

LA IGUALDAD DE GÉNERO EN LA ESCUELA

MAR VENEGAS³⁶

1. Introducción

¿Qué es la igualdad de género? ¿Sigue teniendo sentido este concepto en la actualidad, cuando se utiliza constantemente, muchas veces sin saber muy bien a qué se refiere? ¿Cómo se concreta en el terreno de la educación? Éstas son algunas de las muchas preguntas pertinentes que podríamos hacernos para abordar un tema como el que nos ocupa en este artículo: la igualdad de género en la escuela o, de forma más genérica, en la educación, como fenómeno social.

A menudo, se escuchan críticas procedentes de sectores implicados en la igualdad en educación, alegando que la igualdad, como principio, derecho y concepto sociológico, es bastante más que la igualdad de género, pues comprende todas las formas de igualdad social. Pese a lo cierto de esta reivindicación, en el argot cotidiano en educación, el término igualdad ha llegado a identificarse casi exclusivamente con la igualdad de género. En este artículo, aunque centrado en la igualdad de género en educación, compartimos, sin embargo, la tesis de que la igualdad es un fenómeno socioestructural y que, por ende, comprende todas las formas de diferenciación estructural que afectan a un sujeto como miembro de las diferentes categorías sociales a las que pertenece, principalmente tres: *clase social*, referida a las condiciones materiales de existencia de esa categoría social llamada clase, especialmente relevante en un momento como el actual, de crisis económica; *género y sexualidad*, incluyendo la orientación sexual; y *pertenencia étnica*, referida a las dimensiones espirituales o simbólicas.

Aunque la igualdad, como tal, es más compleja que el género, los datos procedentes de los organismos internacionales, como el Fondo de Población de las Naciones Unidas (2008), nos siguen recordando la centralidad del género en la defensa de los derechos humanos y, entre ellos, el derecho a la igualdad. Más aún, hablar de igualdad y derechos humanos nos sitúa

³⁶ Universidad de Granada

constantemente en el terreno de la educación, porque sigue siendo un indicador fundamental para hablar de desarrollo, ejercicio de esos derechos y efectividad de la igualdad. Y es que el acceso de las mujeres a la educación formal ha sido la antesala de la incorporación de las mujeres a la esfera pública del empleo y la toma de decisión, del prestigio social, el poder y la influencia de las mujeres en la vida social, de su autorrealización como personas en su vida privada igual que en los espacios públicos que ocupan y, con todo ello, de los cambios en los modelos de género, de amor y de sexualidad (Beck y Beck-Gernsheim, 2001 [1990]; Giddens, 2004 [1992]; Bourdieu, 2005 [1998]; Bauman, 2005 [2003]; Gómez, 2004; Castells y Subirats, 2007; Venegas, 2009). La educación es, además, para las mujeres una garantía para exigir sus derechos sociales y su dignidad humana. Un país que educa a sus mujeres es un país que se orienta por el camino del desarrollo y la justicia social.

Así lo plantea el Fondo de Población de Naciones Unidas (2008), evidenciando la interrelación clase, género y etnia, así como la centralidad del género en la igualdad socioestructural:

Los objetivos de la CIPD (Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo) actualmente incorporados en los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) son: el acceso universal a la atención de la salud reproductiva, la educación universal, la autonomía de la mujer y la igualdad entre hombres y mujeres. Las comunidades marginadas son las que menos se benefician de las políticas de desarrollo y las que más probabilidades tienen de ser pobres. Sus servicios de educación y salud no son tan buenos que los de quienes están en mejor posición económica, y sus vidas son más cortas. Las mujeres más pobres, en particular, están sujetas a aspectos dañinos de la tradición y la cultura, y a más altos riesgos de defunción, enfermedad y lesión a raíz de la maternidad. El “desarrollo” desigual acrecienta la magnitud y la profundidad de la pobreza. Los bajos niveles de salud y de educación dificultan que cualquier ingreso adicional se traduzca en mayor bienestar e impide que las personas fijen objetivos personales o los alcancen. Las relaciones de género y las capacidades físicas también tienen efectos sobre la determinación del acceso a las oportunidades y los recursos y sobre la posibilidad de disfrutar de los derechos humanos. (...) Las cuestiones de población se condensan en las decisiones que las personas adoptan en determinados marcos culturales, por ejemplo, con respecto a la planificación de la familia, la educación, la atención de la salud y la migración (UNFAP, 2008:5-6).

Pero, ¿qué pasa en el occidente más rico? Cabe situarnos, pues, en nuestro espacio supranacional de referencia más inmediato, el de la UE, para descender hasta nuestro espacio educativo cotidiano que, en mi caso, es Andalucía. Así pues, para hablar de la igualdad de género en la escuela, en lo que sigue, empezaré mostrando una imagen de la igualdad/desigualdad de género en cifras, acompañada de las aportaciones de las investigaciones feministas en educación, para continuar haciendo referencia a algunas políticas educativas que, partiendo de esas cifras, entienden la necesidad de establecer las directrices para trabajar la igualdad de género desde el sistema educativo. A continuación, me refiero brevemente a una experiencia educativa concreta derivada de esas políticas educativas de igualdad, de donde extraigo las conclusiones a este artículo.

2. La igualdad/desigualdad de género en cifras: el caso de la educación

Observar el estado de la educación en cifras desagregadas por sexo sigue siendo hoy, como lo era hace más de dos décadas, un ejercicio tan necesario como significativo para comprender qué ocurre entre mujeres y hombres en educación. Una de las tesis más comunes entre la literatura especializada señala que actualmente son más las mujeres que estudian y sus calificaciones son mejores. Sin embargo, lo que ocurre en las fases posteriores al período educativo en la vida de las mujeres no se corresponde con esa situación de éxito educativo, las mujeres siguen encontrando importantes obstáculos estructurales para la igualdad socioestructural real.

Un informe reciente de la UE, elaborado por la Comisión Europea en 2005, señala que *“más mujeres que varones jóvenes obtienen el título de educación secundaria superior general”* (Comisión Europea, 2005:293). Según este informe, en 2002 la proporción media de la UE era de 139 mujer por cada 100 varones. Sólo en Alemania, Irlanda y Suecia hay una proporción más o menos equilibrada. De manera que, afirma, *“las jóvenes han alcanzado a los varones en cuanto al nivel de los títulos que obtienen”* (p.294). Este hecho ha tenido lugar en los últimos años, de manera que es cierto para los grupos de edad más jóvenes y, según el informe, puede deberse a la generalización del trabajo femenino, junto a las exigencias del mercado laboral actual: mayores demandas de cualificación en el empleo, en un mercado laboral cada vez más competitivo y precarizado, requieren mayores niveles de cualificación. Además, *“el porcentaje de mujeres que poseen un título de educación superior aumenta de forma constante. Una tendencia que ya se apreciaba en los años 90”* (p.299).

Ahora bien, ¿qué ocurre cuando atendemos al área de conocimiento de esas titulaciones? Pues vemos que *“muchos titulados en ciencias sociales son mujeres, pero hay más hombres titulados en ciencias”* (p.302), lo que viene a confirmar otra de las constantes que se ha puesto de manifiesto desde la teoría sociológica feminista en educación en las tres últimas décadas: que las mujeres optan por carreras humanísticas, mientras los hombres lo hacen por científicas, debido a su socialización de género (Subirats, 1994). La relevancia social de este hecho, en términos tanto de prestigio social como de estabilidad en el empleo, radica en que esta elección no es una cuestión baladí, la elección es consecuencia de una socialización generizada que perpetúa la posición de privilegio de los hombres, en tanto que ellos se forman mayormente para acceder a puestos donde están hoy los principales yacimientos de empleo: aquéllos relacionados con las nuevas tecnologías. Además, estos perfiles de formación y empleabilidad de mujeres y hombres contribuyen a reproducir, igualmente, la división sexual del trabajo tradicional. Los datos del informe son claramente reveladores: mientras que, en la mayoría de países, más del 70 % de las personas tituladas en el área de *“Educación”* o de *“Salud y protección social”* son mujeres, en casi todos los países hay más hombres que mujeres que estudian *“Ingeniería, producción industrial y construcción”* – donde los hombres alcanzan los porcentajes más altos- y *“Ciencias, matemáticas e informática”*. Datos que se ratifican en el informe más reciente de la Comisión de Igualdad de la Unión Europea, el de 2009:

Las mujeres también han hecho progresos en educación: consiguieron el 58,9 % de los títulos universitarios de la UE en 2006 (el 56,7 % en 2004). Sin embargo, subsisten diferencias entre sexos por lo que se refiere a la rama de estudio, sobre todo en ingeniería (18 % de licenciadas) e informática (20 %), mientras que las mujeres predominan en empresariales, administración y Derecho (60 %). Las mujeres aún quedan por detrás de los hombres en la

utilización de las nuevas tecnologías, y tienen dificultades para acceder a los trabajos más especializados relacionados con las TIC.

El alto nivel de educación de las mujeres no se refleja directamente en los puestos que consiguen en el mercado laboral. Las mujeres trabajan sobre todo en sectores y profesiones «femeninas» y permanecen en categorías laborales más bajas con menos acceso a los mejores puestos. En la mayor parte de los Estados miembros se ha mantenido casi inalterada la segregación profesional y sectorial durante los últimos años, lo que indica que el aumento del empleo femenino ha tenido lugar en sectores dominados ya por las mujeres. Un mejor equilibrio entre mujeres y hombres en la educación y en el mundo del trabajo podría contribuir a cubrir futuras cualificaciones y necesidades del mercado laboral (Comisión de Igualdad, 2009a).

Descendiendo, ahora, al nivel territorial del Estado español, para el curso 2009/10, el Ministerio de Educación (2009) arroja cifras igualmente esclarecedoras, y que confirman las tendencias europeas. Sobre el alumnado en Enseñanzas no universitarias por sexo y titularidad del centro, para el curso 2008-2009, el porcentaje de alumnos y alumnas matriculados en enseñanzas no universitarias es similar, salvo en algunos ciclos: en educación especial hay un 62,1% de chicos frente al 37,9% de chicas, probablemente porque a las chicas con necesidades educativas especiales se las ha escolarizado menos, como continuación de la idea de que el lugar de las mujeres es el hogar, más aún cuando esas mujeres tienen alguna dificultad añadida. En el bachillerato las chicas sacan en torno a 10 puntos porcentuales sobre la matrícula de los chicos. En cambio, en los Programas de Cualificación Profesional Inicial hay un 64,3% de chicos frente al 35,7% de chicas; igualmente, en los Programas de Garantía Social, los chicos son el 67,2% y las chicas el 32,8% restante, lo que pone claramente de manifiesto un dato muy significativo, que los hombres duplican a las mujeres en los programas de reinserción para quienes han abandonado el sistema educativo formal sin acreditar, mientras que las mujeres son mayoría en el nivel previo de acceso a la universidad. O sea, las chicas protagonizan un proceso de escolarización de mayor éxito académico, mientras que los chicos presentan mayores tasas de abandono y fracaso escolar. Cuando se indaga a un nivel mayor de profundidad en este fenómeno, se observa que las diferencias lo son por razón de género (Fernández, Venegas y Olmedo, 2004): los chicos que fracasan siguen un modelo de masculinidad viril (Connell, 1987; Bourdieu, 2005; Castells y Subirats, 2007) que es el mismo que analiza Paul Willis (1988[1977], 2003) cuando explica su Teoría de la resistencia a partir del análisis de las prácticas de “los colegas”, de distanciamiento de la norma social y del sistema educativo formal. Las chicas, por su parte, reproducen un modelo de feminidad tradicional dominante y normativo, basado en la responsabilidad, el trabajo y el seguimiento de las normas. Probablemente, ese apego a la norma en el que se ha socializado históricamente a las mujeres haya tenido el efecto perverso para el patriarcado, que así ha legitimado esa socialización generizada, de minar sus propias raíces estructurales: la responsabilidad en su educación ha posibilitado a las mujeres acceder a los espacios públicos del empleo, de la política, del prestigio y la responsabilidad social.

Los anteriores datos del informe del Ministerio de Educación (2009) se confirman al atender a las tasas netas de escolarización de 16 a 18 años por sexo, para el curso 2007-2008, estando a los 18 años escolarizados en la Educación Superior un 23,4% frente al 35,6% de mujeres, de nuevo, las mujeres sacan en torno a 10 puntos porcentuales. En cuanto a la distribución porcentual del alumnado de Bachillerato según modalidad cursada, por sexo, para el

curso 2007-2008, las mujeres son mayoría en todas las especialidades, excepto en Tecnología, donde hay un 13% sobre el total de los hombres y sólo un 3% sobre el total de mujeres.

El siguiente nivel territorial que nos interesa considerar es el autonómico, donde se concentran la mayoría de competencias en materia de política educativa. En concreto, me voy a referir al contexto andaluz, por dos razones: primero, porque es pionera en cuestiones formales de igualdad de género en la escuela, o coeducación; segundo, porque es la comunidad autónoma que más conozco y donde trabajo. Así, cuando en noviembre del año 2005 se aprueba el I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación (Consejería de Educación, 2006), la Consejería arroja una serie de datos reveladores en torno a la imagen fija sobre la desigualdad de género en el sistema educativo andaluz, que actualiza al año siguiente (Consejería de Educación, 2007). Para el curso 2005-2006, se observa que las chicas son mayoría en el sistema educativo y sus calificaciones son mejores que las de los chicos. Pero las mismas desigualdades que existen a nivel europeo y estatal las encontramos a nivel autonómico. Así se ve claramente si atendemos al porcentaje de alumnado en ciclos formativos por sexo y familias profesionales para dicho curso, donde las chicas representan la práctica totalidad en *“Imagen Personal”*, con un 96,8% frente a tan sólo el 3,2% de chicos. El caso opuesto es el de la *“Fabricación Mecánica”* y el *“Mantenimiento de Vehículos”*, donde los chicos superan el 98% del total; la *“masculinidad viril”* y la *“feminidad enfatizada”* (Connell, 1987), como modelos de género imperantes, están en la base de una socialización generizada que orienta las elecciones formativas (Subirats, 1994), que para nada son arbitrarias, sino que reflejan la reproducción de esa desigualdad de género sobre la que todavía tenemos mucho que trabajar. Volviendo a los datos, como a nivel europeo y estatal, el Bachillerato de Tecnología está claramente dominado por los chicos, que son el 81,8% frente al 18,2% de chicas. A nivel universitario, las mujeres son mayoría en todas las áreas de conocimiento, a excepción de las carreras técnicas, donde son sólo ¼ del total. El Plan desglosa, por sexo, otros muchos datos significativos de las desigualdades de género, para poner de manifiesto, en cifras, una imagen que constituye el punto de partida sobre el que asentar las políticas educativas de igualdad, para cuya implementación, la Consejería de Educación, junto al Instituto Andaluz de la Mujer, han puesto en marcha la *Colección Plan de Igualdad*, que lleva funcionando desde el curso académico 2006-2007 y cuenta hasta este momento con 10 publicaciones, algunas de las cuales comentaré más adelante.

3. La desigualdad de género desde la investigación feminista

La teoría social feminista ha hecho muchas e importantes contribuciones desde los Estudios de Género a los más diversos espacios sociales donde encontramos diferentes manifestaciones de la desigualdad estructural por razón de género. Estas contribuciones son especialmente relevantes en materia de educación, entendiendo la educación en un sentido amplio, esto es, como fenómeno social, tal como es definida por la Sociología desde Durkheim (1995[1922]) en adelante.

A mi entender, una de las claves ha estado en la Teoría de la Práctica, que emerge en la década de 1980 y llega hasta nuestros días, a veces con variaciones o interpretaciones a partir de las aportaciones posteriores de la teoría social feminista (Venegas, 2009, 2010), desde la que se han ofrecido interesantes definiciones holísticas de género, tales como la que ofrece Lourdes Benería (1987), para quien el género es un:

Conjunto de creencias, rasgos personales, actitudes, sentimientos, valores, conductas y actividades que diferencian a hombres y mujeres a través de un proceso de construcción social que tiene varias características. En primer lugar, un proceso histórico que se desarrolla a diferentes niveles tales como el estado, el mercado de trabajo, las escuelas, los medios de comunicación, la ley, la familia y a través de las relaciones interpersonales. En segundo lugar, este proceso supone jerarquización de estos rasgos y actividades de tal modo que a los que se definen como masculinos se les atribuye mayor valor (Benería, 1987:46; cf. Maquieira, 2001:159).

Esta definición me parece especialmente relevante porque en ella están recogidas todas las que, desde mi punto de vista, son las dimensiones fundamentales para el análisis sociológico de cualquier fenómeno social relacionado con el género:

- El enfoque histórico y constructivista.
- La definición del género como categoría de análisis y principio de estructuración social, de manera que el género está compuesto por dos dimensiones estructurales, a saber:
 - Una mental o simbólica, formada por las creencias, rasgos personales, actitudes, sentimientos, valores;
 - Una material, que comprende las instituciones sociales, tales como el estado, el mercado de trabajo, las escuelas, los medios de comunicación, la ley, la familia y las relaciones interpersonales.
- Asimismo, esta definición del género considera el nivel de las prácticas sociales, esto es, las conductas y actividades.
- Finalmente, la definición da cuenta de la jerarquización de lo masculino (mejor valorado) y lo femenino (peor valorado), lo que nos remite a otra definición imprescindible.

Se trata del sistema patriarcal de dominación de género, donde cabe atender a la definición de Manuel Castells sobre el patriarcado como:

Estructura básica de todas las sociedades contemporáneas. Se caracteriza por la autoridad, impuesta desde las instituciones, de los hombres sobre las mujeres y sus hijos en la unidad familiar. Para que se ejerza esa autoridad, el patriarcado debe dominar toda la organización de la sociedad, desde la producción y el consumo a la política, el derecho y la cultura. Las relaciones interpersonales y, por tanto, la personalidad, están también marcadas por la dominación y la violencia que se originan en la cultura y las instituciones del patriarcado (Castells, 1999:159; cf. Gómez, 2001:125).

De este modo, se sientan las bases teóricas para la denuncia, desde la teoría y la investigación feministas en ciencias sociales, de aquello que hemos visto con datos como

manifestación de la desigualdad estructural por razón de género, esto es, entre mujeres y hombres. En este sentido, resulta interesante atender al trabajo de Amparo Blat (1994) que hace un balance de la igualdad de oportunidades en educación. Según esta autora, el origen de la preocupación por la no discriminación y la igualdad oportunidades lo encontramos ya en el siglo XIX, cuando se empieza a defender la idea de que *“ofrecer la misma educación a los dos sexos es condición necesaria y suficiente (...) De ahí surgió la escuela mixta”* (pp.124-125). Desde entonces, han tenido lugar numerosos cambios sociales, culturales, políticos y económicos, emergiendo una nueva concepción del sistema educativo como democrático, igualitario y obligatorio, en el que la educación se afirma como derecho de todas las personas, y es regulado por el Estado. Así, educación y alfabetización empiezan a considerarse indicadores de modernidad política, calidad y nivel de vida. Pero al hacer ese balance, con el modelo de la escuela mixta en el punto de mira, Blat apunta que, en ese momento, a mediados de los '90, *“una de las cuestiones fundamentales que centran el debate sobre la discriminación de las mujeres es la insuficiencia del sistema de la denominada escuela mixta”* (p.126), que sólo promueve la igualdad formal, pero discrimina sutilmente. Es entonces cuando la investigación feminista en educación empieza a plantear que poner a niñas y niños juntos en el mismo espacio –aula, patio de recreo, escuela- no es suficiente para generar una igualdad de hecho, por lo que diferentes grupos de feministas demandan la necesidad de dar un paso más, hacia un modelo de *“escuela coeducativa (...) partiendo de un concepto integral de la persona como ser autónomo y proponiendo una variedad de modelo”* (p.127) que contribuya al desarrollo de la personalidad de niñas y niños en condiciones de igualdad. Si los '80 son la década de las primeras denuncias de reproducción de la desigualdad de género desde el sistema educativo, pero también de la institucionalización del feminismo mediante los organismos gubernamentales de igualdad, como el Instituto de la Mujer, que se crea en 1983; los '90 son la década de formulación del modelo alternativo: el de la escuela coeducativa, bajo la cobertura que para ello va a ofrecer la LOGSE (1990). Blat recoge las principales líneas de investigación del sexismo en el sistema educativo, a partir de lo cual he elaborado el siguiente cuadro, donde se ven las aportaciones del feminismo a la crítica de la desigualdad de género en la escuela hasta mediados de los '90:

Cuadro I: Dimensiones de la desigualdad de género en la escuela según la investigación social feminista

DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES	EVIDENCIAS
Presencia/ausencia mujeres en sistema educativo		(diferencias cuantitativas) ESTUDIANTADO -incremento escolarización niñas -mayor analfabetismo, abandono, deserción entre niñas -diferenciación por especialidades en secundaria y FP, tb en universidad (aunque igual nivel matriculación) PROFESORADO -feminización de la docencia pero condiciones inferiores laborales, de status, prestigio, responsabilidad, promoción CARGOS DIRECTIVOS -más hombres en puestos de responsabilidad

		-estudiantes: perciben jerarquización sexista
Incidencia patriarcado	Definición de Patriarcado	(diferencias cualitativas) "sistema ideológico que ordena y clasifica el mundo de forma desigual entre hombres y mujeres bajo los principios de jerarquía, subordinación, otroriedad y opacidad, los cuales están presentes en todas las estructuras organizativas de la sociedad (...) impide que otros modelos de género, cultura, clase y etnia lleguen a ser significativos en las escuelas" (p.130).
	Socialización e identificación de género	-dos concepciones: naturales; sociales y culturales TEMAS 1) orientación académica y profesional : niñas y niños han de modificar aspectos 2) elección curricular (menos sesgadas cuanto más tarde) 3) relación escuela – trabajo: mujeres atrapadas entre los mercados sexuales, maritales y laborales
	Lenguaje	-importancia hoy de comunicación tanto oral, escrita, audiovisual -inconveniente para muchas mujeres por falta dominio comunicación escrita -hecho lingüístico: no neutro, sino jerarquizado -sexismo en el lenguaje: forma, discurso, definición y categorización
	Androcentrismo del currículo	-concepción patriarcal de sociedad y ciencia -arquetipo viril (Amparo Moreno, 1987) -relaciones: colonialismo, explotación, enfrentamiento, sumisión, alienación -invisibilidad de las mujeres (alumnas no se sienten reflejadas) -legislación española: define transversalidad en currículo
Código de género en los centros escolares		-cultura escolar: arquetipo viril -diferencias en relaciones entre y preparación de los sexos -doble función: -papel central escuela en transmisión identidad -en ello, todos los agentes sociales relevantes -mensajes → valores&conductas → masculinidad/feminidad
Estereotipos sexistas en las aulas	Interacción estudiantes-profesorado en proceso enseñanza-aprendizaje	-dominación de los chicos de espacios escolares vs. invisibilidad de las chicas -frecuencia, duración, naturaleza interacciones -sexo de docente: ¿significativo?
	Libros de texto y materiales didácticos	-imagen o frase: -asociación mental inmediata -producción imágenes y significados -dificultad de cambio por intereses económicos

A partir de toda esta evidencia empírica fruto de las investigaciones feministas que, simultáneamente, han producido ingente cantidad de teoría sobre esas situaciones, relaciones, fenómenos, procesos y prácticas desiguales, haciendo especial hincapié en su naturaleza estructural y, por ende la necesidad de cambio igualmente estructural, las diferentes instancias

gubernamentales encargadas de los procesos de toma de decisiones políticas, partiendo de esa evidencia empírica y las formulaciones teóricas que la acompañan, han puesto en marcha todo un aparato de medidas y políticas para promover la igualdad que, en el caso que nos ocupa en este artículo, se concretan en las políticas educativas de igualdad, tal como veremos a continuación.

Blat (1994) concluye señalando que la meta de la coeducación es *“llegar a la relación entre iguales, defendiendo las diferencias individuales y reconociendo las aportaciones que los distintos colectivos de género, de clase, étnicos y culturales realizan”* (p.143), un planteamiento que nos recuerda ese otro de la igualdad de las diferencias que se plantea desde el grupo de investigación CREA (Puigvert, 2001), desde el que Lidia Puigvert defiende el carácter transformador de lo que denomina feminismo dialógico, por su apuesta por la igualdad a partir de una redefinición de las normas de género que se han consolidado históricamente y frente a lo que se defienden las relaciones horizontales entre mujeres, para generar espacios de libertad y expresión en condiciones de igualdad.

4. La igualdad de género en la escuela: las políticas de igualdad en educación. El caso de Andalucía

En el Informe sobre la igualdad entre mujeres y hombres de 2009, de la Comisión de Igualdad de la UE, se revela una situación que pone de manifiesto, y ratifica, la naturaleza estructural de la desigualdad entre mujeres y hombres. Los datos sobre educación que venimos analizando se confirman en este informe al señalar que:

La mayoría de los licenciados universitarios de la UE (el 58,9%) son mujeres. Sin embargo, su nivel de educación no resulta representativo de su situación en el mercado laboral, ya que existen limitaciones en cuanto a su desarrollo profesional, su remuneración y los derechos de pensión acumulados (Comisión de Igualdad, 2009b).

Esta afirmación nos mueve a dar un paso más: conocida la situación en cifras y dimensiones de desigualdad, cabe situarla ahora en sus relaciones estructurales con empleo, cuotas de participación y derechos de protección social, y estructura de los modelos de familia. Es decir, que las desigualdades que siguen teniendo lugar en educación, aunque mitigadas con respecto a la situación de hace sólo unas décadas, son el germen del resto de manifestaciones estructurales de la desigualdad de género. Las mujeres han accedido ya al sistema educativo en condiciones de igualdad con respecto a los varones. Son mayoría en Educación Superior, aunque sus colegas varones tienen una presencia mayor en los sectores donde están los yacimientos de empleo hoy, con mayor estabilidad laboral, mayor prestigio social y mayores posibilidades de innovación y creatividad. Así pues, las mujeres han accedido a la educación formal y eso ha incrementado sus expectativas personales, laborales y sociales. Ahora bien, ¿qué pasa en el mercado laboral? Que las mujeres *“las mujeres están sobrerrepresentadas en los trabajos precarios, de duración determinada o a tiempo parcial”* (Ibíd.). ¿Y cuáles son, entonces, las consecuencias socioeconómicas de esas diferencias laborales? Pues encontramos que las mujeres *“están más expuestas que los hombres a situaciones de pobreza. Este es el caso del 32% de las mujeres a cargo de familias monoparentales y el 21% de las mujeres mayores de 65 años”* (Ibíd.). Y es que, según el informe, aunque

la diferencia media en la tasa de empleo entre hombres y mujeres va disminuyendo poco a poco, sin embargo, quedan todavía obstáculos estructurales por resolver, pues:

La distribución de las responsabilidades familiares sigue siendo desigual, y la tasa de empleo de las mujeres que tienen a su cargo niños cae en 12,4 puntos, mientras que la de los hombres que se encuentran en la misma situación aumenta en 7,3 puntos (Ibíd.).

Además, las mujeres siguen ocupando aún menos de un tercio de los puestos de responsabilidad. Por ello, el informe destaca como líneas estratégicas para seguir trabajando hacia la igualdad las siguientes:

Conciliar la vida familiar y la actividad profesional, sobre todo mediante la distribución de las responsabilidades parentales y el desarrollo de servicios de cuidado de niños;

Enfrentarse a los estereotipos sexistas, mediante acciones de sensibilización y a través del papel de los medios de comunicación;

Aumentar por todos los medios la participación de las mujeres en los puestos de responsabilidad y su representación en los procesos electorales;

Informar a la opinión pública y mejorar la comprensión de la problemática de la igualdad entre mujeres y hombres a todos los niveles de la sociedad (Ibíd.).

Y ahí es donde van a hacer hincapié, también, las políticas de igualdad en educación. Las mujeres ya están en el sistema educativo. Ahora, al sistema educativo le corresponde educar a sus alumnos y alumnas para la igualdad en la sociedad: para romper con los obstáculos estructurales que siguen dificultando o imposibilitando que mujeres y hombres ocupen los diferentes espacios sociales en condiciones de igualdad real. Y así se ve en las medidas que se han ido tomando, tal como veremos a continuación.

El primer hito en las políticas de igualdad en España lo encontramos en la Ley Orgánica de medidas de protección integral contra la violencia de género, de 29 de diciembre de 2004, cuyo apartado II fusiona sociología y educación al afirmar que:

La violencia de género se enfoca por la Ley de un modo integral y multidisciplinar, empezando por el proceso de socialización y educación. La conquista de la igualdad y el respeto a la dignidad humana y la libertad de las personas, tienen que ser un objetivo prioritario en todos los niveles de socialización (Congreso Diputados, 2004:196).

Por ello, la Ley presta especial atención a la educación, para contribuir a la “transmisión de valores de respeto a la dignidad de las mujeres y a la igualdad entre hombres y mujeres” (Ibíd.), y dedica su Capítulo I a desglosar las medidas a implementar en el ámbito educativo. Igualdad, tolerancia y no violencia aparecen como los tres principios fundamentales. Además, se establece la

incorporación de una educación para la igualdad de género, o modelo coeducativo, en todos los niveles del sistema educativo: infantil, primaria, secundaria, bachillerato y formación profesional.

Haciéndose eco de los principios y medidas recogidos en la Ley contra la violencia de género, en Andalucía se aprueba, en noviembre de 2005, el I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación (2006) antes mencionado. El Plan tiene tres principios fundamentales:

1. *Visibilidad*: hacer visibles
 - a. Las diferencias entre chicas y chicos
 - b. A las mujeres, a través de su contribución social; el lenguaje; la persistencia de ciertos papeles sociales
2. *Tramversalidad* de la perspectiva de género en:
 - a. Las medidas de la administración
 - b. Las acciones de la Comunidad Educativa
3. *Inclusión* de las mujeres y los hombres en relaciones y modelos de género igualitarios.

Siguiendo estos principios, el Plan propone cuatro objetivos:

1. Facilitar el conocimiento de las diferencias entre los sexos.
2. Promover prácticas educativas igualitarias.
3. Promover cambios en las relaciones de género.
4. Corregir el desequilibrio de responsabilidades entre el profesorado.

Como podemos observar, los objetivos recuerdan a las líneas estratégicas de intervención que se plantean desde el Informe de la Comisión de Igualdad (2009b) para seguir avanzando hacia la igualdad de género, con una diferencia lógica: el Plan se centra en el sistema educativo, tanto en su propia estructura organizativa, cuanto en el papel que juega como agencia socializadora. Así, de entre las muchas medidas que propone el Plan, cabe destacar algunas especialmente relevantes en el contexto de este artículo.

Dentro del primer objetivo, se recoge una medida que enlaza con las de la propia Ley contra la violencia de género (2004), como vimos anteriormente: “*Formación para la nueva optativa Cambios Sociales y Nuevas relaciones de género*”, que comentaré más abajo; o la “*Elaboración de Guías para fomentar buenas prácticas en Coeducación*”, para lo que se ha introducido la Colección Plan de Igualdad, como decía con anterioridad. El segundo objetivo cuenta, entre otras medidas, con una especialmente importante como es que haya un “*Profesora o profesor responsable en coeducación en cada centro*”, a lo que se suma la obligatoriedad de llevar a cabo cada curso académico alguna actividad coeducativa en cada uno de los centros de Andalucía de manera que “*Las Memorias recogerán las medidas que se aplican en cada centro educativo*”, medida que es objeto de evaluación posterior para el seguimiento del cumplimiento del Plan. En el tercer objetivo, la medida “*Adquirir conocimientos en*

responsabilidades familiares y cuidados de las personas en igualdad” recuerda, de nuevo, una de las líneas estratégicas de intervención señaladas desde la Comisión de Igualdad de la UE (2009a). En este objetivo se señala también la *“Inclusión en el currículo de las aportaciones y presencia de las mujeres en las distintas sociedades”*, para lo que la Colección Plan de Igualdad viene elaborando una serie de Cuadernillos con el título *¿Conoces a...?*, en concreto los números 4 y 6 de la Colección. Y otra medida muy importante como es la *“Dotación de materiales para la optativa Cambios Sociales y Nuevas Relaciones de Género”*, materiales que corresponden al número 5 de la Colección.

Vemos, pues, la coherencia interna y continuidad existente entre, por un lado, las cifras sobre la desigualdad estructural de género en el sistema educativo y, por otro, las medidas de intervención propuestas desde la UE, materializadas a nivel estatal en forma de Ley Orgánica, y concretizadas a nivel autonómico en una Plan que, en el caso que nos ocupa, es educativo.

Detengámonos, pues, en una de las medidas del Plan de mayor relevancia para favorecer la igualdad de género desde la escuela. Me refiero a la inclusión de una asignatura optativa para la igualdad. El Decreto de ordenación de la ESO para Andalucía (2007), en su Artículo 9. *Organización de los cursos primero y segundo* (de segundo ciclo de la ESO), señala, en el punto 3, que todos los centros docentes ofertarán obligatoriamente Segunda lengua extranjera, Tecnología aplicada y Cambios sociales y género en primer curso y Segunda lengua extranjera, Métodos de la ciencia y Cambios sociales y género en segundo.

Esta asignatura optativa está constituida por cinco bloques: diagnóstico, sistema de género, socialización, relaciones y sentimientos y hacer visibles a las mujeres. Cada bloque contiene, a su vez, diversas unidades didácticas, acompañadas por un material más teórico dirigido al profesorado encargado de impartir la asignatura. En la presentación del Plan de Igualdad, se recogen algunas cifras relativas a esta asignatura. Para el curso 2005/06, se registró un total de 175 centros en toda Andalucía impartíendola, siendo 550 las y los estudiantes matriculados en 3º ESO y 1.785 en 4º ESO, por tanto, 2.335 estudiantes cursando la asignatura ese año.

4. Experiencias para la igualdad: la coeducación en los colegios

Quisiera terminar este repaso por cifras, investigaciones feministas y políticas de igualdad en educación haciendo una pequeña reflexión al hilo de mis experiencias derivadas precisamente de una de las medidas del Plan que más activamente se están llevando a cabo en los colegios de Andalucía: *“Las Memorias recogerán las medidas que se aplican en cada centro educativo”*. He tenido la suerte de colaborar con un colegio en las actividades promovidas durante los cursos 2005/06 – 2006/07 para cumplir esta medida del Plan. En algunas ocasiones me he referido a estas experiencias (Venegas, 2007; Venegas y Echeverría, 2007; Echeverría y Venegas, 2008; Venegas, 2008). Ahora quiero volver a ellas para concluir este artículo defendiendo: 1) la ineludible responsabilidad de todas las personas que nos dedicamos a la educación para que la igualdad deje de ser una bonita palabra de moda y se convierta en parte intrínseca de nuestra realidad social, y 2) el ineludible compromiso del sistema educativo en todos sus niveles con esa palabra *igualdad*. Para que esto funcione, el mundo académico no puede producir teoría sin más, es imprescindible que esa teoría tenga una dimensión aplicada, que haya una devolución a la realidad social de la que proceden los datos de las investigaciones y la teoría social feministas. Y es necesario implicar en ello a todas las partes que componen el sistema educativo.

Organizamos las *I Jornadas sobre Coeducación, Igualdad y Buenos Tratos en el Colegio San José de Cartuja* (curso 2005/06) y las *II Jornadas de Coeducación, Igualdad y Reparto Igualitario de los Trabajos en el Colegio San José de Cartuja* (curso 2006/07). En las primeras hablamos de violencia de género. En las segundas, de la división sexual del trabajo. Ambas experiencias las compartimos con el alumnado de la Facultad de CC Educación en sus jornadas dedicadas al Practicum. En las primeras, fue el propio alumnado del colegio quien presentó la experiencia al alumnado de la facultad. Son sólo pequeñas experiencias, pequeños pasitos, pero creemos que, aunque pequeños, son pasos firmes desde la educación hacia la igualdad. Ésa es nuestra apuesta desde la intervención educativa hacia la igualdad de género. Entre la teoría y la práctica. Entre la universidad y la escuela. Entre el mundo académico y la sociedad.

5. Referencias bibliográficas

Bauman, Zygmunt (2005 [2003]) *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos* (Madrid: Fondo de Cultura económica).

Beck, Ulrich y Beck-Gernsheim, Elizabeth (2001[1990]) *El normal caos del amor* (Barcelona: Paidós).

Blat Gimeno, Amparo (1994) Informe sobre la igualdad de oportunidades educativas entre los sexos, *Revista Iberoamericana de Educación*, 6 septiembre-diciembre 123-145, <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie06.htm> (consulta 03/02/2006)

Bourdieu, Pierre (2005[1998]) *La dominación masculina* (Barcelona: Anagrama).

Castells, Manuel y Subirats, Marina (2007) *Mujeres y hombres. ¿Un amor imposible?* (Madrid: Alianza Editorial).

Comisión de Igualdad de la UE (2009a) Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones - Igualdad entre mujeres y hombres — 2009 {SEC(2009) 165}, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52009DC0077:ES:NOT> (última consulta 13/04/2010)

---- (2009b) Síntesis de la Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones - Igualdad entre mujeres y hombres — 2009 {SEC(2009) 165}, http://europa.eu/legislation_summaries/employment_and_social_policy/equality_between_men_and_women/em0015_es.htm (última consulta 13/04/2010)

Comisión Europea (2005) *Las cifras clave de la educación en Europa 2005* (Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas).

Connell, Robert William (1987) *Gender and Power. Society, the Person and Sexual Politics* (Stanford: Stanford University Press).

- Consejería de Educación (2006) I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación. Sevilla: Gobierno Andaluz, http://www.juntadeandalucia.es/averroes/html/adjuntos/2008/03/07/0003/adjuntos/plan1_igualdad.pdf (última consulta 13/04/2010).
- (2006) Reedición del I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación, Sevilla: Gobierno Andaluz, http://www.juntadeandalucia.es/averroes/html/adjuntos/2008/03/07/0003/adjuntos/plan1_igualdad_r.pdf (última consulta 13/04/2010).
- (2006) Guía de Buenas Prácticas para Favorecer la Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación (Sevilla: Gobierno Andaluz).
- (2007) Decreto 231/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación secundaria obligatoria en andalucía (Sevilla: Junta de Andalucía).
- Congreso de los Diputados (2009) Ley Orgánica de medidas de protección integral contra la violencia de género (Madrid: Boletín oficial de las Cortes Generales, 29 diciembre).
- Durkheim, Émile (1995[1922]) *Educación y sociología* (Barcelona: Península).
- Echeverría Munárriz, Carmen y Venegas Medina, Mar (2008), Coeducación, igualdad y reparto igualitario de los trabajos, en: Eva M^a Olmedo Moreno y Ana Jeréz Hernández (coords.) *El prácticum en el EEES: experiencias innovadoras* (Granada: Grupo Editorial Univeristario).
- Fernández Palomares, Francisco; Venegas Medina, Mar y Olmedo Reinoso, Antonio (2004) Fracaso escolar y exclusión social en la ciudad de Granada, en: Enrique Raya Lozano (coord.) *Exclusión / Inclusión social en la ciudad de Granada. Estudios y propuestas del Observatorio sobre Exclusión Social y Políticas de Inclusión (2003-2004): Síntesis* (Granada: Maristán).
- Fondo de Población de Naciones Unidas (2008) *Estado de la población mundial 2008. Ámbitos de convergencia: Cultura, género y derechos humanos* (Nueva York: UNFPA), en www.unfpa.org
- Giddens, Anthony (2004[1992]) *La transformación de la intimidad. Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas* (Madrid: Cátedra).
- Gómez Bueno, Carmuca (2001) Mujeres y trabajo. Principales ejes de análisis, *Papers*, 63/64 123-140.
- Gómez, Jesús (2004) El amor en la sociedad del riesgo. Una tentativa educativa (Barcelona: El Roure).
- Maquieira D'Angelo, Virginia (2001) Género, diferencia y desigualdad, en Beltrán y Maquieira (eds.) *Feminismos* (Madrid: Alianza Editorial).
- Ministerio de Educación (2009) Datos y cifras. Curso escolar 2009/2010 (Madrid: Secretaría General Técnica, Subdirección General de Documentación y Publicaciones)

Puigvert, Lúdia (2001) Igualdad de diferencias, en Elisabeth Beck-Gernsheim; Judith Butler y Lúdia Puigvert, *Mujeres y transformaciones sociales* (Barcelona: El Roure).

Subirats Martori, Marina (1994) Conquistar la igualdad: la coeducación hoy, *Revista Iberoamericana de Educación*, 6 septiembre-diciembre 49-78, en <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie06.htm> (consulta 03/02/2006).

Venegas, Mar (2007) La coeducación desde la participación para la ciudadanía: las I Jornadas sobre coeducación, igualdad y buenos tratos en el colegio San José de Cartuja (Granada), en Joaquín Giró Miranda (Coord.) *La escuela del siglo XXI. La educación en un tiempo de cambio social acelerado. XII Conferencia de sociología de la educación* (Logroño: Universidad de la Rioja).

——— (2008) I Jornadas sobre Coeducación, Igualdad y Buenos Tratos en el colegio San José de Cartuja. Una experiencia coeducativa para la ciudadanía, *Revista de Educación*, 345 enero-abril 483-497, en <http://www.revistaeducacion.mec.es/>

——— (2009) La política afectivosexual: una aproximación sociológica a la educación afectivosexual (Granada: Universidad de Granada) (tesis doctoral publicada en formato digital)

——— (2010) La maldición de ser niña. Estructuralismo, postestructuralismo y teoría de la práctica en género y sexualidad, *Papers. Revista de Sociología*, 95 (1) 139-156.

Venegas, Mar y Echeverría, Carmen (2007) Coeducación desde la práctica: estudiantes de magisterio aprendiendo de estudiantes de secundaria, en Eva M^a Olmedo y Ana Jerez (coords.), *El practicum: innovaciones y experiencias para su mejora* (Granada: Grupo Editorial Universitario).

Willis, Paul (1988[1977]) *Aprendiendo a trabajar* (Madrid: Akal).

——— (2003) Foot Soldiers of Modernity: The Dialectics of Cultural Consumption and the 21st-Century School, *Harvard Educational Review*, 73(3) Fall.

Webgrafía

Colección Plan de Igualdad, Consejería de Educación, Junta de Andalucía <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/impe/web/contenido?pag=/contenidos/B/InnovacionEInvestigacion/ProyectosInnovadores/CoeducacionIgualdad/Seccion/PrimerPlanIgualdad/ColeccionPlandeIgualdad&idMenu=mE0> (última consulta 13/04/2010)

Fecha de recepción: 05.03.2010. Fecha de evaluación: 29.03.2010. Fecha de publicación: 15.05.2010