitaria guarda un grato recuerdo de la profesora María de Maeztu a quien profesa una profunda admiración como defensora de los derechos de las mujeres y profesora de Historia de la Educación. Y califica como buen profesor a Don Antonio Ballesteros Bereta, esposo de la historiadora doña Mercedes Gaibrois Riaño, primera mujer en ingresar en la Academia de la Historia. La Guerra Civil complicó los cursos universitarios para aquellos que habían ingresado en la Universidad en 1934. Ángeles Galino retrata así su vida estudiantil al acabar la contienda:

Guarda un grato recuerdo de la profesora María de Maeztu, defensora de los derechos de las mujeres y profesora de Historia de la Educación en la Universidad de Madrid.

“ El drama de la generación universitaria de la posguerra arrancaba de una vivencia de orfandad en muchos órdenes. Los profesores más conocidos permanecían en el exilio, y algunos fallecerían en él (...) La Facultad en reconstrucción por haber sido “nido de trincheras”; las clases, vespertinas en el antiguo edificio de la calle San Bernardo. Sólo una fuerte motivación mantenía el interés por aprender. La mayoría de nosotros nos refugiábamos en lecturas fortuitas, libros de lance, cadenas de préstamos. Pero lo más importante, buscar becas y clases particulares...”²

Ya como docente, tuvo una influencia extraordinaria en generaciones de estudiantes y de profesionales de la educación y es una de las personas más representativas de

¹ En algunas publicaciones se cita que el presidente del tribunal de oposición fue Daniel Llorente Federico, Obispo de Segovia, extremo este que queda desmentido por el primer Acta del tribunal fechada el 20 de noviembre de 1953 que dice textualmente: “*El Sr. Corts Grau manifestó que ejercía las funciones de presidente, por haber renunciado, por causa justificada, el presidente efectivo Excmo. y Rvdmo. Señor, Don Daniel Llorente Federico, Obispo de Segovia, y, conforme a los nombramientos hechos por orden ministerial de 24 de junio de 1953, quedando constituido el tribunal en la forma reseñada anteriormente, se procedió a la designación de secretario que recayó en Don Antonio Millán Puelles, y se dio lectura a las disposiciones que regulan estas oposiciones*”.

² GALINO CARRILLO, M^a A. (2005): “Vivencias y datos para la reflexión. Centenario de los estudios de Pedagogía en la Universidad” en RUIZ BERRIO, J. y VÁZQUEZ GÓMEZ, G. (coords.) *Pedagogía y educación ante el siglo XXI*, ISBN 84-608-0293-0, p. 18.

Desde su Cátedra presentaba a sus alumnos planteamientos didácticos modernos e impulsó los estudios de Pedagogía y de la Historia de la Educación.

los estudios de la Historia de la Educación. Modelo para universitarias y universitarios, procuró en todo momento presentar a sus alumnos planteamientos didácticos modernos y, para conseguirlo, partía de su propia experiencia, de lo que había aprendido como alumna del Liceo Francés de Barcelona y del Colegio Teresiano de San Sebastián y de su primera actividad profesional como maestra en el Grupo Escolar Zumalacárregui. Concebía el aula como el espacio para el aprendizaje de alumnos y profesores porque ésta se tornaba en lugar ameno para el debate en el que el alumnado planteaba los interrogantes que se le presentaban y la profesora buscaba la respuesta que creía más acertada. Fue impulsora del desarrollo de esta disciplina y de los estudios de Pedagogía y, en 1962-1966, fue Directora de la Escuela Nacional del Profesorado y del Departamento de Ciencias Históricas de la Educación y no renunció en ningún momento a su colaboración en la renovación pedagógica organizando, participando e impartiendo cursos de verano para el profesorado de todos los niveles educativos.

La profesora Galino considera que la investigación fue otra magnífica oportunidad de aprender. A medida que iba avanzando en sus investigaciones, las dudas afloraban cada vez con más frecuencia y era más exigente en la búsqueda de las respuestas. Las encontraba en las lecturas de obras que daban cuenta de las investigaciones históricas y en la orientación de quien dirigía su trabajo, de modo especial el director de su tesis, D. Juan Zaragüeta, un tomista que había estudiado en la Universidad de Lovaina. Curiosamente el mismo que dirigió la tesis de Víctor García Hoz. El trabajo de investigación de su tesis versó sobre un tema histórico educativo: *Los trabajos de educación de príncipes en los siglos XVI y XVII*. En estos años entró en contacto con la obra de Xavier Zubiri, cuando en 1944 publicó *Naturaleza, Historia y Dios*, libro que recogía la experiencia docente universitaria del autor. El hallazgo fue dichoso pues descubrió que existen visiones filosóficas de la historia, sobre la persona y sobre el mundo.

En este apartado de su actividad no se pueden olvidar los años que M^a Ángeles pasó como becaria del Consejo Superior de Investigaciones Científicas –CSIC–. Allí tuvo oportunidad de seguir un curso de Introducción a la Historia de la Psicología y Psicología Experimental impartido por el profesor Manuel Barbado Viejo. Este profesor se había formado en Psicología en la Universidad de Berlín, era discípulo de Ramón y Cajal y tuvo relación epistolar con Freud. Afirmaba que la historia no solo era maestra de la vida, sino también de la ciencia.

Poco después de finalizar la Segunda Guerra Mundial, la Profesora Galino pudo ir a Alemania, becada por el CSIC, para proseguir sus estudios. Tuvo la oportunidad de un contacto más cercano con la obra de Wilhelm Dilthey, filósofo interesado por la perspectiva histórica. En el ámbito de la educación había publicado *Historia de la Pedagogía*, que la profesora utilizaría como uno de los manuales para preparar las clases que impartiría en la Facultad, y el libro *Fundamentos de un sistema de Pedagogía* que fue traducido por Lorenzo Luzuriaga. La obra de Dilthey la interesó enormemente, de manera especial su aportación al tema del progresivo desarrollo de la conciencia histórica, de la importancia de aplicar el punto de vista histórico, evolutivo, al estudio de la trayectoria histórica del

hombre, a sus ilimitadas posibilidades. Entendió que todo saber debe analizarse a la luz de su historia; que toda historia surge, en cierta manera, de otra anterior.

Su actividad investigadora se ha centrado en los siglos XVI y XVII, en la pedagogía y la educación de la Ilustración y en la educación de las mujeres.

Su labor investigadora se centró primero en los siglos XVI-XVII, su tesis doctoral es una muestra, y después en la pedagogía y la educación del siglo XVIII. La primera lectura de *El Crítico* fue para ella un verdadero descubrimiento. Confiesa que pareció que le abría un mundo desconocido y atrayente. Las investigaciones y lecturas de autores del XVIII son el origen de su obra *Tres hombres y un problema. Feijoo, Sarmiento y Jovellanos ante la educación moderna* (1953). La obra parte de la conciencia de que la educación moderna no acababa de entrar en España y al estudiar el tema y, mientras escribía el libro, le parecía que estaba abriendo una puerta con cuidado, pero que había que correr el riesgo de abrirla, porque eran grandes hombres que debían estar en el presente de la educación aunque su influencia no se viera reflejada. Además de esta obra de referencia, los estudios de historia de las mujeres se han beneficiado de un artículo suyo pionero sobre las fuentes para investigar la educación femenina.

Siempre se preocupó de mantener contacto con sus colegas de Universidades extranjeras pues, además de constituir una oportunidad de enriquecimiento intelectual, le permitía tener distintas visiones sobre otras realidades educativas y sobre idénticos problemas, es decir, tratar los temas con una perspectiva comparada. Guarda un recuerdo entre orgulloso y divertido del Congreso Internacional de Pedagogía celebrado en Santander y San Sebastián en el año 1949: se convocaba este Congreso con el propósito de establecer relaciones e intensificar el intercambio con colegas extranjeros en un momento en que suponía una audacia por parte de su presidente, Víctor García Hoz, y de ella misma que actuaba como secretaria, cuando todavía estaba vigente el acuerdo de 1946 que había provocado la retirada de embajadores de España. A pesar de ello, se discutieron en sus sesiones más de cuatrocientas ponencias y comunicaciones españolas y extranjeras.

Fue profesora invitada en numerosas universidades de Asia, América y Europa. De toda esta actividad nos ha llegado un considerable número de publicaciones: varios libros, centenares de artículos, conferencias, actas de participación en seminarios, etc. En el año 1948 participó, junto a un grupo de profesores y de algunos jóvenes licenciados, en la creación de la *Sociedad Española de Pedagogía* con el objetivo de mantener las relaciones entre los estudiosos de temas pedagógicos, facilitar la investigación y crear un medio de difusión, la prestigiosa revista *Bordón* que se sigue publicando actualmente. Es miembro de la Real Academia de Doctores (1980) y de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas (1987) y participa en un considerable número de asociaciones científicas.

Es posible que por su condición de mujer nunca se le ofreciese ser Ministra, pero en los años setenta fue, más de una vez, Directora General de Enseñanza Media y Profesional y de Ordenación Educativa, Jefa del Servicio de Inspección Técnica de Educación, Presidenta del Patronado del Centro Nacional de Investigaciones Educativas (CENIDE)

y protagonista en la organización de estructuras, servicios y programas educativos. Para desempeñar todas estas responsabilidades le sirvieron su formación académica y su labor de investigación. En 1969 se crearon los Institutos de Ciencias de la Educación en cada una de las Universidades Españolas, que ella considera un salto cualitativo porque suponía el reconocimiento por parte de la Administración de la importancia de la investigación pedagógica para la formación didáctica y educadora del profesorado de Bachillerato.

Se involucró en el debate y en la elaboración del Libro Blanco en el que se basa la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (1970) que abrió España a la modernidad y que consideraba que la educación tenía la condición de servicio público fundamental. El equipo responsable trabajó en plena coincidencia a la hora de trazar los principios básicos de uno y otra. Ángeles recuerda con especial afecto a Ricardo Díez Hochtleitner entonces Subsecretario del Ministerio y al equipo de vicedirectores que la acompañaron en la Dirección General de Ordenación Educativa, Ricardo Marín, Raúl Vázquez y Rogelio Medina. También destaca la inteligencia y el talante del ministro Villar Palasí. La Ley introdujo el cambio que exigían el crecimiento económico de la década de los sesenta, la participación española en organismos internacionales –la OIT, la UNESCO– y la necesidad de superar la división del doble camino vigente, que suponía una desigualdad que no se podía seguir manteniendo, que a partir de los nueve/diez años una parte de la población escolar continuara en la enseñanza primaria, mientras otra empezaba el bachillerato. Además, quienes no prosiguieran sus estudios en niveles educativos superiores recibirían, obligatoria y gratuitamente, una formación profesional de primer grado, lo que suponía, en la práctica, la escolarización hasta los 16 años.

Se involucró en el debate y en la elaboración de la Ley General de Educación de 1970 que abrió España a la modernidad y que consideraba que la educación tenía la condición de servicio público fundamental.

La nueva Ley reconocía la igualdad de oportunidades en materia educativa entre hombres y mujeres, establecía la escolarización obligatoria hasta los 14 años y abría el camino a la escuela mixta. Su influencia en la educación española será enorme, a pesar de importantes restricciones financieras, al facilitar la entrada en los estudios secundarios y superiores a amplias capas de la población antes privadas de educación y, muy especialmente, a las mujeres cuya formación, según el Libro Blanco, se basaría en lo sucesivo en los siguientes principios:

“ La igualdad de oportunidades educativas sin discriminación por razón del sexo.

La idea de que una sociedad bien organizada exige que todos sus miembros realicen sus respectivas funciones de acuerdo con sus respectivas aptitudes e intereses.

La convicción de que el trabajo de la mujer en el hogar, facilitado por el progreso tecnológico de los métodos de trabajo, le permite incorporarse cada vez en mayor medida, a un puesto de conformidad con su Psicología y sus aficiones.”

Para terminar es obligado resaltar el activo papel que la profesora Galino tuvo en la reivindicación del papel de la mujer en la sociedad en igualdad con el varón. En 1963 publicó *La mujer en el mundo de hoy*, fruto de ese interés. Ella tuvo experiencias discriminatorias cuando accedió a la Cátedra y en la toma de posesión de la misma. Pero siempre procuró despertar en su alumnado el interés por investigar el protagonismo que la mujer ha tenido en la educación a lo largo de la historia y que en una serie de mujeres ilustres, Beatriz Galindo, o Francisca de Lebrija, tienen las mujeres, en el ámbito universitario, ejemplos probados de ese protagonismo. Es testigo de cómo se ha ido reconociendo a las mujeres la posibilidad de compartir espacios que cuando ella estaba en activo eran nuevos. Fue Presidenta de la Asociación de Mujeres Universitarias de España, anima a que se profundice en el estudio de la educación femenina y cree que no es posible analizar cualquier realidad, sea del pasado o del presente, sin tener en cuenta el lugar y la posición de las mujeres que han de poner en juego las posibilidades de presencia activa que las nuevas situaciones sociales les brindan.

Superada la barrera de los noventa años, M^a Ángeles Galino mantiene su carácter afable, su lucidez y su compromiso con la educación y con la búsqueda de solución a los problemas sociales y con la defensa de la igualdad entre hombres y mujeres ■

Referencias bibliográficas

RUIZ BERRIO, J. y FLECHA GARCÍA, C. (2007): “Conversación con Ángeles Galino Carrillo” en *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*. Ediciones Universidad de Salamanca, nº 26, pp. 519-538.

JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. y PÉREZ SERRANO, G. (Coords) (2008): *Educación y género. El conocimiento invisible*. Madrid: UNED.

GALINO CARRILLO, M^a A. (2005): “Vivencias y datos para la reflexión. Centenario de los estudios de Pedagogía en la Universidad” en RUIZ BERRIO, J. y VÁZQUEZ GÓMEZ, G. (coords.) *Pedagogía y educación ante el siglo XXI*, ISBN 84-608-0293-0, pp. 15-36.

BIBLIOGRAFÍA

- AAUW Educational Foundation (2000): *Tech – Savvy Educating Girls in the New Computer Age*, Washington.
- ACKER, S. (1995): *Género y educación*. Madrid: Narcea.
- AMAR y BORBÓN, J. (1994): *Discurso sobre la educación física y moral de las mujeres*. Madrid: Cátedra.
- AMO DEL AMO, M^a C. (2009): *Mujer, familia y trabajo. Madrid 1850-1900* (en prensa). Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- Anales de la Congregación de la Misión y de las Hijas de la Caridad en España*, Edición bimensual.
- ARENAS FERNÁNDEZ, GI. (1996): *Triunfantes perdedoras. Investigación sobre la vida de las niñas en la Escuela, Estudios y ensayos*. Málaga: Universidad de Málaga.
- BACH CORBACHO, E. y DARDER VIDAL, P. (2008): *Sedúcete para seducir. Vivir y educar las emociones*. Barcelona: Paidós.
- BAKAN, D. (1966): *The duality of human existence*. Chicago: Rand McNally.
- BALLARÍN DOMINGO, P. (1992): *Desde las mujeres. Modelos educativos: coeducar-segregar*. Granada: Universidad de Granada. Seminario de Estudios de la Mujer.
- BALLARÍN DOMINGO, P. (2001): *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX y XX)*. Madrid: Síntesis.
- BAUMAN, Z., (2007): *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- BENGOECHEA BARTOLOMÉ, M.; ALVAREZ GARCÍA, J.; DIAZ-AGUADO JALÓN, M.J. et al. (2007): *Informe Anual del Observatorio Estatal de Violencia sobre la Mujer*. Madrid: Observatorio Estatal de Violencia sobre la Mujer.
- BERTOMÉU MARTÍNEZ, A. (2008): “Claves no sexistas para el desarrollo de software” en Castaño, C. *La segunda brecha digital*. Madrid: Cátedra.
- BOLAÑOS MUÑOZ, L. M. (2004): *La formación del profesorado desde la perspectiva de género*. Sevilla: Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación.
- Boletín Estadístico del Personal al Servicio de las Administraciones Públicas*:
<http://www.map.es>.

- BONED MOZOTA, M^a. J. (1995): *Las primeras escuelas de las Hijas de María Escolapias*. Madrid: UNED.
- BONINO MENDEZ, L. (2008): *Hombres y violencia de género. Más allá de los maltratadores y de los factores de riesgo*. Madrid: Ministerio de Igualdad.
- BOURDIEU, P. (Mai, 1985): "La educación francesa: ideas para una reforma". El texto original fue publicado en *Le Monde de l'Education*.
- BOURDIEU, P., (30 de noviembre de 1979): "Los tres estados del capital cultural", *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*.
- BRYNIN, M., RABAN, Y. y SOFFER, T. (2004): *The New ITCs: Age, Gender and the Family*, disponible en e-living: Life in a Digital Europe. <http://www.eurescom.de/e-living>
- CALERO VAQUERA, M^a L.; RUBIO PÉREZ, I.; VARELA RODRÍGUEZ, M^a E. y otros (1999): "En femenino y en masculino". *Cuadernos de Educación no Sexista*, num. 8. Madrid: Instituto de la Mujer.
- CAMPO BOLADO, R. E. (1990): *Enseñanzas mixtas, ¿educación mixta o coeducación?*. Oviedo: Dirección General de la Mujer de Asturias.
- CAPEL MARTÍNEZ, R. M^a: (coord) (1982): *Mujer y Sociedad en España (1700-1975)*. Madrid: Ministerio de Cultura.
- CAPEL MARTÍNEZ, Rosa M^a (1986): *El trabajo y la educación de la mujer en España (1900-1930)*. Madrid: Ministerio de Cultura, 2^a edición.
- CAPEL MARTÍNEZ, R. M^a: (2006): "Estudiar e investigar: la enseñanza de la mujer en la política educativa de la Junta para la Ampliación de Estudios". Madrid: *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* N^o 63-64, II^a época.
- CÁRCEL ORTÍ, V. (1999): *La Iglesia en la época contemporánea, Tomo III de la obra general titulada Historia de la Iglesia*. Madrid: Ediciones Palabra.
- CARRASCO MACÍAS, M^a. J. (2001): *Análisis e incidencias de los estilos directivos de las mujeres en centros escolares de contextos desfavorecidos*. Huelva: Universidad de Sevilla; Dpto. de Didáctica y organización escolar y M.I.D.E.
- CASERO ALONSO, V. y ANGULO MARTÍN, C. (2008): *Una Cuenta Satélite de los Hogares. Resultados derivados de la Encuesta de Empleo del Tiempo 2002-2003*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística.
- CASTAÑO COLLADO, C. (2008): *La Segunda Brecha Digital*. Madrid: Cátedra.
- CASTAÑO COLLADO, C. (2008): "Desajuste entre participación y posición de las mujeres en la investigación y el empleo TIC". Universitat Oberta de Catalunya. Plan Avanza.
- CASTELLS OLIVÁN, M. Y SUBIRATS MARTORI, M. (2007): *Mujeres y hombres: ¿un amor imposible?* Madrid: Alianza Editorial.

- COLMENAR ORZAES, M^a.C. (1987): *Historia de la Escuela Normal Central de Maestras de Madrid. 1858-1914*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Departamento de Teoría e Historia de la Educación.
- COMELLAS GARCÍA-LLERA, JOSÉ LUIS (1998): *H^a de la España contemporánea*, Madrid: Rialp. Sexta edición.
- CORTADA ANDREU, E. (1988): *Escuela mixta y coeducación en Cataluña durante la II República*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- CORTADA ANDREU, E. (1999, enero-junio): "De la calcetera a la maestra de escuela: expectativas y activismo profesional" en *Arenal*, Universidad de Granada, vol. 6, nº 1. pp. 31-53.
- DIAZ-AGUADO JALÓN, M.J. y MARTINEZ ARIAS, R. (2001): *La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la educación secundaria*. Madrid: Instituto de la Mujer. Serie Estudios nº 73.
- DIAZ-AGUADO JALÓN, M. J. y MARTINEZ ARIAS, R.; INSTITUTO DE LA MUJER (2002): *Study on measures adopted, by the Member States, of the European Union to combat violence against woman*. Madrid: Presidencia de la Unión Europea.
- DIAZ-AGUADO JALÓN, M. J. y MARTINEZ ARIAS, R.; INSTITUTO DE LA MUJER (2002): *Good practice guide to mitigate the effects of and eradicate violence against woman*. Madrid: Presidencia de la Unión Europea.
- DIAZ-AGUADO JALÓN, M. J. (2002): *Prevenir la violencia contra las mujeres construyendo la igualdad*. Madrid: Instituto de la Mujer. Un libro y dos vídeos. Segunda edición en 2005 en CD y DVD.
- DIAZ-AGUADO JALÓN, M. J. (dir.) (2004): *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*. Tres libros y un vídeo (con tres programas). Madrid: Instituto de la Juventud.
- DIAZ-AGUADO JALÓN, M. J. (2006): Peer violence in adolescents and its prevention from the school. *Psychology in Spain*, 10, 1, 75-87.
- DIAZ-AGUADO JALÓN, M.J. (2006): *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid: Pearson-educación/Prentice-Hall.
- DIAZ-AGUADO JALÓN, M. J (2006): *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Página web del Centro Nacional de Información y Comunicación educativa. http://www.isftic.mepsyd.es/w3/recursos2/convivencia_escolar/index.html
- DIAZ-AGUADO JALÓN, M.J. y MARTÍNEZ ARIAS, R. (2008): *Las familias de Madrid ante la adolescencia y su educación. Cómo mejorar la convivencia y prevenir el acoso y otras formas de violencia. Avance de resultados del estudio*. Madrid: Consejería de Familia y Asuntos Sociales de la Comunidad de Madrid.

- DURÁN HERAS, M^a Ángeles (2008): "Cambios sociales, empleo y trabajo remunerado" en Rosa M^a Capel (dir): *Cien años trabajando por la igualdad*. Madrid: Fundación Francisco Largo Caballero, UGT, Instituto de la Mujer.
- ELEJABEITIA TAVERA, C. (parte I) y LÓPEZ SÁEZ, M. (parte II) (2004): *Trayectorias personales y profesionales de mujeres con estudios tradicionalmente masculinos*. Madrid: Instituto de la Mujer. CIDE. Colección Mujeres en la Educación, 1.
- FERNÁNDEZ ÁLVAREZ, P.(2008): "Mujeres en la alta dirección". *Serie Debates* n^o 48. Madrid: Instituto de la Mujer. Ministerio de Igualdad.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1989): *La formación para el trabajo doméstico en la escuela*. Madrid: CIDE
- FLECHA GARCÍA, Consuelo (2002): "Las mujeres en el sistema educativo español" en MARTÍN ECED, T. y POZO ANDRÉS, M^a M. *Las mujeres en la construcción del mundo contemporáneo*. Diputación Provincial de Cuenca, pp. 209-226.
- FLECHA GARCÍA, C. (1996): *Las primeras universitarias en España, 1872-1910*. Madrid: Narcea.
- FRAISSE, G., (1991): *Musa de la razón*. Madrid: Cátedra.
- GALINO CARRILLO, M^a a. (2005): "Vivencias y datos para la reflexión. Centenario de los estudios de Pedagogía en la Universidad", en RUIZ BERRIO, J. y VÁZQUEZ GÓMEZ, G. (coords.) *Pedagogía y educación ante el siglo XXI*, ISBN 84-608-0293-0, pp.15-36.
- GARNEFSKI, N.; ARENDS, E. (1998): Sexual abuse and adolescent maladjustment: Differences between male and female victims. *Journal of Adolescence*, 21(1), 99-107.
- GÓMEZ BUENO, C. (2000): *Identidades de género y feminización del éxito académico*. Madrid: CIDE
- GONZÁLEZ DE CARDEDAL, O. (1982): *Memorial para un educador*. Madrid: Narcea, 2^a Edición.
- GONZÁLEZ GARCÍA, M. (1933): *La gracia en la Educación o el arte de educar con gracia*. Madrid: Granito de Arena, primera edición.
- GONZÁLEZ-POSADA y BIESCA, A. (1994): *Feminismo*. Madrid: Cátedra.
- GRAÑERAS PASTRANA, M. y SAVALL CERES, J. (parte I) y CALLEJO GALLEGU, J.; GÓMEZ ESTEBAN, C. y CASADO APARICIO, E. (parte II) (2004): *Mujeres en cargos de representación del sistema educativo*. Madrid: Instituto de la Mujer CIDE. Colección Mujeres en la Educación, 3.
- GRAÑERAS PASTRANA, M. (coord.) (2001): *Las mujeres en el sistema educativo*. Madrid: CIDE. Instituto de la Mujer.

- HERNÁNDEZ ZAPATEL, M^a del C. (1988): *Las Hijas de la Caridad en España, Documentos (1782-1856)*. Salamanca: Ediciones CEME.
- IMOP (2000): *La transmisión de los modelos femenino y masculino en los libros de enseñanza obligatoria*. Madrid: Instituto de la Mujer. Serie Estudios nº 64
- INSTITUTO DE LA MUJER/CIDE. (1989): *Mujer y educación 1984-1988*. Bibliografía analítica. Madrid: Instituto de la Mujer. CIDE.
- INSTITUTO DE LA MUJER (2005): *La situación actual de la educación para la igualdad en España*. Madrid: Instituto de la Mujer
- INSTITUTO DE LA MUJER (2006): *La violencia contra las mujeres. Resultados de la macroencuesta*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- INSTITUTO DE LA MUJER, CIDE (2006): *Recursos didácticos y proyectos de Organismos de Igualdad y Administraciones Educativas*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- INSTITUTO DE LA MUJER (2008): "Acceso al mercado laboral de las tituladas superiores en España: empleabilidad y cualificación". *Serie Estudios del Instituto de la Mujer* nº 107. Madrid: Ministerio de Igualdad.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA: <http://www.ine.es>
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2008, 4º trimestre). *Encuesta de Población Activa*.
- INSTITUTO VASCO DE LA MUJER (1997): *Guía para la elaboración del modelo coeducativo de centro. Instrumentos para la elaboración del proyecto educativo y curricular del centro*. Vitoria-Gasteiz: Instituto Vasco de la Mujer.
- JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. y PÉREZ SERRANO, G. (Coords) (2008): *Educación y género. El conocimiento invisible*. Madrid: UNED.
- JORGANES DÍEZ, J. (2008): *La escuela de la II República*. Sevilla: Obra Social Cajasol.
- KAUFFMAN, J.; ZIGLER, E. (1989): The intergenerational transmission of child abuse. En: CICHETTI, D.; CARLSON, V. (Eds.): *Child maltreatment*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.
- KAUFMAN, M. (1997): The construction of masculinity and the triad of men's violence. En: O'TOOL E,L.; SCHIFFMAN, JESSICA,R.; et al. (1997): *Gender violence: interdisciplinary perspectives*. New York: New York University Press.
- KORUPP, S. y SZYDLIK, M. (2005): "Causes and Trends of the Digital Divide", *European Sociological Review*, 21, 4: 409-22.
- KRUSE, A. M. (1992): "¿Cómo pueden ayudar a las chicas las experiencias escolares?" En Ballarín, P. (ed.) *Desde las mujeres. Modelos educativos: coeducar/segregar*. Granada: Universidad de Granada.

- La educación encierra un tesoro* (1996): Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XX. Presidente de la Comisión J. Delors.
- LIFF, S. y SHEPHERD, A. (2004): *An Evolving Gender Digital Divide? OII Issue Brief*, 2, Oxford Internet Institute, <http://www.ox.oii.ac.uk/resources>.
- LÓPEZ DEL CASTILLO, M^a T. (2003): *Defensoras de la educación de la mujer. Las primeras inspectoras escolares de Madrid (1861-1926)*. Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. Colección Historia de la Educación madrileña, nº 2.
- MACKENZIE, D., y WACJMAN, J. (eds.), (1995): *The Social Shaping of Technology*, 2nd ed., Open University Press, Buckingham and Philadelphia.
- MAGALLÓN PORTOLÉS, C., (1999): *Pioneras españolas en las ciencias. Las mujeres del Instituto Nacional de Física y Química*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- MANRIQUE ARRIBAS, J.C. (2003): La educación física femenina y el ideal de mujer en la etapa franquista. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* vol. 3 (10) pp. 83-100.
<http://cdeporte.rediris.es/revista/revista10/artmujer.htm>
- MARGOLIS, J. y FISHER, A. (2002): *Unlocking the Clubhouse. Women in Computing*, MIT Press, Cambridge.
- MAS, Nicolás: *Fundación de las Hijas de la Caridad en España (1782-1800)*. Móstoles Madrid: Imprenta G. Jomagar.
- MAS, Nicolás. (1988): *Notas para la Historia de las Hijas de la Caridad en España (1800-1856)*. Salamanca: Ediciones CEME.
- MESSEGUER COLL, MANUEL, *Estudio crítico de la Instrucción primaria en España*, Castellón 1882.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, POLÍTICA SOCIAL Y DEPORTE (2008): *Estudio sobre la Convivencia Escolar en la Educación Secundaria Obligatoria. Nota informativa de la Presentación del Avance de Resultados*. Autores del estudio: M.J. Díaz-Aguado (Dirección), R. Martínez Arias (Metodología), J. Martín (Ejecución Técnica).
- MIRANDA SANTANA, C. (2004): *Género y orientación sociolaboral*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria/Instituto Canario de la Mujer.
- MIYARES FERNÁNDEZ, A. (2007): *“Académicas en cifras 2007”*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MONJE Y BERNAL, J. (1942): *Manuel Siurot pedagogo*. Cádiz: Cerón.
- MONTOYA RAMOS, M^a. M. y SALGUERO, J. M. (2004): *Orientación educativa y prevención de la violencia: la diferencia sexual en la resolución de conflictos*. Madrid: Instituto de la Mujer. CIDE. Colección Mujeres en la Educación, 7.

- Mujeres y hombres en España 2009*. Instituto Nacional de Estadística (INE) en colaboración con el Ministerio de Igualdad (Instituto de la Mujer): www.ine.es/infoine
- Mujeres en cifras* (Estadísticas del Instituto de la Mujer. Ministerio de Igualdad): <http://www.migualdad.es/mujer/mujeres/cifras/educacion/index.htm>
- Observatorio de la Seguridad de la Información (2009): *Estudio sobre hábitos seguros en el uso de las TIC por niños y adolescentes y e-confianza de sus padres*. León: INTECO.
- PALACIO LIS, I. (1992): *Mujer, trabajo y educación*. Valencia: Universidad de Valencia. Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación.
- PELLEJERO GOÑI, L. (2001): *Valoración social de la educación infantil desde la perspectiva de género*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales.
- PÉREZ-VILLANUEVA TOVAR, I. (1989): *María de Maeztu. Una mujer en el reformismo educativo español*. Madrid: UNED.
- Red.es (2005): *Infancia y adolescencia en la Sociedad de la Información*. Ministerio de Industria, Turismo y Comercio.
- REED, L. (1999): Troubling boys and disturbing discourses on masculinity and schooling. A feminist exploration of current debates and interventions concerning boys in school. *Gender and Education*, 11,1, 93-110.
- RUIZ BERRIO, J. y FLECHA GARCÍA, C. (2007): "Conversación con Ángeles Galino Carrillo" en *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*. Ediciones Universidad de Salamanca, nº 26, pp. 519-538.
- SAINZ IBAÑEZ, M. (2006): *Aspectos psicosociales de las diferencias de género en actitudes hacia las nuevas tecnologías en adolescentes*. INJUVE. En prensa.
- SAINZ IBAÑEZ, M. y GONZÁLEZ RAMOS, A. M. (2008): "La primera y segunda brecha digital: Educación e investigación" en Castaño, C. *La segunda brecha digital*, Ediciones Cátedra, Madrid.
- SAN ROMÁN GAGO, S. (1995): *Las transformaciones sociales de las maestras (1772-1882)*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- SAN ROMÁN GAGO, S. (1998): *Las primeras maestras. Los orígenes del proceso de feminización docente en España*. Barcelona: Ariel.
- SAN ROMÁN GAGO, S. (dir.) (2001): *Las maestras en el proceso de cambio social de transición democrática: espacios histórico generacionales*. Madrid: Instituto de la Mujer. Serie Estudios, nº 75.
- SCANLON, J.G. (1982): "Revolución burguesa e instrucción femenina" en *Nuevas perspectivas sobre la mujer, II Jornadas de investigación interdisciplinaria*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

- SUBIRATS MARTORI, M. y BRULLET TENAS, C. (1988): *Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid. Instituto de la Mujer. Serie Estudios nº. 19.
- SOLE ROMEO, G. (1990): *La instrucción de la mujer en la Restauración: La Asociación para la enseñanza de la mujer*. Madrid: Editorial Complutense.
- TOMÉ GONZÁLEZ, A. y RAMBLA I MARIGOT, X. (2001): *Contra el sexismo: coeducación y democracia en la escuela*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- TRAVERSO CARVAJAL, M. (2005): *Políticas de género y su dinámica en ciclos formativos de grado medio y superior que se imparten en centros de educación secundaria de la provincia de Barcelona*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona: Departamento de Pedagogía Aplicada.
- VARGAS SÁEZ, P. (1966): *Historia de las Hijas de la Caridad*. Madrid: Edición restringida.
- VILANOVA RIBAS, M. y MORENO JULIÁ, X. (1992): *Atlas de la evolución del analfabetismo en España de 1887 a 1981*. Madrid: MEC-UNESCO.
- VV.AA. (1993): *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- VV.AA. (1995): *Los estudios de las mujeres en las universidades españolas (1975-1991)*. Madrid. Instituto de la Mujer. Serie Estudios nº 44.
- YOUNG I. M., (2000): *La justicia y la política de la diferencia*. Madrid: Cátedra.
- ZUASTI SORAVILLA, N. (2001): "Una reflexión sobre la necesidad de interesar a las chicas por la ciencia y los cambios necesarios para conseguirlo", *Las mujeres ante la ciencia del siglo XXI*. Madrid: Instituto de Investigaciones Feministas. Universidad Complutense de Madrid.
- ZULUETA CEBRIÁN, C. y MORENO, A. (1993): *Ni convento ni college. La Residencia de Señoritas*. Madrid: Residencia de Estudiantes-CSIC.

ENLACES DE INTERÉS***INSTITUCIONES***

Fundación ISONOMÍA

<http://isonomia.uji.es>

Instituto de la Mujer:

<http://www.migualdad.es/mujer>

Ministerio de Igualdad:

<http://www.migualdad.es>

EUR-LEX, el portal del derecho de la Unión Europea:

http://eur-lex.europa.eu/es/dossier/dossier_23.htm

Unidad de Mujeres y Ciencia (Ministerio de Ciencia e Innovación):

<http://ciencia.micinn.fecyt.es/ciencia/jsp/plantilla.jsp?area=umyc&id=2>

Asociación de mujeres juristas THEMIS

<http://www.mujeresjuristasthemis.org>

Mujeres en Red

<http://www.mujeresenred.net/news>

Federación de mujeres progresistas

<http://www.fmujeresprogresistas.org>

Diferencias salariales entre hombres y mujeres (Documento de la Comisión Europea)

<http://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=es&catId=681>***COMUNIDADES AUTÓNOMAS***

Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias

<http://web.educastur.princast.es/proyectos/coeduca>

Unidad de igualdad de género de la Junta de Andalucía

<http://www.unidadgenero.com/enlaces.cfm>

Unidad de igualdad de Cantabria

<http://www.unidaddeigualdad.es>

Comunidad de Madrid (Consejería de Empleo y Mujer)

http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=CM_Agrupador_FP&cid=1109266187284&idConsejeria=1109266187284&idListConsj=1109265444710&idOrganismo=1109266228570&language=es&pagename=ComunidadMadrid%2FEstructura&pid=1109265444699

Instituto Navarro para la Igualdad

http://www.navarra.es/home_es/Temas/igualdad%20de%20genero

Instituto Aragonés de la Mujer

<http://portal.aragon.es/portal/page/portal/IAM>

Instituciones para la Igualdad en el País Vasco

http://www.berdintasuna.ehu.es/p234-content/es/contenidos/informacion/igualdad_capv/es_info/instituciones.html

Instituto de la Mujer de Extremadura

<http://www.mujerextremadura.com>

Instituto de la Mujer de Castilla La Mancha

<http://pagina.jccm.es/imclm>

Instituto Canario de la Mujer

<http://www.gobiernodecanarias.org/icmujer>

Instituto Balear de la Mujer

<http://www.caib.es/govern/organigrama/area.do?lang=es&coduo=232>

UNIDADES DE IGUALDAD DE UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA

<http://selene.uab.es/observatori-igualtat/Indice.html>

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

http://portal.uam.es/portal/page/portal/UAM_ORGANIZATIVO/OrganosGobierno/VicerrectoradoPlanificacionCalidad/Home/observatoriodegenero

UNIVERSIDAD DE ALICANTE

http://www.ua.es/es/presentacion/oficina_rector/unidad-igualdad/presentacion/index.html

UNIVERSIDAD DE CÁDIZ

http://www.uca.es/web/servicios/uca_solidaria/atencion_diversidad/genero

UNIVERSIDAD DE CANTABRIA

<http://www.unican.es/Vicerrectorados/vcampus/planigualdad/comision.htm>

UNIVERSIDAD CARLOS III DE MADRID

http://www.uc3m.es/portal/page/portal/organizacion/unidad_igualdad_uc3m

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

<http://www.ucm.es/pags.php?tp=Políticas%20específicas&a=directorio/oig&d=0000085.php>

UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA

<http://www.unex.es/unex/gobierno/direccion/vicedoc/estructura/igualdad>

UNIVERSIDAD DE HUELVA

<http://www.uhu.es/sacu/igualdad/index.html>

UNIVERSIDAD DE LLEIDA

<http://www.udl.cat/es/servicios/genero.html>

UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE - SEVILLA

<http://www.upo.es/auladegenero>

UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO

http://www.berdintasuna.ehu.es/p234-content/es/contenidos/organo/planiguladad_quienesomos/es_quienosom/quienesomos.html

UNIVERSIDAD POMPEU FABRA

HYPERLINK "<http://www.upf.edu/igualtat/es/presentacio/>" <http://www.upf.edu/igualtat/es/presentacio>

UNIVERSIDAD DE SANTIAGO

<http://www.usc.es/es/servizos/oix/index.html>

UNIVERSIDAD DE SEVILLA

<http://www.igualdad.us.es>

UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

http://www.uva.es/cocoon_uva/impe/uva/contenido?pag=/contenidos/serviciosAdministrativos/otrosServicios/secretariadoAsunostosSociales/IgualdadDeGenero&idMenuIzq=4123&idSeccion=9207&tamLetra=&idMenu

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

http://www.unizar.es/gobierno/vr_institucionales/observatorio.html

