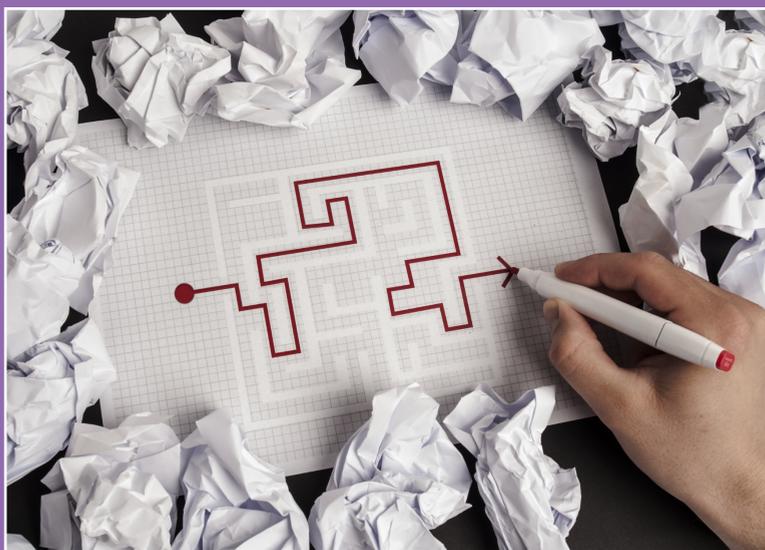


NOELIA MORALES ROMO (Ed.)

IGUALDAD Y COEDUCACIÓN. RETOS PARA LAS ESCUELAS DEL SIGLO XXI



IGUALDAD Y COEDUCACIÓN.
RETOS PARA LAS ESCUELAS DEL SIGLO XXI

Noelia Morales Romo (Ed.)

IGUALDAD Y COEDUCACIÓN.
RETOS PARA LAS ESCUELAS DEL SIGLO XXI



Ediciones Universidad
Salamanca

AQUILAFUENTE, 336



Ediciones Universidad de Salamanca
y los autores

1ª edición: octubre, 2022

ISBN: 978-84-1311-724-9 (impreso)

ISBN: 978-84-1311-725-6 (PDF)

DOI: <https://doi.org/10.14201/0AQ0336>

Depósito legal: S 374-2022

Esta obra ha sido posible gracias a la colaboración del Instituto de las Mujeres
a través de la Convocatoria de Posgrados y de estudios feministas
y de género y actividades en el ámbito universitario

Ediciones Universidad de Salamanca
Plaza San Benito s/n
E-37002 Salamanca (España)
<http://www.eusal.es>
eusal@usal.es

Hecho en UE-Made in EU

Maquetación y realización:
Cícero, S.L.U.
Tel.: +34 923 12 32 26
37007 Salamanca (España)

Impresión y encuadernación:
Nueva Graficesa S.L.
Teléfono: 923 26 01 11
Salamanca (España)



Usted es libre de: Compartir – copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato
Ediciones Universidad de Salamanca no revocará mientras cumpla con los términos:

Reconocimiento – Debe reconocer adecuadamente la autoría, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo de cualquier manera razonable, pero no de una manera que sugiera que tiene el apoyo del licenciador o lo recibe por el uso que hace.

NoComercial – No puede utilizar el material para una finalidad comercial.

SinObraDerivada – Si remezcla, transforma o crea a partir del material, no puede difundir el material modificado.

Ediciones Universidad de Salamanca es miembro de la UNE
Unión de Editoriales Universitarias Españolas www.une.es

Obra sometida a proceso de evaluación mediante sistema de doble ciego



Catalogación de editor en ONIX accesible en <https://www.dilve.es/>

Índice

<i>Presentación</i>	
NOELIA MORALES ROMO.....	9
<i>Editorial</i>	
SOLEDAD MURILLO DE LA VEGA	11
Capítulo 1. <i>Perspectiva de género en titulaciones de educación. Un análisis sociológico</i>	
NOELIA MORALES ROMO.....	19
Capítulo 2. <i>Coeducación y formación del profesorado: una (nueva) oportunidad para repensar la práctica educativa</i>	
MARTA GARCÍA LASTRA	33
Capítulo 3. <i>Educomunicando en igualdad. La Coeducación para los medios digitales</i>	
MARÍA JOSÉ HERNÁNDEZ SERRANO	47
Capítulo 4. <i>Currículum oculto de Género y Coeducación</i>	
M ^a ÁNGELES SANTOS PÉREZ.....	65
Capítulo 5. <i>Educación inclusiva con perspectivas de género y discapacidad</i>	
AGUSTÍN HUETE GARCÍA.....	83
Capítulo 6.: <i>Tutoría e inclusión: prácticas, retos y perspectivas</i>	
LORENZA DA RE Y ROBERTA BONELLI	97
Capítulo 7. <i>Alumnado inmigrante en Italia entre la inclusión y el riesgo de marginación. El papel de la escuela</i>	
VALENTINA GUERRINI	113

Capítulo 8. <i>Perspectiva de género en formación y empleo</i>	
MERCEDES DÍAZ-BENITO DE LAS HUERTAS ORTIZ	129
Capítulo 9. <i>Promoción de la igualdad en la Administración, prospectiva y fondos Next Generation</i>	
ZULIMA SÁNCHEZ SÁNCHEZ	143

PRESENTACIÓN

LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA es una institución educativa que se ha caracterizado desde sus inicios por su defensa de los derechos humanos. Más concretamente, en el marco de perspectiva de género, cuenta con una Unidad de Igualdad, el Centro de Estudios de la Mujer, estudios específicos de Máster y Doctorado en perspectiva de género, así como numerosas acciones desde una perspectiva igualitaria entre géneros, a las que se suma este documento.

El principal objetivo de este libro es contribuir a la educación en igualdad y la coeducación desde el ámbito universitario. Está dirigido a futuros y futuras docentes de los distintos niveles educativos, si bien puede ser de interés además para personal docente en activo y a cualquier otro perfil profesional del ámbito socioeducativo. Se pretende, por tanto, lograr un efecto multiplicador sensibilizando en perspectiva de género a quiénes serán las y los responsables a medio y largo plazo de la formación de las futuras generaciones. Su carácter interdisciplinar persigue contribuir a generar dinámicas de análisis y reflexión con una amplia perspectiva sobre la relevancia de contribuir a la igualdad de género desde las instituciones educativas.

El texto tiene un importante protagonismo del sector educativo contando con la colaboración de varias Universidades españolas (Universidad de Salamanca, Universidad de Cantabria, Universidad Europea Miguel de Cervantes) e internacionales (Universidad de Sassari, Universidad de Padua), así como con profesionales académicos e investigadores de otras disciplinas como pedagogía, derecho, teoría de la educación o sociología. Se incluye también la experiencia de entidades del tercer sector a través de la Asociación de mujeres Plaza Mayor. Cabe destacar el editorial firmado por quien

fuera Secretaria General de Políticas de Igualdad y relatora de Naciones Unidas como miembro del Comité Antidiscriminación de la Mujer.

Nueve capítulos precedidos de un editorial abordan temáticas de gran relevancia y trascendencia para profundizar en los retos de las Escuelas del siglo XXI respecto a la educación en igualdad y la coeducación: la perspectiva de género en titulaciones de educación, la formación del profesorado, la educomunicación y su relación con la igualdad, el currículum oculto de género, la educación inclusiva con perspectivas de género y discapacidad, la contribución de la tutoría a la inclusión, las mujeres migrantes en la escuela, la perspectiva de género en las relaciones entre formación y empleo, así como la promoción de la igualdad en la administración bajo el paraguas de los fondos Next Generation. En síntesis, se afrontan por un lado dichos retos a nivel macro, meso y micro y, por otro, desde distintas ópticas: legislativa, política, social y, sobre todo, educativa.

Mi más sincero agradecimiento a todas las autoras por su participación e implicación en este texto y mi felicitación por su contribución cotidiana en sus distintas áreas de influencia y desarrollo profesional a una sociedad más igualitaria y justa entre mujeres y hombres. Se ha recorrido un importante camino en las últimas décadas, pero desafortunadamente queda un largo trayecto para conseguir que esta igualdad sea efectiva. La escuela tiene una importante responsabilidad en este sentido y este texto pretende ser un recurso eficaz para contribuir a este gran reto.

No se me ocurre nadie mejor que Soledad Murillo para contextualizar esta obra con su editorial, despertando en quiénes se acerquen a ella la dosis adecuada de realidad y sentido crítico que se requieren para abordar su objeto de estudio.

Este libro ha sido financiado por el Instituto de las Mujeres a través de la Convocatoria de Posgrados y de estudios feministas y de género y actividades en el ámbito universitario y OPIS.

NOELIA MORALES ROMO
Salamanca, agosto de 2022

EDITORIAL

LA COEDUCACIÓN: UN DEPORTE DE RIESGO

SOLEDAD MURILLO DE LA VEGA
Universidad de Salamanca

La soledad es un patio de colegio. En los recreos se ensayan las dinámicas de la tribu: los juegos de la crueldad. La rebeldía es muy popular, pero casi todos obedecen sumisamente la autoridad de los líderes y los matones.

Irene Vallejo. Escritora

LOS DEPORTES DE RIESGO implican desplegar nuestras mejores habilidades para evitar percances; y, con semejante intensidad, el aula nos pide ejecutar difíciles malabarismos como docentes, al afrontar constantes retos didácticos. Innovar solo es posible si existe el gusto por la enseñanza, el interés por saber cuál es la geografía sentimental, familiar, económica del alumnado; el cual, y no descubro nada nuevo, nos vivencia a menudo como seres híbridos, adultos exigentes y/o amables, pero habitantes de un mundo paralelo. Nosotros generamos una nueva realidad, arropada por unas tecnologías complejas. Queramos, o no, creamos sistemas de referencias sociales, activamos comportamientos en el aula que indican claramente cómo se rechazan, o de lo contrario se toleran, las discriminaciones. Producimos, como diría Foucault, «efectos de verdad».

En 1990 la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), corrigió la separación por sexos en el sistema educativo y estab-

lección que era necesario eliminar esta distinción¹. Una ley que amplió la enseñanza obligatoria hasta los 16 años e introdujo la igualdad para potenciar la coeducación. Esto fue el embrión que inició una sólida colaboración entre el Ministerio de Educación y el Instituto de la Mujer², generando excelentes materiales para los centros educativos. A pesar de estos esfuerzos, la coeducación sigue sin ser efectiva en los centros escolares; cuando es mucho más que una estrategia metodológica, es una aptitud de vigilancia sobre los contenidos a impartir en el aula, para evitar que sean tan ajenos al mundo de quienes nos escuchan. La coeducación equivale a igualdad de trato; pero este término está plagado de malentendidos. El más recurrente es interpretarla como un asunto de mujeres por la mayoría de los actores sociales -o grupos de interés de la estructura social-, cuando debería identificarse como un elemento imprescindible en las relaciones entre individuos, una fórmula de convivencia ciudadana, tanto en la vida pública como en la vida privada.

Las universidades, como instituciones de saber, aún distan mucho de entender el alcance de las relaciones igualitarias. Resulta insoportable oír a expertos en disciplinas sociales, educación o áreas jurídicas reconocer no estar «especializados» en la *perspectiva de igualdad* –no se ocupan de ese tema, alegan– sin detenerse a pensar que bastaría con esta afirmación para cuestionar el rigor científico de sus aportaciones; pero en la universidad a menudo convivimos con este sesgo profesional.

Un argumento para impugnar el desdén sobre las aportaciones de las mujeres es recurrir a una simple operación aritmética: comprobar las variables demográficas. En nuestro país, las mujeres representan el 50,4% de la población (INE, junio 2022), como en la mayoría de los estados de la Unión Europea. Por ello, no se entiende, seguir refiriéndose a ellas como

¹ En 1936, Francisco Franco suprimió todas las escuelas mixtas en los institutos y en las escuelas, que ya existían durante la República. La Sección Femenina, con sede en el Castillo de la Mota, preparaba a las niñas para ser *buenas esposas*. La Ley General de Educación (1970) que entraría en vigor en los años 80, permitió las escuelas mixtas, pero con tareas diferenciadas para niños y niñas.

² A partir de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación, en el año 2002, se pone el énfasis en la igualdad de oportunidades, la atención a las personas adultas y en la integración de la inmigración.

un *colectivo*, o como un *tema*, o una *perspectiva*. Los datos siempre ayudan. En España hay más de ocho millones de personas escolarizadas (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021). Las estudiantes -femenino plural- representan la mayoría en los tramos de bachiller (54%); en la enseñanza para adultos (56%). Y, por supuesto, en el sistema universitario, donde alcanzan un 53,9%. El problema sigue siendo su concentración en las carreras de amplia demanda: bienestar, salud y educación, en las cuales su cifra se eleva al 77%. Una tendencia que debería corregirse, según del Comité CEDAW³, el cual recomienda a España que estimule y oriente a aquellas niñas con notables habilidades matemáticas en el bachillerato, para motivarlas a cursar las carreras STEM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas) que, traen consigo, unas excelentes salidas laborales. El dato es preocupante porque solo un 35% de las jóvenes optan por éstas (INE, 2021) y han mostrado una tendencia a la baja.

Como cargo público tuve responsabilidades en la redacción de leyes orgánicas, relacionadas con la igualdad (Ley Orgánica 3/2007) y con la violencia de género (Ley Orgánica 1/2004). Gracias a ellas mantuvimos reuniones con quienes eran responsables de su aplicación: operadores jurídicos, médicos forenses, empresarios, jueces, colegios profesionales de medicina, de psicología; todos ellos, sin excepción, apelaban al sistema educativo como el marco idóneo para redefinir un imaginario social más igualitario; de esta manera la escuela, el instituto, o la universidad serían, por sí mismas, capaces de generar un cambio de mentalidades. Por supuesto, que las leyes eran útiles, nadie dudaba de ello, pero su eficacia dependía del conocimiento de sus artículos, de su memoria económica, de la voluntad política. Demasiadas circunstancias aleatorias, mientras que la educación estaba presente en curso de la vida, desde los 0-3 años hasta el final del ciclo formativo⁴.

³ *Convention on the Elimination of All forms of Discrimination against Women*. Un comité de Naciones Unidas, creado en 1979, encargado de examinar a los Estados sobre sus políticas públicas en materia de igualdad.

⁴ Sistema Estatal de Indicadores de 2021. <https://www.educacionyfp.gob.es>

LA EDUCACIÓN COMO REMEDIO DE TODOS LOS MALES

La educación siempre se invoca con la fuerza de una poción mágica, porque se atribuye al sistema educativo, la mejor solución para terminar con las causas que originan la desigualdad, a pesar de su escasa inversión⁵. Pero la realidad es tozuda. Para empezar, el profesorado, debido a la escasez de tiempo, por sobrecarga de docencia y burocracia, tendemos a perpetuar los contenidos de las materias sin prestar atención a las incertidumbres a las que se enfrentará nuestro alumnado en un futuro. A ello se suma, la aptitud de la familia y de la sociedad, a la hora de arrebatar la autoridad a los docentes ¿cómo vamos a exigir una enseñanza donde la igualdad de trato, la diversidad, la autonomía personal, sea consustancial a la programación? Máxime, cuando la igualdad ha estado ausente del currículo universitario. Ni siquiera en las carreras feminizadas, magisterio, educación social, u otros grados— los viveros intelectuales de los futuros profesionales—, se difunde un conocimiento en esta materia. ¿Cómo reclamar una especialización, cuándo esta no se reconoce? Me explicaré, el Tesoro UNESCO define áreas de conocimiento, a través de suscriptores, recogiendo más de 225 especialidades⁶, siendo las últimas incorporaciones aquellas que estudian los idiomas oficiales de nuestro país (hablan en euskera, 2,2%; en catalán, 15%; en gallego, 6,7%). Sin embargo, hoy en día, aún se carece de las áreas relativas a *igualdad*, *género*, o *feminismo*, lo cual incide en la dificultad para crear plazas, áreas en departamentos, o perfiles de cátedras.

CONTENIDOS FUERA DE EXAMEN

⁵ España ocupa el puesto 22 en la Unión Europea en inversión en educación, un 4,2% del PIB. La primera posición corresponde a un país nórdico, Dinamarca con un 7,8%, pero nuestra vecina Francia destina un 6,2%. Los gobiernos de estos países saben muy bien que la educación no es un gasto, sino una inversión porque el conocimiento es acumulativo. Así lo advierte la OCDE (2021), porque de cada 1 euro invertido se ganan casi 4 euros, un 3,9%.

⁶ En toda la Clasificación de UNESCO no consta el área de «Estudios de Género» ni en las disciplinas de ciencias o de humanidades, con lo cual, desde inscribir una tesis, hasta trazar una trayectoria académica carece de especialización en la Universidad española; una omisión que saltó a la opinión pública a través de Change.Org. a iniciativa de la profesora Julia Navarro, de la Universidad Politécnica de Valencia.

Si el aprendizaje significativo implica conectar con las experiencias del alumnado, bien podríamos introducir aquellas situaciones que les haga pensar, dudar, identificarse con lo que escuchan, fuera de las pantallas azules de sus dispositivos.

1. EL CUERPO, LA ZONA CERO DE LA AUTOESTIMA

El cuerpo femenino está sometido a mayor escrutinio que el masculino. En ambos casos, la fealdad siempre está localizada: brazos, caderas, culo, senos; y, con esta obsesión por la imagen, de los trastornos alimentarios a la delgadez como estatus, van a formar parte de las preocupaciones de los más jóvenes (Moreno Pestaña, 2016). El blanco del mercado son los cuerpos de chicos y chicas. Cuerpos divididos en partes, hasta los aparatos de gimnasia trabajan sobre cada músculo, con pantallas que restan calorías al esfuerzo. *La apariencia* es la nueva identidad, real o creada. Hay que alcanzar la perfección, invierten tiempo en su capital estético; mientras que el capital humano ha caducado como elemento indispensable de empleabilidad, dado que la clase social será la verdadera llave maestra para alcanzar una ocupación. Quizás esto explique el carácter instrumental de las demandas estudiantiles: la urgencia por saber cómo se superan las asignaturas, qué porcentaje representa cada tarea, detallar al máximo los criterios de evaluación (que concita más interés que el propio aprendizaje). Los jóvenes de las modernas sociedades están ligados a su presente y su futuro solo pertenece a una expectativa parental. Ante tanta incertidumbre, es lógico que se busquen *soluciones biográficas* a los problemas globales, como apuntan Beck y Rey (2002).

2. LA VIOLENCIA

Los docentes estamos completamente desorientados -añadiría con una enorme indefensión- de cómo actuar ante el acoso escolar, que ya supera el contexto de las aulas, para propagarse en las redes como TikTok, Instagram, WhatsApp. Es cierto que se han redefinido con éxito las nuevas modalidades, como ciberacoso, bullying (bully, significa matón), sexting. Para conectar con su planeta (digital), podríamos difundir las iniciativas públicas; por ejemplo, los recursos de la Agencia Española para la protec-

ción de Datos⁷, para denunciar el uso de imágenes; como el monográfico del Instituto de la Juventud coordinado por Jiménez y López (2022) con su interesante estudio multidisciplinar que incluye a las mujeres inmigrantes, el impacto de las nuevas masculinidades, o la discriminación sobre las minorías sexuales. O el material del Instituto de las Mujeres (2019), que se renueva cada año. Estamos de enhorabuena al contar con leyes específicas de protección a la infancia, afrontando los temas más intratables, como la violencia a menores. Así se articula en la Ley Orgánica 8/2021 de Protección Integral a la Infancia y a la Adolescencia, cuyos artículos comprometen al sistema escolar para que responda con mayor diligencia de la habitual a estos graves problemas.

Otra preocupación, que consta en los informes de UNICEF-España, en 2019, muestra que un 30,4% de niños, y un 34% de niñas, debido a los indicadores de riesgo de pobreza, padecen un persistente absentismo escolar. En el mismo sentido, el informe de Naciones Unidas alerta de aquellas niñas más vulnerables a dejar la escuela. Las niñas romaníes, o gitanas, no solo no concluyen sus estudios -sin olvidar el abandono escolar masculino- (Rubio: 2009), sino que se suman a las cifras de embarazos adolescentes. Mencionar en las aulas las aportaciones de las mujeres romaníes (Kóczé Zentai y Vincze: 2022), también contrarrestaría la visión patriarcal, que aparta a las jóvenes de un horizonte formativo.

Una de cada diez chicas ha sufrido algún tipo de violencia machista, según una muestra que recoge jóvenes desde los 16 años. Así lo hace constar la Macroencuesta sobre Violencia del INE (2020). De no introducir estos contenidos, por considerarlos no pertinentes a nuestras asignaturas, nuestras alumnas no sabrán detectarla como tal, y nuestros alumnos tampoco serán conscientes de cómo ejercen el poder. A todos les será muy complicado nombrarla y actuar en consecuencia. El Defensor del Pueblo (2020) alerta sobre el incremento de violencia pidiendo mayor implicación de los profesionales de la salud, de los servicios sociales y, por supuesto, del sistema educativo, en cuanto a su prevención.

⁷ La AEPD recoge un mecanismo de denuncia para la violencia en las redes. Más información: <https://www.aepd.es/es>

La información no siempre educa. Cuando se imparten cursos sobre sexualidad se insiste en el riesgo de contraer enfermedades de transmisión sexual, o embarazos no deseados. Los imprescindibles temas que no se mencionan, son el *consentimiento* (que evitaría violaciones o sumisión química), o *el mutuo placer* y con una apertura más ambiciosa, para referirse a cualquier orientación sexual, o formas de percibirse genéricamente (LGTBI). La violencia sexual ni se nombra, ni se ofrecen recursos para evitarla. Lamentablemente, las últimas cifras del Observatorio de Violencia contra la Mujer (2019)⁸ registran, como delito más frecuente, el abuso sexual (47,6%), seguido de las agresiones sexuales (26,%).

La violación se entendía como una mera conducta sexual, hasta que fue reconocida como un arma de guerra⁹, conforme a la Resolución 1820 de Naciones Unidas, lo que significaba la aplicación del derecho penal internacional. Qué importante es conocer la legislación internacional, como la Resolución 1325¹⁰, que insta a incluir a las ciudadanas, en los países post-conflicto, como miembros para iniciar procesos de paz (REHN y SIRLEAF: 2002), no solo a funcionarios o militares. De introducir estos temas, ¿No se entendería mejor la vulnerabilidad de niños y mujeres en la guerra de Ucrania? Los matrimonios forzados se *legislan* en más de 40 países, no importa el idioma, la religión, pactos familiares para que una menor contraiga matrimonio con un adulto. Todavía recordamos en el año 2009 a Nuyood Ali, una niña de Yemen, cuando pidió ayuda para divorciarse, por continuos malos tratos. Su valentía dio origen a un libro, cuyo título sobrecogió al mundo: *Soy Nuyood, tengo 10 años y estoy divorciada* (MINOU: 2010).

Nuestro alumnado está siendo *alfabetizado* en derechos, gracias a textos específicos durante el bachiller, pero sería muy estimulante extender ejemplos en el resto de las asignaturas. Primero, para ejercer un reconocimiento (*insight*) de la seguridad física en la que viven (resultado de un mero azar sobre lugar de nacimiento) y, segundo, con la intención de presentarles otros puntos de referencia internacionales, para cliquear otras redes sociales, más

⁸ Su capítulo 15 se centra en la violencia sexual.

⁹ Más información en: <http://www.ohchr.org/en/newsevents/pages/rapeweaponwar.aspx>

¹⁰ Más información en: http://www.un.org/Docs/sc/unsc_resolutions08.htm

allá de su propia tribu. Para terminar lo interminable, sabemos, que una buena educación no sólo se asienta en el conocimiento de las materias curriculares, sino en el compromiso de defender la dignidad de todas las personas, algo cada día más urgente en contextos ciudadanos cosmopolitas donde, gracias a la educación en igualdad de trato, contaríamos con un código de respeto que nos blindaría de otro tipo de vilezas, públicas o privadas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BECK, Ulrich; REY, Jesús Alborés. *La sociedad del riesgo global*. Madrid: Siglo Veintiuno, 2002.
- DEFENSOR DEL PUEBLO. *Informe anual*, 2020. Disponible en: <https://www.defensordelpueblo.es>
- INE. *Macroencuesta de violencia contra la mujer*. Madrid: Ministerio de Igualdad, 2020.
- INSTITUTO DE LA MUJER. *Diagnóstico de las mujeres jóvenes en la España de Hoy*, 2019.
- JIMÉNEZ, María Jesús y LÓPEZ, Clara. (Coords.). Violencia de Género en la Juventud. Las mil caras de la violencia machista en la población joven. *Revista de Estudios de la Juventud*, 2022, 125.
- KÓCZÉ, Ángela, ZENTAI, Violetta y VINCZE, Enikő. *El movimiento de mujeres rumanas*. Madrid: Kaótica Libros, 2022.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL. *Datos y cifras. Curso escolar 2021-2022*. Disponible en: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:b9311a59-9e97-45e6-b912-7efe9f3b1f16/datos-y-cifras-2021-2022-espanol.pdf>
- MINOUI, Delphine. *I am Noyud. Age 10 and divorced*. New York: Three Rivers Press, 2010.
- OBSERVATORIO DE VIOLENCIA CONTRA LA MUJER. *Datos del XIII Informe de Violencia contra la Mujer*, 2019. Disponible en: <https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violencia>.
- REHN, Elizabeth y SIRLEAF, Ellen J. *Women War and Peace. The Independent Experts' Assesment on the Impact of Armed Conflict on Women and Women's Role in Peace-building*. Nueva York: UNIFEM, 2002.
- RUBIO, Ana. El abandono, o la falta de éxito de los chicos en la escuela. Un problema de Género. Consejo de Estado. *Revista de Participación Educativa*, 2009, pp. 23-39.

CAPÍTULO 1. PERSPECTIVA DE GÉNERO EN TITULACIONES DE EDUCACIÓN. UN ANÁLISIS SOCIOLÓGICO

NOELIA MORALES ROMO
Universidad de Salamanca

RESUMEN

El capítulo aborda la relación a nivel macro, meso y microsociológico del sistema educativo con la perspectiva de género. Más concretamente, se analiza la relevancia de la formación del futuro profesorado por su efecto multiplicador en generaciones futuras. Desde dos de los ODS (ODS 5: Perspectiva de género y ODS 10: Reducción de desigualdades) se reflexiona sobre el papel de la escuela en la construcción de un mundo más igualitario y justo. Para ello se recurre a una perspectiva de análisis sociológica que se apoya en teorías como la de la Correspondencia o la Teoría del Capital Humano, conceptos como socialización, agentes educativos y reproducción cultural. Se concluye con la relevancia de trabajar por y para la igualdad entre géneros desde la educación como el elemento clave que está en la base de los cambios para que una sociedad sea igualitaria y cambie la construcción social del género.

Palabras clave: Perspectiva de género; análisis sociológico; socialización; sistema educativo.

ABSTRACT

The chapter addresses the relationship at the macro, meso and micro-sociological levels of the educational system with the gender perspective. More specifically, it analyzes the relevance of the training of future teachers for its multiplier effect on future generations. From two of the SDGs (SDG 5: Gender perspective and SDG 10: Reduction of inequalities) we reflect on the role of the school in the con-

struction of a more egalitarian and just world. To this end, a sociological analysis perspective is used, based on theories such as the Correspondence Theory or the Human Capital Theory, concepts such as socialization, educational agents and cultural reproduction. It concludes with the relevance of working for and for gender equality from education as the key element that is at the base of the changes for a society to be egalitarian and to change the social construction of gender.

Keywords: Gender perspective; sociological analysis; socialization; educational system.

1. INTRODUCCIÓN

ABORDAR LAS CIRCUNSTANCIAS que conciernen a la relación entre el sistema educativo y la perspectiva de género implica tratar distintas realidades y aspectos entre los que destaca la Coeducación.

Este capítulo pretende realizar una pequeña contribución a la construcción de una sociedad más igualitaria y justa restando terreno al patriarcado y a los roles y estereotipos de género. Para ello se centra en la educación como potente elemento de disminución de desigualdades. Hay un importante consenso académico a la hora de considerar la educación como piedra angular para construir una sociedad más igualitaria y equitativa y, en consecuencia, es preciso aunar esfuerzos para educar en igualdad a las generaciones presentes y futuras.

El principal objetivo es, por tanto, lograr un efecto multiplicador con impacto socioeducativo al formar desde la perspectiva de género a los futuros agentes educativos y sociales. Más concretamente, se pretende constituir un foro de estudio, debate y análisis sobre la Educación en Igualdad para:

- Sensibilizar y tomar conciencia de las desigualdades por razón de género para generar actitudes que promuevan la consecución de la igualdad de oportunidades, en el ámbito educativo, social y laboral.
- Acercar las herramientas intelectuales y prácticas para implementar políticas de igualdad en las distintas instituciones educativas y entidades del tercer sector
- Fomentar la reflexión sobre los estudios de género y su relación con nuestra sociedad implicando a distintos agentes sociales y educativos nacionales e internacionales

- Formar a estudiantes de las áreas de Ciencias de la Educación y Ciencias Sociales en la educación en Igualdad y Coeducación para contribuir a una sociedad más igualitaria y a unas escuelas del S.XXI en la que la igualdad de género sea una realidad.

Las situaciones de crisis como la que la sociedad mundial está viviendo en los últimos años, ponen el acento en la población más vulnerable. Por eso, en este texto se pretende aunar esfuerzos para disminuir esa vulnerabilidad que tienen las mujeres por una condición de género y trabajar desde el ámbito universitario para formar a quienes serán los formadores y formadoras a medio plazo, contribuyendo a unas escuelas igualitarias en el S. XXI.

Los principios de la Educación para la Ciudadanía Global (ECG) persiguen formar una ciudadanía crítica, comprometida con los cambios sociales necesarios para lograr una sociedad más justa, humana, igualitaria y sostenible. Entre las líneas de trabajo de la ECG se encuentra la perspectiva de género, de modo que la coeducación representa un pilar fundamental.

Fernando Gil Villa (2016) en su texto *La sociedad vulnerable* pone el foco en la especial vulnerabilidad de muchos sectores poblacionales entre los que incluye las mujeres, los jóvenes y las personas mayores. Con contextos socioeconómicos más complejos se multiplica la fragilidad de los grupos sociales más desfavorecidos. Estudios como el de Wenham, Smith y Morgan (2020) o el de Ruiz Cantero (2021) destacan la necesidad de desarrollar políticas de intervención igualitarias y equitativas para eliminar las diferencias que los brotes de enfermedades tienen sobre la brecha de género en los cuidados y en los costes para las mujeres a todos los niveles.

A pesar de los importantes avances logrados en los últimos lustros en perspectiva de género, queda un largo camino hacia la consecución de una igualdad efectiva entre hombres y mujeres. Los últimos años han puesto a prueba a la sociedad en general impactando, como viene siendo habitual en la historia, de forma más directa y dañina en los sectores más frágiles y vulnerables, entre ellos las mujeres. Es en este contexto donde surge la necesidad de publicar este libro que parte de la consideración de la escuela como un agente socializador con un papel muy importante en la transmisión de valores, hábitos y en la construcción de roles igualitarios que se trasladen en

el futuro a todos los ámbitos de la sociedad. Para ello se considera relevante focalizar este texto en los agentes educativos tanto actuales como futuros (estudiantes de titulaciones del ámbito educativo) y a todos los profesionales del ámbito de las ciencias sociales.

Los futuros profesionales de la educación en sus distintos niveles tendrán un gran poder de influencia en las futuras generaciones. Por ello su formación es de vital importancia para lograr un gran impacto social en pro de la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. Es decir, se considera que tendrá un efecto multiplicador porque sensibilizará a quienes posteriormente formarán a varias generaciones con una perspectiva de igualdad de género. En este sentido se analizan las políticas y estrategias para promover la igualdad real y efectiva entre mujeres y hombres (compartiendo experiencias de distintas Fundaciones, Asociaciones y entidades tanto nacionales como internacionales) y por otro, se fomentan estrategias y recursos para que, desde distintos ámbitos –con especial hincapié en el educativo– se eliminen aquellos obstáculos que impiden todavía la plena equiparación de derechos entre hombres y mujeres reduciendo las brechas de género en distintos contextos tanto en la esfera pública como en la privada.

2. ANTECEDENTES

La cuestión diferencial, discriminatoria y de desventaja de las mujeres en el campo general del conocimiento, se empieza a considerar como un hecho relevante desde un punto de vista feminista a partir de finales de los años 60 y principios de los años 70.

Los orígenes del feminismo como movimiento social de reivindicaciones se remontan al siglo XVIII y se vincula de modo preciso con dos corrientes ideológicas: –con el legado de la ilustración, esto es, políticamente con la revolución francesa, –con el movimiento socialista-obrero. La idea de la igualdad de las mujeres aparece expresamente a finales del siglo XVIII en el contexto francés e inglés (Olimpia de Goughes, Mary Wollstonecraft). En 1848 se celebra la primera asamblea sobre los derechos de la Mujer en Seneca Falls (EEUU). En 1865 se funda la «Asociación Alemana de Mujeres», pionera a nivel europeo. En el contexto español (finales del siglo XIX - principios del XX), la aparición de las reivindicaciones de la igualdad de

las mujeres está vinculada a autoras tales como Concepción Arenal, Emilia Pardo Bazán, Victoria Kent, Clara Campoamor y otras. El feminismo de la igualdad se difunde a través de las ideas de S. de Beauvoir. A finales de los años 60 - años 70 se reclama un conocimiento específico acerca de las mujeres. En el contexto internacional se hacen los primeros estudios e investigaciones en los seminarios que se están creando a partir de principios de los años 70. A lo largo de los años 80 se van institucionalizando las materias e investigaciones desde una perspectiva feminista. Aparece el «feminismo de la diferencia». Se efectúan investigaciones sobre la problemática de las mujeres en el ámbito laboral, político, familiar y educativo. En los 80 se amplía la perspectiva de los estudios de las mujeres a una de «género» a través del debate: sexo/género. Se introduce la denominación «estudios de género». En los 90 sigue el camino de la institucionalización del conocimiento del género (publicaciones, investigaciones, materias, máster, cursos de doctorado etc.) y de las mujeres. Existen enfoques teóricos múltiples y distintas corrientes epistemológicas y una línea de I+D+I específica para la investigación de las mujeres y del género. Ya bien entrado el Siglo XXI sigue siendo necesario trabajar en pro de la igualdad de género porque, incluso las sociedades más avanzadas en igualdad de derechos están lejos de lograr la igualdad efectiva entre hombres y mujeres.

El ordenamiento jurídico español con su carta Magna a la cabeza, no ha logrado eliminar las discriminaciones sexistas extendidas a todos los ámbitos y con distintos niveles de intensidad desde los micromachismos al feminicidio que supone la violencia de género, máximo exponente de la desigualdad entre géneros.

La desigualdad entre mujeres y hombres se manifiesta en todos los ámbitos siendo un freno para una de las bases de la sostenibilidad.

Las primeras mujeres escolarizadas lo hicieron o bien en centros separados o en aulas separadas recibiendo distinta educación pues distinta era también la función social que tenían encomendada y para la que se les preparaba desde la escuela. Durante mucho tiempo, escasas fueron las voces que se alzaron por este proceso desigual y potente reproductor de los tradicionales roles y estereotipos de género basado en la tradicional división de tareas entre hombres y mujeres, tanto en la esfera pública como en la privada.

En la actualidad, a pesar de las aulas mixtas que son la tónica general salvo algunas excepciones, el modelo patriarcal y los roles y estereotipos de género actúan como freno a la igualdad y como aceleradores a la perpetuación de desigualdades de género. Por ello es fundamental una coeducación que sienta las bases de ciudadanía en igualdad a pesar de las diferencias en función de variables como el sexo, la cultura, su lugar de residencia, su religión o sus necesidades educativas especiales entre otras. La prevención desde la educación de comportamientos discriminatorios y sexistas se considera como la pieza clave para lograr la igualdad efectiva entre hombres y mujeres. Además, en este capítulo nos centramos en la formación de los futuros educadores por considerar de extrema importancia que reciban una educación exquisita en términos de igualdad y que esta pueda ser reproducida con sus futuros educandos.

3. PERSPECTIVA DE ANÁLISIS

La educación es un concepto muy amplio que tiende a equipararse a otros como escolarización o enseñanza cuando no se trata de sinónimos, del mismo modo que no lo son el sistema educativo, el sistema de enseñanza y el sistema de escolarización entre sí.

Educar es un concepto más complejo que enseñar pues implica un cambio de conductas y valores en la persona que recibe esa educación. En el sentido moderno de educación ya señalado por Kant (2003) la educación implica un educando que recibe conocimientos y experiencia de otra generación más antigua desde un concepto intergeneracional de transmisión de la cultura.

Educar es entonces la acción de puesta en relación entre los que están y los que llegan, por medio de la transmisión de la cultura. Se imbrica en la constitución socio histórica del hombre en tanto hombre.

Enseñar es una forma de educación, pero además implica una organización y sistematización. En Occidente su vinculación con los oficios y profesiones es inseparable.

Durkheim ya mantuvo que «El arte de la educación no es la pedagogía, sino la habilidad del educador, la experiencia práctica del maestro (...)» (Durkheim: 2002, p.7) enfatizando la pedagogización de la enseñanza.

Finalmente llegamos al tercer nivel: la escolarización. Esta se articula a través de la escuela moderna y todos sus elementos: utopía de «enseñar a todos», carácter estatal, graduada, educabilidad de las generaciones jóvenes, organizada en torno a un método, con un curriculum nacional común, una regulación de tiempos y espacios, sistematizada en niveles y con un sistema de evaluaciones entre otros. (Acosta: 2012)

Por tanto, en cualquiera de sus niveles, las cuestiones educativas son un fenómeno social. Para Durkheim «la educación común es función del estado social; pues cada sociedad busca realizar en sus miembros, por vía de la educación, un ideal que le es propio» (Durkheim, 1998: 18). Así, es fundamental comprender cómo los ciudadanos de cada sociedad articulan los roles de las organizaciones de su sociedad, de sus profesionales y de sí mismos. Este proceso se logra a través del sistema de educación, el sistema de enseñanza y el sistema de escolarización pues, entre los tres se propicia una construcción social siguiendo el legado de Bourdieu.

La educación en sentido general favorece la construcción social, pero también la reproducción social, permitiendo que se mantenga el orden social en base a las tradiciones culturales de cada sociedad, o lo que Bourdieu define como el capital cultural: la forma de ver el mundo de cada sociedad que se organiza en torno a una serie de valores y espacios simbólicos. De forma más concreta, la escuela concreta muchos de esos valores, actitudes y elementos culturales que permiten un proceso adaptativo de las generaciones más jóvenes que se mueve entre la reproducción social y la innovación.

En esta contribución vamos a aproximarnos a la relación entre la perspectiva de género y la escolarización concretada en las titulaciones de los grados de educación desde una triple óptica:

- Macrosociológica: en este sentido se contextualiza la realidad educativa con especial atención a sus principales grupos sociales y a los principales elementos que se articulan configurando el sistema educativo. En

definitiva, desde este nivel de análisis estudiamos las relaciones entre el sistema de enseñanza y la sociedad.

- Microsociológica: se aproxima a la escuela entendiéndola como una institución social configurada por una serie de interacciones de los actores sociales que la conforman.
- Mesosociológica: se trata de una perspectiva intermedia a las dos anteriores en la que el foco lo ocupan dinámicas de estratificación social: género, clase y etnia que correlacionan de forma directa con la escolarización.

4. CONEXIÓN CON LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE

La relevancia de introducir una perspectiva de género en la formación universitaria de los futuros docentes que liderarán los procesos de escolarización a corto y medio plazo viene avalada por su relación directa con 2 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (en adelante ODS): el nº 5: Igualdad de género y el nº 10: Reducción de desigualdades.

ODS 5. IGUALDAD DE GÉNERO

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible persigue impulsar la igualdad de género y el empoderamiento de todas las mujeres y niñas a través de este objetivo específico y de su inclusión transversal en otros. La ONU y la Declaración Universal de los Derechos Humanos dirigen sus recomendaciones y acciones hacia la igualdad de derechos de todos los seres humanos considerando diversas variables discriminatorias entre las que se encuentra el sexo.

Si bien no podemos obviar importantes avances y esfuerzos en este sentido en las últimas décadas, también es innegable que no se ha conseguido una igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres ni a nivel macro, ni a nivel meso, aunque quizás podamos encontrar importantes en el nivel microsociológico.

Para Marina Subirats (2010) la escuela mixta, al no haber modificado los modelos de sociedad sigue favoreciendo y desarrollando el protagonismo del género masculino y la sumisión y relegación de las mujeres a un papel secundario.

La coeducación supone un paso determinante en la eliminación de desigualdades entre sexos. Dentro de ella, hay que tener en cuenta que los centros educativos son reflejo de la socialización de niños y niñas realizada fundamentalmente a través de sus familias y de la escuela. El trabajo de Cordero Beas (2018) evidencia las barreras de la Escuela Infantil y Primaria al trabajar en sus senos contenidos coeducativos que socializarían en unas relaciones entre géneros basadas en la igualdad.

La escuela es reflejo de la sociedad en la que se inserta. La sociedad actual no ha logrado una igualdad en la formación académica y profesional pues persiste una presencia baja de mujeres en determinados perfiles de estudios tradicionalmente masculinos y no se ha superado la invisibilidad de las mujeres en los contenidos educativos como la historia, por citar algunos ejemplos. Por el contrario, desde un punto de vista legal y formal, el discurso es mayoritariamente igualitario, aunque su implantación cotidiana oscila entre un continuum diferenciado marcado por el ámbito profesional (público y privado) y el personal.

El ámbito laboral hereda estas diferencias que cristalizan en brechas salariales, techo de cristal, desempleo y provisionalidad femeninos más altos e importantes diferencias salariales y de distribución laboral entre géneros.

En definitiva, los sistemas de enseñanza y de escolarización han contribuido a perpetuar los roles diferenciados de género a lo largo de la historia. Los avances de los últimos tiempos han sido notables, aunque insuficientes para lograr una igualdad efectiva entre hombres y mujeres. Si se acometen cambios de perspectiva de género en el sistema educativo y de enseñanza unidos a la educación en su sentido más amplio, se contribuirá a un fuerte impulso de este ODS.

ODS 10. REDUCCIÓN DE DESIGUALDADES

La desigualdad en la educación tiene cimientos socioculturales que se encuentran avalados por grupos e instituciones sociales. Las formas de desigualdad que tienen un impacto social más relevantes son quizás las determinadas por razón de clase, etnia y género.

Por tanto, de nuevo la coeducación aparece ligada de forma clara a los ODS. Nos remitimos en este punto a las reflexiones realizadas en el epígrafe anterior en relación al género.

Únicamente realizaremos una mención breve a la desigualdad de clase que no se puede entender sin sus tres elementos: capital económico, cultural y actitudes hacia la educación según el estatus social. La literatura ha evidenciado un alto poder de asociación de clase social familiar con el logro académico de sus descendientes (Meza et al.: 2018; Sánchez y Valdés: 2011). Además, también se han encontrado evidencias de que las madres influyen más que los padres en el logro académico de sus hijos e hijas (Espejel y Jiménez: 2019; López y Suárez: 2018). Conectando esta evidencia empírica ampliamente consensuada con elementos de diferencias de género ya mencionados, vemos la importancia de la socialización en la construcción de papeles e influencias en las mujeres en sus distintos roles tanto públicos (trabajadoras, usuarias, etc.) como en los privados (madres, hijas, abuelas, hermanas...).

En este sentido la Teoría de la Correspondencia propuesta por Bowles y Gintis plantea que la educación está fuertemente vinculada a la sociedad y, por tanto, el sistema educativo integra a sus discentes en distintos puestos laborales desde una estrecha correspondencia entre el ámbito educativo y el laboral. Así, estos autores entienden que el sistema educativo perpetúa y reproduce el sistema capitalista con sus valores imperantes en lugar de actuar efectivamente como instrumento de cambio social hacia la igualdad.

5. A MODO DE CONCLUSIÓN: LA RELEVANCIA DE CONTRIBUIR A LA IGUALDAD DE GÉNERO DESDE Y HACIA LA ESCUELA

El principal planteamiento de la Teoría del Capital Humano es que la inversión más rentable de un sistema económico es la que incide en la mejora de su capital humano: formación, organización y gestión de recursos humanos, por tanto, EDUCACIÓN. Según esta teoría la educación y la formación son inversiones que resultan productivas tanto a nivel macro, meso y micro, o lo que es lo mismo para la sociedad, sus instituciones y sus individuos.

La educación representa un papel protagonista en el desarrollo social y la escuela es el escenario donde los actores principales (docentes y discentes) van desarrollando la gran obra del proceso de escolarización. Hasta los países más pobres y menos desarrollados apuestan por la educación como instrumento de cambios y las entidades del tercer sector que trabajan en ellos redoblan sus esfuerzos para educar a ciudadanos que sean capaces de revertir situaciones de exclusión, desigualdad y pobreza tan marcadas en muchos países.

En los países desarrollados cada vez se invierte más en educación y el proceso de escolarización cada vez se extiende más tanto vertical como horizontalmente. Los ciudadanos por su parte, también son más exigentes y demandantes, especialmente las familias que ven en la educación un elemento determinante en el bienestar futuro de sus hijos e hijas.

Las conclusiones de profesionales y especialistas de trabajar por y para la igualdad entre géneros coinciden en señalar la educación como el elemento clave que está en la base de los cambios que necesita una sociedad para ser igualitaria y cambiar la construcción social del género (Matarranz y Ramírez: 2018), al mismo tiempo que la formación docente es crucial en la apuesta de una educación de calidad a todos los niveles educativos (UNESCO 2019: 2015). La formación de docentes y profesionales desde propuestas pedagógicas como la coeducación, la supresión del lenguaje sexista y el trabajo conjunto de todos los actores sociales implicados en el proceso de socialización es sin duda la mejor herramienta para lograr una sociedad más igualitaria en el futuro (Valdivieso et al.: 2016). Romper estereotipos

sexistas y favorecer la igualdad de género no sólo en y desde la escuela, sino en la sociedad en general, es responsabilidad de los educadores de todos los niveles educativos, pero la enseñanza superior, sobre todo aquella más vinculada a cuestiones educativas, legislativas y sociales está llamada a trabajar de manera incansable para formar a unos profesionales que serán los que tengan a su alcance a las generaciones futuras en distintos ámbitos. Desde esta perspectiva, este capítulo pretende fomentar un lugar de encuentro, colaboración y análisis de distintos profesionales para seguir avanzando en pro de la igualdad.

La Universidad debe trabajar orientada hacia la sociedad y favorecer la transferencia de conocimiento hacia la sociedad en la que se inserta y de la que forma parte (Ballarín: 2017). Hay un consenso al considerar que el papel del sistema educativo es fundamental en la transmisión de valores de igualdad y respeto entre hombres y mujeres (Domínguez y Gutiérrez Barroso y Gómez-Galdona: 2017). Así, en la última modificación de la LOMCE del 23 de marzo 2018 se indica que es necesario «el desarrollo, en la escuela, de los valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género». También destaca que los Consejos Escolares deben «proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro, la igualdad entre hombres y mujeres, la igualdad de trato y la no discriminación». La Educación Infantil y Primaria son un excelente momento para que los niños y niñas interioricen pautas de conducta igualitaria (Saenz del Castillo et al.: 2019) y en esta línea es de vital importancia la formación de los y las futuros docentes a pesar de las limitaciones identificadas por varios estudios (Rausell y Talavera: 2017; Gaona y Guerrero: 2018). Establecer la coeducación como propuesta pedagógica del centro constituye la política educativa más idónea para educar en equidad de género desde la escuela. «La escuela coeducativa tiene como objetivo la eliminación de estereotipos entre sexos superando las desigualdades sociales y las jerarquías culturales entre niñas y niños», según la Guía de Coeducación: Síntesis sobre la Educación para la Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres (2008), del Instituto de la Mujer.

La formación de futuros docentes per se tendrá un fuerte impacto por su papel como formadores de las futuras generaciones, esas que tienen encomendado construir un mundo más sostenible e igualitario respondiendo

a las demandas sociales del Siglo XXI. Su contribución está llamada a ser clave en varios de los ODS por el efecto multiplicador de la formación del profesorado y su influencia en la construcción de un mundo mejor, más justo e igualitario.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACOSTA, Felicitas María, et al. Educar, enseñar, escolarizar: el problema de la especificación en el devenir de la Pedagogía (y la transmisión). *Tendencias pedagógicas*, 2012, 20, pp. 93-105
- BALLARÍN DOMINGO, Pilar. ¿Se enseña coeducación en la Universidad? Atlánticas. *Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2017, vol. 2, n 1, pp. 7-31.
- CORDERO BEAS, Luz María, et al. Barreras para el abordaje de la coeducación en la escuela infantil y primaria. *Cuestiones de género: de la igualdad y de la diferencia*, 2018, 8, pp. 201-221.
- DOMÍNGUEZ, Yolanda Márquez; GUTIÉRREZ-BARROSO, Josué; GÓMEZ-GALDONA, Nayra. Equidad, género y diversidad en educación. *European Scientific Journal, ESJ*, 2017, vol. 13, no 7, pp. 300-319.
- DURKHEIM, Émile. *Educación y pedagogía. Ensayos y controversias*. Editorial Losada, 1998.
- DURKHEIM, Émile. *La educación moral*. Ediciones Morata, 2002.
- ESPEJEL GARCÍA, María Vianey; JIMÉNEZ GARCÍA, Martha. Nivel educativo y ocupación de los padres: Su influencia en el rendimiento académico de estudiantes universitarios. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 2019, vol. 10, no 19. <https://doi.org/10.23913/ride.v10i19.540>
- GAONA, María Ángeles Goicoechea; GUERRERO, Olaya Fernández. Género y educación. *Contextos educativos: Revista de educación*, 2018, no 21, p. 7-9.
- GIL VILLA, Fernando. *La sociedad vulnerable*. Madrid: Tecnos, 2016.
- KANT, Immanuel. *Pedagogía*. Ediciones Akal, 2003.
- LÓPEZ, María Dolores Martín-Lagos; SUÁREZ, Mónica Luque. ¿Reparto de roles de los progenitores en la educación de sus hijos/as?. *De la igualdad de género a la igualdad sexual y de género. Reflexiones educativas y sociales*, 2018, p. 47.
- MATARRANZ, María; RAMÍREZ, Eva. Igualdad de género y Educación Superior: Retos por alcanzar en la Unión Europea. *Education Policy Analysis Archives*, 2018, vol. 26, p. 69-69. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.2590>
- MINISTERIO DE IGUALDAD. Guía coeducación: Síntesis sobre la Educación para la Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres. *Instituto de la mujer*, 2008.

- RAUSELL GUILLOT, Helena; TALAVERA ORTEGA, Marta. Dificultades de la coeducación en la formación del profesorado. *Feminismos*, 2017, 29, pp. 329-345. doi:10.14198/fem.2017.29.13
- RUIZ CANTERO, María Teresa. Las estadísticas sanitarias y la invisibilidad por sexo y de género durante la epidemia de COVID-19. *Gaceta Sanitaria*, 2021, vol. 35, pp. 95-98.
- SAENZ DEL CASTILLO VELASCO, Araitz, et al. La coeducación a debate. Representaciones sociales en el profesorado de educación infantil. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 2018, 23(2), pp. 463-484.
- SUBIRATS, Marina. *La coeducación hoy: los objetivos pendientes*. Vitoria-Gasteiz: Emakunde. <https://www.google.es/url>, 2010.
- UNESCO. *Del acceso al empoderamiento: estrategia de la UNESCO para la igualdad de género en y a través de la educación 2019-2025*. UNESCO, 2019
- UNESCO. *Global Citizenship Education: Topics and learning objectives*. UNESCO, 2015
- VALDIVIELSO GÓMEZ, Sofía, et al. Educación y género en la formación docente en un enfoque de equidad y democracia. En *Democracia y educación en la formación docente*. Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya, 2016. pp. 117-140.
- WENHAM, Clare; SMITH, Julia; MORGAN, Rosemary. COVID-19: the gendered impacts of the outbreak. *The lancet*, 2020, vol. 395, n 10227, pp. 846-848.

CAPÍTULO 2. COEDUCACIÓN Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO: UNA (NUEVA) OPORTUNIDAD PARA REPENSAR LA PRÁCTICA EDUCATIVA

MARTA GARCÍA LASTRA
Universidad de Cantabria

RESUMEN

Nos encontramos en un contexto favorable en el que nuevas leyes educativas nos permiten volver a pensar en el desarrollo de una formación del profesorado en la que la coeducación se convierta en una pieza imprescindible. El análisis de nuestras sociedades nos devuelve una fotografía en la que las desigualdades entre mujeres y hombres siguen existiendo, de ahí la importancia de seguir pensando en la escuela, y en concreto en el profesorado como pieza fundamental en esta, como uno de los espacios esenciales para trabajar, en colaboración con otros agentes sociales, en la desaparición de estas discriminaciones.

Palabras clave: Coeducación; formación del profesorado; igualdad de género; universidad.

ABSTRACT

We live in a favorable context in which new educational laws allow us to rethink the development of teacher training in which coeducation becomes an essential element. The analysis of our societies gives us a picture in which inequalities between women and men continue to exist; hence, the importance of continuing to think of the school, and within it, the teachers, as one of the essential spaces to work, in collaboration with other social agents, in the disappearance of these discriminations.

Keywords: Coeducation; teacher training; gender equality; university.

1. INTRODUCCIÓN. UN CONTEXTO FAVORABLE..., ¿Y...?

DE NUEVO, como ya hemos vivido en otros momentos (García Lastra, 2017), nos situamos en un tiempo en el que hablar sobre la igualdad de género en la formación del profesorado encuentra un contexto favorable a partir de la aparición de nuevas leyes educativas que, en el futuro inmediato, nos servirán para planificar el trabajo en nuestras aulas. Los principios contenidos en la reciente nueva ley educativa, la Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE: 2020), y el proyecto de ley recientemente aprobado por el Consejo de Ministros que vislumbra un nuevo escenario normativo para la universidad española (Anteproyecto de Ley Orgánica del Sistema Universitario, LOSU), nos permiten pensar que, al menos sobre el papel, tenemos de nuevo los elementos necesarios para ponernos manos a la obra y elaborar, de una vez por todas, una formación universitaria para el futuro profesorado que desarrolle contenidos y experiencias prácticas en esta materia que permitan adquirir las competencias necesarias para el desarrollo de una escuela coeducativa.

Desde que la Ley General de Educación reconociese en 1970 la escuela mixta, después de una larga tradición de escuela segregada en España, las siguientes leyes educativas, a partir de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), han subrayado el papel de la escuela como agente en la búsqueda de la igualdad. La LOGSE se convirtió en la primera ley que habló de la situación de desigualdad existente e introdujo el principio de igualdad como uno de los fundamentos de la educación, si bien no será hasta 2006, con la Ley Orgánica de Educación (LOE), cuando aparezca explícitamente la palabra «coeducación» como una propuesta específica a la hora de abordar el tema. La LOMLOE mantiene lo recogido en aquella, pero amplía claramente el papel de la coeducación al convertirla en uno de sus principios de actuación, impulsando el aprendizaje de la igualdad entre mujeres y hombres en todas las etapas del sistema educativo, la prevención de la violencia de género y el respeto a la diversidad afectivo-sexual. De esta forma, introduce en el tercer ciclo de Educación Primaria el área de Educación en Valores Cívicos y Éticos, ocupada entre otros temas de la igualdad de mujeres y hombres y el respeto a la diversidad. En el caso de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, se incorpora una asignatura con el mismo nombre en la que también se abordará la igualdad. Es

importante resaltar la aparición de estas materias, ya que así se evitará que estos contenidos se acometan desde un proceso de transversalización o que dependan de voluntarismo y el compromiso del profesorado en su impartición. En el Bachillerato, la ley destaca entre sus objetivos el fomento de la igualdad efectiva entre mujeres y hombres; además, entre los principios pedagógicos se incorpora la perspectiva de género en la orientación educativa y profesional del alumnado.

Debe remarcar, de otro lado, la ampliación de la Disposición Adicional Vigésimoquinta dedicada al fomento de la igualdad efectiva entre mujeres y hombres, en la que además de hacer referencia de manera expresa a la formación inicial del profesorado, se plantea no solo incorporar a las niñas a los estudios más técnicos (STEAM), sino también a los chicos a aquellas especialidades fuertemente feminizadas donde apenas se ha notado el cambio en la composición del alumnado. A modo de ejemplo, en la Universidad de Cantabria, el porcentaje de estudiantes varones del Grado de Educación Infantil ha permanecido inalterable en las últimas dos décadas: desde el curso 1999- 2000 hasta el 2017-2018, las mujeres han representado como media el 94% en todo el periodo (Cabré, Fernández y Mantecón: 2021). Son, no olvidemos, los estudios vinculados a las «profesiones del cuidado», aquellas habitualmente unidas a los saberes de las mujeres.

El énfasis dado por la LOMLOE a la igualdad de género debe sin duda tener su reflejo en la formación del estudiantado de las facultades de educación, futuros docentes encargados de poner en práctica esta normativa. En paralelo a esta, el Ministerio de Educación (2022) ha publicado el documento «24 propuestas de reforma para la profesión docente» que ofrece una visión holística de la profesión, desde la entrada en las facultades de educación hasta el desarrollo de la formación continua que todo docente debe realizar una vez esté dentro del sistema. En este documento se plantea, respecto a la formación inicial, que una de las reformas sea la revisión de los planes de estudios que habilitan para la docencia (Propuesta de reforma 6), haciendo hincapié en el curriculum competencial, la atención a la diversidad o el desarrollo sostenible. Aún apoyando esta reforma, lamentamos que la alusión explícita a la formación en materia de igualdad solo se haga en el apartado de la formación permanente (Propuesta de reforma 12). Esto es,

parece que nos encontramos en la misma situación de hace unas décadas, en un deja vu en el que el tren se nos vuelve a escapar (García Lastra: 2017).

Como se ha apuntado en líneas anteriores, nos hallamos en los umbrales de una nueva ley universitaria en la que, en su preámbulo, ya destaca la creación de una universidad equitativa que cuidará la composición equilibrada de mujeres y hombres en sus diferentes órganos, que eliminará la brecha salarial, que pondrá en marcha medidas de acción positiva en los concursos desarrollados en la institución y que fomentará proyectos de investigación con perspectiva de género. De otro lado, recuperando lo que ya aparecía en el anterior decreto sobre organización de las enseñanzas universitarias¹, el reciente Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y el procedimiento de aseguramiento de su calidad, recoge entre los principios rectores de los planes de estudio (Artículo 4) aquellos que tienen que ver con los valores democráticos así como los Objetivos de Desarrollo Sostenible, entre los que señalan «b) el respeto a la igualdad de género atendiendo a lo establecido en la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y de hombres y al principio de igualdad de trato y no discriminación por razón de nacimiento, origen nacional o étnico, religión, convicción u opinión, edad, discapacidad, orientación sexual, identidad o expresión de género, características sexuales, enfermedad, situación socioeconómica o cualquier otra condición o circunstancia personal o social».

2. DE DÓNDE VENIMOS: EL LARGO CAMINO YA RECORRIDO POR LA COEDUCACIÓN

Como es sabido, la llegada de los Estudios de las Mujeres, Feministas y de Género a la universidad española, fue más lenta que en otros contextos debido al escenario sociopolítico del país que impedía el desarrollo de un feminismo académico que pretendía desmontar, deconstruir y ofrecer otra perspectiva diferente al conocimiento científico androcéntrico que no ponía en duda el status quo de la sociedad. Las Ciencias de la Educación cobraron

¹ Real Decreto 861/2010 de 2 de julio, que completa y modifica el Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre.

un especial protagonismo en estos Estudios, contribuyendo desde la década de los ochenta del pasado siglo a ofrecer saberes no androcéntricos en las titulaciones de Educación (García Lastra y Romero Gutiérrez: 2022).

No debemos olvidar en estos inicios la obra de Marina Subirats y Cristina Brullet (1988) que descorrió la cortina de la escuela mixta y nos hizo ver las limitaciones que este tipo de educación tenía para la búsqueda de una institución capaz de valorar por igual las aportaciones de los hombres y de las mujeres (Subirats, 2017), y promotora de relaciones de género más igualitarias (Ballarín: 2006), esto es, una escuela coeducativa. La narración de Tomé y Subirats (2021, p. 9) refleja la relevancia que tuvo la llegada de la escuela mixta tras décadas de franquismo a partir de su regulación en la Ley General de Educación de 1970, pero también sus limitaciones y el camino hacia la superación de esta y el logro de una educación coeducativa. Bien podemos concluir de sus palabras que los árboles no nos impidan ver el bosque:

... la consecución de la escuela mixta era solo un hito en el camino hacia la igualdad; un hito importante, pero que no agotaba el camino, sino que justamente lo abría hacia nuevas exploraciones que permitieran llegar al fondo de la cuestión y establecer qué, más allá incluso del éxito educativo de las mujeres en términos de adquisición de títulos académicos, la educación era también la transmisión de una posición social secundaria para el género femenino y, por lo tanto, debía ser modificada.

La obra de Subirats y Brullet (1988) coincidió con otras elaboradas en los años ochenta y noventa en la denuncia del sexismo que la escuela mixta seguía reproduciendo, y en la defensa de una escuela coeducativa, elaborando documentos como los recientemente reeditados «Cuadernos para la Coeducación» (Tomé, Subirats, Bonal, Rambla, y Rovira: 2021) que sirvieron de base para llevar a cabo actuaciones empeñadas en terminar con esta forma de discriminación en los centros educativos. A esta primigenia temática se unió la defensa de la educación afectivo y sexual y la reivindicación de las primeras mujeres que en España decidieron matricularse en estudios universitarios. Sin olvidar estos temas que continuaron en el interés de las científicas, se unieron otros como el papel de la escuela en la construcción de nuevos modelos de masculinidad, el estudio de las diferencias del éxito escolar de alumnas y alumnos o cuestiones relacionadas con la heteronormatividad

y la homofobia en la escuela, que fueron cobrando un protagonismo cada vez mayor (García Lastra y Romero Gutiérrez: 2022).

Más de treinta años después, algunos de los resultados de Subirats y Brullet (1988) siguen replicándose en nuestras escuelas y nos vuelven a recordar cómo la formación del profesorado (tanto inicial como permanente) no puede dejar de lado la coeducación. Tomando como indicador tal y como afirman Aristizábal Gómez-Pintado, Ugalde y Lasarte (2018), el número de investigaciones realizadas sobre la formación del profesorado en materia de género, podemos indicar que, a pesar de las leyes, la igualdad sigue siendo una asignatura que continúa sin aprobarse. Como se ha señalado en diversos trabajos (García Lastra; 2017; García, Salas, Rodríguez y Sabuco: 2013; Anguita y Torrego: 2009), la atención a esta cuestión en la formación inicial sigue siendo escasa o, en el peor de los casos, inexistente, una situación compartida en el contexto europeo (Weiner: 2000). Como nos recuerdan Rodríguez Menéndez, Oliveira y Castro (2019), a partir del análisis de las investigaciones llevadas a cabo sobre la presencia de contenidos de género en los planes de estudio de las facultades de educación en España, estos no son solo insuficientes, sino que fundamentalmente se incluyen en asignaturas no específicamente sobre igualdad de género, sino en otras en las que la aparición de estos dependerá del grado de sensibilización, compromiso y/o voluntarismo del profesorado que las imparte. Habitualmente, han sido más los estudios que han denunciado la inexistencia de contenidos sobre igualdad en los planes de estudio del grado de magisterio, si bien, no tantos en el máster de secundaria, una formación, no olvidemos, que se reduce a un único año en el que el futuro profesorado de este nivel recibe su formación pedagógica inicial. Siguiendo el análisis realizado por Rodríguez Menéndez, Oliveira y Castro (2019), solo dos universidades (de las cincuenta en las que se imparte) cuentan en su título con una asignatura específica sobre género.

El escenario que se abrió hace ya más de quince años ante la llegada del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) fue concebido como un contexto privilegiado para introducir estos contenidos en los nuevos planes de estudio. La pedagogía feminista en la universidad contaba ya con una tradición demostrada, pero, a pesar de los buenos augurios, se perdió la oportunidad para esta ocasión (García Lastra: 2017). Incluso, como afirma Segura (2010), la desaparición de las asignaturas de libre elección en la es-

estructura de los nuevos planes repercutió negativamente al ser ellas las que en gran medida recogían contenidos de género. No podemos negar, siguiendo a Ballarín (2017), que la igualdad se ha instalado en la política universitaria (creación de unidades de igualdad, planes de igualdad, organización de jornadas, seminarios...), y el esfuerzo realizado por algunas profesoras y profesores, si bien sus consecuencias, los cambios que pueden implicar, están siendo lentos, diversos y en ocasiones poco visibles. Como afirma Anguita (2020), la perspectiva de género sigue sin permear la formación del estudiantado universitario que se convertirá en los profesionales del futuro.

Consideramos que la universidad, entendida como un lugar no solo para la formación en saberes y conocimientos, sino también para la creación de una ciudadanía crítica, empapada de valores como la igualdad, la sostenibilidad o la diversidad, debería contar en sus planes de estudio con contenidos sobre estos principios, algo que en el caso de la formación del profesorado se antoja imprescindible. No hay que dejar de lado lo recogido en la Ley Orgánica 1/2004 de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género y la Ley Orgánica 3/2007 para la Igualdad efectiva de mujeres y hombres. En ambas, se solicita a la universidad la formación, docencia e investigación en igualdad. Al mismo tiempo, la Ley 17/2022, de 5 de septiembre, por la que se modifica la Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación, recoge la inclusión de la perspectiva de género como categoría transversal en el sistema científico español.

Debemos seguir recordando la importancia de la escuela en el trabajo por la transformación social y de su profesorado en particular en este cometido. Como ya se ha afirmado (Sánchez Torrejón y Barea Villalba: 2019), el profesorado es un agente clave en la construcción de sociedades sin desigualdades entre los géneros y para ello, siguiendo a Marín Vico (2007), la adquisición de competencias en materia de igualdad obtenidas durante su formación, se antoja necesaria. Pero al mismo tiempo, y ahí la encrucijada en la que se encuentra, la escuela no es sino un reflejo del contexto que la rodea, en el que, a pesar de los importantes avances conseguidos, la desigualdad entre mujeres y hombres sigue estando presente en su cultura. El trabajo a realizar es complejo y doble: por un lado, evitar caer en la reproducción del sexismo y, por otro y al mismo tiempo, convertirse en un agente proactivo para evitarlo. Como afirman Otero, Cárdenas y Monreal (2022, p. 215), «la nece-

alidad de contar con una educación que tenga en su raíz la identificación, el análisis crítico y la erradicación de la desigualdad estructural entre mujeres y hombres».

¿Es necesario seguir formando en estos temas? Consideramos que sí, que es preciso continuar pensando en esta formación por dos cuestiones fundamentales:

- De un lado, porque entre las nuevas generaciones que llegan a las aulas no solo no han mejorado, sino que incluso han empeorado determinadas actitudes sexistas: uno de cada diez chicos del estudio de Rodríguez, Calderón, Kuric y Sanmartín (2021)², afirma que las desigualdades de género no existen, una percepción que ha disminuido en los últimos años según este mismo estudio, mientras que en el caso de las chicas ha aumentado. Incluso, entre ellos, ha descendido el porcentaje de los que consideran la violencia de género como un problema social grave. Además, un 54% de los chicos de entre 15 y 19 años se muestra de acuerdo ante la afirmación «Un chico debe proteger a su chica», frente a un 35% en el caso de las chicas (Pérez Díaz: 2021).
- De otro, porque la escuela, en su propio seno, debe trabajar para acabar con conductas sexistas que en ella se reproducen. Sin negar los importantes avances conseguidos, el curriculum oculto continúa silenciando las voces de algunos colectivos: las mujeres, por ejemplo, siguen apareciendo menos que los hombres en los libros de texto o, si lo hacen, es de manera estereotipada (López-Navajas: 2014); el uso de los espacios en los centros escolares sigue mostrándonos cómo los niños ocupan los espacios centrales (que dedican a juegos organizados como el fútbol), mientras que las niñas se sitúan en la periferia de estos, desarrollando actividades estáticas como hablar o juegos simbólicos (Saldaña: 2018); o la dirección de las instituciones educativas, donde a pesar de que la presencia de mujeres ha aumentado en los últimos años, continúa siendo menor en relación con su peso en la profesión (Ministerio de Educación y Formación Profesional: 2022).

² La muestra del estudio está compuesta por chicas y chicos de 15 a 29 años.

3. UNA REFLEXIÓN FINAL. HACIA DÓNDE VAMOS

Hace ya más de quince años que Marina Subirats (2006) reconoció que la escuela coeducativa seguía sin desarrollarse plenamente en ningún país de nuestro mundo. Nos atrevemos a decir que la situación poco ha cambiado, al tiempo que seguimos reivindicando en la tarea que la escuela tiene en la búsqueda de la igualdad de género, todo ello de la mano, no nos olvidemos, de otros agentes como los medios de comunicación o las familias,

Vivimos en un momento en el que lo políticamente correcto lleva a reconocer la igualdad, pero al mismo tiempo asistimos a debates en los que la afrenta hacia aquellas personas o grupos proactivos de esta recibe cada vez más voces en contra. Es lo que Cobo (2011) ha denominado «reacción patriarcal» o Miyares (2015) «revancha del patriarcado».

No son tiempos fáciles para algunas propuestas, pero no por ello debemos de dejar partir una nueva oportunidad para no solo formar al futuro profesorado en igualdad, sino también para hacerle consciente de la necesidad de conseguir una escuela coeducativa. Como afirman Aristizábal, Gómez-Pintado, Ugalde y Lasarte (2018), diversas investigaciones han señalado las cortapisas, unas más conscientes y otras menos, impuestas por el profesorado para no reconocer la necesidad de trabajar la igualdad en las aulas. Incluso, como nos indican Sánchez Torrejón y Barea Villalba (2019), el profesorado llega a no cuestionar la cultura androcéntrica y a reproducir las desigualdades. En algunos casos, es la «ceguera del género» la que impide el reconocimiento de esta desigualdad (García-Pérez, Rebollo-Catalán, Vega, Barragán-Sánchez, Buzón y Piedra: 2011).

Es el momento de ponerse a repensar no solo la formación inicial del profesorado, sino también la permanente (en la que algunas investigaciones (Álvarez-Rementería, Darretxe y Arandia: 2021) también revelan la omisión de estos contenidos), en un contexto en el que la nueva ley universitaria más arriba referenciada potencia el papel de la universidad en este tipo de educación. Coincidimos con Moreno (2020, p. 62), en que la generalización de la coeducación debe partir de la formación del profesorado, para, a través de su docencia, conseguir «una ciudadanía democrática, diversa, cambiante, crítica, constructiva, creativa y, por ende, igualitaria».

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ-REMENTERÍA, MARÍA; DARRETXE, LEIRE y ARANDIA, Maitte. «La formación continua del profesorado desde una perspectiva de género. Análisis del plan formativo del País Vasco». *Revista Estilos de aprendizaje*, 2021, vol. 14, número especial, pp. 62-74. <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/3394/4492> [24 de junio de 2022]
- ANGUITA, Rocío y TORREGO, Luis. «Género, educación y formación del profesorado». *RIFOP. Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 2009, 64, pp. 17-26. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2956461> [23 de junio de 2022]
- ANGUITA, Rocío. «Educar en igualdad: construir ciudadanía en el siglo XXI». *Gaceta Sindical de Reflexión y Debate*, 2020, 34, pp. 287- 300.
- ANTEPROYECTO DE LEY ORGÁNICA DEL SISTEMA UNIVERSITARIO (APLOSU). https://www.universidades.gob.es/stfls/universidades/Servicios/articulos/transparencia_gobierno/participacion_publica/audiencia/ficheros/APLOSU_20210903_Texto_audiencia.pdf [2 de junio de 2022]
- ARISTIZÁBAL, Pilar; GÓMEZ-PINTADO, Ainhoa; UGALDE, Ana Isabel y LASARTE, Gema. «La mirada coeducativa en la formación del profesorado». *Revista Complutense de Educación*, 2018, 29 (1), pp. 79-95. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/52031> [30 de mayo de 2022]
- BALLARÍN, Pilar. «La coeducación y su impacto en el contexto escolar. Entrevista a Pilar Ballarín». *Educación*, 2006, pp.61-70. http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_24/nr_730/a_9928/9928.pdf [20 de mayo de 2022]
- BALLARÍN, PILAR. «Las fronteras de la docencia universitaria feminista en tiempos revueltos». En GALLEGO, Henar y MORENO, Mónica (eds.). *Cómo enseñamos la Historia (de las mujeres). Homenaje a Amparo Pedregal*. Barcelona: Icaria, 2017, pp. 51-74.
- CABRÉ, Montserrat; FERNÁNDEZ, Josefina y MANTECÓN, Tomás A. *¿Tiene sexo la ciencia? Mujeres y hombres en las titulaciones de la Universidad de Cantabria*. Santander, Ediciones Universidad de Cantabria, 2021.
- COBO, Rosa. *Hacia una nueva política sexual: las mujeres ante la reacción patriarcal*. Madrid: Catarata, 2011.
- GARCÍA, Rafael; SALAS, Arianna; RODRÍGUEZ, Esther y SABUCO, Assumpta. «Formación inicial del profesorado sobre género y coeducación: impactos metacognitivos de la inclusión curricular transversal sobre sexismo y homofobia». *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 2013, 17 (1), pp. 269-287. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41580> [20 de mayo de 2022]

- GARCÍA LASTRA, Marta. «La perspectiva de género en la formación inicial del profesorado de educación infantil. Notas sobre una investigación realizada entre el alumnado del grado de magisterio de educación infantil de la Universidad de Cantabria». Ex Aequo. *Revista da Associação Portuguesa de Estudos sobre as Mulheres*, 2017, 36, pp. 46-57. <http://dx.doi.org/10.22355/exaequo.2017.36.03> [20 de mayo de 2022]
- GARCÍA LASTRA, Marta y ROMERO GUTIÉRREZ, Lorea. *Gender, Youth and Education in Early 21st Century Spain*. Leiden: Brill, 2022.
- GARCÍA-PÉREZ, R., REBOLLO-CATALÁN, Á., VEGA, L., BARRAGÁN-SÁNCHEZ, R., BUZÓN, O., y PIEDRA, Joaquín. «El patriarcado no es transparente: competencias del profesorado para reconocer desigualdad». *Cultura y Educación*, 2011, 23(3), 385-397. <https://doi.org/10.1174/113564011797330298> [15 de mayo de 2022]
- LEY 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 187, 6 de agosto de 1970. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852> [2 de junio de 2022]
- LEY 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Innovación. *Boletín Oficial del Estado*, 131, de 2 de junio de 2011. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2011/BOE-A-2011-9617-consolidado.pdf> [2 de junio de 2022]
- LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (LOGSE). *Boletín Oficial del Estado*, 238, de 4 de octubre de 1990. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172> [2 de junio de 2022]
- LEY ORGÁNICA 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. *Boletín Oficial del Estado*, 313, de 29 de diciembre de 2004. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2004/BOE-A-2004-21760-consolidado.pdf> [2 de junio de 2022]
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (LOE). *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf> [2 de junio de 2022]
- LEY ORGÁNICA 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. *Boletín Oficial del Estado*, 71, de 24 de marzo de 2007. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-6115> [2 de junio de 2022]
- LEY ORGÁNICA 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (LOMLOE). *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264 [2 de junio de 2022]
- LÓPEZ-NAVAJAS, Ana. «Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada». *Revista de Educación*, 2014, 363, pp. 282-308.

- MARÍN VICO, M.J. «Género y formación del profesorado». *Andalucía educativa*, 2007, 64, pp. 31-33. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/155/00120123000021.pdf?sequence=1> [5 de junio de 2022]
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL. *Igualdad en Cifras* [en línea], 2022. <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/igualdad/igualdad-cifras.html> [20 de junio de 2022]
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL. *24 propuestas de reforma para la profesión docente* [en línea], 2022. <https://educagob.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:adf4f050-9832-4a88-9cd2-96cd3519c664/documento-de-debate-24-propuestas-de-reforma-profesi-n-docente.pdf> [30 de mayo de 2022]
- MIYARES, Alicia. «La revancha del patriarcado». En RODRÍGUEZ MAGDA, Rosa M^a (ed.). *Sin género de dudas. Logros y desafíos del feminismo hoy*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2015, pp.115-135
- MORENO, Marián. Coeducar es innovar. *Participación Educativa*, 2020, 7(10), 61-73. <https://sede.educacion.gob.es/publivena/coeducar-es-innovar/enseñanza-politica-educativa/23936> [22 de junio de 2022]
- OTERO, Gema; CÁRDENAS, Rocío y MONREAL, M^a Carmen. «Instrumentos para el análisis de la coeducación en los centros educativos». *Revista de Estudios Socioeducativos*, 2022, 10, pp. 213-226. <https://revistas.uca.es/index.php/ReSed/article/view/8655> [1 de junio de 2022]
- PÉREZ DÍAZ, M^a Teresa (Dir.). *Informe Juventud en España 2020*. , 2021. Instituto de la Juventud [en línea] http://www.injuve.es/sites/default/files/adjuntos/2021/03/informe_juventud_espana_2020.pdf [13 de junio de 2022]
- REAL DECRETO 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y el procedimiento de aseguramiento de su calidad. Boletín Oficial del Estado de 29 de septiembre de 2021. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2021-15781> [5 de junio de 2022]
- RODRÍGUEZ, Elena, CALDERÓN, Daniel, KURIC, Stribor, SANMARTÍN, Anna. *Barómetro Juventud y Género 2021. Identidades, representaciones y experiencias en una realidad social compleja*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, 2021. 10.5281/zenodo.5205628 [13 de junio de 2022]
- RODRÍGUEZ MENÉNDEZ, Carmen; OLVEIRA, Esther y CASTRO, Ana. «La igualdad de género en la formación de profesionales de la educación». En VERA VILA, Julio (coord.). *Formar para transformar. Cambio social y profesiones educativas*. Granada: Editorial GEU, 2019, pp. 317-336.
- SALDAÑA, Dafne. «Reorganizar el patio de la escuela, un proceso colectivo para la transformación social». *Hábitat y Sociedad*, 2018, 11, pp. 185-199. <https://doi.org/10.12795/HabitatySociedad.2018.i11.11> [18 de junio de 2022]

- SÁNCHEZ TORREJÓN, Begoña y BAREA VILLALBA, Zulema. «Hacia una escuela violeta: la formación inicial del alumnado de Educación Primaria en coeducación». *Tendencias pedagógicas*, 2019, 34, pp. 76-92 <https://repositorio.uam.es/handle/10486/687991> [15 de mayo de 2022]
- SEGURA, Rosario. «El Instituto de la Mujer y los estudios de género en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior». En *Miradas multidisciplinares para un mundo en igualdad. Ponencias de la I Reunión Científica sobre Igualdad y Género* (pp. 61-76). Logroño: Universidad de La Rioja, 2010, pp. 61-76. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3378522> [1 de junio de 2022]
- SUBIRATS, Marina y BRULLET, Cristina. *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Instituto de la Mujer, 1988.
- SUBIRATS, Marina. «La educación de las mujeres: de la marginalidad a la coeducación. Propuestas para una metodología de cambio educativo». En RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, Carmen (comp.). *Género y currículo*. Madrid: Akal, 2006, pp. 229- 255.
- SUBIRATS, Marina. *Coeducación, apuesta por la libertad*. Barcelona: Octaedro, 2017.
- TOMÉ, Amparo; SUBIRATS, Marina; BONAL, Xavier; RAMBLA, Xavier y ROVIRA, Marta. *Cuadernos para la coeducación*. Barcelona: Octaedro, 2021.
- TOMÉ, Amparo y SUBIRATS, Marina. «Introducción». En TOMÉ, Amparo; SUBIRATS, Marina; BONAL, Xavier; RAMBLA, Xavier y ROVIRA, Marta. *Cuadernos para la coeducación*. Barcelona: Octaedro, 2021, pp.8-14.
- WEINER, Gaby. «A critical review of gender and teacher education in Europe». *Pedagogy, culture and society*, 2000, 8, pp. 233-247. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1468136000200091> [10 de junio de 2022].

CAPÍTULO 3. EDUCOMUNICANDO EN IGUALDAD. LA COEDUCACIÓN PARA LOS MEDIOS DIGITALES

MARÍA JOSÉ HERNÁNDEZ SERRANO
Universidad de Salamanca

RESUMEN

El capítulo aborda la necesidad de trabajar la igualdad de género y la coeducación en y para los medios digitales. Se comienza exponiendo la coeducación como herramienta preventiva contra la discriminación por género, considerando que, aunque se han desarrollado importantes avances en las últimas décadas, sigue siendo ineludible formar en la educación para la igualdad. Tanto de manera preventiva, como protectora, es necesario conocer las fuentes de desigualdad, promover la reflexión sobre las actitudes y hechos discriminatorios y saber cómo superar dichas desigualdades. En los entornos digitales surgen nuevos riesgos y brechas, que requieren acciones de coeducación para el acceso y uso igualitario de los medios digitales. A partir del análisis de diferentes informes internacionales se presentan cinco focos de atención a las desigualdades de género, para presentar después propuestas de coeducación, asociadas a estrategias de educomunicación, las cuales se basan en el conocimiento de las desigualdades, la reflexión crítica y la acción preventiva y proactiva en la digitalidad.

Palabras clave: Igualdad de género; educación digital; competencias digitales; reflexión crítica; riesgos digitales.

ABSTRACT

The chapter addresses the necessity of gender equality and coeducation in and for digital media. By presenting coeducation as a preventive tool against gender discrimination, the chapter starts considering that, although significant progress

has been made in recent decades, it is still essential to educate new generations for equality. Both in a preventive and protective way, it is essential to know what are the sources of inequality, in order to promote reflection on discriminatory attitudes and facts and to know-how to overcome such inequalities. New risks and gaps arise in digital environments, which require coeducation actions for equal access and use of digital media. Based on the analysis of different international reports, five focuses of attention to gender inequalities are presented, and from then proposals for coeducation are explored, associated with educommunication strategies, which are based on knowledge of inequalities, critical reflection and preventive and proactive action in digitality.

Keywords: Gender equality; digital education; digital competencies; critical reflection; digital risks.

1. EL PUNTO DE PARTIDA. LA IGUALDAD DE GÉNERO Y LA PREVENCIÓN EDUCATIVA DE LA DISCRIMINACIÓN

EN LOS ÚLTIMOS AÑOS, la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres ha conquistado un lugar esencial en la agenda institucional y en las acciones educativas que se promueven desde diferentes espacios sociales, educativos o políticos. Hay que considerar que la igualdad de género no solo es un derecho humano imprescindible, sino uno de los fundamentos esenciales para construir un mundo pacífico, próspero y sostenible, como meta incluida en los Objetivos del Desarrollo Sostenible para la Agenda 2030 (Naciones Unidas: 2015). A partir de aquí, reconocemos que el avance de las sociedades democráticas necesita recurrir continuamente a la educación y, más en concreto, a la educación para la diversidad y para el fomento del respeto por las diferencias, erradicando las diferentes manifestaciones de desigualdad basadas en razones de género.

Es importante entender que, aunque ahora contemos con más datos, más información o incluso formación, siguen existiendo sesgos y brechas de género. En primer lugar, porque la socialización de género se sigue generando y reproduciendo en espacios de ámbito privado, donde se pueden imponer erróneamente procesos de diferenciación por género, que impedirían el disfrute igualitario de derechos de todas las personas. Y, en segundo lugar, porque en los espacios públicos se normalizan estereotipos asociados al género, que son asumidos aun habiéndose recibido educación para su desmitificación, incluso restando importancia a las evidencias de desigualdad, que se conciben como leves, sin entender que sigue siendo discriminación.

Por ello, para lograr la igualdad, además de considerar toda una serie de medidas políticas y legales, es importante intervenir a nivel educativo eliminando los mitos, estereotipos y normas sociales de las que se nutre, conociendo y reflexionando sobre dichas atribuciones (Heredero: 2019; Pallares: 2019; Ugalde et al.: 2019). En este sentido, la coeducación se presenta como una herramienta esencial, que requiere integrar la perspectiva de género no como mero punto de observación y corrección de las desigualdades, sino como una propuesta activa «de reflexión y transformación ética y política» (Lozano y Aura: 2019).

2. PREDICTORES DE LA DESIGUALDAD: ESTEREOTIPOS Y ROLES DE GÉNERO

Los estereotipos de género conforman generalizaciones sobre la socialización diferenciada entre hombres y mujeres (Tamarit: 2018), las cuales constituyen una fuente de pensamientos, sentimientos y comportamientos que además convierten a la mujer más vulnerable ante la violencia. Aunque a veces actúan a un nivel involuntario, están muy vigentes en las formas de pensar o de actuar de la ciudadanía, incluso tienen efectos en la percepción de las relaciones sociales o en la elección de parejas que representen modelos igualitarios de hombres y mujeres.

Cuando se alude al constructo de género se quiere señalar que lo femenino y lo masculino son construcciones sociales y culturales sobre las diferencias biológicas, enfatizando una desigualdad que ha perjudicado históricamente más a las mujeres (Ibáñez: 2008). La teoría de género expone «una propuesta de transformación democrática de la sociedad, como un camino para la construcción de la igualdad, la justicia, la equidad y la dignidad de mujeres y hombres en lo que también se ha dado en denominar democracia vital» (Simón Rodríguez: 2002). Desde esta teoría se utilizan las condiciones y estructuras que explican las relaciones de poder entre hombres y mujeres, que imponen significados sobre los roles sociales y culturales que tradicionalmente han venido asociándose a ambos géneros de manera diferenciada, sin posibilidad de equiparación. El principal problema es que estos roles se observan, se modelan y en ellos se educa a las nuevas generaciones, estableciendo lo que se considera apropiado para cada género, según interpretaciones culturales, de manera invariable y viéndose reforzado además por mitos y creencias sobre jerarquías y desequilibrios de poder.

Entre los estereotipos de género que se asocian a la mujer destaca la identificación con el cuidado, con que ellas son expresivas emocionalmente, de posición débil y subordinadas, mientras que el hombre se orienta al logro y éxito público, con dificultad interemocional o con la aquiescencia de ejercer ira para imponer poder o fuerza. Esta visión estereotipada determina modelos de comportamiento y conforma ideologías, a veces muy sutiles e inconscientes, pero con gran presencia en nuestros modelos de vida deseables; un ejemplo de ello son los denominados «micromachismos» (García, Ruiz y Caniego: 2019), tales como: niñas rosa y niños azul, qué suerte que tu marido te ayude, hoy te han dejado de niñera, las amas de casa no trabajan, etc.

3. LA COEDUCACIÓN COMO HERRAMIENTA CONTRA LA DISCRIMINACIÓN POR GÉNERO

Los estereotipos y roles aumentan la probabilidad de que se produzcan fenómenos de discriminación por razones de género, limitando la participación o las oportunidades de acceso a recursos que se presuponen destinados a un solo género. De manera específica, la discriminación contra las niñas y las mujeres implica tratar directa o indirectamente a las niñas y las mujeres de una forma diferente a la que se trataría a los niños y los hombres, impidiéndoles disfrutar de sus derechos. Hay otros términos con los que se confunde la igualdad (equality), como es el de equidad de género (equity), concepto que se dejó de utilizar desde la Conferencia de Beijing en los años noventa por referirse a interpretación menos aceptable, basada únicamente el adelanto de las mujeres en cuando a la tradición, costumbres, religión o cultura (ONU: 2017). Se entiende que en nuestras sociedades plurales se avanza en la igualdad de ambos géneros, por el triunfo de los derechos para todos sin discriminación. En este sentido, y a pesar de que cada vez exista más información y educación para la igualdad de género, a nivel social persisten los estereotipos y roles de género, conformadores de ideologías y de interpretaciones erróneas. Para su erradicación es necesaria la educación conjunta, la coeducación no opuesta entre los valores de ambos sexos, porque el empoderamiento de la mujer debe verse como un beneficio tanto para hombres como para mujeres (Mateos: 2013).

Por otra parte, ocultar el reconocimiento de la discriminación o la adjudicación de roles diferenciados, aunque sea de manera involuntaria, es lo que se conoce como «ceguera de género», que llevaría también a mantener las desigualdades. Por tanto, el primer paso de toda acción coeducativa sería reconocer que a lo largo de la historia y en diferentes contextos culturales a los hombres y a las mujeres se les han venido adjudicando roles y responsabilidades sociales, culturales, económicas y políticas específicas y diferenciadas, que pueden no ajustarse a una representación igualitaria, o fomentar una identificación errónea de la identidad de hombres y mujeres.

Por último, hablamos del análisis de género, como «un examen crítico de cómo los roles, actividades, necesidades, oportunidades y derechos/prerogativas afectan a hombres, mujeres, niñas y niños en ciertas situaciones o contextos [...] examina las relaciones entre mujeres y hombres y su acceso y control de los recursos, así como las limitaciones de unas con respecto de los otros» (UNICEF, UNFPA, PNUD, ONU: 2018). Este análisis es importante en múltiples situaciones y contextos, omitirlo o subestimarlo podría llevar a desigualdades de género o injusticia en las relaciones sobre lo que son, se espera o se puede llegar a obtener en las relaciones entre géneros. De hecho, una de las acciones más consolidadas a nivel internacional es la creación de observatorios de género que analizan datos y evidencian desigualdades tanto en el acceso a recursos como en la inclusión y representación de las mujeres en distintos contextos y estructuras. Precisamente, el uso de los datos objetivos recogidos por estos observatorios se puede usar como herramienta de coeducación para la visibilización y concienciación de la discriminación por género.

La coeducación supone, por tanto, una educación basada en la igualdad de género que, tanto de manera preventiva como protectora, sirva para conocer las fuentes de desigualdad, promover la reflexión sobre las actitudes y hechos discriminatorios y poder superar dichas desigualdades. Lozano y Aura (2019) especifican que la coeducación presta atención a los sentidos que los sujetos atribuyen a sí mismos y a los demás, dentro de las estructuras sociales y las prácticas culturales. Esta relación inter-intra, de los sujetos en sus contextos, es muy relevante, ya que los contextos pueden ser potenciadores de desigualdad, aunque a nivel individual se posean estrategias igualitarias, y al revés, si poco a poco las sociedades y las culturas se van

comprometiendo con la igualdad de género, también lo harán sus ciudadanos, con responsabilidad y capacidad de transformación. La coeducación es, por tanto, ese primer paso de cambio, desde la sensibilización y el análisis de la discriminación por género, fortaleciendo el pensamiento crítico, para reconocer y no tolerar los estereotipos ni las brechas de género desde una educación igualitaria.

4. LA COEDUCACIÓN EN Y PARA LOS MEDIOS DIGITALES

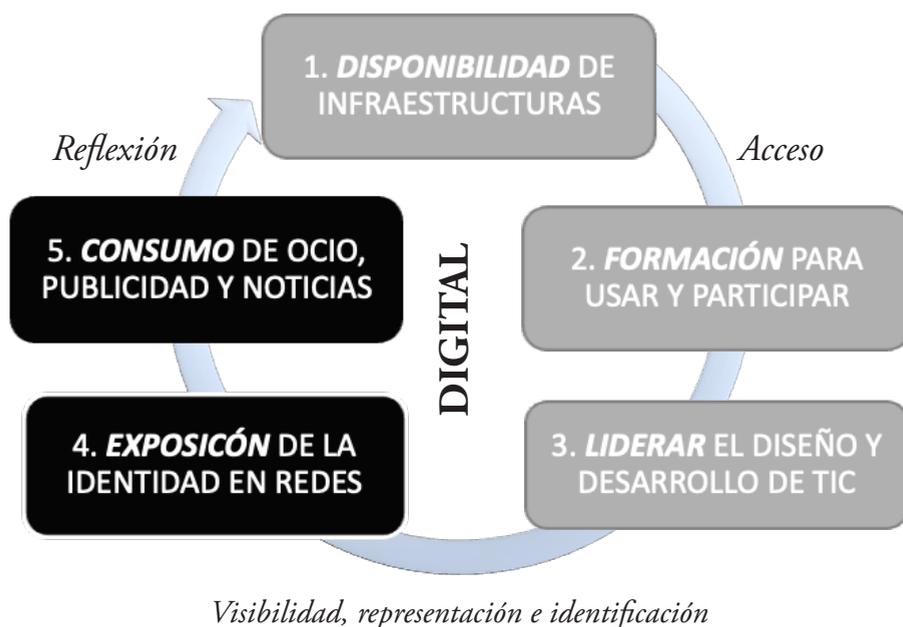
Vivimos permanentemente conectados en una sociedad global donde nuestras acciones e interacciones cada vez están más mediadas por canales y tecnologías digitales. Nuestros comportamientos y nuestras actitudes también se gestan y conforman en lo que vemos, producimos, cómo somos y cómo queremos presentarnos en el mundo digital. Por tanto, también hay acciones de discriminación, hay omisiones y hay desigualdades de género en los medios, tanto en las formas de uso de dispositivos o de consumo de contenidos digitales, como en las formas de representación y visibilización de ambos géneros.

Como resultado, la coeducación para el acceso y uso igualitario de estos medios digitales se considera cada vez más un reto a corto y medio plazo, porque surgen nuevos riesgos y brechas, difíciles de predecir, que requieren acciones preventivas y protectoras. Sin embargo, abordar este reto no es sencillo por la complejidad connatural de los medios digitales, que abarcan espacios muy diversos, haciendo que el análisis de las desigualdades en un espacio de carácter tan abierto, plural y cambiante sea muy difuso. Lo que no quiere decir que estas desigualdades no tengan transcendencia o que no merezcan atención desde la educación. Más bien al contrario, consideraremos que es prioritaria también la coeducación en y para las acciones tecnomediadas, para toda la ciudadanía digital, si cabe de manera más imperativa para el colectivo de menores y jóvenes que están expuestos a modelos y figuras de referencia digital no siempre igualitarios, sin que los menores hayan aprendido aún herramientas de análisis y reflexión crítica que les permitan ser críticos con las atribuciones injustas o degradantes.

A continuación, vamos a presentar un análisis de los principales focos de atención de las desigualdades de género, para situar después propuestas

de coeducación en la digitalidad. Para este análisis, vamos a apoyarnos en los resultados de diferentes informes internacionales y legislación nacional, explicando su relevancia para la igualdad de género (ver Figura 1) y en el siguiente apartado se presentarán algunas estrategias de respuesta desde la coeducación.

FIGURA 1. *Cinco focos de atención de la desigualdad de género en la digitalidad.*



A nivel internacional, Sey y Hafkin (2019) presentaron un informe sobre la igualdad de género en la digitalidad, avalado por la ONU, que se basó en tres áreas (las tres primeras presentadas en la Figura 1): el acceso a la digitalidad, la promoción de habilidades o formación para el uso, la participación y el disfrute de tecnologías digitales y el liderazgo de las mujeres en las empresas de diseño y desarrollo digital. Respecto al primero, sobre el acceso desigual, el informe concluye que hay brechas identificables, pero que son muy variables entre los países dependiendo de los indicadores utilizados para su medición, por tanto, es importante que la interpretación sea

contextualizada. En este sentido, las barreras son muy diferentes, ya que en algunos países sólo se considera el acceso o disponibilidad de infraestructuras digitales, mientras que en otros se asumen limitaciones económicas, o carencias a nivel de actitudes para el acceso, mostrando niveles diferentes de interés o relevancia por las tecnologías entre hombres y mujeres. De hecho, los estudios empiezan a mostrar evidencia de desigualdades también sobre identidades intersectoriales (y no sólo respecto a la desigualdad binaria hombres-mujeres) halladas sólo en los países más avanzados a nivel cívico-social o normativo-institucional.

Respecto al segundo foco de análisis, de nuevo, la educación y la formación son herramientas clave en el avance y la superación de desigualdades de género, ya que no basta sólo con tener posibilidades de acceso, sino que es importante tener formación para saber qué son las tecnologías, qué se puede hacer y qué no en los contextos digitales; especialmente porque otro de los focos de desigualdad de género apunta a la mayor incidencia de riesgos digitales en las mujeres, como los relacionados con la protección de la privacidad, el acoso o la victimización sexual online.

Y en cuanto al tercero, el liderazgo en el sector empresarial, los movimientos STEM y STEAM, por sus siglas en inglés de las áreas científicas y artísticas vienen promoviendo procesos de valorización de la mujer, motivando al estudio de carreras que ya no se consideran específicas de un solo género (Heillinen et al.: 2022). En las empresas del sector tecnológico se debería promover también el liderazgo de la mujer, porque si la representación existe, ello posibilitará la identificación y la motivación de las mujeres por el desempeño en las carreras científicas. En la actualidad también hay un movimiento importante en contra de los sesgos de género en los datos y algoritmos que se generan, y en los sistemas de Inteligencia Artificial, que en muchas ocasiones han sido diseñados por hombres y donde se ignoran las implicaciones de género. Esta área es una de las que también se incide en la Carta Española de Derechos digitales (2021), que en sus derechos de igualdad señala en el apartado VII.1. el derecho a la igualdad y a la no discriminación en el entorno digital «adoptando medidas específicas para garantizar la ausencia de sesgos de género en los datos y algoritmos usados» (p.7).

En nuestro país, esta Carta es pionera porque consigue complementar las normativas existentes, atendiendo a nuevos desafíos digitales que surgen

fruto de la evolución constante de las dinámicas de acción e interacción, donde también son cambiantes los límites y las consecuencias. Por eso, en esta Carta se atiende de manera más específica a los retos de privacidad, o a los comportamientos antidemocráticos, discriminatorios o propios de discursos de odio, y lo más importante, en su articulado XVI.3.c hace referencia explícita a la promoción de «una educación que promueva un uso de los medios digitales seguro y respetuoso con la igualdad de género y orientado a la disminución de las brechas de género en el ámbito digital». Y, más adelante, en cuanto a las medidas para combatir la desinformación se incluye explícitamente «identificar noticias falsas y desinformación y a rechazar estereotipos de género y discriminatorios», por tanto, la referencia a la coeducación para la digitalidad se hace más efectiva en nuestro país a partir de esta Carta, si bien tiene de carácter descriptivo y asertivo, aunque no normativo.

Hasta aquí, estos tres primeros focos de desigualdad supondrían grandes retos para la coeducación, si bien el primero constituye más un reto político, mientras que el segundo es propiamente educativo, y el tercero se asociaría a la promoción de modelos de referencia, generando sensibilidad y compromiso de transformación. A estos tres hemos añadido dos más que tienen que ver tanto con la representación e identificación, como con la reflexión crítica.

Así, el cuarto foco de análisis se asociaría a los sentidos de auto-representación digital que creamos los usuarios de redes sociales o espacios de participación, que nos permiten mostrar una identidad pública en la digitalidad. En esta representación también puede haber sesgos, mitos o asociaciones diferenciadas de la identidad que se espera para los hombres y para las mujeres, basada en roles o estereotipos, con mayor o menor grado de exposición a riesgos digitales. Hay que tener en cuenta que los menores están desarrollando la representación de su identidad en los entornos online sin pautas que aseguren la protección de su privacidad (Hernández, Renés, González y Campos: 2020), con altas dosis de exhibición, y desdibujando los límites de la intimidad y la veracidad (Boyd: 2007; Livingston et al.: 2010) y, como resultado, algunas prácticas de exhibición de la intimidad se asocian a contenidos sexualizados o «pornificados», que sólo son reprobados como indecentes en las mujeres (Ringrose: 2010). Afortunadamente, las

últimas investigaciones apuntan hacia la progresiva superación de estos roles y efectos de discriminación, hallándose que en los países donde la igualdad de género constituye un avance ya no es necesaria una representación exagerada o falsa (Kolensnyk, Jong y Pieters: 2021).

Mientras el anterior foco se circunscribe a las acciones de representación y visibilidad de la identidad individual y social, tanto exhibida como percibida, el quinto y último de los focos de análisis que consideraremos se asociaría a los patrones de consumo de ocio digital, tanto los que se efectúan, como los que se espera que existan de manera diferenciada para ambos géneros. El punto de partida es la existencia de procesos y patrones de socialización distintos en el ocio online (Hernández y Ortega: 2019). En cuando al ocio digital, como constructo amplio podemos hablar en primer lugar de los videojuegos, para los que se han realizado diversos estudios que analizan los roles de género (Gutiérrez, Merillas y Jorrín: 2004; Bueno y García: 2012; Ricoy y Ameneiros: 2016; Díez, 2018; Martínez-Cano; Cifuentes-Albeza e Ivars: 2019), concluyendo que, aunque el mercado es muy amplio, la elección de consumo es diferenciada, influyendo el hecho de que en muchos de ellos están diseñados por y para el género masculino, reproduciendo estereotipos sexistas, o produciendo otros nuevos a partir de nuevas representaciones de lo femenino como insólito, por ejemplo la mujer autónoma, mujer valiente o vigorosa. No sólo es importante enseñar a contrastar estos estereotipos, sino promover la diversidad en el consumo sin normalizar tipos de videojuegos asociados a uno u otro género. Asociando este foco al tercero, la presencia de las mujeres en la industria del videojuego está ayudando a diversificar los intereses, además de generar referentes femeninos para la identificación. Otras formas de ocio se asocian al consumo de películas, series, o incluso canciones, donde se normalizan estereotipos de género, prejuicios sexistas o incluso se fomenta la discriminación o el abuso a la mujer (Navarro y Pastor: 2021). En el ámbito infantil, el cine de animación ha sido extensamente estudiado para revelar que existe un desequilibrio en la representación de modelos y estilos de vida femeninos y que se perpetúan comportamientos sexistas que requieren análisis críticos y conscientes (Mérida y Heras: 2021).

Podríamos situar en este quinto foco también el consumo de publicidad, cuyos mensajes son a veces percibidos de manera consciente y donde

se utilizan elementos de ahorro cognitivo para la interpretación rápida, favoreciendo los estereotipos, o las convenciones. El estudio de Leoz (2005) descubrió algunos de los más relevantes: explotación del cuerpo femenino como objeto sexual y reclamo, comentarios despectivos, ridiculización de la profesionalidad de la mujer o representaciones estereotipadas de los roles domésticos. Su fin es la persuasión y, dado que su alcance se hace para audiencias masivas, resultan elementos relevantes en el proceso de socialización, tanto diferenciada en su modo negativo, como igualitaria si se usa de manera positiva, ya que la publicidad también puede presentar nuevos modelos de feminidad y masculinidad (Ruíz-Repullo y Moreno: 2016).

Y, por último, también situamos el consumo de noticias, que sería más un foco informativo que de entretenimiento, pero incluido aquí porque, al igual que la publicidad, se asociaría a la adquisición o normalización de estereotipos o expectativas tanto explícitamente descritas, como indirectamente atribuidas y promovidas por vía inconsciente. Se ha hecho un esfuerzo internacional en los últimos años por controlar y equilibrar la representación igualitaria de la mujer en los medios de comunicación, no sólo para contar sus contribuciones sino para que las contribuciones cuenten (Aryal y Lamay: 2013). IWWMF (International Women's Media Foundation) es un índice internacional que genera informes sobre la participación de las mujeres en los medios y su visibilidad y Global Media Monitoring Project (GMMP) es la investigación con perspectiva de género de las noticias emitidas por los mass media más extensa que existe.

A partir de estos cinco focos estableceremos algunas estrategias que pueden promoverse para educar en igualdad en los medios digitales, considerando que es importante partir de la existencia de brechas de acceso o de formación, más prioritarias, y que después podríamos situar otras acciones de reflexión y sensibilización crítica, de fomento de la visibilidad y representación de las mujeres, así como la desmitificación de estereotipos y el respeto por la diversidad.

5. CONCLUYENDO. ESTRATEGIAS DE COEDUCACIÓN EN Y PARA LA DIGITALIDAD

A nivel internacional se han desarrollado múltiples estrategias, pero ninguna que se haya mostrado concluyente o suficientemente efectiva para eliminar por completo las desigualdades de género en la digitalidad (Sey & Hafkin: 2019). Ello es debido a que el avance de los países es heterogéneo y existen matices de contextualización no asimilables de unos a otros contextos, generándose contradicciones entre los resultados. Sin embargo, sí se puede observar que la mayor parte de las acciones se han centrado en garantizar el acceso a infraestructuras digitales para todos y en reformar las prácticas que se asocian a estereotipos de género, desde la formación y la sensibilización.

En nuestro país, desde el ámbito educativo se describen algunas estrategias coeducativas, descritas en el Marco Común de Competencias Digitales Docentes (INTEF: 2020) y en las competencias clave de la LOMLOE (2020), como son: el uso de recursos tecnológicos para buscar, seleccionar, recopilar y procesar información para educar en igualdad, así como para comunicarse y resolver problemas; el uso del lenguaje de forma incluyente; saber expresarse en el lenguaje propio del mundo digital; o reconocer los conceptos de discriminación e igualdad en los medios digitales.

Basándonos en estas estrategias coeducativas vamos a utilizar la Educomunicación como marco para exponer algunas estrategias que servirán a los educadores para sensibilizar sobre la importancia de las formas de comunicación en los medios digitales, la atención a los mensajes de desigualdad o la respuesta crítica a las prácticas basadas en atribuciones de género erróneas.

En primer lugar, nos basamos en la educomunicación porque sus metas se asocian a los fines de la coeducación o educación para la igualdad, ya que se busca implicar a los usuarios de medios digitales en procesos de participación responsables y críticos (Aguaded: 2019), desde un consumo no pasivo, que cuestione qué tipo de información está disponible y por qué, o la posible no neutralidad de los medios y redes propias de la cultura de la conectividad (Van Dick: 2016). La educomunicación viene fomentando estrategias tanto para los medios tradicionales, como para los actuales, que van de la reflexión a la acción para comprender, situar o desacreditar las

producciones que se publican en los medios digitales. El fin último es crear usuarios activos y autónomos que sepan comunicar (producir) y ser críticos con lo producido (recibir, consumir). Por eso se adopta el enfoque del prosumidor, produsuario o prodiseñador, para todos los ciudadanos digitales que consumen y producen. En otras palabras, desde este marco se busca la educación en y para la digitalidad que pueda fomentar una distancia crítica, convirtiendo al usuario en participante que no sólo recibe, sino que crea y comparte información desde el respeto a la dignidad de todos y el fomento de valores igualitarios.

De acuerdo a los cinco focos presentados, la meta final sería la construcción más igualitaria de las relaciones humanas en la digitalidad y del acceso efectivo a los recursos. Una construcción que se basa y es fortalecida por el pensamiento crítico, y que no se impone, sino que se basa en la negociación como estrategia educativa, buscando la concienciación sobre la atribución de sentidos y la propuesta de mayores cotas de igualdad en los medios digitales.

La primera estrategia desde la educomunicación en y para la igualdad sería el *conocimiento*, es decir, se requiere la formación en el conocimiento de los conceptos de discriminación, desigualdad, infrarrepresentación, o ceguera de género, entre otros. Este análisis refuerza la importancia de la coeducación, porque los datos y el contraste de información y conocimientos permite los subsiguientes procesos de reflexión y acción. Además, estos conocimientos se convierten en factores protectores de riesgos, por lo que una parte importante de la formación debería permitir el empoderamiento de los usuarios para evitar riesgos, tales como el acceso a contenidos nocivos, la desprotección de la privacidad, los discursos de odio o la desinformación en la digitalidad para conocer todos estos riesgos y no normalizarlos.

La segunda estrategia sería la *reflexión* sobre los elementos de desigualdad en la representación de las niñas y mujeres en la digitalidad; es decir, una mirada crítica hacia la posible infrarrepresentación o representación estereotipada y discriminatoria por razones de género, porque de la forma en que se produzca esta representación dependerá que se promuevan unos u otros procesos de identificación en la construcción de identidad de género. En esta reflexión sobre la representación se incluye el uso del lenguaje inclusivo,

que permita la representación igualitaria de ambos sexos, también en las expresiones y el lenguaje utilizado en la digitalidad.

Y la tercera estrategia se asociaría a la *acción*, desde la crítica que permita desmontar y contrastar las ideas y las acciones diferenciadas por género, introduciendo la promoción de nuevos modelos igualitarios o reforzando la visibilidad de las mujeres y sus logros. En este sentido se pretende formar para erradicar las diferencias; por ejemplo, no se debería normalizar un tipo de ocio digital para hombres y otro para mujeres, o no se debería desarrollar una formación en competencias digitales desigual que favorezca o promueva más a un género que a otro, porque la eliminación de brechas de acceso y de formación contribuirá al desarrollo de posibilidades de liderazgo social y empresarial más equitativo.

Todo ello permitirá, progresivamente, que se pueda observar la realidad desde la perspectiva de género para detectar posibles desigualdades, comprendiendo porqué y de dónde surgen y eliminar así los estereotipos de género que también emergen de los medios digitales. No hemos tratado aquí las posibilidades, que también existen, de entender los medios digitales como promotores de procesos de visibilidad y activismo al servicio de la justicia social, la solidaridad o la empatía. Entendemos que las posibilidades son múltiples, como también lo son los retos emergentes, por ello, una coeducación para la digitalidad resulta imprescindible atendiendo a la prevención y protección de las brechas, los riesgos o las atribuciones erróneas, como hemos ido exponiendo a lo largo del capítulo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARYAL, Manisha y LAMAY, Craig. *From counting women to making women count. Focusing on Women in Media Development Programs*, 2013. Disponible en: https://whomakesthenews.org/wp-content/uploads/who-makes-the-news/Reports/Internews_MakingWomenCount2013-03.pdf
- AGUADED, Ignacio y DELGADO-PONCE, Alfoso. Educommunication. *The International Encyclopedia of Media Literacy*, 2019, pp. 1-6. Disponible en: <https://doi.org/10.1002/9781118978238.ieml0061>
- BOYD, D. «Why youth heart social network sites: the role of networked publics in teenage social life». En *Youth, Identity and Digital Media*: MIT Press 2007, pp. 119-142.

- BUENO, Tamara y GARCÍA, Noelia. «Estereotipos de género y videojuegos: análisis de la imagen de la mujer transmitida en sus carátulas». En *Libro de Actas del I Congreso Internacional de Comunicación y Género, Universidad de Sevilla*. 2012, pp. 1491-1507.
- DÍEZ, Enrique J. Investigación desde la práctica. Guía didáctica y multimedia para el análisis de los videojuegos. *Education in the Knowledge Society*, 2018, 7(1). Disponible en: <https://revistas.usal.es/index.php/eks/article/view/19158>
- EUROPEAN COMMISSION. *The Digital Competence Framework 2.0*, 2019. Disponible en: <https://bit.ly/3NWvgN2>
- GARCÍA, Lidia, RUIZ, María José y CANIEGO, María Dolores. Micromachismos y prensa digital: eldiario. es como estudio de caso. *Icono14*, 2019, 17(1), pp. 162-183.
- GOBIERNO DE ESPAÑA. *Carta Española de Derechos digitales*. 2021. Disponible en: https://www.lamoncloa.gob.es/presidente/actividades/Documents/2021/140721-Carta_Derechos_Digitales_RedEs.pdf
- GUTIÉRREZ, Enrique Javier D., MERILLAS, Olaya F., y JORRÍN, Dayamí B. «Los videojuegos desde la perspectiva de género: roles y estereotipos». En *Tecnología, educación y diversidad: retos y realidades de la inclusión digital: Actas del III Congreso Nacional de Tecnología, Educación y Diversidad (TECNONEET 2004)*, Servicio de Ordenación Administrativa y Publicaciones, 2004, pp. 203-207.
- HEIKKINEN, Marvi, HARMOINEN, Sari, KEISKI, Riita, MATINMIKKO-BLUE, Marja y PIHLAJANIEMI, Taina. Making and Taking Leadership in the Promotion of Gender Desegregation in STEM. In *Women in STEM in Higher Education* Springer, 2022, pp. 51-68.
- HEREDERO, Carmen. *Género y coeducación*. Madrid: Ediciones Morata, 2019.
- HERNÁNDEZ-SERRANO, María José, RENÉS-ARELLANO, Paula, CAMPOS, Rosalynn y GONZÁLEZ, Belén. Privacidad en redes sociales: análisis de los riesgos de auto-representación digital de adolescentes españoles. *Revista Latina de Comunicación Social*, 2021, 79, 133-154. <https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2021-1528>
- HERNÁNDEZ, Blanca y ORTEGA, Ivalla. Comunicando en igualdad a través de la educación: propuestas didácticas desde las áreas de Lengua española y Lengua inglesa, *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 2019, 37, pp. 67-84.
- IBÁÑEZ, María Luisa. «10 respuestas desde la sociología», *161 respuestas sobre la violencia de género*. Salamanca: Ed. Caja Duero, 2008.
- INTEF. Marco Común de Competencia Digital Docente. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado, 2017. Disponible en: <https://bit.ly/3964sus>

- KOLESNYK, Dasha, de JONG, Marinj G. y PIETERS, Rik. Gender Gaps in Deceptive Self-Presentation on Social-Media Platforms Vary with Gender Equality: A Multinational Investigation. *Psychological science*, 2021, 32(12), pp. 1952-1964.
- LEOZ, Daniele. La afluencia de los medios de comunicación en el proceso de socialización y la importancia de la coeducación para la igualdad. *Revista Hachetetépe*, 2015, 11, pp. 131-140.
- LIVINGSTONE, Sonia, HADDON, Leslie, GÖRZIG, Anke y ÓLFSSON, Kjartan. Risks and safety on the Internet: The perspective of European children. Initial Findings. EU Kids On-line, 2010. Disponible en: <http://eprints.lse.ac.uk/33731/1/Risks%20and%20safety%20on%20the%20internet%28I-sero%29.pdf>
- LOZANO, María y AURA, Liliana. Coeducar para la paz: perspectiva de género para la justicia social. *Tendencias Pedagógicas*, 2019, 34, 51-61. doi: 10.15366/tp2019.34.005
- MATEOS, Ainoa. *Programa socioeducativo para la prevención de la violencia de género en parejas adolescentes*. Madrid: Pirámide, 2013.
- MARTÍNEZ-CANO, Francisco Julián, CIFUENTES-ALBEZA, Rocío y IVARS, Begoña. Videojuegos prosociales, como espacio transicional lúdico para la paz: el caso de Reconstrucción. *Revista Latina de Comunicación Social*, 2019, 74, pp. 1470- 1487.
- MÉRIDA, Rosario y HERAS, Tarsilia. Análisis de género del cine de animación infantil como recurso para una escuela coeducativa. *Pixel-Bit*, 2021, 62. <https://orcid.org/0000-0001-9389-3263>
- NAVARRO, María Teresa y PASTOR, Juan José. Sesgos de género en las músicas de consumo: percepción lectora y musical de mensajes sexistas en estudiantes de magisterio. *Revista complutense de educación*. 2021, 32 (1), p. 113-125.
- ONU. *Transformar nuestro mundo: La agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. 2015. Disponible en: http://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf
- ONU. *Gender equity. Glosario de igualdad de género*. 2017. Disponible en: <https://trainingcentre.unwomen.org/mod/glossary/view.php>
- PALLARÈS, Marc. Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Tendencias Pedagógicas*, 2019, 34, pp. 1-4. doi: 10.15366/tp2019.34.001
- RICOY, María Del Carmen y AMENEIROS, Aida. Preferencias, dedicación y problemáticas generadas por los videojuegos: Una perspectiva de género. *Revista Complutense de Educación*. 2016, 27, (3), 1291-1308
- RINGROSE, Jessica. «Sluts, whores, fat slags and Playboy bunnies: Teen girls' negotiations of 'sexy' on social networking sites and at school». En: *Girls and education: Continuing concerns, new agendas*, 2010, pp. 170-182.

- RUIZ-REPULLO, Carmen y MORENO, María. *Igualdad de Género*. Madrid, Anaya, 2016.
- SEY, Araba y HAFKIN, Nancy. *Taking stock: Data and evidence on gender equality in digital access, skills and leadership*. United Nations University, Tokyo. 2019.
- SIMÓN, María Elena. *Democracia vital. Mujeres y hombres hacia la plena ciudadanía*, Narcea, Madrid, 2002.
- TAMARIT, Josep M. ¿Son abuso sexual las interacciones sexuales en línea? Peculiaridades de la victimización sexual de menores a través de las TIC. *Revista de Internet, derecho y política*, 2018, 26, 3.
- UGALDE, Ana Isabel, ARISTIZABAL, Pilar, GARAY, Beatriz y MENDIGUREN, Haritz. Coeducación: un reto para las escuelas del siglo XXI. *Tendencias Pedagógicas*, 2019, 34, pp. 16-36. doi: 10.15366/tp2019.34.003
- UNICEF, UNFPA, PNUD, ONU Mujeres. *Gender Equality, UN Coherence and you*. Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer. 2018.
- VAN DIJCK Jean. *La Cultura de la Conectividad: Una Historia Crítica de las Redes Sociales*. Siglo Veintiuno, 2016.

CAPÍTULO 4. CURRÍCULUM OCULTO DE GÉNERO Y COEDUCACIÓN

M.^a ÁNGELES SANTOS PÉREZ
Universidad Europea Miguel de Cervantes

RESUMEN

El currículum escolar se ha convertido en la piedra angular del sistema educativo. En él se plasman los contenidos y los procedimientos que se llevan a cabo en los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero la escuela nos ofrece una educación adicional e invisible, transmitiendo y reproduciendo los valores y los códigos de conducta de la sociedad imperante mediante un currículum oculto de género, y se refleja en áreas tan concretas como el lenguaje, la distribución y uso de los espacios escolares o en los contenidos de los libros de texto, dando como resultado la inequidad de género. Para paliar esta situación, tenemos que buscar modelos de educación que eviten la desigualdad, y uno de ellos es la coeducación.

Palabras clave: Currículum oculto; coeducación; estereotipos de género; discriminación de género

ABSTRACT

The school curriculum has become the cornerstone of the school system. On it appear the contents and procedures that take place during the teaching-learning processes, but schools offer an additional and invisible education, transmitting and reproducing the values and conductual codes of prevailing society through a hidden gender curriculum, that can affect areas as concrete as language, the distribution of school spaces or the contents of textbooks, resulting in gender inequity. To palliate this situation, we must find education models that avoid inequality, one of them being coeducation.

Keywords: Hidden curriculum; Coeducation; gender stereotypes; gender discrimination.

1. INTRODUCCIÓN

COMO INDICA LA UNESCO, la educación es un derecho humano fundamental que permite ejercer el resto de los derechos. Esta circunstancia la convierte en una herramienta poderosa, que permite a quien la posee promover la libertad y la autonomía personal.

Dada su importancia, debería de estar al alcance de todos los niños y niñas e impartirse en igualdad, pero la realidad es otra. En la actualidad, en países desarrollados, debido a la sensibilidad de una parte de la población, es innegable que se ha avanzado con respecto a la discriminación de género en la escuela en aspectos como el acceso a la educación de las niñas, los datos así lo muestran, pero solo en los países avanzados, pues si echamos la mirada hacia oriente o África, esto no se puede aseverar. También se ha avanzado en los contenidos de los currículums oficiales, tanto es así, que las leyes de educación ahora tienen los mismos parámetros para las niñas y para los niños: ya no parten de un concepto de la educación femenina en función de la tradicional división del trabajo, e incluso se comparten los mismos espacios, además de promover la educación en valores y la igualdad de oportunidades. Pero, aun así, no se ha logrado la igualdad de género debido a la sociedad androcéntrica y patriarcal en la que vivimos, y la educación es un claro reflejo de esta situación. La escuela trasmite y reproduce los valores, los códigos de conducta, e incluso los sentimientos mediante el currículum oculto, dando como resultado la inequidad de género. Pero, aunque la escuela no crea esta distinción de género, sí la transmite, y en muchos aspectos la potencia, al igual que ocurre en otros espacios como la familia o los medios de comunicación.

2. CURRÍCULUM OCULTO DE GÉNERO

El currículum escolar se ha convertido en la piedra angular del sistema educativo. En él se plasman los contenidos y los procedimientos que se llevan a cabo en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Además, se comporta como un instrumento que tiene capacidad para estructurar la escolarización, la vida en los centros educativos y las prácticas pedagógicas, ya que transmite e impone reglas, normas y un orden

que van a ser determinantes. Pero también hay que señalar que no es algo neutro, universal e inamovible, sino un territorio controvertido y hasta conflictivo, respecto del cual se toman decisiones, se siguen opciones y se actúa por orientaciones que no son las únicas posibles (Sacristán: 2010, p.26). Precisamente en este punto es donde interviene lo que se ha denominado currículum oculto, nombre que usa por primera vez Jackson (1988), para hacer hincapié en que los aprendizajes que se transmiten en la escuela no son únicamente los que aparecen en el currículum oficial, sino que también se transmiten aprendizajes paralelos, que representan la cultura y abarcan mucho más que el proceso de enseñanza en sí mismo.

Por tanto, el currículum oculto es lo no explícito de la educación, y por ello lo que transmite no se cuestiona, no se es consciente de ello o no se reflexiona, a no ser que hagamos un esfuerzo para evidenciarlo (Cremades: 1988, p.2).

Este tipo de currículum funciona a través de los contenidos culturales, las rutinas, las interacciones y las tareas escolares de manera implícita, pero hay que advertir que no son el resultado de una planificación conspirativa del colectivo docente, ya que no es consciente y pasa inadvertido entre docentes y alumnado. Dando como resultado una reproducción de las principales dimensiones y peculiaridades de la sociedad en la que estamos insertos (Torres: 1991, p.76).

Entonces, lo que estamos transmitiendo los docentes, en la mayoría de las ocasiones de una forma no intencionada, es la representación de la cultura dominante, que no es otra que la androcéntrica, convirtiendo a la escuela en un fiel reflejo de la sociedad donde se proyectan las ideas y pensamientos de ese grupo dominante: hombre, blanco, heterosexual y bien posicionado económicamente.

A su vez, el currículum oculto, en lo que a la discriminación por sexo se refiere, suele ser muy sutil, lo que dificulta su detección, aunque en ocasiones la discriminación tiene un carácter tan burdo e insultante que parece imposible que se pueda mantener en una escuela igualitaria y en una institución cuya función principal es la educadora (Santos: 1997, p.20).

Hay estudios que evidencian cómo se comporta el currículum oculto con respecto a la construcción del género, indicando que el conjunto de normas y valores inconscientes de conductas aprendidas en la primera infancia, se perpetúan en la escuela a través de los contenidos y sobre todo a través de los comportamientos, actitudes, gestos y expectativas diferentes del profesorado respecto a los alumnos y a las alumnas (Altable:1993, p.129).

En definitiva, lo que la escuela está proyectando y manteniendo mediante el currículum oculto de género, son estereotipos y prejuicios de género que se transmiten de manera más o menos inconsciente, produciendo una grave discriminación en las mujeres y las niñas.

Pero, cómo funcionan los estereotipos de género para producir y mantener la discriminación de la mujer y pasar inadvertidos en el currículum e incluso en la sociedad. Podemos dar respuesta a esta cuestión ya que el estudio sobre los estereotipos de género comenzó en los 70 y ha sido imparable, lo que nos ha permitido conocerlos ampliamente.

Se ha demostrado que poseen dos funciones: descriptiva y prescriptiva, y ambas dan lugar a conductas discriminatorias mediante procesos diferentes.

La función descriptiva del estereotipo de género hace referencia a cómo creemos que deben ser y comportarse los hombres y las mujeres, es decir definimos o categorizamos a las personas según unos rasgos ya establecidos en función de su sexo, por tanto, su función aparte de categorizar es simplificar el procesamiento de la información mediante la representación esquemática de la realidad, esta circunstancia da lugar a una discriminación no intencionada, al ser automáticos y sobreaprendidos. La función prescriptiva tiene un carácter normativo y preceptivo, indica cómo deben ser y comportarse hombres y mujeres y si se trasgrede esta prescripción puede dar lugar a fuertes sanciones sociales. Por tanto, influye de manera determinante en la estructura social, ya que refuerza el sistema de valores sexista de los individuos, mantiene la estructura de poder social que favorece a los hombres, y recompensa a las mujeres y a los hombres que se conforman a sus roles de género, sancionando a las y a los que violan esas prescripciones. Consecuentemente, la dimensión prescriptiva, cumple la función de justificación y mantenimiento de la estructura social patriarcal, convirtiendo a los estereotipos en un elemento de resistencia al cambio y lo que también

es muy dañino siendo un mecanismo de control que determina: lo que es normal, lo que es aceptable y lo que se desvía de la norma. Como podemos suponer, la discriminación que produce esta dimensión del estereotipo es consciente e intencionada, basada en reacciones emocionales negativas hacia quienes transgreden las prescripciones o mandatos de su rol de género (López y Cuadrado: 2019, pp.323-326).

Después de este sucinto análisis de los estereotipos de género, podemos comprobar que se convierten en un dique de contención para avanzar en la igualdad de género y puesto que el currículum oculto transmite los estereotipos de género, entonces se van a proyectar en la escuela con gran naturalidad los siguientes aspectos: la división del trabajo, el reparto de los espacios público y privado, las relaciones de poder o los códigos de conductas, y siempre otorgando privilegios a lo masculino sobre lo femenino, dando como resultado una grave discriminación en las mujeres y las niñas que afecta a su autoconfianza, autoestima y a su proyecto de vida.

Simone de Beauvoir (1949) afirmó que la mujer al ser excluida de los procesos de producción y confinada al hogar y a las funciones reproductivas, perdía todos los vínculos sociales y con ellos la posibilidad de ser libre. La autora imputa este injusto reparto de roles al determinismo biológico, pero sin olvidar el papel que la cultura y la socialización tienen en la construcción de hombres y mujeres dando como resultado siempre la superioridad masculina.

Respecto a la superioridad masculina, que como hemos podido comprobar se está transmitiendo en el currículum oculto mediante los estereotipos de género, Bourdieu (1998, p.5) la llega a considerar como violencia simbólica:

Y siempre he visto en la dominación masculina, y en la manera como se ha impuesto y soportado, el mejor ejemplo de aquella sumisión paradójica, consecuencia de lo que llamo la violencia simbólica, violencia amortiguada, insensible, e invisible para sus propias víctimas, que se ejerce esencialmente a través de los caminos puramente simbólicos de la comunicación y del conocimiento o, más exactamente, del desconocimiento, del reconocimiento o, en último término, del sentimiento.

Esta violencia simbólica de la que da cuenta el autor facilita la adquisición de hábitos o roles de conducta estereotipados, que, de forma natural, se reproducen y expresan en el currículum oculto, y también en muchas ocasiones, como ya se ha indicado con anterioridad, se proyectan de forma burda en los contenidos de aprendizaje, en los recursos, en las formas de disciplina, en los sistemas de evaluación e incluso en la gestión de la organización de los centros.

Se crea, una pedagogía de género que negará ciertos comportamientos a hombres y mujeres, fomentando un tipo de relaciones sociales que supondrá un trato, expectativas, oportunidades y condiciones de desarrollo diferenciados, y que tenderá a negar la diversidad sexual (Maceira: 2005, p.197).

Ante estas evidencias, no solo debemos como docentes visibilizar y denunciar el sexismo en la educación, sino que tenemos la necesidad de evitar la reproducción de estereotipos de género, e ir más allá para corregirlos e incluso compensarlos con acciones positivas que redunden en las niñas.

3. ÁREAS EN LAS QUE AFECTA EL CURRÍCULUM OCULTO DE GÉNERO

Como ya se ha puesto de manifiesto, lo que se proyecta en la escuela no solo está determinado por el currículum explícito, sino que de manera paralela se sigue transmitiendo la discriminación de género en el currículum oculto. Las áreas donde se pueden observar distintos aspectos de prácticas sexistas son el lenguaje, los libros de texto, las conductas deseables (expectativas), el uso de los espacios, la ropa (uniformes y babis) o la educación de los sentimientos. En este contexto se aprenden, se refuerzan y se mantienen. Analizaremos algunas de las áreas en las que se manifiesta.

EL LENGUAJE

El lenguaje es el primer sistema simbólico que empleamos para estructurar nuestra experiencia, nos sirve para comunicarnos y como agente de asimilación de formas, criterios y actitudes de la cultura en la que estamos inmersos. Por tanto, la función del lenguaje no es baladí, ya que es la herra-

mienta fundamental de comunicación y, además, es un rasgo intelectual que nos diferencia del resto de los animales ya que nos ayuda a descifrar, entender y desenvolvemos en el mundo. Pero, además, el lenguaje no es neutro, y esta circunstancia lo va a convertir en cómplice de la discriminación social, ya que reproduce la desigualdad de género presente en la sociedad patriarcal (Parra: 2009, p.101).

Al hilo de esta reflexión el Círculo Bajtín¹ señala que «un o una sujeto nunca usa el lenguaje de manera neutral, siempre está orientado y conlleva las marcas de quien habla, de género, de clase, raza y de conflicto. Desde este marco, la categoría de signo es central porque en él está la ideología de quien lo usa y transmite» (citado por Gil y Morales: 2020, p.6),

Estando de acuerdo con el planteamiento anterior, de que no se usa el lenguaje de forma neutra, y que además está impregnado de ideología, nos damos cuenta de que tal y como está estructurada la sociedad, gran cantidad de normas de uso del lenguaje, propician la subordinación de las mujeres de forma cotidiana y continua en la escuela.

Esta subordinación de la mujer con respecto al lenguaje da como resultado el androcentrismo lingüístico, que contribuye a transmitir mediante diversos mecanismos la idea de que el hombre es el centro del universo y se va a manifestar en dos planos, en el léxico y en el sintáctico. En el plano léxico esta idea se transmite a través del masculino utilizado como genérico y en el plano sintáctico se refleja, cuando el hombre es el sujeto principal en el orden de la frase, o lo masculino (Vargas: 2012, p. 92).

El androcentrismo lingüístico tan cotidiano y persistente en nuestra sociedad y en la escuela, se puede y se debe atajar y para ello es necesario reflexionar y evidenciar esta situación de discriminación en el currículum oculto, si somos conscientes del perjuicio que infligimos al utilizar, por ejemplo, el masculino como genérico seremos capaces de evitarlo, para que ambos sexos estén representados en la escuela en igualdad de condiciones.

¹ El Círculo Bajtín surge a finales de los años veinte del siglo pasado y está integrado por Mijail Bajtín (1895-1975), y otros filósofos y pensadores rusos. Fue un crítico literario, teórico y filósofo del lenguaje.

Efectivamente, si queremos otorgar el protagonismo que todas las personas se merecen, resulta interesante incorporar el lenguaje inclusivo y no sexista en el aula, ya que, si el lenguaje oculta a la mujer, la invisibiliza o la degrada estaríamos ante lo que se conoce como violencia simbólica (Gil y Morales: 2020, p.4), que ya definió Bourdieu (1998).

Organismos internacionales como la UNESCO (1991, p.5) lleva varias décadas realizando recomendaciones para un uso no sexista del lenguaje. En España a partir de la publicación de la Ley 4/2005, de 18 de febrero, para la Igualdad de Mujeres y Hombres, han surgido multitud de manuales que guían para un uso inclusivo y no sexista del lenguaje, apostando fuerte por la igualdad. Pero todos estos manuales de uso no sexista del lenguaje no cuentan con el beneplácito la Real Academia de la Lengua Española, que sigue apostando por el masculino genérico, aun contradiciendo como hemos visto a organismos internacionales, y a los movimientos feministas y LGTBI+.

Lingüistas como Giammatteo (2020, p.180) proponen el lenguaje inclusivo, señalando que su utilización no supone un gran cambio en el lenguaje sino, que solo afecta al subsistema de género: concretamente sobre algunos sustantivos, pronombres y adjetivos, variando las concordancias, pero sin alterar a penas el resto de la lengua.

Por tanto, nuestro idioma permite múltiples opciones que favorecen el lenguaje igualitario sin cometer errores gramaticales, algunas propuestas que aparecen en las guías de uso de lenguaje no sexista serían: la utilización de perífrasis, las aposiciones explicativas, las barras, los epicenos, los nombres colectivos, la metonimia, los sustantivos comunes en cuanto al género, sin determinantes, y la elisión del sujeto, pero como podemos suponer no en todos los casos serán válidas, habrá que utilizarlas de forma adecuada y adaptarla al discurso (Medina: 2016, p.191).

No obstante, el tema está candente en España y a nivel internacional tampoco se libran del debate, pero a pesar de las resistencias de la RAE y otros sectores de la sociedad, el feminismo y otros colectivos como el LGTBI+ está logrando un constante crecimiento del lenguaje no sexista e inclusivo, y algunas normas de uso del lenguaje no sexista están ganando terreno sobre todo en el lenguaje administrativo aunque otras no han tenido tanto

éxito, ya que precisan modificaciones morfológicas como puede ser el uso de '@', 'x' y 'e', entre las más conocidas (Barrera: 2019, p.349).

El tiempo dirá si iremos avanzando, pero hoy por hoy, al menos el uso no sexista del lenguaje forma parte de la agenda política y se está consiguiendo que se tenga en cuenta la relación entre lenguaje y dominación, y también se ha visibilizado la falta de representación de las mujeres y las disidencias sexuales en la cultura, que no se limita al lenguaje (Niklison: 2020, p.30).

La conclusión que debemos obtener es que el lenguaje debe ser revisado a nivel general y en el currículum oculto en particular, además, debe evolucionar y adaptarse a las nuevas necesidades y en el caso que nos ocupa amoldándose al nuevo papel que las mujeres y las niñas ocupan en la sociedad, donde irremediamente ya están presentes por méritos propios, pues son portadoras de mérito y capacidad.

LIBROS DE TEXTO

Otra vertiente donde se han realizado múltiples investigaciones ha sido sobre el sexismo en los libros de texto, Subirats (1993) o Blanco (2000) ponen de manifiesto la discriminación, el silenciamiento y la distorsión de la mujer que los convierte en discriminatorios, tanto para las mujeres como para otros colectivos.

Los libros de texto proyectan mensajes sexistas, tanto a través del lenguaje escrito como a través del lenguaje icónico, y estos mensajes están encerrados en un vocabulario inapropiado e incorrecto, en expresiones que ocultan a la mujer, en ilustraciones que no reflejan el equilibrio social en cuanto al número de mujeres y hombres y en papeles estereotipados de conducta de cada uno de los sexos (Parra: 2009, p.118).

En definitiva, los textos escolares son un potente trasmisor de estereotipos de género, tanto en el aspecto explícito como en el implícito, por ello hay que estudiar más allá de los contenidos y tener la precaución de descifrar el currículum oculto, para así desenmascarar intenciones o valoraciones no explícitas en los textos (Sacristán: 199, p.247).

La manera de minimizar la discriminación de género en los libros de texto y materiales educativos, sería realizar por parte del y la docente un análisis exhaustivo de los contenidos. Se deben tener en cuenta varios criterios (Piedra: 2022, pp. 10-11):

- Que las imágenes, consciente o inconscientemente, no transmitan características identificadas a hombres y mujeres, es decir los roles de género.
- Que en los roles profesionales no se asigne a los hombres la autoridad y a las mujeres la ejecución.
- Que se deconstruya el androcentrismo en la ciencia que invisibiliza a las mujeres lo que daría como resultado dar el sitio que le corresponde a la mujer.
- Que la figura femenina no se construya alrededor de la masculina, sino en equivalencia e independencia.
- Que se le dé mayor visibilidad y la importancia que tiene, el trabajo de cuidado, que se corresponde con el doméstico y no remunerado y se comparta entre hombres y mujeres.
- Que la representación femenina sea equitativa con la masculina, no una en subordinación de la otra.
- Que el formato para escribir referencias bibliográficas identifique el sexo de las personas autoras y con esto visibilice a las mujeres.

Esta realidad a la que nos enfrentamos es de difícil solución, pues es en una de las áreas educativas donde el currículum oculto adquiere gran protagonismo, ya que los libros de texto y los materiales escolares no solo recogen los contenidos de enseñanza-aprendizaje, sino que reproducen las discriminaciones de género, naturalizando las tareas propias atribuidas a las mujeres. De ahí que resulte tan difícil tomar conciencia del problema, con el agravante de que los hábitos adquiridos y la costumbre normalizan todas estas discriminaciones.

EL USO DE LOS ESPACIOS

La RAE define el espacio en su primera acepción como la extensión que contiene toda la materia existente, pero la palabra ha dado para estudios de todo tipo, debido a la importancia que tiene para el niño y la niña en la construcción de la realidad y de su identidad.

En el espacio se diferencian dos planos, uno referencial, que es el lugar concreto y perceptible donde estamos ubicados, y otro simbólico que está asociado al poder y al estatus de la persona que lo ocupa, por tanto, debemos tener en cuenta que esta circunstancia puede definir en las personas rasgos psicológicos y comportamientos (Piedra: 2022, p.16).

Precisamente el plano simbólico, es el más susceptible de formar parte del currículum oculto, ya que evidencia cómo los espacios diferenciados reproducen rasgos culturales reforzados en función del género. Los espacios secundarios, que son los pequeños e íntimos suelen ser ocupados por las mujeres y las niñas, que van asumiendo roles inferiores propios de su género, mientras que a los niños se les prepara para el espacio público y para demostrar su competencia y dominio. Pero, además, esta situación potencia valores y comportamientos diferenciados entre niñas y niños como, la competitividad en los niños y la certeza y el permiso social de que pueden utilizar los mejores espacios, o incluso el refuerzo de su competencia motriz. Mientras tanto, las niñas deben ir asumiendo un papel secundario, entrando en ocasiones en la inactividad o en las prácticas de actividades menos complejas y rutinarias (Rodríguez y García: 2009, pp.65-66).

Existen múltiples estudios que confirman que los niños ocupan los espacios centrales y principales y las niñas los residuales, muestran que los niños realizan una ocupación y un uso desigual del espacio disponible en el recreo escolar respecto de las niñas, evidenciando grandes concentraciones de niñas en torno a reducidos espacios. Por el contrario, se aprecia como un menor número de niños se distribuyen en grandes espacios como el campo de fútbol (Cantó y Ruiz: 2005, p.44).

Si son los niños los que ocupan los espacios centrales, los más importantes, probablemente serán ellos los que asuman el poder, los que tengan

la autoestima más alta y los que en definitiva adquieran una posición de superioridad en la sociedad.

Debido a la relevancia que tiene la distribución de los espacios entre hombres y mujeres, debemos examinar de forma exhaustiva de qué modo son ocupados por niñas y niños en los centros escolares y así evidenciar y minimizar su influencia en el currículum oculto que por otro lado se antoja fuerte y peligrosa, ya que niños y niñas irán normalizando códigos de interacción socialmente dominantes en favor del sexo masculino.

4. COEDUCACIÓN COMO ALTERNATIVA

Debemos tener en cuenta que el modelo de escuela va a determinar tanto los contenidos explícitos como los contenidos implícitos o currículum oculto de género. La escuela segregada mantiene currículums diferentes según el sexo, dando mayor importancia y considerando más valiosa a la educación masculina que a la femenina, dirigiendo esta última hacia las labores domésticas o de cuidado, afianzando de este modo los roles de género.

Según se va incorporando la mujer a la educación, es decir cuando la formación se considera universal, se va generalizando otro modelo de enseñanza, el mixto, y aunque en este modelo se comparten los mismos espacios y currículums, no se garantiza la igualdad de género debido, entre otras circunstancias, al currículum oculto o implícito.

El fracaso de estos modelos, en lo que a la igualdad de género se refiere, da paso a la escuela coeducativa, conformándose como una alternativa que intenta garantizar la igualdad.

Ya en el siglo pasado, acreditadas pedagogas y maestras hablaron de la importancia de la educación en términos coeducativos, aportando fundamentos teóricos y prácticos para visibilizar las desigualdades estructurales de género a nivel social y educativo, tomando conciencia de las opresiones y privilegios de los sujetos con respecto a la raza, la clase, el género o la sexualidad (Bejarano: 2019, p.47).

La coeducación se entiende como un proceso intencionado de intervención a través del cual se potencia el desarrollo de las niñas y los niños,

partiendo de realidades diferentes, hacia una construcción social común y no enfrentada (Cremades: 1988, p.61). Es respetuosa con la diferencia, ya que, aunque quiera eliminar la jerarquización de un género sobre otro, no pretende cambiar a las chicas para adaptarlas a un sistema de valores masculinos; tampoco quiere educarlos como si fueran idénticos, sino integrar las diferencias y valorar y respetar la diversidad (Cabeza: 2010: p.40). Si se construyen espacios de aprendizaje igualitarios se ha de evitar cualquier indicio de desigualdad discursiva, simbólica, curricular o socio cultural, y de este modo reconocer las potencialidades de cada sexo (Bejarano: 2019, p. 38).

Por tanto, la coeducación se basa en reflexionar, cuestionar, y buscar nuevas maneras de interpretar el mundo de una forma justa e igualitaria, y no reproducir los códigos culturales dominantes, huyendo de estereotipos emocionales y comportamientos sexistas, donde no exista un modelo emocional de hombre y unos sentimientos específicos para mujeres (Suberviola: 2020, p.191). El objetivo fundamental, a nivel educativo, sería la redefinición de un modelo cultural que no sólo admita la existencia de diferencias, sino que precisamente se construya como forma de universalizar las conductas y capacidades diferentes que inicialmente fueron consideradas como propias de grupos específicos (Subirats:1998, p. 29).

Efectivamente, coeducar no es solo agrupar a niñas y niños en el aula, la coeducación va más allá: se fundamenta en el respeto a la diferencia, y desde este reconocimiento de la diferencia y singularidad de cada niña y cada niño se debe educar, y además se deben cuestionar y visibilizar las discriminaciones, para subsanarlas y poder compensar a las niñas en las situaciones que las discriminan y es aquí donde toma relevancia el currículum oculto de género ya que se puede configurar como un instrumento para avanzar en relaciones más equitativas entre mujeres y hombres.

Por tanto, el modelo coeducativo nos llevaría a cuestionar ciertas prácticas educativas no visibles o inconscientes que se encuentran dentro del currículum oculto y que se han naturalizado, pero que agravan a personas con distintos intereses, miradas, experiencias, saberes, pasado, circunstancias e incluso sentimientos, a las que se debe educar desde el respeto y el reconocimiento.

Algunas medidas para fomentar la coeducación serían (Subirats: 1994, pp.74-75):

- La creación y la difusión de nuevos materiales escolares que contemplen las aportaciones de las mujeres a la vida social y a la cultura.
- La revisión de textos científicos con vistas a modificar los errores causados por su visión androcéntrica.
- La implementación de programas específicos de orientación profesional que valoren la utilidad de la ciencia y la técnica en las aplicaciones sociales y humanas.
- El diseño de programas específicos para facilitar a las niñas el acceso a las nuevas tecnologías y a las profesiones tradicionalmente consideradas como masculinas.
- La revisión de los libros de texto.
- La modificación del currículum escolar dando lugar a los conocimientos y experiencias relativos a la salud, la sexualidad, las tareas de la vida cotidiana, las relaciones afectivas...
- El nombramiento de personas, en cada centro escolar o área geográfica, que revisen periódicamente la forma en que se realizan las promociones profesionales y fuercen así a que se tenga en cuenta a las mujeres.

Para continuar con el cambio hacia el modelo coeducativo, también se han propuesto otras cuestiones importantes: la primera iría encaminada a la coexistencia de los valores y actitudes que se han asignado a cada sexo sean para ambos sexos, como por ejemplo la costura, la cocina y la danza se asignen tanto a niñas como a niños, al igual que el deporte y la tecnología sea tanto para niños como para niñas, sin exclusión, es decir habrá que cambiar el concepto de género por el de persona. La segunda sería la revalorización de la cultura femenina, otorgando más valor a lo que hacen o han hecho siempre las mujeres: las tareas de cuidado, integrándolas en la sociedad de forma útil, eliminando el estigma de género; además esta revalorización también implica el ámbito de la cultura académica, visibilizando las aportaciones culturales, sociales y científicas que a lo largo de la historia han realizado las mujeres. Y, la tercera, sería la valoración del potencial de

las niñas mediante acciones positivas, que corrijan los sesgos e injusticias de género (Cremades: 1988, pp. 61-62).

Si somos capaces de poner en práctica todas estas medidas, que caracterizan a la escuela coeducativa, acabaríamos con la discriminación de género en el currículum oculto y por ende en la escuela.

Podemos concluir que debido las características implícitas de la coeducación: proceso intencionado de intervención y respeto a la diferencia y la diversidad, la escuela coeducativa se convierte en el mejor modelo educativo para erradicar el sexismo del currículum oculto.

Pero todavía como sociedad nos falta mucho para llegar a este punto, ya que no podemos obviar, que, hasta hace bien poco la escuela segregada ha estado admitida por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (LOMCE), además cuenta con el aval del Tribunal Constitucional, quien considera que esta circunstancia no causa discriminación (TC 31/2018 de 10 de abril); y con partidos políticos denostando los avances conseguidos en la lucha por la igualdad de las mujeres, es preciso no bajar la guardia para no dar un paso atrás. (Ugalde y at.: 2019, p.20).

Efectivamente, ante esta situación todavía tenemos un gran escollo a superar para que la escuela coeducativa se implante como modelo universal.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTABLE, Charo. «La coeducación sentimental». En RAMOS GARCIA, J. (Comp.): *El camino hacia una escuela coeducativa*. Sevilla: M.C.E.P., 1993.
- BARRERA LINARES, Luis. «Relación género/sexo y masculino inclusivo plural en español». *Literatura y Lingüística*, 40, 2019, pp. 327-354.
- BEAUVOIR, Simone. *El segundo sexo. La experiencia vivida*. Colección feminismos Universidad de Valencia. Instituto de la mujer. 2002.
- BEJARANO FRANCO, María Teresa, MARTÍNEZ MARTÍN, Irene y BLANCO GARCÍA, Montserrat. «Coeducar hoy. Reflexiones desde las pedagogías feministas para la despatriarcalización del currículum». *Tendencias Pedagógicas*, 34, 2019, pp. 37-50.

- BLANCO GARCÍA, Nieves. «¿De qué mujeres y de qué hombres hablan los libros de texto?». *Kikiriki Cooperación Educativa*, 1999, 52, pp. 47-52.
- BOURDIEU, Pierre. *La dominación masculina*. Anagrama S.A. Barcelona. 2000.
- CABEZA LEIVA, Ana. «Importancia de la coeducación en los centros educativos». *Pedagogía magna*, 2010, 8, pp.39-45.
- CANTÓ ALCARAZ, Ramón y RUIZ PÉREZ, Luis Miguel. «Comportamiento Motor Espontáneo en el Patio de Recreo Escolar: Análisis de las diferencias por género en la ocupación del espacio durante el recreo escolar». *International Journal of Sport Science*, 2005, 1, pp. 28-45.
- CREMADES NAVARRO, María Ángeles. «El currículum oculto y la coeducación». En VI Jornadas de estudio sobre la investigación en la escuela, Sevilla: Universidad de Sevilla, Servicio de publicaciones: Universidad de Sevilla, Departamento de didáctica de las Ciencias.1988, pp. 59-67.
- GIAMMATTEO, Mabel. «El género gramatical en español y la disputa por el género inclusivo». *Cuarenta Naipes Revista de Cultura y Literatura*,3, 2020, pp. 177-198.
- GIL, Ana Soledad y MORALES, Paula. «Tensiones y posiciones respecto de los usos del lenguaje: una batalla no solo cultural». *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas*, 22, 2020, pp.1-15.
- GIMENO SACRISTÁN, José. «¿Qué significa el currículum?». *Sinéctica*, 2010, 34.
- JIMÉNEZ RODRIGO, María Luisa, ROMÁN ONSALO, Marisa y TRAVERSO CORTÉS, Joaquín. «Lenguaje no sexista y barreras a su utilización. Un estudio en el ámbito universitario». *Revista de investigación en educación*, 2011, 2, pp.174-183.
- Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). BOE núm. 295, de 10 de diciembre de 2013.
- LÓPEZ SÁEZ, Mercedes y CUADRADO GUIRADO, Isabel. «Estereotipos», En *Introducción a la psicología social*. Ed. Sanz y Torres, Madrid. 2019, pp. 305-327.
- LÓPEZ-NAVAJAS, Ana. «Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la E.S.O: una genealogía de conocimiento ocultada». *Revista de Educación*, 2014, 363, pp. 282-308.
- MACEIRA OCHOA, Luz. «Investigación del currículo oculto en la educación superior: alternativa para superar en sexismo en la escuela». *La ventana. Revista de estudios de género*, 2005, 3, pp. 187-227.
- MEDINA GUERRA, Antonia María. «Las alternativas al masculino genérico y su uso en el español de España». *Estudios de Lingüística Aplicada*, 64, 2016, pp. 183-205.

- NIKLISON, Lucía María. «Lo que la RAE no nombra no existe: una mirada Glotopolítica sobre las respuestas de la RAE al Lenguaje inclusivo/no sexista...». *Cuadernos de la alfal*, 12, 2020, pp. 13-32.
- PARRA MARTÍNEZ, Juan. «Educación en valores y no sexista». Instituto de la Mujer de Castilla la Mancha. 2009.
- PIEDRA DURAN, Marcela. «Currículo oculto y no tan oculto de género en la educación superior». *Revista Reflexiones*, 101, 2022, pp.1-23.
- RODRÍGUEZ NAVARRO, Henar y GARCÍA MONGE, Alfonso. «Asimilación de códigos de género en las actividades del recreo escolar». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2009, 64 (23,1), pp. 59-72.
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel. «Currículum oculto y construcción del género en la escuela». *Kikiriki. Cooperación educativa*, 1997, 42-43, pp. 14-27.
- SUBERVIOLA, Iratxe. «Aspectos básicos sobre el concepto y puesta en práctica de la coeducación emocional», Foro de Educación, 18, 2020, pp. 189-207.
- SUBIRATS MARTORI, Marina. «Conquistar la igualdad: La coeducación hoy». *Revista Iberoamericana de Educación*, 1994, 6, pp. 49-78.
- SUBIRATS MARTORI, Marina. «El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores». Madrid: Instituto de la Mujer, 1993.
- SUBIRATS MARTORI, Marina. «La educación de las mujeres: de la marginalidad a la coeducación. Propuestas para una metodología de cambio educativo». *Serie Mujer y desarrollo*. Santiago, Chile: Naciones Unidas, 1998, pp. 229-255.
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo. «El currículum oculto». Madrid: Morata, 1991.
- UGALDE GOROSTIZA, Ana Isabel, ARISTIZABAL LLORENTE, Pilar, GARAY IBAÑEZ DE ELEJALDE, Beatriz y MENDIGUREN GOIENOLA, Haritz. «Coeducación: un reto para las escuelas del siglo XXI». *Tendencias Pedagógicas*, 34, 2019, pp. 16-36.
- VAILLO RODRÍGUEZ, María. «La investigación sobre libros de texto desde la perspectiva de género: ¿hacia la renovación de los materiales didácticos?». *Tendencias pedagógicas*, 2016, 27, pp. 97-124.
- VARGAS MUÑOZ, María Estela. «Coeducación: La Unión Perfecta de Lenguaje y Género» *Philologica Urcitana Revista Semestral de Iniciación a la Investigación en Filología*, 6, 2011, pp. 83-98.

CAPÍTULO 5.

EDUCACIÓN INCLUSIVA CON PERSPECTIVAS DE GÉNERO Y DISCAPACIDAD

AGUSTÍN HUETE GARCÍA
INICO. Universidad de Salamanca

RESUMEN

En este trabajo se analiza la discriminación interseccional de las niñas y niños con discapacidad en el sistema escolar español. Para ello, se realiza una fundamentación teórica y legal de la inclusión educativa, distinguiendo diversas tipologías de escolarización del estudiantado con discapacidad siguiendo el modelo de aculturación de Berry (1990). A partir de estos fundamentos, se cuantifica la discriminación interseccional de las niñas con discapacidad en la escuela, mediante un indicador de segregación escolar. Se concluye que, efectivamente, las niñas con discapacidad sufren doble discriminación, de género y por discapacidad, que más allá de cuestiones funcionales, biológicas o de salud, tiene una explicación de base social, burocrática y política.

Palabras clave: Educación inclusiva; personas con discapacidad; discriminación interseccional; segregación escolar; perspectiva de género.

ABSTRACT

This paper analyzes the intersectional discrimination of children with disabilities in the Spanish school system. For this purpose, a theoretical and legal foundation of educational inclusion is provided, distinguishing different types of schooling of students with disabilities following Berry's (1990) acculturation model. On this basis, the intersectional discrimination of girls with disabilities in school is quantified by means of a school segregation indicator. It is concluded that, indeed, girls with disabilities suffer double discrimination, gender and disability, which, beyond functional, biological or health issues, has a social, bureaucratic and political explanation.

Keywords: Inclusive education; people with disabilities; intersectional discrimination; school segregation, gender perspective.

1. LA ESCUELA COMO ESCENARIO DE INCLUSIÓN

HISTÓRICAMENTE, las personas con discapacidad han sido etiquetadas, estigmatizadas y colocadas en una posición de inferioridad frente al resto de la ciudadanía, generando así actitudes de rechazo y conductas de sobreprotección que han conducido, por vías diferentes, a un trato de personas incapaces de valerse por sí mismas (Palacios y Bariffi: 2007, 13). Las personas con discapacidad se han visto así impedidas para ejercer sus derechos y condenadas una situación de ciudadanía de «segunda clase».

Una buena forma de comprender esta arbitrariedad es analizarla como una forma de discriminación más, como la de género, etnia o clase social. Así, de la misma forma en la que se ha descrito el machismo o el racismo, se puede explicar la discriminación por discapacidad, como construcciones sociales heredadas de generación a generación.

El hecho de considerar la discapacidad como una forma de discriminación equiparable a otras que ya conocemos, es decir, como una cuestión de derechos humanos, tiene una gran ventaja: es posible aprovechar los conocimientos generados sobre otras formas de discriminación (machismo, racismo, homofobia), para aplicarlos al estudio de lo que denominamos capacitismo.

El *capacitismo* es pues una forma de construcción social cuyo resultado es la desventaja de las personas con un funcionamiento (físico, mental, sensorial, cognitivo) diferente al considerado «normal». Desde esta perspectiva, dado que las personas con discapacidad son titulares de los mismos derechos que el resto de la ciudadanía (ONU: 2006), la sociedad debería eliminar cualquier barrera que pueda obstaculizar el acceso a los recursos y servicios educativos, sociales, culturales, sanitarios, así como a los espacios de participación social, política y cultural.

Una vez entendemos la discapacidad como el resultado de una forma de exclusión social, como podría ser la de género o etnia, los sistemas de

enseñanza aparecen no sólo como los escenarios donde dicha segregación es más evidente, sino como herramientas poderosas para generar igualdad de oportunidades, con los ajustes necesarios.

En las sociedades avanzadas, el sistema de enseñanza es mucho más que una herramienta para repartir conocimiento, es un agente de socialización clave que reparte capital cultural, modelos de comportamiento, relaciones personales, vínculos, expectativas sobre la propia vida y la de quienes la rodean. Es por tanto un elemento fundamental para facilitar la inclusión social adaptada, productiva, relevante, significativa, realizada en sociedad (Ali et.al.: 2008).

2. CONSTRUCCIÓN NORMATIVA DE LA NO DISCRIMINACIÓN DE NIÑAS Y NIÑOS CON DISCAPACIDAD

La generalización del derecho a la Educación es, junto a la Seguridad Social, la Sanidad y los Servicios Sociales, una conquista del Estado de Bienestar Social moderno, para cuyo éxito ha resultado fundamental la aplicación del principio de «igualdad de oportunidades» para todas las personas. Una sociedad es más avanzada cuanto más eficiente es en la extensión de sus sistemas de protección social, esto es, más capaz de dar respuesta al mayor número posible de colectivos en situación de desventaja.

La primera referencia normativa sobre educación de niños y niñas con discapacidad en España se puede encontrar en la Ley General de Educación de 1970, que contemplaba su escolarización en un sistema paralelo al ordinario, llamado de Educación Especial. De hecho, existía una red de escuelas especiales para alumnado con discapacidad que a lo largo de la segunda mitad del siglo veinte habían ido surgiendo, fundamentalmente como iniciativas de familias y organizaciones caritativas (Medina: 2017). Sin embargo, el sistema de enseñanza especial no se institucionaliza como tal hasta 1975 con la creación del Instituto Nacional de Educación Especial, organismo autónomo dependiente del Ministerio de Educación.

Prácticamente en el mismo tiempo (1978) se sitúa el origen de un movimiento internacional orientado a la inclusión del alumnado con discapacidad en escuelas ordinarias con su punto de origen en el Informe Warnock

(1978), y un desarrollo posterior en la Conferencia Internacional de Jomtien sobre la Educación para Todos (1990), las Normas Uniformes para la Equiparación de Oportunidades de las Personas con Discapacidad (ONU: 1993), la Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales (UNESCO: 1994), la Conferencia Internacional de Dakar (2000) y la Conferencia Internacional sobre Educación Inclusiva (2008).

La Constitución Española supuso el primer punto de inflexión hacia las políticas de inclusión, posteriormente desarrollada en la Ley 13/1982, de 7 de abril de Integración Social de los Minusválidos (LISMI). Esta normativa en los artículos del 23 al 31 avalaba la integración del alumnado con discapacidad en el sistema ordinario de educación general, con los apoyos necesarios que la propia Ley contemplaba. Tres años después, el Real Decreto 334/1985 de 6 de marzo, *de ordenación de la educación especial*, previó la escolarización de niños y niñas con discapacidad de manera preferente en centros ordinarios, contemplando como excepcional la escolarización en unidades o centros especiales. El despliegue de este Decreto supuso un claro punto de inflexión hacia la escolarización inclusiva.

Posteriormente, la Ley 1/1990 Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) admitiría la inclusión educativa de los niños y niñas con discapacidad como una forma de diversidad que la escuela debe atender, y hablaría por primera vez en la legislación del sistema de enseñanza de la figura del alumnado con necesidades educativas especiales (ACNEE). El Real Decreto 696/1995, de 28 de abril de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, reguló las condiciones para la atención educativa a estos alumnos y las garantías para la calidad de la enseñanza.

La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), firmada, ratificada y vigente por tanto en España desde 2008, establece en su artículo 24 que

los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida, [...].

La CDPD en el ámbito educativo es clara cuando reconoce que la única vía posible para la escolarización de niñas y niños con discapacidad ha de ser la inclusiva, y que además deberá disponer de los recursos especializados que precisen para el máximo aprovechamiento de los sistemas de enseñanza: [...]

- c) Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales;
- d) Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva;
- e) Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión [...].

Con posterioridad a la ratificación de España a la CDPD, El Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social, en su artículo 18, establece que las personas con discapacidad tienen «derecho a una educación inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, y que corresponde a las administraciones educativas asegurar un sistema educativo inclusivo en todos los niveles educativos prestando atención a la diversidad de necesidades educativas del alumnado con discapacidad». El capítulo IV concreta el derecho a la educación inclusiva de calidad y gratuita del alumnado con necesidades educativas especiales junto con sus iguales sin discapacidad, además de la importancia de la valoración integral de necesidades educativas a cargo de los servicios de orientación (Verdugo et.al.: 2018).

3. ESTRATEGIAS DE INCLUSIÓN EN LA ESCUELA

Uno de los modelos más utilizados para analizar la exclusión social es el que propone Berry (1990), para estudiar y explicar la discriminación étnica en el contexto migratorio canadiense. En este modelo, Berry estudia las diferentes formas en que una cultura dominante, se relaciona con otras minoritarias a las que supuestamente acoge.

Para ello, plantea dos sencillas preguntas: ¿Se relacionan las personas de la cultura dominante, con las de la cultura minoritaria? y ¿Las personas de

la cultura minoritaria ven valorados sus rasgos culturales? Contestando Sí o No a esas dos preguntas, obtenemos un esquema con cuatro posibilidades:

- Integración:* La minoría SÍ se relaciona con la cultura dominante y SÍ se reconoce su cultura propia.
- Asimilación:* La minoría SÍ se relaciona con la cultura dominante y NO se reconoce su cultura propia.
- Separación:* La minoría NO se relaciona con la cultura dominante y SÍ reconoce su cultura propia.
- Marginación:* La minoría NO se relaciona con la cultura dominante y NO reconoce su cultura propia.

FIGURA 1. *Estrategias de aculturación.*

	<i>NO se reconoce la diferencia</i>	<i>SÍ se reconoce la diferencia</i>
<i>SÍ se relaciona con el grupo dominante</i>	ASIMILACIÓN	INCLUSIÓN
<i>NO se relaciona con el grupo dominante</i>	MARGINACIÓN	SEGREGACIÓN

Elaboración propia a partir de Berry (1990)

Aplicando este esquema (figura 1) al estudio de la discriminación por discapacidad, una escuela inclusiva sería aquella, y solamente aquella, que se adapta a todos los estudiantes cualesquiera que sean sus habilidades o requisitos, en todos sus niveles, resultando cualquier otra opción discriminatoria:

Inclusión: son los sistemas de enseñanza los que se diseñan para ser accesibles a todos los niños y niñas, independientemente de sus necesidades de apoyo. La configuración corporal, mental o sensorial de los niños y niñas es considerada como parte de la diversidad a la que la escuela debe adaptarse.

Asimilación: los niños y niñas con discapacidad son escolarizados en colegios ordinarios sin los apoyos y los recursos necesi-

rios. De esta forma es el niño o la niña quien tiene que hacer un esfuerzo extraordinario para «adaptarse» al sistema de enseñanza. Se suele denominar, falsamente, *integración*.

Separación: o segregación: A los niños y niñas con discapacidad se les escolariza en entornos separados, apartados de los estudiantes sin discapacidad.

Marginación: A los niños y niñas con discapacidad se le niega el acceso a la educación en cualquier forma.

En la sociedad actual se pueden dar a la vez situaciones de marginación, segregación, asimilación e inclusión, incluso en un mismo contexto. Igualmente, muchas personas con discapacidad pueden tener experiencias de marginación, separación, asimilación e inclusión a lo largo de su vida. No existen por tanto sociedades totalmente inclusivas, aunque sí algunas que tienden claramente hacia la inclusión.

En relación con los sistemas de enseñanza, y siguiendo este modelo, los Centros de Educación Especial son incompatibles con la inclusión, ya que impiden la convivencia de niños y niñas con y sin discapacidad en las aulas. Igualmente, y en contra de lo que se suele pensar, la mera ubicación de niños y niñas con discapacidad en un aula ordinaria, no garantiza su inclusión, sino que, incluso con frecuencia, conduce a su asimilación.

4. UBICACIÓN EN LA ESCUELA DE ALUMNADO CON DISCAPACIDAD DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO

En España, según datos oficiales, se encontraban escolarizados en el curso 2020-2021 casi 230.000 niños y niñas con discapacidad, de un total de algo más 8 millones, esto es, un 2,8% del alumnado matriculado en enseñanzas no universitarias. El análisis inicial de estas cifras en bruto nos ofrece una primera información de interés: el número de varones con discapacidad escolarizado es mayor al de mujeres, lo cual se debe a una cuestión fundamentalmente biológica, dado que los problemas de salud que conducen a

discapacidad en la infancia se producen con más frecuencia en niños que en niñas (OED: 2019).

TABLA 1. *Alumnado matriculado en enseñanzas no universitarias. Curso 2020-2021.*

	<i>Total</i>	<i>Sin discapacidad</i>	<i>Con discapacidad</i>	<i>% con discapacidad</i>
<i>Mujeres</i>	3.985.789	3.917.136	68.653	1,8%
<i>Varones</i>	4.246.506	4.087.180	159.326	3,9%
<i>Total</i>	8.232.295	8.004.316	227.979	2,8%

Fuente: elaboración propia a partir de la Estadística de las Enseñanzas no Universitarias (MECD: 2021).

En España existen dos opciones fundamentales de escolarización de niños y niñas con discapacidad: en Centro Ordinario, es decir, en los mismos espacios que el alumnado sin discapacidad, o en Centros de Educación Especial, es decir, en espacios específicos para alumnado con discapacidad. A partir de esta división fundamental, se pueden dar múltiples casuísticas, entre las que destacan las Aulas de Educación Especial, que son espacios específicos (es decir segregados), dentro de centros ordinarios. A efectos de este estudio, se consideran las Aulas de Educación Especial como espacios segregados.

Siguiendo el marco conceptual de Berry (1990), y como ya se ha indicado, la mera ubicación en espacios compartidos con estudiantes sin discapacidad no garantiza la inclusión del estudiantado con discapacidad, aunque sí es una condición necesaria. En el curso 2020-2021, tal como se muestra en la Tabla 2, ocho de cada diez estudiantes con discapacidad en España se escolarizan en un centro ordinario, esto es, el 20% del alumnado, uno de cada cinco, se encuentra escolarizado en centros segregados, incompatibles con la inclusión educativa.

Pero la tabla 2 ofrece resultados que permiten una profundización desde la perspectiva de género, dado que, como se indica, el porcentaje de segregación de las niñas con discapacidad es muy superior a la de los niños con discapacidad, es decir, con más frecuencia según estos datos, se escolariza a las mujeres en Centros de Educación Especial. Este hecho, en un primer

término, podría deberse a cuestiones puramente biológicas, esto es, a la severidad de las limitaciones que determinan la condición de discapacidad.

TABLA 2. *Alumnado con discapacidad en enseñanzas no universitarias. Curso 2020-2021.*

	<i>Con discapacidad</i>	<i>En escuela ordinaria</i>	<i>En escuela especial</i>	<i>% segregación</i>
<i>Mujeres</i>	68.653	54.994	13.659	24,8%
<i>Varones</i>	159.326	134.078	25.248	18,8%
<i>Total</i>	227.979	189.072	38.907	20,6%

Fuente: elaboración propia a partir de la Estadística de las Enseñanzas no Universitarias (MECD, 2021).

Para descartar o confirmar si la mayor segregación de las niñas en el sistema escolar se debe a cuestiones relacionadas con causas de salud o a otras más complejas –entre ellas, causas sociales y por tanto evidencias de discriminación– acudimos a la comparación de los porcentajes de segregación escolar por Comunidades Autónomas. Si las causas son puramente biológicas, es decir constantes, la segregación sería similar en todos los territorios.

En la Tabla 3 se muestran los datos de porcentaje de segregación por Comunidades Autónomas, entre las que las diferencias son muy evidentes. Las CCAA que más segregan a su alumnado son la Comunitat Valenciana, Aragón y Extremadura, con indicadores de separación del alumnado con discapacidad muy superiores a la media del 20,6%. Es decir, las causas biológicas o funcionales (dado que son constantes) no explican por sí solas la segregación del estudiantado con discapacidad.

El análisis de la Tabla 3 conduce a conclusiones similares, desde una perspectiva de género: de manera persistente en todas las regiones se segrega más a las niñas que a los niños con discapacidad, pero con diferencias muy importantes. Mientras que en algunas regiones estas diferencias son prácticamente inexistentes (Extremadura, La Rioja), en otras son muy notables (C. Valenciana, Aragón, Cataluña).

Tabla 3. *Alumnado con discapacidad en enseñanzas no universitarias escolarizado en centros segregados, por Comunidades Autónomas. Curso 2020-2021.*

<i>% Segregación</i>	<i>Total</i>	<i>Varones</i>	<i>Mujeres</i>	<i>Diferencia varones-mujeres</i>
<i>Andalucía</i>	18,6%	17,4%	21,5%	4,0%
<i>Aragón</i>	31,0%	28,0%	38,0%	10,0%
<i>Asturias, Princip. de</i>	15,0%	13,4%	19,1%	5,7%
<i>Balears, Illes</i>	17,6%	17,1%	18,8%	1,7%
<i>Canarias</i>	24,9%	22,5%	31,5%	9,0%
<i>Cantabria</i>	20,5%	20,1%	21,5%	1,4%
<i>Castilla y León</i>	15,9%	14,5%	19,4%	4,9%
<i>Castilla-La Mancha</i>	20,5%	18,9%	23,6%	4,7%
<i>Cataluña</i>	25,4%	22,8%	32,3%	9,5%
<i>Comunitat Valenciana</i>	50,1%	45,4%	62,6%	17,2%
<i>Extremadura</i>	31,4%	31,2%	31,8%	0,6%
<i>Galicia</i>	6,8%	6,1%	8,6%	2,5%
<i>Madrid, Com. de</i>	23,8%	21,3%	29,7%	8,5%
<i>Murcia, Región de</i>	15,8%	15,1%	17,5%	2,4%
<i>Navarra (Com. Foral)</i>	11,4%	10,2%	14,3%	4,1%
<i>País Vasco</i>	16,1%	14,6%	20,3%	5,8%
<i>Rioja, La</i>	17,2%	17,0%	17,6%	0,6%
<i>Ceuta</i>	13,6%	12,0%	17,1%	5,2%
<i>Melilla</i>	16,1%	13,9%	20,7%	6,7%
<i>Total</i>	20,6%	18,8%	24,8%	6,0%

Fuente: elaboración propia a partir de la Estadística de las Enseñanzas no Universitarias (MECD: 2021).

5. CONCLUSIÓN

La construcción social capacitista se basa en la idea general de que el funcionamiento y las habilidades consideradas normales son definitorias del ser humano y, por lo tanto, no se puede esperar para las personas con discapacidad un futuro equiparable al del resto de la humanidad, porque no son personas humanas completas. La población con discapacidad es así invisi-

bilizada, en base a valores, costumbres y creencias negativas que se traducen en barreras a la movilidad, la comprensión o la comunicación (Abberley: 2008).

El capacitismo, como el machismo, se construye socialmente mediante mecanismos insertos en el estilo de vida, y afecta también a la identidad de las propias personas con discapacidad. La presencia de actitudes capacitistas en la sociedad se da independientemente de si las personas que las reproducen tienen o no relación más o menos cercana con personas con discapacidad. De esta forma, se entienden los bajos resultados en calidad de vida de la población con discapacidad no como resultado de su configuración corporal (capacidad), sino de un diseño social capacitista, es decir, concebido tradicionalmente por y para personas sin discapacidad.

La aplicación del principio de igualdad de oportunidades en la educación hacia las personas con discapacidad no se ha entendido de la misma manera en los diferentes sistemas de enseñanza modernos, aunque en general se han sucedido similares estrategias más o menos exitosas, relacionadas con:

- a) *Especialización y especificidad*, como fundamento de la *Educación Especial*, tienen un valor innegable: el reconocimiento de que los sistemas de enseñanza precisan instrumentos adecuados para adaptarse a las necesidades de apoyo de los niños y niñas con discapacidad, de forma que estos obtengan el mayor rendimiento posible.
- b) *Normalización, integración e inclusión*, como fundamento de la *Educación Inclusiva*, tienen también un valor innegable: el reconocimiento de que los sistemas de enseñanza son, además de necesarios para aprender, fundamentales para acceder a la participación social, la ciudadanía y la identidad.

Tanto la educación especial, como la inclusión educativa son estrategias que pueden conducir al éxito escolar de las personas con discapacidad, la primera por su contenido técnico, y la segunda por su aportación social. Aunque aparentemente contradictorias, únicamente lo son en realidad cuando entra en juego el espacio, es decir, la ubicación de los recursos espe-

cializados en lugares específicos para personas con discapacidad, creando así espacios segregados, no incompatibles con la inclusión (UNESCO: 1994).

La centralización de los recursos de apoyo especializados en un mismo espacio y apartado del resto de niños y niñas, es una mera opción burocrática, que mantiene algunos de los efectos virtuosos (aprendizaje, calidad de vida, seguridad, respeto), pero también los perniciosos de cualquier forma de institucionalización (segregación, invisibilización, discriminación, falta de progreso y expectativas).

Ahora bien, siguiendo a Berry (1990) la mera ubicación de niños y niñas en centros ordinarios tampoco garantiza su inclusión, sino que, como se comprueba con frecuencia en la actualidad, el riesgo de Asimilación (es decir la falta de apoyos necesarios para el éxito escolar) es muy alto.

La escolarización inclusiva de niños y niñas con discapacidad es hoy uno de los temas más ampliamente debatidos en la comunidad educativa internacional, y es una cuestión recurrente también en el ámbito de los Derechos Humanos (UNESCO: 2008) y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (ONU: 2015). Pero no es un tema nuevo. En el ámbito internacional, al igual que en España, la inclusión educativa forma parte de un movimiento social protagonizado por las propias personas con discapacidad y sus familias, especialmente intenso en los últimos 40 años.

La escolarización segregada o asimilada (esto es, sin apoyos) de niños y niñas con discapacidad se puede explicar por tanto como una muestra de discriminación, equiparable a otras ya reconocidas como la de género, en la que la escuela también es un escenario privilegiado, en el que ambas formas de discriminación (de género y por discapacidad) interactúa y se acumulan. Tal como se ha mostrado, las niñas con discapacidad en España tienen un mayor riesgo de ser segregadas del sistema escolar. Es esta una evidencia de discriminación interseccional grave, a la que las administraciones escolares deberían prestar una atención privilegiada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBERLEY, P. «El concepto de opresión y el desarrollo de una teoría social de la discapacidad». En *Superar las barreras de la discapacidad*. Madrid: Morata, 2008, 34-50.
- ALI A., STRYDOM A., HASSIOTIS A., WILLIAMS R., KING M. «A mesure of perceived stigma in people with intellectual disability». *British Journal of Psychiatry*, 2008, 193, pp. 410-415.
- BERRY, J. W. *Psychology of Acculturation*. En *Cross-Cultural perspectives*. Nebraska Symposium on Motivation. Lincoln: Nebraska University Press, 1990, pp. 201-234.
- ONU. *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Nueva York: Organización de las Naciones Unidas, 2015.
- OED. *Alumnado con discapacidad y educación inclusiva en España*. Olivenza: Observatorio Estatal de la Discapacidad, 2019.
- ONU: *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Nueva York: Organización de las Naciones Unidas, 2006.
- PALACIOS, A. y BARIFFI, F. *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos: una aproximación a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: CINCA, 2007.
- UNESCO: «La educación inclusiva: el camino hacia el futuro». Ginebra: UNESCO, 2008.
- VERDUGO, M.A., AMOR, A., FERNÁNDEZ M., NAVAS, P. y CALVO, I. «La regulación de la inclusión educativa del alumnado con discapacidad intelectual: una asignatura pendiente». *Siglo Cero*, 2018, 2018, 49(2), 266, pp. 27-58.

CAPÍTULO 6.

TUTORÍA E INCLUSIÓN: PRÁCTICAS, RETOS Y PERSPECTIVAS

LORENZA DA RE Y ROBERTA BONELLI¹
Università Degli Studi di Padova (Italia)

RESUMEN

La contribución aborda el tema de la tutoría universitaria, con especial énfasis en el potencial inclusivo de esta práctica. La tutoría en la Educación Superior es una herramienta importante para fomentar el éxito académico y acompañar a quienes estudian en todo su camino, a través de un acompañamiento personalizado y holístico, tanto personal como educativo. Además de estos aspectos de empoderamiento, ampliamente reconocidos en la literatura, la tutoría también puede ser valorada como una herramienta a disposición de las instituciones de Educación Superior para fomentar la inclusión de todos los estudiantes. Sin embargo, es necesario asegurar que el acceso y uso de las actividades tutoriales incluya realmente a todos y todas, sin privilegiar unas necesidades y funcionalidades, dejando de lado otras. Por tanto, se abordará el tema de la tutoría universitaria desde el punto de vista de la inclusión y la igualdad de género, potenciando los principios del Diseño Universal como premisa teórica y metodológica fundamental para avanzar hacia un enfoque inclusivo real y efectivo.

Palabras clave: Tutoría universitaria; Tutoría inclusiva; Coeducación; Diseño Universal; Educación Superior.

¹ El artículo fue producido en conjunto por las autoras, sin embargo la atribución específica de los párrafos es la siguiente: Lorenza Da Re par. 3, Roberta Bonelli párr. 1. Par. 2 y 4 fueron desarrollados conjuntamente por las autoras.

ABSTRACT

This paper discusses the topic of university tutoring, with particular focus on the inclusive potential of this practice. Tutoring in Higher Education is recognised as an important tool to foster academic success and to accompany students across their entire career, through a personalised and holistic support. In addition to these aspects of empowerment, which are widely acknowledged in the literature, tutoring can also be valued as a tool for Higher Education institutions to promote the inclusion of all students. It is necessary, however, to ensure that the access to tutoring activities does indeed include everyone, without prioritising some needs and functionalities and excluding others. The topic of university tutoring will therefore be approached from an inclusion and gender equality point of view, emphasising the principles of Universal Design as a fundamental theoretical and methodological premise for moving towards a real and effective inclusive approach.

Keywords: University tutoring; Inclusive tutoring; Co-education; Universal Design; Higher education.

1. UNA VISIÓN GENERAL DE LA TUTORÍA UNIVERSITARIA

LA TUTORÍA UNIVERSITARIA puede considerarse parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje y se reconoce como una estrategia para mejorar el éxito académico y enfrentar el abandono escolar, potenciando las metas y especificidades de los estudiantes (Guerra-Martín et al.: 2017; Ruiz & Fandos: 2014; Topping: 1996; Tinto: 2006). Las acciones tutoriales también son especialmente importantes para el alumnado en riesgo de abandono, para la igualdad de género y la inclusión de minorías o personas con necesidades especiales (Ruiz & Fandos: 2014). Por lo tanto, la tutoría universitaria, si se fortalece adecuadamente, puede tener un papel muy impactante en el camino formativo de todos los estudiantes universitarios (Berta, Lorenzini & Torquati: 2009), respondiendo a las necesidades de estos últimos a través de actividades y dinámicas de apoyo a la carrera universitaria (Da Re: 2017). La tutoría también puede servir de apoyo en las fases de transición, que pueden ser particularmente desafiantes. Especial atención requiere la experiencia del primer año, un momento particularmente delicado del recorrido académico (Thomas: 2002; Tinto: 2006).

En el contexto académico, la tutoría se identifica dentro de prácticas de «facilitación» (de aprendizaje, comunicación, relación y facilitación cogniti-

va) y supervisión de procesos educativos, así como un recurso de mediación entre el estudiante y las diversas oportunidades y actores del complejo contexto académico (Da Re: 2017; Scandella: 2007; Roidi: 2015; Aarnio et al.: 2014). Estas funciones se traducen luego en múltiples acciones tutoriales, que pueden adoptar diferentes formas y modos de entrega, con dinámicas que involucran aspectos de evaluación, mediación, apoyo, orientación, información y role modeling. La relación tutorial activa por tanto algunos aspectos interpersonales y relacionales como la empatía, la confianza, la conexión personal, con miras al desarrollo y empoderamiento de cada estudiante (Guerra-Martín: 2014; Raby: 2020; Ruiz & Fandos: 2014). Varios estudios respaldan la importancia del apoyo de un tutor/a en la universidad para lograr resultados coherentes con el propio proyecto de formación, con un impacto posterior también en la calidad del camino formativo y la práctica profesional (Spadola et al.: 2020; Da Re: 2017).

A veces, en el ámbito universitario, la relación de tutoría se inicia tras el surgimiento de una necesidad con funciones que podríamos definir como una intervención *ex post*, entendida como una reacción tras el surgimiento de un problema o necesidad, llevando al estudiante a contactar con un servicio de tutoría (Earwaker: 1992). Sin embargo, la tutoría también es importante con funciones preventivas, respondiendo a las posibles necesidades y requerimientos de la experiencia universitaria, antes de que se incrementen, se conviertan en un problema real o creen obstáculos a la experiencia formativa. En particular, las actividades de tutoría pueden ofrecer un apoyo preventivo a las necesidades que la literatura reconoce como propias de la trayectoria académica (necesidad de conocimiento y adaptación al contexto, relación, información, orientación), brindando trayectorias/servicios tutoriales *ad hoc* (Da Re: 2017).

Si bien un proceso de tutoría universitaria puede tomar diferentes características según el propósito y el contexto, creando también diferentes tipos de enfoques tutoriales, todavía se pueden identificar algunos rasgos esenciales para definir mejor estas dinámicas en el entorno universitario (Fetner: 2011; Roidi: 2015; Guerra-Martín et al.: 2017; Earwaker: 1992, Da Re: 2017).

- *Enfoque personalizado/no estandarizado*: la tutoría no da respuestas preformadas y estandarizadas a las necesidades del alumnado, sino que

trata de proponer acciones lo más personalizadas posibles según el contexto y los destinatarios. Esto implica dinámicas de escucha activa y apertura por parte de todas las figuras implicadas, así como un conocimiento profundo del contexto/servicio en el que se desenvuelven los tutores/as.

- *Dinámica formal*: La tutoría es generalmente reconocida como un proceso formalizado, no espontáneo, llevado a cabo por personal formado y siguiendo objetivos y funciones específicas. Por tanto, no se trata simplemente de algo que «ocurre» entre dos personas, sino que tiene características y objetivos precisos también en función del ámbito en el que se desarrolla. En algunos contextos, como en el italiano por ejemplo, también se rige por una ley específica que la establece y regula (Ley n. 341 de 19 de noviembre de 1990 «Reforma de las normas de enseñanza universitaria»), así como por leyes específicas de acciones y prácticas de la universidad.
- *Personal formado*: Los tutores y tutoras son figuras especialmente seleccionadas y formadas para el rol. Por lo tanto, tienen características, experiencias y habilidades específicas, que se tienen en cuenta en las etapas de selección, pero que posteriormente también se fortalecen con programas de formación y preparación específicos para el rol del tutor/a y del contexto específico.
- *Importancia de los aspectos relacionales y comunicativos*: Se trata de un aspecto en el que la relación juega un papel fundamental: la tutoría, de hecho, debe basarse en una interacción positiva, caracterizada por la confianza y la apertura, pero también profesional. Esto requiere que los tutores/es presten mucha atención a los métodos de comunicación y profesionales que sean acogedores y personalizados según la persona. El tutor/a juega un papel clave en la gestión de las interacciones: esto requiere habilidades interpersonales, de escucha y de comprensión específicas.
- *Reciprocidad*: la relación de tutoría es recíproca, no debe entenderse como una interacción de arriba hacia abajo, en la que el tutor o tutora «da» y la persona tutorizada «recibe». El enfoque es más bien de asociación recíproca, aunque con diferentes roles, en una relación que genera beneficios para todas las partes involucradas: el tutorizado/o re-

cibe apoyo personal y profesional de acuerdo con sus necesidades y el tipo de tutoría, mientras que el tutor/a desarrolla nuevas habilidades, y pone en juego sus competencias y experiencias para apoyar el camino formativo del alumnado, en una relación muy beneficiosa también a nivel personal del propio tutor o tutora.

- *Hacia la autonomía*: Las actividades de tutoría deben ayudar al estudiante a ser cada vez más autónomo, como se ha visto a través de acciones de mediación, facilitación y apoyo: el tutor/a no sustituye a la persona con la que interviene, sino que aporta la información y los recursos necesarios para hacer que la persona tutelada incremente sus propios recursos. Además, no se deben generar dinámicas de excesiva dependencia del tutor/a o del servicio de tutoría, que en lugar de ayudar a la persona dificultarían aún más la autodeterminación y la consecución autónoma de sus objetivos.
- *Respeto a las fronteras*: Cabe recordar que todos los actores implicados en el proceso de tutoría tienen derecho a su privacidad. Si bien se busca una relación positiva, caracterizada por la apertura y la confianza, no deja de ser una relación formalizada, profesional y no amistosa, en la que es cierto que también hay aspectos que deben seguir siendo privados por parte de todas las figuras involucradas. De hecho, un tutor o tutora no son amigos o confidentes en el sentido informal del término, sino una figura formada que está disponible para la discusión en un contexto académico.

2. TUTORÍA INCLUSIVA

Las características de la tutoría universitaria, descritas en el párrafo anterior, perfilan un poderoso recurso de apoyo a la trayectoria académica al alcance de todos los estudiantes. Sin embargo, a pesar de haber identificado la función de tutoría en las universidades en general, también se debe recordar que cada estudiante tiene unas características y necesidades particulares, incluso muy diferentes. De hecho, cuando se trata de necesidades, el primer aspecto a considerar es que el alumnado universitario no es igual, y esta premisa, aparentemente banal, es más bien un principio muy importante que debe guiar la reflexión propuesta. Las diferencias individuales y el acceso a los recursos, las experiencias pasadas y las necesidades personales únicas

crean diferencias en las necesidades emergentes, que cambian de persona a persona y que también pueden variar a lo largo del camino en la Educación Superior (Martini: 2009).

La tutoría en universidad, además de perseguir los fines descritos en el párrafo anterior, también tiene la obligación de cuestionar las características potenciales de sus usuarios/as, trabajando desde una perspectiva inclusiva y tratando de ser efectiva para el mayor número de estudiantes posible. Esta reflexión se acerca y acoge los principios del Diseño Universal (en adelante Universal Design), que valora el diseño de productos y entornos que sean utilizables por todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptaciones ni diseño especializado (Connell et al.: 1997; Story: 2001). En particular, los principios del Universal Design describen un enfoque inclusivo y atento a las diferencias individuales, y se pueden describir de la siguiente manera (Center for Universal Design - «Studies to Further the Development of Universal Design»):

Principio 1: Equidad, que brinda a todas las personas la oportunidad de acceder a un servicio o acción formativa específica, dando la oportunidad de favorecer los mismos medios para todas las personas, respetando la seguridad y la privacidad.

Principio 2: Flexibilidad, que permite a todos/as adaptarse con flexibilidad según sus capacidades, sus características, mediante un amplio abanico de preferencias individuales y talentos específicos.

Principio 3: Sencillez, entendida como la capacidad de hacer las cosas simples e intuitivas para una fácil comprensión independientemente de la experiencia, conocimientos, habilidades lingüísticas o nivel de concentración del usuario.

Principio 4: Perceptibilidad, garantizar a todos y todas, independientemente de sus propias características la posibilidad de percibir la información esencial. Es necesario comunicar informaciones a las personas de forma eficaz independientemente de las condiciones ambientales o de las capacidades sensoriales específicas y peculiares.

Principio 5: Tolerancia a errores, para minimizar riesgos o acciones no deseadas. Es necesario que los elementos estén expuestos de forma que se minimicen riesgos y errores para la implementación del uso posterior.

Principio 6: Contención del esfuerzo físico para favorecer la máxima economía de movimientos y disminuir la fatiga física para minimizar las acciones repetitivas y el esfuerzo físico sostenido.

Principio 7: Medidas y espacios suficientes, todo lo que se diseñe debe proporcionar un espacio adecuado para el acceso y uso de todos/as. El espacio debe ser adecuado para las personas que lo tengan que utilizar.

Estos principios, aunque ligados a elementos del contexto territorial, contienen en sí mismos importantes lógicas de equidad, acogida, justicia, atención a las diferentes necesidades, flexibilidad e inclusión, fundamentales en el marco educativo. Como argumentan Meyer y Rose (2000, 2002), Universal Design for Learning tiene como objetivo planificar proactivamente el currículo y la educación para involucrar activamente a todos los estudiantes en el proceso de aprendizaje. El Universal Design for Learning es un medio para enfocar la investigación, el desarrollo y la práctica educativa con especial atención a la comprensión de la diversidad y la aplicación de tecnologías para facilitar el aprendizaje.

Las reflexiones expuestas anteriormente pueden, por tanto, encontrar aplicación también en la Educación Superior, y, más concretamente, hablando también de acciones de apoyo tutorial. La acción tutorial debe ser inclusiva y preparada para acoger la diversidad de necesidades y peculiaridades de los posibles usuarios, que pueden tener características personales, sociales, sanitarias, familiares y económicas muy diversas.

No es raro encontrar servicios de tutoría dedicados a personas con necesidades especiales. En primer lugar, un ejemplo son los servicios de tutoría dedicados a personas con discapacidad o dificultades específicas de aprendizaje (Da Re: 2012; Vogel et al.: 2007; Kowalsky & Fresko: 2002), o los dedicados a estudiantes extranjeros (Lucangeli et al: 2009): estas intervenciones están disponibles para algunas categorías de estudiantes que pueden tener necesidades específicas además de las necesidades que suelen ser propias de la carrera académica. Por otra parte, están las tutorías puramente «didácti-

cas», que ayudan a dar respuesta a necesidades disciplinarias o a recuperar carencias previas, tratando de dar la mayor cantidad de herramientas posible para un camino exitoso; otros servicios están diseñados para estudiantes que tienen un retraso en su camino formativo o que corren el riesgo de abandonar los estudios, o servicios de tutoría dedicados a estudiantes en régimen de detención (Russ: 2019; Lucangeli et al.: 2009).

También existen servicios de tutoría para actividades específicas: un ejemplo son los «tutores de prácticas», figuras formalizadas y reguladas por algunas instituciones, que facilitan el aprendizaje de competencias profesionales explicando los modelos teóricos que fundamentan la intervención profesional, y suelen estar representados por figuras que tienen el mismo perfil profesional que el estudiante que se apoya (Spadola et al.: 2020). En la literatura también hay otros ejemplos, como tutores/as del grado (responsables de gestionar un curso completo), tutores/as dedicados a un año de curso determinado (responsables de apoyar a los estudiantes en un año de curso específico), tutores/as de actividades inserción laboral (responsables de la organización y supervisión de prácticas industriales o profesionales), tutor de talleres específicos, etc. (Earwaker: 1992; Lucangeli et al.: 2009).

La diversificación de los tipos de tutorías que acabamos de describir puede ayudar a cubrir las distintas necesidades de alumnado, acogiendo en concreto las particularidades del tutorizado/a y tratando de proporcionar un conjunto de recursos de apoyo lo más completo posible.

Sin embargo, esta perspectiva aún aparece cercana a una perspectiva de «separación» de funciones y servicios, cada uno con su propio ámbito de intervención y, en algunos casos, con destinatarios específicos. Ciertamente, la formación y las competencias específicas de los tutores/as que atienden, por ejemplo, a estudiantes internacionales no pueden ser las mismas que las de los tutores/as que atienden a estudiantes con discapacidad; sin embargo, para abrazar mejor la perspectiva inclusiva y de equidad y justicia, como sugieren los principios del Universal Design, es necesario que estas acciones tutoriales también puedan encontrar un alma y unos principios comunes, partiendo de la idea de que «la tutoría universitaria puede ser utilizable por todas las personas, en la mayor medida posible», readaptando el primer principio del diseño universal. Esto significa pensar anticipadamente y activamente en la diversidad de la población estudiantil, que también trae

consigo necesidades y requerimientos especiales, y brindar un apoyo tutorial inclusivo, justo y atento a cada persona. Este debe ser el principio sobre el que nazca el «Servicio de Tutoría» general de una Universidad, a partir del cual se puedan desarrollar habilidades y figuras tutoriales adecuadas para dar respuesta a las distintas singularidades de los estudiantes, pero siempre según una lógica de sinergia común y de no separación y refiriéndose a un único principio inspirador.

Resumiendo, todos estos aspectos resultan sin duda fundamentales cuando hablamos del diseño e implementación de intervenciones de tutoría en la Universidad.

3. TUTORÍA Y PERSPECTIVA DE GÉNERO

Desde una perspectiva inclusiva, es igualmente fundamental una lectura de las acciones tutoriales desde la perspectiva de género, también en términos de coeducación.

Existen numerosas fuentes bibliográficas a nivel internacional (Pernas Riaño & Vila Núñez: 2014; González López: 2009; Villarreal Montoya: 2001) que dan testimonio de la importancia de la acción de coeducación para la orientación educativa y profesional; sin embargo, no existe mucha literatura específica que detalle estos aspectos en relación a las intervenciones tutoriales en el ámbito universitario.

Sin embargo, algunos autores abordan el tema. Entre estos, Álvarez Pérez (2012) nos recuerda que uno de los planos en los que debería desarrollarse la labor de apoyo al alumnado en perspectiva inclusiva es en el propio desarrollo curricular, a través de la labor de seguimiento y asesoramiento que tiene que hacer todo el profesorado desde la tutoría académica (Zabalza: 2003). El objetivo es favorecer una enseñanza que dé una verdadera respuesta integrada a las necesidades que tienen los estudiantes. En general, algunas tareas del tutor/a en la universidad en perspectiva inclusiva podrían ser (Álvarez: 2012, p. 64):

- Ayudar al estudiantado a integrarse en la vida universitaria, informándole de los distintos aspectos de la vida universitaria y de los recursos a su alcance,
- Atender las necesidades de tipo académico: materiales adaptados, problemas de asistencia a clase, documentos y apuntes, apoyo de los compañeros de clase, etc.,
- Informar a los demás profesores/as de Grado, Ciclo o Centro de las dificultades y necesidades de los estudiantes,
- Facilitar la integración de todos los estudiantes por igual en la dinámica de las clases, en las tareas de grupo y en las actividades complementarias,
- Proporcionar estrategias para facilitar el estudio y reflexión sobre perspectiva de género
- Motivar al alumnado a lo largo de curso hacia conductas igualitarias
- Mediar en la resolución de los problemas que los estudiantes puedan tener.

Esta perspectiva tiene como objetivo garantizar oportunidades justas y equitativas, independientemente del género, en el acceso a todas las formas de educación y orientación, para ayudar a los estudiantes a elegir y desarrollar el tipo de estudio que mejor se adapte a sus capacidades, actitudes y personalidad.

El modelo de orientación y tutoría presentado en perspectiva de género y coeducativa se propone como un modelo integrado en el currículo formativo de los estudiantes, y nos invita a reflexionar sobre qué tipo de estudiantes queremos formar. Es un modelo en el que toda la comunidad educativa se siente implicada y participativa, según un enfoque no discriminatorio por razón de género, que apunta al principio de equidad entre géneros. Trabajar por la igualdad requiere que la elección académico-laboral no esté marcada por el género, sino por las potencialidades individuales.

Sin embargo, cabe señalar la indudable presencia de estereotipos de género que actúan en el sistema educativo a través de sus diversos agentes y elementos que lo conforman. Los estereotipos se reciben y transmiten a

través del currículo implícito, ya que no actúan de manera expresa o fácilmente identificable, sino que operan de manera sutil a pesar de la intención de educar y enseñar la filosofía de la igualdad de oportunidades. Si queremos superar todas estas carencias, es prioritario superar los estereotipos heredados sobre lo que pueden llegar a ser hombres y mujeres, así como abrir espacios de reflexión donde imaginar una elección libre y no estereotipada. Docentes y educadores deben tener en cuenta numerosos aspectos relacionados con el lenguaje, las imágenes y los mensajes que transmiten a su alumnado, transmitiendo una forma diferente de entender la orientación, es decir, como un proceso que va mucho más allá de la elección profesional e introduce emociones y relaciones, sociales, y elementos culturales (González López: 2009). La orientación y tutoría deben ser las claves para romper los estereotipos.

Según Pernas Riaño y Vila Núñez (2014), una orientación sin sesgos de género, para ser relevante, debe ayudar a comprender el sistema de género y la estructura social que sustenta la desigualdad. Los autores proponen cuáles son las posibles condiciones favorables para una orientación sin sesgo de género. En resumen, podemos decir que son:

- a) *Condiciones que dependen de las administraciones educativas:* crear las condiciones para que el modelo pueda aplicarse (apoyar a los centros que propongan incentivar estas intervenciones a través de fórmulas ya existentes como los grupos de trabajo, dar tiempo para favorecer la reflexión), la formación de los actores educativos en la perspectiva de género, una plataforma informática dedicada al género y la educación para promover intervenciones relativas a la perspectiva de género.
- b) *Condiciones de su aplicación en las Universidades:* la construcción de un modelo sencillo aplicable en los distintos centros
- c) *El papel de las unidades o servicios de orientación al universitario:* el carácter de agentes de cambio de estos servicios es fundamental.

Los mismos autores (Pernas Riaño y Vila Núñez: 2014) nos recuerdan que una vez establecidas las condiciones previas, es fundamental definir una estructura básica de intervención. En primer lugar, para desarrollar una

orientación educativa sin sesgo de género será importante «asumir y transmitir que existe desigualdad entre los sexos y que esta tiene consecuencias nefastas sobre el desarrollo de niños y jóvenes, y sobre la sociedad en general. Sin entender este principio, cualquier intervención será superficial o vana. Por lo tanto, lo primero será discutir los objetivos de esos proyectos» (Pernas Riaño y Vila Núñez, 2014: 41). Las cuestiones fundamentales son cuatro, precisamente:

- La integración de los espacios sociales,
- La valorización de las mujeres,
- La igualdad,
- La prevención de la violencia.

El verdadero reto de la orientación y de la tutoría educativa es apuntar a un modelo de orientación equitativa, basado en la justicia social, fuertemente integrado en el itinerario escolar, académico y formativo del alumnado, en el que los docentes –en cooperación con el alumnado– compartan la dirección de elecciones conscientes para el futuro, elecciones que no solo estén enfocadas en la preparación de los y las estudiantes y que no solo satisfagan las demandas del mercado laboral, sino que estén alineadas entre expectativas, actitudes, deseos y la realidad territorial.

4. CONCLUSIONES

La reflexión propuesta en esta contribución ha sacado a la luz el papel que puede tener la tutoría universitaria como recurso para la inclusión, la equidad, la justicia y la igualdad.

En general, el apoyo holístico que las acciones tutoriales pueden brindar a los estudiantes, tanto a nivel personal como profesional, puede favorecer la retención estudiantil y el éxito académico a lo largo de su carrera. Sin embargo, al mismo tiempo que se potencian diferentes tipos de tutorías, con diferentes funciones y ámbitos de intervención y competencia, la reflexión desarrollada en esta contribución también invita a dar un paso más allá, imaginando un sistema de tutorías universitarias verdaderamente atento a las necesidades de todos y todas. De acuerdo con los principios del Universal Design, de hecho, la tutoría puede acomodar los importantes valores de

justicia, equidad e inclusión, diseñando actividades y servicios listos para acomodar no solo las necesidades «generales» sino también la singularidad de los estudiantes, superando la perspectiva de responder sólo a las necesidades de «la mayoría».

Es importante subrayar que es necesario fortalecer la investigación sobre la relación entre las acciones de tutoría, el tema de género y la coeducación, recordando que, en la tutoría, no sólo reside en el importante papel que tiene en relación con la formación integral de los estudiantes, sino en el rol que juega al ser uno de los ejes articuladores del enfoque educativo centrado en el alumnado y el aprendizaje. Es importante definir la necesidad de desarrollar acciones de orientación y tutoría, mediante las que se puede lograr una mejora de los procesos de transición y adaptación de los estudiantes a la universidad, actividades propedéuticas para detectar y corregir lagunas en la formación previa y actuaciones de acogida para estudiantes de nuevo ingreso (Pantoja et al., 2022).

Son varios los aspectos posibles a analizar y estudiar en la Universidad, pero también en la trayectoria formativa previa. Como dicen Ugalde Gorostiza et al. (2019), diferentes estudios realizados en los últimos años muestran la persistencia de las desigualdades entre mujeres y hombres. La discriminación no afecta a sus resultados escolares, pues las mujeres obtienen calificaciones superiores a las de los hombres y, sin embargo, sufren mayores tasas de desempleo, perciben un salario inferior en algunos empleos y se enfrentan a mayores dificultades para acceder a puestos de prestigio. Todo ello limita sus oportunidades, afectando a su bienestar y al conjunto de su vida pública y privada.

En esta dirección, las acciones tutoriales pueden intervenir positivamente en el desarrollo holístico y social de los estudiantes. La investigación y las intervenciones a proponer podrían potenciarse diseñando y evaluando las intervenciones tutoriales desde una perspectiva de coeducación, pero también leyendo las expectativas y necesidades formativas del alumnado en clave de género (Pantoja et al., 2022).

Sólo en estos términos la perspectiva de la orientación y tutoría educativa y profesional puede asumir también una postura de equidad en términos de

género, para dar a todas y todos la oportunidad de emprender el camino de vida de valor para sí mismos y para toda la comunidad educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AARNIO, Matti, LINDBLOM-YLÄNNE, Sari, NIEMINEN, Juha, & PYÖRÄLÄ, Eeva. «How do tutors intervene when conflicts on knowledge arise in tutorial groups?». *Advances in Health Sciences Education*, 2014, 19, 3, pp. 329-345.
- ÁLVAREZ PÉREZ, Pedro Ricardo. *Tutoría universitaria inclusiva: Guía de buenas prácticas para la orientación de estudiantes con necesidades educativas específicas*. Ed. Madrid: Narcea ediciones, 2012.
- BERTA, Lucia, LORENZINI, Valeria, & TORQUATI, Biancamaria. *Una ricerca-azione sul tutorato nell'Ateneo di Perugia*. Ed. Milano: Franco Angeli, 2009.
- CONNELL, Bettye Rose, JONES, Mike, MACE, Ron, MUELLER, Jim, MULLICK, Abir, OSTROFF, Elaine, SANFORD, Jon, STEINFELD, Ed, STORY, Molly, & VANDERHEIDEN, Gregg. *The principles of universal design: Version 2.0*. Raleigh, NC: The Center for Universal Design, 1997.
- DA RE, Lorenza. «An explorative analysis about the Italian university: Peer tutoring and disability». En *ICERI 2012 Proceedings CD*, Madrid: Iated, 2012, pp. 328-337.
- DA RE, Lorenza. *Il tutor all'Università: Strategie educative per contrastare il drop-out e favorire il rendimento degli studenti*. Lecce: Pensa Multimedia, 2017.
- EARWAKER, John. *Helping and Supporting Students. Rethinking the Issues*. Bristol: Taylor and Francis Publishers, 1992.
- FETNER, Debra McLellan. «Joining The Conversation: Idea Exchange Scaffolding: Tutor Training Activity». *Learning Assistance Review (TLAR)*, 2011, 16, 1, pp. 7-9.
- GONZÁLEZ LÓPEZ, Isabel. «La orientación académica y profesional en clave de igualdad». *Tribuna abierta*, 2009, 11, pp.110-121.
- GUERRA-MARTÍN, María Dolores. «Tutoring as a way of achieving employability for nursing students at the University of Seville». *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2014, 139, pp. 479-486.
- GUERRA-MARTÍN, María Dolores, LIMA-SERRANO, Marta, & LIMA-RODRÍGUEZ, Joaquín Salvador. «Effectiveness of Tutoring to Improve Academic Performance in Nursing Students at the University of Seville». *Journal of New Approaches in Educational Research*, 2017, 6, 2, pp. 93-102.

- KOWALSKY, Ronen, & FRESKO, Barbara. «Peer Tutoring for College Students with Disabilities». *Higher Education Research & Development*, 2002, 21, pp. 259-271.
- LUCANGELI, Daniela, MIRANDOLA, Alberto, DE GASPERI, Mimma, ROTA, Gilda, VANIN, Cristiano, & ZAGO, Patrizia. «Il bisogno di orientamento prima, durante e dopo gli studi». En *I servizi a supporto degli studenti universitari*. Luigi Fabbris. Ed. Padova: Cleup, 2009, pp. 107-138.
- MARTINI, Maria Cristina. «Evoluzione dei bisogni durante gli studi universitari. Un'analisi mediante reticoli di preferenze». En *I servizi a supporto degli studenti universitari*. Luigi Fabbris. Ed. Padova: Cleup, 2009, pp. 107-138.
- PANTOJA-Vallejo, A., COLMENERO Ruiz, M.J. y MOLERO, D. «Aspectos condicionantes de la tutoría universitaria. Un estudio comparado». *Revista de Investigación Educativa*, 2022, 40(1), 33-49.
- PERNAS RIAÑO, Begoña, VILA NÚÑEZ, Fefa. *Orientación educativa sin sesgo de género antes de la Universidad*. Secretaría general técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones. 2014.
- RABY, Alison. «Student Voice in Personal Tutoring». *Frontiers in Education*, 2020, 5, 120, pp. 1-9.
- ROIDI, Margaret M. «Tutor Training Procedures in Higher Education: Creating a Community of Lifelong Learners». *Synergy: The online Journal for the Association for the Tutoring Profession*, 2015, 7, pp. 1-17.
- RUIZ MORILLAS, Nuria, & FANDOS GARRIDO, Manel. «The role of tutoring in higher education: Improving the student's academic success and professional goals». *Revista internacional de Organizaciones*, 2014, 12, pp. 89-100.
- RUSS, Valeria A. «A Comparison of Peer Tutoring to Academic Tutoring on At-Risk College Students». *Journal of Education & Social Policy*, 2019, 6, 1, 111-113.
- SCANDELLA, Ornella. *Interpretare la tutorship. Nuovi significati e pratiche nella scuola dell'autonomia*. Milano: Franco Angeli, 2007.
- SPADOLA, Milena, CORTINI, Carla, BERTOZZI, Lucia, TANI, Cosetta, SANTUCCI, Giole, GENOVESE, Valentina, CAMPOLATTANO, Antonella, CREMONINI, Valeria, VILLA, Michele, SEBASTIANI, Giulia, TONELLI, Roberta, & CECCARELLI, Chiara. «Il tutor di tirocinio per le professioni sanitarie: Un progetto di formazione continua nell'Azienda Usl della Romagna». *Tutor*, 2020, 20, 1, pp. 29-46.
- STORY, Molly Follette. «The principles of universal design». En *Universal design handbook*. Ed. Wolfgang F.E. PREISER & Korydon H. SMITH. New York: McGraw-Hill Education, 2001, pp. 4.3-4.12.
- THOMAS, Liz. «Student retention in higher education: The role of institutional habitus». *Journal of Education Policy*, 2002, 17, 4, pp. 423-442.

- TINCANI, Matt. «Improving Outcomes for College Students With Disabilities: Ten Strategies For Instructors». *College Teaching*, 2004, 52, 4, pp. 128-133.
- TINTO, Vincent. «Research and Practice of Student Retention: What Next». *Journal of College Student Retention*, 2006, 8, 1, pp. 1-19.
- TOPPING, Keith J. «The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: A typology and review of the literature». *Higher Education*, 1996, 32, 3, pp. 321-345.
- UGALDE GOROSTIZA, A. I., ARISTIZABAL LLORENTE, P., GARAY IBÁÑEZ de Elejalde, B., & MENDIGUREN GOIENOLA, H. «Coeducación: un reto para las escuelas del siglo XXI». *Tendencias Pedagógicas*, 2019, 34, pp. 16-36.
- VILLARREAL MONTOYA, Cecilia. «Profesionales de Orientación y la perspectiva de género en Costa Rica». *Revista Educación*, 2001, 25, 2, pp. 49-58.
- VOGEL, Gila, FRESKO, Barbara, & WERTHEIM, Cheruta. «Peer Tutoring for College Students with Learning Disabilities Perceptions of Tutors and Tutees». *Journal of learning disabilities*, 2007, 40, 6, 485-493.
- ZABALZA, Miguel Ángel. *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea, 2003.

CAPÍTULO 7.

ALUMNADO INMIGRANTE EN ITALIA ENTRE LA INCLUSIÓN Y EL RIESGO DE MARGINACIÓN. EL PAPEL DE LA ESCUELA

VALENTINA GUERRINI
Universidad de Sassari

RESUMEN

A la escuela italiana, sobre todo en las últimas décadas, asiste cada vez más alumnado de diversos países del mundo cuyas diferencias étnicas, lingüísticas y culturales contribuyen a enriquecer un pluralismo caracterizado por la multiplicidad y la diferencia (de género, de aprendizaje, étnica, política, religiosa, de orientación sexual). La escuela es, en efecto, el primer espacio social y democrático en el que cada individuo tiene la oportunidad de encontrar al otro como diferente de sí mismo y de experimentar a diario el respeto por la diferencia. Para que esto ocurra es necesario que las escuelas estén respaldadas por un aparato legislativo y que haya profesorado y personal directivo adecuadamente formados para hacer de las aulas espacios de inclusión. Esta contribución pone de relieve los resultados de una investigación cualitativa realizada entre alumnado y profesorado de varios centros de enseñanza secundaria de la Toscana. Los resultados muestran cómo es fundamental educar en la perspectiva de la inclusión desde la escuela para evitar formas de discriminación, especialmente hacia las chicas y mujeres inmigrantes.

Palabras clave: Escuela; género; intercultural; estereotipos de género; discriminación

ABSTRACT

The Italian school, particularly in recent decades, is increasingly attended by students from various countries of the world whose ethnic, linguistic and cultural differences contribute to enrich a pluralism characterised by multiplicity and diffe-

rence (of gender, learning, ethnic, political, religious, sexual orientation). School is indeed the first social and democratic space where each individual has the opportunity to encounter the other as different from him/herself and to experience respect for difference on a daily basis. For this to happen it is necessary that schools are supported by a legislative apparatus and that there are teachers and school directors adequately trained to make classrooms spaces of inclusion. This contribution highlights the results of a qualitative research carried out among students and teachers in some Tuscan secondary schools. The results show how it is essential to educate in the perspective of inclusion starting from the school in order to avoid forms of discrimination especially towards immigrant girls and women.

Keywords: School; gender; interculture; gender stereotypes; discrimination

1. LA INTERCULTURALIDAD Y EL PAPEL DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS EN ITALIA

EL FENÓMENO DE LA MIGRACIÓN siempre ha caracterizado la condición humana. Desde su aparición, hace unos 150.000 años, los primeros hombres y mujeres de África Oriental comenzaron a desplazarse a las tierras vecinas, poblando todo el planeta en menos de 100.000 años (Portera: 2022). Por supuesto, las motivaciones de la migración, los países de origen y de destino han cambiado a lo largo de los siglos en función de las guerras, las hambrunas, las condiciones climáticas, económicas y políticas y sociales, pero la migración sigue siendo una característica de todas las sociedades. El fenómeno migratorio masivo de las últimas décadas ha enriquecido el pluralismo de nuestras sociedades, gracias a lo cual han adquirido las características de un multiculturalismo estructural y dinámico (Bufalino y D' Aprile: 2011).

Está claro que no podemos seguir pensando en la llegada de personas de otros países como una emergencia sino como una característica estructural de las sociedades contemporáneas. Italia, en particular, de ser un país de emigración hasta principios de los años 60, pasó a ser una tierra de inmigración a partir de los años 70 (Portera: 2005; Velentin: 2020). Este cambio se debió principalmente a la crisis económica de los países industrializados, que provocó un endurecimiento de las políticas de entrada de los países de inmigración del norte de Europa.

Según las estimaciones del último dossier táctico de Cáritas (2021) basado en datos del Ministerio del Interior, en la Europa ampliada de 28 Estados hay 280,6 millones de personas que viven fuera de su país de origen (+8,4% respecto al año anterior). En Italia, los ciudadanos inmigrantes son unos 5 millones (8,5% de la población, de los cuales un 20,2% son menores de edad) y el país ocupa el tercer lugar en la Unión Europea (después de Alemania y el Reino Unido¹) y es seguido inmediatamente por Francia y España. En términos de género, en 2020 el componente femenino representaba el 52,4% de la población inmigrante adulta. Sin embargo, sólo al analizar la población extranjera menor de edad prevalece el componente masculino (51,9% del total, mientras que las mujeres, entre los menores, representan el 48,1%).

En cuanto al alumnado, según los datos del reciente Dossier Estadístico de Cáritas (2021) del informe ISMU (Santagati y Colussi 2020), a pesar del descenso de nuevos inmigrantes por la pandemia del Covid 19, en el curso escolar 2019/2020 aumentó el alumnado no italiano, pasando a ser aproximadamente 876.000 o el 10,3% de la población estudiantil. Su presencia varía según el grado escolar, con una prevalencia en las escuelas primarias pero un aumento gradual en las escuelas secundarias. Los porcentajes son claramente más elevados en el norte (Lombardía 25,6%) y en el centro de Emilia Romagna (12%) que en el sur (Sicilia 3,1%; Apulia 2,1%).

La Toscana ha sido la región del centro de Italia donde se realizó el estudio cualitativo entre los estudiantes de ambos sexos, es una de las principales zonas de inmigración del país.

A finales de 2020, los extranjeros residentes en la Toscana eran 425.931, con una incidencia del 11,5%, sobre el total de la población residente, una cifra muy superior a la media nacional (8,7%). La ciudadanía más representada es la rumana (73.963 residentes, el 17,4% de los extranjeros residentes en la Toscana). Le sigue la población china (73.684, 17,3%) y la albanesa (59.259, 13,9%). Además, hay 72.919 estudiantes extranjeros matriculados en el curso 2019/2020, lo que supone un aumento respecto al año anterior (+1,8%) y representa el 14,5% del total de la población estudiantil (4,2

¹ Estos datos son previos al Brexit.

puntos porcentuales por encima de la media nacional). De ellos, el 68,5% han nacido en Italia.

Las diferencias de género muestran que hay más niños que niñas que asisten a la escuela infantil (84,6% frente a 82,8%), mientras que en los demás niveles educativos el nivel de escolarización de las alumnas es siempre superior al de los alumnos. Una circunstancia que también pone de manifiesto, con toda probabilidad, las razones culturales y familiares que perjudican a las mujeres frente a los hombres. Los datos muestran que la escolarización de las alumnas es relativamente más regular que la de los alumnos. A los 10 años, las alumnas con un retraso escolar de 1 año o más son el 12,8%, frente al 15,0% de los chicos. A los 14 años, las alumnas que siguen asistiendo a clases de Secundaria I² son el 31,3%, frente al 42,2% de los varones. A la edad de 18 años los estudiantes varones son el 66,2% y las mujeres el 54,8% (MIUR: 2021).

Los estudiantes con ciudadanía no italiana revelan mayores dificultades en el aprendizaje y riesgo de abandono escolar. La enseñanza a distancia introducida en el periodo de cierre ha hecho a estos estudiantes aún más vulnerables, ya que se ven afectados por múltiples desventajas vinculadas a la falta de materiales, apoyos, espacios y habilidades digitales y lingüísticas (informe Santagati y Colussi: 2020 IMU), por lo que el papel de la escuela se hace aún más necesario e indispensable para salvar estas brechas.

La progresiva maduración del mundo escolar italiano hacia la inclusión de las diversidades culturales es atestiguada por una particular atención programática y por un rico marco normativo especialmente en lo que se refiere a las diferencias étnicas y culturales (MIUR: 2007; 2014) mientras que todavía falta un marco orgánico de referencia en lo que se refiere a la igualdad de género (Guerrini: 2019).

En particular, en la última década, la investigación pedagógica y las prácticas educativas están avanzando hacia formas de educación para las diferen-

² La educación secundaria en Italia dura 8 años y se divide en dos etapas: la escuela secundaria de primer grado (Scuola Media) y la escuela secundaria de segundo grado o superior (Scuola Superiore)

cias basadas en los principios de respeto y valoración de todas las formas de diferencias, de género, étnicas y culturales.

Toda diversidad se convierte en parte de la realidad escolar ordinaria y en una oportunidad para actualizar los sistemas escolares según las necesidades heterogéneas de los contextos de referencia y del alumnado. La escuela representa el espacio donde las diferencias encuentran una forma de existir y coexistir. Todavía no se ha prestado mucha atención e importancia a la diferencia de género porque aparentemente parece existir igualdad de género, especialmente en el ámbito educativo, a pesar del mayor desempleo y precariedad laboral de las mujeres y de los numerosos casos de violencia de género (ISTAT: 2022, Guerrini: 2019).

Si la discriminación de género aparece como un elemento estructural y transversal en toda realidad social, en la escuela, los alumnos y alumnas se enfrentan a otros factores de discriminación como la discapacidad, la etnia, la religión, las creencias personales, la orientación sexual, que también pueden darse en combinación, dando lugar a la llamada «discriminación múltiple». Por ello, se hace urgente y prioritario invertir en la formación de docentes y educadores y en la implementación de políticas escolares y educativas con miras a un enfoque interseccional de las diferencias (López: 2018) y hacia la realización de una escuela democrática que refleje las diferencias que existen en la sociedad (Dewey: 1899) y eduque a los niños y niñas en el respeto a todas las formas de diferencia.

A pesar de ello, siguen produciéndose fenómenos de aislamiento y marginación, a veces incluso de acoso hacia los niños y niñas no italianos, especialmente cuando la diferencia intercultural es más visible a través de los rasgos somáticos, el color de la piel, la vestimenta y las tradiciones religiosas. Los datos recogidos a través de esta investigación llevada a cabo en la Toscana revelan precisamente una doble discriminación, étnica y de género en el caso de las chicas musulmanas que, al llevar el velo, en una sociedad en la que se exalta la apariencia, el cuerpo femenino y, sobre todo, el aspecto sexual, provocativo, se encuentran a menudo con la discriminación de sus compañeros (Ulivieri, 2018).

Hoy más que nunca, al haber muchas diferencias que se entrecruzan en la escuela, las aulas pueden convertirse en espacios de encuentro-choque, de

conflicto y de marginación o, por el contrario, en espacios de educación al respeto del otro y al valor de la diferencia en general, en lugares donde se educa para una ciudadanía activa, responsable y democrática.

2. ESTUDIO CUALITATIVO CON ESTUDIANTES DE SECUNDARIA EN TOSCANA

Las dificultades de integración escolar y social, como se desprende de los datos ministeriales (Miur: 2018, 2019) y de la literatura pedagógica (D'Ignazi: 2008; Favaro: 2011; Ulivieri: 2018), se agravan para los niños y niñas extranjeros especialmente durante la adolescencia: en esta fase, los procesos de aprendizaje escolar se vuelven más complejos, ya que están conectados con el proceso de transformación y búsqueda de su propia identidad, lo cual es aún más complicado para ellos/as ya que su identidad cultural y sentido de pertenencia está en duda (Besozzi: 2009; Ranchetti: 2015; Bolognesi: 2018), o mejor dicho, de falta de pertenencia (Sayad: 1999). La lealtad a la cultura de origen y la adaptación a la cultura de acogida, que a menudo implica conflictos con los miembros de la familia, requiere que los menores sean capaces de gestionar un proceso de negociación complicado y, a menudo, conflictivo. Este proceso de negociación suele ser más complicado en el caso de las niñas, que tienen que responder a las exigencias de los roles de género de la cultura familiar y ser capaces de conciliarlas con los modelos femeninos que surgen en la sociedad entre el grupo de iguales. Desgraciadamente, como demuestran las trágicas historias de crímenes, ese conflicto a veces desemboca en violencia física, incluso en el asesinato de la joven por parte de la familia si no se adapta a lo impuesto por ésta (matrimonios precoces con parejas ya decididas, destinos ya planificados).

Justo antes de la pandemia de la Covid-19, se llevó a cabo un estudio cualitativo en la Toscana entre alumnos y alumnas de secundaria de varias ciudades toscanas (Florencia, Prato, Lucca y Pistoia), para conocer su grado de inclusión escolar y social. Los datos se recogieron a través de entrevistas semiestructuradas en las que se intentó investigar las condiciones de vida de estos jóvenes en la familia, en las relaciones con los compañeros, su relación con el profesorado y las instituciones educativas y las dificultades lingüís-

ticas y escolares encontradas, su percepción de la relación con el contexto social más amplio y, finalmente, sus planes de futuro.

Los objetivos que perseguía la investigación eran dos: por un lado, investigar el papel que desempeñan las instituciones y las normas relativas a los derechos de los chicos y chicas extranjeros en el sistema escolar italiano; por otro, realizar una investigación sobre las segundas generaciones que residen en el territorio toscano y asisten a la escuela mediante métodos cuantitativos.

Para la recolección de los datos se utilizó la entrevista biográfica para la investigación narrativa (Monteagudo: 2018 a, b) caracterizada por un conjunto de preguntas abiertas que permiten al joven hablar y al mismo tiempo el entrevistador debe ser empático abierto y acogedor, capaz de captar silencios y pausas, señales de comunicación verbal y no verbal. Se recogieron 40 testimonios de alumnos y alumnas (20 hombres y 20 mujeres) de centros de enseñanza secundaria entre jóvenes de 13 a 18 años.

De los datos recogidos, surge la importancia estratégica de las escuelas y del profesorado que tienen el papel de facilitadores y promotores en el proceso de inclusión social de estos jóvenes. Los estudiantes, por su parte, invierten mucho en formación, pues creen que es la clave del éxito para construir un futuro profesional, que para algunos será en Italia, para muchos de ellos podría ser en otro país europeo o no europeo, para otros podría ser en su país de origen. Además, algunos/as tienen un sentimiento de pertenencia a dos culturas, para otros es un elemento de «desorientación» ya que no sienten realmente que pertenecen a ninguna de ellas.

Uno de los aspectos que se desprenden de esta investigación es la doble discriminación de las chicas inmigrantes en la sociedad, por ser mujeres y pertenecer a una etnia y cultura diferentes a la italiana. La discriminación de género se entrelaza con la discriminación étnico-religiosa: las niñas inmigrantes islámicas, en particular, sufren una doble discriminación, especialmente cuando llevan el velo. El velo se convierte en una marca, un elemento de separación entre nosotros y ellas (Salih: 2008), donde se las representa estereotípicamente como chicas musulmanas con las que puede ser más difícil establecer una relación, incluso amistosa. De hecho, las parejas feme-

ninas también tienden a no incluir a las chicas musulmanas en sus relaciones de amistad.

Las últimas investigaciones realizadas sobre las jóvenes musulmanas en Italia revelan una multiplicidad de formas de vivir la religión islámica en Occidente, por lo que es prácticamente imposible agrupar a las «mujeres musulmanas» en un único conjunto, ya que su identidad religiosa está en constante movimiento y cambio, y es uno de los muchos aspectos a través de los cuales se definen las construcciones identitarias (Salih: 2008; Acocella y Pepicelli: 2015).

En Italia hay actualmente unos 300.000 estudiantes procedentes de poblaciones de cultura islámica (principalmente Marruecos, Túnez, Egipto, Argelia). Entre los estudiantes extranjeros, los musulmanes son casi el 38% del total y representan el 3,3% de la población estudiantil. Se concentran sobre todo en las escuelas del norte y el centro de Italia porque hay una mayor concentración de industria y oportunidades de trabajo en el sector terciario para sus p/madres.

Los jóvenes musulmanes suelen enfrentarse a los prejuicios de la comunidad, agravados por dos factores: el desconocimiento de la cultura islámica y las diferencias nacionales y la propaganda de los medios de comunicación contra la religión islámica. Algunas de las chicas que participaron en las entrevistas llevaban pañuelos en la cabeza y dieron interesantes testimonios al respecto:

«Desde que me convertí en mujer decidí llevarlo, mis padres me dejaron total libertad, después de mí mi hermana también decidió llevarlo. Un día, en el centro de Florencia, un joven de unos 25 años me preguntó cómo era posible que una chica tan guapa como yo tuviera esa mierda en la cabeza, y me sentí muy ofendida. Me siento bien en este colegio, nunca nadie se ha burlado de mí, mientras que el año pasado sí, también sufrí por ello, en el colegio se burlaron de mí e intentaron arrancarme el velo, nunca se lo dije a nadie porque si no mi padre habría montado un gran escándalo, pero también me cambié de colegio por ello. Soy musulmana y para mí es importante ser musulmana, pero soy una musulmana más abierta, no como mi padre... para él las chicas sólo pueden ver a los chicos después de los veinte años y sólo a los musulmanes... Me siento cada día más italianizada y no sé si las reglas de la vida musulmana son del

todo correctas, me lo pregunto cada día, creo que dentro de poco estaré aún más italianizada» (chica egipcia, 18 años).

A partir de las palabras de esta niña, se produce el delicado momento de la transformación cultural, especialmente en lo que respecta a los roles de género, en el que las niñas inmigrantes son las protagonistas. Y de nuevo sobre el tema del velo:

«En el colegio en el que estaba, un chico de origen asiático se burló de mí porque llevaba velo, me dijo ¡Calva! ¿Qué tienes ahí debajo? ¿Eres calva?» Me gusta y quiero conservarlo, tengo varios en casa, de diferentes colores, elijo cuál ponerme por las mañanas según la estación y lo que me ponga» (chica marroquí, 17 años).

Lo que a menudo se desprende de las palabras de los chicos y chicas es una visión de la escuela como un espacio en el que se facilitan las relaciones entre jóvenes de diferentes nacionalidades, mientras que fuera, en la calle y en los lugares donde se reúnen los jóvenes, es más notoria la discriminación basada en el origen, el color de la piel, la lengua y la religión, la diferencia sexual.

«En el colegio siempre me he sentido muy bien acogida, no he recibido burlas de mis compañeros y los profesores hacen todo lo posible para facilitar las relaciones entre nosotros. Pero fuera es diferente... todo el mundo me mira allí porque llevo el velo, una vez un chico del centro se rió y se burló de mí, esto me hace sufrir mucho» (estudiante marroquí, 14 años).

Lo que se desprende de las palabras de las chicas es la importancia de la libertad de culta para llevar el velo, que, más allá de sus significados religiosos, tiene también una dimensión meramente material y estética. El velo puede ser una expresión de diferentes aspectos de la identidad femenina. Algunas chicas entrevistadas, en cambio, adoptan una postura crítica hacia la cultura original, porque reconocen el papel subordinado de la mujer frente al del hombre, al que no quieren ajustarse.

«En casa hago mucho, ayudo todos los días, hago la comida para mí y para mi hermano, a veces si está mi padre lo hace él. Mi hermano, en cambio, ha sido malcriado y no sabe cocinar, pero como somos albaneses y tenemos reglas estrictas, como que los hombres en la casa no hacen nada y las mujeres tienen que hacer todo, entonces él no hace nada y aunque salga temprano de la escuela, espera que

yo lo prepare. Yo cocino cosas italianas, mi madre cocina platos albaneses y a veces me explica lo que pone [...]. Para mis padres no es tan importante que le vaya bien en la escuela, mientras que para mi hermano es diferente, se preocupan mucho por él y es importante, tanto porque es más joven como sobre todo porque es varón, en Albania tienen una mentalidad «estúpida». Por ejemplo, si una chica no estudia y no trabaja, no importa porque saben que la van a regalar porque se va a casar, pero es diferente para un chico porque tiene que trabajar y mantener a su familia. Mientras que para mí es importante estudiar, porque tengo una meta en la cabeza y quiero ser independiente» (estudiante albanesa, 17 años).

«Hago muchas cosas en casa, ayudo en varias tareas porque forma parte de mi cultura, normalmente las chicas marroquíes aprenden a ayudar a sus madres en las tareas del hogar, en la cocina, en la limpieza, pero los chicos no, no ayudan y no están acostumbrados a hacerlo, es normal» (estudiante marroquí, 17 años).

En particular, de estos dos últimos testimonios se desprende la transformación cultural que están iniciando las llamadas «segundas generaciones». Estos jóvenes tienen el peso y la responsabilidad de mantener, al menos en parte, su cultura original, y de acoger nuevas influencias culturales para dar lugar a nuevas formas de cultura que deriven precisamente de este mestizaje (Cambi: 2006).

Cuando el sentimiento de pertenencia a una comunidad específica se debilita, el conflicto intergeneracional parece surgir de forma más pronunciada (Tarabusi: 2010). Por un lado, está la preocupación de la familia por que la hija aprenda y se acostumbre a las formas de vida de la sociedad de acogida; por otro, la chica debe mediar diariamente entre el respeto a las tradiciones y su propia emancipación para estar al día con la realidad. En estos casos, la identidad de género se articula incesantemente con otras dimensiones fundamentales como la cultural, la de clase y la de pertenencia generacional.

Las mujeres inmigrantes, precisamente por ser mujeres y migrantes, reúnen una doble especificidad de desautorización identitaria y desposesión cultural (Ulivieri: 2017). En este caso, el sexismo y el racismo se encuentran e interconectan, lo que dificulta aún más su socialización e integración en la sociedad (Ravera: 2010).

En cuanto a las voces de los jóvenes entrevistados, al hablar de la discriminación, son conscientes de que las mujeres, sobre todo si son extranjeras

con dificultades de idioma y sobre todo si llevan el velo se ven más afectadas por la marginación porque la gente asocia el hecho de ser musulmán y llevar el velo con el riesgo de ser una hipotética terrorista. También demuestran que no conocen muy bien la diferencia entre los distintos tipos de pañuelos. En cuanto a la discriminación masculina, también es más fácil que se integren en el contexto escolar y sufran discriminación fuera de él.

«Cuando estamos en clase todos intentamos ayudarnos un poco, pero luego los amigos fuera de la escuela se eligen principalmente según el origen, por ejemplo, yo soy filipino y tengo muchos más amigos filipinos que italianos. Me da un poco de pena, pero me doy cuenta de que para todos es más fácil elegir a los amigos que son más parecidos a nosotros, pero en la escuela es diferente porque los profesores nos ayudan a superar esta diferencia» (estudiante filipino, 16 años).

A partir de las palabras de estos adolescentes, se puede intuir cómo la escuela, gracias al papel del profesorado y a la organización escolar que pretende incluir las diferencias por igual, se caracteriza como un espacio social en el que se experimentan formas de convivencia democrática.

Al final de la investigación con el alumnado, se recogieron también los testimonios del profesorado, y también de sus palabras, se percibe una especie de desconfianza, combinada con el miedo y el desconocimiento general de las diferentes culturas, por lo que admiten que la diferencia religiosa crea dificultades en la escuela:

«Vemos todas las culturas, vemos chicas a las que tenemos que decir que vengan más tapadas, con camisas demasiado escotadas o minifaldas demasiado cortas y junto a ellas tenemos chicas con pañuelos en la cabeza... Creo que en las relaciones entre ellas estas diferencias afectan de forma negativa limitando su posibilidad de salir y entablar relaciones. Por ejemplo las chicas musulmanas hacen el Ramadán, me pregunto cómo pueden hacer todas las actividades y estar bien, la escuela, el deporte sin más o beber todo el día. Creo que esto afecta a su participación en la escuela y a su vida social, quizás están cansados, más nerviosos porque tienen hambre y sed» (profesor de italiano).

Otro testimonio se refiere a la relación con las madres musulmanas:

«Las mujeres musulmanas tienen miedo de hablar, están excluidas de la vida pública, habría que hacer algo para involucrarlas, por ejemplo, cursos de italia-

no, pero no estoy segura de que participen. Es precisamente la cultura la que no les permite entrar en la escena pública y, en consecuencia, de esta misma manera, sus hijas son educadas, de hecho son más reservadas, menos implicadas en la vida escolar». (Profesor de matemáticas)

«Cuando en el tercer grado las alumnas eligen su curso de estudio, veo que algunas chicas musulmanas, más tradicionalistas, con el velo, es como si ya supieran que pronto dejarán sus estudios para dedicarse a la familia y al hogar, y esto me da pena porque algunas tienen muy buenas capacidades, tienen mucha voluntad y rigor en sus estudios pero desgraciadamente siguen sintiendo que tienen un futuro ya predestinado de esposa y madre desde muy jóvenes» (profesora de italiano).

Esta percepción se ve confirmada por los datos oficiales del Ministerio de Educación italiano, según los cuales la tasa de abandono femenino de las niñas musulmanas es muy superior a la de los hombres, y esta tendencia no se registra en otras culturas en las que, por el contrario, la tasa de abandono se mantiene bastante constante entre los géneros femenino y masculino (Eurostat: 2021).

Esto muestra también cómo el papel de la escuela es cada vez más difícil y delicado al tener que mediar entre el respeto a los hábitos y estilos educativos familiares y los objetivos de la educación escolar, que incluyen también formas de educación para la autorrealización y el descubrimiento del propio proyecto de vida.

CONCLUSIONES

El asombroso aumento de alumnado extranjero en las escuelas de Italia es, de hecho, uno de los factores centrales de las transformaciones socioculturales que se están produciendo en el país. La escuela desempeña un papel de mediación social muy importante, ya que representa la institución en la que se ponen en práctica modelos de convivencia y derechos de ciudadanía y el lugar en el que los hijos e hijas de los inmigrantes experimentan las políticas de acogida y su grado de integración en la sociedad italiana. Varios estudiosos han interpretado la condición de los estudiantes de segunda generación que nacieron o llegaron a Italia siendo niños, como atormentada debido a un malestar identitario causado por la copresencia de dos

mundos culturales de referencia: el mundo familiar y el de la sociedad de acogida (Tarabusi: 2010; Guerrini: 2018; Fiorucci: 2015; Biagioli: 2018). Una de las tendencias más peligrosas para los nativos es pensar en otras culturas como esencias homogéneas, predefinidas y opuestas entre sí. Estas percepciones también han producido implicaciones significativas a nivel de las representaciones de género (Tarabusi: 2010). Por ejemplo, las mujeres migrantes han sido vistas a menudo como portadoras y reproductoras de las tradiciones locales, depositarias de los modelos y valores culturales de la cultura de origen. Esta visión etnocéntrica/androcéntrica ha contribuido a difundir en las sociedades de acogida una imagen estereotipada de las mujeres migrantes, vistas como víctimas pasivas, en una posición de subalternidad y en oposición a las mujeres occidentales orientadas hacia la emancipación y el progreso.

Esta investigación muestra que, desgraciadamente, los estereotipos y la discriminación de género y étnico-cultural siguen existiendo incluso entre los preadolescentes y los adolescentes, pero al mismo tiempo, existe un fuerte compromiso por parte de las escuelas, especialmente en el papel del profesorado, para prevenir y combatir estas formas de discriminación.

Las niñas inmigrantes, y en particular las musulmanas, parecen estar especialmente expuestas a la discriminación precisamente porque su aspecto físico y su estilo de vida difieren de los de la mayoría de sus compañeros/as.

La escuela tiene la ardua tarea de educar a las nuevas generaciones en el respeto a la diferencia en general, y en la identificación de las formas de discriminación en una etapa temprana, precisamente porque las primeras formas de intolerancia nacen y se desarrollan en la infancia y la adolescencia, y la escuela tiene la importante y difícil tarea de educar a los ciudadanos del mañana para que vivan en una sociedad democrática donde el pluralismo y la diversidad (étnica, de género, religiosa, de orientación sexual...) sean una constante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACOCELLA Ivana y PEPICELLI Renata. *Giovani musulmane in Italia, Percorsi biografici e pratiche quotidiane*. Bologna: Il Mulino, 2015.

- BUFALINO Giambattista y D'APRILE Gabriella. Formazione interculturale degli insegnanti e leadership educativa. *Annali della facoltà di Scienze della formazione Università degli studi di Catania* 18, 2019, pp. 31-48.
- BESOZZI Elena (a cura di). *Tra sogni e realtà. Gli adolescenti e la transizione alla vita adulta*. Roma: Carocci, 2009.
- BIAGIOLI Raffaella. *Traiettorie migranti. Minori stranieri non accompagnati. Racconti e storie di vita*. Pisa: ETS, 2018.
- BOLOGNESI Ivana. *Migrazioni e percorsi scolastici di adolescenti figli di genitori immigrati*. In S. Ulivieri (a cura di): *Ragazze e ragazzi stranieri a scuola*. Pisa: ETS, 2018, pp. 193-204.
- CAMBI Franco. *Incontro e dialogo*. Roma: Carocci, 2006.
- D'IGNAZI Paola. *Ragazzi Immigrati. L'esperienza scolastica degli adolescenti attraverso l'intervista biografica*. Milano: FrancoAngeli, 2008.
- DEWEY Jhon. *Scuola e società*. Roma: Edizioni Conoscenza (ed. orig, 1899).
- FAVARO Graziella. *A scuola nessuno è straniero*. Firenze: Giunti, 2011.
- FIORUCCI Massimiliano y CATARCI Marco. *Il mondo a scuola. Per un'educazione interculturale*. Roma: Edizioni Conoscenza, 2015.
- GUERRINI Valentina. *Le interviste agli adolescenti di seconda generazione a Firenze. Una riflessione pedagogica*. In S. Ulivieri (a cura di): *Ragazze e ragazzi stranieri a scuola*. Pisa: ETS, 2018, pp. 245-270.
- GUERRINI Valentina. Generi alla pari a scuola (GAPS). Un progetto europeo per la certificazione delle buone pratiche nella scuola secondaria. *Formazione & Insegnamento XVII-1-2019*, pp. 283-290.
- GUERRINI Valentina. *Educare alla parità tra i generi a scuola per prevenire forme di discriminazione e di violenza*. In Dello Preite F. (a cura di), *Femminicidio violenza di genere e globalizzazione*. PensaMultimedia, Lecce, 2019, pp. 209-221.
- LOPEZ AnnaGrazia. *Pedagogia delle differenze*. ETS: Pisa, 2018.
- MIUR. *Gli alunni con cittadinanza non italiana 2019-2020*, 2021 reperibile al sito: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Alunni+con+cittadinanza+non+italiana+2019-2020.pdf/f764ef1c-f5d1-6832-3883-7ebd8e22f7f0?version=1.1&t=16330045011>
- MIUR. La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri, reperibile al sito: https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione_intercultura.pdf, 2007
- MIUR. Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri, reperibile al sito: https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf/5e41fc48-3c68-2a17-ae75-1b5da6a55667?t=1564667201890, 2014.
- MONTEAGUDO José González. *Metodologie biografiche narrative per l'integrazione*. In BIAGIOLI Raffaella, MONTEAGUDO José González, PETRUZZI

- Carmen. *Ruolo e formazione degli educatori*. Torino-Parigi: Harmattan, 2018, pp. 26-50.
- MONTEAGUDO José González. Metodologie narrative per le storie di vita dei minori immigrati. In ULIVIERI Simonetta. *Ragazzi e ragazze immigrati a scuola*. Pisa: ETS, 2018, pp. 39-50.
- PORTERA Agostino. *Educazione e pedagogia interculturale*, Bologna: Il Mulino, 2022.
- POZZEBON Giulia. *Figlie dell'immigrazione. Prospettive educative per le giovani con background migratorio*. Roma: Carocci, 2020.
- RANCHETTI Giovanna. *Il percorso identitario degli adolescenti di origine straniera*. Milano: Franco Angeli, 2015.
- RAVERA Annamaria. *La Bella, la Bestia e l'Umano. Sessismo e razzismo senza escludere lo specismo*. Roma: Ediesse, 2010.
- SAYAD Abdelmalek. *La doppia assenza*. Milano: Raffaello Cortina, 1999.
- SALIH Ruba. *Musulmane rivelate: donne, Islam, modernità*. Roma: Carocci, 2008.
- SANTAGATI Mariagrazia y COLUSSI Erica. *Alunni con background migratorio in Italia. Le opportunità oltre gli ostacoli*. Milano: Fondazione ISMU, 2020.
- TARABUSI Federica. *Adolescenti straniere e sguardi di genere. Un approccio antropologico*. In C. Gamberi, M.A. Maio, G. Selmi (a cura di), *Educare al genere. Riflessioni e strumenti per articolare la complessità*. Roma: Carocci, 2010.
- ULIVIERI Simonetta. *Intercultura e ruolo delle istituzioni educative per la crescita umana. Dal modello compensativo alla scuola inclusiva*. In ULIVIERI Simonetta. *Ragazzi e ragazze stranieri a scuola*. Pias: ETS, 2018, pp. 11-18.
- ULIVIERI Simonetta. Genere etnia e società. *Pedagogia Oggi*. n.º1, *falta año*, pp. 9-16.
- VALENTI Franco. *Migrazioni in Italia e nel mondo*. Brescia: Morcelliana, 2020.

WEBGRAFÍA

- <https://inmigration.caritas.it/documenti-pubblicazioni/immigrazione-italia-e-nel-mondo>
- <https://www.miur.gov.it/-/scuola-disponibili-i-dati-sulle-studentesse-e-gli-studenti-con-cittadinanza-non-italiana-relativi-all-anno-scolastico-2019-2020>
- <https://www.istat.it/it/violenza-sulle-donne>
- <https://www.lenius.it/dispersione-scolastica-in-italia/>

CAPÍTULO 8. PERSPECTIVA DE GÉNERO EN FORMACIÓN Y EMPLEO

MERCEDES DÍAZ-BENITO DE LAS HUERTAS ORTIZ
Asociación de Ayuda Integral a la Mujer Plaza Mayor

RESUMEN

A pesar de la incorporación de las mujeres al mercado laboral remunerado aún siguen existiendo limitaciones a la hora de acceder a determinados puestos de trabajo. La segregación ocupacional por razón de sexo es un fenómeno que afecta a las mujeres en todo el mundo. Desde la Asociación de Ayuda a la Mujer «Plaza Mayor» queremos presentar en este capítulo el proyecto «Rural Empowerment», un proyecto con perspectiva de género para el empleo y la formación de las mujeres del medio rural de Salamanca.

Con su desarrollo queremos mostrar la relevancia del empleo para las mujeres como forma de empoderamiento que permite un mayor control sobre distintos aspectos fundamentales en su vida. Este proyecto es un claro ejemplo de como desde la sociedad se pueden realizar numerosas iniciativas para que las mujeres puedan llegar a tener las mismas oportunidades que los hombres.

Palabras clave: Género; medio rural; empoderamiento femenino; ocupación femenina; roles de género.

ABSTRACT

Despite the incorporation of women into the paid labor market, there are still limitations to their access to certain jobs. Occupational segregation based on sex is a phenomenon that affects women all over the world. From the Women's Aid Association «Plaza Mayor» we would like to present in this chapter the project «Rural Empowerment», a project with a gender perspective for the employment and training of rural women in Salamanca.

With its development we want to show the relevance of employment for women as a form of empowerment that allows greater control over various fundamental aspects of their lives. This project is a clear example that as a society we can undertake numerous initiatives that are very necessary for men and women to have the same opportunities in a fair society.

Keywords: Gender; rural environment; female empowerment; female occupation; gender roles .

1. INTRODUCCIÓN

EN 1978 CON EL ARTÍCULO 14 DE LA CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA se expresaba el derecho a la igualdad y no a la discriminación por razón de sexo. A partir de ese momento se empezaron a tomar medidas para eliminar todas aquellas formas de discriminación contra las mujeres, lo que supuso a lo largo de los años una incorporación masiva de las mujeres al mercado laboral remunerado.

Con el transcurso del tiempo hemos comprobado como esta incorporación ha ido en aumento, pero, sin embargo, a pesar de estas medidas y la presencia de las mujeres en todos los sectores del trabajo, siguen existiendo segregaciones por razón de sexo (López et al.:2019, pp. 159-182).

El termino segregación hace referencia al reparto desigual en puestos de trabajo de mujeres y hombres, existiendo una concentración determinada de mujeres y hombres en determinados empleos (Ibáñez et al.: 2017, pp. 15-33). La distribución ocupacional diferenciada por sexo se produce cuando existe limitación en el desarrollo profesional debido a la obstaculización al acceso laboral en determinados sectores profesionales que están «designados» en función del sexo de la persona. De este modo se produce una limitación en el acceso igualitario y promoción en el empleo.

Dentro de la segregación laboral podemos encontrar dos tipos diferenciados. Por un lado, nos encontramos con la segregación vertical donde comprobamos que hombres y mujeres tienden a ocupar categorías diferentes dentro de un mismo trabajo, como, por ejemplo, coordinación de áreas, cargos de dirección, altos mandos y subordinados. Siendo los hombres quienes en general ocupan las jerarquías más altas y con mejores salarios (Roldán et al.:2012, p.45). Esta segregación vertical produce el llamado techo de

cristal, un techo al que se enfrentan muchas mujeres a lo largo de su carrera profesional a la hora de acceder a las posiciones directivas y de más poder de las organizaciones en las que trabajan (Sarrió et al.: 2002, p. 59). Esta barrera invisible impide que las mujeres alcancen los puestos jerárquicos superiores, limitando así el desarrollo de su carrera profesional, además, de la discriminación salarial y ocupacional que esto conlleva.

Cuando hablamos del fenómeno techo de cristal, podemos diferenciar aspectos externos e internos. Los primeros hacen referencia al número minoritario de mujeres que existen en cargos de alta responsabilidad. Esto está relacionado con la preferencia de contratación del empleador respecto a mujeres y hombres, directamente relacionado con los estilos de liderazgo ligados al género. En cuanto a los aspectos internos, hacen referencia al contexto cultural, las expectativas y las preferencias de cada individuo para conformar los roles sociales de género (De Garay, 2013, p 277-230). Estos aspectos internos, donde los roles de género juegan un papel fundamental, condicionan fuertemente el desarrollo ascendente de las mujeres en las organizaciones, ya que, según estos, las responsabilidades del hogar y cuidado de la familia deben recaer mayoritariamente en las mujeres. Por lo que el tiempo que las mujeres deberían dedicar a un puesto superior en la organización (García, 2006, pp. 9-13) se vería reducido y entraría en competencia con el tiempo que le tendrían que dedicar al hogar y a la familia, con lo cual, también habría mayores ausencias en el puesto de trabajo según el imaginario del empleador. Así, podríamos decir que la maternidad es un elemento que penalizaría a las mujeres a la hora de ascender jerárquicamente en una organización, mientras que, por el contrario, la paternidad no lo haría para los hombres, ya que según los roles de género establecidos los hombres tendrían un papel más relacionado con los roles productivos que con los roles reproductivos del cuidado. A pesar de los avances que se han producido en materia de igualdad entre mujeres y hombres, parece que los estereotipos de género no avanzan a la misma velocidad (Martínez y Camacho, 2017, p. 369).

Por otro lado, encontramos la segregación horizontal que señala como los hombres suelen ocupar trabajos típicamente asignados «para hombres» debido a los roles de género, como, por ejemplo, construcción, finanzas, minería, etc. Y las mujeres suelen trabajar en los trabajos típicos «para mu-

jeros» asignados tradicionalmente, como por ejemplo servicios secretariales, cuidados, educación, salud, asistencia social, etc. (Maira: 2015, p.106).

La segregación horizontal provoca brechas salariales ya que estos puestos llevan consigo inferioridad de salarios y unas condiciones laborales menos favorables que los puestos que están en sectores masculinizados, podemos ver un claro ejemplo en los sectores de cuidados y limpieza donde existe una clara devaluación de estos.

Estos dos tipos de segregaciones no son independientes entre sí, si no que están relacionados y como consecuencia dan lugar a estructuras de dominación-subordinación entre hombres y mujeres (Maubrigades:2020, pp. 1-24). Esta relación de desequilibrio entre mujeres y hombres tiene como causa la subordinación de lo femenino a lo masculino, siendo esto lo predominante.

Para poder entender la segregación en el mundo laboral tenemos que profundizar en su origen, el cual es el sistema sexo-género. Este sistema utiliza el género para mantener el orden social patriarcal, es decir, se hace una socialización diferencial basada en el factor biológico del sexo, a través de la cual las mujeres tienen un conjunto de funciones, labores y valores que son propios y exclusivos del sexo femenino, y los hombres tienen otra serie de atribuciones diferentes (De Beauvoir: 1949, p.14). Sin embargo, las atribuciones masculinas sitúan a los hombres en un lugar de privilegio asociado al poder, control, valor, dominio de la razón, posesión del conocimiento, gobierno de lo público e independencia individual.

Las sociedades construidas a partir de este sistema distribuyen los recursos políticos, económicos y culturales en función del género, dotando de recursos a los varones y privando a las mujeres de aquellos que les corresponden. Para que estas estructuras se puedan reproducir históricamente y el sistema género-sexo no se desactive se crean otros sistemas sutiles de legitimación, así la religión, la filosofía, la política y la historia ayudan a legitimar este sistema de dominación y control de un grupo sobre otro permitiendo que las desigualdades se sigan manteniendo en el tiempo sin ningún tipo de cuestionamiento por parte de la población.

Además, a través de este sistema género-sexo se produce una socialización diferenciada y una construcción de los roles y estereotipos de género (Cano Plaza: 2011: p. 212) desde que nacemos mujeres y hombres, lo que va a marcar finalmente las relaciones que se establezcan entre ambos, así como su posición en la sociedad.

Para entender bien este sistema mencionado tenemos que diferenciar sexo de género, entendiendo el sexo biológico como la anatomía del sistema reproductivo y las características sexuales secundarias, es decir la condición biológica y fisiológica con la que nacen los seres humanos.

En cuanto al género, puede ser definido como la construcción social a través del cual mujeres y hombres tienen que comportarse de modo diferente para cumplir las expectativas impuestas por el contexto sociocultural. De este modo, el género promueve normas de comportamiento entre mujeres y hombres, donde lo masculino está más relacionado con la imagen de fuerza y seguridad y lo femenino con la idea de delicadeza e inseguridad. De esta construcción social surgen los atributos que se van a percibir de mujeres y hombres que más tarde van a determinar su posición en la sociedad. A través del género se crean identidades diferentes y se justifica así la diversidad de los roles que finalmente van a influir en las relaciones de mujeres y hombres y en el modo de verse a sí mismos. (Monreal, Cárdenas y Martínez: 2019, p. 85.).

Tanto la segregación laboral como las brechas salariales entre hombres y mujeres, están atravesadas por las representaciones sociales que se han construido históricamente acerca del género. En base a los atributos asignados por el género, se realizará una distribución sexual del trabajo, destinando a las mujeres a roles más específicos de cuidados, mientras que a los hombres a roles más productivos. (Meza, 2018, p.15).

Esta construcción social refuerza el modelo de masculinidad y feminidad (Santoro et al., 2018). Así, desde que nacemos vamos interiorizando una realidad basada en creencias, valores y comportamientos, lo que nos hace desarrollar una serie de comportamientos, sentimientos y pensamientos típicamente «femeninos y masculinos», lo que se conoce comúnmente como socialización de género (Monreal-Gimeno y Martínez-Ferrer: 2010, pp. 73-96).

Es por todo lo anterior mencionado, que desarrollar la perspectiva de género en general y más específicamente en materia de formación y empleo, es necesaria para poder llegar al origen de la segregación laboral, solo con esta perspectiva podremos llegar a la raíz de la desigualdad existente entre mujeres y hombres.

A continuación, se procede a presentar un proyecto de actuación donde se muestra la perspectiva de género en formación y el empleo, realizado por la Asociación de Ayuda a la Mujer «Plaza Mayor» en la provincia de Salamanca en el año 2021.

2. ASOCIACIÓN DE AYUDA A LA MUJER «PLAZA MAYOR»

La Asociación de Mujeres «Plaza Mayor» es una organización sin ánimo de lucro fundada en 1986, con el objetivo de defender la igualdad de derechos y oportunidades de las mujeres, siendo la primera asociación creada en Salamanca con este fin.

Esta asociación trabaja en el desarrollo del discurso de valores del feminismo y del progreso, asumiendo la defensa de los derechos de la mujer, cuyo uno de sus principales objetivos es luchar contra la violencia de género en cualquiera de sus ámbitos de actuación.

Pertenece a la Federación de Mujeres Progresistas de Castilla y León y a la Federación Nacional de Mujeres Progresistas. Además, es centro de día de ayuda integral a mujeres víctimas de violencia de género y cuenta con gabinete socio-laboral, jurídico y psicológico, servicios específicos para inmigrantes y diferentes programas de empleo.

Entre los diferentes objetivos de la Entidad se encuentran los siguientes:

- Sensibilizar a la opinión pública y a la ciudadanía para que se involucre en el logro de la igualdad de género.
- Cooperar con otros agentes sociales para construir un entorno favorable a la igualdad de género.
- Contribuir a la concienciación de las desigualdades de género y las consecuencias que producen sobre las mujeres.

- Prevenir y erradicar la violencia de género.
- Apoyar a las mujeres en su proceso migratorio y en la elaboración de un nuevo proyecto de vida.
- Fomentar la autonomía económica a través de la incorporación al empleo y desarrollo personal.
- Contribuir a que las mujeres decidan sobre su salud y su propio cuerpo.

3. PROYECTO RURAL EMPOWERMENT

El proyecto «Rural Empowerment: *Acciones para el empoderamiento a través del crecimiento personal y las competencias profesionales para el empleo dirigidas a mujeres en el medio rural*» fue realizado en el año 2021 en la provincia de Salamanca. (Díaz: 2019, pp.121-124).

El objetivo de este proyecto fue la integración personal, social y laboral de las mujeres del ámbito rural de Salamanca en situación y/o riesgo de exclusión social. El programa fue elaborado e impartido por la Asociación de Ayuda a la Mujer «Plaza Mayor» y financiado por la Junta de Castilla y León y el Fondo Social Europeo, junto la colaboración de los Servicios Sociales de Castilla y León.

Antes de pasar a describir el proyecto es importante que clarifiquemos el concepto de empoderamiento.

En Beijín en el año 1995 en la IV Conferencia Mundial de la Mujer, se terminó de consolidar el término con la siguiente definición:

«Promover la potenciación del papel de la mujer y el adelanto de la mujer, incluido el derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia, de religión y de creencia, lo que contribuye a la satisfacción de las necesidades morales, éticas, espirituales e intelectuales de las mujeres y los hombres, individualmente o en comunidad con otros, por lo que les garantiza la posibilidad de realizar su pleno potencial en la sociedad plasmando su vida de conformidad con sus propias aspiraciones».

El empoderamiento desde una perspectiva feminista es clave para dejar de normalizar situaciones y contextos que hacen a las mujeres objetos y no

sujetos de su existencia vital y así lo expresa la autora Marcela Lagarde en la definición que hace de este concepto:

«Proceso de transformación mediante el cual cada mujer, poco a poco o a pasos gigantes, deja de ser objeto de la historia, la política y la cultura, de la de ser objeto de los otros y se convierte en protagonista y en sujeto de su propia vida. Dicho de otra forma, es un proceso a través del cual cada mujer se faculta, se habilita y desarrolla la conciencia de tener derecho a tener derecho y a confiar en la propia capacidad para conseguir sus propósitos. Este proceso se hace necesario si se tiene en cuenta la constante desautorización de las mujeres y las dificultades con las que se encuentran para poder capacitarse y sentirse valoradas y reconocidas».

DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

El objetivo principal del Proyecto «Rural Empowerment» fue mejorar la empleabilidad de las mujeres de las zonas rurales de Salamanca en situación y/o riesgo de exclusión social, especialmente las víctimas de violencia de género.

Entre los objetivos secundarios se encontraban:

- Empoderar a mujeres de zonas rurales para que de este modo tuvieran acceso al mercado laboral.
- Profundizar en la identificación de roles y estereotipos de género que limitan a las mujeres en su desarrollo como personas.
- Potenciar la autoestima y reforzar la autoimagen.
- Dotar de recursos y conocimientos para mejorar el proceso de búsqueda activa de empleo.
- Aprender a identificar situaciones desiguales hacia las mujeres.
- Proporcionar los recursos necesarios a todas las mujeres del ámbito rural que sufran violencia de género.
- Fomentar la participación de las mujeres en la toma de decisiones en los ámbitos económico, social y político.
- Tomar conciencia de los retos y oportunidades que existen en las zonas rurales para el empleo y el autoempleo.

METODOLOGÍA

El proyecto se ejecutó a lo largo de todo el año 2021, constando de diferentes actuaciones con una metodología de intervención social, directa y participativa. Para comenzar se hizo difusión del programa por la provincia de Salamanca en diferentes Ayuntamientos, Asociaciones de mujeres, CEAS, etc. Una vez fijadas las fechas de comienzo de proyecto en cada localidad se procedió a iniciar la primera fase de este. En esta, se realizaron diferentes talleres relacionados con el crecimiento personal y el empoderamiento. De este modo se trabajó con las asistentes la autoestima, la autoimagen, los pensamientos negativos en la búsqueda de empleo y el empoderamiento. Una vez identificados y asentados estos conocimientos se inició la segunda fase del proyecto donde se realizaron los talleres de competencias profesionales dirigidos a fomentar las habilidades en materia de empleo, crear un itinerario profesional individualizado para la inserción laboral de cada participante y profundizar en las ofertas laborales por cuenta ajena, así como la inserción por cuenta propia. Se realizaron talleres específicos de emprendimiento a cargo de diferentes profesionales expertas en el sector con el objetivo de que las mujeres participantes pudieran contemplar la posibilidad de tener su propio negocio y no solo ser empleadas por cuenta ajena.

Otra de las actuaciones del proyecto, una vez finalizados los talleres de formación, fueron las tutorías individualizadas. Cada participante que lo solicitó pudo asistir a una o varias tutorías personalizadas con la técnica del proyecto para resolver todas las cuestiones pertinentes en materia de empleo, así como mejorar el currículum y apoyo para preparar algún proceso selectivo u oferta. Del mismo modo, se ofreció a todas las mujeres participantes del proyecto entrar a formar parte de la bolsa de empleo de la Asociación y estar incluidas en un canal informativo generado en la aplicación WhatsApp, tanto de la oferta formativa, como de ofertas de empleo de Salamanca y provincia. Además, a través de este grupo, las participantes tuvieron contacto diario con las técnicas para cualquier duda relacionada con su itinerario profesional.

RESULTADOS DEL PROYECTO

Tras haber realizado el proyecto en más de veinte municipios de la provincia de Salamanca y tener doscientas sesenta y cinco mujeres participantes, se obtuvieron los siguientes resultados:

- Un número significativo de mujeres participantes del proyecto contaban con una doble o triple vulnerabilidad, tanto por su condición sociodemográfica, como por desempleo de larga duración, empleo precario, cargas familiares de hijas e hijos menores, familiares con enfermedad crónica y/o personas mayores a su cargo.
- Varias de las asistentes nos solicitaron ayuda porque estaban sufriendo una relación de violencia de género y no sabían cómo actuar.
- En los talleres de desarrollo personal se identificaron situaciones de violencias que estaban totalmente normalizadas por las mujeres ya que su relación «había sido siempre así».
- El entrenamiento en habilidades sociales ayudó a muchas de las asistentes a relacionarse de manera asertiva en vez de pasiva.
- Se comprobó que existía una normalización de los estereotipos de género y el sexismo.
- Hubo un redescubrimiento de los términos de empoderamiento y feminismo, ya que para las asistentes tenían una carga negativa porque lo asociaban a conceptos erróneos.
- Todas las mujeres que participaron en el proyecto tuvieron la oportunidad de mejorar su itinerario profesional.
- El seguimiento posterior del programa y el grupo de difusión de empleo, nos permitió comprobar como un número significativo de participantes había conseguido empleo o realizado una mejora de condiciones laborales como era su objetivo desde el inicio del proyecto.

4. CONCLUSIONES FINALES

El hecho de que hoy en día se siga pensando que mujeres y hombres tienen que desarrollar funciones diferentes en la sociedad sigue reforzando la idea de los roles de género como algo intrínseco a hombres y mujeres y

además hace que se sigan perpetuando en el tiempo y no se eliminen. Si se sigue creyendo que las mujeres son mejor para los cuidados y el hogar y los hombres para el uso de la razón o la fuerza seguirán existiendo diferencias a la hora en que mujeres y hombres ocupen puestos de trabajo y se seguirán eligiendo los más relacionados con esta atribución histórica de roles. Así, vemos el ejemplo de las mujeres en los ámbitos de limpieza y cuidados y los hombres en construcción o puestos directivos. Estas diferencias que existen actualmente tienen que ver con la discriminación por sexo y no por las capacidades que tienen mujeres y hombres.

Además, aunque las mujeres se han incorporado al ámbito laboral aún siguen siendo las que más tareas de mantenimiento y cuidados realizan en casa, lo que a la vez también limita su desarrollo profesional en diferentes sectores laborales. Es necesario establecer medidas de corresponsabilidad tanto a nivel público como a nivel individual ya que la distribución de tareas y responsabilidades familiares son necesarias para repartir de manera equitativa y justa los tiempos de vida de mujeres y hombres. Esta falta de corresponsabilidad en el ejercicio de la paternidad y realización de las tareas del hogar y cuidado, sumado al hecho de que la maternidad parece penalizar a las mujeres en el ámbito laboral, limita gravemente el ascenso de las mujeres en su carrera profesional.

Para las mujeres el trabajo representa mucho más que un empleo ya que es una forma de empoderamiento al proporcionar este, mayor control sobre aspectos fundamentales de su vida. Es clave que las mujeres sean independientes económicamente para poder ser sujetos de su propia existencia vital. Es por eso que el empleo y el acceso a este debe estar garantizado como un derecho fundamental, y para ello es necesario dejar de educar y socializar a mujeres y hombres de manera diferenciada, tenemos que dejar atrás roles y estereotipos de género ya que lo único que hacen es limitar a las mujeres en el desarrollo de su vida. Así como la sociedad, tiene que tomar medidas en cuanto a las diferencias de trato por razón de sexo si de verdad queremos que mujeres y hombres vivan una vida plena.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CANO, Plaza & CONSUELO, Eva. «El papel de las mujeres en la agricultura ecológica en Castilla y León». En *Congreso Universitario (Andaluz) Investigación y Género y del II Congreso Universitario (Nacional) Investigación y Género*. Sevilla: CS9 Producciones S.L.N.E, 2011, pp. 211-220.
- DE BEAUVOIR, Simone. «Los datos de la biología». En *El segundo sexo*. Buenos Aires. Ediciones Buenos Aires: siglo XX, 1987, p. 14.
- DE GARAY, Adrián. «Igualdad de Género en la Universidad Autónoma Metropolitana: un espejismo». *La ventana* [online]. 2013, 4, n.38, pp.277-330.
- DÍAZ, Mercedes.» Empoderamiento en el mundo rural». En *(Des)igualdad y violencia de género: el nudo gordiano de la sociedad globalizada*. Salamanca: Ediciones Aranzadi ,2019, pp. 121-124.
- GARCÍA, Virginia. «La desigualdad laboral entre hombres y mujeres». En *La Calle*, 2006, vol 5, pp. 9-13.
- IBAÑEZ, María, BALLESTEROS, Esmeralda, FERNÁNDEZ, Ana Belén, NAROCKI, Claudia, NAROCKI, Viviana, PERRY, Linda y VICENTE, María Rosalía. «Mujeres en mundos de hombres: la segregación ocupacional a través del estudio de casos». *Centro de Investigaciones Sociológicas*, 2017, 303, pp. 15-33.
- MAIRA VIDAL, María. «Mujeres en mundos de hombres: La segregación por género y las barreras en el acceso y el mantenimiento de la ocupación de mecánica/o en el subsector de reparación de vehículos a motor». *Revista del Ministerio de Empleo y Seguridad Social*, 2015, 116, pp. 105-133.
- MARTÍNEZ, Johana. y CAMACHO, Claudia. «Estereotipo, prejuicio y discriminación hacia las mujeres en el contexto latinoamericano». *Cuestiones de Género: de la Igualdad y la Diferencia*, 2017, 12, 347-364.
- MEZA MARTÍNEZ, Carols Amira. «Discriminación laboral por género: una mirada desde el efecto techo de cristal». *Equidad y Desarrollo*, 2018, 32, pp.11-31.
- MONREAL, María, CÁRDENAS, Rocío, y MARTÍNEZ, Belén. «Estereotipos, roles de género y cadena de cuidados. Transformaciones en el proceso migratorio de las mujeres». *Collectivus, Revista de Ciencias Sociales*, 2019, 6(1), pp. 83-97.
- MONREAL-GIMENO, Carmen y MARTÍNEZ FERRER, Belén. «Esquemas de género y desigualdades sociales». En *Intervención social y género*. Madrid: Narcea: Universidad Pablo de Olavide, 2010, pp. 73-96.
- LÓPEZ MARTÍNEZ, María, NICÓLAS MARTÍNEZ, Catalina, RIQUELME PEREA, Prudencio José y VIVES RAMÍREZ, Nerea. «Análisis de la segregación ocupacional por género en España y la Unión Europea (2002-2017)». Murcia: Prisma Social: revista de investigación social, 2019, 26, pp.159-182.

- ROLDÁN GARCÍA, Elena, LEVRA FATOU, Begoña, & CONTRERAS MARTÍNEZ, Leticia «Segregación laboral y techo de cristal en trabajo social: análisis del caso español». *Narcea*, 2012, pp. 73-96.
- SARRIÓ CATALÁ, Maite, RAMOS LÓPEZ, Amparo, BARBERÁ HEREDIA, Esther, y CARRIÓ CATALÁ, María. «Más allá del techo de cristal». *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, 2002, 40, pp. 55-68.
- SILVANA, Maubrigades. «Participación y segregación ocupacional de género en los sectores económicos de América Latina durante el siglo XX». *América Latina en la Historia Económica*, 2020, 27, n°3, pp. 1-24.

CAPÍTULO 9. PROMOCIÓN DE LA IGUALDAD EN LA ADMINISTRACIÓN, PROSPECTIVA Y FONDOS NEXT GENERATION

ZULIMA SÁNCHEZ SÁNCHEZ
Universidad de Salamanca

RESUMEN

Este capítulo analiza la importancia de aplicar técnicas de prospectiva administrativa en la elaboración de normas y planes con el fin de conseguir que la igualdad de género sea real y efectiva no sólo en el presente, sino que la mejore en el futuro. Se parte de un análisis del impacto de las medidas de igualdad de género en las normas administrativas, especialmente las de empleo público. Después se analizan datos que demuestran el efecto de las normas en la realidad del empleo público en la Administración de nuestro país. Partiendo de los datos actuales se proponen diferentes estrategias de regulación utilizando técnicas de prospectiva de futuro y se explica por qué es importante regular de manera prospectiva y los riesgos adversos que tiene la regulación reactiva para la igualdad de género. Por último, se analiza cómo los fondos *Next Generation*, exigen una regulación prospectiva con perspectiva de género y cómo se ha implementado en nuestro país. De forma conclusiva se analiza qué puede hacer el poder judicial para garantizar una justicia intergeneracional de género, que aún no se ha implementado pero que puede tener como ejemplo la sentencia del Tribunal Constitucional Alemán de 2021, sobre medio ambiente y generaciones futuras¹.

Palabras clave: Prospectiva administrativa; Regulación y generaciones futuras; justicia intergeneracional; igualdad de género; empleo público.

¹ Este capítulo es resultado de la investigación realizada en el marco del proyecto I+D+I PID2020-116401GB-I00, cuyo título es «*Por un consenso de futuro sostenible: gobernanza anticipatoria y prospectiva administrativa*». (PROFUTURE)

ABSTRACT

This chapter analyzes the importance of applying administrative foresight techniques in the preparation of regulations and plans in order to make gender equality real and effective not only in the present, but also to improve it in the future. It starts with an analysis of the impact of gender equality measures in administrative norms, especially those related to public employment. It then analyzes data that demonstrate the effect of the rules on the reality of public employment in the Administration of our country. Based on current data, different regulation strategies are proposed using forward-looking techniques and it is explained why it is important to regulate in a forward-looking manner and the adverse risks that reactive regulation has for gender equality. Finally, we analyze how Next Generation funds require prospective regulation taking into account gender equality and how it has been implemented in our country. In conclusion, we analyze what the judiciary can do to guarantee intergenerational gender justice, which has not yet been implemented but which can take as an example the German Constitutional Court's ruling of 2021 on the environment and future generations.

Keywords: Administrative foresight; regulation and next generations; intergenerational justice; gender equality; public work.

1. LA IGUALDAD DE GÉNERO Y LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA

LOS CAMBIOS Y DESAFÍOS CONTINUOS a los que nos enfrentamos en los últimos años obligan a la Administración Pública a someterse a un proceso de adaptación estimulante, pero también un reto cuando se desencadenan sucesos sin solución de continuidad. Cada vez que se produce una situación convulsa es preciso realizar una adaptación normativa a la realidad socioeconómica siendo este el fin del derecho administrativo (López Rodó: 1963).

Teniendo como base la Constitución y la idea del Estado Social, el Capítulo III del Título I, artículos 39 52, hacen referencia a los principios que deben regir la política social y económica. También se reconoce la cláusula general de progreso lo que implica para la Administración un deber de corregir las disfuncionalidades sociales y actuar sobre la realidad eliminando las desigualdades existentes y procurando a las personas el disfrute de ciertos valores vinculados a la calidad de vida, la educación, el empleo y, en general,

una mejora en las condiciones de vida, que Forststoff calificaba con la noción de procura existencial *daseinsvorsorge* (Lucas Verdú: 1955).

La actividad de la Administración queda subordinada por esta cláusula que le impone la obligación de atender a las necesidades básicas de la ciudadanía garantizándoles cierta igualdad inherente su carácter servicial y que debe ser concretado en la regulación, normas y planes.

La necesaria incorporación de medidas que garanticen la igualdad efectiva de hombres y mujeres en la administración pública ha sido una preocupación continua del poder legislativo desde el principio del milenio. El Estatuto Básico del Empleado Público de 2015² y la Ley Orgánica 3/2007, de Igualdad reflexionan e imponen medidas para garantizar la igualdad de acceso.

En los artículos 51 a 55 de la Ley Orgánica 3/2007, de Igualdad se exige la igualdad efectiva en el acceso al empleo público, también se impone al ejecutivo el principio de presencia equilibrada de hombres y mujeres en puestos directivos, así como en los tribunales y cualquier órgano que decida sobre la selección y acceso de empleados públicos. Por último, exige un proceso de reflexión para los puestos de dirección que convoquen ofertas de empleo público y que están obligados a implementar formas de equilibrio de género reales. Para conseguir este objetivo se requiere una memoria o evaluación de impacto de género cada vez que se aprueba una norma, salvo en caso de urgencia. En resumen, se prohíbe la discriminación por razón de sexo y se obliga a analizar y motivar, en la regulación, que impacto va a tener en la igualdad efectiva entre hombres y mujeres.

1.1. NO SÓLO ACCESO AL EMPLEO PÚBLICO, TAMBIÉN DERECHO AL DESARROLLO DE LA CARRERA PROFESIONAL

Las Administraciones públicas, en el ámbito de sus respectivas competencias y en aplicación del principio de igualdad entre mujeres y hombres, deberán: a) Remover los obstáculos que impliquen la pervivencia de cualquier tipo de discriminación con el fin de ofrecer condiciones de igualdad efectiva entre mujeres y hombres en el acceso al empleo público y en el desarrollo de la carrera profesional... c) Fomentar la formación en igualdad, tanto en el acceso al empleo

² Real Decreto Legislativo 5/2015, de 30 de octubre.

público *como a lo largo de la carrera profesional.*(art. 51 de la Ley Orgánica de Igualdad).

El precepto exige la eliminación de cualquier obstáculo que impidan hacer efectiva la igualdad no sólo en el acceso, sino también en el desarrollo de la carrera profesional. Este segundo aspecto es muy relevante porque, si bien se demuestra que en el acceso a los puestos de funcionario o empleado público hay un equilibrio de sexos, incluso superior en mujeres, este equilibrio se transforma en una pirámide invertida cuando se trata del acceso a altos cargos o ascenso en el desarrollo de la carrera profesional. Por ello las medidas de conciliación son tan importantes para romper el techo de cristal y garantizar el derecho a una carrera profesional vertical para las mujeres.

1.2. PRESENCIA EQUILIBRADA DE HOMBRES Y MUJERES ¿DÓNDE?

El Gobierno atenderá al principio de presencia equilibrada de mujeres y hombres en el nombramiento de las personas titulares de los órganos directivos de la Administración General del Estado y de los organismos públicos vinculados o dependientes de ella, considerados en su conjunto, cuya designación le corresponda» (art. 52 de la Ley Orgánica de Igualdad). []«Todos los tribunales y órganos de selección del personal de la Administración General del Estado [], la representación de la Administración General del Estado y de los organismos públicos vinculados o dependientes de ella en las comisiones de valoración de méritos para la provisión de puestos de trabajo. (artículo 53 de la Ley Orgánica de Igualdad)

Se pretende garantizar un equilibrio entre hombres y mujeres en todo tipo de órgano de selección, representación o promoción de la Administración Pública. El Real Decreto 901/2020, de 13 de octubre, por el que se regulan los planes de igualdad y su registro, ha añadido una serie de características importantes a la contratación de empleadas públicas. Los planes deben realizar diagnósticos con información que debe estar desagregada por sexo, lo que obliga a los responsables de la gestión a pensar y evaluar si se cumple con la igualdad y, de no ser así, aplicar medidas para corregir las desigualdades en cada departamento.

Este análisis debe identificar razones de cese en determinados puestos de trabajo de mujeres teniendo en cuenta la situación familiar, la edad, el tipo de puesto jornada, etc. Así, será posible identificar si ciertos puestos tienen

un abandono de mujeres, analizar la causa (acoso sexual, imposibilidad de conciliar el horario de trabajo con el familiar o personal en caso de padres y madres y si afecta por igual a hombres que a mujeres) y buscar soluciones.

El cambio en el almacenamiento de datos puede ser de vital importancia para garantizar el acceso en condiciones de igualdad a puestos de trabajo de la administración y hacer efectivo el derecho a una carrera profesional horizontal y también vertical adaptando los puestos para permitir la conciliación y el ascenso.

La norma reflexiona sobre la formación en materia de igualdad para evitar sesgos inconscientes de género y se preocupa porque el «perfil de las personas que intervienen en los procesos de selección, gestión y retención del talento» en la administración pública sea adecuado y no discriminen.

1.3. PROSPECTIVA ADMINISTRATIVA Y GÉNERO: INFORME DE IMPACTO DE GÉNERO

La figura del informe de impacto normativo de género es una herramienta esencial para el análisis de impacto futuro de las normas sobre la igualdad entre hombres y mujeres. La Unión Europea introdujo en nuestra normativa este recurso. En un primer momento se exigía el análisis de impacto económico cada vez que se aprobara una norma, puesto que el incumplimiento normativo es uno de los peores males del Estado de Derecho. Se trataba de combatir la aprobación de normas que, por falta de presupuesto, no podían implementarse.

Su finalidad es la de combatir una práctica que desequilibraba los poderes del Estado. El legislativo, consciente de la imposibilidad económica del ejecutivo para implementar las normas, las aprobaba. El legislativo cumplía con su compromiso electoral de forma ficticia, ya que la norma se aprobaba, pero el ejecutivo, por falta de medios no podía implementarla. Obligar a la reflexión, exigir informes previos a la publicación de las normas y una reflexión sobre las dificultades y retos en su implementación, implica de facto adelantarse al futuro, y no trasladar compromisos que no se podrán cumplir por falta de personal o presupuesto al poder ejecutivo.

La aprobación de convocatorias de pruebas selectivas para el acceso al empleo público deberá acompañarse de un informe de impacto de género, salvo en casos de urgencia y siempre sin perjuicio de la prohibición de discriminación por razón de sexo. (art. 55 de la Ley Orgánica de Igualdad)

En el año 2007 el Instituto de la Mujer dependiente entonces del Ministerio de Trabajo y asuntos sociales, aprobó una guía para realizar este tipo de informes que define como: «Un Informe de impacto de género es un documento que acompaña a los anteproyectos de Ley y las propuestas de reglamento, que se elabora por el departamento competente antes de la aprobación de la propuesta normativa, en el que se recoge una evaluación previa sobre los resultados y efectos de las disposiciones normativas sobre mujeres y hombres de forma separada, y la valoración de estos resultados, en relación con la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres». Esta herramienta también ha tenido impacto en el poder judicial³.

El objetivo, tras el análisis de datos, es identificar disfuncionalidades que tengan un impacto negativo en la igualdad de género lo que permitirá reformar aspectos de las normas para evitarlos.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN: ALGUNOS DATOS PARA LA REFLEXIÓN

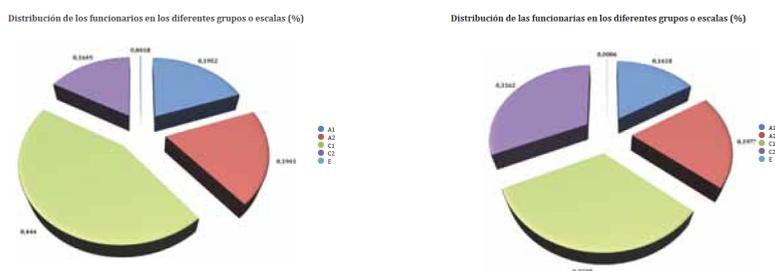
Una de las medidas legales cuyo impacto resulta notable para conocer la realidad del empleo público en las administraciones públicas ha sido la recogida de datos por sexos. La posibilidad de interpretar la realidad con datos segregados permite regular y dictar órdenes e instrucciones, así como fijar procesos de selección con una perspectiva de género para cumplir con las exigencias de acceso en condiciones de igualdad a la administración pública y garantizar el derecho a la carrera profesional vertical que se refleja en el acceso de mujeres a puestos de mayor liderazgo. Por otra parte, los datos pueden también utilizarse para identificar soluciones de conciliación de la vida familiar y profesional, en aplicación de la cláusula del Estado Social.

³ STS 6 de mayo de 2009, rec. casación 1883/2007. Informe de impacto de género.

El III Plan de igualdad para la Administración General del Estado, utiliza los datos segregados y permite actuar para mejorar el Derecho a la carrera profesional que, como se demuestra, requiere intervención para conseguir la igualdad efectiva, especialmente en el derecho a una carrera profesional:

FIGURA 1. Distribución del conjunto de funcionarias y funcionarios en los distintos grupos o escalas.

Distribución del conjunto de funcionarias y de funcionarios en los distintos grupos o escalas



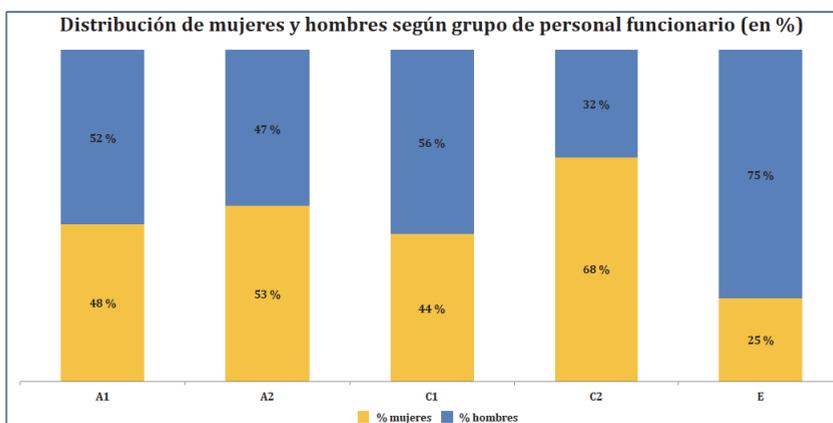
Fuente. III Plan de igualdad AGE, p. 29.

Merece la pena reproducir aquí el contenido del informe: hay un total de 72.361 funcionarias de la AGE, el grupo mayoritario es el C1 (32,4%) y C2 (31,6%), y hay menos funcionarias en el grupo A2 (19,8%) y grupo A1 (16,2%). En comparación los 66.115 funcionarios de la AGE son mayormente del grupo C1 (44,4%), con porcentajes similares en los grupos A1 y A2 (19,5% Y 19,4% respectivamente) y el porcentaje es inferior para el grupo C2 (16,5%).

En el grupo A1 se produce una diferencia de 3 puntos porcentuales, con un mayor porcentaje de hombres que de mujeres. En el grupo A2 la distribución es muy similar. Para el grupo C1 la diferencia de 12 puntos porcentuales viene condicionada por el elevado número de efectivos en el Ministerio del Interior (la mayoría del Cuerpo de Ayudantes de Instituciones Penitenciarias) en este grupo, que corresponde a 15.155 del total de 29.217 funcionarios del grupo C1, (el 52% de los funcionarios del C1 están en interior). La mayor diferencia la encontramos en el grupo C2, claramente feminizado, con 31,6% del total de funcionarias de la AGE, frente a un 16,5% de los funcionarios.

Como conclusión principal, el análisis anterior de datos permite confirmar la existencia de una segregación vertical en los puestos inferiores, también conocida como «suelo de barro», las mujeres se encuentran, por tanto, en puestos de menor valor»⁴. Ocupan cargos y puestos que no requieren tanta cualificación, no suponen puestos de liderazgo y esto impacta en la administración.

FIGURA 2. Distribución de mujeres y hombres según el grupo de personal Funcionario (en %)



Fuente. III Plan de igualdad AGE, p. 30

Las mujeres ocupan en la Administración puestos de menor nivel profesional. Tal vez la media de años que se requieren para la preparación de las pruebas de acceso sea uno de los motivos que justifican esa realidad. Existe entre los empleados públicos españoles una sobre cualificación. Muchas de las personas que ocupan puestos menos cualificados y para los que no se exigen estudios de grado o máster, los tienen. Esto coloca a las mujeres en los 22 o 23 años para comenzar a preparar el acceso a empleos que requieren de media 3 años de preparación en niveles intermedios, a los que se añaden al menos otros dos años de preparación tras pasar por la formación y adquirir

⁴ III Plan para la Igualdad de Género en la Administración General del Estado y órganos públicos vinculados o dependientes de él. Madrid, 2021. P. 12 y ss.

el primer destino. Dicho lapso aumenta en puestos de mayor cualificación. Se accede a los puestos medios con una media de veintiocho años y a los superiores de más de treinta. Lo que condiciona para hombres y mujeres el inicio de cierta estabilidad personal para poder comenzar una vida familiar si esta es su opción, pero que tiene mayor impacto en las mujeres. Lo cierto es que se deben analizar más las causas que motivan el acceso a esos puestos, con encuestas estudios, análisis que permitan identificar las políticas, planes y medidas que se pueden adoptar para mitigar el sesgo.

2.1. ¿QUÉ MEDIDAS TIENEN UN IMPACTO TRANSFORMADOR DE GÉNERO EN LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA?

El tercer plan de igualdad de la Administración General del Estado hace un primer escrutinio de indicadores que obedece a un análisis prospectivo. Así se evita que la falta de sensibilidad de los servidores públicos afecte al reconocimiento del derecho de acceso en condiciones de igualdad a la administración.

2.1.1. *Sensibilizar y formar a los empleados públicos en un tripe nivel*

En primer lugar, se pone como objetivo formar a todo el personal al menos una vez en su carrera profesional en cuestiones y principios básicos de igualdad. La medida puede parecer baladí, pero si bien es cierto que muchos de los conceptos básicos ya están interiorizados por buena parte del funcionariado, otros tal vez necesiten ubicar situaciones de discriminación. Los funcionarios más jóvenes han tenido una educación básica, en la mayor parte de los casos, que les permite estar sensibilizados con ciertos conceptos y realidades. Los sesgos de género en la educación que recibieron, la visión de la realidad sin esta perspectiva les hace objetivo prioritario de esta formación que ocupa el Eje 2 del plan. En dicho eje se propone la formación en igualdad y también herramientas para favorecer la mejora continua en la formación. Su impacto será más apreciable en el futuro.

2.1.2. *Retener el talento femenino en el desarrollo de la carrera profesional.*

Otra Medida importante tiene en cuenta la necesidad de retener el talento femenino en el desarrollo vertical de la carrera profesional. Se recoge en el eje 3, pero está muy relacionado con el eje 4 que trata de la corresponsabilidad entre la vida familiar, personal y laboral para facilitar el desarrollo de la carrera. Entre las medidas de mejora de las condiciones de trabajo y retener talento se realizan acciones de captación de talento y acceso de mujeres a determinados empleos. Como ejemplo de las medidas de acceso podemos referir la eliminación del mínimo de altura en el ingreso a cuerpos policiales, como consecuencia de la sentencia de 2022 del Tribunal de Justicia de la Unión Europea⁵. Otras medidas son la de incentivar la participación en la promoción interna o aprobar listados de mujeres que tienen un perfil y cualificación adecuadas para promocionar en diferentes puestos que pudieran quedar vacantes. Esta medida que pretende visibilizar el talento de mujeres que ya trabajan en la administración pero que cuentan con una formación que podría permitir su promoción en puestos superiores debido a la cualificación que tienen. Se trata de hacer una revisión de efectivos y proponer su reubicación con prospectiva, ya que podrían ocupar puestos superiores en futuras convocatorias de plazas. El plan aconseja también el análisis de la brecha salarial, valorar en los concursos la formación en igualdad, desarrollar programas de liderazgo. Por otro lado, se exige la presencia equilibrada de hombres y mujeres en los tribunales de selección y la publicación del lugar que ocupan en el tribunal evaluador.

2.1.3. *Medidas para transformar la organización en las Administraciones Públicas*

Esta es uno de los mandatos al ejecutivo y que el plan recoge en el eje 1. En el apartado tres, se encuentran medidas que pretenden incorporar el enfoque de género en las estructuras organizativas. Para ello se apela a la figura de la instrucción de funcionamiento interno como mecanismo que asegure que se tendrá en cuenta la perspectiva de género en ámbitos como

⁵ Caso: *Symvoulio tis Epikrateias* (Consejo de Estado) de Grecia (asunto C-409/16).

las subvenciones y ayudas públicas o la contratación. En los pliegos se deben incorporar cláusulas de igualdad de género.

También se pretende garantizar la presencia equilibrada de hombres y mujeres en órganos colegiados técnicos en la administración, comisiones y consejos. Criterio que se ha extendido a órganos de negociación y de participación ciudadana que operen en el marco de la Administración General del Estado.

Además, se pretende introducir mejoras en los informes de impacto de género. Como modelo se parte en muchos de los informes del criterio de las tres erres o 3-Rs. Está inspirado en el método utilizado por la administración local sueca para implementar la política de *gender mainstreaming*⁶, se aplica teniendo en cuenta el análisis de datos de la realidad, la representación, y los recursos-resultados. En este sentido, y como modelo, cabe destacar la Orden HAC/641/2020, de 14 de julio de elaboración del Informe de Impacto de Género en la elaboración de los presupuestos generales del Estado para el año 2021⁷.

3. PROSPECTIVA ADMINISTRATIVA E IMPACTO DE GÉNERO

El análisis de impacto de género descrito en el apartado anterior es una buena muestra de esa necesidad de anticipación que requeriría el actuar de la administración para evitar sesgos de género. Los objetivos fundamentales del análisis prospectivo administrativo de género, pretenden:

En primer lugar, que se haga una previsión de resultados de implementación y posibles «desviaciones que las diferencias sociales entre mujeres y hombres pueden producir». Se consigue con un sistema de seguimiento y evaluación de los procesos de aplicación de normas que se debe realizar *ex ante* para identificar indicadores y poder prever resultados futuros.

⁶ JÄMKOM PROJECT.

⁷ Informe de impacto de género del Proyecto de Ley de Presupuestos Generales del Estado para 2021. https://www.sepg.pap.hacienda.gob.es/sitios/sepg/esES/Presupuestos/DocumentacionEstadisticas/Documentacion/Documents/INFORMES%20IMPACTO%20DE%20GENERO/IIG_2021.pdf

En segundo lugar, que haya normas que sean implementadas de forma eficaz, que el ejecutivo con sus medios materiales y personales pueda aplicarlas. La relevancia que tuvo en 2020 la aprobación del informe de impacto de género de los presupuestos generales del Estado de 2021, es una muestra de ese análisis con prospectiva de futuro y de género del dinero que se destina al desarrollo de políticas de cada país. Si bien desde el año 2008 se incluía en informe de impacto de género en la Ley de Presupuestos Generales del Estado, el informe de 2020 incorpora una metodología que parte del análisis de la situación actual de la realidad de género en las distintas secciones presupuestarias sobre la que se pretende impactar con la aprobación del presupuesto y que se refleja en el informe. En él se fijan los parámetros que definen la relación entre el presupuesto general del Estado y la igualdad de género. Después el informe examina la representación de mujeres y hombres en la organización del Sector Público y las administraciones revisando no sólo número, sino su posición en el sistema organizativo y las competencias y funciones que desarrollan. En tercer lugar, los recursos o resultados analizan cómo la asignación presupuestaria puede impactar en la adopción de medidas y políticas que permitan mejorar los datos de los que se parte en los otros dos apartados.

En tercer lugar, el proceso tiene también un fin educativo ya que pretende incrementar el conocimiento y acercamiento a la realidad social y a las expectativas y necesidades reales de las personas para evitar la discriminación social por razón de sexo y también sensibilizar a los empleados públicos y al ejecutivo a la hora de realizar políticas que consigan esa igualdad. Es importante aquí enlazar la dinámica de elaboración de los planes. Deberían partir de la realidad, de los datos del INE, pero también generar espacios de diálogo entre funcionarios, sociedad civil, empresas desde modelos de democracia progresiva y con diálogos de consenso (Holcombe: 2019). Debe recordarse que el plan de igualdad en vigor determina la necesidad de cumplir con la igualdad de género en las comisiones y organismos de participación que, en ocasiones, pueden ser fuente de inspiración de la elaboración de dichas políticas.

Analizamos a continuación la importancia de utilizar la prospectiva de futuro en la elaboración de normas y planes con perspectiva de género:

3.1. ¿POR QUÉ APLICAR LA PROSPECTIVA ADMINISTRATIVA DE GÉNERO?

La regulación debe permitir la protección sostenible en el tiempo de derechos sin un compromiso temporal y bajo el hilo conductor de interés general como motivación de su razón de ser.

Jouvenel advertía hace más de medio siglo que el progreso exigía la toma de decisiones y el análisis anticipatorio o prospectivo. Cuanto más rápido es el proceso de cambio, más incierto y, por ello, es indispensable anticiparse a sus consecuencias. Sólo así la actuación administrativa y la regulación podrá garantizar que los cambios no producirán una retracción de los derechos de las personas ni en el presente ni en el futuro (Jouvenel 1966). Esta perspectiva es también primordial para no retroceder y seguir consolidando la igualdad de género.

Anticiparse es iniciarse ya en el proceso de cambio (Fry y Killing: 2000). Si sólo se reacciona en momentos de crisis, las normas no brindarán soluciones y la respuesta será tardía y poco eficiente (Perna: 2017). También los ciudadanos percibirán las normas y planes de actuación como injustas, ineficaces e inadecuadas, lo que provocará una tendencia al incumplimiento normativo que pone en entredicho al propio Estado de derecho (Bezold: 2019). Esta forma de actuación de la administración reactiva tiene riesgos advertidos ya por Popper: una administración que actúa únicamente instigada por la necesidad de contener crisis no previstas se verá desbordada por las circunstancias, constreñida en su actuación por falta de instrumentos normativos y de la capacidad de sus autoridades y empleados públicos para actuar bajo presión (Popper: 1936). Se comprometerán las oportunidades de mejora y actuación ante dicha eventualidad por el temor al incumplimiento normativo derivado de esa misma falta de previsión (Ramíó: 2017).

Considerar el futuro posible significa adecuar la regulación y las normas a la realidad presente, sin comprometer el actuar de gobiernos en el futuro para respetar consensos internacionales, como el pacto verde y la recuperación económica sostenible (Macnaghten: 2020). Existe una base histórico-conceptual que, durante años, ha analizado esa necesidad de concebir políticas y normas anticipándose al futuro. Los gobiernos y el poder ejecutivo deben regular y aprobar planes y políticas sensibles con la igualdad y con perspectiva de género para crear un mundo mejor para las generaciones

futuras implementando una igualdad de género global. Apostar por normas con perspectiva de género y prospectiva de futuro, que aseguren la protección de los derechos de las mujeres, que les garanticen un papel relevante en la economía y que asegure su bienestar impacta directamente en el bienestar de la ciudadanía global (Wejnert and Eunice Rodríguez: 2015).

Los planes y normas que se aprueban de manera reactiva, que no son resultado de un proceso de maduración y análisis previo y con perspectiva de futuro, suelen estar más desconectados de políticas transversales en las que impactan también, como es el caso de las perspectivas de género. La elaboración de normas bajo presión, precipitadamente, suele tener un impacto muy desfavorable en la igualdad de género, puesto que suele olvidarse esta perspectiva.

La regulación y los planes o programas que se aprueban con tiempo, teniendo en cuenta escenarios de futuro, impacto de género y que se insertan en los ciclos políticos adaptándose a las necesidades reales y demandas sociales de un tiempo determinado impactan muy positivamente en el futuro. También permiten generar diálogos de consenso y son más participativos. Suelen ser más exitosos, duran más en el tiempo y tienen un carácter multi dimensional y son más igualitarios. (Janzwood y Pierder: 2019)

3.2. ¿QUÉ SUPONE LA PROSPECTIVA DE FUTURO CON PERSPECTIVA DE GÉNERO?

Rivero Ortega ha estudiado la importancia de la aplicación de la prospectiva en las decisiones de la administración y analizado las diferentes técnicas en que se basa. Partiendo de dichas bases conceptuales se identifican varias técnicas permiten anticipar el futuro (Rivero Ortega: 2020).

La teoría de escenarios de Godet, que se ha ido desarrollando y aplicando recientemente al campo de la administración y derecho administrativo organizacional en la obra de Van Der Heijden, (Godet: 2007 y Van Der Heiden: 2005).

El foresight o prospectiva aplicada a la ciencia, tecnología e innovación administrativa es una de las más utilizadas por la administración. Desde

1960 se con el fin de identificar áreas prioritarias de investigación con gran potencial de transferencia en el sector industrial o empresarial o por tratarse de estudios estratégicos para el Estado (Georghiou, 2020). Estos estudios de futuro utilizaban estrategias de predicción Delphi que permitían identificar preocupaciones sociales de empresas y sectores económicos y de las administraciones para articular una estrategia de futuro. En Francia (FKTP), Estados Unidos (STIF), Reino Unido (Technology Foresight Towards).

Comisiones de futuro: Su función es doble: analizar el impacto de futuro de las decisiones que se adopten por el gobierno y administraciones públicas y también generar opinión y debate público. Fueron pioneras las comisiones de futuro de Australia, Suecia.

En la actualidad se denomina oficinas de prospectiva y son relevantes la Policy Horizons de Canadá, el Centre d'Analyse strategique de Francia, la Forsight Unit de Finlandia, o la Comisión de estudio de inteligencia artificial, responsabilidad social y potencial económico, social y ecológico de Alemania creada por el Bundestag, entre otros. En España el artículo 3.2.g. del Real Decreto 136/2020, de 27 de enero, por el que se estructura la Presidencia del Gobierno y la Oficina Nacional de Prospectiva y estrategia. Su objetivo es *«analizar de manera sistemática la evidencia empírica disponible para identificar los posibles desafíos y oportunidades (demográficos, económicos, geopolíticos, medioambientales, sociales o educativos...) que España tendrá que afrontar en el medio y largo plazo, y de ayudar al país a prepararse para ellos»*.

Prospectiva Gubernamental integrada: el método se ha implementado a escala nacional en materias como medio ambiente, salud y seguridad nacional y control migratorio (Habegger: 2010). En Holanda, Reino Unido y Singapur se ha aplicado para ayudar a los altos cargos y responsables políticos a adoptar criterios de pensamiento estratégico.

Prospectiva normativa: es un ejemplo práctico de la prospectiva gubernamental integrada. Se ha utilizado en Estados Unidos en el ámbito federal (Bezold: 1978, 2006). Su actuación se fundamenta en informes o análisis del impacto a futuro de las normas. Ese impacto se estudia en comisiones legislativas interdisciplinares de prospectiva que lo incorporan al informe final de propuesta normativa. Este análisis afecta al diseño de normas desde una perspectiva material, de fondo, pero también formal. Con empresas

Gestión de la transición o *transition management* (TM): su finalidad es alcanzar objetivos y visiones de desarrollo sostenible mediante una gestión sistémica y multigeneracional con una perspectiva de largo plazo, utilizando formas de participación ciudadana administrativa. Estos procesos participativos se utilizan con un objetivo diferente: generar un desarrollo sostenible.

Redes de prospectiva o *foresight*: de reciente creación y basado en funcionamiento de las tecnologías utilizadas para crear las plataformas Web 2.0. El *Crowdsourcing* y la inteligencia colectiva permiten predecir escenarios de futuro. Una de las experiencias pioneras es *Sabping tomorrow*, en la Unión Europea.

3.3. ¿CÓMO SE HA HECHO?

3.3.1. *La experiencia de los fondos next generation: perspectiva de género*

El Consejo Europeo de 21 de julio de 2020⁸ acordó una serie de medidas históricas para impulsar la recuperación económica y amortiguar el impacto de la crisis sanitaria que sucedió a la declaración por la OMS, el 11 de marzo, de la pandemia internacional. Estas medidas coligan el Marco Financiero plurianual para 2021-2027 y el Instrumento Europeo de Recuperación (*Next Generation EU*). Este instrumento supone para España aproximadamente 140.000 millones de euros en transferencia y préstamos hasta 2026 bajo tres premisas: aprobar instrumentos para la recuperación, pago de daños y salir reforzados de la crisis; para adoptar medidas de impulso de la inversión privada y apoyar a empresas en dificultades; reforzar programas clave de la Unión europea para extraer enseñanzas de la crisis, hacer que el mercado único sea más fuerte y resiliente y acelerar la doble transición ecológica y digital (Sánchez Sánchez: 2021).

En este sentido, el Parlamento Europeo y del Consejo establecen un Mecanismo de Recuperación y Resiliencia que prevé aplicar principios de gestión eficiente o buena regulación que lleva a evitar la sobrerregulación y

⁸ Parlamento Europeo y Consejo, Reglamento de Disposiciones Comunes de los Fondos Europeos para 2021-2027. Disponible en su versión online: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX%3A52018PC0375>

cargas administrativas. Si los plazos van a reducirse en materia de contratación, subvenciones, procedimiento de evaluación ambiental o tramitación es preciso empezar a trabajar cuanto antes, buscando la proactividad basada en el consenso. Además, estas medidas deben articularse sin cometer errores pasados y con un compromiso de sostenibilidad con las generaciones futuras. Es preciso planificar desde un buen conocimiento de la realidad presente, aprendiendo de errores pasados y visualizando objetivos claros de futuro.

En esta visualización-acción, participativa y sostenible, puede ayudar la aplicación de técnicas de prospectiva que partan de la metodología de escenarios futuros imbricada en la teoría de la democracia progresiva: el dialogo consensuado que debe aunar ideas de burócratas, personal técnico, empleados y empleadas públicos, altos cargos y la inteligencia colectiva (Amanatidou: 2017). La democracia es el modelo político que más puede aprovechar la inteligencia colectiva del consenso, utilizando sus instituciones y el proceso de toma de decisiones para autocuestionarse y auto corregir prácticas que sólo llevan a la anquilosis institucional que provoca una ineficiencia sistémica (Rawnsley: 2018).

Si se analiza la distribución de fondos teniendo en cuenta la arquitectura básica de los mismos puede verse la importancia de la igualdad de género en esa perspectiva next generation.

En el eje de igualdad se incorporan cinco aspectos: políticas de inclusión para crear igualdad de oportunidades y la necesidad de conseguir un trato de igualdad en el entorno laboral, como se ha podido ver en el ámbito de la administración pública en los anteriores epígrafes. También la igualdad salarial entre hombres y mujeres, que también se aplica a la administración pública, aunque no únicamente. Como decíamos el beneficio social de que haya mujeres en puestos de liderazgo en la empresa privada, además del sector público es trascendental. Tras la crisis de 2020 se ha producido una disminución de las mujeres CEO en España, del 35% al 23%⁹. Para conseguirlo debe haber planes de igualdad de género en empresas. Por último, debe invertirse en medidas para fomentar la corresponsabilidad del cuidado de hijos o personas a cargo. Todas estas medidas, que aplican a todos los

⁹ Woman Business 2021.

ámbitos de las administraciones públicas y políticas públicas en distintos ministerios, justifican la asignación presupuestaria de fondos en estos conceptos.

FIGURA 3. Arquitectura básica Fondos *Next Generation*.

3. ARQUITECTURA BÁSICA



Fuente: Plan de recuperación, Transformación y Resiliencia. La Moncloa, 2021.

4. ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE EL POSIBLE IMPACTO DE LA JUSTICIA INTERGENERACIONAL EN LA PROSPECTIVA DE GÉNERO

El tribunal Constitucional alemán adoptó el 24 de marzo de 2.021¹⁰ una decisión trascendental. En sus 127 páginas hace una interpretación de la constitución alemana que afecta a varias generaciones, también las futuras. La decisión fue aprobada por unanimidad de los magistrados. Ello con base en las siguientes consideraciones: en primer lugar, el cambio climático es una realidad y el legislador debe actuar para mitigar sus efectos. En segundo lugar, la protección climática es un Derecho humano. En tercer lugar, la protección climática es justiciable. Se puede solicitar judicialmente. En cuarto lugar, el legislador debe apoyar el liderazgo de la ciencia y plantear modelos de vida que impliquen la reducción de emisiones para conseguir la neutralidad de emisiones. En quinto lugar, las generaciones de hoy están invadiendo las libertades civiles de las generaciones futuras autorizando la producción en exceso de gases de efecto invernadero hasta 2030. La ley de

¹⁰ 1 BvR 2656/18 - 1 BvR 78/20 -1 BvR 96/20 - 1 BvR 288/20

protección climática es contraria a los derechos fundamentales en su sección 3.2 y la sección 4.3 porque retrasa el control de emisiones y la traslada a las generaciones futuras que serán los responsables de frenar el cambio climático. Por último, el poder legislativo alemán debe hacer mejoras en la norma antes del 31 de diciembre de 2022.

Por tanto, supone un mandato al legislador. La doctrina alemana afirma que se trata de derechos fundamentales de carácter positivo, que implica el reconocimiento constitucional de un derecho que permite exigir al estado un comportamiento o deber objetivo¹¹.

Bajo ciertas condiciones, esta interpretación jurisprudencial con enfoque next generation, obliga al estado a salvaguardar a largo plazo, los derechos sociales mediante estrategias de regulación que lo prevean. Esto supone asignar de forma proporcional una distribución de libertades a través de las distintas generaciones. La inconstitucionalidad de la Ley se basa en la vulneración de las obligaciones de protección, por la violación de las libertades civiles que la falta de reducción de emisiones va a tener en las generaciones posteriores a 2030. La falta de definición de la cantidad de emisiones que se pueden dar cada año. En concreto afirma que los derechos fundamentales se violan por el hecho de que las emisiones que se permiten hasta el año 2030 ponen en riesgo el derecho al medio ambiente de generaciones futuras. La decisión continua el camino abierto por los tribunales de Holanda, Francia, Irlanda.

Debemos reflexionar sobre la obligación de nuestro legislativo y ejecutivo en la elaboración de normas y el papel de la administración pública para conseguir que las decisiones de hoy no comprometan ni las políticas de futuro ni el bienestar de generaciones futuras. Se deben generar políticas educativas, sanitarias y distribuir presupuestos de tal modo que asegure que las generaciones futuras van a poder disfrutar de una igualdad real.

La obligación de implementar los fondos next generation desde una perspectiva de género pretende no comprometer los derechos de generaciones futuras y garantizar la igualdad y la perspectiva de género en la distribución

¹¹ Pieroth, B.: Schlink, Bernard, Grundrechte, Staatsrechte II, 25 ed. Heidelberg, C. F. Müller, 2009, p. 26.

e implementación de los mismos con el fin de conseguir también un beneficio para generaciones futuras.

Las normas y políticas de hoy no pueden trasladar la responsabilidad de conseguir la igualdad real a generaciones futuras, sino que deben tener una perspectiva de género para lograr mayor igualdad en el futuro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARENDDT, Hannah. *The human condition*. University of Chicago press, 2013.
- ASTIGARRAGA, Eneko. Prospectiva estratégica: orígenes, conceptos clave e introducción a su práctica. *Revista centroamericana de administración pública*, 2016, no 71, p. 13-32.
- BECK, Ulrich. World risk society as cosmopolitan society? Ecological questions in a framework of manufactured uncertainties. *Theory, culture & society*, 1996, vol. 13, no 4, p. 1-32. BEZOLD, C. «The history and future of anticipatory democracy and foresight» *World Futures Review*, 11(3), 273-282, 2019
- DE JOUVENEL, Bertrand.: *El arte de prever el futuro político*, Ediciones Riap, Madrid, 1966
- EMERSON, Blake. *The public's law: Origins and architecture of progressive democracy*. Oxford University Press, 2019. FRY, N., P. KILLING: *Strategic Analysis and Action*, 2000
- FERNÁNDEZ, Luis Moreno. La Administración pública del futuro (horizonte 2050): Instituciones, política, mercado y sociedad de la innovación. *Revista de estudios políticos*, 2018, no 180, p. 356-359.
- FINLAYSON, James Gordon. The Habermas-Rawls Debate. En *The Habermas-Rawls Debate*. Columbia University Press, 2019.
- GEORGHIOU, Luke; HARPER, Jennifer Cassingena. From priority-setting to articulation of demand: Foresight for research and innovation policy and strategy. *Futures*, 2011, vol. 43, no 3, p. 243-251.
- GODET, Michel, et al. Prospectiva Estratégica: problemas y métodos. Cuadernos de LIPSOR, 2007, vol. 104, p. 20.
- GUNDERSON, Lance H.; HOLLING, Crawford Stanley (ed.). *Panarchy: understanding transformations in human and natural systems*. Island press, 2002.
- HOLCOMBE, Randall G. Progressive democracy: The ideology of the modern predatory state. *Public Choice*, 2020, vol. 182, no 3, p. 287-301.
- JANZWOOD, Scott; PIEREDER, Jinelle. «Mainstreaming» foresight program development in the public sector. foresight, 2019.

- LOORBACH, Derk; ROTMANS, Jan. The practice of transition management: Examples and lessons from four distinct cases. *Futures*, 2010, vol. 42, no 3, p. 237-246.
- LÓPEZ RODÓ, Laureano. La Administración pública y las transformaciones socioeconómicas, EA, Madrid 1963,
- LUDEMA, James D.; COOPERRIDER, David L.; BARRETT, Frank J. Appreciative inquiry: The power of the unconditional positive question. *Handbook of action research*, 2006, p. 155-165.
- MACNAGHTEN, Phil. Towards an anticipatory public engagement methodology: deliberative experiments in the assembly of possible worlds using focus groups. *Qualitative Research*, 2021, vol. 21, no 1, p. 3-19.
- MAHMUD, Jaizuluddin. City foresight and development planning case study: Implementation of scenario planning in formulation of the Bulungan development plan. *Futures*, 2011, vol. 43, no 7, p. 697-706.
- ORTEGA, Ricardo Rivero. Gobernanza anticipatoria y proactividad administrativa: las virtudes de la descentralización. *Revista Vasca de Administración Pública. Herri-Arduralaritzako Euskal Aldizkaria*, 2020, vol. 118, p. 83-97.
- PERNAA, Hanna-Kaisa. Deliberative future visioning: utilizing the deliberative democracy theory and practice in futures research. *European Journal of Futures Research*, 2017, vol. 5, no 1, p. 1-10.
- POPPER, Karl.: *Miseria del Historicismo*, Tauros, Madrid 1936
- RAMIREZ, Rafael; WILKINSON, Angela. Strategic reframing: The Oxford scenario planning approach. Oxford University Press, 2016.
- RAMOS, Jose M. Anticipatory governance: Traditions and trajectories for strategic design. *Journal of Futures Studies*, 2014, vol. 19, no 1, p. 35-52.
- RAMOS, Jose; MANSFIELD, Tim; PRIDAY, Gareth. Foresight in a network era: Peer-producing alternative futures. *Journal of Futures Studies*, 2012, vol. 17, no 1, p. 71-90.
- RÉCHARD, Danièle and OJANEN, Atte Oscari: «European democracy 4.0: Towards a deliberative anticipatory democracy? », *Global Trendometer 2019. Essays on médium term and long term global trends*, Dic. 2019
- SÁNCHEZ SÁNCHEZ, Zulima: «Regulación para la recuperación económica: comparada, prospectiva y de consenso», RDA, 136, ABELEDOPERROT, Buenos Aires, 2022, p. 11-23.
- SÁNCHEZ, Zulima Sánchez. Democracia anticipatoria y medio ambiente: modelos next generation en tiempos de reconstrucción. En *A proteção do meio ambiente eo direito ao desenvolvimento sustentável Ibero-americano em tempos de Covid-19*. Instituto Iberoamericano de Estudos Jurídicos, Portugal, 2021. p. 154-167.

- VAN DER HEIJDEN, Kees. *Scenarios: the art of strategic conversation*. John Wiley & Sons, 2005.
- WEISBORD, M. (ED.). *Building Common Ground*. San Francisco: Berrett-Koehler, 1992
- VERDÚ, Pablo Lucas. *Estado liberal de Derecho y Estado social de Derecho*. 1955.
- WEJNERT, Barbara y RODRIGUEZ, Eunic. «Enabling Gender Equality: Future Generations of the Global World Research» in *Political Sociology, Volume 23*, 241 252, 2015
- VVAA: *Informe de impacto de género*, Instituto de la Mujer, 2ª edición, 2007.



NOELIA MORALES ROMO

Profesora Titular de Sociología en la Universidad de Salamanca y autora de más de 50 artículos científicos y capítulos de libros. Es miembro del CEMUSA (Centro de Estudios de la Mujer de la Universidad de Salamanca) y de diversos Comités Científicos en los que desarrolla actividades como evaluadora de proyectos y convocatorias de investigación de varias universidades españolas. Entre los cargos de gestión que ha ocupado se encuentra la dirección del Programa Interuniversitario de la Experiencia. Su actividad investigadora se vincula actualmente a dos proyectos de investigación I+D+i europeos y otros dos nacionales enmarcados en sus principales líneas de investigación: sociología de la educación, sociología rural y perspectiva de género.

El poder socializador de la escuela hace que sea un espacio de construcción social del que se espera mucho. La respuesta para solventar a medio plazo la mayoría de las problemáticas sociales es unívoca: la clave está en la educación. Es, ciertamente, una demanda justificada y, al mismo tiempo, una responsabilidad ambiciosa. En este marco, este texto pretende contribuir a la educación en igualdad y la coeducación y, por ello, está dirigido especialmente a futuros y futuras docentes de los distintos niveles educativos

Que la escuela es un potente y efectivo instrumento reductor de desigualdades no está en tela de juicio, a pesar de las dificultades y deficiencias que puedan existir (y de hecho lo hacen). Cumple, por tanto, funciones sociales que exceden a las meramente académicas y curriculares, y esto implica que en los centros educativos coexisten viejas y nuevas funciones, un vaivén entre la reproducción y la transformación social.

Considerando la escuela como la piedra angular para lograr una sociedad no sólo más formada, sino también más igualitaria e inclusiva, este texto se focaliza en su papel en la formación de futuras generaciones en las que la igualdad entre géneros sea efectiva y una realidad a todos los niveles socioeducativos. Se trata de un objeto de estudio complejo con múltiples ingredientes y puntos de vista; por ello su abordaje se ha realizado interdisciplinariamente introduciendo diversos elementos de análisis para ofrecer a quien se acerque a esta obra criterios para una reflexión profunda sobre los retos de las escuelas en materia de Coeducación.



VNIVERSIDAD
D SALAMANCA



Instituto de las
MUJERES

ISBN: 978-84-1311-725-6



9 788413 117256