

PANORÁMICA GENERAL DE LA EQUIDAD, EDUCACIÓN Y GÉNERO EN EL SIGLO XXI

Prólogo Introductorio. Consejería de Mujer, Igualdad, Lgtbi, Familias y Política Social, Isabel Franco.

Capítulo 1. Educación cívica y participación equitativa de género entre el alumnado. Dra. Eva Ortiz Cermeño (Universidad de Murcia) y Marcelino Ortiz Cermeño (Bs'c, Ms'c, PhD Candidate de Embry-Riddle Aeronautical University, USA).

Capítulo 2. Género y Educación: ¿Desigualdad o diferencia? Dr. José Saturnino Martínez García (Universidad de La Laguna, Tenerife).

Capítulo 3. Desigualdad educativa desde la perspectiva crítica feminista y de la sociología de género. Dra. Lola Frutos Balibrea y Dr. José Ángel Martínez López (Universidad de Murcia).

Capítulo 4. Perspectivas de futuro de las mujeres en la industria Aeronáutica y Aeroespacial. Marcelino Ortiz Cermeño (Bs'c, Ms'c, PhD Candidate de Embry-Riddle Aeronautical University, USA) y Dra. Eva Ortiz Cermeño (Universidad de Murcia).

Capítulo 5: Pedagogía inclusiva en la formación doctoral: una visión desde la neutrosfía. Dra. Maura De La Caridad Salabarría Roig y Dr. José Sergio Puig Espinosa. Directores del Centro de Estudios para la Calidad Educativa y la Investigación Científica (Toluca. Estado de México).

Capítulo 6: La escuela fábrica del género y de las desigualdades. El caso francés. Dra. Viviane Albenga (University of Bordeaux Montaigne) y Dra. Marie-Carmen García. Centre de Recherches Sciences Sociales, Sports et Corps (Université de Toulouse, Francia).

Capítulo 7: Titularidad del centro y rendimiento académico en España. Dr. Marco Bote., Dr. Juan Carlos Solano Lucas., Dr. Juan Antonio Clemente y Dr. José Ángel Martínez López (Universidad de Murcia).

Capítulo 8: Una experiencia en la construcción de la igualdad de género en comunidades de aprendizaje docente. Dra. Gladys Merma-Molina., Dra. María Ángeles Martínez Ruiz., Dra. María Alejandra Ávalos Ramos y Diego Gavilán Martín (Universidad de Alicante).

Capítulo 9: Género y educación para la ciudadanía global. Dr. Juan Benito Martínez. (Universidad de Murcia).

Capítulo 10: Equidad en la educación en España. Un análisis crítico a la luz del informe PISA. Dr. Juan Carlos Solano Lucas., Dr. Marcos Bote Díaz., Dr. José Ángel Martínez López y Dr. Juan Antonio Clemente Soler (Universidad de Murcia).

Capítulo 11: El cine como recurso para educar en equidad. Dr. José Hernández Rubio. (Universidad Internacional del Mar, Universidad de Murcia).

Educación cívica y participación equitativa de género entre el alumnado

Eva Ortiz Cermeño (*Universidad de Murcia*)

Marcelino Ortiz Cermeño (*Embry-Riddle Aeronautical University, USA*)

Introducción

Los valores implícitos que sustentan los derechos humanos así como los principios que han de inspirar la educación concretados en la libertad, la igualdad y la solidaridad constituyen una base firme y de referencia universal para construir una convivencia democrática que armonice la diversidad cultural y la cohesión social. Las concepciones pedagógicas que concretamente se expresan como “educación en valores” o “educación moral”, educación cívica, política o ciudadana, educación para los derechos humanos, la democracia, intercultural, ambiental, del carácter, etc., se instauran en numerosas nociones antropológicas y cuantiosos enfoques teóricos sobre el desarrollo humano, sin ser excluidos de forma absoluta (Barba y Zorrilla, 2005).

De ahí la necesidad de insistir en el sistema educativo como sublime fuente de transmisión de valores favorables para el funcionamiento de la democracia, fortaleciendo la autonomía, el respeto, la empatía, la tolerancia, los derechos humanos, la consideración por las diferencias, etc. La educación en valores debe ser una tarea compartida por todos; la familia, la escuela, la sociedad, los medios de comunicación, etc. Concretamente, la estabilidad mundial a través del diálogo, la comprensión, la transmisión de conocimiento y la participación colectiva infunde para ejercer en el seno de cada país la libertad, el desarrollo económico (sostenible), el progreso material (sostenidos), la justicia social y la cooperación. De acuerdo con Jiménez (2008, p. 24, cit. Infante, 2013, p. 230):

La educación es más que promover la habilidad de escribir y leer. Es también aprender sobre la vida, el crecimiento junto a los demás miembros de la sociedad, cultivar la mente y el cuerpo, comprender la diversidad del mundo y adquirir una mente abierta que ayude a fomentar la democracia, la paz y la prevención de la violencia y los conflictos.

La convivencia democrática es una condición esencial para un desarrollo sostenible social, material y humano. A través de la educación se pueden enseñar nuevos valores, actitudes, habilidades y comportamientos, del mismo modo que puede ayudar a suscitar nuevas relaciones sociales que constituirán resiliencia al conflicto. Con la educación se puede contribuir a reducir polarizaciones económicas, sociales y étnicas; promover el crecimiento y el desarrollo equitativo, y construir una cultura

de diálogo (Buckland, 2009). Acorde con estos principios el alcance global dirigido a la sociedad debe ser:

- Geográficamente integral (Incluye todas las ciudades y zonas del mundo);
- Ambientalmente viable, teniendo en cuenta la capacidad de sostenimiento de cada entorno;
- Favorable al progreso y crecimiento económico y social, siempre dentro de las limitaciones existentes;
- Científica y tecnológicamente innovador y responsable;
- Socialmente justo;
- Atento a la calidad de vida en términos de salud, alimentación y vivienda;
- Empresarial y administrativamente consciente de los condicionamientos ecológicos;
- Económica y ecológicamente armónico;
- Solícito a las bases y requerimientos educativos y culturales.
- Ética y moralmente aceptable, así como respetuoso de la dignidad humana de todas las personas que formamos parte de la sociedad.

En el funcionamiento de cualquier grupo, la resolución de conflictos puede verse facilitada por el seguimiento de una secuencia de pasos en los que la definición del problema, la aportación, selección y evaluación de soluciones, la ejecución de tareas y, finalmente, la retroalimentación o evaluación continua contribuyen a la consecución de los objetivos establecidos. Las personas como seres sociales tienen en el grupo su unidad básica de asociación para establecer una meta común. Influencias externas e internas modulan la vida del grupo, siendo la comunicación en sus distintas vertientes un factor de especial relevancia en las relaciones existentes del mismo (Vinyamata, 2003). Esta perspectiva forjó la necesidad por investigar y reflexionar acerca de las creencias presentes sobre la educación cívica y se asumió asimismo la precisión de ubicar las concepciones en su praxis educativa.

Formación social y cívica a través de la educación para una convivencia democrática

Ante la necesidad creciente en el desarrollo de habilidades sociales y de convivencia entre iguales, la educación adquiere un papel relevante que no puede ser obviado. La urgencia de esta formación social vendrá reforzada a su vez por un elemento al que no podemos sustraernos, el cambio acelerado de nuestra sociedad que precisa, en el ámbito pedagógico, de una serie de claves que garanticen la actuación eficaz del grupo y de la sociedad en general. Existen diversos factores que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, siendo fundamental trabajar la actitud de las relaciones entre el estudiantado así como las afinidades de los docentes-discentes, porque contribuyen en el rendimiento de los estudiantes para que afiancen conocimientos, pautas y conductas (Román, 2008).

Para que la formación sea factible, como comenta Ianni (2003), los intercambios de las personas que participan en las actividades escolares y las conexiones interpersonales concebidas como “*convivencia*” deben realizarse frecuentemente, proseguir y restablecerse cada día en base a la escala de valores asumida por cada individuo. Se destaca la relación entre los educandos en la resolución de conflictos y la importancia de la transmisión de contenidos ofrecidos por el educador (Caballero, 2010; Gázquez, Pérez-Fuentes, Lucas y Fernández, 2009; Ortega, 1998). Estas contribuciones aluden a un término fundamental en la educación, “*la convivencia escolar*”, entendida como la relación instituida entre los heterogéneos miembros de la comunidad educativa que tiene un acaecimiento significativo en el desarrollo ético, socio-afectivo e intelectual del alumnado (Tuvilla, 2004). En el contexto del Año Europeo de la Ciudadanía, Eurydice (2005) muestra “La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo”. La razón de aquel informe quedó recogida en su preámbulo:

La educación para la ciudadanía, que incluye el aprendizaje de los derechos y deberes de los ciudadanos, el respeto por los valores democráticos y por los derechos humanos, y la importancia de la solidaridad, tolerancia y participación en una sociedad democrática, está considerada como un instrumento para que niños y jóvenes se conviertan en ciudadanos responsables y activos (Eurydice, 2005, p. 3).

Consecuentemente, concebimos que es crucial educar para la ciudadanía, conforme a las características que demanda la sociedad de la que formamos parte, desde la que se exalta la necesidad de formar ciudadanos activos, informados de sus derechos y resolutivos en sus deberes. Personas capaces de resolver situaciones por sí mismos, dotados de un espíritu crítico y reflexivo, comprometidos en conseguir el bien común, participantes de los valores democráticos con el fin de conseguir la igualdad de oportunidades, el respeto hacia la multiculturalidad y la diversidad de pensamientos (Calvo de Mora, 2008).

La ciudadanía es la expresión por excelencia de la pluralidad, condición que nos marca a un mismo tiempo y posibilidad de ser iguales siendo distintos. Pluralidad en tanto iguales en la diferencia, y diferentes en la igualdad. Pluralidad, por tanto, de sujetos únicos (Santamarina, 2010, p. 610).

“Educación en valores”, “educación intercultural” y “formación para la convivencia pacífica” son tres conceptos que compendian la afluencia de la educación en las sociedades accesibles, pluralistas y arduas (Tourrián, 2008a). El aspecto social ha prosperado en nuestros días, debido al carácter transnacional de los quehaceres globales.

Los contenidos teórico-prácticos impartidos por el docente deben centrarse en evaluar qué rutinas, acciones y decisiones fomentan el diálogo directo, tolerante y fundamentado en temas cotidianos propiciando el discurso deliberado y crítico, analizando cómo el alumnado establece interacciones con el grupo de la clase, y en qué circunstancias

el profesor interacciona dentro del aula, para que el discente participe democráticamente y realice sus tareas de forma cooperativa y responsablemente, con actitud de escucha y predisposición con la intención de establecer unas buenas estrategias de enseñanza-aprendizaje (Freire, 2005; Apple & Beane, 2007; Gaztambide & Sears, 2004).

Transversalización del género en el alumnado mediante la concreción de emociones, sentimientos y conflictos en el aula

De acuerdo con Colás y Villaciervos (2007, p. 38):

Las personas se convierten en hombres y mujeres en función del aprendizaje de representaciones culturales de género que rigen, no sólo, su constitución genérica, sino también el carácter de las relaciones que, unos y otras, mantienen en diferentes esferas sociales (en ámbitos como la familia, la escuela, el grupo de iguales, etc.). Así, el género como sistema cultural, provee de referentes culturales que son reconocidos y asumidos por las personas.

Podemos hacer una distinción de lo que serán, por un lado, *las influencias externas* al grupo, y por otro, *las influencias internas*, surgidas de su propio proceso y evolución (Pantoja, 2005).

- *Las influencias externas* hacen referencia a la dinámica social, política, cultural, ideológica y económica en la que se inserta el grupo. Entre ellas podemos hacer alusión desde los valores o creencias comúnmente aceptados por una sociedad hasta los materiales y espaciales en los que el grupo se desenvuelve.
- *Por influencias internas*, entenderemos aquellas que surgen de la dinámica del propio grupo, de sus relaciones, conflictos, funciones e integrantes. Así, el establecimiento de relaciones impositivas o colaborativas podrá determinar el funcionamiento de un grupo dado, o la ausencia o presencia de conflictos, el grado de implicación de los participantes, etc.

El clima, tanto externo como interno, se convierte de este modo en un factor determinante del funcionamiento del grupo, y este abarca, no sólo que las comunicaciones sean directas o indirectas, sino también, el establecimiento de unas pautas o normas que lejos de coaccionar deben pretender armonizar intereses y funciones en la seguridad. Habrá, sin embargo, una serie de elementos estables que ayudarán al grupo que son: la forma de encuentro, las reglas, y los estatus formales. Son precisamente los elementos estables, unidos por la propia competencia para el desarrollo de una actividad, y el nivel de socialización de cada uno de sus miembros, los elementos que nos permiten mediante su mejora, intervenir en el proceso de evolución o crecimiento psicológico del grupo.

Simón y Albert (1989) han diferenciado seis fases o etapas como indicadores de evolución por las que atraviesa la vida de un grupo.

- *Iniciación*. La incertidumbre y la ansiedad se apoderan de los miembros del grupo que aún no ha establecido ni unos parámetros de relación, ni una especificación de tareas y funciones;
- *Clarificación*. Está destinada precisamente a la búsqueda de procedimientos para adquirir seguridad, se establecen los primeros roles y normas, y generalmente existe un clima de dependencia.
- *Contradependencia*. Supone la unión de subgrupos basada en la hostilidad con otros subgrupos; se desarrollará así su sentido de pertenencia por oposición.
- *Lucha entre hermanos*. Supone el enfrentamiento entre subgrupos, perfilándose de manera paulatina lo que podríamos considerar las notas de identificación del grupo en cuanto tal.
- *Encantamiento*. En la que la nota predominante es la de un buen clima, expresión de la madurez del grupo;
- *Integración*. Se relaciona con la necesidad de evaluación como toma de conciencia del grupo.

Igualmente Ferrández y Sarramona (1984) distinguen entre una fase *individualista*, otra de *identificación* y una tercera de *integración*, en la que la complementación es el elemento clave. Todas estas etapas resultan útiles para llegar a la distinción de tres niveles en el funcionamiento de un grupo.

- Un nivel de *contenido*, en el que la función fundamental del grupo no es otra que la clarificación de términos, tareas y objetivos. En este nivel, la planificación, el análisis y el desglosamiento de cada tarea con el feed-back adecuado, contribuye a paliar las dificultades derivadas de la indecisión, el miedo al fracaso, la falta de autoconocimiento, etc.
- El segundo nivel, de *procedimiento*, se relaciona con la función de control en la promoción de la participación ordenada; se trata de estimular o frenar, según el caso, tiempos y modos de participación, así como de clarificar normas, lenguajes, técnicas, roles y tabúes del grupo.
- Un tercer y último nivel, el *socioafectivo*, se relaciona con las funciones de distensión y autoconocimiento. Muy relacionado con las características psicológicas y de comunicación, en este nivel resulta fundamental hacer expresa la distinción entre el contenido que se trabaja y la carga socioafectiva que de él se desprende; se relaciona, pues, íntimamente con el clima del grupo.

El objetivo fundamental del grupo es la resolución de algún tipo de problema, y en tal resolución o búsqueda de metas resulta imprescindible, como parte continua e integrante del proceso, *la toma de decisiones*. En esta línea, los autores comentan que en el grupo: “La decisión es una

línea de acción conscientemente escogida entre determinado número de posibilidades, con el fin de conseguir el resultado deseado” (Ontoria, 2006, p. 95); para llegar a ella, serán necesarios una serie de pasos que pueden quedar expresados así:

1. *Definición del problema*: se trata de expresar cuál es la meta final, su ámbito de actuación, las relaciones que implica, etc.
2. *Confección por parte de los miembros del grupo de posibles soluciones* en función del tiempo, medios, recursos, capacidades, etc.
3. *Evaluación y selección* mediante el consenso grupal de la solución más adecuada a la meta perseguida.
4. *Ejecución de las tareas y control* de las mismas, a partir de la planificación aceptada.

Tanto el grado de compromiso como el de cooperación influirán en cualquiera de estos pasos, de manera que la retroalimentación constante favorecerá la resolución de conflictos en el proceso y la efectividad del trabajo a realizar.

La comunicación como elemento de cohesión /dispersión grupal

Los grupos son necesariamente asociaciones heterogéneas, desde el momento en que cada uno de sus miembros posee su propia personalidad como individuo. Y este factor, tan enriquecedor por otro lado, hace necesario que seamos conscientes de que en su seno entran en juego toda una serie de factores que van a determinar, en gran medida, no sólo la efectividad del grupo como tal, sino también la percepción de cada uno de sus miembros como elementos integrantes del mismo. Partiendo de las necesidades comunes a todo sujeto, de inclusión, control y afecto, los educandos van a adoptar una serie de roles que les permitan la expresión de sus sentimientos, al tiempo que adoptan conductas sociales de relación y expresión que determinan las emociones de los demás (Clares y Benavides, 2015).

La comunicación, como fundamento de toda la vida social, alcanzará gran importancia en sus distintas vertientes: escrita, oral, gestual, etc. Tan importante como la misma será la formación de la sensibilidad para atender a los distintos tipos de comunicación, de manera que sea posible la empatía buscada en un lenguaje con la menor cantidad posible de equívocos. Y es que la vida del grupo no se sustrae a la existencia de conflictos. Éstos presentan, en muchas ocasiones, una vertiente tan positiva como negativa, y nos referimos a su vertiente positiva por cuanto obligan, si se dan en el seno del grupo y su objetivo es avanzar, a identificar causas, a buscar opciones, a reconsiderar soluciones y, en definitiva, a una mayor profundización en las relaciones establecidas; y, si se dan entre grupos, a afianzar posturas y a reflexionar sobre los fundamentos de la propia visión. La Comunicación es transcendental para la adquisición y elaboración del contenido de la educación y de la cultura,

como también para la realización de las diferentes prácticas educativas (De Araújo y Andreu, 2017).

La escuela en general y el profesorado en particular tienen un papel crucial en la socialización del alumnado y en concreto, en la construcción social del género. Escuela y profesorado son transmisores de normas y valores, por lo que influyen en el imaginario social respecto al género. En este proceso de socialización es muy importante atender al currículum oculto del profesorado (Pinedo, Arroyo y Berzosa, 2018, p. 36).

La comunicación es un proceso debido a su estrecha relación con el comportamiento humano individual o colectivo, este proceso es complejo; la variada capacidad simbólica del hombre es la razón última de la naturaleza particular de cada evento comunicativo. Desde un enfoque exhaustivo y sistémico de la educación se socializa y forma a la ciudadanía para una vida en convivencia, si sus miembros suscitan y representan valores de dignidad, libertad, igualdad, identidad, desarrollo, autonomía, justicia, diversidad y cooperación (Tourriñán y Sáez Alonso, 2012).

Metodología

Sobre acontecimientos que suceden de la convivencia diaria en las escuelas, el procedimiento llevado a cabo se ha establecido mediante grupos diversos y heterogéneos de manera transversal, con ejemplos prácticos de lo que ocurre en la sociedad, para que el alumnado proporcione respuestas a las situaciones planteadas, suprimiendo la violencia, la segregación, la xenofobia, la marginación, la exclusión, la homofobia, el bullying y el aislamiento, consiguiendo pautas de conductas apropiadas y consecuentes con los actos realizados por los sujetos, a través de la participación, cooperación, integración, el diálogo y la resolución de conflictos dentro y fuera del ámbito escolar.

Resultados

Se han partido de las experiencias previas de los escolares, a través de un Pretest fomentando la lectura y los debates en clase, mediante el pensamiento crítico con diferentes recursos tecnológicos (material impreso, anuncios publicitarios, vídeos, audios, etc.), con el fin de mejorar la integración y trabajar la igualdad de oportunidades. Para que exista un aula democrática hay que partir de que permanezca la participación y se acoja al estudiantado en igualdad de derechos (como personas y como estudiantes). La participación se educa de muchas maneras por ejemplo la hemos trabajado:

- Como objetivo educativo explícito, con la seguridad de que el alumno que vive situaciones donde se da una participación democrática tendrá más posibilidades de llegar a ser un ciudadano demócrata.
- A través de lo que transmitimos el profesorado y la institución,

en lo que se denomina currículum oculto. Aquí interviene de una manera determinante el estilo y la personalidad del profesor o profesora.

- De una manera específica, en el establecimiento de las normas de convivencia: la adopción de un modelo disciplinario u otros nos permitiría detectar el tipo de norma social que reforzamos.
- Por último, a través de la educación en valores.

Bases para el desarrollo de la participación:

- Horizonte hacia el que ir: formular valores con perspectiva de llevarlos a cabo y no quedarse en una simple formulación. Son suficientes los que la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990, art. 1) hace referencia a la tolerancia, la paz, etc.
- la práctica: el diálogo y la acción cooperativa. El primero necesita un aprendizaje en habilidades, como por ejemplo la deliberación, y un grado de compromiso. La segunda, va más allá del diálogo, el actuar es distinto del hacer cosas, e implica tres aspectos. Cumplimiento de acuerdos previamente dialogados, la planificación-realización de proyectos complejos que deben implicar en la medida de sus posibilidades y la participación guiada según la edad, pero con el objetivo general de lograr la autonomía.

Vías para enseñar la participación desde la escuela:

- Ámbito personal, muy relacionado con el carácter o la personalidad y con el posicionamiento ante la vida (opinión, implicación...). Un ejemplo: el profesor al que sus alumnos ven como un modelo implicado.
- Ámbito curricular, relacionado con la transversalidad. Cuando programamos educación para la paz, por ejemplo.
- Ámbito institucional. Ejemplo.: El estilo de la dirección del centro, de una organización democrática

Ambientes que influyen para que se dé o no la participación:

- Individualista.
- Competitivo.
- Cooperativo.

Modelos de cooperación:

- Tutoría entre iguales, enseñanza monitorizada
- Trabajo colaborativo
- Trabajo cooperativo.

En este sentido reconocemos la participación crítica como la que:

Más se adecua como potencial disparador de los efectos potenciadores de los sujetos que buscan obtener: crecientes niveles de conciencia, de capacidad autogestiva y organizativa, de posibilidad de asumir compromisos y responsabilidades tanto en relación con cuestiones personales como sociales [...]. Un aprendizaje que brinde a los sujetos la posibilidad de una mayor incidencia deliberada en el rumbo de sus vidas personales y/o comunitarias. (Ferullo, 2006, pp. 195-196).

Posteriormente, al pasarle al alumnado el Postest hemos observado que cuando interacciona con los demás aporta su conocimiento sobre múltiples aspectos de la vida: el conocimiento conceptual que tiene de la vida que le rodea (saber), su propia forma de resolver las situaciones vitales que se le van presentando (saber hacer), así como la interpretación y valores que argumentan sus decisiones, sus reacciones (saber estar).

Por otra parte, al planificar propuestas didácticas y tener como eje básico de actuación la atención a la diversidad del alumnado que convive en el aula, es fundamental la utilización de metodologías, técnicas de trabajo y recursos que permitan a los estudiantes experimentar y comparar diversos procedimientos de entender, actuar y valorar. Consiguientemente se está apoyando que el alumnado en general adquiera las competencias propuestas, pero enriquecidas por las distintas experiencias que tiene en diferentes contextos de aprendizaje (Lata y Castro, 2016).

Conclusiones

La institución educativa para desempeñar la ciudadanía ha de suscitar la participación activa abarcando diferentes niveles (gestión del centro y del aula, gestión de la convivencia, etc.). La participación, colaboración y la interacción debe expandirse al centro escolar, a las diversas familias e instituciones sociales a escala local y global para mejorar la práctica educativa, como ejemplifican Rudduck y Flutter (2007). De este modo, la intervención se centra en la elaboración de un currículo y una escuela democrática, que inserte como valor y tarea proporcionar y garantizar con eficacia una educación de calidad a los educandos, con el fin de que puedan practicar una ciudadanía activa, su desarrollo profesional, académico o inserción sociolaboral posterior.

Educación para la ciudadanía más que el resultado de una enseñanza, es una práctica experimentada en los contextos habituales en que se desarrollan las actividades de los discentes, contiguo a los procesos y conocimientos sociales influyentes. Mediante procedimientos de reciprocidad, que reconozcan un compromiso compartido entre todos los estamentos y a través de un diálogo fluido entre las familias y los centros educativos, se establece un ambiente adecuado para el proceso educativo (Lawy y Biesta, 2006).

Actualmente, los aspectos afectivos y emocionales del proceso educativo se observan como variables a tener en cuenta a la hora de educar. El desarrollo de programas y técnicas de resolución de conflictos en la educación favorece al progreso en los centros, convirtiéndolos en más democráticos, participativos y flexibles, por lo que facilita el aprendizaje, promueve la colaboración y la comunicación.

Establecer la igualdad por medio del aprendizaje cooperativo, conlleva que los centros educativos planifiquen sus capacidades, habilidades, destrezas y tácticas académicas contemplando aspectos de las relaciones interpersonales tales como: el acceso al conocimiento, al intercambio social, cognitivo y afectivo y unas relaciones justas de aceptación y reconocimiento del otro con sus diferencias), para que los educandos aprendan y se desarrollen en todos los ámbitos de su vida (personal, social y profesional).

En el ámbito de la educación, el concepto de equidad se combina también con el de calidad de la educación. Son cuantiosas las vertientes que describen, forman y explican la condición sociológica, que en los últimos años se ha venido llamando equidad educativa. Igualmente se relaciona con conceptos tradicionales como los de igualdad de oportunidades y justicia social o eficiencia. Tenemos así, que en el acceso a las oportunidades educativas, las políticas públicas de buena parte de los países del mundo, estiman que el término de equidad va asociado al de cobertura, es decir, a los individuos se les debe otorgar beneficios que contribuya a mejorar sus condiciones de vida. En este sentido, la educación es un beneficio y obligación que toda sociedad debe cumplir. Por lo tanto, se considera que para ser equitativos en una sociedad, a todas las personas se les debe reconocer el acceso a las oportunidades para educarse.

Referencias Bibliográficas

- Apple, M. W. & Beane, J. A. (Eds.). (2007). *Democratic schools: Lessons in power-ful education* (2nd Ed.). Portsmouth, NH: Heine-mann.
- Barba, B., y Zorrilla, M. (2005). Educación y valores. Una búsqueda para reconstruir la convivencia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(24), 9-14.
- Buckland, P. (2005). *Reshaping the future: Education and post-conflict reconstruction*. Washington: Banco Mundial.
- Caballero, M. J. (2010). Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. *Revista de Paz y Conflictos*, 3, 154-169.
- Calvo De Mora, J. (Ed.) (2008). *Sharing responsibilities and networking through school process*. Granada: Universidad de Granada.
- Clares, J. y Benavides, W. I. A. (2015). *Expresión y comunicación emocional. Prevención de dificultades socio educativas*. Sevilla: Asociación internacional de Expresión y Comunicación Emocional (AIECE).

- Colás, P. y Villaciervos, P. (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*, 1(25), 35-58.
- De Araújo, A. y Andreu, J. (2017). La relación ontológica comunicación/educación en la Sociedad del Conocimiento y de la Información y nuevos desafíos para la docencia. *Razón y Palabra. Revista Electrónica en Iberoamérica Especializada en Comunicación*. 21, 4-21.
- Eurydice (2005). *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. Bruselas: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Ferrández, A. y Sarramona, J. (1984): *La educación. Constantes y problemática actual*. Barcelona: CEAC.
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum International Publishing Group, Inc.
- Gázquez, J. J., Pérez-Fuentes, M. C., Lucas, F. y Fernández, M. (2009). Análisis de la convivencia escolar por los docentes europeos. *Aula Abierta*, 37(2), 11-18.
- Gaztambide-Fernández, R. A. & Sears, J. T. (Eds.). (2004). *Curriculum work as a public moral enterprise*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers.
- Ianni, N. D. (2003). La convivencia escolar: una tarea necesaria, posible y compleja. *Monografías Virtuales Ciudadanía, Democracia y Valores en Sociedades Plurales*, (2), 1-11.
- Infante, A. (2013). El papel de la educación en situaciones de posconflicto: estrategias y recomendaciones. *Hallazgos*, (21), 223-245.
- Lawy, R. y Biesta, G. J. J. (2006). Citizenship as practice: the educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship. *British Journal of Educational Studies*, 54 (1), 34-50.
- Ontoria, A. (2006). *Aprendizaje centrado en el alumno. Metodología para una escuela abierta*. Madrid: Narcea.
- Ortega, R. (1999). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Andalucía: Consejería de Educación y Ciencia.
- Pantoja, A. (2005). *La gestión de conflictos en el aula. Factores determinantes y propuestas de intervención*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencias. Secretaría General de Educación. Instituto Superior de Formación del Profesorado.
- Pinedo, R., Arroyo, M^a. J. y Berzosa, I. (2018). Género y educación: Detección de situaciones de desigualdad de género en contextos educativos. *Contextos educativos* (21), 35-51.

- Román, M. (2008). Investigación Latinoamericana sobre enseñanza eficaz. En R. Blanco., I. Aguerrondo., G. Calvo., G. Cares., L. Cariola., R. Cervini., et al. *Eficacia Escolar y factores asociados* (pp. 209-224). Santiago de Chile: Orealc/UNESCO.
- Rudduck, J. y flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.
- Santamarina, C. (2010). La ciudadanía como ámbito de integración social ante el fenómeno de las migraciones. *Arbor*, 186(744), 605-614.
- Simon, P. y Albert, L. (1989). *Las Relaciones Interpersonales*. Barcelona: Herder.
- Touriñán, J. M. (Dir.) (2008a). Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica. La Coruña: Netbiblo.
- Tuvilla, J. (2004). *Convivencia Escolar y resolución pacífica de conflictos*. Andalucía: Consejería de Educación y Ciencia.
- Vinyamata, E. (2003). *Aprender del conflicto: Conflictología y educación*. Barcelona: Graò.

Género y educación: brecha inversa y segregación

José Saturnino Martínez García (*Universidad de La Laguna*)

Las desigualdades en rendimiento educativo en función del sexo de los estudiantes es objeto de interés en la comunidad científica desde hace varias décadas, habiéndose desarrollado un volumen considerable de investigación. Ha sido abordado desde diferentes disciplinas como la biología, la psicología, la economía o la sociología. Las explicaciones se pueden resumir en el debate más general *¿nature or nurture?*, es decir, si se deben a la naturaleza o a la crianza, a lo que podemos añadir las elecciones racionales en contextos de desigualdad de género.

¿Diferencias en biología?

Desde la primera perspectiva, las diferencias de rendimiento en distintas áreas tendrían su origen en características innatas de hombres y mujeres, apuntándose a diversos elementos como la estructura cerebral y las habilidades que resultan ser más frecuentes en cada sexo. Algunos estudios han encontrado diferencias entre el cerebro de mujer y el de hombre (Kimura, 1992). Estas diferencias se explicarían desde orientaciones como la psicología evolucionaria o evolucionista (no confundir con la psicología evolutiva), debido al lento proceso de adaptación de la especie humana a su entorno (Buss, 2004). Según esta corriente, el hecho de que hubiese división del trabajo por sexo entre nuestros antepasados evolutivos habría producido que las capacidades cerebrales de los hombres se especializasen en las que tienen que ver con la caza (como la visión espacial o el pensamiento lógico-matemático), mientras que las mujeres se especializasen más en las competencias verbales. La fundamentación de estas diferencias en el pasado evolutivo ha sido cuestionada más recientemente, pues se basan en dos tipos de pruebas. Por un lado, en la evidencia material fragmentaria recogida por la arqueología, a partir de la cual es difícil inferir patrones de organización social de forma tan contundente. Y por otro, en estudios etnográficos recogidos por varones europeos con ideas preconcebidas de cómo debía ser la posición social de la mujer en la organización social. Hay autoras que señalan que el papel de las mujeres en la caza menor y en la pesca podría ser mucho más activo del que se pensaba, así como podrían desarrollar un papel importante en la caza mayor (Martínez Pulido, 2012). Además, también se atribuye más importancia a los varones en la crianza de los hijos (Owen 2014). Por otro lado, estudios más recientes muestran que no podemos hablar de “cerebro de hombre vs. cerebro de mujer”, sino que hay un continuo, con un pequeño porcentaje en cada extremo típicamente femenino o masculino, pero la realidad queda mejor descrita por una especie de mosaico, en que el cerebro de cada persona combina en distinta medida diferentes características (Joel et al., 2015), llevando a una crítica a todos estos estudios que dan relevancia a

las diferencias cerebrales (Eliot, 2019). Pero a su vez, esta aproximación como continuo también ha sido rebatida (Price, 2017). La dificultad para aportar evidencia científica más allá de toda duda al no poder realizar experimentos ideales con seres humanos, por problemas éticos, lleva a que el debate no esté cerrado, y que las evidencias incompletas sean interpretadas por cada corriente, sin ser capaces de acallar definitivamente a la corriente contraria. La cuestión se complica más desde el punto de vista político, pues en el pasado la atribución a la naturaleza de las desigualdades sociales de género (y raza) como si fuesen desigualdades naturales de inteligencia (Gould, 2007) o las políticas eugenésicas nazis han llevado a que en muchos ámbitos se plantee como inmoral la posibilidad tan siquiera de indagar diferencias biológicas entre los seres humanos para dar cuenta de desigualdades sociales. Prueba de esta tensión es que el Rector de Harvard Larry Summers¹ en 2005 tuvo que dimitir simplemente por sugerir esta posibilidad. La tensión política en torno a la “naturaleza” de resultados cognitivos es tan fuerte debido al peso de la falacia naturalista, es decir, creer que lo observado en la naturaleza debería ser un patrón para guiar el orden social. Es la confusión del ser con el deber ser. Pero esto no tiene sentido, pues si fuese el caso, más que dudoso, de diferencias cognitivas dependientes de elementos biológicos, muy bien podrían diseñarse políticas públicas para compensarlas. Por ejemplo, las niñas miopes no ven bien la pizarra, pero no por eso vamos a dejar que suspendan, sino que les ponemos gafas.

Más allá de este debate sobre diferencias cerebrales profundas, algunas diferencias en el ámbito cognitivo sí parecen comprobadas (Owen, 2014). El meta-análisis de Spelke (2005), muestra prevalencia femenina en cálculo aritmético, fluidez verbal y memoria espacial para localizar objetos. En cuanto a los varones sus resultados son mejores en analogía verbal, problemas matemáticos, memoria para la configuración geométrica y el ambiente. La autora destaca que tales diferencias no implican una ventaja a favor de los hombres en las áreas de matemáticas y ciencias. Más bien debe destacarse que las diferencias cognitivas son mínimas comparadas con la magnitud de las diferencias en otros terrenos (conducta motora, sexualidad y agresión, por ejemplo). Son varios los expertos que, reconociendo estas diferencias, consideran que en conjunto, las capacidades naturales de ambos sexos son similares. Por ejemplo, en las pruebas de inteligencia, las especializaciones de hombres y mujeres son pequeñas, y en promedio, los niveles de inteligencia son similares. Por ello, estas diferencias por sí solas no podrían explicar las diferencias mucho mayores que se observan en logro educativo (Buchmann, DiPrete, & McDaniel, 2008; DiPetre & Buchmann, 2013). La prueba de ello la apreciamos en la Tabla 1 y en la Tabla 2². En la primera apreciamos el “fracaso escolar PISA”, es decir, el porcentaje que no supera el nivel 2 de PISA en las tres competencias (lectura, matemáticas y ciencias). Apreciamos que las diferencias se mantienen en el margen de

1 <https://www.theguardian.com/education/2006/feb/20/highereducation.uk>.

2 Los datos de medias por países en las tres competencias evaluadas en PISA pueden consultarse en <https://data.oecd.org/> o en los diversos volúmenes que se han ido publicando.

lo estadísticamente significativo, excepto en el caso de las madres sin estudios, quizá porque hay muy pocas (2,8%), y puede que ser madre sin estudios implique algún proceso de selección adversa que afecte más a las hijas que a los hijos. Sin embargo, en la tasa de fracaso escolar administrativo (no lograr el Graduado en Educación Secundaria Obligatoria), se observan diferencias mayores. Hay debate sobre cómo interpretar adecuadamente PISA, pues al ser competencias genéricas, independientes del currículum posiblemente estén midiendo en mayor medida la inteligencia que capacidades que se desarrollan en la escuela (Carabaña, 2015; Lynn y Meisenberg, 2010).

Tabla 1. Tasa de fracaso escolar PISA por género y nivel de estudios de la madre

	Nivel de estudios de la madre					
	Sin estudios	Primarios	ESO	Secundaria Superior	Educación superior	Total
Mujer	21,2	6,3	6,7	3,7	2,1	4,6
Varón	15,4	6,7	6,1	3,3	2,0	4,2
Total	18,4	6,5	6,4	3,5	2,0	4,4

Fuente: Microdatos de la PISA (2015)

Tabla 2. Tasa de fracaso escolar administrativo, por género y nivel de estudios de la madre

	Nivel de estudios de la madre					
	Sin estudios	Primarios	ESO	Secundaria Superior	Educación superior	Total
Varón	30,6	34,0	12,5	8,0	1,6	10,8
Mujer	31,5	25,4	6,9	4,2	1,7	7,9
Total	31,1	29,6	9,8	6,2	1,6	9,4

Fuente: Microdatos de la Encuesta de Población Activa(2017)

Por tanto, la distancia entre las competencias, pequeñas, pero grandes en acabar la ESO, parecen mostrar que por lo menos en los niveles educativos básicos las diferencias de resultados no caben ser atribuidas a diferencias de capacidad. Si las capacidades son similares y los resultados son diferentes, pueden venir de tres instituciones: escuela, familia o mercado de trabajo. Quenzel y Hurrelmann (2013) consideran que dados los pobres resultados de la biología para dar cuenta de estas diferencias, podemos hacer clasificar en dos las posibles explicaciones, por un lado las teorías del rol, y por otro, las económicas, que pasamos a explicar

Las teorías del rol

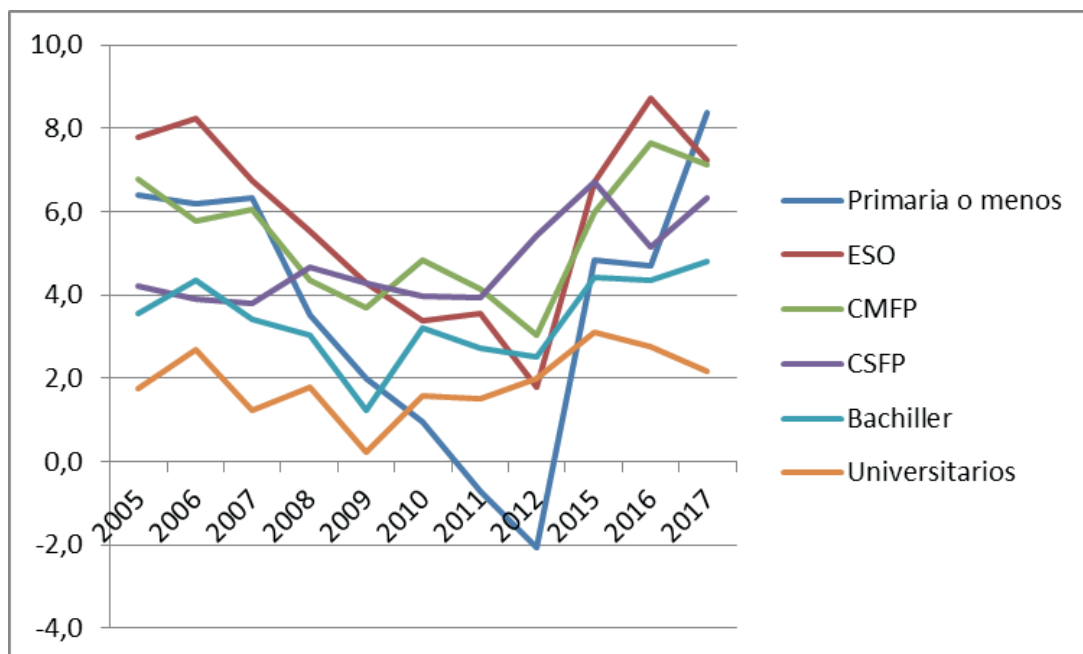
Según estas teorías las expectativas de la cultura escolar está muy sesgada a favor de valores asociados a la feminidad. Empezando por el primer contacto con la educación infantil, en donde las mujeres dominan el cuerpo del profesorado, lo que llevaría a que los chicos no se identifiquen con figuras de referencia en el ámbito escolar. Además, la cultura masculina adolescente y juvenil es más desafiante contra la autoridad, busca el riesgo en mayor medida, y está contra la organización pulcra del material de trabajo. Por tanto la escuela estaría dominada por valores femeninos que enajenan a los varones. Pero la evidencia a favor de que el género del profesorado influye en los resultados educativos es poco consistente, por lo menos en algunos estudios rigurosos (Coenen y Van Klaveren, 2016; Sokal, Katz, Chaszewski y Wojcik, 2007). Y la cultura escolar de la disciplina y de cómo se lleva el material escolar es algo que ya sucedía con anterioridad a la ventaja femenina presente. Es más, cabe resaltar que uno de los grandes errores de la sociología de la educación fue atribuir a la cultura escolar un sesgo en contra de las mujeres en el momento en que las chicas estaban empezando a superar a los chicos (Subirats y Brullet, 1988), o el sesgo pro-masculino de los libros de texto (García Gracia, Subirats, Troiano i Gomà y Zaldívar Sancho, 1993), una falta de visión que también se vio en otros países hasta principios de los noventa (Sadker, Sadker, Fox y Salata, 2000). Si bien estos factores pueden contribuir a potenciar los estereotipos de género, su posible influencia en la finalización de los estudios ha sido más débil que otros elementos que han llevado que, a pesar del sexismo de la cultura escolar y de los libros de texto, las chicas optaron por estudiar más que los chicos. Ese factor posiblemente sea la voluntad de las chicas, como podemos ver en el modelo económico.

El modelo económico

Una aproximación económica, basada en la toma de elecciones racionales, tiene más en cuenta la diferente rentabilidad que hombres y mujeres logran con la inversión educativa, una cuestión muy tratada en las teorías de capital humano (Becker, 1987), que parten del hecho de que hombres y mujeres no son buenos sustitutos en la crianza de hijos, aunque las versiones más recientes tienen en cuenta en mayor medida la diferencia de intereses y de capacidad negociadora de los miembros de la familia (Cabrillo, 1996) Por un lado, las perspectivas laborales para las mujeres de bajo nivel de estudios son menores que para los hombres, pues el tipo de ocupaciones a las que pueden acceder son de más bajos salarios y con menos progresión a lo largo de su carrera laboral. Además, los sectores feminizados tienden a salarios más bajos (Torre Fernández, 2011), por lo que la sobre-inversión en educación en relación a los varones es una forma de compensar el sesgo negativo en el mercado de trabajo, especialmente si están casadas (Martínez García, 2017b).

En el Gráfico 1 se muestra la evolución de la diferencia entra la tasa de paro femenina menos la masculina. La tendencia es a que a mayor nivel de estudios, más se reduce la diferencia, pero con excepciones. En los Ciclos Superiores de Formación Profesional la diferencia es mayor que en Bachillerato, posiblemente debido a la segregación ocupacional de la FP. Por otro, llama la atención que con la evolución de la crisis económica, que tuvo su momento más duro hacia 2010-2013, la tasa de paro masculina de los varones sin estudios pasó a ser mayor que la de las mujeres, es decir, otra brecha inversa. Posiblemente esto se deba a que la destrucción de empleo se cebó en los sectores más masculinizados como la construcción (Martínez García, 2013). En general se puede afirmar que la brecha laboral entre hombres y mujeres se reduce en los niveles de estudios más altos, lo que estaría explicando la mayor demanda de educación de las mujeres.

Gráfico 1. Evolución de la tasa de paro femenina menos tasa de paro masculina



Fuente: Microdatos de la Encuesta de Poblacion Activa

A este acercamiento a los varones promovido por la mejora educativa, cabe añadir otro: el relativo al trabajo doméstico y de cuidados no remunerado. Las mujeres jóvenes que no trabajan ni estudian se dedican en mucha mayor medida que los varones a este tipo de actividades. Por un lado, podemos pensar que si han dejado de dedicarse al estudio o al empleo remunerado será porque las necesidades del hogar así lo reclaman, dada la desigual atribución de género al trabajo doméstico. Pero también puede pensarse que si las mujeres saben que la alternativa a dejar los estudios es ese tipo de trabajo no remunerado, a diferencia de sus hermanos, tienen más incentivos para seguir estudiando.

Tabla 3. Motivos por los que no estudia ni trabaja. Población entre 16 y 29 años de edad.

	Varones	Mujeres
Cree que no lo va a encontrar	8,6%	3,3%
Por enfermedad o incapacidad propia	30,8%	18,0%
Cuidado de niños o de adultos enfermos, discapacitados o mayores	1,5%	20,1%
Tiene otras responsabilidades familiares o personales	14,7%	29,2%
Otras razones	42,6%	29,1%
No sabe	1,8%	,3%
Total	100,0%	100,0%
N	512.809	556.327

Fuente: Microdatos de la Encuesta de Población Activa, 2017.

Desde el punto de vista de la finalización de los niveles educativos, especialmente titular en ESO, la teoría del rol se encuentra en dificultades para dar cuenta de la evidencia disponible, pues no es capaz de explicar cómo la cultura escolar ha cambiado en muy poco tiempo a favor de las mujeres, o peor aún, cómo bajo una cultura patriarcal (extrema, era la escuela franquista) las mujeres empezaron a obtener mejores resultados educativos que los varones. Sin embargo, si atendemos a procesos sociales fuera del sistema educativo, es más fácil explicar este avance de las mujeres, tan generalizado, en tantos países y en un mismo periodo histórico, mientras que las desigualdades por clase social o por pertenencia a minoría étnica se mantienen (Fernández Enguita, 1997). Posiblemente, los factores con más capacidad explicativa son los vinculados al trabajo no remunerado de las mujeres, en el ámbito reproductivo y de cuidados. La opción de los chicos es trabajar o no trabajar, mientras que las chicas tienen otra opción: trabajo doméstico y de cuidados no remunerados. A ello se suma menores oportunidades de promoción laboral desde puestos no cualificados. Lo que hace diferentes a hombres y mujeres en el logro educativo no sería por tanto ni sus cerebros ni el trato que reciben en el sistema educativo, sino la desigual distribución del trabajo no remunerado a nivel social.

La segregación horizontal

A igualdad de nivel de estudios, mujeres y hombres eligen especialidades diferentes, tanto en España como en los países de nuestro entorno (OECD, 2017), orientándose ellas en mayor medida a titulaciones relacionadas con el cuidado a personas (educación, sanidad...) y ellos orientados a ingeniería y manipulación de objetos. Si a igualdad de titulación inicial se opta por especialidad distinta, ¿estamos ante un problema de diferencia legítima de gustos o es un problema de desigualdad y falta de equidad? Desde una perspectiva liberal, las decisiones individuales deben ser respetadas, por lo que si dos personas con Bachiller deciden optar por ramas de CSFP diferentes, no debería ser un problema de políticas públicas (Martínez García, 2017a). Pero este planteamiento

to liberal es susceptible de dos críticas desde el feminismo (de Miguel, 2015), pues, por un lado, hombres y mujeres deben elegir bajo circunstancias sociales que no han elegido (parafraseando a Marx), y por otro, son socializados de forma distinta. El problema está en que la diferencia se convierte en desigualdad cuando resulta que las opciones elegidas por las mujeres están peor situadas en el mercado de trabajo, incluso hay sectores en los que las condiciones empeoran cuando se feminizan (Torre Fernández, 2011). Si solo es cuestión de gustos o capacidad, ¿por qué las elecciones están tan vinculadas al género?, ¿la maternidad o la mayor competencia lectora de las mujeres las aleja de estas especialidades? La revisión de la literatura realizada por Vázquez-Cupeiro (2015) concluye que las diferencias observadas en estudios como PISA no son suficientes para dar cuenta de la gran segregación horizontal de los estudios desde el punto de vista de gustos individuales no debidos a la socialización diferencial o características biológicas. Aunque no queda del todo claro por qué la especialización relativa de las mujeres en lectura no puede ser suficiente para apartarlas de las disciplinas con uso más intensivo de las matemáticas. Pueden ser tan buenas como los chicos en matemáticas, pero son mejores en lectura.

Y en segundo lugar, ¿por qué las mujeres eligen menos las opciones tecnológicas, que son las que tienen mejores resultados en el mercado de trabajo? A pesar de que las mujeres en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (conocidas por sus siglas en inglés: STEM) tienen condiciones de trabajo inferiores a los hombres en el sector, obtienen mejores resultados laborales que las mujeres que eligen otras especialidades (González Ramos, Vergés Bosch y Martínez García, 2017). Según estas autoras, la mayor diferencia entre hombres y mujeres en el sector tecnológico se debe a que en mayor medida las mujeres prefieren trabajar menos horas, a pesar de que eso implique una reducción salarial. Este dato permite inferir que las mujeres están más implicadas que los varones en las tareas de conciliación con la vida familiar, posiblemente un 70% más (Domínguez Amorós, Muñiz y Rubilar Donoso, 2019).

En la Tabla 4 apreciamos la evolución de la proporción de hombres y mujeres que llegan a la universidad y el porcentaje en cada rama³. Como ya señalamos al hablar del fracaso escolar, también apreciamos que las estructuras patriarcales bajo el Franquismo no fueron suficiente para desalentar la llegada de las mujeres a la Universidad, pues las mujeres nacidas entre 1956 y 1966 ya superan a los hombres, aunque sea por poco (51,7 vs. 48,3%). La siguiente generación que estudiamos, nacida entre 1977 y 1986 ya supera claramente a los varones (58,1 vs 41,9%), al igual que la generación “milenial” (55,1 vs 44,9%)⁴, de la que tenemos solo la cohorte de acceso, en el curso 2017/2018 (es decir, pueden haber

3 Estos datos deben interpretarse como una aproximación en bruto, pues no solo proceden de fuentes muy distintas, sino que además, a lo largo de las generaciones han surgido titulaciones nuevas, y otras antiguas han cambiado de especialidad. Por ejemplo, Psicología, que ha pasado desde “Letras” hasta Ciencias de la Salud.

4 Posiblemente la reducción de la brecha inversa de género en el acceso a la universidad se deba al aumento del desempleo (Martínez García, 2019).

nacido en años previos a 2000, pero se han matriculado en primer curso ese año).

Cabe destacar que comparando las mujeres nacidas desde mediados de los cincuenta hasta los “milenial”, hablar de un problema con la especialización STEM es un error. No hay menos vocaciones científicas de las mujeres, por lo menos en el agregado de ciencias (otra cosa es por especialidades). La proporción de mujeres y hombres en “ciencias naturales y exactas” está en lo razonable en un modelo de igualdad. La auténtica diferencia es en TE (tecnología e ingeniería). Entre las nacidas entre los cincuenta y los sesenta a la siguiente generación hubo una progresión sustancial de las mujeres en estas especialidades, pasando del 13,4% al 20,4%, pero la progresión posterior es más suave, hasta alcanzar el 23,3%.

Tabla 4. Evolución de la tasa de varones y mujeres por ramas de conocimiento en la universidad, por cohorte de nacimiento

Ramas de conocimiento	COHORTES DE NACIMIENTO											
	1956-1966				1977-1981				2000-2001*			
	Varones (%)	Mujeres (%)	Total (N)	Varones (%)	Mujeres (%)	Total (N)	Varones (%)	Mujeres (%)	Total (N)	Varones (%)	Mujeres (%)	Total (N)
Total	48,3	51,7	1.373.312	41,9	58,1	1.405.577	44,9	55,1	340.274			
Ingeniería y tecnología	87,0	13,5	195.010	79,3	20,4	179.914	76,7	23,3	58.249			
Ciencias exactas y naturales	49,0	50,9	86.519	56,3	43,7	119.474	49,5	50,5	21.365			
CC. sociales y jurídicas	50,1	49,9	427.100	36,2	63,8	701.383	40,2	59,8	164.429			
Humanidades	30,3	69,6	365.301	30,7	69,1	163.047	38,9	61,1	36.691			
Ciencias médicas y salud	36,8	63,1	156.558	27,6	72,3	160.236	28,8	71,2	59.540			
Sin especificar	47,8	51,7	142.824	37,6	63,1	81.523	-	-	-			
Fuentes, Microdatos de:	ESD 1991 (INE)				EPA 1999 (INE)				Ministerio de Educación**			

(*) No es cohorte de nacimiento, sino de acceso a primer curso. El resto de datos se refiere a personas que nacieron esos años y ya titularon en la universidad.

(**) Datos de S.G. de Coordinación y Seguimiento Universitario. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Si no hay diferencias sustanciales entre hombres y mujeres en el gran agregado de especialidades que es SM (ciencias y matemáticas), pero sí en TE (tecnología e ingeniería), las hipótesis de corte biologicista o teorías del rol tienen un serio problema. No tenemos un sistema patriarcal que lleva a menos vocación de mujeres por la ciencia, sino un mercado de trabajo que hace más difícil la conciliación en las ingenierías.

Los argumentos sobre el currículum androcéntrico, sobre las expectativas de rol u otro tipo de tesis culturalistas, relacionadas bien con el sistema educativo o con la lucha contra estereotipos en el mercado de trabajo son similares para otras profesiones, como cuando se confundía a las médicas con enfermeras, a las juezas con las esposas de los jueces, etc. El problema de las hipótesis biologicistas o teorías del rol es que dejan fuera de la explicación la capacidad de agencia de las mujeres, es decir, de tomar decisiones de acuerdo a sus preferencias, no reductibles ni a la biología ni a la socialización, y según sus oportunidades, en lo que podríamos enmarcar en la teoría de la una reconstrucción racional de la acción, según los tipos ideales de acción de Max Weber (Martínez García, 2004), más en la línea de las explicaciones económicas. Para entender mejor esta opción, debemos tener en cuenta que las mujeres que optan por las carreras STEM luego desempeñan ocupaciones STEM en menor medida, con más presencia en otros sectores, como los de educación (Llaneras, 2015). Las explicaciones biológicas o de teoría del rol pueden explicar las diferencias observadas, pero en contextos de estabilidad (biológica y social), tienen más dificultades para explicar que la brecha de género se haya dado la vuelta o que las mujeres hayan entrado en carreras y profesiones masculinizadas en tan poco tiempo, sin que haya cambiado la biología, y antes de que los cambios culturales llegasen al sistema educativo.

Para entender el rápido cambio debemos tener en cuenta la interacción entre sistema educativo, mercado de trabajo y familia (Martínez García, 2007), con una visión que dé más agencia a las propias mujeres a la hora de tomar decisiones racionales entre estas tres instituciones. En los empleos masculinizados pero con fuerte control público sobre su acceso y promoción, como en el caso de la función pública, las mujeres han podido entrar y promocionar con más facilidad, como ejemplo extremo tendríamos la carrera judicial, que ha pasado de ser típicamente masculina a feminizarse. Sin embargo, en ámbitos donde el grueso de la ocupación está en el sector privado y se trabaja por objetivos, dificultando así la conciliación, las mujeres no han entrado con la misma fuerza, como ha sucedido en ingenierías. Por tanto, el problema quizá no sea tanto de un sistema educativo sesgado en contra de que las mujeres estudien estas ramas de conocimiento, pues lo mismo se podría decir de las carreras de ciencias (o cualquier otra especialidad), sino que las condiciones de trabajo van a ser distintas. Las mujeres con carreras científicas terminan por dedicarse en mayor medida a la educación, sector donde es más fácil la conciliación. Las mujeres que optan por las ingenierías, como ya hemos señalado, se enfrentan a jornadas de trabajo más complicadas desde el punto de vista de la conciliación. Dicho de

otra forma, la igualación en tecnología e ingeniería (TE) no viene tanto por incentivar vocaciones sino por mejorar la conciliación laboral. Ambas políticas no son incompatibles, obviamente, pero posiblemente la segunda produzca mayores transformaciones sociales.

Conclusiones

En educación observamos dos grandes diferencias por género. Por un lado, la brecha inversa de género: las mujeres obtienen mayores niveles educativos que los chicos. Por otro lado, segregación horizontal: a igualdad de titulación, hombres y mujeres eligen especialidades diferentes.

Hemos señalado que las teorías de explicar estas diferencias desde el punto de vista de la biología o desde la teoría del rol tienen dificultades para dar cuenta de los resultados observados. Por un lado, la biología o la cultura patriarcal del sistema educativo no cambian tan rápido como ha cambiado la brecha de género, que incluso se inició bajo la escuela franquista. Por otro lado, no es cierto que haya un déficit de vocaciones científicas de las mujeres, pues desde las nacidas a mediados de los cincuenta la proporción de hombres y mujeres están más o menos igualadas. Donde sí se observa una brecha persistente es en la opción por carreras de ingeniería, a pesar de que facilitan el acceso a ocupaciones de mayores salarios y menos nivel de paro. Pero también a ocupaciones donde es más difícil conciliar para las mujeres, que siguen teniendo asignadas más responsabilidades en el trabajo doméstico y de cuidados no remunerado.

Por ello, si se considera que hacen falta más ingenieras, tendremos que pensar en que la profesión de ingeniería debe ser más fácil de conciliar con esas otras responsabilidades. De poco sirve insistir en el aumento de las vocaciones si luego las mujeres van a encontrar ocupaciones que no están pensadas para el tiempo necesario para los cuidados personales y familiares, tareas de que no se hacen cargo los hombres en la misma medida.

Todo ello nos lleva a poner en el centro del debate factores que no son ni biológicos ni culturales, sino la importancia de la elección racional de las mujeres en un mundo en el que, a pesar de la igualdad de oportunidades educativas, sigue sin lograrse la igualdad de responsabilidades en la vida familiar al margen del mercado.

Referencias

- Becker, G. S. (1987). *Tratado de economía de la familia*. Madrid: Alianza Universidad.
- Cabrillo, F. (1996). *Matrimonio, familia y economía*. Madrid: Minverva.
- Carabaña, J. (2015). *La inutilidad de PISA para las escuelas*. Madrid: La Catarata.

- Coenen, J., & Van Klaveren, C. (2016). Better Test Scores with a Same-Gender Teacher? *European Sociological Review*, 32(3), 452-464. doi: 10.1093/esr/jcw012
- de Miguel, A. (2015). *Neoliberalismo sexual: Cátedra*.
- Domínguez Amorós, M., Muñiz, L., & Rubilar Donoso, G. (2019). El trabajo doméstico y de cuidados en las parejas de doble ingreso. Canálisis comparativo entre España, Argentina y Chile. *Papers*, 104(2), 337-374.
- Eliot, L. (2019). Neurosexism: the myth that men and women have different brains. *Nature*, 566(2), 453-454.
- Fernández Enguita, M. (1997). Los desiguales resultados de las políticas igualitarias: clase, género y etnia en la educación. En M. Fernández Enguita (Ed.), *Sociología de las instituciones de educación secundaria*. Barcelona: Horsori.
- García Gracia, M., Subirats, M., Troiano i Gomà, H., & Zaldívar Sancho, M. (1993). *El sexismo en los libros de texto : análisis y propuesta de un sistema de indicadores*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- González Ramos, A. M., Vergés Bosch, N., & Martínez García, J. S. (2017). Las mujeres en el mercado de trabajo de las tecnologías. *REIS*, 159, 73-90. doi: 10.5477/cis/reis.159.73
- Gould, S. J. (2007). *La falsa medida del hombre*. Barcelona: Crítica.
- Lynn, R., & Meisenberg, G. (2010). National IQs calculated and validated for 108 nations. *Intelligence*, 38, 353-360.
- Llaneras, K. (2015, 13/5/19). Género, educación y la brecha de las carreras técnicas. Retrieved from <https://politikon.es/2015/02/17/genero-educacion-y-la-brecha-de-las-carreras-tecnicas/>
- Martínez García, J. S. (2004). Distintas aproximaciones a la elección racional. *Revista Internacional de Sociología*, 62(37), 139-173. doi: 10.3989/ris.2004.i37
- Martínez García, J. S. (2007). Clase social, género y desigualdad de oportunidades educativas. *Revista de Educación*, 342, 287-306.
- Martínez García, J. S. (2013). *Estructura social y desigualdad en España*. Madrid: La Catarata.
- Martínez García, J. S. (2017a). *La equidad y la educación*. Madrid: La Catarata.
- Martínez García, J. S. (2017b). Sobrecualificación de los titulados universitarios y movilidad social. *Papers*, 102(1), 29-52. doi: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers.2225>
- Martínez García, J. S. (2019). La educación y la desigualdad de oportunidades educativas en tiempo de crisis *VIII Informe FOESSA*. Madrid:

FOESSA.

Martínez Pulido, C. (2012). *La senda mutilada. La evolución humana en femenino*. Madrid: Minerva.

OECD. (2017). *The Pursuit of Gender Equality*.

Price, M. (2017). Study finds some significant differences in brains of men and women. *Science*. doi: 10.1126/science.aal1025

Quenzel, G., & Hurrelmann, K. (2013). The growing gender gap in education. *International Journal of Adolescence and Youth*, 18(2), 69-84. doi: 10.1080/02673843.2012.665168

Sadker, M., Sadker, D., Fox, L., & Salata, M. (2000). Gender Equity in the Classroom: the Unfinished Agenda. En M. S. Kimmel (Ed.), *The Gendered Society Reader* (pp. 210-216). Oxford: Oxford University Press.

Sokal, L., Katz, H., Chaszewski, L., & Wojcik, C. (2007). Good-bye, Mr. Chips: Male Teacher Shortages and Boys' Reading Achievement. *Sex Roles*, 56(9), 651-659. doi: 10.1007/s11199-007-9206-4

Subirats, M., & Brullet, C. (1988). *Rosa y azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Instituto de la Mujer.

Torre Fernández, M. (2011). *Towards less segregation?: a study of women's occupational mobility in the U.S. labor market*. Pompeu Fabra, Barcelona.

Vázquez-Cupeiro, S. (2015). Ciencia, estereotipos y género: una revisión de los marcos explicativos. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 22(68), 177-202.

Desigualdad educativa desde la perspectiva crítica feminista y de la sociología de género

Lola Frutos Balibrea (*Universidad de Murcia*)

José Ángel Martínez López (*Universidad de Murcia*)

Introducción: papel de los intelectuales en la construcción histórica de la desigualdad de género

Desde la entrada en la Modernidad se inicia el *corpus* teórico de la teoría feminista, aunque con anterioridad siempre hubo algunos intelectuales conscientes de la explotación que las mujeres soportaban. Con la Modernidad el individuo entra en la historia como sujeto político. El momento en el que se asientan las bases de las modernas democracias inspiradas en la Ilustración, en los intelectuales que cuestionaron y deslegitimaron la desigualdad estamental del Antiguo Régimen. Definen las bases de las democracias modernas: soberanía nacional, división de poderes, sufragio, etc.

Históricamente, la Revolución Francesa supuso una oportunidad perdida para las mujeres, al igual que ocurrió en la Antigüedad con los clásicos griegos, al dejar fuera de la ciudadanía a la mitad de la población. El derecho a elegir y ser elegido se otorgó, en primer lugar, a los varones ricos (sufragio restringido) y más tarde al resto de varones. Sin embargo, a las mujeres independientemente de su origen social se las ubicó en la categoría de “idénticas” (ninguna tenía derechos de ciudadanía). Francia las reconoció como sujetos políticos después de la Segunda guerra Mundial, incluso después que España: la Segunda República en 1931, tras un arduo debate en Las Cortes entre Clara Campoamor, cuyas tesis ganaron, y Victoria Kent, quien a pesar de ser feminista temía que la influencia de la Iglesia en las mujeres hiciera peligrar La República. En otros países, como Suiza, el voto a los varones fue concedido en los años ochenta del siglo XIX, y a las mujeres en los años setenta del siglo XX.

El papel de los intelectuales a lo largo de la historia ha sido relevante para cuestionar o sancionar -en el sentido de legitimación, el orden social existente. Sus teorías han oscilado entre dos posturas antagónicas; por un lado, legitimando lo que existe (es el caso de Platón y Aristóteles con relación a las polis griegas, en un momento en el que ya están en decadencia), o por el contrario, otros han cuestionado el orden social, para que surgiera una nueva sociedad (es el caso de los teóricos de la Ilustración: Locke, Montesquieu, Rousseau, etc., cuyos escritos fueron utilizados por la burguesía revolucionaria que no tenía derechos políticos al estar encuadrada en el Tercer Estado, o Marx cuyos textos inspiraron a la primera Revolución (Rusia 1917), que se llevó a cabo en nombre del proletariado y cuyo objetivo final era lograr una sociedad sin clases, sin explotación).

Se da la paradoja de que los teóricos críticos con la desigualdad estamental no lo fueran con las desiguales relaciones de género. Un mismo concepto utilizaron para legitimar posiciones antagónicas: el concepto de 'naturaleza'. Así, Aristóteles considera 'natural' la esclavitud y la subordinación de las mujeres a los hombres, privándolas del derecho a ser ciudadanas. Muchos siglos después, Locke echa mano del mismo concepto para defender lo contrario y afirma que el hombre es libre por 'naturaleza'. Pero parece referirse en esta frase en sentido estricto a los varones, ya que las mujeres son ubicadas en otro lugar; identificadas con la naturaleza, no con la cultura como individuo libre considerado sujeto político.

En la actualidad, la ciencia se presenta con un gran poder de legitimación de las posiciones sociales desiguales, que en otros tiempos históricos ocupaba la religión. Si bien se presenta como neutral, la aproximación a la sociedad, que constituye nuestro objeto de estudio desde una perspectiva de género, es analizada con sesgos que pasan desapercibidos en el proceso de elaboración de la ciencia, incluso para los propios investigadores ya que sujeto investigador y objeto investigado ocupan el mismo espacio. Como ya señalara Adorno (Del rey Morato, 2004), la utilización de estereotipos, en general, y sobre las relaciones de género en particular, conlleva una consecuencia disfuncional ya que contribuye a su reproducción. Por esta razón, tenemos que ser más rigurosos en el proceso de elaboración de la ciencia. La superposición de las desigualdades construidas a lo largo de la historia implica la naturalización de las mismas a través del proceso de socialización.

Proceso de elaboración de la ciencia en las áreas de conocimiento de la Sociología y de la Economía

La ciencia en todas sus especialidades, tanto Sociología como Economía, al igual que otras ramas científicas, no respondieron a las llamadas de las mujeres feministas. Las relaciones de género constituyen todo un campo científico, todavía en construcción con rasgos específicos muy especiales.

En efecto, al investigar en el sistema de género concurren dos dimensiones clave: por un lado, constituye un campo que pretende visibilizar la desigualdad social en torno a las relaciones sociales de género empleando metodologías *ad hoc*. Pero, también tiene otro aspecto que es inseparable del primero y es el cuestionamiento de la desigualdad existente por lo que está muy vinculado con los movimientos sociales, es decir aspira como ideal a que la diferencia entre mujeres y hombres no sea desigual, ya que ser diferente no tiene por qué implicar desigualdad en el acceso a todo tipo de derechos y recursos sociales. Y es que a menudo lo que empieza siendo diferencia se convierte en desigualdad y ya, cuando hablamos de estratificación de género, indica que ésta se ha institucionalizado.

Desde la Socio-economía feminista haremos referencia a los conceptos teóricos -el sistema de género y el patriarcado-, que constituyen lo que (Kuhn, 1992) denomina ruptura de paradigma, para reconstruir de forma crítica los campos que intervienen en la educación y en el trabajo

desde la perspectiva de género. Ello no quiere decir “agregue mujeres y mezcle” (Sandra Harding, 1996). Se trata de transformar las disciplinas y permitir construir un área de conocimiento que integre y analice la realidad de mujeres y hombres teniendo como principio básico la satisfacción de las necesidades humanas, en equidad, sin que la mitad de la población esté subordinada a la otra.

La teoría feminista no sólo explica el mundo sino que aspira a destruir el patriarcado, es decir, el sistema social a través del cual los hombres adultos dominan a todas las mujeres y a chicos y chicas jóvenes. Por ello, estudiar esta perspectiva es inseparable de su puesta en cuestión.

Ya hemos señalado el origen ilustrado de la teoría feminista aunque sus fundadoras fueran críticas con la Ilustración. A veces se ha distinguido una Ilustración coherente, como serían las aportaciones de Olimpe de Gouges quien, además de ser una activista política, escribió *La Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana* (1791), y por ello, El Directorio la envió a la guillotina. Junto a esta Ilustración coherente se sitúa una Ilustración misógina en la que destacó JJ. Rousseau y muchos pensadores que crearon los paradigmas explicativos en las distintas áreas.

Desde el feminismo, las madres fundadoras y algunos varones intelectuales, también críticos, cuestionaron el concepto de ‘naturaleza’. Lo que es natural no se puede cambiar, pero sí podemos transformar la consideración de las posiciones de dominación/subordinación entre mujeres y hombres, como fruto de un proceso de socialización. Toda la investigación intenta aplicar nuevas metodologías para sacar a la luz un tipo de desigualdad que ha permanecido oculta. Las razones que han contribuido a ocultar este tipo de desigualdad ha sido doble: las relaciones sociales de género son muy antiguas –anteriores a las desigualdades de clase-, y además se han dado en todas las sociedades.

El inicio del *corpus* teórico de la teoría feminista parte de una discípula de Juan Jacobo Rousseau: Mary Wollstonkraft. El debate entre Mary Wallstonecraft (1792) con su maestro introduce argumentos socio-históricos en la explicación de la configuración desigual de las relaciones de género. Esta autora consideraba que a través de una educación adecuada y no ‘diferencial’ como la que establece Rousseau en los modelos respectivos -*Emilio* para hombres y *Sofía* para mujeres-, potenciaría en las mujeres sus capacidades intelectuales en equidad con los hombres (Durán, 1991). Mary Wollstonkraft en su libro, *La vindicación de los derechos de las mujeres* (1792), manifestaba: “*para hacer al género humano más virtuoso y, por supuesto, más feliz, ambos sexos deben actuar desde los mismos principios...Para hacer realmente justo el pacto social, y para extender los principios ilustrados...debe permitirse que las mujeres fundamenten la virtud en el conocimiento, lo que apenas es posible si no se las educa mediante las mismas actividades que a los hombres*”.

Cuando se institucionalizan las áreas de conocimiento en las universidades y surgen las profesiones, las mujeres no estaban por lo que las autoras críticas feministas son ubicadas en las fronteras de las áreas de conocimiento, tanto en la Sociología como en la Economía.

Las relaciones de género y su relación con la educación

Desde la entrada en la Modernidad el acceso a la educación en igualdad con el varón ha sido siempre una reivindicación de las mujeres ya que la nueva concepción ilustrada las excluía del discurso igualitario y establecía destinos contrarios para cada sexo: los varones tendrían acceso a los derechos individuales, incluido el de la educación, pero no así las mujeres, pues dada la 'naturaleza' de su condición femenina, su destino debía ser el ámbito privado, separado de una educación destinada a formar individuos autónomos, capaces de ejercer su ciudadanía en el espacio público.

Si bien las diferencias biológicas determinan quién da a luz los hijos, por sí solas no pueden explicar por qué las mujeres deben ser las encargadas y las únicas responsables de atender a los enfermos, a los niños, a la población dependiente, etc. Estos constructos socio-históricos se asientan, como señala Carol Pateman (1995), en un 'contrato sexual' previo al 'contrato social', que establece como funciones propias de la condición femenina, la procreación y la ayuda mutua. Se trata de un contrato de carácter 'adscriptivo', no escrito, que vincula para toda la vida a las mujeres con el cuidado de su familia y que se interioriza a través del proceso de socialización.

En España, la incorporación de las mujeres al sistema educativo fue un proceso tardío y por etapas, puesto que, en un principio, ellas no tenían la obligación de ir a la escuela y, en una segunda etapa, cuando se incorporaron a ella, se estableció un *currículum* diferenciado de los varones. Así pues, el primer paso fue lograr el reconocimiento de su derecho a la educación, el siguiente, fue conseguirla en el mismo grado y con igual contenido que los varones. El tercer paso, conseguir un rendimiento en el ejercicio profesional equivalente al de los varones por las aptitudes adquiridas -tanto en la educación formal como a través de la socialización recibida en ámbitos privados-, todavía no se ha alcanzado en ninguna sociedad.

Precisamente, hay que buscar los antecedentes de la desigualdad de oportunidades profesionales para las mujeres, en la exclusión de éstas de la institución universitaria en el momento en el que se desarrolló el profesionalismo (siglos XVIII y XIX).

Como ejemplo, vale la pena recordar que las mujeres en España estuvieron excluidas de la Universidad hasta 1912. Todavía hoy, a pesar de que la educación es universal sigue existiendo una segregación educativa en los itinerarios de uno y otro sexo. Podríamos hablar de 'carreras y sexo' en las opciones que el alumnado opta y reproducen la jerarquía masculina.

Tanto la Sociología como la Economía al convertirse en disciplinas académicas y profesionales, desplazaron a la periferia a quienes defendían la igualdad entre mujeres y hombres. En el caso de la Sociología, los autores más destacados, como Comte, Spencer, Weber, Durkheim, Parsons, respondieron de forma conservadora a la demanda igualitaria,

posiblemente por el sexismo institucionalizado e implícito en la educación superior de la época. Así, Comte *naturaliza* las relaciones de género y considera que las tareas que realizan las mujeres en el ámbito doméstico son clave para el mantenimiento del orden social.

Durkheim (2012) al explicar el suicidio de las mujeres utiliza una argumentación no sociológica presentando a las mujeres como seres biológicos presociales, no siendo fiel al espíritu de su propia obra, *Las reglas del método sociológico* (2016).

Por su parte, tanto el marxismo como el feminismo, desarrollan teorías de poder desde ópticas diferentes, y se achacan mutuamente el olvido de una de las partes.

George Simmel (1988) reconoce el conflicto de género en el terreno simbólico, revalorizando el ser femenino, otorgando a las mujeres la posibilidad de una cultura propia ('subcultura') en el espacio no ocupado por los hombres, sin cuestionar la realidad asimétrica y desigual de las relaciones entre mujeres y hombres (Frutos, 1999:311).

En España, intelectuales como Ortega y Gasset rebaten a Simone de Beauvoir (1964/ 2017) su visión histórica y sociológica de la mujer ("*la mujer no nace, se hace*") y defienden la necesidad de la polaridad sexual para la sociedad pues la alteración del orden de género sería un caos.

Talcott Parsons (Durán, 1996) desarrolla la idea de la complementariedad de roles entre mujeres y hombres, defendiendo para cada sexo roles diferentes, pues si se situaran en el mismo nivel la familia y la sociedad se pondrían en peligro. Su planteamiento es androcéntrico y fue muy criticado por las autoras feministas de los años sesenta y setenta, como Betty Friedan (1965) y Kate Millet (1971).

Heidi Hartman (1975) considera que la problemática planteada por el feminismo no puede ser considerada secundaria dentro del capitalismo ya que el patriarcado se establece como un conjunto de pactos interclasistas entre varones.

En cuanto a la Economía, ciencia con mucho prestigio en la jerarquía de los saberes, considera desde su núcleo central clásico a las mujeres en los roles de esposas y madres subordinadas al 'ganapán' varón, cabeza de familia. Ello no quiere decir que no hubiera clásicos que opinaran diferente, como Stuart Mil (1984) al que podríamos considerar representante de un feminismo liberal. Sus ideas podemos considerarlas modernas ya que aconsejaba que las mujeres estudiaran y trabajaran para no depender de sus maridos.

El funcionalismo heredero de la teoría neoclásica considera la educación en la llamada Teoría del Capital Humano como inversión y no como consumo y es utilizada para explicar los salarios inferiores de las mujeres en relación a los de los hombres. La realidad parecía al principio darle la razón ya que las mujeres acceden a la educación más tarde que ellos. No obstante, la teoría no se sostiene porque ellas estudian más y no explica la relación subordinada de las mujeres a los varones, especialmente en el hogar y en el mercado de trabajo.

Observación estadística según género de la evolución de la Educación Superior en la Unión Europea en las últimas tres décadas del siglo XX

En efecto, las tendencias que se han dibujado en la UE en los últimos 30 años (Frutos, 2016) del siglo XX indican que si bien el volumen del alumnado se ha más que duplicado, el volumen de mujeres en la educación superior se ha multiplicado por tres. Los países donde el crecimiento ha sido más acentuado coinciden con aquellos donde los procesos de incorporación de amplios segmentos de sucesivas cohortes a la educación superior comienzan más tardíamente, esto es, en Grecia, Irlanda, España y Portugal, países, por otra parte, que son los que registran los mayores aumentos en el número de mujeres, ya que el alumnado femenino se ha multiplicado por 5 en Irlanda y Portugal y casi en la misma proporción en Grecia y España. Por el contrario, el crecimiento -tanto global como del número de mujeres- ha sido menos intenso en Bélgica, Dinamarca, Francia, Italia, Holanda y Alemania.

Si observamos las cifras para el conjunto de la UE (tabla1) en el curso 1970-71, sólo 15 de cada cien personas accedían al nivel superior del sistema educativo. Por países, los valores más elevados -por encima del 18%- correspondían a Francia, Dinamarca, Holanda y Suecia, mientras que sólo en España y Portugal la tasa global se situaba por debajo del 10% (8,7% para España).

Veinte años después, en el curso 90-91, la tasa bruta de participación en la educación superior en los países de la UE es del 35,4%; en ese curso en España es del 36,7%, quedando Finlandia en el extremo con casi un 50%, y en el otro extremo Portugal, con un 23,2%.

Tabla 1. Evolución de la tasa bruta de participación en la educación superior en los países de la UE, por sexo.1970-71/ 1999-2000.

PAÍSES	Curso 70-71	Curso 90-91	Curso 99-2000						
	Total	Mujer	Hombre	Total	Mujer	Hombre	Total	Mujer	Hombre
SUECIA	21,8	18,9	24,6	32,0	35,3	28,9	66,3	79,1	54,2
DINAMARCA	18,9	14,2	23,2	36,5	39,0	34,1	56,1	65,2	47,4
FINLANDIA	13,1	13,0	13,2	48,9	52,1	45,9	83,8	91,9	76,0
ITALIA	16,7	12,8	20,5	32,1	31,1	33,1	46,6	52,8	40,7
BÉLGICA	17,0	12,6	21,3	40,2	39,6	40,7	57,0	60,6	53,5
HOLANDA	19,6	11,1	27,6	39,8	36,1	43,5	52,2	53,2	51,1
REINO UNIDO	14,4	9,8	18,9	30,2	29,4	30,9	57,8	64,2	51,8
GRECIA	13,1	8,5	17,4	36,1	35,8	36,3	54,7	56,2	53,2
IRLANDA	11,9	8,3	15,3	29,3	27,7	30,8	46,4	51,4	41,6
ALEMANIA	12,0	7,2	16,6	35,2	32,8	37,4	56,2	58,8	53,6
PORTUGAL	6,6	5,8	7,3	23,2	26,1	20,3	47,1	53,9	40,4
ESPAÑA	8,7	4,7	12,6	36,7	38,3	35,1	57,6	62,3	53,0
FRANCIA	18,8	-	-	39,6	42,8	36,6	52,5	58,1	47,2
TOTAL U. EUROPEA	14,8	10,6	18,2	35,4	35,9	34,9	62,4	62,1	51,1

Fuente: Elaboración propia, a partir de UNESCO, Institute for Statistics, 2002.

En el curso 1999-2000, la tasa bruta de participación es ya del 62,4%, cuarenta y siete puntos más que en el curso de 1970-71. Es espectacular el incremento de la tasa en España -57,6%-, si bien Finlandia sigue situándose muy lejos de la media, con una tasa de casi el 84%.

Ahora bien, estas tendencias descritas resultan de evoluciones -y de situaciones de partida- muy dispares para hombres y mujeres, como se advierte al observar las tasas desagregadas por sexo. Así, vemos que para el curso 1970-71 los valores medios de participación en la educación superior para la población femenina y masculina son del 10% y 18% respectivamente. Sólo Finlandia presenta valores similares para hombres y mujeres, produciéndose las mayores diferencias en el acceso al nivel superior del sistema educativo por sexo en España, Holanda, Austria y Grecia, donde la participación masculina duplica ampliamente- en algunos casos triplica- la de las mujeres.

En el curso 1999-2000, el porcentaje de la población femenina es 10 puntos más elevado que el de los varones en la mayoría de los países de la UE. No obstante, hay notables diferencias entre países: así, en Suecia se da un mayor *gap sexual*, pues hay 25 puntos de diferencia entre sexos a favor de las mujeres.

Evolución histórica y explicación y teórica acerca del trabajo de mujeres y hombres desde una mirada crítica feminista

Históricamente, el capitalismo en el mundo occidental tuvo en las tres últimas décadas del siglo pasado una etapa denominada Fordista que coincide con el llamado Estado de Bienestar (EB). Esta etapa del capitalismo renuncia a su principio nuclear del liberalismo y adopta el proteccionismo, la intervención del Estado, como ocurría en las economías socialistas. La causa era evitar las crisis cíclicas que afectaban al capitalismo desde su origen, como la del año 1929. Los obreros ganaban tan poco que no podían generar demanda agregada. La ley de la oferta y la demanda no funcionó ya que se produjo un desajuste en la que la oferta era muy superior a la demanda. El Estado adquirió protagonismo y el resultado fue una época de desarrollo en el que el capitalismo mostró su rostro más humano, en la que la clase media creció, se revalorizó lo público en los Estados Nación, siendo los pilares básicos: la educación, la sanidad, los servicios sociales, etc. Una primera crítica desde el feminismo es que cuando se aplican las teorías de Keynes sobre el pleno empleo, las mujeres no estaban. Los manuales de Economía deberían decir, refiriéndose a Keynes, 'pleno empleo masculino'. Mientras los hombres luchaban en las trincheras las mujeres se ocuparon de las fábricas, pero una vez terminada la guerra hubo toda una invitación a que las mujeres volvieran a sus hogares.

En torno a los años 80 del pasado siglo se vuelve de nuevo al liberalismo y se impone una nueva etapa (postfordista) en la que se desregulariza el mercado de trabajo, se critica todo lo que tiene que ver con El Estado Público mientras se defiende la empresa privada, y cada vez

más la privatización de los servicios sociales, que parecían consolidados para la ciudadanía, se amplía. La flexibilidad en todas sus formas se traduce en incremento del paro y nuevas formas de contratación mucho más precarias. Lo relevante es el Mercado no el Estado y las Nuevas tecnologías que permiten el viaje del dinero a la velocidad de la luz. Los efectos se plasman en la desterritorialización de la mano de obra (emigración, expoliación de sus recursos y desvinculación de sus referentes más próximos), pérdida del salario familiar masculino, implantación de trabajos feminizados. Las mujeres que quieren tener una relación individualizada con el mercado de trabajo se convierten en 'proveedoras frustradas'.

Los roles de género se están transformando en este contexto social que tolera más el paro femenino que el masculino. Además los contratos precarios y temporales recaen más en las mujeres y en los jóvenes. La precariedad laboral no es un fenómeno nuevo pero no se reparte por igual en todos los colectivos de población. Influye la clase, la edad, la formación, el género, la nacionalidad. Se trata de un nuevo concepto que ha tomado el nombre de "precariado" (mezcla de proletario y precario). Aparecen nuevos perfiles laborales donde las posibilidades de movilidad social ascendente junto con las transiciones del trabajo precario al no precario son reducidas. Segmentación y polarización de las condiciones de trabajo que está dando origen a nuevos perfiles laborales que afectan a mujeres, jóvenes, extranjeros y a los menos cualificados. Los rasgos de la precariedad se relacionan con la inseguridad y fragilidad laboral, con malas condiciones laborales y bajos salarios. Como señala Kalleberg (2011), el trabajo precario es incierto, impredecible y arriesgado, además carece de respeto por los derechos laborales.

En cuanto a las mujeres, tras el logro educativo cabe preguntar qué ocurre en el mercado de trabajo y cómo explica la Economía el trabajo de las mujeres. En primer lugar, el trabajo doméstico no remunerado realizado por mujeres es considerado 'inactividad', pero en las Ciencias Sociales el concepto de trabajo es mucho más amplio. De hecho, son muchas las investigaciones que han criticado los conceptos de medición de la EPA con perspectiva de género y han recalculado los datos en el sentido de conocer la aportación al PIB del trabajo del cuidado no remunerado, que es responsabilidad en su mayor parte de mujeres, aunque se diga a menudo 'la familia', de manera eufemística (García, 1992).

Tanto la teoría del Capital Humano y la New Home Economics (Becker, 1983,1985) son ciegas a los intereses de las mujeres pues parten de la idea de un individuo abstracto que opta de manera libre (elección racional). Pero en realidad ese individuo no existe, pues ignora lo estructural que condiciona esas decisiones y los procesos de socialización diferentes para mujeres y hombres.

El hecho de que el 'ganapán' varón reciba un salario familiar, de donde le vienen los derechos sociales, implica para las mujeres una posición vicaria en el espacio privado con relación al varón.

Si las mujeres participan en el mercado de trabajo remunerado entran con una situación no ventajosa, con déficit de cualificación (experiencia), interrupciones laborales en los años en que los varones consolidan sus posiciones en el mercado laboral y, en general, los empleos se ubican en ramas de actividad muy feminizadas en las que la masa salarial es más baja que en las ramas masculinizadas.

Tampoco se les reconocen las cualificaciones adquiridas en el ámbito doméstico. La supuesta eficacia de las mujeres en el trabajo doméstico se presenta como derivado sólo de su capacidad biológica. Parece que los hombres pudieran aprender y adquirir cualificaciones y las mujeres nacieran ya con determinadas cualidades para siempre.

El Marxismo Feminista habla de la teoría de los sistemas duales de explotación (Delphy, 1970): Capitalismo y Patriarcado constituyen sistemas autónomos de opresión y explotación que se refuerzan mutuamente. Heidi Hartman (1978), representante de un feminismo neomarxista defiende que el patriarcado es el responsable de la segregación a través de la imposición de toda una serie de obstáculos para que las mujeres no accedan a la formación profesional ni a las mismas organizaciones sindicales que los varones. Se produce una continua interacción entre la división sexual del trabajo doméstico y la que existe en el mundo del trabajo. Esta interacción tiene como efecto, el refuerzo de los dos sistemas: El capitalismo produce los puestos de trabajo y el patriarcado las personas que ocuparan esos puestos. El capitalismo, el patriarcado y el racismo no son modos paralelos de opresión sino un todo contingente y discordante poblado de tensiones internas y de contradicciones.

Michel Piore (1983) y los teóricos de la segmentación hablan de la existencia de mercados internos: el Primario, con dos estratos, cuyos rasgos son: salarios altos, buenas condiciones de trabajo, equidad y procedimientos establecidos en cuanto a la administración de las normas laborales y estabilidad en el empleo. El estrato superior - profesionales y directivos-, se caracteriza por obtener un mayor salario, posibilidad de ascenso, movilidad y rotación en sentido ascensional y seguridad económica. Al mismo tiempo, ofrece posibilidades a la creatividad e iniciativa individual. En este sector, la educación formal es un requisito esencial. El estrato inferior es típico de los empleos estables de la industria y de los servicios; son puestos que se cubren por promoción interna de las empresas; el requisito de las cualificaciones es medio.

El segmento Secundario se caracteriza por los empleos inestables, mal considerados, de baja retribución, peores condiciones laborales y menores posibilidades de avance. En este segmento, se da una relación muy personalizada entre los trabajadores y los supervisores, que puede dejar amplio margen para el favoritismo; la disciplina laboral es dura y en ocasiones caprichosa; la rotación de puestos es alta. En este segmento los teóricos ubican a las mujeres, sin embargo no tienen en cuenta que también las mujeres están atravesadas por otras desigualdades, como son la clase, la edad, la etnia, etc. Si bien en este segmento hay sobrerrepresentación femenina, también hay mujeres en el segmento primario

trabajando en puestos elevados como consecuencia de sus logros educativos, aunque a veces se consideren 'élites discriminadas' al tener un techo de cristal.

La teoría de la segmentación supuso un avance al considerar relevante lo estructural y no la elección racional. El punto débil de la teoría de la segmentación es considerar a las mujeres como un todo homogéneo ubicado en el sector secundario del mercado. No se consideran factores clave como son la clase social de pertenencia, la etnia, las cualificaciones, el nivel educativo, la situación familiar etc...

Una teoría de las relaciones de género, concibe la relación de sexo como relación social considerando de suma importancia tener en cuenta simultáneamente la producción y la reproducción de mujeres y hombres (Frutos, 2008).

Discusión y conclusiones

Hemos asistido a un aumento de la escolarización en España hasta los 16 años con carácter obligatorio que ha beneficiado especialmente a las mujeres. Anteriormente, las familias con pocos recursos optaban por dar estudios postobligatorios a los varones, porque culturalmente serían los futuros cabezas de familia. Las chicas han respondido de forma brillante a su acceso a la educación, pues en todos los niveles educativos obtienen mejores notas y estudian más por lo que también logran la titulación más que sus compañeros y abandonan menos los estudios. En definitiva, el sistema educativo es donde las jóvenes pueden ser iguales o mejores que los hombres. No obstante, sigue habiendo una socialización diferente en cuanto a los itinerarios y ramas de conocimiento que eligen. Se orientan hacia las Humanidades, Ciencia Sociales y de la Salud en mayor medida que a las carreras Técnicas y Científicas donde la empleabilidad es mayor. Este fenómeno está en relación con la socialización recibida en la familia y en el sistema de enseñanza.

El profesorado apenas tiene conciencia de la perspectiva de género porque su formación carece de los instrumentos para profundizar en este campo tan transversal, a pesar de que exista alguna asignatura relacionada con la perspectiva de género en los 'currícula' de las áreas de conocimiento, por lo que es más fácil reproducir las falsas creencias o estereotipos acerca de la masculinidad y la feminidad. En este sentido podríamos decir que este campo está en construcción en la teoría y en la empíria y afecta a las futuras profesiones.

A pesar de sus logros educativos, el mercado de trabajo es mucho más desigual para las mujeres y se porta peor con ellas: ganan menos, los contratos son más precarios, cuestión que se va extendiendo también a los varones jóvenes, el paro les afecta más, salvo en los empleos de la administración pública, por su carácter anticíclico. Además, las jóvenes más formadas obtienen mucho éxito cuando los criterios de acceso a las profesiones son universalistas, pero cuando el acceso es por cooptación tropiezan con un techo de cristal en relación a sus compañeros.

Las mujeres ocupadas y sobretodo las que no están en el empleo remunerado constituyen, en palabras de Braverman (1985), un 'ejército de reserva' para el capitalista. Cabe preguntar ¿por qué los empleadores no contratan a las mujeres si sus salarios son más bajos? ¿Por qué la doble jornada -doméstica y extradoméstica- recae sobre las mujeres? De hecho, *la Encuesta de Usos del Tiempo* corrobora que ellas trabajan el doble que los varones en las tareas del cuidado, aunque ambos sexos trabajen en el espacio público. En mercados segregados lo normal es que mujeres y hombres no compitan entre sí.

Desde la teoría crítica, una primera distinción es que la Socioeconomía feminista otorga un reconocimiento a las mujeres como sujeto de cambio, mientras el enfoque de género estaría centrado en describir y denunciar las desigualdades entre mujeres y hombres pero dentro de un marco analítico preestablecido sin cuestionar el marco en sí mismo.

El feminismo actual en todas sus modalidades (de la diferencia, de la igualdad, de la opresión) aboga por la centralidad de la vida. Quiere conseguir estándares de vida aceptables para toda la población, enfoque que conecta con el de las capacidades de Amartya Sen, premio nobel de Economía (Urquijo, 2014). Incorpora la satisfacción de necesidades biológicas y sociales, emocionales y afectivas. Estas se desarrollan en el hogar y difícilmente se encuentran sustitutos en el ámbito monetario. Desde la Economía feminista se está cuestionando el sesgo androcéntrico del área, que omite la actividad no remunerada.

Los temas a debate son conceptuales y metodológicos: sobresale la crítica a la escuela neoclásica. La principal es la dirigida al individuo racional 'homo economicus'. No tiene niñez, ni se hace viejo ni depende de nadie, el medio no le afecta en un mercado ideal, los precios es la única forma de comunicación sin manifestar relaciones emocionales. En realidad el hecho de que las mujeres asuman la responsabilidad del cuidado de la vida ha permitido desarrollar un mundo público aparentemente autónomo.

A modo de conclusión

Tras la reflexión teórica y la observación empírica sería interesante pensar sobre:

El desarrollo de políticas activas para la integración laboral de las mujeres. Las políticas de igualdad de oportunidades con protección más amplia que amplíe la cobertura y la intensidad protectora de servicios de atención y de prestaciones económicas parentales.

Redistribución de tiempo de trabajo que no suponga empleo a tiempo parcial sólo para las mujeres con riesgo de empobrecimiento y discontinuidad en el trabajo.

Reconocimiento de un salario ciudadano, que desvincule los derechos de bienestar del modelo patriarcal.

Educación con las familias desde la escuela para la equidad de géneros

Desarrollar en la Agenda política la idea de que el paro femenino entraña un déficit de ciudadanía especialmente en los casos en que las mujeres tienen hijos pequeños o están cuidando familiares ancianos.

Bibliografía

Beauvoir, S. (2017). *El segundo sexo*. Valencia: Cátedra.

Braverman, H. (1983). Trabajo y fuerza de trabajo y La estructura de la clase trabajadora y sus ejércitos de reserva en L. Toharia, *Teorías y aplicaciones*. Madrid: Alianza Universidad.

Carol P. (1995): *El contrato sexual*. Anthropos: UAM, México.

Del Rey Morato, J. (2004): Adorno y la crítica de la cultura de masas. *Cuadernos de Información y Comunicación*, (9), 41-67.

Delphy, C. (1970). El enemigo principal en CH. Delphy (1982): *Por un feminismo materialista*. Barcelona: La Sal.

Durán M^a. A. (1996). *Mujeres y hombres en la formación de la teoría sociológica*. Madrid: CIS.

Durkheim, E. (2012). *El Suicidio*. Argentina: Akal.

Durkheim, E. (2016). *Las reglas del método sociológico*. Madrid: Alianza.

Friedan, B. (1965). *La mística de la feminidad*. Barcelona: Sagitario.

Frutos, L. (1999). Mujeres, hombres y participación política. Buscando las diferencias. *REIS*, (86).

Frutos, L. (2008). *Género y desarrollo: enfoque teórico feminista, género e indicadores para la equidad en Capital Social, género y desarrollo*. UMU: UABCS.

Frutos, L. (2016). Trayectorias académicas y profesionales de mujeres y hombres en España en un contexto de cambio” en H. Santana., S. Barreto., M^a Pessoa de Carvalho, *Entre reflexões e práticas feministas*, Brasil: REDOR, UFPE, CNPQ.

García, Saíenz, C. (1992): *Revisión de conceptos de la Encuesta de Población Activa*. *REIS*.

Harding, S. (1996): *Ciencia y feminismo*. Madrid: Morata.

Hartmann, H. (1975). Un matrimonio mal avenido: hacia una unión más progresiva entre feminismo y marxismo. *Papers de la fundació* (88), 1-28.

Kalleberg, A. L. (2011). *Good Jobs, Bad Jobs*. New York: Russell Sage.

Khun, T. (1992). *Las estructuras de las Revoluciones científicas*. México: Alianza.

Fondo de Cultura económica.

Mill, S. (1984). *The Subjection of Women, Collected Works*. Toronto: University of Toronto Press, Routledge & Kegan Paul.

Millet, K. (1970). *Política sexual*. Valencia: Cátedra.

Piore, M. (1983). El dualismo como respuesta al cambio y a la incertidumbre” en L. Toharia, *El mercado de trabajo: teoría y aplicaciones*. Madrid: Alianza Universidad.

Simmel, G. (1988). *Sobre la aventura*. Barcelona: Península.

Urquijo, J. (2014). La teoría de las capacidades en Amartya Sern. *Edetania. Estudios Y Propuestas Socioeducativas*, (46), 63-80.

Wollstonkraft, M. (1792, 2014). *La vindicación de los derechos de las mujeres*. Argentina: Akal.

Perspectivas de futuro de las mujeres en la industria aeronáutica y aeroespacial

Marcelino Ortiz Cermeño (*Embry-Riddle Aeronautical University, USA*)

Eva Ortiz Cermeño (*Universidad de Murcia*)

Introducción

La población mundial es aproximadamente 7,600 millones (Naciones Unidas, 2017). Hay 102 hombres por cada 100 mujeres. Así, en un grupo de 1,000 personas seleccionadas al azar de la población mundial, en promedio, 504 serían hombres y 496 mujeres. Más de la mitad (61%) son adultos entre 15 y 59 años de edad y, las mujeres representan el 49.6 % de la población mundial (Naciones Unidas, 2017). Es esencial no descalificar y devaluar a la mitad del mundo. El logro de la igualdad de género sigue siendo el “mayor proyecto de la humanidad”.

Los estereotipos de género pueden provocar sesgos en los juicios evaluativos de las mujeres incluso cuando han demostrado su competencia (Heilman et al. 2004). Nuestra sociedad necesita desmentir los mitos y los estereotipos de género, demostrando razonamientos lógicos de igualdad. Las mujeres cualificadas son tan capaces como sus homólogos masculinos; por lo tanto, no se deben internalizar los estereotipos de inferioridad, sino que es vital aunar esfuerzos para mantener la confianza y fomentar su desarrollo profesional.

Las mujeres que trabajan en campos y ocupaciones tradicionalmente masculinas siguen enfrentando barreras de género. La comunidad global debería mirar hacia un entorno más inclusivo. Es el momento de dar prominencia e importancia a los temas relacionados con las mujeres. Los campos dominados por los hombres, como la aeronáutica o la astronáutica, rara vez brindan ambientes acogedores o flexibles en comparación con otras disciplinas, como la educación o la enfermería. La baja representación de las mujeres en los campos dominados por los hombres también se debe a las diferencias de género y al auto-concepto de la capacidad y la expectativa de éxito.

El valor de estas áreas y las diferencias predicen las diferencias de género en el comportamiento posterior relacionado con el rendimiento. Otra razón de su baja representación en los campos masculinos es la importancia de que las mujeres combinen una carrera con una familia. La falta de modelos femeninos contribuye a una sensación de aislamiento y baja autoeficacia como barrera. Según la Unesco (2019), solo 67 países tienen leyes contra la discriminación de género en las prácticas de contratación y en 18 países, los hombres pueden impedir legalmente que sus esposas trabajen. Además, únicamente 63 países cumplen con las normas mínimas de ausencia del trabajo por maternidad de la organiza-

ción internacional del trabajo, que estipula que las madres deben recibir al menos 14 semanas

remuneradas. Los derechos de las mujeres afectan a gran parte de la comunidad global, no solo porque ocupan la mitad de la población, sino también porque estos problemas afectan al futuro de la humanidad.

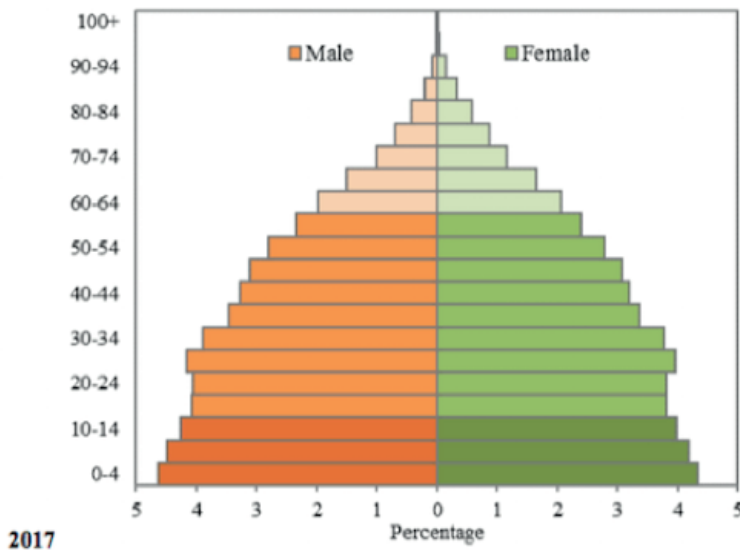
Johnson se convirtió en el primer piloto en volar sola desde Inglaterra a Australia en 1930. Earhart fue la primera mujer aviadora que cruzó el Océano Atlántico en 1937. Ya han pasado más de 80 años desde que Richey se convirtió en la primera mujer piloto en volar un avión comercial.

No hay atributos específicos para hacer diferencias de género en la aviación comercial entre hombres y mujeres. De hecho, las habilidades necesarias para la profesión son una mezcla de características masculinas y femeninas. Específicamente, el trabajo en equipo, la comunicación y el manejo de diferentes situaciones de estrés son algunas características femeninas que un buen piloto debe tener. Además, de los conocimientos, es necesaria una mente lógica que funcione bien bajo presión, y con las multitareas.

<i>Region</i>	<i>Population (millions)</i>			
	<i>2017</i>	<i>2030</i>	<i>2050</i>	<i>2100</i>
World	7 550	8 551	9 772	11 184
Africa	1 256	1 704	2 528	4 468
Asia	4 504	4 947	5 257	4 780
Europe.....	742	739	716	653
Latin America and the Caribbean	646	718	780	712
Northern America	361	395	435	499
Oceania	41	48	57	72

Source: United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division (2017). World Population Prospects: The 2017 Revision. New York: United Nations.

Figura 1. Distribución de población mundial. 2017 Naciones Unidas



Source: United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division (2017). *World Population Prospects: The 2017 Revision*. New York: United Nations.

Figura 2. Distribución por edad. 2017 Naciones Unidas

Metodología

La metodología utilizada en este estudio explora la incorporación a la profesión y los problemas de carrera para las mujeres piloto mediante el uso del marco analítico del discurso crítico tridimensional (ACD) de Fairclough (1989, 1995).

Hay dos fases para esta investigación. En la primera fase, se estudian los requisitos de entrada para los pilotos en la industria de la aviación comercial determinando qué factores son facilitadores u obstáculos en la incorporación de mujeres a la profesión de piloto. En la segunda parte del estudio, se explorarán las experiencias de las mujeres piloto para comprender los problemas de carrera que enfrentan las mujeres como aviadoras.

Análisis relativo a la primera dimensión del marco del ACD de Fairclough muestra que determinados problemas como el desequilibrio entre la vida laboral, el embarazo y el cuidado de los hijos, junto con la profesión como un trabajo de alto riesgo, la falta de convencimiento y preparación al inicio de la carrera, el estrés laboral, y la discriminación de los pilotos masculinos podría desalentar a las mujeres piloto en su progresión profesional. La segunda dimensión del marco de ACD de Fairclough ilustra que el desarrollo de las expectativas sociales tiene un gran aporte. A partir de una encuesta realizada por Embry-Riddle Aeronautical University en 2017 a 2.000 mujeres sobre sus planes de obtener una carrera en la aviación, el 33% afirmó que la eligieron a pesar de no tener modelos a seguir. El 10% pensaba que era un trabajo de hombres.

Participación de las mujeres en la profesión piloto

Según los datos de la Sociedad Internacional de Mujeres Pilotos de Líneas Aéreas publicados en 2019, hay 7.409 mujeres piloto en todo el mundo, que representan el 5,18 por ciento del total de pilotos. En 1960, solo una de cada 21,417 mujeres tenía un certificado de piloto. En 1980, la proporción se había convertido en una mujer de cada 4,224. En 2019 la proporción es de una entre 5,623 mujeres. Durante las últimas cinco décadas, la mayor parte del crecimiento de la población femenina piloto tuvo lugar entre 1960 y 1980, un momento en que un fuerte mensaje feminista animó a las mujeres a probar actividades que antes se consideraban reservadas a los hombres. Durante esas dos décadas, el número de mujeres piloto pasó de 4.218 a 26.896. El ambiente de entrenamiento de vuelo es una barrera para las mujeres además de los desafíos del coste y la percepción de un trabajo masculino.

Tabla 1. Mujeres piloto. Estadística 2019 según la Federal Aviation Administration

MOST CURRENT FAA STATISTICS			
Student Female Pilots	Non-Commercial Female Pilots	Commercial Female Pilots	Airline Female Pilots
15,971 (12.49%)	10,247 (6.08%)	6,081 (6.32%)	6,888 (4.36%)

Las mujeres parecen enfrentarse a más obstáculos en el entorno de entrenamiento de vuelo que los hombres. De todos los candidatos piloto que se comprometieron lo suficiente para aprender a volar, el 65% se convirtió en pilotos sin restricciones a principios de la década de 1990; Hoy, menos del 35% lo hace.

Las mujeres son un elemento fundamental en la aviación. Si bien la mayoría de las industrias han realizado importantes esfuerzos para atraerlas en las últimas décadas, la industria de la aviación sigue rezagada con respecto a otras.

Se espera que el aumento proyectado en el tráfico aéreo de pasajeros duplique el tamaño de la industria de la aviación comercial en los próximos 20 años. Este crecimiento tiene implicaciones significativas para la profesión de piloto y la incorporación profesional de la mujer en todo el mundo. Hay un requerimiento global de 255,000 nuevos pilotos de líneas aéreas en los próximos 10 años para sostener y hacer crecer la industria del transporte aéreo comercial. La rápida expansión de la flota y las altas tasas de jubilación de pilotos crean una necesidad adicional de convertir a 180,000 primeros oficiales en nuevos comandantes de líneas aéreas, más que en cualquier década anterior.

Estas cifras significan que más del 50% de los pilotos que volarán los aviones comerciales del mundo en 10 años aún no han comenzado a entrenarse. Esta demanda récord desafiará los actuales canales de re-

clutamiento y selección de pilotos y la necesaria incorporación femenina en los programas de desarrollo. A su vez, se requerirán nuevos e innovadores caminos profesionales y sistemas de capacitación para satisfacer las necesidades de las tripulaciones en la industria, así como mejorar los estándares de seguridad en constante evolución.

En 2018, aproximadamente 20,000 pilotos ingresaron a la profesión en todo el mundo desde tres fuentes principales, escuelas de vuelo civiles, ejército, y pequeños centros de formación. Unos 6.500 pilotos contratados en 2018 fueron capacitados en escuelas profesionales que trabajan directamente con las aerolíneas para identificar y satisfacer sus necesidades de incorporación. Estas academias se enfocan en crear pilotos profesionales y, en general, más del 90% de sus graduados se convierten en pilotos de aerolíneas. Aproximadamente 3,000 pilotos provenían de entornos militares, de negocios o universitarios. Algunas universidades ofrecen programas de pregrado en combinación con capacitación de piloto comercial. Sin embargo, una pequeña parte de estos individuos persigue una carrera como pilotos de líneas aéreas. Unos 10.500 pilotos provenían de organizaciones de capacitación independientes más pequeñas ubicadas generalmente en aeropuertos más pequeños y que prestaban servicios a pilotos comerciales y de recreación. Menos del 70% de estos aprendices se convierten en pilotos de líneas aéreas.

Las aerolíneas en regiones de rápido crecimiento enfrentan un acceso limitado a pilotos experimentados en sus mercados. Para enfrentar este desafío, se enfocan en acelerar el desarrollo de los programas de cadetes especialmente para nacionales del país en cuestión y en la contratación de primeros oficiales y comandantes con experiencia en mercados más maduros. Casi el 10% de los pilotos de líneas aéreas en la actualidad en Asia Pacífico son expatriados. En algunos casos, las aerolíneas en el Medio Oriente obtienen más del 80% de sus pilotos desde fuera de su región.

La compensación económica es una herramienta clave utilizada por las aerolíneas para atraer a pilotos experimentados. Las compañías de Oriente Medio y Asia Pacífico ofrecen, en promedio, una prima salarial del 30% al 45% más a sus pilotos en comparación con las compañías en el hemisferio occidental. Las aerolíneas en China a veces ofrecen primas salariales que superan el 70%. Combinado con ventajas como la disminución o la ausencia total de desgrave fiscal.

La evolución continua de las regulaciones de capacitación de pilotos ha contribuido al buen historial de seguridad en el transporte aéreo. Durante las últimas décadas, la industria ha mejorado constantemente la capacitación de pilotos para mejorar aún más la seguridad. Los requisitos reglamentarios impuestos por la Organización Internacional de Aviación Civil (OACI) en los programas de capacitación de los pilotos, son rígidos y altamente estructurados para garantizar el cumplimiento y la estandarización globales. Sin embargo, durante las últimas dos décadas, y debido a la gran demanda de pilotos a nivel mundial, los planes de estudios están siendo cada vez más comprimidos.

La capacitación basada en la evidencia (EBT), es un esfuerzo conjunto entre la OACI, IATA (Asociación Internacional de Transporte Aéreo) e IFALPA (Federación Internacional de Asociaciones de Pilotos de Líneas Aéreas), para incorporar datos operativos, análisis de datos de vuelo, observaciones de vuelo e informes de seguridad aérea, en la capacitación y evaluación de pilotos con el fin de mejorar la seguridad aérea. Esto ayuda a desarrollar y evaluar la capacitación en toda la gama de competencias. EBT proporciona un programa de referencia, ya que, de hecho, permite a los operadores más pequeños adoptar una doctrina basada en la competencia y en datos reales.

La industria aeronáutica a nivel mundial y demanda de pilotos

La demanda de pilotos es impulsada por la demanda general de vuelos comerciales, la forma en que estos vuelos están tripulados y la necesidad de reemplazar a los pilotos que se retiran. En los próximos 10 años, IATA pronostica un crecimiento anual de 4.2% de pasajeros y un mercado de 4.8 millones de pasajeros aéreos para 2027, es decir, 1.6 millones de pasajeros adicionales. Junto con el crecimiento de pasajeros, la IATA informa que el número de ciudades conectadas por avión se ha duplicado en los últimos 20 años a más de 18,000. Si esta tendencia continúa, el número de ciudades conectadas excederá las 25,000 para 2027, lo que requerirá aviones adicionales para atender estas nuevas rutas.

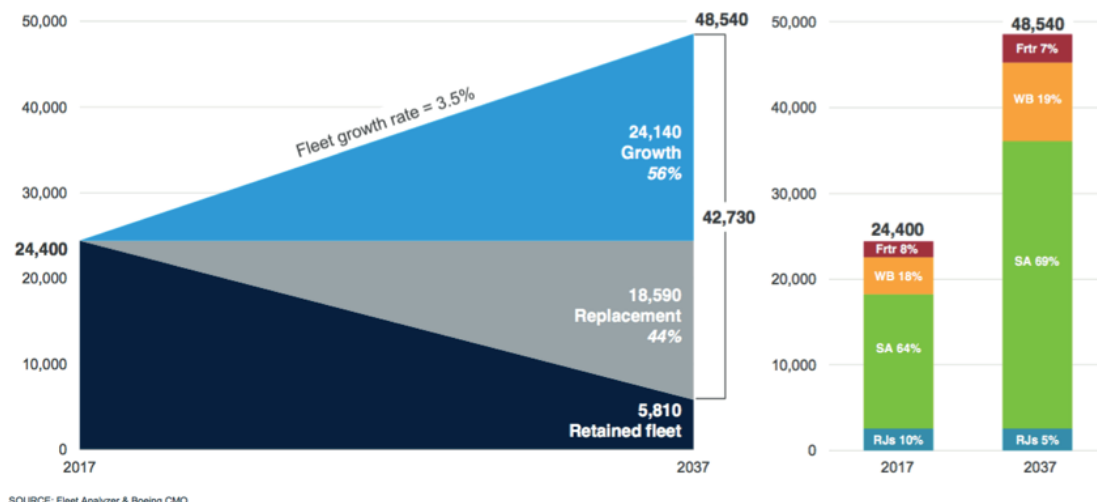


Figura 4. Crecimiento de flota a nivel mundial 2017-2037. 2019 Boeing

Las aerolíneas de hoy en día vuelan aviones comerciales con altos factores de carga y tasas de utilización para maximizar los ingresos y reducir los costos operativos unitarios. Para cumplir con el esperado aumento del número de pasajeros y ciudades conectadas, las aerolíneas del mundo han realizado pedidos récord de aeronaves comerciales de nueva generación y los fabricantes de aeronaves comerciales más grandes como Airbus y Boeing, operan a altas tasas de producción. Para el 2027, la flota comercial mundial crecerá de 12,000 aviones a aproximadamente 37,000 aviones (Boeing 2019).

Proporciones piloto-avión

Todos los aviones comerciales requieren al menos un comandante con licencia y un segundo piloto, que sea comandante o primer oficial, en la cabina de vuelo. Para maximizar el beneficio, las aerolíneas necesitan gestionar adecuadamente sus aeronaves y tripulaciones. La mayoría de las aerolíneas de hoy en día vuelan flotas de aviones regionales, aviones de fuselaje estrecho y aviones de fuselaje ancho para atender una variedad de rutas de corto, mediano y largo alcance con el tamaño de avión y la capacidad de asientos optimizada para satisfacer la demanda. En los últimos 10 años, la optimización y el aumento en la utilización de aeronaves ha impulsado un ligero crecimiento en la proporción promedio de la tripulación y se espera que permanezca en un nivel similar durante la próxima década.



Figura 5. Crecimiento anual de tráfico de pasajeros transportados por avión a nivel mundial 1977-2037. 2019 Airbus

Resultados

La mayoría de los reguladores nacionales imponen una edad de jubilación obligatoria de 65 años para los pilotos de las aerolíneas. Otras razones para dejar la fuerza laboral incluyen la jubilación anticipada, la búsqueda de una carrera sin volar, la pérdida de la aptitud física, etc. Las Américas tienen la mayor edad promedio en los pilotos. El alto porcentaje de pilotos de alto nivel en América del Norte refleja una importante actividad de reclutamiento en los años 80 y 90 a medida que la desregulación de las aerolíneas amplió la industria y se desarrollaron los principales centros. La reciente consolidación de los operadores de red y su enfoque en la eficiencia ralentizaron las nuevas contrataciones.

Europa ha experimentado una afluencia de pilotos profesionales más jóvenes en los últimos 15 años, lo que puede atribuirse parcialmente a la rápida expansión de las compañías de "bajo coste". Además, muchos pilotos europeos experimentados se han trasladado a las regiones de Oriente Medio y Asia-Pacífico de crecimiento más rápido. Esto ha dejado a Europa con el grupo piloto promedio más joven de cualquier región.

A medida que los comandantes experimentados se retiran, se desencadena una reacción en cadena de actualizaciones de pilotos y nuevas contrataciones. Por ejemplo, la salida de un comandante experimentado de aviones de largo radio como el Airbus 350/330 o el Boeing 777 crea la necesidad de promocionar a un primer oficial para ocupar el puesto vacante. Esto crea una presión descendente sobre las aerolíneas para que desarrollen y actualicen a más oficiales y comandantes.

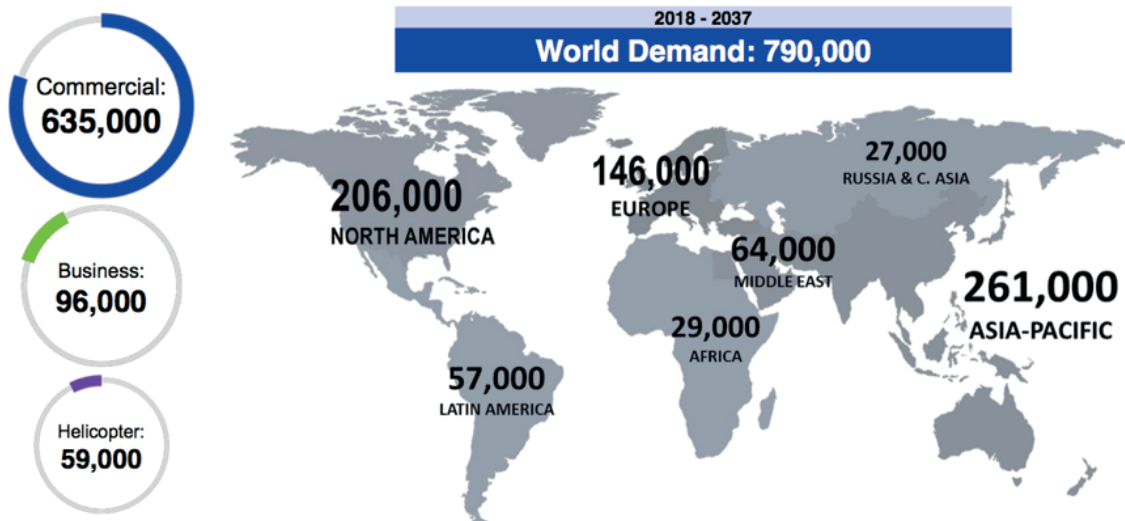


Figura 6. Demanda mundial de pilotos 2018-2037. 2019 CAE

CAE prevé que la industria necesitará 255,000 nuevos pilotos de líneas aéreas en los próximos 10 años, para un total de 440,000 pilotos activos para 2027: 60% para el crecimiento de la flota y 40% para compensar la jubilación y el desgaste. Además, será necesario ascender a 180,000 primeros oficiales a comandante, más de la mitad de los cuales serán para reemplazar a los comandantes que se retiran.

Asia-Pacífico verá el mayor crecimiento en la demanda de pilotos, ya que se proyecta que la flota de aeronaves en servicio de la región aumentará significativamente en tamaño. Las Américas experimentarán la mayoría de las jubilaciones de pilotos. Las aerolíneas y sus compañeros de entrenamiento deberán producir un promedio de 70 pilotos nuevos calificados por tipo por día a nivel mundial para que coincidan con la tasa récord de entrega de aeronaves y tengan en cuenta el desgaste de los pilotos para satisfacer la demanda global.

Se ha luchado durante generaciones para romper el techo de cristal de la desigualdad para las mujeres en el lugar de trabajo y esos esfuerzos están viendo la luz cada vez en mayor cuantía. Con cada nueva década, se ha avanzado más para neutralizar las carreras de género. Se han producido cambios significativos, pero es necesario seguir trabajando para lograr la total equidad e igualdad de oportunidades entre los hombres y las mujeres. Han quedado atrás los días de “Mad Men”, y las mujeres han recorrido un largo camino, pero aún les queda otro tanto por recorrer para lograr la paridad en oportunidades y salarios.

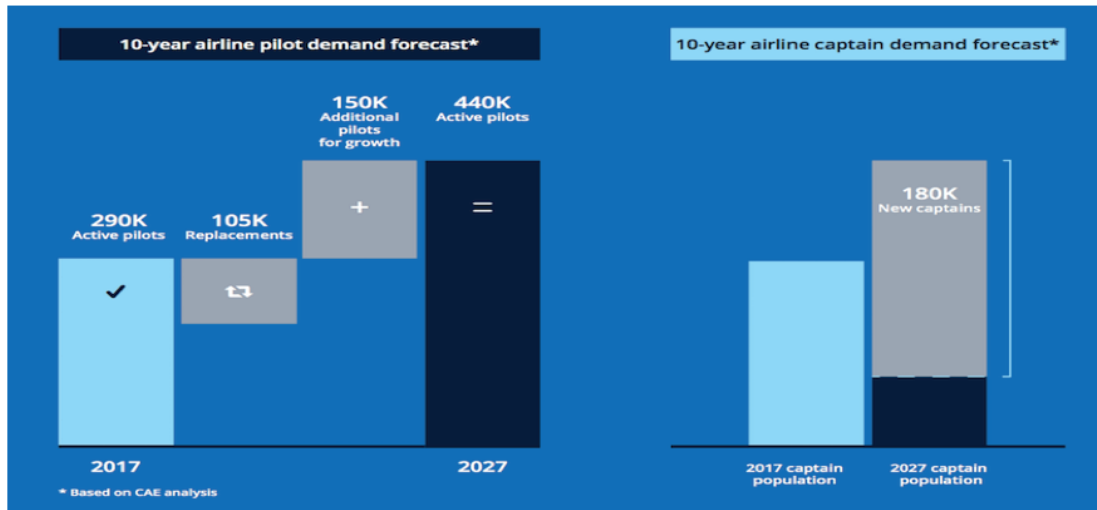


Figura 7. Análisis demanda de pilotos 2017-2027. 2019 CAE

Discusión y conclusiones

Hoy en día, alrededor de 500 mujeres en todo el mundo pueden admitir con orgullo que son comandantes de líneas aéreas. Sin embargo, solo una de cada 5,623 mujeres son pilotos. Todos pueden cumplir su sueño de convertirse en piloto a pesar de su género; sin embargo, la historia demuestra que el camino para lograrlo no es fácil y que, en la mayoría de los casos, las mujeres tienen que realizar un gran sacrificio en sus vidas personales y familiares para convertirse en profesionales de la industria aeroespacial.

Hubo un momento en la historia, que las mujeres tenían que luchar por sus derechos para tener igualdad de oportunidad y poder acceder a la aviación y el espacio, pero ha quedado evidentemente demostrado que una mujer puede ser tan buena como un hombre en esta exclusiva y particular profesión, si cree en sí misma. Entre las barreras para las mujeres que todavía persisten en el acceso a estos trabajos cabe destacar los asociados al costo que por otro lado se aplican por igual a candidatos masculinos. Otro impedimento es que las personas no realizan actividades o carreras en las que no creen que puedan tener éxito por lo que es fundamental acercar estas profesiones a las mujeres rompiendo los hipotéticos “techos de cristal”.

A medida que la industria del transporte aéreo se prepara para atender las necesidades de viaje de la próxima década, debemos forjar colectivamente una estrategia para asegurar tener listos los pilotos para la misión que nuestra industria requiere. Esto incluye la creación de vías de desarrollo innovadoras y proactivas y sistemas de capacitación que permitan a los primeros oficiales convertirse en comandantes competentes. Las líneas aéreas no solo buscan a las personas adecuadas para ocupar el puesto de primer oficial. Están buscando candidatos con el potencial de convertirse en comandantes dentro de sus organizaciones. Como industria, debemos mejorar y adaptar continuamente nuestros

procesos de evaluación y selección en diferentes regiones y aerolíneas para reflejar los requisitos de las competencias necesarias de los pilotos. La combinación cuidadosa de la aptitud individual con las necesidades de las compañías permitirá a las aerolíneas identificar candidatos que puedan evolucionar hacia sus futuros comandantes.

Un proceso exhaustivo de selección realizado al principio del proceso de capacitación ha demostrado ser muy exitoso en la identificación de candidatos con la combinación correcta de dominio del idioma, habilidades de vuelo y actitud para evolucionar hacia pilotos de alta calidad. Además de identificar potenciales futuros comandantes, los requisitos de la aerolínea se pueden usar para evaluar si el candidato, ya sea un cadete en ascenso o un piloto de ingreso directo, podrá prosperar dentro de la cultura de la aerolínea. Por ejemplo, una aerolínea puede necesitar un piloto dispuesto a viajar por períodos prolongados antes de regresar a casa, mientras que otra aerolínea solo puede ofrecer vuelos de ida y vuelta diarios. Un análisis en profundidad de las necesidades de la aerolínea junto con una evaluación multifacética de cada candidato puede hacer coincidir correctamente al candidato correcto con la aerolínea correcta.

Las aerolíneas también están desarrollando programas para aprovechar un grupo de trabajadores poco representados: mujeres piloto. Estos programas alientan a las mujeres jóvenes a considerar una carrera en la aviación y proporcionan el patrocinio en algunas aerolíneas para la capacitación de vuelo. Las mujeres representan actualmente alrededor del 5% de los pilotos en el mundo aeronáutico. A medida que mejora el proceso de evaluación y selección, se están consiguiendo tasas de fracaso en estos estudios más bajas y tasas de colocación más altas. Asegurar el ajuste correcto es permitir que los candidatos florezcan al mismo tiempo que aumentan las tasas de retención en la profesión.

Al incorporar a 255,000 nuevos primeros oficiales en los próximos diez años, la industria también necesita hacer una transición de 180,000 pilotos a comandantes para el 2027. Además, el sector de la aviación continúa elevando el nivel de capacitación de pilotos y aumentando sus expectativas profesionales.

Al mismo tiempo, estamos viendo promociones mucho más rápidas para comandante. Hace unos años, era común ver a un copiloto pasar de ocho a diez años trabajando en el asiento derecho de un avión antes de convertirse en comandante. Hoy en día, los primeros oficiales tienen la oportunidad de prosperar con una antigüedad mucho menor que en el pasado. De hecho, no es raro ver a un piloto tomar el mando completo de una aeronave después de unos pocos años como copiloto. Luego es de crucial importancia enfatizar en la calidad del sistema de entrenamiento actual. Se está convirtiendo en un desafío capacitar a los nuevos aspirantes con estándares de calidad en el tiempo asignado. Las mujeres al igual que los hombres, pueden hacer cualquier cosa que decidan hacer.

Referencias bibliográficas

- Agencia Estatal de Seguridad Aérea (2019). *Mujeres piloto*. Retrieved from: https://www.seguridadaerea.gob.es/lang_castellano/home.aspx
- Airbus (2019). *Global Market Forecast 2018-2037*. Retrieved from: <https://www.airbus.com/aircraft/market/global-market-forecast.html>
- Boeing (2019). *Commercial Market Outlook 2018-2037*. Retrieved from: <http://www.boeing.com>
- CAE (2019). *Airline Pilot Demand Outlook. 10-year view*. Retrieved from: https://www.cae.com/media/documents/Civil_Aviation/CAE-Airline-Pilot-Demand-Outlook-Spread.pdf
- Fairclough, N. (1989, 1995). *Discurso Crítico Tridimensional*. Retrieved from: <https://www.cambridge.org/core/journals/language-in-society/article/norman-fairclough-critical-discourse-analysis-the-critical-study-of-languagelondonlongman-1995-pp-xiii-265/98DC1EAE9ECF75E932101A055F1B06B4>
- Federal Aviation Administration (2019). *Women's pilot's statistics*. Retrieved from: <https://www.faa.gov>
- International Air Transport Association (2019). World Air Transport Summit. Retrieved from: <https://www.iata.org/Pages/default.aspx>
- International Civil Aviation Organization (2019). 75 years of connecting the world. Retrieved from: https://www.icao.int/Pages/FR/default_FR.aspx
- International Federation of Air Line Pilots' Associations (2019). *InterPilot. The safety & technical journal. Issue 2*. Retrieved from: <https://www.ifalpa.org>
- International Society of Women Airline Pilots (2019). *Women Who Fly: True Stories by Women Airline Pilots*. Retrieved from: https://www.iswap.org/content.aspx?page_id=22&club_id=658242&module_id=264599
- Ison, D. (2010). *The Future of Women in Aviation: Trends in Participation in Postsecondary Aviation Education*. Journal of Aviation/Aerospace Education & Research. Embry-Riddle Aeronautical University. Retrieved from: https://commons.erau.edu/jaaer/?utm_source=commons.erau.edu%2Fjaaer%2Fvol19%2Fiss3%2F8&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages
- McGee, Michael (2015). *Air Transport Pilot Supply and Demand. Current State and Effects of Recent Legislation*. Retrieved from: https://www.rand.org/pubs/rgs_dissertations/RGSD351.html
- Naciones Unidas (2017). World Population. Retrieved from: <https://www.un.org/es/>
- Unesco (2019). Igualdad de género. <https://en.unesco.org>

Pedagogía inclusiva en la formación doctoral: Una visión desde la neutrosofía

Dra. Maura de la Caridad Salabarría Roig (*Toluca, Estado de México*)

Dr. José Sergio Puig Espinosa (*Toluca, Estado de México*)

Introducción

El trabajo que se presenta se refiere a una de las vías que se han empleado en el Centro de Estudios para la Calidad Educativa y la Investigación Científica, Centro de Estudios de posgrado ubicado en la Ciudad de Toluca, Estado de México, con el fin de dar solución a la problemática de la inclusión pedagógica en la formación de posgrado.

En este Centro se desarrolla un Programa de Formación Doctoral que es el objeto de la Investigación que se está llevando a cabo a partir de la aplicación de un Modelo Educativo, inclusivo, que garantiza la completa realización de las tesis doctorales y eleva considerablemente la eficiencia terminal.

La base del modelo que aquí se aplica se halla, por una parte, en fundamentos pedagógicos acerca de la inclusión educativa y, por otra parte en una sustentación filosófica que se asienta en la Neutrosofía. Ambas perspectivas proporcionan herramientas que consideramos viables para la solución de problemáticas relacionadas con la adopción de decisiones en entornos complejos como es la dirección de los trabajos de investigación orientados a la elaboración de tesis de grado y el logro de la inclusión educativa en este nivel de posgrado.

Las experiencias que se describen en este trabajo ya han proporcionado resultados prácticos materializados en la titulación de tres generaciones de doctorantes y la publicación de artículos científicos de los mismos en la Revista “Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores”, así como el trabajo que los egresados del centro llevan a cabo en asesoría de tesis y su participación en las actividades de investigación que en cada semestre se llevan a cabo en la institución.

Esto resulta de gran significación en el contexto mexicano donde los estudios de posgrado muestran bajos niveles de eficiencia terminal debido a las dificultades que los estudiantes confrontan en la elaboración de sus trabajos de tesis y, por consiguiente, con la terminación de sus estudios de posgrado, fenómeno que deviene en la exclusión de algunos estudiantes que tienen interés en acceder a niveles superiores de educación, o sea, en una forma de desconocimiento de la diversidad.

“El interés por el fenómeno de la diversidad y sus implicaciones tanto en el plano social, político y económico; como, más específicamente en el educativo y escolar (...) es evidente en los últimos años” y se

refleja en el discurso político, experiencias, reflexiones e investigaciones al respecto (González, 2008, p. 1).

La inclusión educativa en la Educación escolarizada puede entenderse en tres dimensiones:

- ✓ Dimensión política
- ✓ Dimensión pedagógica
- ✓ Dimensión de la formación docente

Dimensión política: Implica la adopción de leyes, acuerdos e instrumentos basados en la expresión de la voluntad de la clase política relativa a los sectores poblacionales que deben obtener acceso a los servicios educativos a través de estas decisiones; las vías para ello y las condiciones en que estos procesos de admisión deben llevarse a cabo.

Dimensión pedagógica: Se concreta en la acción de las instituciones educativas, sus reglamentaciones y normativas orientadas a la aceptación de diferentes tipos de alumnos en los procesos de enseñanza aprendizaje, así como en la creación de las condiciones infraestructurales, técnicas y profesionales para la atención a las diferencias de los estudiantes que se manifiestan durante la adquisición de los conocimientos y el desarrollo de habilidades, hábitos, valores, actitudes. Esta dimensión incluye también la constante actualización tecnológica de los centros educacionales y la adecuada dirección del proceso educativo a tenor de las características de los estudiantes y de los niveles de dificultad de las tareas que el aprendizaje supone.

Dimensión de la formación docente: Vinculada con la preparación de los catedráticos de la institución educativa para enfrentar los retos de la inclusión, para su comprensión de las diferencias entre los estudiantes y la ejecución idónea de las acciones didácticas y pedagógicas que cada caso requiere.

La problemática de la inclusión ha demandado la búsqueda de alternativas en materia de políticas públicas y se ha manifestado en los documentos normativos de los organismos políticos a nivel internacional, regional y nacional. La UNESCO (2015), señaló que:

Esta nueva visión se recoge plenamente en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 propuesto “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” y sus metas correspondientes. En esta visión, transformadora y universal, se tiene en cuenta el carácter inconcluso de la agenda de la EPT (Educación para todos) y de los ODM (Objetivos de Desarrollo del Milenio) relacionados con la educación, y se abordan los desafíos de la educación en los planos mundial y nacional. La visión se inspira en una concepción humanista de la educación y del desarrollo basada en los derechos humanos y la dignidad, la justicia social, la inclusión, la protección, la diversidad cultural, lingüística y étnica, y la responsabilidad y la rendición de cuentas compartidas. Reafirmamos que la educación es un

bien público, un derecho humano fundamental y la base para garantizar la realización de otros derechos.

En México, la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2016, p. 1), publicó la Ley General de Educación con las reformas realizadas por la Cámara de Diputados en materia de Educación Inclusiva en la cual se establece que:

Todo individuo tiene derecho a recibir educación de calidad en condiciones de equidad, por lo tanto, todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso y permanencia en el sistema educativo nacional, con sólo satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones generales aplicables.

Estos y otros documentos decretan los derechos de los pueblos y todas sus características: etnias, edades, géneros, condiciones laborales, discapacidades, capacidades diferentes, etc., para recibir educación y tener acceso a todo tipo de instituciones educativas en todos los niveles de enseñanza.

De igual forma, en México, uno de los estándares de calidad que se maneja en el nuevo modelo educativo se relaciona con el acceso cada vez más amplio de los diferentes sectores sociales a los procesos e instituciones donde se oferta este tipo de servicios, este modelo se estructura en cinco ejes claves entre los cuales se declara que:

El sistema educativo en su conjunto debe proponerse eliminar las barreras para el acceso, la participación, la permanencia, el egreso y el aprendizaje de todos los estudiantes. Debe ofrecer las bases para que todos los estudiantes independientemente de su lengua materna, origen étnico, género, condición socioeconómica, aptitudes sobresalientes o discapacidad de cualquier tipo, cuenten con oportunidades efectivas para el desarrollo de todas sus potencialidades, y reconocer su contexto social y cultural. (Secretaría de Educación Pública, 2018, p. 2).

Una vez que la política dictata su decisión se trata, de implementarla en un contexto esencialmente pedagógico que tiene su propia identidad y se caracteriza por leyes y principios que deben regir la acción pedagógica para llevar a cabo la inclusión educativa.

La Pedagogía, como ciencia entiende la inclusión como uno de los principios del accionar didáctico, específicamente en el principio didáctico de la atención a las diferencias individuales de los estudiantes, esto si adoptamos a la Didáctica como una disciplina pedagógica a través de la cual se implementan las pretensiones educativas de la escuela (Álvarez, 2000).

Es así que la inclusión educativa previene la posibilidad de que la sociedad sea capaz, no solo de dar a cada uno las posibilidades de desarrollo que requiere sino de aprovechar las potencialidades físicas, intelectuales y creativas que cada cual puede aportar desde su diferencia.

“En el siglo XXI la Pedagogía tiene ante sí nuevos retos los que contribuirán al desarrollo económico y social, de manera que los ciudadanos queden preparados para enfrentar mejor las exigencias económicas y sociales” La implementación de la inclusión educativa es una exigencia social de primer orden en la actualidad (Arguello, Alvarado, Real, Valencia y Filian, 2018, p. 10).

En el contexto del proceso de enseñanza aprendizaje, cada uno de los sujetos asume el objeto de estudio de manera diferente, de acuerdo con sus peculiaridades que han sido conformadas en un entorno social condicionado por la incidencia de factores culturales, económicos, comunitarios, así como la influencia de los propios procesos de educación y aprendizaje en que se han visto involucrados. Esto implica, según Echeita y Sandoval (2015), superar el esquema de oferta o talla única para todos y proporcionarles la variedad de opciones sobre qué y cómo aprender, qué materiales y medios emplear para ellos, sin o con mediación de las tecnologías de la información y la comunicación, así como respecto a las formas y oportunidades para expresar lo aprendido.

Esta concepción trasciende aquella que suele relacionar la inclusión educativa solamente con el tratamiento a personas con discapacidades, retraso mental, bajo nivel de desarrollo en determinadas áreas o diferencias culturales o étnicas. Dicha tendencia ha implicado en determinados sistemas educativos la idea de la integración de estudiantes con esas características a las aulas de los Sistemas Educativos Generales, así como la demanda de que los docentes presten atención, simultáneamente, a diversos tipos de estudiantes sin la preparación adecuada. México es uno de ellos. La inclusión vista desde esta perspectiva, puede convertirse en una forma no intencionada de discriminación en tanto el docente no se encuentra preparado para comprender las diferencias o las problemáticas de los estudiantes y, por tanto, la inclusión se vuelve su contrario.

Es posible comprender la asociación del tema de la inclusión a las discapacidades ya que aún se mantienen posturas como las que señala Pascual (2014) como las prácticas violentas en el proceso de aprendizaje que no reconocen las desigualdades ni los derechos individuales de los estudiantes de acuerdo a sus ritmos de aprendizaje. A través de la llamada “maquinaria evaluativa”, se determinan los éxitos de los favorecidos y los fracasos de los menos beneficiados empleándose como instrumentos los exámenes, pruebas, estandarizadas y tests psicométricos que actúan como instrumentos clasificadores de resultados que, en muchas oportunidades, no provienen del propio proceso de aprendizaje que se evalúa, sino de aprendizajes previos, de aspectos emocionales o de las formas específicas que aportan los que aprenden en el proceso de desarrollo de sus habilidades y competencias. “La inclusión educativa implica, por tanto, una transformación de la escuela donde se otorgue una respuesta a la diversidad” (Molina y Christou, 2009, p. 6).

Este asunto no solo concierne a la Educación Básica o al Bachillerato, sino a todos los niveles educativos. El estudiante en la Universidad,

desde la Licenciatura hasta el Posgrado, requiere que se tomen en cuenta las consideraciones aquí expuestas respecto a la individualidad en su formación y demanda, asimismo, una atención específica durante su proceso de aprendizaje. La diferencia, por tanto, en el proceso educativo, no ha de ser entendida como un problema o deficiencia que entorpece los aprendizajes, sino como una cualidad consustancial al entorno social en que se lleva a cabo la educación y, se hace necesario atenderla y aprovecharla.

En resumen, la Pedagogía es la Disciplina Científica que sirve de sustento teórico a la implementación de la política educativa que tributa a la inclusión y va más allá de las consideraciones relativas a los discapacitados o a los estudiantes con capacidades diferentes, debe incluir a todos los estudiantes y es el docente el principal actor de esta inclusión en las instituciones educativas, manifiesto ello en su forma de identificar, diagnosticar y solucionar las problemáticas de aprendizaje de cada uno de los estudiantes y grupos de estudiantes. Son los conocimientos pedagógicos del docente los que proporcionan las herramientas para la implementación de la diferencia en los procesos educativos.

Por todo lo anterior, el docente ha de tener la preparación adecuada para llevar a cabo este trabajo de atención a las diferencias individuales de los estudiantes y a los problemas concretos que pueden emerger en el proceso, cuestión que implica determinada vastedad de conocimientos pedagógicos, psicológicos y de variado tipo en los profesores.

Metodología

La metodología empleada se basa en la Neutrosofía que es una nueva rama de la Filosofía la cual estudia el origen, la naturaleza y alcance de las neutralidades, así como sus interacciones con diferentes espectros ideacionales: (A) es una idea, proposición, teoría, evento, concepto o entidad; anti (A) es el opuesto de (A); y (neut- A) significa ni (A) ni anti (A), es decir, la neutralidad entre los dos extremos. Esta teoría ha constituido la base para la lógica neutrosófica, los conjuntos neutrosóficos, la probabilidad neutrosófica, y la estadística neutrosófica y múltiples aplicaciones prácticas. (Leyva y Smarandache, 2018).

Discusión. La inclusión en la enseñanza de la investigación. Experiencias en el Centro de Estudios para la Calidad Educativa y la Investigación Científica con una sustentación neutrosófica

En la formación de posgrado suele considerarse que los estudiantes acceden con un conjunto de competencias para el aprendizaje permanente ya desarrolladas, que les permiten llevar a efecto los trabajos de investigación. Es conveniente aclarar que esto no siempre se comporta de manera regular, por lo que se hace necesario un diagnóstico adecuado, seguido de la orientación correspondiente para la realización de este tipo de tareas.

La investigación requiere de un conjunto de habilidades intelectuales tendentes, en primer término, a la construcción de un objeto de estudio y a la solución de una problemática, entre las que se destacan la habilidad para plantearse un problema, anticipar las posibles respuestas al mismo, plantearse métodos de investigación congruentes que contribuyan a la búsqueda del conocimiento pertinente para la solución del problema y para el planteamiento de propuestas tanto en el orden teórico como práctico. Por otra parte, se requieren habilidades para la difusión de los resultados de la investigación en las revistas con las características que requieren las instituciones. Todo ello ha caracterizado la investigación como una actividad altamente estresante para los que la llevan a cabo, con la adición de que generalmente se asocia a la obtención de un grado o título.

Tradicionalmente, se ha concebido la investigación como un proceso dual a partir de la dirección llevada a cabo por la figura de un tutor o asesor, que orienta y revisa el trabajo que se está llevando a cabo por un investigador. En este contexto de asesoría individual muchas veces las peculiaridades del que investiga se aprovechan para decretar una imposibilidad o incapacidad tácita frente a la cual nada se puede crear o implementar, o se pretende que el asesorado transite por iguales dificultades, emociones negativas y traumáticas que le correspondieron vivir al asesor y no para enseñar o desarrollar las mismas. Por lo que deviene un proceso excluyente, no inclusivo y discriminatorio. Se desconocen, desatienden y desaprovechan criterios tanto del asesorado como de otros que no participan directamente en la investigación.

Cuando se analiza la relación entre asesor y asesorado, así como los elementos a favor o en contra de este tipo de actividad, se genera una problemática para cuya comprensión hemos entendido conveniente la selección de un fundamento filosófico basado en la Neutrosología.

El ambiente que se crea en un proceso donde se lleva a cabo la relación entre investigador y asesor constituye un ambiente de adopción de decisiones constantes el cual puede clasificarse según Leyva y Smarandache (2018) en:

Ambiente de riesgo: Algunos(s) de los elementos o factores que intervienen están sujetos al azar. Usualmente son resueltos asignando probabilidades a las alternativas según la Teoría de las Probabilidades.

Ambiente de incertidumbre: La información disponible es vaga o imprecisa generalmente asociada a apreciaciones sensoriales o subjetivas de los expertos y se compone de elementos como la ambigüedad, ignorancia, contradicción, neutralidad y saturación.

Los autores antes mencionados manejan que una de las aplicaciones de los conjuntos neutrosóficos se relaciona con la capacidad de responder preguntas como: ¿Cómo juzgar el valor de la verdad de una metáfora, o de una declaración ambigua o de un fenómeno social que es positivo desde un punto de vista y negativo desde otro punto de vista? En nuestro criterio la dirección del trabajo de investigación aplica como una de las

áreas donde se requiere formular esta pregunta a partir de la identificación de la posición del asesor de una investigación y el investigador como posiciones contrapuestas o diferentes; en el caso recurrente en que el asesor ha sido asignado o seleccionado y, por otra parte, el investigador que intenta llevar a cabo el trabajo no siempre ha adquirido las competencias para ello en su formación preliminar. A esto se adiciona la posibilidad de que el investigador no cuenta con la orientación necesaria al cien por ciento o que el investigador no cuente con todas las competencias adecuadas para enseñar a hacer, lo que incrementa las posibilidades de riesgo e incertidumbre para los resultados de este tipo de trabajo. De ahí que la idea del asesor y guía de la investigación (A), puede ser neutralizada por la idea del tesista o investigador (no A), incluso sin que tengan la oportunidad de alcanzar un equilibrio a través del intercambio.

Esto genera obstáculos para la enseñanza del trabajo de investigación, para la consecución de la asesoría del mismo y muchas veces genera frustraciones que no permiten que la investigación avance o conducen al abandono de la tarea por parte del investigador, a su dilación e incluso, en muchos diseños curriculares de posgrado a evitar los trabajos de investigación como vía para la titulación de los egresados. La investigación, por tanto, como proceso complejo de adopción de decisiones se convierte en un entorno donde frecuentemente no se logra llevarlas a cabo de manera eficiente.

Otra consideración importante al respecto es que tradicionalmente, la tarea de llevar a cabo la investigación y dirigirla, se sale del marco didáctico en que se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje, casi siempre se produce después que el investigador ha concluido sus estudios y egresado de alguna currícula, por lo que la gestión didáctica y la transposición didáctica del contenido de la amplísima variedad de literatura en el área de la Metodología de la Investigación, se convierte en una falencia durante la dirección de la investigación, así como la traducción de dicho lenguaje a procedimientos realizables por el investigador se torna si no imposible, muy dificultosa.

De igual forma, se convierte en una labor solitaria que se lleva a cabo fuera de la socialización que distingue al salón de clases y queda fuera del debate académico.

Así, se produce la exclusión tácita de una persona que puede estar en plenitud de sus facultades para llevar a cabo esta tarea, se aborta el resultado de la labor de dirección de los asesores y el objetivo educativo que se pretendía obtener queda fuera del alcance tanto de la institución como del estudiante. En este caso, los aprendizajes han quedado fuera del alcance de un estudiante que no tiene diferencias inherentes a su origen cultural a su desarrollo físico o mental, sino a su formación intelectual y son producto del propio proceso de formación.

Relacionado a lo anterior se ha prestado atención a los criterios de López (2018) cuando señala que en la fase metódica de la Didáctica se produce “la sistematización de esta disciplina pedagógica”, ya que en ella se revela el papel del método como elemento potencial del acto

educativo, en particular, elemento rector y direccional a través del cual se produce la guía de los estudiantes por el docente.

El egreso de los estudiantes de un Programa de formación escolarizado o semi escolarizado los priva de tal dirección en su calidad de investigadores y convierte la dirección de la investigación en un espacio de incertidumbre pedagógica donde los elementos y factores que intervienen en el problema quedan sujetos al azar los resultados pueden ser ambiguos y los factores intervinientes indeterminados.

La consideración de estas condiciones fue lo que llevó a este equipo de trabajo al diseño de un modelo educativo donde la enseñanza de la Investigación se rige por criterios basados en la Neutrosología que considera el cálculo de la distancia al ideal y que puede llevarse a cabo a través de cuatro acciones fundamentales que promueven la inclusión educativa en el trabajo pedagógico de dirección de la investigación y formación de investigadores, a partir del aprovechamiento de la diversidad, la diferencia y la multifactorialidad en mismo

1. *Establecimiento del marco de evaluación:* Implica la determinación previa de los criterios básicos a partir de los cuales se debe llevar a cabo el proceso de investigación de acuerdo a los requerimientos de la institución educativa y las peculiaridades del tema y la problemática seleccionada por el estudiante con asesoría directa de un docente desde el comienzo del proceso.
2. *La recogida de la información:* En este caso la información es relativa a las posibilidades y habilidades de cada uno de los investigadores, así como de sus preferencias respecto al tema a investigar y sus potencialidades para llevar a cabo el proceso de acuerdo al contexto en que se promueve la búsqueda científica.
3. *Cálculo de la distancia al ideal:* Entendida como la actualización constante del estado de cada investigación en relación a los criterios determinados que se tornan indicadores para llevar a cabo el trabajo de evaluación, así como la evaluación de las alternativas.
4. *El ordenamiento:* Lo que está sujeto a un orden determinado, que es a la vez jerárquico y flexible de acuerdo al cálculo de la distancia al ideal, son las acciones investigativas necesarias para alcanzar la meta propuesta.

De lo anterior se derivó la búsqueda de soluciones para la contrastación entre los roles del asesor y el investigador a través de la conversión de la clase en un espacio neutrosológico de viabilización de la incertidumbre pedagógica, donde las relaciones entre los desconocimientos, ambigüedades e indeterminaciones se replantean a través de un mapa relacional neutrosológico que permitió analizar en profundidad el proceso de investigación.

Esto condujo a la introducción y análisis de ideas neutras al proceso de investigación y a la modificación de las ideas del asesorado y el asesor mediante varios procedimientos que se incluyeron en el modelo

de formación doctoral del Centro de Estudios para la Calidad Educativa y la Investigación Científica en la ciudad de Toluca, Estado de México y se concretó en las acciones que se describen a continuación:

1. Construcción de la tesis en el espacio áulico a través de la combinación de la enseñanza de dos materias: Metodología de la Investigación y Seminario de Tesis I al IV, así como la integración del trabajo de los docentes que imparten ambas materias.
2. La formulación de los contenidos de estas Materias como contenidos procedimentales.
3. La elaboración de técnicas para afrontar las diversas etapas de la tarea y su puesta a disposición de los estudiantes como alternativas.
4. El revertimiento de la soledad que caracteriza este tipo de trabajo al realizarse en la clase, conjuntamente con otros tesistas que, a la vez que construyen su propio objeto de estudio, participan con sus opiniones neutrales en la construcción del trabajo de sus compañeros.
5. Lo anterior se combina con la presentación de los trabajos de tesis en cada ciclo escolar ante la comunidad académica del Centro donde todos los estudiantes y docentes de diferentes programas que se llevan a cabo en la institución, intervienen con sus opiniones y aportan a la evaluación de los avances del proceso de investigación y a su progreso. Estos participantes se han convertido en fuente de ideas neutrales y formulaciones incertidúmblicas que alimentan el imaginario del tesista respecto a su trabajo.
6. La redefinición de las funciones del asesor de tesis quien, desde su rol como docente orienta el trabajo de forma más directa y consecuente, conoce mejor el contenido de cada una de las investigaciones que dirige y ofrece en cada clase alternativas apropiadas para el enfrentamiento a los retos del desarrollo de la investigación.
7. Se incluye en el proceso la enseñanza de la escritura del artículo científico.

Conclusiones

A partir del Modelo que se ha propuesto se desarrolló en el Centro una nueva cultura de formación doctoral que evita la eternización de los trabajos de investigación, incluye a todos de acuerdo a sus ritmos, aprendizajes previos, habilidades y, desarrolla, a la vez, sus competencias en el proceso.

De esta forma la elaboración y, más específicamente, la culminación y defensa de una tesis deja de ser un objetivo inaccesible para algunos e incluye a todos los interesados en el proceso evitándose la *exclusión de los incluidos* en este tipo de proceso educativo ubicado en el contexto de la formación de posgrado.

Referencias Bibliográficas

- Álvarez de Zayas, Carlos. Epistemología de la Educación. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 2000.
- Arguello, M.; Alvarado, E.S.; Real, G.; Valencia G.A. y Filian, C.M.(2018) Reflexiones desde la Pedagogía y la Didáctica. Su impacto económico y social.
- <http://files.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/200004100-e8621e95a4/18.5.27%20Reflexiones%20desde%20la%20Pedagog%C3%ADa%20y%20la%20Did%C3%A1ctica.%20Su%20impacto%20en%20el%20desarrollo.....pdf>
- Echeita, G y Sandoval, M. (2015) Educación inclusiva o educación sin exclusiones. http://benu.edu.mx/wp-content/uploads/2015/03/Educacion_inclusiva_o_educacion_sin_exclusiones.pdf
- González, Maria Teresa (2008) Diversidad e inclusión educativa: Algunas reflexiones sobre el liderazgo en el contexto escolar. REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en la Educación. https://www.researchgate.net/publication/28208256_Diversidad_e_Inclusion_Educativa_Algunas_Reflexiones_sobre_el_Liderazgo_en_el_Centro_Escolar.
- Leyva, M. y Smarandache, Florentin (2018) Neutrosofía. Nuevos avances en el tratamiento de la incertidumbre. <https://docplayer.es/86745654-Maikel-leyva-vazquez-florentin-smarandache-neutrosfia-nuevos-avances-en-el-tratamiento-de-la-incertidumbre.html>
- López, A. (2018) Comprendiendo las fases históricas de la Didáctica para resignificar la Didáctica para la formación de competencias. Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.
- <http://files.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/200003717-6c3906d339/18.1.19%20Comprendiendo%20las%20fases%20hist%C3%B3ricas%20de%20la%20Did%C3%A1ctica..pdf>
- Molina, S. y Christou, M (2009) Inclusión Educativa y Pedagogía Crítica. Educación en la Sociedad del Conocimiento. <http://revistas.usal.es/index.php/eks/article/view/3943>
- Pascual, A. (2014) Pedagogía de las diferencias y la equidad...desde y hacia una educación-cultura inclusiva y de paz Ra Ximhai [en línea] 2014, 10 (Enero-Junio): [Fecha de consulta: 3 de marzo de 2019] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46131266010>> ISSN 1665-0441
- Secretaría de Educación Pública (2016). Ley General de Educación. <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/>

Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf

Secretaría de Educación Pública (2018). Nuevo Modelo Educativo. Resumen Ejecutivo. https://docs.google.com/gview?url=https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/240629/1.-_Resumen_Ejecutivo__1_.pdf

UNESCO (2015) Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

La escuela, fabrica del género y de desigualdades. El caso francés

Viviane Albenga (*University of Bordeaux Montaigne*)

Marie-Carmen Garcia (*University of Paul Sabatier-Toulouse III*)

Introducción

Los efectos de la presencia conjunta de chicas y chicos en las escuelas francesas ha sido un tema de debate desde la década de 1960, cuando la coeducación se convirtió en una práctica generalizada en las escuelas públicas y privadas en Francia (antes de convertirse en obligatoria en 1975). Varios estudios sobre este tema han señalado la ambigüedad del principio de coeducación (en el sentido de “igualdad en la enseñanza” basada en la premisa de que a las chicas y los chicos se les enseña lo mismo, en el mismo contexto de aprendizaje), lo que no significa igualdad de género (Rogers, 2004). Se ha demostrado ampliamente que, en general, a las chicas les va mejor en la escuela que a los chicos en todos los niveles educativos, pero el éxito escolar de las mujeres no se traduce en mejores carreras académicas u ocupacionales para las mujeres que para los hombres (Duru-Bellat, 1990; Marry, 2000, 2004). Sin embargo, muy pocos estudios han examinado las predominantes representaciones y percepciones de género, refiriéndose a éste como una categoría de poder (Scott, 1986), sostenida por diferentes actores en el mundo educativo. Por un lado, numerosos trabajos han enfatizado el sesgo de género en juego de la gestión del aula por parte de los maestros (Mosconi, 1989), que contribuye a la elaboración de normas de género y desviaciones de género en términos de objetivos educativos. Por otro lado, los futuros problemas de violencia de género (Saltmarsh, Robinson & Davies, 2012) y la sexualización de las chicas en la cultura juvenil (Ringrose, 2013) resaltan que el género en la escuela debe considerarse más allá de los meros temas educativos.

A partir de este contexto científico de amplio alcance sobre la creación del género en la escuela, este artículo intenta enfatizar la producción de heterosexualidad en las escuelas francesas, lo que implica enfatizar las percepciones y prácticas subyacentes en la producción de feminidades y masculinidades aceptables, así como sus intersecciones con la clase social. Nuestros análisis parte de la tesis de Raewyn W. Connell (Connell, 1995) de que el sistema social de género existente varía según los contextos institucionales. Además, en la definición de masculinidades de Connell, la clase, la raza y la sexualidad se entrecruzan con el género. Como contexto institucional concreto, la escuela produce una configuración específica de género que se basa en un modo particular de organización de la norma heterosexual, como resultado de un proceso histórico que incluye la sexualidad (modelos sociales de la

sexualidad, representaciones y percepciones de la sexualidad, prácticas sexuales, etc.), procreación y crianza de los hijos, y concepciones sociales de los cuerpos sexuados.

Si Connell ha demostrado cómo el género se relaciona con el poder, recientemente ha sacado a la luz nuevas ideas sobre el concepto de “masculinidad hegemónica” que había acuñado anteriormente (Connell y Messerschmidt, 2005). Por ejemplo, ha establecido que una nueva forma de definir lo que actualmente es hegemónico con respecto al género podría ser enfatizar las características sociales de ser “un buen compañero”. Esta afirmación será un tema central en este documento, ya que enfatizaremos cómo los diferentes actores educativos contribuyen a transmitir el modelo de pareja heterosexual como la base de la igualdad de género y a definir las características de la “pareja adecuada”.

De hecho, a partir de los datos de trabajo de campo recopilados acerca de las políticas contra la violencia de género en la escuela en Francia, nuestro análisis analiza la sexualidad a través del prisma de las representaciones y las percepciones de las normas relacionadas con el género y el amor en dos tipos de “burócratas callejeros” (Lipsky, 1980). Los maestros ya han sido estudiados como “burócratas a nivel de calle” los cuales participan en el proceso de producción de políticas en la escuela, mientras que los directores de escuelas secundarias aún no han sido estudiados como productores de normas de género en un contexto donde la igualdad de género es un tema político. No obstante, ellos son los que definen los límites entre lo que está autorizado y lo que está prohibido con respecto a las normas de vestimenta y el coqueteo entre los estudiantes. Sus representaciones serán analizadas en la primera parte del artículo. Esta parte presenta las normas que dictan la categorización de los jóvenes, detectadas en el discurso de los actores educativos en las escuelas, en relación con la membresía de la clase de los estudiantes. La segunda parte examina las categorías generadas por un programa de prevención del sexismo utilizado en las escuelas secundarias de Francia. En ambos casos, “feminidades” y “masculinidades” no se abordan de manera diferente en el sistema de categorización en juego. El discurso que diferencia a las chicas entre sí se refiere explícitamente a su género: ser o no ser una chica decente, mientras que para los chicos, la membresía de clase constituye el principio explicativo que subyace en las diferencias entre ellos. En segundo lugar, el discurso politizado sobre la lucha contra el sexismo establece una división de las chicas en dos grupos: las “dominadas” y las “víctimas de la violencia” por un lado, y las “liberadas” por el otro. En cuanto a los chicos, están divididos entre buenas y malas parejas desde el punto de vista de la pareja ideal heterosexual, igualitaria y no violenta, que reproduce una división de masculinidades basada en la clase.

Haciendo el caso de esta perspectiva interseccional sobre la clase y el género que respalda la heterosexualidad normativa, también nos basamos en el análisis de las principales investigadoras feministas como Skeggs (1997). El trabajo de Skeggs tiene una relevancia específica para

resaltar el valor moral y simbólico de la respetabilidad para las mujeres jóvenes de la clase trabajadora. En nuestro estudio, todas las estudiantes se clasifican de acuerdo con estos criterios, en oposición a los chicos que se clasifican más directamente según su pertenencia a la clase. Aquí nuestro análisis enfatiza la interseccionalidad entre clase, género y sexualidad, pero esto no significa que no hayamos incluido las relaciones raciales (Crenshaw, 1991). En las etapas anteriores de esta investigación, hemos enfatizado lo embarazoso de los discursos educativos generales de lo que Hamel (2005) llamó “racialización del sexismo” en Francia, es decir, la representación de árabes, africanos y musulmanes como más sexistas que el promedio de los hombres franceses. Si los actores educativos pueden compartir este discurso sobre los comportamientos sexistas en general, cuando hablan más específicamente de su gestión de los estudiantes en la vida cotidiana, se refieren a las características de la cultura de clase: la forma en que los estudiantes hablan y se visten, o a su proceso de aprendizaje sobre la sexualidad que es claramente relacionado con la pertenencia a su clase, lo que puede explicarse por la invisibilidad de las relaciones raciales en las ciencias sociales, así como de la formación profesional en Francia hasta hace poco.

Metodología

Nuestro análisis se basa en un proyecto de investigación que aborda las prácticas de género y de violencia entre iguales, y en las implicaciones socioeducativas de la coeducación diaria. El propósito de este estudio multidisciplinario es analizar la violencia relacionada con el género entre estudiantes adolescentes en un entorno escolar. El proyecto tiene cinco caras: 39 entrevistas semiestructuradas con directores de escuelas; el análisis de un corpus sobre el tratamiento político e institucional del sexismo en las escuelas; una investigación etnográfica (900 horas de observación directa en cuatro escuelas); un estudio de un programa dedicado a la lucha contra el sexismo en las escuelas; y un análisis de la prensa sobre el sexismo. Los análisis aquí presentados se refieren principalmente a las entrevistas con los directores y la investigación sobre la lucha contra el sexismo.

Los criterios utilizados para compilar el corpus de las entrevistas se diseñaron para obtener datos de las escuelas en una variedad de áreas sociogeográficas y de niveles y ramas de estudio (centros de secundaria, centros de secundaria de educación general, centros de formación profesional, tanto públicas como privadas). Los entrevistados fueron los directores de quince centros de secundaria, once centros de secundaria de educación general y doce centros de formación profesional. Entre los centros intermedios, cinco tenían estudiantes de familias de clase trabajadora (dos de las cuales estaban ubicadas en un área rural), nueve tenían estudiantes de la clase media o media alta (tres de los cuales eran privados) y un centro tenía estudiantes de una mezcla de clases sociales. Entre los centros de secundaria de educación general, siete tenían estudiantes en su mayoría de la clase trabajadora (dos en un área rural) y cuatro tenían estudiantes de la clase media o media alta o una

mezcla de clases sociales (dos eran escuelas privadas). Entre los centros de formación profesional, diez eran públicos y dos privados. Los temas tratados durante las entrevistas se referían a la coeducación cotidiana, las prácticas que engendra, los problemas y dificultades de los entrevistados relacionados con las percepciones y representaciones de la coeducación, la cultura juvenil, el ambiente escolar, la violencia, las relaciones entre chicas y chicos, las relaciones dentro del género y el contexto educativo de la escuela.

Nuestro análisis de las normas de género implícitas detectadas en el programa educativo para la lucha contra el sexismo se basa en una investigación etnográfica sobre un programa de prevención de la escuela secundaria implementado por el Observatorio sobre la Violencia Dirigida contra la Mujer en el departamento de Seine-Saint-Denis de Francia. Este programa es uno de muchos otros establecidos por el Observatorio, que es considerado ejemplar en la lucha contra la violencia dirigida a las mujeres y el precursor de la actual misión interministerial contra esa violencia. El Observatorio de Violencia Dirigida contra la Mujer fue creado en un departamento⁵ con características altamente específicas. De hecho, Seine-Saint-Denis está ubicado en el pequeño anillo alrededor de París, que se ha convertido en un centro de atención en los medios de comunicación por su violencia urbana (Beaud y Pialoux, 2003; Mucchielli, 2002). La alta proporción de inmigrantes en la población de este departamento promueve una interpretación “étnica” de la violencia en los medios de comunicación, en ciertos círculos políticos y en las representaciones comunes de la gente (Collovald, 2001), ya sea urbana, relacionada con la escuela o sexista. Además de estas características, es un departamento con una población joven y una tasa de desempleo muy alta⁶. Además, es un bastión comunista en el que el Partido Socialista ha ido ganando terreno durante unos diez años. Creado en 2002, el Observatorio es el fruto de una tendencia política que adopta un enfoque estructural de lo que se llama “violencia de género” en lugar de un enfoque que asigna esa violencia a una “cultura” o a una clase social. El primer aspecto original del Observatorio radica en su opinión de que la violencia dirigida contra las mujeres es la violencia de género que abarca los sectores público y privado. Esta visión puede considerarse innovadora en comparación con las políticas locales de seguridad y protección analizadas por Marylène Lieber (2003, 2007, 2008) en nueve ciudades francesas. Aquí, analizaremos específicamente el papel de la prevención que el Observatorio ya asignó a las escuelas secundarias a principios de la década de 2000. El Observatorio fue apoyado por redes de actores locales, en un momento en que la prevención de la violencia sexista aparecía en documentos como el Acuerdo Interministerial para la Igualdad

5 El “departamento” es uno de los cuatro niveles administrativos en Francia (nacional, regional, departamental y municipal). Hay 96 departamentos en la Francia metropolitana. En términos de políticas educativas, las escuelas intermedias se administran a nivel departamental. Por lo tanto, el departamento de Seine-Saint-Denis establece políticas de prevención para sus escuelas secundarias.

6 En 2011, el departamento de Seine-Saint-Denis tenía la tasa de desempleo más alta de área de París (11,3%). <http://www.insee.fr/fr/themes/document>

de los Sexos en el Sistema Educativo⁷. El programa que analizaremos aquí, “Juventud Contra el Sexismo”, utiliza métodos de educación ordinarios: un foro teatral sobre las relaciones entre los sexos establecido por las oficinas locales de planificación familiar, seguido de talleres de arte creativo dirigidos por artistas. El objetivo del programa es deshacer los estereotipos sexistas, un objetivo ahora incluido en el Código de Educación⁸. Realizamos nuestra investigación a través de entrevistas y análisis documentales, y también observando la sesión de presentación de los estudiantes, orquestada por el Observatorio en presencia de sus socios institucionales y políticos.

1. Las chicas como un “género” vs los chicos como una “clase”

1.1 Un sistema de grano fino para clasificar a las adolescentes

1.1.1 Aspectos “negativos” de ser mujer

En su discurso, los directores y maestros parecen estar de acuerdo con la idea de que las chicas y los chicos son diferentes en términos de sus relaciones con el sexo opuesto, la sexualidad y el amor. Otra idea común expresada por nuestros entrevistados, tanto hombres como mujeres, fue que, en el comportamiento coqueto de las chicas, representan cosas que no podrían manejar en la realidad, que “no se dan cuenta de lo que están haciendo” cuando salen con los chicos o “bromean”. Algunos también hablaron acerca de cuán “inocentes” son algunas chicas cuando usan ropa “atrevida” para provocar a los chicos. Por ejemplo, la directora de una escuela secundaria urbana habló sobre por qué los tangas visibles y los tirantes caídos están prohibidos en su escuela: “¿Por qué no permitimos ciertas formas de vestir? [Porque si lo hiciéramos] terminaríamos con total vulgaridad. Ya sabes, el, el tanga que puedes ver, el, bueno, eso, eso, pero es como nosotros, pusimos fin a eso en el acto y luego las cosas se alinean rápidamente, sí. O tirantes que se deslizan despreocupadamente, pero eso es bastante raro y con frecuencia son las chicas más jóvenes las que realmente se sienten provocadas, etc. Así que, obviamente, atraen nuestra atención, y, pero la mujer... vestido que realmente puedes llamar ‘femenino’, convencional, atractivo, lindo, bueno, no hay mucho de eso, ya sabes. No hay ninguno”.

Un director de una escuela secundaria pública nos dijo que, si las chicas vienen “arregladas todas las mañanas”, no debemos tratar de evitarlo, sino simplemente asegurarnos de que “se mantenga dentro de ciertos límites”. Sin embargo, aquí nuevamente, como en el discurso de los miembros del personal de las escuelas con estudiantes de clase media o alta, la ropa “inadecuada” de las chicas no se ve como “vulgar” o “atractiva” sino simplemente “torpe”. También encontramos argumentos que enfatizan los “peligros” de la ropa femenina “indecente” pues puede

7 En Francia, se estableció en 2000 un acuerdo interministerial para la igualdad de género en el ámbito educativo, y se renovó en 2006 y 2013.

8 El Código de Educación contiene un artículo sobre la prevención de la violencia sexista (Artículo L312-17-1), creado por la Ley 2010-769 del 9 de julio de 2010 (Artículo 23)

afectar en una escuela mixta, donde, como dijo uno de nuestros entrevistados (un hombre de una escuela privada), “los chicos se vuelven locos cuando ven una tanga visible por encima de un par de pantalones”.

Todos los directores que entrevistamos hablaron de esta manera sobre lo que hacen las chicas. Las formas de ser, de hacer y de comportarse de las chicas, combinadas con conversaciones seductoras o coquetas, se destacan por ser problemáticas para ellas. Por otro lado, en el área del amor y la sexualidad, rara vez se expresaron dudas sobre los chicos, a pesar de que el comportamiento de las chicas se evaluó a la luz de sus efectos en los chicos. Para varios entrevistados, la educación mixta de hecho plantea problemas porque ciertos “límites de vestimenta” vinculados implícitamente al tipo de “modestia” que se espera que los chicos muestren hacia las chicas no siempre son respetados.

Esta sanción moral, institucional y política con respecto a la expresión social de la feminidad basada en modelos culturales negativos de mujeres de “mala reputación” no es nueva. En primer lugar, uno de los fundamentos del dominio simbólico y físico de los hombres está enraizado en su control sobre los cuerpos de las mujeres (vestimenta, disposición corporal, posibilidad de ir a lugares, motricidad, fuerza, fertilidad, sexualidad, etc.; véase Tabet, 2004). En segundo lugar, como demostró Michel Bozon (2001a, 2012), en el siglo XX pasamos de una visión más o menos negativa de la sexualidad juvenil basada en el “doble estándar”, a la idea de que la participación de los jóvenes en la sexualidad es normal. Sin embargo, las expectativas sociales con respecto a las chicas y los chicos siguen siendo diferentes. Si bien las chicas ahora pueden tener acceso a la sexualidad, antes prohibida, las normas que rigen que la sexualidad es fundamentalmente diferente de la inculcada en los chicos y, dependen de las normas de la sexualidad masculina. La idea de que los hombres responden a los “impulsos” que las mujeres deben tener en cuenta, en cada gesto y expresión facial, mientras se visten y se preparan para salir, independientemente de si se mueven o están quietas, es la clave de la socialización sexual diferencial de chicas y chicos en las escuelas.

Sumado a las percepciones tradicionales de la feminidad lujuriosa en la mayoría de las entrevistas, encontramos la no menos multiseccular idea de que las chicas compiten entre sí dentro de una especie de rivalidad sexual. El director de una escuela secundaria suburbana en un vecindario de clase media y baja nos dijo que los problemas de coeducación en su escuela estaban arraigados en las relaciones entre las chicas, no entre los chicos o entre chicos y chicas: “Lo gracioso es que, también vemos comportamientos de chica a chica. Las chicas que luchan como chicos, entre las chicas, por los chicos, por ese tipo de cosas, porque ... tengo dos que ... hace una o dos semanas, se arrancaban el pelo la una a la otra ... al salir del instituto, justo fuera del aparcamiento, porque había una discusión sobre de los chicos, no sé exactamente qué; antes, eso no sucedía, quiero decir, antes ... en otras clases sociales, las cosas suceden de una manera diferente (...) Pero cuando estás, estás aquí, son chicas

de las clases desfavorecidas, uh. (...) También te das cuenta de que hay peleas de chica-chica que son aterradoras”.

Las chicas no solo son percibidas y clasificadas de acuerdo a su relación con el coqueteo y a la seducción, sino que también son objeto de una clasificación de grano relativamente fino basada en otros criterios, incluida su forma de vestir, su apariencia en general y su comportamiento con otras chicas. El establecimiento simbólico de las categorizaciones de las adolescentes basadas en estos criterios obviamente no abarca clasificaciones basadas en el vínculo más directo con sus tácticas para seducir a los miembros del sexo opuesto (nuestros entrevistados nunca mencionaron el coqueteo entre personas del mismo sexo).

En una de las entrevistas, un maestro de educación física de una escuela secundaria de educación general habló sobre la “lógica” de exclusión que reina entre los estudiantes de su escuela. Lo explicó en términos de categorías connotadas negativamente para etiquetar a las adolescentes de hogares adinerados: “Ahora eso, siempre ha existido [algunos estudiantes se quedan fuera]. (...) Bueno, uh, eso siempre me hace pensar en esas películas de animadoras [risas del entrevistador], la desagradable, la rubia, ya sabes, la rubia tonta que grita constantemente, es una historia de terror. Eso es. No creo que sea tan horrible como todo eso (...) Mientras tanto, si no eres rica ni guapa, para las chicas, quiero decir, o si no tienes una cosita especial, uh ... es difícil ser una adolescente, sabes [¿y los chicos? ¿Diría que es básicamente lo mismo? ¿Los códigos de conducta son los establecidos por los ricos y los...?] Sí, los códigos; se presta menos atención a la ropa si eres un chico; puede usar una ropa sucia, un chándal sudado o tener un aspecto de naufrago si eres gracioso o atlético, o el chico guapo, o si sales con una chica guapa, eso vale mucho, eh, el tipo que consigue a la chica guapa, conseguirá puntos de todos modos, uh [el entrevistador se ríe], y entonces habrá otros que estén celosos de él, en nuestra escuela, eso cuenta mucho. Hay un lado de admiración entre los chicos (...) sí, hay un lado de esas cosas, creo. ‘Lo consiguió, por lo que debe tener algo que no sabemos’. Tiene que haber algún tipo de cosa así. Sé que eso es lo que funcionó en mis días también. (...). Una chica empollona [risita] es típicamente una chica pequeña, hogareña y retraída que es realmente una buena estudiante, muy seria, a diferencia de la animadora, la rubia”.

La figura estereotipada de una “vampiresa” o “mujer fatal” (Grandordy, 2013) como una mujer sin escrúpulos que usa sus encantos para manipular a otros, parece aplicarse únicamente a las chicas de hogares de clase trabajadora. Este estereotipo está relacionado con la idea de rivalidad femenina. El discurso de los entrevistados sobre el exceso de maquillaje, la provocación sexual y las peleas entre mujeres no se refiere a las estudiantes etiquetadas como de hogares acomodados. Añadido a la “vampiresa” y a las “chicas que luchan entre sí por conflictos entre ellas mismas” (es importante tener en cuenta que la violencia física entre las chicas solo se produjo en relación con los problemas típicamente femeninos), así como las “bimbos” [mujer guapa y tonta] y las “nerds”

[empollonas], hay otra figura femenina negativa, aunque no tan fuertemente condenada, la de una “víctima”.

De hecho, en el discurso de nuestros entrevistados, no todas las chicas son percibidas como “fáciles”. Algunas son vistas como víctimas de una “necesidad de ser amadas” cuya estrategia es conseguir más novios intentando atraer más chicos. Estas chicas actúan de manera indecente pero no son realmente conscientes de lo que están haciendo (moralmente hablando o en términos de su bienestar y desarrollo personal).

El director de un instituto público de secundaria en un área suburbana rica expresó esta idea: “¿Estas relaciones [entre chicos y chicas]? Para mí, y he hablado a varios niveles: cuando hago escritos para el equipo docente, durante reuniones de la junta administrativa, a veces en reuniones fuera de la escuela, etc. En el área de la capacitación de docentes, incluso en reuniones de personal, he expresado mi preocupación, especialmente por la imagen que tienen las chicas de los chicos y, a veces, la que tienen de ellas mismas, y es muy molesto ver cómo esta imagen desastrosa de la mujer se ha convertido en un lugar común entre los adolescentes, quiero decir, es cierto. [¿Y entre las adolescentes?] A veces las chicas perpetúan esa imagen, están ahí, “no pueden retroceder, y son incapaces, son jóvenes, sí, pero son incapaces de analizar, y en cierto modo son víctimas, quiero decir, se convierten en víctimas de la imagen femenina”.

1.1.2 Aspectos “positivos” de ser mujer

Junto a la figura femenina relativamente negativa, hay dos positivas. La primera puede llamarse “la chica que está enamorada pero que es decente”. Según nuestros entrevistados, el amor en este modelo de feminidad se experimenta de manera romántica y no conduce a una actividad sexual excesiva. La charla dulce e ir de la mano rara vez son criticados. La segunda figura sostiene que las chicas “complementan a los chicos”. Encontramos esta segunda idea, no en el discurso de los entrevistados sobre las relaciones basadas en el amor, sino en sus charlas sobre la coeducación, particularmente en entrevistas con personas que trabajan en escuelas donde la mayoría de los estudiantes son chicos. En este contexto, la presencia de las chicas se considera positiva porque “canaliza” los impulsos o tendencias violentas de los chicos. Algunos directores de escuelas secundarias técnicas con un cuerpo de estudiantes en su mayoría varones expresaron el deseo de tener más chicas, en un intento por equilibrar la proporción de sexos, que a su vez se considera que promueve a que los chicos sean más equilibrados.

La presencia de las chicas, entonces, se ve como algo positivo porque canaliza la energía masculina y los impulsos violentos. Encontramos esta idea especialmente para los entrevistados que querían más chicas en su escuela. La idea clave en este estado de ánimo es crear “igualdad a través de la diferencia”. Esta representación de la organización de género del mundo social, que se construye a través de un proceso continuo de regeneración de la masculinidad la cual surge con el advenimiento de

la sociedad industrial, y aboga por la tesis de la “complementariedad”, que gira en torno a la diferencia entre la vida del hogar y la vida laboral, entre el “pasivo” y el “activo”, entre el “privado” y el “público”. En la institución académica, esta ideología, que atraviesa las diversas esferas que conforman el universo social, ha adoptado sus propias formas, incluida la responsabilidad de las chicas en la prevención de la violencia estudiantil y la valorización de la pareja heterosexual como la norma para las relaciones basadas en el amor y las relaciones basadas en el sexo. En resumen, el discurso sobre este tema se basó implícitamente en un modelo tradicional de género en el que las chicas, a través de sus actitudes, sean “virtuosas” o no, son las que garantizan la civilidad de los chicos y, más ampliamente, la “paz social”.

1.2 Masculinidad, sexualidad y contexto social

Pasemos ahora al discurso de los entrevistados sobre los chicos. En primer lugar, tengan en cuenta que los chicos no se clasificaron de manera sistemática. Además, su corporalidad no siempre fue vista como una fuente potencial de “problemas”. Los siguientes comentarios hechos por un director de un instituto de enseñanza secundaria, en un vecindario de clase trabajadora son un testimonio de esto: “Ahora, en cuanto a los chicos, los encuentro bastante infantil aquí, realmente, eso es lo que pienso. Pero está bien. Quiero decir, bromean, ríen mucho. A veces hacen travesuras. Obviamente, después de un tiempo, por suerte, a veces hay chicos que saben cuándo hablar en serio. Pero a ellos les gusta esto. Ellos bromean mucho. Son ruidosos, etc., un poco más de lo que he visto antes en otras escuelas de secundaria que tienen otro tipo de perfil, iba a decir”. Los chicos de escuelas ubicadas en barrios de clase trabajadora son los únicos que se llaman alborotadores. Pero estos comportamientos no se atribuyen al sexo masculino. Se explican en términos de las condiciones de vida en el hogar, “la cultura” y “la forma en que se crían los adolescentes”.

Además de hablar sobre la masculinidad, los entrevistados también mencionaron la sexualidad de los chicos de hogares de clase trabajadora, que casi siempre se percibía como violenta y vinculada a la cultura pornográfica. Podemos ver esto en las siguientes observaciones hechas por el director de una escuela intermedia ubicada en una urbanización: “Uh, al mismo tiempo, hay que entender que muchos, debo decir que algunos de los estudiantes son ávidos consumidores de películas pornográficas. Así que tienen un conocimiento muy preciso y crudo de la sexualidad, y como resultado, también lo proyectan sobre sus relaciones (...). También hay una especie de sexualidad muy brutal sin hablar de amor. Por supuesto, tenemos estudiantes que están a mil millas de distancia de todo eso, incluso aquellos cuya relación con la sexualidad es muy distante al final (...). Es una forma muy brutal, felación en los baños, en un parque, por ejemplo”.

Las manifestaciones ordinarias de coqueteo, amor y sexualidad también dependen del contexto social en la escuela. Mientras que la mayoría de estas manifestaciones se desaprueban en las escuelas ubi-

cadadas en las zonas más ricas del centro de las ciudades (en los Estados Unidos de América), en las escuelas donde no parece haber coqueteo y actividad sexual, los maestros lamentan este hecho. Son más tolerantes con las pocas expresiones de deseo. Este estado de cosas está sin duda relacionado con lo que hemos encontrado para los chicos de la clase trabajadora, que parecen incapaces de expresar sus sentimientos. Como veremos con mayor detalle en el siguiente apartado, cuando nos centramos en la educación sexual en contextos de clase trabajadora, los chicos de esta clase social son alentados por los actores educativos a verbalizar sus sentimientos, a tener relaciones igualitarias con las chicas, y a abstenerse de utilizar violencia verbal o física.

2. ¿Se puede liberar a los adolescentes del orden dominante de género? Categorización de chicas y chicos desde un ángulo “Antisexista”: el Observatorio Seine-Saint-Denis

2.1 Las chicas, una “clase dominada” que debe ser emancipada

Las sesiones “Jóvenes Contra el Sexismo” fueron organizadas por el Observatorio de Violencia Dirigida contra la Mujer de Seine-Saint-Denis con el fin de prevenir la violencia sexista en los centros de secundaria. En vigencia desde 2008, estas sesiones fueron instituidas recientemente por una convención firmada entre el Consejo General del Departamento, el Jefe Departamental de Servicios Educativos Nacionales de Francia y los Servicios de Planificación Familiar. El objetivo del acuerdo fue depurar los programas preexistentes de las escuelas de secundaria de educación-para-todos, que incluyen “X = Y” foros de teatro que recurren a los Servicios de Planificación Familiar, y varios talleres sobre slam, videos, etc. Todos los estudiantes de noveno grado en una quincena de escuelas están esperando el foro de teatro organizado por Planificación familiar, después de lo cual los estudiantes pueden ofrecerse como voluntarios para participar en talleres de creación artística en la elaboración de mensajes antisexistas.

“Juventud Contra el Sexismo” es un programa de orientación que se ha instituido gradualmente en el sistema escolar después de ser inicialmente blanco de reacciones por el uso generalizado de la educación sexual. No es sorprendente encontrar una asociación de planificación familiar participando en el esfuerzo, ya que los estatutos de esta asociación se alinean directamente con los movimientos feministas y de educación para todos. Creado en 1956, el Movimiento de planificación familiar francés es una confederación compuesta por asociaciones departamentales relativamente independientes. El Ministerio de Educación francés autorizó este movimiento para tomar medidas en las escuelas y celebrar sesiones de capacitación en educación sexual. Danièle N., activista y actriz, puso en práctica la decisión de la Asociación Departamental Sena-Saint-Denis de promover un foro de teatro como una reacción crítica a la educación sexual “tradicional”. Fue entrenada en la práctica del “Teatro del oprimido” en la década de 1980 por Augusto Boal, el activista, actor y teórico brasileño de este tipo de teatro. A. Boal se inspiró en la Pedagogía de los

oprimidos de P. Freire, según la cual “el objetivo de la educación no es [...] hacer que las personas ‘ignorantes’ adquieran conocimiento, sino desencadenar en ellos una” toma de conciencia” sobre su situación actual, y en particular, percibirse a sí mismos como miembros de un medio social cuyas condiciones de existencia se pueden cambiar “(Mathieu, 2002). En la década de 1970, este enfoque pedagógico fue retomado por grupos activistas y comenzó a parecerse a las prácticas de los “grupos de conciencia” feministas. El foro de teatro es una de las formas del teatro del oprimido. Su objetivo es obtener los debates y propuestas para las reacciones alternativas, a través de obras de teatro que ponen en evidencia los conflictos comunes entre los sexos. Para ilustrarlo, un escenario podría mostrar a un niño poniendo su mano en trasero de una niña en una clase de educación física, y la niña reaccionaría dándole una bofetada y después sería reprendida por el profesor.

Maëlle F. (30 años), actriz y anfitriona de planificación familiar, nos cuenta sobre los inicios del foro de teatro:

“Fuimos a ver a algunos jóvenes a los institutos y elegimos cuatro historias. Las historias han cambiado en 14 años, pero sin cambiar realmente ya que los problemas son los mismos. Lo que puede haber cambiado es el estilo, las expresiones, las manifestaciones del sexismo. Pero los escenarios son los mismos: el escenario de la mano en el trasero, sobre los chicos y lo que significa ser guapo, alto, fuerte y viril; el escenario sobre las reglas de noviazgo y, por ende, la sexualidad y la prevención de la violencia sexista; y de esta manera, la violencia conyugal y el reparto de tareas domésticas, para la cuarta [historia] “.

Poco a poco, durante el foro, surgen preguntas y soluciones bajo el liderazgo de Danièle N., quien lidera el debate:

“Cuando un niño opresivo en la habitación dice ‘¿Es una puta?’ le decimos ‘ven aquí y di eso, ven a hablar desde el punto de vista de los oprimidos’, ‘Yo, soy una persona oprimida’, ‘así que eres un opresor, pero seguramente habrá algunos oprimidos en la habitación. – qué piensas? Porque continuamente dirijo la discusión. ‘Sí, las chicas dicen que es una puta’. ¿Qué significa eso? ¿Prostitución? No, significa que es una puta, que se acuesta con todo el mundo. Y él, se acuesta con todos, sí, pero él puede. Oh sí, él tiene permiso para hacerlo, pero ella no”.

En la visión feminista materialista⁹ defendida por activistas de planificación familiar, las personas oprimidas a las que se dirige el foro de teatro son chicas, como una “clase de género”, y pueden ser liberadas si se dan cuenta de que están dominadas.

Danièle N. hace así la distinción entre ser sujeto de roles asignados y ser sometido a la opresión:

9 El feminismo materialista surgió en Francia en la década de 1970 bajo el férreo gobierno de sociólogos como Christine Delphy, Colette Guillaumin y Nicole-Claude Mathieu, quienes demostraron que las mujeres son una “clase sexual dominada”, más allá de sus diferencias de clase, en la medida en que son colectivamente e individualmente apropiados por la “clase de hombres”, especialmente a través del matrimonio y las tareas domésticas no remuneradas.

“Esto puede ayudar a los chicos a decirse a sí mismos: ‘Yo no quiero eso. Quiero una relación igualitaria con una chica’, que me liberen de los roles asignados, pero no de la opresión. No hay dos maneras de hacerlo, no es lo mismo “Las mujeres están sujetas a la dominación masculina; eso no significa que esté en contra de los chicos. Esto puede ayudar a los chicos a separarse de su grupo y de los roles que tienen asignados, y a tener relaciones pacíficas y satisfactorias con mujeres y hombres”.

Según Maëlle F., las acciones preventivas exitosas no provocan los mismos efectos en las chicas que en los chicos, lo que es una consecuencia de sus posiciones desiguales en las relaciones de género:

“Para los chicos se trata de sus propios roles asignados, por lo que es más individual. Es difícil relacionarlo con algo colectivo inexistente”. Me gustaría tener el derecho de “dejar que mi novia conduzca, llore, envíe besos por teléfono delante de mis amigos. Esto significaría que reconocen la existencia de chicas en el área de la sexualidad, que también hay placer para ellas también”.

Si bien los esfuerzos de planificación familiar tienen como objetivo desencadenar los roles de género o incluso el dominio masculino, el resto del programa “Juventud Contra el Sexismo” tiende más a valorizar las formas de feminidad y masculinidad que se consideran positivas: “la adolescente que se libera a sí misma de la violencia conyugal” y “el niño sensible” que respeta a las mujeres y es masculino sin ser viril.

2.2 Las niñas y los niños “liberados” de la violencia masculina: figuras positivas en el discurso antisexista

Después de participar en el foro de teatro, los estudiantes de secundaria que asisten de forma voluntaria a talleres de arte creativo tienen como objetivo generar mensajes antisexistas. La monitorización de las producciones artísticas de los estudiantes de secundaria es una dimensión fundamental del Observatorio. Claire B. (una empleada a cargo de la prevención del Observatorio que ya había trabajado en el área de salud de los estudiantes) reconoció un objetivo menos ambicioso que el de los programas de planificación familiar: quiere que los estudiantes de ambos sexos sean capaces de retener algunas formas básicas de pensar y actuar que se pueden poner en práctica cuando surge una situación violenta, ya sea involucrándose a sí mismos o a otras personas a su alrededor. De acuerdo con esto, explica cómo las creaciones artísticas de los estudiantes también deberían servir como herramientas de prevención. Con este objetivo en mente, las creaciones se examinan y modifican, si es necesario, unos diez días antes de enviarlas a un grupo de representantes de todos los organismos participantes, desde la Junta General de la Región hasta el Tribunal de Magistrados del departamento. En el siguiente ejemplo (después de la visualización parcial de un video sobre el matrimonio forzado), el Observatorio pudo “mejorar” el trabajo de los estudiantes y hacer que el mensaje fuera claramente antisexista:

“Por ejemplo, hace un año en el último minuto, pusimos un video en la escuela acerca de una boda forzada que terminó en suicidio. No

era posible mostrarla a los estudiantes - no se puede decir que la única solución a la boda forzada es el suicidio. Eso es impensable. Tuvimos que cortar la película apresuradamente a medio, así que... la frustración, las explicaciones, son bastante complicadas. Es mejor comenzar 10 días antes, incluso si eso significa tener que convencer a los estudiantes para que cambien sus producciones. No hay que decir que la única forma de liberarse de la violencia es el suicidio; es impensable. Lo que uno puede decir es que hay salidas, posibilidades, pero no se puede terminar así.

¿Fueron los estudiantes quienes propusieron este final?

Por supuesto, pero habían trabajado con personas que se centraron en el lado artístico y estaban en sintonía con los estudiantes, no con quien trabajó realmente con los estudiantes. No se trata de querer un final feliz en particular, o hacer algo que se vea bien; el objetivo es hacer que los estudiantes trabajen para encontrar una manera de salir de una mala situación. La primera puerta que golpean puede que no sea la correcta, la segunda o la tercera puede no serlo también, pero la cuarta puerta podría ser la correcta, y allí, serás escuchado. El objetivo es convertir todos los objetos creados por estos jóvenes en objetos de prevención. No se puede poner fin a una herramienta de prevención con un suicidio; es impensable”.

Las mujeres adolescentes víctimas de matrimonios forzados o de violencia fueron temas recurrentes en las producciones del Observatorio.

Cuando se ponen en el escenario, las mujeres siempre lograron liberarse de su posición y se reconstruyen a sí mismas, a veces mediante la búsqueda de un nuevo esposo respetuoso y no violento.

Slam (“Jóvenes contra el sexismo”, 23 de mayo de 2011)

Soy

Soy esa mujer sentada allí.

Soy esa mujer que es golpeada por su marido.

Soy esa mujer cuyo marido la engañará.

Soy esa mujer que el mundo abandonará.

Soy esa mujer, y no tengo confianza en mí misma.

[...]

Soy ese hombre que encanta a las mujeres [...]

Con mi belleza como arma.

Anoto una y otra vez

Mi estilo siempre consigue el éxito.

Ninguna gacela puede resistirse

Nunca dudo en morder

[...]

Soy otra persona
Alguien que respeta a las mujeres
Alguien que respeta a su madre [...]
La caza no es una de mis pasiones.
Amor, lo veo a mi manera.
Soy sentimental, todavía un verdadero tipo de chico.

Mujer prisionera,
Ella encontrará una manera de salir
Depredador agradable,
Él romperá muchos corazones nuevos
Amable caballero
Él seguirá respetando a las mujeres”

En el programa estudiado, junto a la figura recurrente de la joven liberada de una pareja violenta o de un matrimonio forzado, surge la figura del marido antisexista. La coexistencia de estos dos modelos de masculinidad divide a los chicos en parejas “buenas” y “malas” en el amor. Los niños vistos como violentos son etiquetados como “desviados”. Y es tarea tanto de las chicas como de los chicos de aprender a elegir el antisexismo, basado implícitamente en la noción de “respeto a las chicas”: las chicas tienen que elegir parejas que las “respetan” y los chicos tienen que “respetar” a las chicas. En este enfoque, los chicos antisexistas no son seductores de parejas múltiples: exhiben una especie de masculinidad no agresiva basada en valores morales. Como François de Singly (2013) mostró sobre Francia, este tipo de masculinidad se valora en las clases sociales superiores. La figura ideal de un chico no sexista está arraigada en una concepción de masculinidad opuesta a la “masculinidad violenta”. En este punto de vista, al mismo tiempo que los chicos son sensibles, siguen siendo “verdaderos chicos”. En este sentido, la meta educativa del programa se alinea implícitamente con una lucha simbólica contra el tipo de masculinidad que se encuentra en los jóvenes de los barrios de la clase trabajadora, tal como lo perciben los actores educativos.

De hecho, la masculinidad es “plural” (como lo es la feminidad), y “coexisten dos versiones de la identidad masculina, una que pone mayor énfasis en la expresión corporal y otra que enfatiza las cualidades morales” (de Singly, 2013). Desde este punto de vista, hay cualidades atribuidas únicamente a los hombres que varían en su modo de expresión y en las formas en que se imponen socialmente.

Es interesante observar que los chicos “no viriles” tienen algo en común con las chicas, a saber, también son víctimas del sexismo, según la empleada del Observatorio. Ella ilustra este comentario utilizando el

fenómeno de los rumores de pareja que estigmatiza a las chicas llamadas “putas” y los chicos etiquetados como homosexuales:

“Hicimos un blog con un joven periodista. Hay dos entrevistas con estudiantes de noveno grado: La chica que habla sobre el yugo que le obliga a preocuparse por su aspecto y dice: ‘Cuando entro a el instituto, es una ansiedad constante para mí. ¿Me veo bien?’. Y el chico que dice “Me dicen que no puedo llorar... “, es el yugo de este chico también. Estos son muy buenos testimonios. Y aquí, puedes ver que, en términos de rumores, es exactamente igual. ¿No van a ser del mismo tipo, o lo son? Por ejemplo, no trabajaron sobre los rumores de esa manera, pero el primer año algunas de las jóvenes explicaron por qué no vestían como los demás, con camisetas ajustadas, por qué saludaban a los chicos con un beso en la mejilla, fueron rechazadas por completo. Ellas no explicaron esto en sus carteles. De todos modos, los rumores, la idea es conseguir que no participen en los rumores. Ya sean chicas o chicos. También había muchas cosas que eran muy malas, pero la idea básica era interesante: tomo fotos, peleo con mi novia y puedo encontrar fácilmente todo tipo de faltas en ella y lo digo directamente. Los chicos dijeron esto, y las chicas, hablaban más acerca de lo que podían hacer. También se trata de cómo decir que eres responsable. Solo conseguir eso implica una responsabilidad que es irreprochable”.

Si las chicas y los chicos son reclasificados utilizando categorizaciones “antisexistas”, entonces la pregunta es: “¿Hasta qué punto estas feminidades y masculinidades desafían el sistema de género o brindan alternativas?”

2.3 Feminidades y masculinidades “alternativas”: desafiando el género, pero en la pareja heterosexual

De acuerdo con los activistas, las producciones de los estudiantes de secundaria deben actuar como herramientas de prevención y ser elaboradas o incluso reelaboradas para ese propósito. En este sentido, podemos interpretar las producciones como validadas por el Observatorio ya que lleva las ideas que el Observatorio quiere transmitir. La pequeña cantidad de comentarios recogidos indica que, aunque los estudiantes de secundaria no siempre se adhieren al discurso ellos oyen, y se les anima a hacerlo. Los siguientes comentarios realizados en el proyecto de presentación (15 de mayo de 2012) señalan el encuadre o incluso la orquestación de las reacciones de los estudiantes de la escuela secundaria:

“La presentación comienza con los slams del instituto de secundaria Barbusse, el último de los cuales es criticado por un niño por denunciar a los ‘hombres que tienen a una esposa que los espera’.

El presidente del Observatorio pregunta a las personas en la sala: ‘¿Qué aprendiste de esto? ¿Esto le suena a alguno de ustedes? Entonces digamos bravo’.

[...] Entonces, una adolescente lee las entrevistas de un chico y una chica que están entrenando para ocupaciones del sexo opuesto. Lectura de una chica sobre el tema: ‘¿Las ocupaciones tienen un género?’

El presidente del Observatorio pregunta a la adolescente: ‘Entonces, al final, ¿las ocupaciones tienen un género?’ Ella responde: ‘No, por supuesto que no’ ¹⁰.

Según nuestros análisis, las producciones de los estudiantes de secundaria en 2009, 2011 y 2012 contenían implícitamente dos mensajes principales: (1) libertad para elegir la propia identidad de género, independientemente de los estereotipos de género sobre las ocupaciones, y libertad para elegir las actividades culturales y deportivas; (2) Un continuo entre los estereotipos de género y la violencia conyugal.

Por ejemplo, la libertad de elegir puede ser ilustrada por los actores, que son una chica que boxea y un chico que baila. Los compañeros de clase del niño sospechan que es gay hasta que su novia aparece en el escenario. La presunta homosexualidad del joven es, de hecho, solo aparente, y es el desafío al género lo que se manifiesta más que la sexualidad. La escena termina con un eslogan, “*Más allá de las apariencias, iguales en nuestras diferencias*”, que implícitamente retoma el esquema diferencial de igualdad en la diferencia. La verdadera homosexualidad casi nunca se representaba, excepto el día 15 de mayo en la proyección de un dibujo que representa a dos niños besándose, lo que provocó algunas exclamaciones de los estudiantes presentes en la sala.

El deshacer los estereotipos sexistas darían lugar a una mayor variedad de comportamientos que los asignados por la pareja heterosexual. Al final, parece que la pareja heterosexual actúa como la referencia implícita y el espacio de la violencia a ser eliminado. Las observaciones de ciertas figuras políticas y los socios del Observatorio son un testimonio de esto. Al realizar la presentación del taller el día 15 de mayo de 2012, el Consejero general a cargo del Observatorio dijo: “*en este departamento, cada vez que una mujer es sometida a la violencia de su compañero, de su esposo, de su hermano, de su ex, hay una reacción*”. La estudiante mira a otra chica y le dice: “*O incluso solo de su novio*”. La mayoría de las veces, el programa solo aborda la violencia en la relación conyugal. Las relaciones sexuales forzadas o la agresión sexual a chicas que ya han sido desvalorizadas y estigmatizadas como “putas” son cuestionadas. A pesar de que el resultado de la estigmatización de las chicas cuya vida sentimental o sexual ha fallado para ajustarse a la norma de pareja única es tratado de vez en cuando durante el foro de teatro. El deshacer del orden de género que propone refuerza un orden de dentro de la “moralidad adecuada” de las chicas y “las decisiones correctas” en el amor son las principales garantías de “paz entre los sexos”.

Por supuesto, el programa también está dirigido a los chicos, quienes son alentados a convertirse en “buenos esposos”. La educación antisexistas en las escuelas se centra exclusivamente en construir jóvenes

10 Observación de libro de campo realizada el 15 de mayo de 2012.

de los barrios obreros conscientes de las normas predominantes de la conyugalidad contemporánea, es decir, “mujeres respetables” y “hombres que las respetan” como complementos iguales entre sí. Esto se basa en el concepto de sexualidad conyugal que incorpora el compromiso recíproco, el altruismo y una relación duradera con los sentimientos mutuos entre la pareja¹¹, y las percepciones y representaciones positivas de la feminidad y la masculinidad impartidas por los actores en la escena educativa.

Conclusión

Desde la década de 1960, el sistema escolar francés ha estado trabajando para encontrar la mejor forma de coeducación en las escuelas. Como se señaló anteriormente, varios estudios han demostrado que la co-presencia de ambos sexos en las escuelas y los métodos pedagógicos oficiales vigentes, que reúnen a todos los estudiantes en lugar de distinguirlos según su edad, sexo y clase social, no conducen a tasas iguales de éxito en todos los sexos. En este artículo, nos esforzamos en señalar las normas de género que probablemente sean aceptable en las escuelas francesas. Connell, así como Skeggs, han mostrado cómo las instituciones educativas definen “hegemónico” (Connell, 1995) o valioso (Skeggs, 1997) a la forma de incorporar las costumbres de uno de los géneros. Sobre la base estos autores, demostramos que las “feminidades” y las “masculinidades” no se abordan de la misma manera en el sistema de clasificación al jugar con las representaciones y percepciones de género. Las formas de ser y hacer de las chicas sobre la moda son clasificadas detalladamente basándose en sus características físicas y corporales, y en su conducta moral. Las interpretaciones de las actitudes, la apariencia y los comportamientos de los chicos, por otro lado, son más importantes que las físicas, y no implican la imagen. Por otra parte, el discurso diferenciando de cada uno sobre las chicas se refiere explícitamente su sexo, mientras que, para los chicos, es social, derivado de su pertenencia que constituye el principio explicativo subyacente de las diferencias entre ellos. En resumen, los criterios utilizados para clasificar a las chicas como chicas y los chicos como chicos no son los mismos. En primer lugar, mientras que el cuerpo de la mujer en un entorno escolar - no importa qué clase social de los estudiantes está en juego - es visto como un “problema en sí mismo”, la presencia del cuerpo masculino no se cuestiona en el discurso de los actores educativos acerca de la coeducación. En segundo lugar, las chicas están sujetas a una clasificación fina en un límite simbólico que separa a las chicas consideradas inmorales, del resto de las chicas. A cada lado de esta línea separatoria, las chicas son clasificadas en función de lo lejos que su apariencia y comportamiento están del tipo de feminidad consideradas ideales en la

11 Michel Bozon (2001b) señaló los tres modos de asociación entre la sexualidad y las autopercepciones en la Francia contemporánea: la red sexual (de múltiples parejas), el deseo individual (sexualidad juguetona y relativamente narcisista) y la sexualidad conyugal (sexualidad basada en la exclusividad y la expresión del apego de los miembros de la pareja entre sí).

escuela. Este ideal se caracteriza por una cierta moderación en el vestir y en el flirteo de las chicas hacia los chicos, lo que les permite ser identificados como “chicas decentes”. Sobre este último punto la diferenciación de género no se presentó como algo deseable en el discurso de los actores educativos.

Mirando el discurso político sobre la lucha contra el sexismo, vemos una división de chicas “dominadas” y “víctimas de violencia” por un lado, y “liberadas” en el otro; vemos una división de los chicos entre buenos y malos compañeros desde el punto de vista de ideal heterosexual, igualitario y de pareja no violenta. En ambos casos, la complementariedad de los sexos y la naturaleza binaria del género se acentúa, lo que plantea la cuestión de la producción del sistema de género en la institución académica, tanto en su núcleo - es decir, en las prácticas diarias bajo la guía de los actores educativos - como en la periferia - es decir, en la gestión de relaciones de amor y coqueteo entre los estudiantes (una dimensión marginal de los objetivos educativos de la institución). En resumen, las feminidades y masculinidades propuestas como “alternativas” por el programa para la lucha contra el sexismo no pueden competir con la definición predominante de identidades de género. Como Butler lo ha demostrado (1990), la norma heterosexual prevalece en el mismo feminismo.

Por otra parte, el discurso y las prácticas de un sistema escolar orientado hacia la igualdad de género fortalece la división de las masculinidades basadas, por un lado, en la pertenencia a una clase, y fundamentada en el otro bajo la concepción dominante del amor y la sexualidad en la que la conyugalidad y la complementariedad de los sexos son normas que no pueden ser anuladas. Una buena pareja es una chica decente, por un lado, y un chico no sexista por otro. Como hemos visto, estas representaciones se apoyan en criterios basados en la clase social para los chicos. Como tal, el sistema de género es (re)producido en y por la institución académica a través de un sistema que clasifica a los estudiantes sobre la base combinada de su sexo, clase social, y la sexualidad y por lo tanto refuerza los estereotipos de género.

Además del trabajo de campo que hemos dirigido, es necesario estudiar cómo las niñas y los niños incorporan o se resisten a estas normas. Por otra parte, las intersecciones entre clase y raza deben estudiarse mediante observaciones sutiles con el fin de especificar cómo se pueden ocultar las relaciones raciales detrás de lo que se interpreta como relaciones de clase. Si desafiar “estereotipos de género” se ha convertido en un objetivo de la política educativa en Francia, la atención sociológica tiene que ser dirigida a los que producen las políticas de igualdad de género en la escuela al “nivel de la calle” y que reproducen las relaciones de poder. En este sentido, centrarse en las instituciones educativas enseña mucho sobre cómo establecer relaciones de género y poder con respecto a la sexualidad, la raza y la clase.

Bibliografía

- Beaud, Stéphane and Michel Pialoux (2003) *Violences urbaines, violences sociales. Genèse des nouvelles classes dangereuses*. Paris: Fayard.
- Bozon, Michel (2001a) "Sexuality, Gender and the Couple. A Socio-historical Perspective", *Annual Review of Sex Research*, vol.12, 1-31.
- (2001b) "Orientations intimes et constructions de soi. Pluralité et divergences dans les expressions de la sexualité". *Sociétés contemporaines* n° 41-42, 11-40.
 - (2012) "Autonomie sexuelle des jeunes et panique morale des adultes. Le garçon sans frein et la fille responsable". *Agora débats/jeunesses*, n°60, 121-134.
- Butler, Judith (1990) *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. 1st Edition. New York: Routledge Classics.
- Collovald, Annie (2001) "Des désordres sociaux à la violence urbaine". *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 136-137, 104-113.
- Connell, R.W. (1995) *Masculinities*. Berkeley: University of California Press.
- Connell, R.W., Messerschmidt, James (2005) "Hegemonic Masculinity: Rethinking the Concept". *Gender & Society*, vol. 19, n°6, 829-859.
- Crenshaw, Kimberlé (1991) "Mapping the Margins: Intersectionality Politics, and Violence against Women of Color", *Stanford Law Review*, 43 (6), 1241-1299.
- Duru-Bellat, Marie (1990) *L'école des filles: quelle formation pour quels rôles sociaux*. Paris: l'Harmattan.
- Grandordy, Béatrice (2013) *La femme fatale. Ses origines et sa parentèle dans la modernité*. Paris: L'Harmattan.
- Hamel, Christelle (2005). "De la racialisation du sexisme au sexisme identitaire", *Migrations Société*, vol. 17, n° 99-100, 91-104: <http://www.unice.fr/urmis/IMG/pdf/Hamel.pdf>.
- Lieber, M. (2003). "La double invisibilité des violences faites aux femmes dans les contrats locaux de sécurité français". *Cahiers du Genre* n° 35, 71-94.
- (2007) "Feeling Unsafe in Public Places: Understanding Women's Fears", *Revue française de sociologie*, vol. 48, 101-128. (with Condon S. et Maillochon F.)
 - (2008) *Genre, violences et espaces publics. La vulnérabilité des femmes en question*. Paris: Presses de Sciences Po, 2008.
- Lipsky, Michael (2010) *Street-level Bureaucracy. Dilemmas of the Individual in Public Services*. New York: Russell Sage Foundation (1st

ed. 1980).

Marry, Catherine (2000) "Filles et garçons à l'école", in Agnès Van Zanten (ed.) *L'École. L'état des savoirs*. Paris: La Découverte.

- (2004) "Mixité scolaire: abondance des débats, pénurie des recherches". *Travail, genre et sociétés* 11, 189-194.

Mathieu, Lilian (2002). "La 'conscientisation' dans le militantisme des années 70". In Hammam P., Meon J.-M., Verrier B. (Eds.) *Discours savants, discours militants: mélange des genres*. Paris: L'Harmattan.

Mosconi, Nicole (1989) *La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux-semblant?* Paris: Presses Universitaires de France.

Mucchielli, Laurent (2002) *Violences et insécurité. Fantômes et réalités dans le débat français*. Paris: La Découverte.

Ringrose, Jessica (2013) *Postfeminist Education?: Girls and the Sexual Politics of Schooling* London; New York: Routledge.

Rogers, Rebecca (2004) *La mixité dans l'éducation. Enjeux passés et présents*. Lyon: ENS Éditions.

Scott, Joan W. (1986), "Gender: A Useful Category of Historical Analysis". *The American Historical Review*, Vol. 91, No. 5, 1053-1075.

Skeggs, Beverley (1997) *Formations of Class and Gender: Becoming Respectable*. Manchester: Sage.

Singly (de), François (2013), "Le masculin pluriel", *Travail, genre et sociétés*, vol.1 No. 29, 161-168.

Saltmarsh, Sue, Kerry H. Robinson and Cristyn Davies (2012). *Rethinking School Violence. Theory, Gender, Context*. New York: Palgrave.

Tabet, Paola (2004). *La grande arnaque. Sexualité des femmes et échange économique-sexuel*. Paris: L'Harmattan.

Titularidad del centro y rendimiento académico en España

Nombre Marcos Bote, Juan Carlos Solano Lucas, Juan Antonio Clemente Soler, José Ángel Martínez López.

(Universidad de Murcia)

Introducción

Desde los años 60 diferentes autores han puesto de manifiesto la importancia del origen social (la familia) como el mejor predictor del rendimiento académico, pero sin perder de vista el hecho de que el contexto escolar, concretamente la composición de la clase puede hacer mejorar el rendimiento académico cuando las familias disponen de los suficientes recursos económicos y están socialmente integrados. Un factor a tener en cuenta en esta ecuación tradicionalmente ha sido el de la motivación de los estudiantes. La proporción de estudiantes más motivados y capaces suele ser más elevada entre aquellos procedentes de familia de mayor estatus socioeconómico (Coleman, 1961; Sewell et al., 1969) Jencks y Mayrer, 1990; Khalenbeg, 2001; Rumberger y Palardy, 2005).

Bajo esta premisa, la literatura especializada ha solido proporcionar un pequeño efecto de las características del centro escolar, sobre todo cuando se compara con el efecto familiar. Sin embargo, algunos autores han tratado de recuperar una visión más positiva de las características de los colegios, y la calidad del profesorado, en el rendimiento académico, encontrando un efecto sobre el rendimiento académico mayor del observado anteriormente, especialmente en lo relativo a este último aspecto (Murnane, 1983; Hallinan, 1988; Hanushek, 1989; Greenwald, et al., 1996; Schneider y Keesler, 2007). Estos estudios se encuadran en lo que se ha llamado Hipótesis Coleman y Hoffer (1987), donde se pone de manifiesto un efecto positivo, aunque limitado, del tipo de centro en el rendimiento académico, especialmente entre los estratos más bajos. No obstante, permanece la duda metodológica sobre la estimación de la composición de clase debido a la existencia de factores de confusión que afectan de forma paralela al rendimiento de los estudiantes.

Para tratar de aislar el efecto, más recientemente se han llevado a cabo estudios bien usando experimentos naturales, como el llevado a cabo tras el huracán Katrina con los llamados Katrina's children, al relocalizar a estudiantes en clases diferentes, o a través de asignar estudiantes de forma aleatoria dentro de las escuelas, un experimento que fue posible en Berlín, donde los padres no tienen la opción de elegir las escuelas (*teacher shop*), pero que sería prácticamente imposible debido a las preferencias y elecciones de los padres (Mancebón y Pérez, 2007)

o, finamente, asignando a los estudiantes por cohortes (de género o raza) (Gould, et al., 2009; Hoxby, 2000). Sin embargo, incluso cuando se ha aislado ese efecto de composición, el efecto encontrado sigue siendo relativamente bajo (Jennings and Di Petre, 2010).

En el caso español, el artículo arriba citado de Mancebo y Pérez (2007) pone de manifiesto como desde los años 90 y principios de presente siglo y hasta la actualidad se ha producido una huida progresiva de los estudiantes de estatus socioeconómico medio y alto hacia centros privados o concertados, lo que alteraría significativamente la composición de los centros en función de su titularidad. Así, por ejemplo, y según datos del Estudio CIS 2935 del año 2012, la mayoría de padre vinculan la educación privada con mayores niveles de exigencia y empleabilidad, y los padres que se ubican a la derecha ideológica, se declaran católicos y viven en grandes ciudades tienen una mejor valoración de la educación privada. Las familias con mejor posición económica (clase media y alta, valoran muy negativamente la educación pública (Rogero y Andrés, 2016). Estas percepciones, aunque no guarde, como veremos a lo largo del presente capítulo, una relación directa con la realidad, ha contribuido a una relativa deserción de los colegios públicos, y de hecho, no existe evidencia de que se haya mejorado la calidad de la educación (Prieto y Villamor, 2012).

Metodología

En el presente capítulo se analiza la influencia de la titularidad del centro educativo en el rendimiento académico de los estudiantes. Si bien existen investigaciones que para medir el rendimiento académico de los estudiantes se centran en las calificaciones de los estudiantes en las asignaturas propias del curriculum de secundaria (Lizasoain et al, 2007; Mora-Corral, 2010), se van a analizar fundamentalmente aquellos trabajos que utilizan fundamentalmente datos de los diferentes informes PISA de la OCDE, al tratarse de una base de dato que incluye una información exhaustiva sobre los estudiantes, las familias y los centros escolares, lo que permite análisis más complejos que permita aislar el efecto de la titularidad del efecto de factores de confusión relacionados con características individuales o de contexto.

Resultados

Entre los numerosos estudios que han cuestionado la aparente superioridad de los centros privados en el rendimiento académico de los estudiantes, la mayoría se centran en la relevancia de lo que se denomina el efecto composición, al que aludíamos en la introducción de este capítulo. Así, por ejemplo, en un estudio sobre los resultados de PISA de 2003 se pone de manifiesto como las diferencias de puntuaciones a favor de los centros privados vienen explicadas por características individuales y familiares (pertenencia a un estatus socioeconómico favorable) y características del propio centro (menor número de inmigrantes o

segregación urbana) y no por la titularidad del centro en sí, que pierde toda capacidad explicativa cuando se introducen otros factores en el modelo predictivo (Calero y Escardíbul, 2007).

Tan bien para el caso de los resultados de 2003, estudios usando funciones de distancia estocástica ponen de manifiesto que una vez que se tiene en cuenta el sesgo producido por la endogeneidad, por el proceso de selección de colegios, las diferencias entre los centros no se explican por la titularidad de los mismos (Cordero, et al., 2010; Perelman y Santín, 2011). De hecho, según estudios basados en PISA-2012, el efecto del estudiante de origen inmigrante en el centro tan sólo tiene una incidencia en el rendimiento del alumnado nativo cuando la concentración es elevada, concretamente a partir del 30%, (Calero y Escardíbul, 2016). Para el caso de PISA-2015, los análisis llevados a cabo ponen de manifiesto de nuevo como las variables a nivel de centro apenas tienen incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes, si bien se observan algunas variables que tienen un efecto a nivel de estudiante, incluidas algunas características no cognitivas (clima de disciplina, auto-eficacia), el apoyo emocional parental o el nivel de justicia del profesorado (Gamazo et al., 2018).

Menos comunes son los trabajos que han usado el análisis de regresión cuantílica, es decir, que distingue los efectos de las variables explicativas sobre distintos tramos de valores de la variable dependiente. Si, como hemos venido comentando a lo largo del capítulo, existe un importante efecto composición en función de la titularidad de centro junto a un menor número de estudiantes procedentes de familias inmigrantes en los centros privados, cabría aventurar que los cuantiles de peor rendimiento académico sean muy diferentes para centros de una y otra titularidad.

Así, de modo exploratorio, en la Tabla 1 se muestra, para el caso de los resultados de los estudiantes de quinto curso en el Informe PISA 2015, las medias de las pruebas excluyendo respectivamente al 5%, el 10%, el 15%, el 20% y el 25% de los estudiantes con peores calificaciones en Matemáticas, Lectura y Ciencias. Como puede apreciarse, la diferencia entre las medias de las calificaciones se reduce entre los estudiantes de centros públicos y privados conforme se excluyen en ambos casos los cuantiles con peores calificaciones en las tres pruebas llevadas a cabo por los estudiantes. Una vez que se excluye al 20% con peores calificaciones en la escuela pública, la media de las calificaciones equivale a la media del total de los centros privados para las tres disciplinas examinadas en PISA 2015. Estos resultados están en consonancia con estudios similares con datos de PISA 2003, donde tras excluir al 10% de los estudiantes con peores y mejores calificaciones no se detectaron diferencias significativas en rendimiento académico (Calero et al, 2007). Una investigación similar detectó la anulación del efecto del estatus socioeconómico o la condición inmigrante de la madre en los estudiantes de cuantiles más elevados (González-Betancor y López-Puig, 2006). Similares resultados sobre el impacto de la condición inmigrante en el ren-

diminuto académico han sido detectados también en estudios llevados a cabo con datos de PISA 2006 (Salinas y Santín, 2010).

Tabla 1. Medias cuantílicas en rendimiento académico por titularidad de centro

Matemáticas	Todos	-5%	-10%	-15%	-20%	-25%
Centro Público	480	489	496	503	509	516
Centro Privado	509	518	525	532	538	543
Diferencia	29	29	29	29	29	27
Lectura	Todos	-5%	-10%	-15%	-20%	-25%
Centro Público	488	498	506	513	520	526
Centro Privado	519	528	536	542	548	554
Diferencia	31	30	30	29	28	28
Ciencia	Todos	-5%	-10%	-15%	-20%	-25%
Centro Público	486	495	503	510	517	524
Centro Privado	516	525	533	539	545	551
Diferencia	30	30	30	29	28	27

Fuente: Informe PISA 2015. Elaboración propia.

El mejor rendimiento académico de los estudiantes en centros privados podría atribuirse a un mejor equipamiento de los mismos. Sin embargo, no existe evidencia de que este sea un factor determinante, al menos para el caso español. Así, por ejemplo, un estudio basado en los datos de PISA-2000 señala la ausencia de un efecto significativo de los recursos materiales y personales de los centros sobre los resultados (Santín, 2006).

Estudios posteriores, han mostrado de nuevo la escasa significatividad de variables representativas de los recursos materiales, con efectos marginales o, en todo caso, heterogéneos en función de las características de los estudiantes (Choi y Calero, 2013; Cordero et al., 2013). Analizando, más específicamente la influencia de las TIC en el rendimiento académico, si bien es cierto que existe evidencia de un impacto del uso de las mismas especialmente en el aprendizaje de las matemáticas, no se han encontrado diferencias significativas en función de la titularidad del centro (Escardibul y Mediavilla, 2016). Desaparece, de esta forma, el efecto que se había apreciado en estudios anteriores (Mancebón y Bandrés, 1999), lo que según algunos autores puede ser debido al hecho de que se puede subestimar el efecto de los recursos si se tiene en cuenta que es en los centros que más recursos reciben pueden concentrar a más estudiantes que dificultan la dinámica escolar (Lavy, 2012).

En lo referente a los recursos humanos, estudios recientes con datos PISA 2015 ponen de manifiesto como se aprecia un peor rendimiento académico en aquellas escuelas donde existe un mayor porcentaje de profesores interinos. Un factor íntimamente relacionado con el carácter urbano o desfavorecido de los centros, pues existe una mayor propor-

ción de interinidad en las plantillas de los centros rurales o situados en zonas urbanas desfavorecidas, con un bajo nivel socioeconómico y cultural de las familias, aportando evidencia empírica de que estos centros constituyen en mayor medida una etapa de transición para docentes más jóvenes que acaban de incorporarse a la profesión (Graña et al., 2018).

Un factor que se ha mostrado relevante también en la explicación del rendimiento académico, y que guarda relación con la titularidad de los centros, es el de la influencia de la escolarización en las etapas de educación infantil. Existe numerosa evidencia empírica que constata que el aprendizaje temprano favorece un mejor rendimiento académico de los estudiantes, especialmente los de estatus socioeconómicos más desfavorecido. En el caso español, los hijos de estas clases sociales presentan una baja tasa de escolarización entre cero y tres años, situación vinculada a una escasa oferta pública y gratuita y a la fuerte presencia del sector privado en la primera etapa de educación infantil, que hace inaccesible en ocasiones la escolarización en esta etapa, repercutiendo en el futuro desempeño académico de los estudiantes (Jiménez-Delgado et al., 2016).

Discusión y conclusiones

Bourdieu, como principal representante de la teoría de la reproducción, nos muestra en sus investigaciones como las instituciones económicas y su lógica de funcionamiento favorecen a aquellos estudiantes que ya poseen capital económico. Las instituciones educativas están estructuradas para favorecer al alumnado que ya posee capital cultural. La escuela se estructura por tanto como transmisora de “la cultura”, sin embargo, la cultura que transmite ha sido patrimonio casi exclusivo durante mucho tiempo de las clases más aventajadas, de los grupos mejor situados. Los logros académicos están ligados a los antecedentes familiares, especialmente a la posición económica de las familias y al capital cultural con el que cuentan. Esto hace que el alumnado de partida comience la escuela con una desigualdad de oportunidades que se va reforzando progresivamente y que se traduce en la reproducción de las desigualdades sociales en términos de rendimiento escolar (Bourdieu y Passeron, 1990),

La presente investigación nos muestra, tal y como recoge los datos de PISA 2003, que las características individuales y familiares junto con la existencia de un menor número de inmigrantes en el centro es un factor más determinante en el rendimiento académico de los estudiantes que la titularidad del mismo. Igualmente, y según datos recogidos en PISA 2015, vuelven a mostrar la escasa incidencia de la titularidad del centro en el rendimiento académico de los mismos, percibiéndose distintas particularidades con un efecto positivo en el estudiante (clima de disciplina, apoyo emocional o nivel de justicia del profesorado) (Gamazo, 2018).

La investigación que se extrae de los resultados de PISA 2015 nos muestra una clara sintonía entre un peor rendimiento académico y profesores interinos, derivado del desequilibrio existente en las plantillas de los centros de zonas rurales o zonas urbanas desfavorecidas, frente al de

las zonas urbanas. (Graña, Torrecilla y Belavi, 2018). Así mismo, un factor relacionado con la titularidad del centro es el de la influencia de la escolarización en las etapas de educación infantil, derivado todo ello de la fuerte presencia del sector privado en la primera etapa de educación infantil que imposibilita la escolarización a tempranas edades de los estudiantes de las clases más desfavorecidas (Jiménez, Jareño y El-Habib, 2006).

Todo ello nos lleva a una consideración final, y es que los poderes públicos deben abogar por garantizar una educación pública de calidad, en primer lugar, reduciendo la alta tasa de interinidad en las plantillas del profesorado, en segundo lugar, dotando de mayores partidas presupuestarias al sector educativo, lo que conllevaría en un aumento de la oferta gratuita de centros públicos existente actualmente en la etapa de 0 a 3 años, evitando que el sector privado se adueñe de esta etapa y, finalmente, con el cumplimiento de las leyes educativas, es cuestión de todos el reclamar que se cumpla fielmente con lo expuesto en la legislación, pues solo un sistema educativo de calidad, inclusivo, integrador y exigente, garantiza la igualdad de oportunidades y hace efectiva la posibilidad de que cada alumno o alumna desarrolle el máximo de sus potencialidades.

Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1990). *Theory, culture & society. Reproduction in education, society and culture* (2nd ed.) (R. Nice, Trans.). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Calero, J. y Escardíbul, J. O. (2007). Evaluación de servicios educativos: el rendimiento en los centros públicos y privados medido en PISA-2003. *Hacienda Pública Española*, 183(4), 33-66.
- Calero, J. y Escardíbul, J. O. (2016). Proceso educativo y resultados del alumnado nativo y de origen inmigrante en España. Un análisis basado en PISA-2012. *Estudios de economía aplicada*, 34(2), 413-438.
- Choi, A. y Calero J. (2013). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España en PISA 2009 y propuestas de reforma. *Revista de Educación*, 362, 562-593.
- Coleman, J. S. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC: U.S. Dept. of Health, Education, and Welfare, Office of Education.
- Coleman, J. S., y Hoffer, T. B. (1987). *Public and Private High Schools: The Impact of Communities*. New York: Basic Books.
- Cordero, J. M., Crespo-Cebada, E. y Santín, D. (2010). Factors affecting educational attainment: evidence from Spanish PISA 2006 Results. *Regional and Sectoral Economic Studies*, 10(3), 55-76.
- Cordero, J. M., Crespo-Cebada, E. y Pedraja, F. (2013). Rendimiento educativo y determinantes según PISA: una revisión de la literatura en España, *Revista de Educación*, 362, 273-297

- Escardíbul, J. O., y Mediavilla, M. (2016). El efecto de las TIC en la adquisición de competencias. Un análisis por tipo de centro educativo. *Revista española de pedagogía*, 264, 317-335.
- Gamazo, A., Martínez-Abad, F., Olmos-Migueláñez, S., y Rodríguez-Conde, M. J. (2018). Evaluación de factores relacionados con la eficacia escolar en PISA 2015. Un análisis multinivel. *Revista de educación*, 379, 56-84.
- González-Betancor, S. y López-Puig, A (2006). Resultado educativo en España: ¿éxito o fracaso?. *Investigaciones de Economía de la Educación*, 1, 173-187.
- Gould, Eric D., Victor Lavy, y Paserman, M. D. (2009). Does Immigration Affect the Long-Term Educational Outcomes of Natives? Quasi-Experimental Evidence. *The Economic Journal* 119, 1243-1269.
- Greenwald, R., Hedges, L. V. y Laine, R. D. (1996). The Effect of School Resources on Student Achievement. *Review of Educational Research*, 66, 361-396.
- Graña, R., Torrecilla, M., Javier, F., y Belavi, G. (2018). La interinidad del profesorado en las escuelas españolas, un factor de inequidad escolar. In *Avances en democracia y liderazgo distribuido en educación: Actas del II Congreso internacional de liderazgo y mejora de la educación*. Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora de la Educación (RILME).
- Hallinan, M. T. (1988). Equality of Educational Opportunity. *Annual Review of Sociology*, 14, 249-268.
- Hanushek, E. A. (1989). The Impact of Differential Expenditures on School Performance. *Educational Researcher*, 18, 45-62.
- Hoxby, C. (2000). Peer Effects in the Classroom: Learning from Gender and Race Variation. *NBER Working Paper* N° 7867.
- Jencks, C. y Mayer S. E. (1990). "The Social Consequences of Growing Up in a Poor Neighborhood". In Lynn L. E. y McGeary M.G.H (Eds.), *Inner-City Poverty in the United States*, (111-186). Washington, DC: National Academy Press.
- Jennings, J. L. y DiPrete, T. A. (2010). Teacher Effects on Social/Behavioral Skills in Early Elementary School. *Sociology of Education* 83, 135-159.
- Jiménez-Delgado, M., Jareño-Ruiz, D., y El-Habib D., B. (2016). La expansión de la educación infantil en España: entre la igualdad de oportunidades y la segregación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72, 19-44
- Lavy, V. (2012). Expanding School Resources and Increasing Time on Task: Effects of a Policy Experiment in Israel on Student Academic Achievement and Behavior. NBER Working Paper, 18369

- Lizasoain, L., Joaristi, L., Lukas, J. F., y Santiago, K. (2007). Efectos contextuales del nivel socioeconómico sobre el rendimiento académico en la educación secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma Vasca (España). Estudio diferencial del nivel socioeconómico familiar y el del centro escolar. *Education Policy Analysis Archives*, 15, 1-37.
- Mancebón, M.J. y Bandrés, E. (1999), "Efficiency evaluation in secondary schools: the key role of model specification and of ex post analysis of results." *Education Economics*, 7(2), 131-152.
- Mancebón, M.J. y Pérez, D. (2007). Conciertos educativos y selección académica del alumnado. *Hacienda pública española*, 180, 77-106.
- Mora, A. J. (2010). Determinantes del abandono escolar en Cataluña: más allá del nivel socio-económico de las familias. *Revista de Educación*, número extraordinario 2010, 171-190.
- Murnane, R. J. 1983. "Quantitative Studies of Effective Schools: What Have We Learned?", in A. Odden y L. D. Webb (Eds.), *School Finance and School Improvement (193-209)*, Cambridge: Ballinger.
- Perelman, S., y Santín, D. (2011). Measuring educational efficiency at student level with parametric stochastic distance functions: an application to Spanish PISA results. *Education Economics*, 19(1), 29-49.
- Prieto, M. y Villamor, P. (2012): Libertad de elección, competencia y calidad: las políticas educativas de la Comunidad de Madrid, Profesorado. *Revista de currículum y formación de profesorado*, 16(3), 149-166.
- Rogero, J., y Candelas, A. M. (2016). Representaciones sociales de los padres y madres sobre la educación pública y privada en España. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9(1), 46-58.
- Rumberger, R. W. y Palardy, G. J. (2005). Does Segregation Still Matter? The Impact of Student Composition on Academic Achievement in High School. *Teachers College Record*, 107, 1999-2045.
- Salinas, J. y Santín, D. (2012). Selección escolar y efectos de la inmigración sobre los resultados académicos españoles en PISA 2006. *Revista de Educación*, 358(2), 382-405.
- Schneider, B. L. y Keesler, V. A. (2007). School Reform 2007: Transforming Education into a Scientific Enterprise. *Annual Review of Sociology*, 33, 197-217.
- Sewell, W. H., Haller, A. O. y Portes, A. (1969). The Educational and Early Occupational Attainment Process. *American Sociological Review*, 34, 82-92.

Una experiencia en la construcción de la igualdad de género en comunidades de aprendizaje docente

Gladys Merma-Molina

María Ángeles Martínez Ruiz

María Alejandra Ávalos Ramos

Diego Gavilán Martín

(Facultad de Educación, Universidad de Alicante)

Introducción

La persistencia de diferencias de género en las universidades, y especialmente, en las universidades iberoamericanas, aún configura un modelo claramente favorable a los hombres (Bailarín, 2015; Gaete-Quezada, 2015; Ordorika, 2015). Coincidiendo con la evidencia de estas desigualdades (Edwards, Desai, Gidycz, & Vanwynsberghe, 2009; López & Pérez, 2014), destacan la escasa presencia de mujeres en carreras masculinizadas y las barreras de competitividad sociales y ocupacionales que ellas encuentran en disciplinas masculinizadas (Eccles, 2007; Stonyer, 2002). Esta realidad podría potenciar la persistencia de estereotipos acerca de los roles profesionales en función del género, que determina la elección de la carrera de una forma sesgada y discriminatoria (Montané & Carvalho, 2012).

Aunque el número de alumnas y profesoras en la universidad ha ido creciendo en los últimos años, la vida académica y científica conduce a un declive de participación de las mujeres (Unidad de Mujeres y Ciencia, 2013). La situación de las mujeres investigadoras en el ámbito de la ciencia y la tecnología muestran que la discriminación histórica aún permanece inalterable pese a los esfuerzos legislativos y a la concienciación social. Las limitaciones en la promoción (Dugger, 2001), la inequidad en las condiciones laborales (Meulders, Plasman, Rigo, & O'Dorchai, 2010), la falta de apoyos y de referentes femeninos (Ragins & Cotton, 1991), así como las dificultades en la participación en la gestión y dirección (Kay & Shipman, 2014) son algunos de los muros que las mujeres han de superar cuando intentan habitar los espacios de conocimiento.

En el ámbito internacional y nacional, los datos evidencian que la presencia de las mujeres en el contexto universitario, tanto en puestos de promoción (cátedras) como en puestos de responsabilidad, es muy limitada, situación que exige actuar e intervenir de forma inmediata.

En suma, la realidad atestigua desigualdades en la investigación, docencia, gestión y otros aspectos de la vida académica. La pirámide se mantiene; las cotidianas, frecuentes y sutiles discriminaciones muchas

veces no son percibidas por las propias mujeres que en algunos casos tienen poca consciencia de género (Francis, Burke & Read, 2014). Pese a ello se percibe cierta sensibilización de la ciudadanía, que va creando una cultura emergente que se debe aprovechar en el contexto universitario. Uno de los desafíos fundamentales, y a su vez complejo, a los que se ha de enfrentar la sociedad actual es alcanzar una real igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres.

Si bien los distintos informes estadísticos justifican una mayor presencia de las mujeres en la Educación Superior (European Commission, 2012; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015), estas aún han de hacer frente a la resistencia de un modelo patriarcal. Por tanto, las instituciones universitarias en el nuevo contexto social necesitan reajustar sus equipos de gobierno y su estructura para conseguir la plena participación de las académicas.

La red que ocupa el desarrollo de este trabajo, denominada *Red de Investigación en Diferenciales de Género en la Educación Superior Iberoamericana*, nace por la preocupación de la problemática expuesta anteriormente y que se agudiza en dicho contexto. La red responde a un modelo de comunidad donde se pretende superar las desigualdades en cuestiones de género a través de la promoción y difusión de la investigación. Las comunidades de aprendizaje docente se convierten en transmisoras del conocimiento que surge de los diferentes encuentros donde se potencia y se desarrolla una cultura de colaboración, basada en la confianza y en el respeto entre sus miembros (Darling-Hammond, 2006; Krichesky & Murillo, 2011). La comunidad de práctica fundamentada en que somos seres sociales en la construcción de la identidad y en la práctica como un compromiso mutuo de participación compartida (Wenger, 2001) podría ser especialmente pertinente para superar las desigualdades en el contexto universidad.

Construyendo la igualdad de género en comunidades de aprendizaje

La evolución de la Red se puede explicar en 7 fases:

Primera fase: se inicia en el año 2012 con 7 universidades Iberoamericanas.

Los objetivos y acciones que se desarrollaron en esta etapa se muestran en la siguiente Tabla:

Tabla 1. Objetivos, acciones y resultados de la primera fase de la Red

Objetivos	Acciones
<ul style="list-style-type: none"> - Realizar un diagnóstico de las universidades participantes de la red con el fin de diseñar un plan de igualdad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Coordinación, a través de la plataforma virtual, un proceso diagnóstico en cada universidad con la finalidad de adaptar y adecuar los modelos de centros de igualdad de género a las características de los países socios y a su contexto. - Análisis de la información que permita determinar los puntos fuertes y débiles de las universidades de los países asociados. Cada centro ha de crear su propio modelo y efectuar una aproximación al diagnóstico de la igualdad de oportunidades.
<ul style="list-style-type: none"> - Realizar acciones de formación del profesorado universitario sobre el proceso de creación de una Unidad de Igualdad de Oportunidades. 	<ul style="list-style-type: none"> - Formación para los responsables/coordinadores de cada una de las universidades asociadas. Se efectúa un programa formativo del profesorado y staff universitario.
<p>Resultados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Creación de un sitio Web que sirva como medio de comunicación y participación a los integrantes de la Red. - Identificación de desequilibrios por género a nivel del personal docente e investigador que ocupa cargos de gestión en la universidad. - I Seminario Internacional en la Universidad Nacional de San Agustín (Perú). 	

Fuente: Elaboración propia

Segunda fase: corresponde a los años 2013-2014; en esta etapa participan 7 universidades iberoamericanas.

En los resultados del diagnóstico del primer año aparecen tres variables vinculadas con las oportunidades que tienen las universidades iberoamericanas: su participación en este proyecto, la posibilidad institucional de realizar convenios nacionales e internacionales y de constituir redes de igualdad de oportunidades, y la disposición favorable del entorno social. En base a ello, las estrategias que se proponen para esta etapa son:

- 1) Aprovechar el desarrollo normativo para crear unidades de igualdad que permitan el desarrollo de competencias y funciones relacionadas con el principio de igualdad de oportunidades de género.
- 2) Formación del profesorado universitario. La necesidad de asegurar la igualdad de oportunidades de las alumnas y de las académicas en la trayectoria profesional docente, investigadora y de gestión precisa de una formación del profesorado en comunidades de aprendizaje.
- 3) Continuar con el diagnóstico de la igualdad de oportunidades del personal docente, administrativo y del alumnado.

En el periodo correspondiente a esta fase, ninguna universidad iberoamericana cuenta con una unidad de igualdad. Es una obligación de la universidad, en cumplimiento de los preceptos establecidos en la legislación vigente, favorecer de forma eficaz el proceso de equiparación entre mujeres y hombres. Para ello es necesario realizar esfuerzos en todos los niveles aprovechando la voluntad de las mujeres para generar cambios.

La finalidad es que la igualdad de oportunidades sea una de las variables de medición de la excelencia de las universidades. En base a este marco, los objetivos propuestos son:

Tabla 2. Objetivos, acciones y resultados de la segunda fase de la Red

Objetivos	Acciones
<ul style="list-style-type: none"> - Continuar con el diagnóstico para diseñar la Unidad de Igualdad y el plan de políticas de género. 	<ul style="list-style-type: none"> - Proceso de recogida de información del profesorado, alumnado y personal de administración y servicios con la finalidad de adaptar y adecuar los modelos de centros de igualdad de género a las características de los países socios y a su contexto.
<ul style="list-style-type: none"> - Asesorar a los equipos de los países socios para la creación de la Unidad de Igualdad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Investigación en cada universidad asociada a la red.
<ul style="list-style-type: none"> - Favorecer la igualdad de oportunidades de género promoviendo cambios institucionales y en la cultura universitaria. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diseño del modelo de Unidad de Igualdad para cada una de las universidades asociadas, de acuerdo con su realidad. - Diseño de planes y políticas de género.
<ul style="list-style-type: none"> - Realizar acciones de formación del profesorado universitario. 	<ul style="list-style-type: none"> - Formación virtual de todos los miembros de la red.
<p>Resultados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - II Seminario Internacional en la Universidad Católica del Maule (Chile). - Publicación de un monográfico con los trabajos de investigación en la <i>Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía</i> (2013). - Diseño de modelos de unidades de igualdad y de políticas públicas de género en 4 universidades de la red. 	

Fuente: Elaboración propia

Tercera fase: se corresponde con los años 2014-2015. Participaron 12 universidades iberoamericanas.

La feminización de la pobreza y la discriminación contra las mujeres sigue siendo universal e incuestionable. Por ello, el Plan Director de la Cooperación Española (2013-2016) establece entre sus prioridades la igualdad de género y plantea que esta ha de abordarse de manera transversal en los objetivos de desarrollo, tanto en la consolidación de capacidades, el impulso de la coherencia de políticas y la armonización

de actores como en todo el ciclo de las intervenciones y ámbitos, incluyendo la planificación, ejecución, seguimiento y evaluación. Las universidades no pueden permanecer inactivas y pasivas, por lo que sus políticas deben incluir la igualdad de género. En esta línea, los objetivos y acciones de esta fase se muestran en la siguiente Tabla 3:

Tabla 3. Objetivos, acciones y resultados de la Red

Objetivos	Acciones
<ul style="list-style-type: none"> - Continuar con el diagnóstico para seguir impulsando la investigación de género en las universidades del espacio iberoamericano de Educación Superior. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se abordan las visiones y opiniones que las académicas de cada universidad adscrita poseen en materia de género.
<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar la investigación y su difusión para impulsar el surgimiento y desarrollo de una masa crítica y sensibilizada en materia de igualdad de oportunidades. - Asesorar a los equipos de los países socios para proseguir desarrollando la red de académicas e investigadoras de género. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración de un marco de acción y política para crear centros de base para las cuestiones de género.
<ul style="list-style-type: none"> - Avanzar en las nuevas temáticas de investigación: los obstáculos a la igualdad de género y el desarrollo de la cultura de igualdad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración de artículos de investigación sobre los diferenciales de género y las políticas universitarias.
<ul style="list-style-type: none"> - Contribuir a la formación del profesorado universitario. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realización de un seminario-taller de formación virtual con el objetivo de orientar y asesorar el proceso de investigación. - Estudio de las posibilidades y retos que ofrece cada contexto específico de las universidades para organizar eventos de difusión del conocimiento (seminarios y conferencias) en materia de género.
<ul style="list-style-type: none"> - Adscribir nuevas universidades. 	<ul style="list-style-type: none"> - Invitación e integración de nuevas universidades iberoamericanas.
<p>Resultados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - III Encuentro con los coordinadores de la Red en la Fundación Universitaria Juan N. Corpas para la puesta en común de las investigaciones. - Fortalecimiento de la Red de Investigación en género a través del mantenimiento de la Plataforma web de apoyo a la investigación. - Publicación del monográfico: Cornejo, J. (Coord.) (2015). <i>Diseño y atención a las oportunidades de género en la Educación Superior. Cuadernos de Investigación</i>. Talca: Universidad Católica del Maule. 	

Fuente: Elaboración propia

Cuarta fase: se desarrolló entre los años 2015-2016 y participaron 15 universidades iberoamericanas.

La experiencia de las fases anteriores muestra que no se puede abordar la creación de unidades de igualdad de género si previamente no surge y se desarrolla una masa crítica, concienciada y sensibilizada con las desigualdades que padece la mujer en el ámbito académico superior, en todos los estamentos: profesorado, estudiantes, personal de administración y servicios, así como en órganos de gobierno y de representación. Por tanto, en esta etapa, el objetivo general es completar el diagnóstico de los diferenciales en el alumnado universitario en base a los estudios demográficos y estadísticos del contexto -acceso, distribución, abandonos, y problemáticas en general- así como identificar sus creencias, actitudes y expectativas en relación con la igualdad de oportunidades para detectar y prevenir factores de riesgo, y para promover actuaciones encaminadas a erradicar los estereotipos sexistas.

Los objetivos y las acciones de esta fase se muestran en la Tabla 4.

Tabla 4. Objetivos, acciones y resultados de la Red

Objetivos	Acciones
- Investigar las actitudes del alumnado, identificando las problemáticas asociadas con los diferenciales de oportunidades de género en las universidades iberoamericanas de la red.	- Elaboración de las investigaciones de diagnóstico de los diferenciales de género con relación al alumnado. - Se abordan las visiones y percepciones que tienen los estudiantes en materia de género.
- Programar acciones dirigidas a la sensibilización del alumnado en cada universidad de la red.	- Análisis de los eventos realizados para la sensibilización del alumnado en jornadas, seminarios o campañas sobre igualdad de género.
- Difundir los avances en la investigación de género.	- Fortalecimiento de la red de investigación en género a través del mantenimiento de la Plataforma web de apoyo a la investigación.
Resultados:	
<ul style="list-style-type: none"> - IV Seminario Internacional en la Universidad Mayor de San Andrés (Bolivia) donde se discuten los resultados de las investigaciones, se realiza el seguimiento de las acciones y la planificación de la siguiente fase. - Publicación del monográfico: Jaramillo, M. (2016). <i>Diseño y atención a las oportunidades de género en la Educación Superior</i>. Colombia: Universidad Juan N. Corpas. 	

Fuente: Elaboración propia

Quinta fase: comprende los años 2016-2017; en esta etapa participaron 21 universidades iberoamericanas.

El diagnóstico realizado confirmó que la sensibilización era escasa, ya que en los contextos universitarios implicados había resistencias y falta de cultura institucional proclive a las cuestiones de género.

La finalidad de esta fase es superar la escasa investigación en estudios de género e igualdad de oportunidades en el ámbito universitario

aducida por las universidades participantes como una de las principales debilidades.

En el caso de las universidades iberoamericanas que forman parte de la red, todo indica que la creación de las unidades de igualdad ha de obedecer a la existencia de grupos de investigación y de debate sobre la igualdad de género, que ya están actuando como presión en sus propias instituciones y que están facilitando la adopción de medidas enmarcadas en las políticas de igualdad. Por ello, se continúa impulsando y difundiendo la investigación en materia de género que permita finalmente lograr la consolidación y el desarrollo de unidades de género dinámicas, eficaces y sólidas.

En esta línea, el objetivo general es impulsar la investigación en género y llevar a cabo un seminario de investigación en cada universidad de la red. Los objetivos específicos se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 5. Objetivos, acciones y resultados de la Red

Objetivos	Acciones
- Impulsar la investigación en estudios de género en las universidades iberoamericanas de la red mediante el desarrollo y publicación de una investigación en cada universidad.	- Elaboración de las investigaciones sobre diferenciales de género.
- Avanzar en la creación de institutos y/o unidades de igualdad y políticas de género.	- Inauguración del Instituto de Género de la Universidad Central del Ecuador, cuya directora es una académica de la red.
- Organizar y llevar a cabo un seminario de investigación en género en cada universidad de la red.	- Análisis de la repercusión de los eventos de investigación en género realizados en cada universidad.
Resultados:	
<ul style="list-style-type: none"> - V seminario Internacional presencial, que se realizó en la Universidad Central del Ecuador (Quito-Ecuador). - Publicación de un monográfico: Salinas, J. (2016) (Dir.). <i>Diseño y atención a las oportunidades de género en la Educación Superior</i>. Cochabamba: Universidad Nacional Mayor de San Simón. 	

Fuente: Elaboración propia

Sexta fase: se desarrolló en los años 2017-2018. Participaron 34 universidades iberoamericanas.

El proyecto de género se inserta en los Objetivos de Desarrollo Sostenible 5 *Igualdad de Género* y en el objetivo 10 *Reducción de las desigualdades* de la esfera de las personas.

La brecha de género en las instituciones de Educación Superior es alarmante, máxime cuando estas son el ejemplo del conocimiento y la ciencia en que las sociedades se miran. La red ha conseguido que el número de universidades participantes se amplíe cada año y que la investigación profundice en las problemáticas de los diferenciales de género en las alumnas, en las académicas y en el staff de los centros de Educación Superior.

Tabla 6. Objetivos, acciones y resultados de la Red

Objetivos	Acciones
<ul style="list-style-type: none"> - Centrar la investigación en dos temáticas: la integración del enfoque de género en los planes de estudio universitarios y la violencia de género en las académicas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Orientación y elaboración en las investigaciones en cada de las universidades asociadas al proyecto. - Análisis de la integración del género en los planes de estudio universitarios. - Indagación y análisis de la violencia de género en las académicas.
<ul style="list-style-type: none"> - Integrar a las nuevas universidades participantes y difundir la presencia y las acciones de la red. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fortalecimiento de la Red de Investigación en género a través de un programa de acogida de laso de las nuevas participantes y actualización de la plataforma web de apoyo a la investigación.
<p>Resultados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - VI Seminario en la Universidad Tecnológica de El Salvador y en la Universidad de El Salvador: presentación de la investigación, seguimiento de las acciones y planificación. - Publicación del Monográfico de la <i>Revista de Ciencias Sociales</i> (2018). Quito: Universidad Central del Ecuador. 	

Fuente: Elaboración propia

Séptima fase: corresponde al periodo 2018-2019, en el que participaron 44 universidades iberoamericanas.

Las estadísticas muestran que en los países iberoamericanos los diferenciales de género en los títulos de Ciencias, Tecnologías, Medicina, Económicas, Arquitectura o Deportes son extremos. Ello propicia que las mujeres que se distribuyen en carreras feminizadas como Enfermería, Magisterio o Letras queden privadas de intervenir en temas de economía, infraestructuras, industria, producción y energía. Además de quedar relegadas de empleos y tareas en amplios campos laborales, también quedan marginadas de los espacios de participación y toma de decisiones. De esta manera, la sociedad pierde a un 50% de su población activa y eso es inadmisibles en países de pobreza, violencia e inestabilidad.

Dado que las académicas iberoamericanas tienen serias dificultades para desarrollar la investigación, la red les ofrece una plataforma de apoyo para producir y compartir investigaciones aplicadas puesto que nacen de su propio contexto. También les posibilita el empoderamiento en sus universidades y la aportación de acciones y propuestas a sus instituciones. Los objetivos y acciones de esta etapa son:

Tabla 7. Objetivos, acciones y resultados de la Red

Objetivos	Acciones
<ul style="list-style-type: none"> - Identificar en cada una de la 44 universidades participantes en la red los diferenciales de género en las carreras masculinizadas, tanto entre el alumnado como en el profesorado. - Investigar las causas y condicionantes de las inequidades en estos colectivos. - Promover acciones de visibilización de la problemática que disminuya las diferencias. 	<ul style="list-style-type: none"> - Orientación y elaboración de las investigaciones en cada una de las universidades asociadas al proyecto.
<ul style="list-style-type: none"> - Formación del profesorado y del alumnado universitario. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realización de un seminario-taller para la visibilización de la problemática dirigida al alumnado y/o al profesorado para analizar las causas de las desigualdades de género y para promover la igualdad en las carreras masculinizadas en 8 universidades de la red.
<p>Resultados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - VII Seminario Internacional de la red en la Universidad Nacional Autónoma de Honduras. - Publicación del séptimo monográfico con los resultados de las investigaciones realizadas. Se prevé la publicación de 40 artículos científicos. 	

Fuente: Elaboración propia

En esta edición se ha elegido Honduras para ser la sede del VII Seminario Internacional por ser uno de los países más pobres del hemisferio caracterizado por la segregación de la mujer en el mercado laboral y donde las universidades y las empresas de la región están históricamente masculinizadas. La escasa formación de las mujeres y su presencia en carreras feminizadas agrava aún más estas situaciones de inequidad y el acceso a las carreras de ciencia tecnología, ingeniería y matemática (STEM). En suma, los problemas que aquejan a la mujer Hondureña motivados por su escasa presencia en las profesiones STEM, son: la segregación en el mercado laboral, la falta de conciliación entre la vida familiar, laboral y personal con corresponsabilidad, la persistencia del techo de cristal, la discriminación de la mujer en las empresas y organizaciones mas importantes del país, y la escasa integración de la mujer en la administración pública y en la vida política.

Una de las formas de atajar estas inequidades es establecer alianzas estratégicas con otras universidades del entorno, para promover –en red –, el diseño y propuesta de políticas y acciones que permitan a las mujeres su participación en las carreras profesionales masculinizadas.

Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos a lo largo de estos 7 años de andadura de la red, se puede concluir que una posible vía para superar

las desigualdades es el impulso y difusión de la investigación en materia de género en comunidades de aprendizaje docente donde se desarrolla el sentido de comunidad (Darling-Hammond, 2006; Krichesky & Murillo, 2011). A través de una cultura colaborativa, basada en el respeto y la confianza entre los académicos y académicas, se ha logrado construir una cultura emergente y crítica que es consciente de la existencia de una pirámide de desigualdades en la universidad y de la necesidad de erradicar esta problemática que afecta a todos los colectivos.

Por ello, en la red se ha planteado la necesidad de desarrollar nuevas investigaciones que permitan, a través de la difusión y divulgación de sus resultados, crear una masa sensibilizada. Al iniciar la transformación desde abajo se podrá dar forma a Unidades de Igualdad con identidad y rasgos propios, respetuosos y acordes con las necesidades específicas del espacio iberoamericano de Educación Superior y alternativas a los modelos europeos. Así, en el caso de no haber posibilidades de apoyo oficial para la constitución de Unidades de Género, se están elaborando marcos de acción y políticas para crear centros de base para las cuestiones de género en cada universidad.

Algunos avances significados de estos 7 años de experiencia son:

- Las universidades iberoamericanas que participan en la red están creando debates sobre la igualdad de género y están actuando como presión en sus propias instituciones, lo que facilita la adopción de medidas enmarcadas en las políticas de igualdad de oportunidades.
- Las académicas y académicos participantes en la red están profundamente comprometidas y comprometidos en la investigación en género. La red les posibilita una orientación en las investigaciones, un evento para exponer sus comunicaciones y un medio de difusión. Analizar los obstáculos en cada universidad para la promoción de la paridad y las políticas de oportunidades de género es una vía activa de investigación y acción.
- Existe una disposición favorable del entorno social y de las universidades participantes en la red para avanzar en la igualdad de género.
- La formación del profesorado que participa en la red. Creemos que la necesidad de asegurar la igualdad de oportunidades de las alumnas y de las académicas en la trayectoria profesional docente, investigadora y de gestión en la universidad precisa de una formación continua que debe ser promovida desde cada centro de estudios.
- Es necesario continuar ampliando la red y apoyando acciones de colaboración en máster y programas de doctorado en las universidades asociadas.
- Los puestos de responsabilidad y representación están ocupados, mayoritariamente, por hombres. Asimismo, las universidades

participantes coinciden en señalar, como debilidades, la falta de concienciación de la existencia de desigualdad de oportunidades, la carencia de cursos de capacitación y sensibilización en temas de género, la ausencia de mecanismos legales e institucionales que promuevan la participación de las mujeres en niveles de gobierno, representación y dirección, la inexistencia de unidades de igualdad, la ausencia de igualdad de oportunidades en el currículo (transversalización del género) y la escasa investigación en género e igualdad de oportunidades en el ámbito universitario.

- La incorporación de la igualdad de oportunidades de género en los procesos institucionales y académicos de algunas universidades: la Universidad Mayor de San Andrés (Bolivia) ha incluido la igualdad de oportunidades de género en el Plan Operativo Anual del Instituto de Investigación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, la creación de la Unidad de Igualdad de la Universidad Central de Ecuador (2017), y la creación del Observatorio de igualdad y calidad de vida de la Universidad Nacional de San Agustín (Perú).
- Las universidades de la red cuentan con sus propios proyectos de investigación nacionales adscritos a la red; por ejemplo, la Universidad del Valle (*Proyecto Diseño y Atención a las Oportunidades de Género en la Educación Superior*), la Universidad Nacional de San Agustín Perú (*Proyecto Implicancias de género y calidad de vida*) y la Universidad Nacional de San Juan (Argentina) (*Modelo de Intervención Social y Transversal en Género de la Universidad Nacional de San Juan*).

Referencias Bibliográficas

- Bailarín, P. (2015). Los códigos de género en la universidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, (68), 19-38.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314.
- Dugger, K. (2001). Women in Higher Education in the United States: I has there been progress? *International Journal of Sociology and Social Policy*, 21(1/2), 118-130.
- Eccles, J. (2007). Where are all the women? Gender differences in participation in physical science and engineering. In C. Stephen, & W. Wendy (Eds.), *Why aren't more women in science? Top researchers debate the evidence* (pp.199-210). Washington, DC: American Psychological Association.
- Edwards, K., Desai, A. Gidycz, C., & Vanwynsberghe, A. (2009). College women's aggression in relationships: the role of childhood and adolescent victimization. *Psychology of Women Quarterly*, 33(3), 255-256.

- European Commission (2012). *She Figures 2012. Gender in Research and Innovation Statistics and Indicators*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Recuperado de http://ec.europa.eu/research/science-society/document_library/pdf_06/she-figures-2012_en.pdf
- Francis, B., Burke, P., & Read, B. (2014). The submergence and re-emergence of gender in undergraduate accounts of university experience. *Gender and Education, 26*(1), 1-17.
- Gaete-Quezada, R. (2015). El techo de cristal en las universidades estatales chilenas. Un análisis exploratorio. *RIES: Revista Iberoamericana de Educación Superior, 17*(6), 3-20.
- Kay, K., & Shipman, C. (2014). *The confidence code. The science and art of self-assurance- what women should know*. New York: Harper Collins Publishers.
- Krichesky, G. J., & Murillo, F. J. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje: una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 9*(1), 66-83.
- López, I., & Pérez, C. (2014). Igualdad de género y desarrollo de capacidades. ¿Una asignatura pendiente en la Educación Superior? *Edetania: Estudios y Propuesta Socio-Educativas, 46*, 215-228.
- Meulders, D., Plasman, R., Rigo, A., & O'Dorchai, S. (2010). *Horizontal and vertical segregation. Meta-analysis of gender and science research-topic report*. Recuperado de https://genderedinnovations.stanford.edu/images/TR1_Segregation.pdf
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). *Datos y cifras del sistema universitario español. Curso 2014/2015*. Madrid: Subdirección General de Documentación y Publicaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/educacion-mecd/areas-educacion/universidades/estadisticas-informes/datos-cifras/Datos-y-Cifras-del-SUE-Curso-2014-2015.pdf>
- Montané, A., & Carvalho, M. E. (2012). Diálogo sobre género: Justicia, equidad y políticas de igualdad en Educación Superior (Brasil y España). *Revista Lusófona de Educação, 21*, 97-120.
- Ordorika, I. (2015). Equidad de género en la Educación Superior. *Revista de la Educación Superior, 44*(174), 7-17.
- Ragins, B. R., & Cotton, J. L. (1991). Easier said than done: gender differences in perceived barriers to gaining mentor. *Academy of Management Journal, 34*(4), 939-951.

Stonyer, H. (2002). Making engineering students –Making women: The discursive context of engineering education. *International Journal of Engineering Education*, 18(4), 392-399.

Unidad de Mujeres y Ciencia (2013). *Científicas en cifras 2013. Estadísticas e indicadores de la (des)igualdad de género en la formación y profesión científica*.

http://www.ciencia.gob.es/stfls/MICINN/Ministerio/FICHEROS/UMYC/Cientificas_cifras_2013.pdf

Wenger, E. (2001). *Supporting communities of practice: a survey of community-oriented technologies*. Recuperado de <http://wenger-trayner.com/tech>.

GÉNERO Y EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL

Juan Benito Martínez

Universidad de Murcia

“Ni guerra que nos destruya, ni paz que nos oprima”.

“La cultura de la paz es el espacio socioeducativo adecuado para la ciudadanía” (Labrador, 2003).”

“La ciudadanía es un principio de la educación social” (Marí Ytarte, 2005).

INTRODUCCIÓN

En este capítulo queremos centrarnos, en la medida de lo posible, en la relación entre género y la Educación para la ciudadanía plural o Educación para el desarrollo de quinta generación. Y decimos en la medida de lo posible porque no estamos seguros de haber logrado centrarnos ni dicha relación, ya que para ello nos hemos visto abocados a exponer y debatir también acerca de la educación y la educación superior, la igualdad y la equidad, la democracia y la ciudadanía, el género, como cuestiones críticas en la actualidad, lo que implica, así mismo, hacerlo sobre la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Ello puede que genere incertidumbres sobre la adhesión ciudadana a los valores y principios democráticos y reclamado “como una solución posible a estos problemas el papel de la educación relacionada con estas materias” (Souto Paz y Souto Galván, 2010, p. 9).

Y, en efecto, entendemos que la educación puede, debe y está teniendo un papel esencial, como también puede, debe y está teniendo la ciudadanía democrática. Más aún, esta contribución tiene en la “trastienda” un planteamiento básico: la de destacar la importancia de que las personas nos comprometamos, al menos y también, en tanto que universitarios, en tanto que profesionales, destacando pero no por ello minusvalorando a los del ámbito social y educativo y, por último, en tanto que ciudadanos democráticos, en esta ocasión con la mayor agenda de transformación elaborada hasta ahora: la Agenda 2030.

Consecuentemente, comprobamos que **la** democracia y la ciudadanía se han convertido en objeto de debate motivado tanto por los intensos y acelerados cambios sociales como por las dificultades de las democracias para representar a los colectivos sociales marcados por la desigualdad, lo que induce a “la reflexión sobre los límites de las democracias contemporáneas”. (Cobo, 2008, p. 19).

Y, asimismo, objeto de debate sobre la educación en España. El artículo 27.2 de la Constitución española describe el objeto de la educación que se concreta en “el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto de los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”. Por consiguiente, la educación no se reduce al desarrollo intelectual del individuo sino que este proceso formativo se inserta en un contexto cívico, por lo que, junto al desarrollo de la persona como individuo se debe atender, también, a su condición de ciudadano, desarrollando las cualidades y condiciones de la persona en su dimensión social, en su condición de miembro de una sociedad determinada, con la finalidad de asumir y favorecer su contribución a la convivencia democrática y al respeto de los derechos y libertades de los demás. “¿Se debe educar, formar o enseñar a las personas en sus derechos y deberes como ciudadano? ¿Se debe educar, instruir o enseñar a los ciudadanos en los valores cívicos de la sociedad a la que pertenecen?” (Souto Paz y Souto Galván, 2010, p. 12).

Decíamos que ciudadanía y democracia están estrechamente relacionadas. La democracia es el sistema político preferido y la ciudadanía un sostén fundamental en el mantenimiento de la democracia. Interpretando a Arendt (1997), podemos decir que debemos intentar que la educación haga que una pluralidad de hombres y mujeres se convierta en una comunidad de ciudadanos, más que de obedientes y disciplinados humanos. En ese sentido, hablar de ciudadanía es imposible si no lo acompañamos de la idea de sociedad que queremos, por eso discutir de ciudadanía y democracia es discutir de política, de las condiciones de participación efectiva en la vida pública. Cuando hablamos de Educación para la ciudadanía no nos referimos descriptivamente a la educación de los ciudadanos, sino que abogamos por una ciudadanía activa que participa en la amplia esfera de lo público.

Por último, tenemos el “reto” de responder a la solicitud de la Agenda 2030:

La asamblea general de la ONU el 25 de septiembre de 2015 aprobó la Resolución “Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo sostenible”, que señala en su Preámbulo:

“La presente Agenda es un plan de acción en favor de las personas, el planeta y la prosperidad. También tiene por objeto fortalecer la paz universal dentro de un concepto más amplio de la libertad. Reconocemos que la erradicación de la pobreza en todas sus formas y dimensiones, incluida la pobreza extrema, es el mayor desafío a que se enfrenta el mundo y constituye un requisito indispensable para el desarrollo sostenible”.

Y en apartados diferentes se reitera la necesidad de colaboración de la “ciudadanía”:

“Estamos resueltos a poner fin a la pobreza y el hambre en todo el mundo de aquí a 2030, a combatir las desigualdades dentro de los países y entre ellos, a construir sociedades pacíficas, justas e inclusivas,

a proteger los derechos humanos y promover la igualdad entre los géneros y el empoderamiento de las mujeres y niñas, y a garantizar una protección duradera del planeta y sus recursos naturales” (Declaración. Introducción, punto 3).

Declaración. Introducción. La nueva Agenda, punto 36: “Nos comprometemos a fomentar el entendimiento de la ciudadanía mundial y la responsabilidad compartida. Reconocemos la diversidad natural y cultural del mundo, y también que todas las culturas y civilizaciones pueden contribuir al desarrollo sostenible y desempeñan un papel crucial en su facilitación”.

Declaración. Introducción. Un llamamiento a la acción para cambiar nuestro mundo, punto 51: “Lo que hoy anunciamos –una Agenda para la acción mundial durante los próximos 15 años- es una carta para las personas y el planeta en el siglo XXI. Los niños y los jóvenes de ambos sexos son agentes fundamentales del cambio y encontrarán en los nuevos Objetivos una plataforma para encauzar su infinita capacidad de activismo hacia la creación de un mundo mejor.”

Declaración. Introducción. Un llamamiento a la acción para cambiar nuestro mundo, punto 53: “El futuro de la humanidad y de nuestro planeta está en nuestras manos, y también en las de la generación más joven, que pasará la antorcha a las generaciones futuras. Hemos trazado el camino hacia el desarrollo sostenible, y nos corresponde a todos garantizar que el viaje llegue a buen puerto y que sus logros sean irreversibles”.

DESIGUALDAD, EQUIDAD Y EDUCACIÓN

La desigualdad instalada, en mayor o menor grado, en todo el mundo, **amenaza con** impedir los progresos necesarios para conseguir los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en 2030. Es la advertencia que ha lanzado la ONU durante la celebración del Foro Político de Alto Nivel en Nueva York, un acto anual en el que se evalúan los avances en esta agenda internacional y en el que el tema ha sido “Empoderar a las personas y garantizar la inclusión y la igualdad”.

Por acercarnos a nuestro contexto más próximo, España es el cuarto país más desigual de Europa. Lo dice uno de los informes que las organizaciones de la sociedad civil presentan aprovechando las grandes ocasiones en la ONU; concretamente el estudio “Cayendo por las grietas: exponiendo las desigualdades en Europa y más allá”, elaborado por SDG Watch Europe (2019) con apoyo de entidades de cada país. La tasa de riesgo de pobreza y exclusión es del 26,8%, una cifra muy similar a la situación anterior a la crisis económica.

No es momento ni ocasión de realizar una aproximación conceptual sobre igualdad, equidad y su relación con la educación, por lo que nos detendremos en un aspecto más concreto y más relacionado con la educación superior. En este sentido, la equidad no suele implicar que todos los estudiantes deban alcanzar los mismos resultados ni que estos sean

expuestos a un mismo plan educativo. “Equidad no implica igualdad, sino crear las condiciones necesarias que minimicen cualquier impacto negativo del entorno socioeconómico sobre el rendimiento educativo”. (Pérez, Serrano y Uriel, 2019, p. 234). Por eso los mismos autores inciden en que la equidad en educación asegura que los resultados educativos son fruto de las habilidades, voluntad y esfuerzo de los estudiantes más que de otras circunstancias personales. La equidad es un foco de atención de PISA 2015 y sus resultados muestran que en muchos países y regiones, incluso en aquellos con buen rendimiento educativo, la procedencia social de los estudiantes influye en sus oportunidades (OCDE, 2016).

De acuerdo con la definición de equidad definida por la OCDE, cabe presentar indicadores para dos importantes componentes de la equidad alcanzada en educación centrándose en dos aspectos: la inclusión (igualdad de acceso) y la igualdad de oportunidades. La inclusión se logra al asegurar que todos los estudiantes, y particularmente aquellos provenientes de entornos socioeconómicos menos favorables, tengan acceso a una educación de calidad y consigan un nivel básico de habilidades. En cuanto a la igualdad de oportunidades, la poseen en mayor medida los sistemas educativos en los que es más probable que “los resultados educativos se deriven de las habilidades y capacidades propias de los estudiantes y no de factores sobre los que los estudiantes no puedan influir directamente, es decir, se relaciona con el grado en el que el entorno socioeconómico influye en los resultados educativos” (Pérez, Serrano y Uriel, 2019, p. 235).

El pasado 19 de junio se cumplieron 20 años desde que se aprobó la Declaración de Bolonia. En reuniones posteriores surgieron y se fueron precisando algunos aspectos que este documento original no llegó a explicitar, muy en especial la centralidad del aprendizaje y del alumnado y la dimensión social de la educación superior. La definición del concepto dimensión social de la educación superior europea fue incorporada como un apartado específico, por primera vez, en la Cumbre ministerial de Londres de 2007. En el comunicado final se afirmaba que la educación superior debía jugar un “rol fuerte” en el fortalecimiento de la cohesión social, reducción de las desigualdades y elevación de los niveles de conocimiento, habilidades y competencias en la sociedad. No se trata tanto de lograr la igualdad cuanto la equidad, es decir, se considera suficiente alcanzar una composición del alumnado que reproduzca las diversidades existentes entre la población. Por ello, “se debe mejorar el acceso y que puedan culminar sus carreras los estudiantes procedentes de grupos infrarrepresentados y vulnerables” (Ariño, 2019). Pese a ello, los informes de Eurostudent no han dejado de mostrar que existe una sobrerrepresentación de los estudiantes procedentes de categorías sociales altas o medio altas y una subrepresentación de los procedentes de clases sociales bajas y medias bajas.

Y si cerramos un tanto el foco de atención, podemos encontrar en el capítulo “Tendencias en políticas educativas sobre Derechos Humanos e

inclusión en España” (Suárez y Gairín, 2018, p. 98) algunos argumentos que complementa lo dicho hasta ahora al exponer que: 1. “la construcción de una sociedad más justa y solidaria es una tarea esencial e ineludible en el marco de la construcción de los derechos humanos, debiendo abarcar todos los ámbitos de desarrollo del sujeto”; así, la educación no es ajena a este precepto. 2. “Ofrecer una educación superior pertinente y de calidad para todos los estudiantes, con especial atención a aquellos que están en situación de vulnerabilidad, es una prioridad de las políticas educativas que buscan respetar los derechos de los ciudadanos”. 3. “La justicia social, la equidad y la responsabilidad social constituyen razones de peso para sostener la necesaria construcción de universidades cada vez más inclusivas en el marco de un enfoque de derechos humanos”. Resulta, por tanto, indiscutible que el principio de equidad persigue la igualdad y equidad en los diferentes momentos del proceso educativo, debiéndose dar respuesta a la diversidad.

Los conceptos de equidad y reconciliación se encuentran íntimamente relacionados con las nociones de democracia, ciudadanía y paz. Básicamente, la equidad corresponde a un término que se puede interpretar desde el ámbito político y social. “Por un lado, hace referencia a la igualdad entre sujetos tanto en derechos como deberes, sin importar condiciones como raza (sic), origen, estatus o condición socio-económica. Y así mismo, tiene relación con la igualdad de oportunidades de las personas para acceder a mejores niveles y condiciones de vida. (Prácticas sociales...)

Recordemos, finalmente, que no hay ciudadanía “si existe la exclusión social, si se constituyen guetos para la población inmigrante, si no se toleran las diferencias y las identidades de cada grupo y si se tolera la intolerancia” (Borja y Castells, 1997: 371).

PEDAGOGÍAS DE GÉNERO

Existe un extenso consenso en la necesidad de introducir la perspectiva de género en la docencia, también universitaria debido al vacío existente en la mayoría de estudios de grado, tanto a nivel de contenido como metodológico. Así lo expresan autores diversos que consideran relevante producir conocimiento científico sobre género y educación, ya que ello se traducirá en cambios en las prácticas educativas y en las relaciones con los demás.

Más aún, respecto a las pedagogías de género en la calidad de la docencia, “se propone ir un poco más allá de la coeducación y dirigirse hacia una pedagogía de género que proponga teoría, modelos y estrategias reales para la incorporación del género en el currículo y en el aula” (Colás, 2004). La introducción de la perspectiva de género en la docencia supone someter los diferentes aspectos que la componen a un “análisis reflexivo que identifique posibles sesgos de género (invisibilización de las mujeres y sus aportaciones, reproducción de estereotipos sexistas, naturalización de las relaciones de género, lenguajes no inclu-

sivos, androcentrismo científico, etc.) y proponga alternativas” (Mena, Sáez, Leal y Pujal, 2019, p. 581).

Y si bien excede las posibilidades de este capítulo abordar con más rigor también este aspecto, no nos resistimos a recoger la aportación de Martínez Martín (2016) en “Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica”, sobre todo cuando, en concordancia con estos planteamientos, destaca los principales rasgos definitorios para la construcción de una pedagogía feminista postcolonial y crítica:

- Partir de una educación política y feminista, la cual debería impartir enseñanzas sobre una ciudadanía activa en las luchas por la justicia social. (...)
- Responder al reto de: ¿Cómo hacer educación desde la experiencia y los saberes de las mujeres? (...)
- Educar en la capacidad crítica, entendiendo que el mundo puede ser transformado y comprendido desde su diversidad, pero sin caer en posturas ‘neo-colonizadoras’, de asimilación o de relativismo cultural.
- Reconocer y de-construir las relaciones entre poder y educación. (...)
- Orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje feministas hacia un desarrollo de la ciudadanía local, a la vez que global, como forma de promoción humana que contemple la cultura de cada contexto concreto, sus posibilidades y limitaciones.
- Releer la realidad, nuestras prácticas, a partir del saber popular y de los contenidos culturales haciendo posible la apropiación crítica de los mismos; y conocer las estrategias y prácticas colectivas que buscan la transformación y la liberación de las diversas opresiones y que reivindican la importancia de la alteridad para la construcción de un proyecto emancipador.
- Promover una dimensión dialógica que se fundamente en la importancia de la diversidad de narrativas, en las historias de vida, en las reflexiones compartidas y en la construcción colectiva de conocimiento.” (Martínez Martín, 2016, p. 143-144).

LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE, EL GÉNERO Y LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA

El Derecho Constitucional, y especialmente el Constitucionalismo Social, no pueden quedar al margen del análisis de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). En efecto, la Agenda 2030 “constituye una Agenda de Constitucionalismo Global de naturaleza básicamente social. Desde esta perspectiva, los ODS integran una especie de Pilar Universal de Derechos Sociales y, como consecuencia, inspiran el modelo social

europeo y la realización de los derechos sociales en el orden constitucional nacional”. (Jimena Quesada, 2019, p. 13).

Los ODS conforman no sólo una agenda para los poderes públicos, sino asimismo un compromiso para el conjunto de la ciudadanía y del tercer sector, sin olvidar el compromiso de los demás actores de la sociedad, incluyendo la Academia.

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible fue objeto de adopción mediante Resolución 70/1 de 25 de septiembre de 2015, en el seno de la Asamblea General de la ONU. Mediante esa nueva y ambiciosa Agenda se acordaban diecisiete “Objetivos de Desarrollo Sostenible” (ODS) y ciento sesenta y nueve metas de alcance mundial.

En realidad, los ODS constituyen una Agenda cotidiana de desarrollo constitucional en cada país (epígrafe I). En efecto, si observamos el contenido del Preámbulo de la Constitución española de 1978, comprobamos que los designios en él propugnados presentan una ostensible sintonía con los formulados en el Preámbulo y la Declaración que encabezan los ODS.

Del mismo modo, es importante que España tenga un papel activo en las iniciativas que promueven la justicia de género y que asuma un papel de voz líder en materia de acción para el combate a la desigualdad, en torno al ODS 10. “Luchar contra la desigualdad, sostenibilidad y justicia de género debe permear todas las iniciativas impulsadas por España”. (OXFAM-Intermón, 2019, p. 40).

Esta Agenda afecta a la educación, no sólo porque sea uno de los ODS (el objetivo 4, que plantea “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”), sino también porque afecta a la propia concepción de la educación para la ciudadanía global (ECG). La ECG se concibe como un proceso de aprendizaje dinámico abierto a los cambios que se producen en el contexto internacional, capaz de incorporar nuevas visiones y enfoques en el ámbito global y local.

Esto requiere, desde el punto de vista de los valores y actitudes, impulsar el sentido de la ciudadanía global, la igualdad de derechos, el respeto, la tolerancia y la apreciación de la diversidad; en definitiva, aquellos valores relacionados con la responsabilidad global. “Es importante hacer explícitos el modelo de sociedad y persona que se quiere promover desde la educación para la ciudadanía global; y esto debe estar ligado a los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia, solidaridad, cooperación, pluralismo, diversidad cultural, diálogo y entendimiento a todos los niveles de la sociedad”. (Mesa, 2019, p. 8). Y su ámbito de actuación debe superar el marco escolar y articularse con otros actores educativos y movimientos sociales que tienen capacidad para la sensibilización, la formación y la incidencia política.

El ODS 5 plantea lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a las mujeres y niñas. Entre las metas que se establecen está poner fin

a todas las formas de discriminación. Es importante tener en cuenta que aproximadamente en un tercio de los países en desarrollo las niñas tienen enormes dificultades para matricularse en la escuela primaria y secundaria. Esto se traduce en falta de capacitación y, por tanto, de oportunidades para acceder al mercado de trabajo. Desde el punto de vista educativo, se trata de abordar la persistencia de la desigualdad y discriminación entre hombres y mujeres y el impacto de la pobreza en las mujeres y las niñas. Y abordar cuáles son los mecanismos de socialización que siguen actuando de forma diferencial en el ámbito educativo entre hombres y mujeres. “Se trata de revalorizar ‘lo femenino’ universalizándolo, desarrollando instrumentos analíticos que hagan posible la comprensión de la experiencia específica de las mujeres en todo el entramado socio-estructural, y, por otra, combatir sus consecuencias y la propia construcción del género como producto de las relaciones de poder y desigualdad” (Mesa, 2019, p. 22).

Y por ello y para ello, insistimos en la relación antigua entre educación y ciudadanía, en la ciudadanía entendida como el espacio de convivencia que se caracteriza por no ser excluyente, en que ejercer la ciudadanía se aprende y se aprende con otros y en que la ciudadanía ha venido articulándose a través del binomio exclusión-inclusión (Benito, 2006).

Lo que justificaría que intentemos aproximarnos a la participación ciudadana, un concepto y un fenómeno sociopolítico que ha evolucionado a la par de otros conceptos como democracia, ciudadanía, sociedad civil y gobernanza. Así, la participación ciudadana se abre paso en el modelo representativo (elitista) y se coloca como un elemento clave para la consolidación, profundización y mejora de la calidad de la democracia y sus instituciones. De igual manera, con la aparición de referentes internacionales que reconocen los derechos políticos de los ciudadanos más allá del ámbito electoral, se amplían las oportunidades para la implicación de los ciudadanos en los asuntos públicos y en el gobierno de su país.

En este documento de trabajo se desarrolla el concepto de participación ciudadana desde la perspectiva de la teoría de la democracia participativa así como desde la de los derechos humanos (Proyecto 89477, 2018, p. 3).

Cabe resaltar que en el marco de la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ONU, 2015), el derecho a la participación ciudadana en los asuntos públicos vuelve a tomar relevancia. El Objetivo 16, *Paz, justicia e instituciones fuertes*, tiene como uno de sus componentes “garantizar la adopción de decisiones inclusivas, participativas y representativas que respondan a las necesidades a todos los niveles” (Proyecto 89477, 2018, p. 18).

Entendido como un derecho humano, la participación ciudadana conlleva una serie de principios para su realización efectiva, mismos que se describen a continuación (Proyecto 89477, 2018, p. 19):

- Inclusión: “Los procesos deben considerar la participación de cada grupo o sector social con interés directo e indirecto (cuotas o espacios de participación) en los asuntos públicos a los cuales se enfoca dicho proceso.
- Igualdad y no discriminación. “El acceso al mecanismo de participación no debe estar determinado por alguna condición o característica social (género, edad, etnia, religión) de las personas, salvo en los casos donde se integra dicho mecanismo por el criterio de representación social de algún grupo o sector en particular”.
- Corresponsabilidad: “Se deben definir claramente las responsabilidades para los participantes del mecanismo”.
- Horizontalidad: “Todos los participantes cuentan con los mismos derechos y oportunidades para participar dentro del proceso o mecanismo”.
- Autonomía: “Los participantes opinan y deciden libremente sobre los asuntos abordados en el mecanismo o proceso”.
- Transparencia. “Los mecanismos y procesos participativos son instancias públicas por lo que todas las actividades, incluida la documentación y la información generada, es de dominio público y debe ser accesible a cualquier persona interesada”.
- Rendición de cuentas: “Los promotores y facilitadores responsables de los mecanismos y procesos participativos deben informar al público interesado sobre los resultados alcanzados, así como explicar y justificar las decisiones tomadas al respecto”.

En este escenario las metodologías como elemento guía de la formación adquieren vital importancia, “especialmente aquellas que favorecen un rol activo del estudiante, el aprendizaje significativo, la colaboración y autonomía” (Silva Quiroz y Maturana Castillo, 2017, p. 117). Para estos autores se consideran dentro de estas metodologías activas: Análisis de casos, Aprendizaje basado en problemas (ABP), Aula invertida, Aprendizaje basado en equipos, Aprendizaje y Servicio (AS), juego de roles, debates, etc.

Para Martínez Lirola (2019) se debe enseñar usando algunas actividades cooperativas que promuevan los principios de la Educación para la paz y la adquisición de competencias sociales en la educación superior. Trabajar en pequeños grupos con el fin de realizar las distintas actividades cooperativas implica promover la comunicación y la resolución de conflictos como competencias sociales “de modo que el alumnado mejore su capacidad crítica al reflexionar sobre temas como la pobreza, la globalización, el género, los Derechos humanos o el racismo. Conscientes de la importancia de aprender competencias sociales para la vida”.

Y bien podríamos añadir el papel del Aprendizaje Servicio especialmente referido a la Educación para la ciudadanía. Como venimos defendiendo, surge la necesidad de formar ciudadanos competentes cívicamente, comprometidos con el bien común y con las responsabilidades colectivas. Educar para la ciudadanía democrática no es algo que solo debe estar presente en la escuela, sino que conviene que se considere en la formación de todos los ciudadanos, incluidos los futuros profesionales (y presentes ciudadanos democráticos y universitarios) que se forman en estudios de educación superior.

Desde estos presupuestos, argumentamos a favor de la necesidad de impulsar proyectos de Aprendizaje Servicio en el espacio de Educación superior, “como enfoque pedagógico favorecedor de la ciudadanía democrática y crítica, la participación cívica y sin duda la formación de una ética profesional arraigada en el concepto de bien común, tal y como sugieren organismos internacionales como la Unesco (2015)” (Zayas, González y Gracia, 2019, p. 2).

A MODO DE CONCLUSIÓN

En la actual reforma universitaria se establecen con claridad los fines o las “misiones” de la universidad. La tercera misión se refiere al compromiso social de la universidad, en el sentido de la importancia de la implicación de ésta en los retos y problemas de la sociedad (Vilalta, 2013). Pero hay diversos modos de interpretar el sentido de esta tercera misión. Las interpretaciones se dan en dos claves diversas, la económica y la cívico-social.

En palabras de Zayas, González y Gracia (2019, p. 7): “Como decía Barber (1998), no es que la universidad tenga una misión cívica, sino que la universidad es una misión cívica; es civilidad en sí misma”.

Escribíamos en la Introducción: “ Por último, tenemos el “reto” de responder a la solicitud de la Agenda 2030”. Ahora puede ser un buen momento para intentar dar alguna respuesta que no es propia pero que la recogemos por su importancia y relevancia, también porque está en sintonía con los aspectos y ámbitos abordados.

Como se recoge en el “Informe de España para el examen nacional voluntario 2018”: “Vivimos en un mundo cada vez más interconectado, complejo, inestable y rápidamente cambiante. Nuevos retos se añaden a los ya conocidos. (...) Hoy, más que nunca, debemos decir con firmeza y convencimiento que sí que hay una alternativa. Que una respuesta diferente es posible. El modo en que afrontamos los grandes retos que se nos presentan como país, como sociedad, como humanidad, no puede estar guiado por el miedo. Las respuestas deben estar basadas en los valores universales de la justicia, la igualdad, la solidaridad y los Derechos Humanos. (...) La Agenda 2030 y sus Objetivos de Desarrollo Sostenible (...) sintetizan esta respuesta. Es un referente ético, a la vez que operativo, para todos los gobiernos y para toda la ciudadanía. Un nuevo contrato social global.”

¿Y desde la Universidad? En la sesión celebrada se debatió sobre la contribución y el posicionamiento de las universidades a la Agenda 2030. El documento de aportación y consensado por la CRUE Universidades Españolas refleja lo siguientes compromisos:

1. La incorporación de manera transversal de los principios, valores y objetivos del desarrollo sostenible a la misión, las políticas y las actividades de las universidades y de CRUE Universidades Españolas.
2. Un compromiso decidido con la inclusión de competencias relacionadas con un desarrollo sostenible e inclusivo, necesarias para la construcción de una ciudadanía global, en la formación de todo el estudiantado, el personal docente e investigador y el personal de administración y servicios.
3. La generación y la transferencia de un conocimiento comprometido con el desarrollo sostenible, incluyendo aquí también el conocimiento necesario para articular y dar seguimiento a la propia Agenda 2030.
4. La capitalización de los espacios singulares que ofrecen las comunidades universitarias para la puesta en marcha de proyectos innovadores para abordar los retos de la Agenda 2030 a escala controlada.
5. El fortalecimiento del vínculo de la universidad con otros agentes de la sociedad, desde administraciones públicas a actores sociales pasando por empresas y otros colectivos, aprovechando su experiencia en la creación y consolidación de alianzas a varios niveles, desde las redes internacionales de investigación y cooperación a la visibilización e inclusión de colectivos minoritarios.
6. La articulación de un debate público y abierto en torno al desarrollo sostenible, la Agenda 2030 y su propia gobernanza en el contexto nacional e internacional.
7. Compromiso por parte de las universidades, a reportar informes acerca de sus impactos en términos de docencia, investigación y transferencia, alineándolos a cada uno de los ODS.

También en el “Informe de España para el examen nacional voluntario 2018”, encontramos las siguientes medidas y metas:

“1) Se propondrá este compromiso a la Conferencia Sectorial de Educación y a la Conferencia General de Política Universitaria, así como las siguientes medidas, para su asunción por parte de todas las administraciones y actores:

a. Incorporar la educación para el desarrollo sostenible (tal como se define en la meta 4.7 y según las directrices de la UNESCO) en la tota-

lidad de la enseñanza obligatoria y en el sistema educativo, a través de los planes y programas educativos, para 2025.

b. Incorporar en todos los grados y postgrados la formación en la Agenda 2030 y los ODS para 2021, de forma que todos los estudiantes que completen estudios de grado o posgrado hayan recibido una formación básica en desarrollo sostenible y ciudadanía mundial, al 100% en 2025.

c. Incorporar para 2022 el sistema de acceso a la función docente (obligatoria y universitaria), en los contenidos mínimos requeridos en los procesos de selección, los conocimientos y destrezas necesarios para la educación para el desarrollo sostenible y la Agenda 2030.

d. En 2025, todo el personal docente de la enseñanza obligatoria y universitaria habrá recibido cualificación en la Agenda 2030.”

Es de capital importancia aumentar los esfuerzos encaminados a reforzar la función que desempeña la educación en la plena realización de los derechos humanos, la paz, el ejercicio responsable de la ciudadanía local y mundial, la igualdad de género, el desarrollo sostenible y la salud. Los contenidos de dicha educación han de ser adecuados y contemplar aspectos tanto cognitivos como no cognitivos del aprendizaje. Como resalta la UNESCO en su abordaje del ODS 4, los conocimientos, capacidades, valores y actitudes que necesita todas las personas para vivir una vida fructífera, adoptar decisiones fundamentadas y asumir un papel activo -tanto en el ámbito local como el mundial- a la hora de afrontar y resolver los problemas planetarios, pueden adquirirse mediante la educación para el desarrollo sostenible y la educación para la ciudadanía mundial -que a su vez incluye la educación para la paz y los derechos humanos-, la educación intercultural y la educación para la comprensión internacional.

En definitiva, es ineludible plantearnos la cuestión, o en plural las cuestiones que planteábamos en la Introducción, conscientes de que parte de la ciudadanía puede sentir inseguridad, desorden, incertidumbre, impotencia y desesperanza. A la vez, la estructura de riesgo convierte a los sistemas en sistemas complejos más inestables y vulnerables. Y, por ello, en estos sistemas cada vez es más posible el cambio social porque, y dejamos para el final, en A modo de conclusión, la palabras escritas y leídas del último Informe FOESSA, aunque puede que cada vez sea más improbable, “el **cambio es cada vez más y más posible**. Pero no está decantado el sentido del cambio que, por cierto, no es una cuestión de poder, sino de sabiduría para impulsar ese cambio.” (Fundación FOESSA, 2019, p. 94). Recordemos su apartado “1.5. Conclusión. El reto de recrear un proyecto compartido de sociedad ilusionante, sostenible y que incluya a todos”.

BIBLIOGRAFÍA

- Sin autor: Prácticas sociales en formación para la investigación: Mecanismos que potencian la paz, equidad, reconciliación y educación ciudadana. Artículo.
- Arendt, H. (1997). *¿Qué es política?* Barcelona: Paidós.
- Ariño, A. Vía Universitaria 2 y la dimensión social de la Educación Superior. En *Universidadesi*. <https://www.universidadesi.es/via-universitaria-2-y-la-dimension-social-de-la-educacion-superior/>
- Benito Martínez, J. (2006). Educación y ciudadanía. *Eikasía. Revista de Filosofía*, 11, 6. <http://www.revistadefilosofia.org/educacionyciudadania.pdf>
- Cobo, R. (2008). Repensando la democracia: mujeres y ciudadanía. En R. Cobo (ed.), *Educación en la ciudadanía. Perspectivas feministas*. Madrid: Catarata. Pp. 19-52.
- Colás, P. (2003). Investigación educativa y crítica feminista. *Ágora Digital*, 6, pp. 11-12.
- Colás, P. (2004). La construcción de una pedagogía de género para la igualdad. En M.A. Rebollo e I. Mercado, *Mujeres y desarrollo en el siglo XXI: Voces para la igualdad*, pp. 275-292. Madrid: MacGrawHill.
- Fundación FOESSA (2019).
- Jimena Quesada, L. (2019). El constitucionalismo social y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). *Lex Social*, vol. 9, nº 1, pp. 13-45.
- Marí Ytarte, R.M^a. (2005). *Diversidad, identidades y ciudadanías: la Educación social como cultura ciudadana*. Valencia: Nau Llibres.
- Martínez Lirola, M^a. (2019). El potencial del aprendizaje cooperativo y la educación para la paz para promover competencias sociales en la educación superior. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, nº 4, pp. 42-59.
- Martínez Martín, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Foro de Educación*, vol. 14, nº 4, pp. 129-151.
- Mena, M^a., Sáez, A., Leal, A. y Pujal, M. (2019). Aportaciones de las pedagogías de género a la calidad de la docencia universitaria. *Educación*, vol. 55/2, pp. 579-596.
- Mesa, M. (2019). La Educación para la Ciudadanía Global y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Una Agenda para la transformación social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(1), pp. 7-11.
- Mesa, M. (2019). La Educación para la Ciudadanía Global: Una apuesta por

la democracia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(1), pp. 15-26.

Mora, E. y Pujal, M. (2014). El cuidado y la provisión en el proyecto docente universitario. Un ejemplo: la asignatura. Las clases sociales y la estratificación del grado de Sociología. En XXXX.

OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) (2016). *PISA 2015 Results (Vol. I): Excellence and Equity in Education*. París: OECD Publishing.

OXFAM-Intermón (2019). Realidad de la ayuda 2019. De la década perdida a la Agenda 2030. En www.RealidadAyuda.org.

Pérez, F., Serrano, L. y Uriel, E. (dirs.) (2019). *Diferencias educativas regionales 2000-2016: Condicionantes y resultados*. Bilbao: Fundación BBVA.

Proyecto 89477 (2018). *¿Qué entendemos por participación ciudadana?* Documento de trabajo. México. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

Ruiz Román, C. (2017). La Educación Social ante el revés de la globalización. *RES, Revista de Educación Social*, nº 25, julio, s.p.

SDG Watch Europe (2019). *Falling Through The Cracks. Exposing inequalities in the EU and Beyond*.

Silva Quiroz, J. y Maturana Castillo, D. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Innovación Educativa*, vol. 17, nº 73, pp. 117-131.

Souto Paz, J.A. (dir.) y Souto Galván, E. (coord.) (2010). *Educación, democracia y ciudadanía*. Madrid: Dykinson.

Suárez, C.I. y Gairín, J. (2018). Tendencias en políticas educativas sobre Derechos Humanos e inclusión en España. En J. Gairín Sallán y C.I. Suárez (coords.), *Tendencias en políticas educativas sobre Derechos Humanos e inclusión. Implicaciones en la gestión de las instituciones iberoamericanas de educación superior*. Red AGE. Red de Apoyo a la Gestión Educativa. https://ddd.uab.cat/pub/lilibres/2017/188838/Libro_Red_AGE_2018.pdf

Unesco (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* París: Unesco.

Zayas, B., González, V. y Gracia, J. (2019). La dimensión ética y ciudadana del Aprendizaje Servicio: una apuesta por su institucionalización en la Educación superior. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), pp. 1-15. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.55443>

Equidad de la Educación en España, un análisis crítico a la luz del informe PISA

Juan Carlos Solano Lucas

Marcos Alonso Bote Díaz

José Ángel López Martínez

Juan Antonio Clemente Soler

(Universidad de Murcia)

Introducción

Llevamos mucho hablando sobre la equidad, y de la equidad en la educación, en particular. Incluso, como no suele ocurrir mucho en las ciencias sociales, ya tenemos una definición clara sobre qué es equidad. Entendemos que la equidad en educación significa que las escuelas y los sistemas educativos provean iguales oportunidades de aprendizaje a todos los estudiantes. Es decir que todo el alumnado, independientemente de sus hándicaps socioeconómicos, sexo, origen étnico, nacionalidad o antecedentes familiares, alcancen el mismo rendimiento académico. (Graham, 2019) Esto no quiere decir que todos los estudiantes tengan que alcanzar los mismos resultados académicos, sino más bien que los resultados no sean producto de sus antecedentes, independientemente de dónde procedan, si no de sus capacidades. Más bien, se refiere a crear las condiciones para minimizar cualquier impacto adverso de la condición socioeconómica o de los antecedentes de los estudiantes en su desempeño (OECD, 2016a, p. 202).

No vamos a entrar en este capítulo a hacer un análisis de lo que es la equidad desde un punto de vista teórico, en la medida en que Martínez (2017) ya ha hecho un relato amplio y brillante sobre este concepto. Desgranando, podemos decir, todas y cada una de las perspectivas teóricas que han tratado directa o indirectamente este concepto. No obstante, no podemos dejar de referirnos a esta noción cuando desde hace poco tiempo se ha puesto de moda en los círculos académicos. Han surgido congresos, artículos analíticos, informes de instituciones, desarrollo de indicadores que tratan de medir los elementos objetivos (y no siempre) de esta idea concreta de justicia social. Esto no es un fenómeno nuevo, cada cierto tiempo surge una idea, un concepto, un tema que se pone de moda y se exprime hasta que pierde su interés, o se agota, o es sustituido por otro más novedoso y atractivo. No queremos decir que esto sea un debate estéril, ni mucho menos, sino que, en los ámbitos académicos, al igual que en otras áreas, también se mueve por unos intereses concretos que brillan y se apagan al poco. Ha pasado dentro del análisis de la educación con los conceptos de multiculturalismo, de

ciudadanía, de educación para la paz, etc... A diferencia de otras modas en otros ámbitos, en el mundo académico, a pesar de ser; por así decirlo, flores de un día, el conocimiento que se crea, el debate que produce no se pierde, sino que se acumula dando lugar a un enriquecimiento del conocimiento científico.

Desde hace unos años hasta ahora, la OECD, a través de su programa internacional de evaluación del estudiante (PISA en sus abreviaturas en inglés) ha venido desplegando un extenso armamento de publicaciones donde se hace eco de este concepto (Graham, 2019; Salinas, 2018; Schleicher, 2014; Musset, 2012; OECD, 2018, 2017a, 2017c, 2017b, 2016b, 2014, 2013, 2012a, 2012b, 2004; Schütz, West, & Wöbmann, 2007). Lo cual demuestra su interés por debatir o crear opinión sobre un principio fundamental de los sistemas educativos de las sociedades democráticas.

Pero el problema de la falta de equidad en las sociedades actuales no está en el hecho de la ausencia de políticas que traten de paliar los déficits sociales de origen de en nuestro caso de los estudiantes, que las hay, pero no necesariamente funcionan; sino en la propia desigualdad que se enraíza en lógicas sociales anteriores. Y la clase social es uno de esos elementos, tal y como veremos más adelante.

En este capítulo vamos a tratar de aclarar algunos indicadores que PISA ofrece sobre la equidad. Primero explicaremos qué es PISA y como funciona, y posteriormente analizaremos seis indicadores aparentemente demuestran que el sistema educativo español es más equitativo de lo que el común de los ciudadanos considera. Nos centraremos en el Informe PISA de 2015, a través de la tasa de matrícula escolar a los 15 años, el porcentaje de estudiantes con bajo nivel de competencias, la distancia de puntos de rendimiento debida al origen social, el porcentaje de estudiantes resilientes, el índice de inclusión académica, y el índice de inclusión social.

¿Qué es el informe PISA?

El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA en inglés, Programme for International Student Assessment) es un proyecto de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), que tiene como objetivo evaluar la formación del alumnado cuando llegan al final de la etapa obligatoria, entre los 15 años y tres meses, y los 16 años y dos meses al momento de la evaluación, independientemente del grado que estén cursando. La evaluación cubre las áreas de lectura, matemáticas y ciencias. La evaluación enfatiza en el dominio de los procesos, el entendimiento de los conceptos y la habilidad de actuar o funcionar en varias situaciones dentro de cada campo (OCDE, 2007). Además del examen propiamente dicho, los estudiantes han de responder a un cuestionario donde se les pregunta sobre sí mismos y sobre sus hogares. Se utiliza una muestra que oscila entre 4.500 y 10.000 estudiantes por país. El resultado proporciona una serie

de perfiles sobre las capacidades de los estudiantes conectados con su contexto personal, familiar y escolar. Este proyecto se lleva cada 3 años permitiendo conocer la evolución y los procesos en materia de evaluación educativa de cada país participante.

Por lo que se refiere a las puntuaciones de PISA se sitúan en una serie de escalas por cada asignatura. Estas escalas están divididas en niveles que representan grupos de preguntas de pruebas de PISA, desde el Nivel 1 con preguntas que exigen únicamente las habilidades más básicas para cumplimentarlas y aumentando la dificultad en cada nivel.

La puntuación para cada país participante en las pruebas es la media de todas las puntuaciones de los estudiantes en dicho país. La puntuación media entre los países de la OCDE es de 500 puntos y la desviación estándar es de 100 puntos. Cerca de dos tercios de los estudiantes de los países de la OCDE puntúan entre 400 y 600 puntos.

Este proceso de evaluación de PISA se caracteriza porque no evalúa aprendizajes de los contenidos específicos del currículum de cada país; sino que se centra en el reconocimiento y valoración de las destrezas y conocimientos adquiridos por los alumnos al llegar a sus quince años (OCDE, 2007, p. 6). En otras palabras, evalúa las competencias adquiridas por el estudiante para resolver problemas y situaciones de la vida diaria. Y es aquí donde se centran las principales críticas a este modelo de evaluación. A medida que las competencias evaluadas son más genéricas y eluden la evaluación de los contenidos curriculares, más se aleja de lo que se aprende, o se enseña, en la escuela (Carabaña, 2015). Lo cual permitiría argumentar que lo que realmente se está evaluando es todo aquello que forma parte del proceso formativo y educativo de los estudiantes fuera del espacio escolar, es decir, familia, grupo de iguales, asociaciones, medios de comunicación, etc. Hasta tal punto que el propio informe explica que gran parte de las diferencias de competencias de los estudiantes se debe a la desigualdad socioeconómica.

También se le ha criticado como este procedimiento evaluativo propicia una visión mercantilista de la educación. El germen de esta perspectiva utilitarista de la educación, en contraposición a una mirada que entiende a ésta como un derecho, lo encontramos en la ideología neoliberal, la cual considera que como mercancía esta se ha de comprar y vender libremente en el mercado (Torres Santomé, 2014). Por tanto, la educación es considerada como un bien de consumo, y el informe PISA y, todas aquellas pruebas de nivel públicas y privadas (al menos las que no tienen una orientación de diagnóstico) son productos que permiten ofrecer rankings a padres y madres que buscan la “excelencia” educativa para su descendencia, olvidando de este modo el papel transformador y generador de oportunidades que tiene la educación en su dimensión más amplia. Por tanto, la educación y la institución escolar es entendida como un instrumento creador de trabajadores flexibles y adaptables a un mercado en constante cambio. Otra dimensión de la mercantilización de la educación es considerarla como una garantía de crecimiento económico duradero, sobre todo entre los economistas (Becker, 1983;

Schultz, 1961, 1985), y es considerada como una inversión social (Bartolomé & Olano, 2012) y un factor productivo más junto al capital y al trabajo.

Equidad en el sistema educativo español.

A pesar de todo lo anterior, nos tenemos que preguntar si España desde el punto de vista de los analistas de la OCDE es un país equitativo. Los datos nos muestran una imagen alentadora, pero quizá no lo sea tanto a la luz y a la sombra de los datos. Que a la par y en un análisis más detallado nos enseñan que dentro del Estado hay grandes desigualdades territoriales, a las que por falta de espacio no podremos tratar en este texto.

PISA define la inclusión educativa como la forma de asegurar que todos los estudiantes alcancen las habilidades básicas fundamentales. En este sentido, los sistemas educativos en los que una gran proporción de jóvenes de 15 años no han aprendido las habilidades básicas necesarias para participar plenamente en la sociedad no se consideran lo suficientemente inclusivos (OECD, 2016c, p. 203). Otra perspectiva sobre la equidad, se define en relación a los debates contemporáneos sobre igualdad de oportunidades, especialmente desde la perspectiva de las políticas públicas (Kanbur & Wagstaff, 2016; Roemer & Trannoy, 2015). Esto de algún modo trata de poner en valor la idea de que los sistemas educativos son más justos si existe una mayor probabilidad de que los logros de los estudiantes sean producto de sus habilidades y capacidades, y serán menos justos cuanto más condicionados estén los resultados por el contexto y las diferentes dimensiones de la desigualdad; tales como: el género, el origen étnico, el estatus socioeconómico, la migración, la estructura familiar o el lugar de residencia.

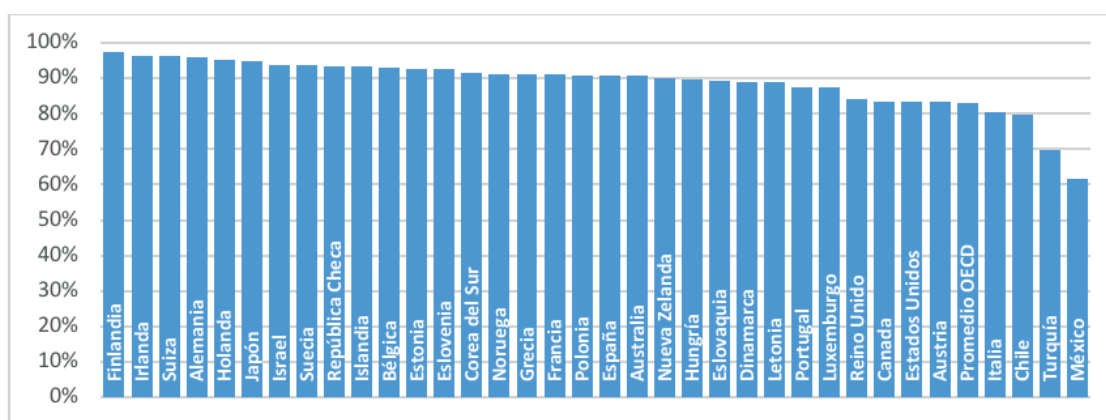
Por tanto, PISA desarrolla indicadores para tratar de analizar los distintos elementos de la inclusión y de la equidad. Dentro de la primera dimensión se evalúan los indicadores referidos a la tasa de cobertura de alumnado inscrito en centros escolares a los 15 años; y el porcentaje de estudiantes que no han alcanzado el Nivel 2 de competencias. En el primer caso, el informe se pregunta hasta qué punto el estudiante se beneficia del mero acceso a la educación, y lo hace a través de la tasa de matriculación escolar. Esta sería una visión tradicional, y algo trasnochada de lo que se entiende por igualdad de oportunidades, una perspectiva anclada en las corrientes funcionalistas de la segunda mitad del pasado siglo que entiende que la justicia en el campo de la educación ha de ser meritocrática (Montes & Parcerisa, 2016; Young, 2017), y que las posiciones sociales se distribuyen de acuerdo con el mérito y la cualificación, no según la filiación hereditaria, y para alcanzar este objetivo se desarrollan medidas de políticas educativas orientadas a la expansión de los sistemas educativos facilitando el acceso y su universalización.

Lo que hace PISA, bajo esta premisa de justicia meritocrática, es medir la cobertura de los sistemas educativos en relación a minimizar

la cantidad de jóvenes que no están inscritos en la institución escolar. Los sistemas más equitativos e inclusivos logran reducir al máximo el número de alumnado que no está inscrito en alguna parte del sistema educativo.

Como podemos ver en el siguiente gráfico (fig. 1), y bajo ese prisma, España sería un país con una equidad media o media alta, en la medida en que se encuentra significativamente por encima del promedio de la OECD. Sin embargo, las diferencias entre países son escasas, tan solo 6 décimas nos separan con respecto al país con la cobertura de matrícula más alta (Finlandia - 96%). Además, este es un indicador pobre para comprender los déficits educativos ya que solo aporta una información que es quizá más útil para países menos desarrollados

Figura 1. Tasa de matrícula escolar a los 15 años - PISA 2015 (%)



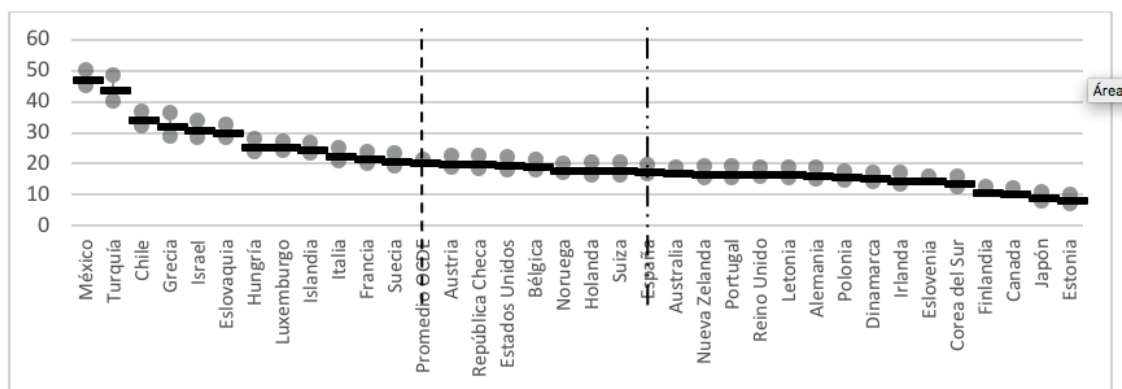
Fuente: PISA 2015 - OECD

Un segundo elemento importante para el análisis de la equidad en la educación se refiere a lo que en PISA se denomina logro básico, el cual se define como los estudiantes que alcanzan al menos el Nivel 2 de competencia en la evaluación PISA. El Nivel 2 de competencia se considera una línea de base que todos los estudiantes deben alcanzar. Reducir el número de estudiantes de bajo rendimiento es un elemento básico para mejorar la equidad dentro de los sistemas educativos. (OECD, 2016c).

España en esta línea sería un país con un nivel de equidad alto, ya que el porcentaje de alumnado con escaso rendimiento es de los más bajos de la OECD, al nivel de países como Suiza, Holanda, Noruega, Australia o Nueva Zelanda, entre otros (fig. 2). De algún modo se está lanzando un mensaje a través de los datos de PISA, de que a pesar de los déficits de recursos públicos durante la crisis, y antes de la misma, el modelo garantiza un nivel aceptable de equidad, teniendo un porcentaje relativamente bajo de jóvenes con un nivel de competencias insuficiente. No obstante, estamos muy lejos, más del doble de las tasas de Estonia o Japón, que se sitúan por debajo de del umbral del 10%. Todo esto es clave, porque las condiciones y especialmente los recursos destinados al sistema educativo son diferentes, entre el comienzo de la crisis y esta última evaluación. Hemos observado que los resultados han permaneci-

do estables, o inclusive han mejorado algo, al mismo tiempo que se ha reducido la dotación presupuestaria para la educación (Martínez García, 2017). Y esto es a lo que se adhieren muchos políticos para plantear una reflexión sobre dicha inversión; ¿realmente se está invirtiendo lo que necesita el sistema? O ¿se está destinando adecuadamente los recursos a las necesidades reales?

Figura 2. % Estudiantes con bajo nivel de competencias, e intervalos de confianza (95%) PISA 2015



Fuente: PISA 2015 - OECD

El hecho es que el contraste con otros indicadores no sostiene ese nivel de equidad que muestran los datos de PISA; por ejemplo: la tasa de idoneidad a los 15 años es del 67%, con horquillas que van del 52% de Ceuta al 78% de Cataluña. O también, como la tasa de abandono escolar temprano es del 18,3%. Es decir, casi 1 de cada 5 jóvenes entre 18 y 24 años no ha concluido la enseñanza secundaria obligatoria y no está realizando ningún tipo de educación o formación. También con horquillas que oscilan entre el 7% del País Vasco, al 27,5% de Melilla (MECD, 2018). Dicho de otro modo, si los indicadores PISA de equidad e inclusión son tan buenos, ¿cómo es posible que no soporten un análisis superficial que demuestra la existencia de numerosas disparidades interterritoriales?

Otra pata del análisis de la equidad en la educación según PISA se refiere a la diferencia de puntos en ciencias asociada con un aumento de una unidad en el ISEC¹². Según PISA este indicador está construido para ser comparable internacionalmente, y los valores del índice son estandarizados, lo cual permite realizar comparaciones entre estudiantes y escuelas con diferentes perfiles socioeconómicos (OECD, 2016b, pp. 56-57).

12 Para ayudar a medir los diversos aspectos del origen social y familiar del alumnado se construye un Índice Social, Económico y Cultural (ISEC, o ESCS en sus siglas en inglés). El ISEC es un índice compuesto por tres indicadores, el nivel educativo más alto de uno de los padres, el nivel ocupacional más alto de uno de los padres y las posesiones del hogar, determinadas por elementos como suscripción a prensa diaria, conexión a internet de alta velocidad, número de libros en el hogar, poseer un ordenador para tareas escolares, o software educativo específico

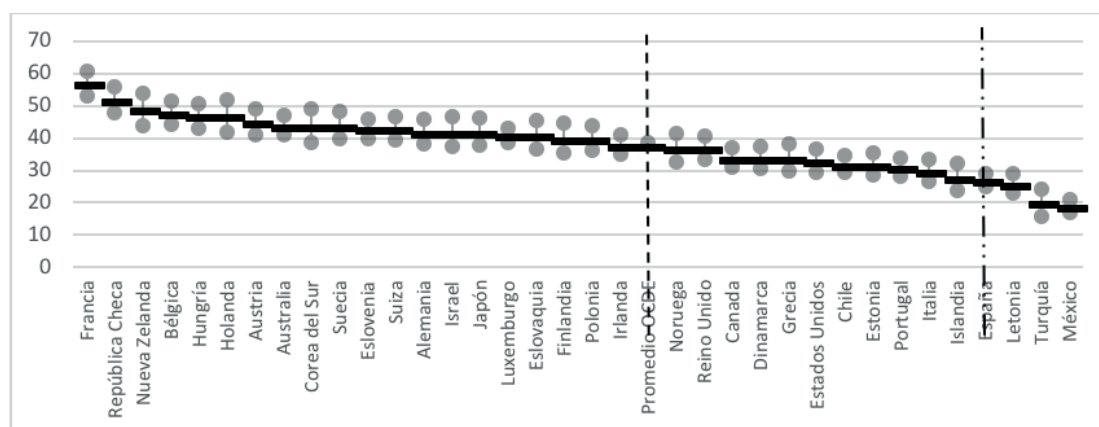
Como podemos observar en este indicador, el elemento transversal del análisis se centra en el impacto que ejerce el estatus socioeconómico en el rendimiento estudiantil, el cual ha sido ampliamente documentado (Carlisle & Murray, 2015; Jæger & Breen, 2016; Pokropek, Borgonovi, & Jakubowski, 2015; Van Ewijk & Sleegers, 2010). Y además, sabemos que el capital económico es susceptible de ser transformado en cualquier tipo de capital, por ejemplo los padres con recursos económicos pueden invertir en pagar clases particulares cuando sus hijos están por debajo de sus expectativas o potenciales rendimientos escolares (Runte-Geidel, 2013), o cómo la posesión de ciertos recursos culturales o sociales facilitan el éxito de los estudiantes en la escuela, en comparación con sus compañeros que provienen de familias con niveles socioeconómicos más bajos.

Un sistema educativo se considera tanto más equitativo cuanto menor sea el impacto de la variación del ISEC del alumnado en su rendimiento educativo. Se consideran alumnos desfavorecidos socio-económicamente aquellos que se encuentran en el cuartil inferior del índice ISEC y se consideran socioeconómicamente favorecidos los alumnos situados en el cuartil superior del índice ISEC de su país (MECD, 2016, p. 111).

El gráfico (fig. 3) nos demuestra, y vuelve a reafirmar con los datos de PISA, que España tiene un sistema educativo que fomenta la equidad. Es uno de los países con menor impacto en los resultados de rendimiento de PISA de toda la OECD, junto a Letonia, Turquía o México. No obstante, estos compañeros de viaje resultan algo sospechosos, y cabría preguntarse si de algún modo los resultados no están sesgados por la propia estructura social, y por la desigualdad distribución de los recursos. El Instituto Nacional de Evaluación Educativa, en el Informe Español del Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (MECD, 2016, pp. 112-113) muestra los valores medios del ISEC de los países de la OCDE. El ISEC de las familias de los alumnos de España equivale a -0,51, superior en 7 centésimas al de Rumanía y próximo al de Chile (-0,49). El ISEC de España resulta cualitativamente inferior al del promedio de países de la OCDE, así como al de los países vecinos: Francia (-0,14), Italia (-0,07), Grecia (-0,08) y Portugal (-0,39). Más aún, México y Turquía tienen índices de Gini que rondan el 0.4, siendo los países más desiguales de la OECD; y Letonia, tiene casi el mismo índice que España, 0.35 y 0.34 respectivamente (OECD.Stat, 2019). El propio informe PISA así lo desvela “La heterogeneidad socioeconómica parece estar correlacionada positivamente con el porcentaje de variación en el desempeño explicado por el estado socioeconómico. Esto significa que, en países/economías con mayor diversidad socioeconómica, es más fácil predecir el desempeño de los estudiantes en función de su situación socioeconómica. Y a la inversa, la heterogeneidad está correlacionada de manera negativa y más fuerte con las diferencias de rendimiento entre los estudiantes de diferentes grupos socioeconómicos. Estas correlaciones pueden reflejar una cierta restricción técnica en la medición del impacto de la situación socioeconómica: en países con mayor diversidad socioeconómica, el impacto asociado con una desviación estándar en el índice

ISEC no captura completamente las diferencias entre los estudiantes en los extremos de la distribución, ya que tienden a ser más de dos desviaciones estándar separadas” (OECD, 2016c, p. 209). Lo cual pone en tela de juicio la equidad inicial que ofrecen los datos, en la medida que en sociedades caracterizadas por una desigual distribución de los recursos económicos, el ISEC no va a ser capaz de predecir con fiabilidad las diferencias de competencias entre el alumnado según origen social. Más aún, España es precisamente un claro ejemplo de cómo la crisis ha polarizado la sociedad en términos de riqueza, y distribución de la renta. Según el Banco de España (2017) España alcanzó en 2014 la mayor polarización de la riqueza, dando lugar a que uno de cada cuatro personas estuviera abocada a la insolvencia. Según Encuesta Financiera de las Familias, si dividimos el periodo de crisis en dos etapas, la de 2005 a 2011, y la de 2011 a 2014, en la primera todos los hogares redujeron su patrimonio; sin embargo, quien más perdió fueron los hogares pobres, un 36%, mientras los ricos e intermedios lo hicieron en un 11%. Pero en el segundo periodo de la crisis una décima parte de los hogares más ricos incrementó su patrimonio, al mismo tiempo que los hogares medios-altos perdían un 14% de su patrimonio; un 29% los medios-bajos; y un 110% los hogares más pobres. Es decir, los hogares más ricos mejoraron sus recursos patrimoniales, mientras que los hogares más pobres se empobrecieron hasta llegar a la insolvencia económica.

Figura 3. Distancia de puntos de rendimiento debida al origen social, e intervalos de confianza (95%) PISA 2015



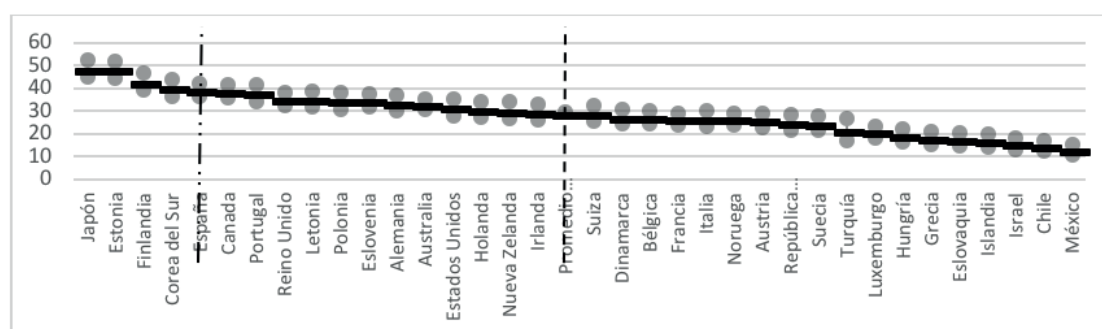
Fuente: PISA 2015 - OECD

Un tercer elemento analítico de la equidad de los sistemas educativos se refiere al porcentaje de estudiantes denominados resilientes (fig. 4). Este alumnado se caracteriza por ser alumno de bajo origen social (por debajo del cuartil inferior de la distribución de ISEC dentro de cada país evaluado), pero que han obtenido buenos resultados académicos (está por encima del cuartil superior de desempeño educativo entre todos los países evaluados, después de descontar el efecto del estado socioeconómico) (OECD, 2016c, p. 46).

Quizá este sea uno de los indicadores más claros de los que utiliza PISA. Nos muestra una imagen en la que el alumnado de la escuela pública española con hándicaps socioeconómicos y culturales tiene una alta probabilidad de aprovechar las oportunidades que ofrece la institución escolar. El lector pensará tras la digestión de este párrafo, que puede haber un sesgo en nuestra afirmación, en la medida en que hemos asignado al alumnado del cuartil más bajo del ISEC a los centros públicos. Nada más lejos de la realidad. Los datos nos demuestran que los centros concertados y privado tienen a seleccionar de forma poco lícita y de manera artificiosamente a su público potencial. Bonal (Bonol, 2002, p. 27) afirma que la normativa referida a la política de admisión de alumnado y a la garantía de la gratuidad de la enseñanza no se ha aplicado con rigor, de tal modo que la enseñanza privada concertada no ofrece las mismas condiciones de escolarización que los centros públicos: persisten prácticas de selección de alumnos y se cobran cuotas en los niveles obligatorios del sistema educativo. Y los últimos estudios sobre esta temática vuelven a avalar la reflexión de Bonal, aunque se observa que no hay una homogeneidad en el territorio nacional a consecuencia de políticas educativas muy dispares (Torrecilla, Javier, Belavi, & Pinilla Rodríguez, 2018).

Lo que podemos ver en la figura 4 es que España está muy por encima de la media de la OECD y al mismo nivel que Corea del Sur o Finlandia. No obstante, habría que preguntarse a qué costa, ya que España es uno de los países de la OECD con la tasa de repetición de curso más alta, un 31.3%, solo superado por Bélgica con un 34%. Y es la más alta de todos los países de la OECD entre el alumnado más desfavorecido (ese que está por debajo del primer cuartil del ISEC) siendo del 53,5%, al mismo nivel que Túnez. Este es otro elemento que pone en duda esa equidad del sistema educativo español, ya que el alumnado repite mucho, es decir, conseguir el título de ESO en España es más difícil que en la mayoría de los países de la OECD (Martínez, 2009, 2017).

Figura 4. % Estudiantes resilientes, e intervalos de confianza (95%) PISA 2015

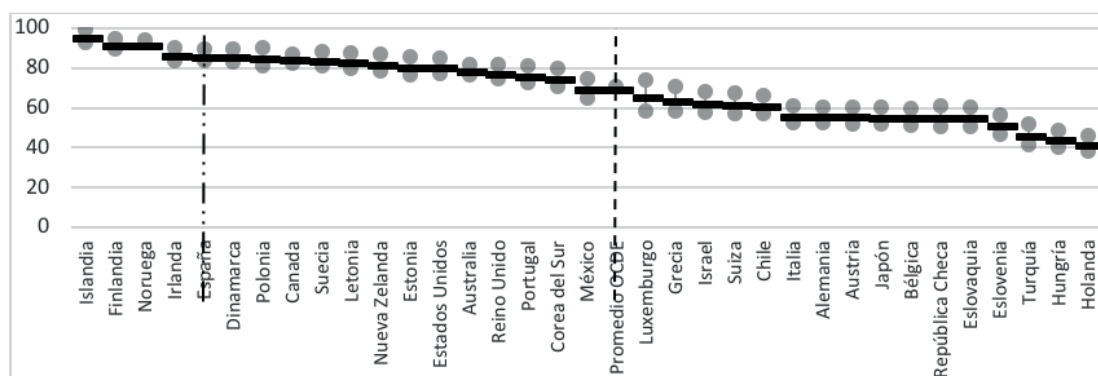


Fuente: PISA 2015 - OECD

La penúltima pata de esta mesa de la equidad se refiere a lo que PISA denomina índice de inclusión académica, el cual mide el grado en que los estudiantes con diferentes habilidades y necesidades académicas comparten la misma escuela. Según este índice, (fig. 5) cuanto ma-

yor es el porcentaje de variación en el rendimiento del alumnado dentro de las escuelas, mayor será la inclusión académica. (OECD, 2015). En otras palabras, cuanto más alto es el porcentaje de inclusión social mayores son las probabilidades de que la misma escuela aloje a estudiantes de bajo y alto rendimiento. En este sentido, España es uno de los países de la OECD con mayor índice de inclusión académica, junto con Japón, Estonia, Finlandia y Corea del Sur.

Figura 5. Índice de inclusión académica, e intervalos de confianza (95%) PISA 2015



Fuente: PISA 2015 - OECD

Hay numerosa literatura que demuestra cómo los países que incrementan la mezcla escolar mejoran los objetivos de equidad, y muy particularmente en países con altos niveles de segregación social (Causa & Chapuis, 2010). La consecuencia de no promover este tipo de causas tiende a afectar negativamente al aprendizaje del alumnado que proviene de entornos socioeconómicos bajos. Incluso también puede perjudicar al alumnado proveniente de entornos socioeconómicos aventajados, en la medida en que reduce las probabilidades de generar movilidad social (Andrews & Leigh, 2009). Los grupos de iguales y el contexto escolar son determinantes para el desempeño escolar, bien sea como mecanismos de trasmisión del hábitus, bien como forma de optimizar y favorecer la promoción social, así como de hacer real la igualdad de oportunidades, es decir, que aquellos que tienen capacidades y destrezas superiores al resto, independientemente de su origen social, sean detectados y seleccionados por el sistema.

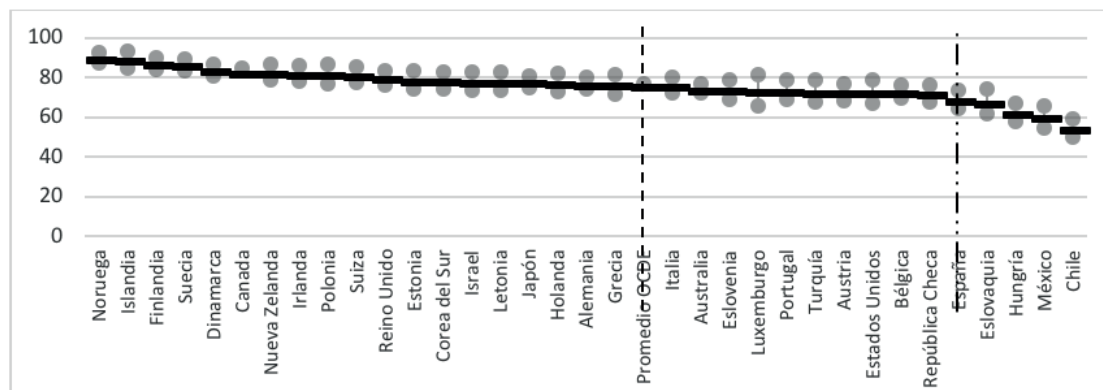
Cabe preguntarnos a la luz de la experiencia previa de los datos aquí aportados, si España realmente consigue una verdadera inclusión académica. Ya que debido al proceso de privatización del sistema escolar español iniciado en la década de los 90 del pasado siglo, junto con las estrategias familiares que fomentan la una segregación inter e intra-escolar (bilingüismo, centros concertados, empadronamientos estratégicos, etc...) (Anghel, Cabrales, & Carro, 2016; Escardíbul & Villarroya, 2009) este hecho no queda nada claro, véase el trabajo de García y Olmos sobre la segregación y la construcción de la diferencia en la escuela (García & Olmos, 2012); a pesar de que los datos que ofrece PISA así lo ponen de manifiesto. Más aún, el propio índice de inclusión académica trata de ofrecer una información que no es capaz de alcanzar.

Por ejemplo, cabe la posibilidad de que un sistema educativo alcance valores altos en este índice, pero lo que no nos dice es si los estudiantes procedentes de estratos sociales más bajos tienen la oportunidad de conseguir buenos resultados académicos en contraste con el resto del alumnado. Ni tampoco tiene la capacidad de informarnos de si dentro de las escuelas las aulas son heterogéneas en términos de rendimiento, o no.

El último indicador de nuestro análisis, es el índice de inclusión social, el cual mide el grado en que los estudiantes de diferentes orígenes socioeconómicos asisten a la misma escuela o el grado en que diferentes escuelas tienen diferentes perfiles socioeconómicos. (OECD, 2015). Como podemos observar en la figura 6, en contraste con el índice de inclusión académica, el alumnado español tiene un bajo índice de inclusión social; en otras palabras, la segregación escolar en España es un hecho según este indicador de PISA. Queda claro que tanto el índice de inclusión académica, como el índice de inclusión social en los centros escolares está determinado por el modo en que el alumnado es asignado a éstos. En los sistemas educativos donde el alumnado es asignado a las escuelas según su residencia, el criterio fundamental para la elección de centro por parte de los progenitores no está determinado por las políticas educativas sino más bien por la segregación residencial, la cual a su vez está definida por un factor de clase social, es decir, origen social, antecedentes educativos, renta, ocupación, etc; lo que da como resultado una composición académica y socioeconómica de las escuelas desigual y segregadora a distintos niveles, bien sea debido a una segregación por razón de sexo, bien étnica, social o académica (y dentro de ésta, según trayectorias escolares diferenciadas según rendimiento, centros escolares en base a las competencias medias del alumnado, agrupamiento homogéneo dentro del centro escolar o, entre centros privados y públicos) (Rubia, 2013).

España es un país con una segregación escolar acentuada, lo cual también se refleja en los rendimientos del alumnado, en la medida en que éste está determinado por los antecedentes familiares, tal y como demostró Coleman en la década de los 60 del siglo XX (Coleman et al., 1966), o como se ha dejado bien claro en este mismo libro en el capítulo "Titularidad del centro y rendimiento académico en España". Y no hay políticas públicas que traten de paliar este problema, habida cuenta de que es considerado por la gran mayoría de organismos internacionales como uno de los retos del futuro, si en realidad queremos hacer de la institución escolar una herramienta para alcanzar la igualdad de oportunidades.

Figura 6. Índice de inclusión social, e intervalos de confianza (95%) PISA 2015



Fuente: PISA 2015 - OECD

Téngase en cuenta que la segregación tiene un fuerte impacto en la propia cohesión social. En términos generales limita las oportunidades del alumnado, y al mismo tiempo reduce las opciones de mejora del clima escolar, del conocimiento y de la empatía del otro, bien sea desde la perspectiva intercultural, bien desde la perspectiva interclasista. De esta manera se quiebra la oportunidad de formar a los estudiantes en los valores de la ciudadanía, del diálogo y de la responsabilidad colectiva, favoreciendo por el contrario el surgimiento de estereotipos, prejuicios y antivalores que ponen en riesgo no solo la convivencia escolar, sino las opciones de crear una sociedad más justa y equitativa, que respete al diferente y mejore las oportunidades sociales de los más desfavorecidos.

Conclusiones.

En conclusión, equidad educativa sí, pero no será ahora. Los indicadores de PISA que pueden ser técnicamente muy acertados no necesariamente dan respuesta a lo que ellos mismos interrogan, entre otras razones porque la evaluación educativa no se puede hacer realizando una foto fija del momento, hay que analizar los procesos y los resultados del mismo (es decir el alumnado); pero no como un producto, sino como una herramienta social, que es la construcción de ciudadanos. Y para ello hay que preguntarse qué tipo de ciudadanos queremos. Y esta pregunta no se ha hecho hasta el momento.

No queremos exponer aquí, y menos afirmar con rotundidad, que hablar de equidad desde la perspectiva de la OECD es hablar de la mercantilización de la educación. Pero la sensación que aporta este y otros informes, así como la especial atención de ciertos políticos sobre los datos y el impacto de sus políticas educativas, así como el análisis superficial que suelen hacer los medios de comunicación, nos hace dudar.

PISA ha sido un modelo de simplificación de los procesos de evaluación y contraste de los distintos sistemas educativos, y este hecho es loable, pero no se puede evaluar de la misma manera economías y países tan diversos, ya que sus estructuras sociales, económicas, culturales y políticas cambian los productos de la escuela. Y al mismo tiempo,

las exigencias de las sociedades y de las economías son diferentes. Sin embargo, seguimos estandarizando la evaluación sobre cosas que ni siquiera son aprendidas dentro de la escuela.

España es un país equitativo desde la óptica de PISA, sin embargo, entendemos que no lo es al contrastar los indicadores con otros, y porque las estructuras no han cambiado y las políticas públicas (en términos generales, y no en todos los casos) fomentan y/o favorecen la segregación educativa y escolar; y por consiguiente, los productos de la escuela tienden a reproducir el status quo.

Bibliografía

- Andrews, D., & Leigh, A. (2009). More inequality, less social mobility. *Applied Economics Letters*, 16(15), 1489-1492. <https://doi.org/10.1080/13504850701720197>
- Anghel, B., Cabrales, A., & Carro, J. M. (2016). Evaluating a bilingual education program in Spain: the impact beyond foreign language learning. *Economic Inquiry*, 54(2), 1202-1223.
- Bartolomé, A. I., & Olano, E. U. (2012). La inversión social en educación. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 57(216), 103-118. Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1444018441?accountid=17225>
- Becker, G. S. (1983). *El capital humano*. Alianza, Madrid.
- Bonal, X. (2002). El balance público-privado en el sistema de enseñanza español: evolución y efectos sobre las desigualdades educativas. *Educación*, (29), 11-29.
- Carabaña, J. (2015). La inutilidad de PISA para las escuelas. *Los Libros de la Catarata*. Retrieved from <https://alejandria.um.es/cgi-bin/abnetcl/O7058/IDc70b40c6?ACC=161>
- Carlisle, B. L., & Murray, C. B. (2015). Academic Performance, Effects of Socio-Economic Status on. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 43-48. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.23054-7>
- Causa, O., & Chapuis, C. (2010). Equity in Student Achievement Across OECD Countries: An Investigation of the Role of Policies. Retrieved from <http://www.oecd.org/education/labour/49850008.pdf>
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., & Robert, L. (1966). *York. 1966. Equality of Educational Opportunity*, 2.
- Escardíbul, J., & Villarroya, A. (2009). The inequalities in school choice in Spain in accordance to PISA data. *Journal of Education Policy*, 24(6), 673-696. <https://doi.org/10.1080/02680930903131259>

- España, B. de. (2017). Encuesta Financiera de las Familias (EFF) 2014: métodos, resultados y cambios desde 2011. *Boletín Económico*, (MAR,), 2. Retrieved from <https://econpapers.repec.org/RePEc:bde:joures:y:2017:i:3:d:aa:n:2>
- García, F. J., & Olmos, A. (2012). *Segregaciones y construcción de la diferencia en la escuela*. Editorial Trotta, SA.
- Graham, B. L. (2019). Equity in Education. In *Social Identity and the Law* (pp. 73-103). <https://doi.org/10.4324/9781351067577-4>
- Jæger, M. M., & Breen, R. (2016). A dynamic model of cultural reproduction. *American Journal of Sociology*, 121(4), 1079-1115.
- Kanbur, R., & Wagstaff, A. (2016). How useful is inequality of opportunity as a policy construct? In *Inequality and growth: Patterns and policy* (pp. 131-150). Springer.
- Martínez García, J. S. (2017). *La equidad y la educación*. Catarata.
- Martínez, J. S. (2009). Fracaso escolar, PISA y la difícil ESO. *Revista de La Asociación de Sociología de La Educación (RASE)*, 2(1), 56-85.
- Martínez, J. S. (2017). *Estructura social y desigualdad en España*. Los libros de la Catarata.
- MECD. (2016). PISA 2015 Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos INFORME ESPAÑOL. Retrieved from www.educacion.gob.es/inee
- MECD. (2018). Sistema estatal de indicadores de la educación 2018. (M. de E. y F. P.-I. N. de E. Educativa, Ed.). Retrieved from <http://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:61b8a13e-2c23-40e3-b476-ec26e2d69744/SEIE-2018-final.pdf>
- Montes, A., & Parcerisa, L. (2016). ¿Iguales en qué y cómo? Una revisión de las propuestas realizadas desde la teoría de la justicia al campo de la educación. *Papers. Revista de Sociologia*, 101(4), 451-471.
- Musset, P. (2012). School Choice and Equity, (66). <https://doi.org/https://doi.org/https://doi.org/10.1787/5k9fq23507vc-en>
- OCDE. (2007). El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve. OCDE, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. Retrieved from <https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>
- OECD.Stat. (2019). Income Distribution and Poverty. Retrieved March 7, 2019, from <https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=IDD#>
- OECD. (2004). Equity in education: Students with disabilities, learning difficulties and disadvantages. *Equity in Education: Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages* (Vol. 9789264103). OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264103702-en>

- OECD. (2012a). Are School Vouchers Associated with Equity in Education?, (20). <https://doi.org/https://doi.org/https://doi.org/10.1787/5k91d4jp42s7-en>
- OECD. (2012b). Equity and Quality in Education SUPPORTING DISADVANTAGED STUDENTS AND SCHOOLS. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264130852-en>
- OECD. (2013). PISA 2012 Results: Excellence through Equity (Volume II). <https://doi.org/https://doi.org/https://doi.org/10.1787/9789264201132-en>
- OECD. (2014). How is Equity in Resource Allocation Related to Student Performance?, (44). <https://doi.org/https://doi.org/https://doi.org/10.1787/5jxvl3zwbzgw-en>
- OECD. (2015). How have schools changed over the past decade?, (52). <https://doi.org/https://doi.org/https://doi.org/10.1787/5js04vz2cf9q-en>
- OECD. (2016a). PISA 2015 Results (Volume I). Pisa (Vol. I). OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264266490-en>
- OECD. (2016b). PISA 2015 Results (Volume I). Pisa (Vol. I). OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264266490-en>
- OECD. (2016c). PISA 2015 Results (Volume I) EXCELLENCE AND EQUITY IN EDUCATION PISA. <https://doi.org/10.1787/9789264266490-en>
- OECD. (2017a). Empowering and Enabling Teachers to Improve Equity and Outcomes for All. <https://doi.org/https://doi.org/https://doi.org/10.1787/9789264273238-en>
- OECD. (2017b). How do schools compensate for socio-economic disadvantage? PISA in Focus. Retrieved from <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/a77ee9d5-en.pdf?expires=1549997238&id=id&accname=guest&checksum=E904F86D9C32438A9E4C5F99410233F4>
- OECD. (2017c). Where did equity in education improve over the past decade?, (68). <https://doi.org/https://doi.org/https://doi.org/10.1787/33602e45-en>
- OECD. (2018). Equity in Education. Breaking Down Barriers to Social Mobility. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264073234-en>
- Pokropek, A., Borgonovi, F., & Jakubowski, M. (2015). Socio-economic disparities in academic achievement: A comparative analysis of mechanisms and pathways. *Learning and Individual Differences*, 42, 10–18. <https://doi.org/10.1016/J.LINDIF.2015.07.011>
- Roemer, J. E., & Trannoy, A. (2015). Equality of opportunity. In *Handbook of income distribution* (Vol. 2, pp. 217–300). Elsevier.
- Rubia, F. A. (2013). La segregación escolar en nuestro sistema educativo. In

Forum Aragón: Revista Digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa (pp. 47-52). Forum Europe de Administraciones de Educación-Aragón.

Runte-Geidel, A. (2013). La incidencia de las clases particulares en España a través de los datos de PISA. *Revista Española de Educación Comparada*, (21), 249-284.

Salinas, D. (2018). Can equity in education foster social mobility?, (89). <https://doi.org/https://doi.org/https://doi.org/10.1787/ca611a13-en>

Schleicher, A. (2014). Equity, Excellence and Inclusiveness in Education. <https://doi.org/https://doi.org/https://doi.org/10.1787/9789264214033-en>

Schultz, T. W. (1961). Investment in human capital. *The American Economic Review*, 51(1), 1-17.

Schultz, T. W. (1985). *Invirtiendo en la gente: la cualificación personal como motor económico*.

Schütz, G., West, M. R., & Wöbmann, L. (2007). School Accountability, Autonomy, Choice, and the Equity of Student Achievement, (14). <https://doi.org/https://doi.org/https://doi.org/10.1787/246374511832>

Torrecilla, M., Javier, F., Belavi, G., & Pinilla Rodríguez, L. M. (2018). Segregación escolar público-privada en España. *Papers: Revista de Sociologia*, 103(3), 307-337.

Torres Santomé, J. (2014). Mercado y escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, ISSN 0210-0630, No 445, 2014, Págs. 58-61, (445), 58-61. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4696324>

Van Ewijk, R., & Slegers, P. (2010). The effect of peer socioeconomic status on student achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 5, 134-150. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.02.001>

Young, M. (2017). *The rise of the meritocracy*. Routledge.

El cine como recurso para educar en equidad

José Hernández Rubio

Profesor externo Universidad Internacional del Mar

(Universidad de Murcia)

Introducción

Qué duda cabe que todavía hoy en nuestro siglo XXI tan globalizado, asistimos a una clara descompensación respecto a los comportamientos de género impuestos en múltiples facetas. Es evidente que, en todas nuestras sociedades falta mucho camino por recorrer para lograr la plena equiparación de derechos entre mujeres y hombres. Por ello, se hace imprescindible inculcar permanentemente unas nociones necesarias de igualdad en el ámbito de la enseñanza, desde edades muy tempranas así como en posteriores fases de crecimiento académico y personal, para afianzar una idea prioritaria de equidad y justicia con la mujer. Los centros educativos, pues, se deben erigir en espacios de primer orden donde fomentar dichas ideas, a través de los más variados recursos teóricos y prácticos. Y uno de ellos, el cine, se puede convertir en una herramienta perfecta que ejemplifique situaciones degradantes o discriminatorias contra una mujer o un colectivo de mujeres, para perseguir una denuncia social y moral y haciendo partícipe al espectador.

Porque existen innumerables películas que llaman a una reflexión urgente sobre tales injusticias, de donde se deriva la exigencia de impulsar la equidad entre los géneros. Y serán los docentes quienes a través del análisis de la trama cinematográfica, insten a su alumnado a practicar esa obligada igualdad, en aras de un progreso social adecuado. Mediante películas de corte social que han llevado a primer plano situaciones de exclusión, humillación o abuso contra la mujer, o bien, mediante otras realizaciones donde estos momentos se contemplan en segundo término, se puede educar en unos valores contrarios a un machismo enquistado, a un patriarcado tradicional o a la supuesta superioridad masculina.

Metodología

Este trabajo pretende aportar un método útil para llevar a buen término en las aulas una concienciación educativa sobre la equidad de género. Mediante cuatro apartados diferenciados pero muy relacionados entre sí, se tratará de exponer la desigual situación social entre ambos géneros y la perentoria necesidad de la paridad, con la didáctica del cine para explicarlo de manera lo más eficazmente posible. Los resultados de este trabajo van unidos a su discusión, dada la conveniencia de sintetizar con mayor coherencia el análisis sobre el panorama educativo y el cine.

En primer lugar, se debe indicar el tratamiento que el mismo cine en su corta historia ha otorgado a la mujer, donde los estereotipos y los roles se han prefijado con asiduidad en diversos géneros cinematográficos. Esto implica la enorme influencia que el séptimo arte ha ejercido en el imaginario colectivo, al establecer pautas de comportamiento social que a menudo conscientemente se han alejado de toda intención igualitaria.

Una segunda parte debe comentar la importancia del cine como método educativo en sí, ya que se constituye en forjador de reflexiones y valores positivos a la vez que en un elemento de ocio y entretenimiento. De ahí su enorme utilidad para unas edades muy receptivas a lo lúdico, manifiestamente compatible con lo ético.

El objetivo de la tercera parte explicará la concepción del cine como aprendizaje, ya no educativo desde un plano genérico (como en la segunda parte), sino como educador concreto para la equidad de género. Para ello se razonará sobre la ineludible alfabetización audiovisual que se requiere en las aulas, para desmitificar aquellos roles que coartan las aspiraciones de la mujer.

En el cuarto apartado se analizarán varias películas donde el protagonismo femenino ha sido representado en distintas coyunturas, pero con el denominador común de su relegación a mero ser humano sin toma de decisiones, ni reconocimiento social en su comunidad más cercana. Son cuatro realizaciones que abordan la desesperanza ante un futuro académico (*Las mujeres de verdad tienen curvas*), el bloqueo social por cuestiones religiosas (*Persépolis*), las cortapisas a las ansias de aprender en la escuela (*Buda explotó por vergüenza*), y la impotencia para equiparar el tiempo disponible en el mundo profesional de hoy en día (*Mataharis*). De todas se puede entresacar sin dificultades unas enseñanzas muy valiosas, que atiende al infausto poder masculino sobre las iniciativas de la mujer y su necesidad de revertirlo sin ningún tipo de barreras.

Resultados y discusión

Atendiendo, pues, a la primera parte, el papel que tradicionalmente la Historia del Cine ha adjudicado a la mujer, se debe partir de la premisa de que “las mujeres han mantenido un continuo avance en las garantías jurídicas de la igualdad de derechos y oportunidades, y se han implantado políticas públicas favorables a la mujer, pero no conviene olvidar el punto de origen, que fue la total subordinación femenina...” (Vara, 2005, p. 99). Por tanto, a pesar de esa hipotética y creciente equiparación de géneros en las sociedades más avanzadas, la minusvaloración de la mujer en todos los aspectos de la vida ha sido un hecho incontestable, incluso hasta hoy en día, un hecho que el mundo del cine siempre ha tenido muy presente, llegando hasta nuestros días.

Así, la industria cinematográfica por antonomasia, Hollywood, desde bien temprano se preocupó de atribuir ciertos roles bien definidos a

la mujer, con independencia de que dichas protagonistas interpretaran unas obras de gran categoría artística, algunas de las cuales quedan enmarcadas en el mejor cine de todos los tiempos, tanto en la época clásica como en otras más recientes. Con todo, desde varios géneros podemos apreciar con claridad dicha subordinación, no tanto su menosprecio como su limitación actoral. Observemos de forma genérica sus características sin olvidar otros géneros de igual importancia.

En el género romántico, desde el mismo cine mudo la mujer obedecía a unos cánones de figura atractiva y perfecta amante, cuando no objeto sexual y deseado; se trata de un fenómeno que con mayores o menores variantes se da en el cine actual, en buena parte porque las historias de amor nunca desaparecerán, porque la idealización de las relaciones amorosas narrada literaria o cinematográficamente siempre cautivarán al receptor, o porque la industria cinematográfica de cualquier lugar, conscientes de ello, apostarán por producir masivamente romances en aras de sus intereses económicos, si bien alejados de la realidad. Al respecto, hay que indicar que un conglomerado del séptimo arte como Bollywood en la India, se dedica a producir en más del noventa por ciento películas de género romántico, eso sí, con la figura de la mujer en papel que marca la tradición. Además, en el cine más típicamente de autor o minoritario se han repetidos tales arquetipos durante mucho tiempo. Sin menospreciar a otras muchas, actrices del mudo como Bow o Gloria Swanson, o ya en el cine clásico estadounidense de los años treinta a los cincuenta, como Bárbara Stanwyck, Lauren Bacall, o más tarde en melodramas con Marilyn Monroe, Ava Gardner, Elizabeth Taylor o Sofía Loren, y ya en la modernidad con Brigitte Bardot, Meryl Streep, Sharon Stone, Julia Roberts o Scarlett Johansson, han formado parte de ese prototipo amoroso perfecto, sin menoscabo como apuntaba antes de que sus protagonismos han sido con frecuencia brillantes en películas igualmente notables.

No obstante, algunas de ellas también han actuado en el género negro, de gangsters o en thrillers de gran interés bajo la figura de la “femme fatale”, aquella mujer maldita, traicionera, adúltera y pragmática para el hombre protagonista, policía, detective o delincuente, como la misma Stanwyck y Bacall, o bien, Marlene Dietrich, Rita Hayworth, Kim Basinger, o Glen Close. Se trata de un género que tuvo su réplica en el Neo-Noir sobre todo en Francia, un cine negro de los años setenta donde también la figura de la mujer suponía una perdición para el hombre, como Jeanne Moreau. En cuanto al ingente número de westerns, qué duda cabe que frente a la virilidad y condescendencia del pionero o buen sheriff, la mujer quedaba relegada a las tareas domésticas, sufriendo de los avatares de la familia o fiel novia del cowboy aventurero.

Directores como Howard Hawks, William Wyler o el mismo John Ford asignarían de manera estereotipada dichos rasgos a la mujer, a veces muy en segundo plano, si bien para Ford la mujer siempre fue un ser muy respetar (a pesar de la misoginia que le han atribuido muchos críticos), como lo demuestran películas legendarias como *Las uvas de la*

ira (The grapes of wrath) o *Qué Verde era mi valle (How Green was my valley)* y algunos de sus westerns, donde la valoración de las mujeres fue una constante. Una síntesis de la situación general de la mujer a largo de la historia del cine es la de Casetti (1994, p. 77):

Es necesario luchar para que el Cine reconozca lo que las mujeres son y han sabido llegar a ser dentro de la sociedad. El mito establece que son figuras eternas y fijas, sobre todo en el cine clásico, que las sitúan como entidades abstractas, mientras se estaba consolidado un tipo de cine patriarcal sin posibilidad de dar opción a una reinterpretación de aquellas.

Y otro género como el social, sin llegar a constituir una categoría cerrada por su amplitud de temas, sí que posee unas connotaciones marcadamente discriminatorias hacia la mujer en innumerables películas. Se trata de una tipología que denuncia situaciones familiares, laborales, académicas, etc. donde la mujer está en clara desventaja, y que atiende a su falta de oportunidades en diversas facetas de la vida, siempre bajo las directrices masculinas. Será en este cine social, sobre todo en escenarios de nuestra época, donde se desarrolle la crítica abierta hacia un sistema político, religioso incluso familiar, por coartar la legitimidad de las aspiraciones femeninas, en muchas ocasiones obstaculizando unos derechos humanos fundamentales.

Por otro lado, el panorama de la actualidad cinematográfica nos habla de los abusos en el tiempo hacia actrices relevantes, de personajes como el productor Weinstein; o bien, de algunos festivales supuestamente más progresistas como Cannes, donde en 2017 de las diecinueve películas nominadas sólo tres estaban protagonizadas por mujeres, como apunta la presidenta de los guionistas de cine y televisión del Reino Unido (Hetreed, 2017).

Por fortuna, el siglo SXXI evoluciona a posiciones más igualitarias para paliar esa invisibilidad o subestimación; como ejemplo valgan las ayudas a la creación cinematográfica para las mujeres en varios países; o bien, el acto simbólico de 2018 protagonizado por actrices de la talla de Jane Fonda, Kate Blanchet y otras, junto a la veterana directora francesa Agnes Varda, reclamando desde la misma alfombra roja de Cannes una mayor presencia femenina en el cine.

Para la segunda parte, el cine como método educativo en sí, debemos siempre recordar que además del factor ocio que implica un recurso cultural como el cine, también se pueden entresacar unas enseñanzas efectivas sobre unas materias concretas. Porque está bien demostrado que las películas nos ofrecen entretenimiento y evasión, y también unos elementos cruciales de arte estético y significativo, al mismo tiempo que una intencionalidad didáctica. La creatividad artística no está reñida con la función pedagógica. E incluso en el cine concebido como mero espectáculo, casi siempre con fines comerciales, se pueden percibir con rigor determinados contextos sociales, culturales y éticos que nos rodean.

En definitiva, como es bien sabido, el cine puede potenciar unos valores positivos en las aulas, buscando una reflexión de carácter moral en el alumno en el sentido de educar en nociones de justicia, solidaridad o igualdad. No olvidemos que el cine es forjador de ideología, sobre todo en regímenes políticos dictatoriales, pero también en democracias consolidadas, y su influencia en el inconsciente colectivo es tan fuerte que condiciona gustos, modas, hábitos sociales, etc., y formas de pensamiento. Por tanto, a unas edades tan influenciables, son determinantes los contenidos que destilan unas películas apropiadas a cada nivel educativo.

No obstante, el aprendizaje con el cine debe tener ciertas limitaciones en algunos casos, sobre todo para abordar ciertas materias; porque no deja de ser una herramienta que complementa el estudio teórico de tales materias. Así, son muy ilustrativas las palabras de la doctora en Pedagogía de la Universidad de Girona Esther Gispert, para sintetizar su importancia: “Las nuevas informaciones que se han adquirido a través del cine deberán sumarse y complementarse a las que el estudiante ya poseía con anterioridad sobre un tema” (Gispert, 2009, p. 86).

En este sentido, siempre hay que saber los conocimientos que posee un grupo escolar sobre una materia, antes de su ilustración cinematográfica. Además, la capacidad motivadora del cine y la presentación de narraciones que tienen que ver con el mundo real, pueden facilitar la comprensión de determinados acontecimientos. En efecto, la validez pedagógica del séptimo arte es tal, que permite aprehender unos contextos de realidad esenciales, a pesar del carácter autoral que imprime el cineasta a su película, y a pesar de la ficción intrínseca inevitable (Gispert, 2009). Harto sabido es que toda realización audiovisual, documental, largometraje, cortometraje, película etc. obedece a una selección previa de secuencias, planos e imágenes; con todo, las realizaciones también nos acercan al reconocimiento de un lugar y tiempo concretos para alcanzar un aprendizaje total. La metáfora del mundo que nos ofrece el cine en sus diversos ámbitos, alberga una enseñanza inestimable y gratificante para aplicar en los centros educativos.

En cuanto a la tercera división, se debe analizar la noción educativa en equidad de género que el cine puede aportar. Al igual que los resultados del apartado anterior, que ha analizado el cine como didáctica a grandes rasgos, apreciaremos ahora que también de manera específica ciertas películas resultan de gran apoyo para educar en igualdad. Porque se trata de una tipología de cine social, comprometida por exponer sin ambages la problemática lacerante de las diferencias de género en distintos ámbitos.

Será siempre un cine destinado a enfocar las innumerables contradicciones que soporta la mujer o un colectivo de ellas, bien por su vulnerabilidad ante un sistema político que las perjudica, bien por su precariedad económica, bien por la carencia de derechos inalienables, etc. Y en plano educativo, este cine se puede convertir en valiosa herramienta

para hablarnos del anonimato de unos seres e historias que realmente merecen la pena ser contadas por su especial sensibilidad (Millán, 2014).

Además, sus enseñanzas trascienden a otros grupos sociales y familias más allá de las aulas, ya que se trata de cuestiones controvertidas de actualidad, como la intolerancia del patriarcado hacia las jóvenes con aspiraciones, o las absurdas tradiciones que las bloquean, o los conflictos intergeneracionales, o la impotencia por conseguir la verdadera equidad sociolaboral, etc.; cuestiones que se recogerán más detenidamente en la cuarta parte de este trabajo. En estas películas, sobre la figura femenina pivota de manera inexcusable la narración, y la respuesta de la trama se sintetiza en la búsqueda de justicia y dignidad, individual o colectivamente, en cualquier sector social, académico, laboral u otros frente a la marginación sufrida. En esta tesitura no resulta difícil insuflar en el alumnado una reflexión sobre dichas carencias, pero resultará imprescindible impartir una mínima alfabetización audiovisual en el grupo escolar, para liberar de prejuicios el papel tradicional asignado a la mujer en el cine, que en la actualidad es un objeto más de admiración y consumo en numerosas ocasiones.

El cine es un medio excelente para la práctica de una alfabetización audiovisual crítica, al proponer una pléyade de textos culturales que deben ser reescritos a partir de la adquisición de conocimientos sobre la narrativa audiovisual y el lenguaje de la imagen, así como de una permanente voluntad de denuncia de lo estereotipado, de rescate de lo silenciado. Se trata de desarrollar la competencia para la decodificación y reformulación de películas en distintos niveles de la producción (guión, escenas, personajes...) para posibilitar una contranarrativa enfrentada al clasismo, sexismo, racismo o aporofobia (Fueyo y Fernández de Castro, 2012, p. 126).

Por ello, se debe desmontar el rol tradicional de la mujer, porque no hay representaciones cinematográficas neutras ni inocentes, su papel incide en el imaginario colectivo por conveniencias de todo tipo. El cine puede contribuir a crear y construir imágenes que no sean igualitarias, o por el contrario diluir estereotipos e ideas preconcebidas que vienen lastrando las relaciones humanas (Morales, 2017).

Al respecto, se debe incitar al alumnado a preguntarse varias cuestiones fundamentales: ¿son las mujeres relevantes en los relatos, o tienen papel secundario? ¿Están condicionadas por roles familiares, relaciones amorosas, etc? ¿Hay variedad de matices femeninos? ¿Cómo se ven las directoras? ¿Quién está detrás de la película? Sin embargo, hay que subrayar una cuestión antes comentada: que un ingente número de realizaciones han adquirido una categoría cultural de primer orden con la mujer en un prefijado protagonismo. Por tanto, hay que respetar desde el punto de vista artístico tales obras cinematográficas, rechazando la miopía de catalogarlas simplemente como machistas o retrógradas; por fortuna, el verdadero arte supera los prejuicios de ambos lados cuando trata la ficción del cine con excelencia.

La cuarta parte pretende abordar el estudio concreto de cuatro películas a modo de ilustración didáctica sobre lo explicado con anterioridad. Hay que señalar que existe un gran número de películas muy relevantes cualitativamente enfocadas a la educación en equidad, donde las protagonistas son las mismas niñas y jóvenes en los diversos niveles de enseñanza. El hecho de esta pequeña selección de cuatro de ellas se debe a la intención de exponer una serie de distintas vicisitudes, pero con un mismo sentido.

Con *Buda explotó por vergüenza* (*Buda az sharm foru rikht*, 2007) asistimos al periplo de una niña de seis años que quiere ir a la escuela y no puede, para aprender las enseñanzas que le transmite su vecino, otro niño de su edad que asiste diariamente. Más allá del lugar inhóspito y árido donde se desarrolla la trama, las montañas donde las grandiosas estatuas budistas de Bamiyán fueron bombardeadas por los talibanes, importa ese deseo vehemente de la niña a la que ningunea el sistema feudal integrista de Afganistán.

Porque la tradición musulmana de este país subestima a la mujer en general, la discriminación de su situación social es absoluta, y sólo tiene acceso a ir a un centro educativo sólo femenino y esporádico. Pero la niña se empeña por conseguir su aprendizaje recalando en escuelas masculinas de donde la echan, y sufrirá la violencia psicológica de un grupo de niños que juegan a la guerra, imitando a sus padres. Se convierte así en una suerte de pequeña heroína, ejemplo indiscutible de lucha femenina ante la arbitrariedad machista más espeluznante. Su curiosidad le lleva a un viaje iniciático al mundo de la cultura, aunque sea rudimentaria y elemental, y su aguante representa el coraje de aquellas que tiene que soportar la gran injusticia social. En definitiva,

Refleja la violencia de una cultura que discrimina a los débiles, sobre todo a las mujeres. Es una reflexión sobre la necesidad de la educación para todos, donde la mujer todavía no accede con regularidad. La película es una metáfora político-social donde se advierte una dosis de denuncia a la intransigencia, al machismo o a la violencia de un régimen dictatorial (Martínez-Salanova, 2011, p.1).



Fuente: Buda explotó por vergüenza (Makhmalbaf, 2007)

La intención de la directora Makhmalbaf (2007) es dar a conocer también, al hilo de la producción cinematográfica, ciertos aspectos sangrantes del mundo educativo en Afganistán, como el goteo de asesinatos de profesores más liberales, o como el cierre de escuelas femeninas en Kabul en 2001, donde ciento tres mil niñas quedaron fuera. Por consiguiente, esta película resulta de gran interés pedagógico, sobre todo a edades tempranas, ya que los niños pueden sentirse gratamente cómplices de la voluntariosa pequeña afganí, y sobre todo, hacerse partícipes de su falta de oportunidades. La necesidad de equidad resulta obvia y el ejemplo didáctico de la valentía ante la adversidad es todo un paradigma de autoestima para una mujer.



Fuente: Persépolis (Satrapi, 2007)

Por su parte, en *Persépolis* (Satrapi, 2007), una niña es testigo del fundamentalismo religioso y sociopolítico del Irán de los ayatolás hace muy pocos años, que bloquea las libertades civiles, en especial las de las mujeres. Ya adolescente, sus padres deciden enviarla a estudiar a Europa, dado que su rebeldía liberal en el colegio le puede costar cara. Experimentará el modo de vida occidental, pero pronto se desencantará de su periplo y volverá a su país, donde tendrá que soportar el ultraconservadurismo que destila la universidad. Aunque llega a casarse, su marido no compartirá mucho las nociones de igualdad y las inquietudes de ella.

Porque nos encontramos con la historia real de una mujer con ansias de libertad en una sociedad cerrada a toda novedad cultural, cerrada a cualquier resquicio donde la mujer pueda desarrollar sus aptitudes en plena equiparación al hombre, que domina el poder retrógrado político y religioso. Contada por ella misma ya como mujer adulta, en un comic y luego en esta película de animación, narra su propia trayectoria vital, social y académica, así como sus vivencias en el régimen islamista donde denuncia sus barbaridades y su atraso. Es pues, una realización que puede ser muy apreciada por el alumnado adolescente, ya que su comprensión no resulta nada dificultosa, pero sobre todo porque su sentido se encamina a proponer una solidaridad con la chica iraní que sufre diversas injusticias: del régimen, de la escuela, de la policía, de la universidad o de su marido. El calvario de no poder moverse con libertad en la universidad de Teherán será otra fuente de conflicto, pues los hombres sí pueden lucir cualquier vestimenta y ellas están obligadas a llevar el velo. Por todo, es una película capaz de unir el entretenimiento de las imágenes animadas con una historia de gran impacto, de significado más que elocuente, de donde se puede extraer un mensaje muy notable, para que el alumnado sea consciente de la lacerante situación de la mujer en determinados países donde no se permite una mínima evolución cultural e igualitaria. Además, los momentos de comicidad son muy agradecidos ante el drama de esta suerte de cuento; de manera inteligente, se insertan en la trama para que dicha historia no decaiga, logrando así la complicidad con el espectador.



Fuente: Las mujeres de verdad tienen curvas (Cardoso, 2002)

En *Las mujeres de verdad tienen curvas* (Cardoso, 2002), una joven de origen mexicano que viven en Los Ángeles pretende seguir sus estudios en la universidad de Columbia mediante una beca, y en este caso, el freno a su sueño se lo impone su propia familia hispana con la madre a la cabeza, que quiere abocar a su hija a regirse por la tradición de casarse y criar hijos, o bien trabajar en un taller de costura con otras mujeres.

La película supone todo un canto a la libertad de la mujer en su toma de decisiones, lejos de costumbres anquilosadas o extremadamente conservadoras. Por ello, esta historia puede funcionar muy bien en edades adolescentes próximas a dejar las enseñanzas medias, además de que se tratan otros asuntos prioritarios, como la primera experiencia sexual, la necesidad de autoestima de una joven gruesa, que antepone la belleza interior frente a los cánones artificiosos de belleza exterior impuestos por nuestro sistema socioeconómico, donde el sometimiento consciente o inconsciente de muchas chicas es brutal. La chica sufre una triple injusticia en cuestiones de equiparación: su procedencia de un entorno de inmigración (aunque ella está plenamente integrada), su propia familia, que culturalmente todavía mantiene un relato demasiado atrasado, y la falta de oportunidades para unas clases bajas, los hispanos de los Estados Unidos, máxime si de una mujer se trata. Por ello, la oportunidad que se le brinda de estudiar en una universidad de prestigio es todo un acontecimiento que se presenta una vez en la vida.

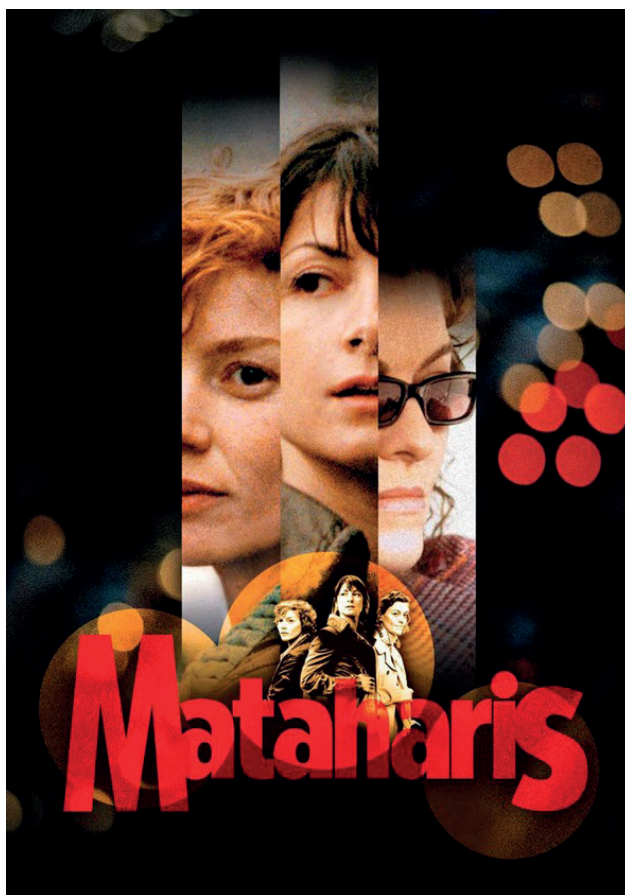
Además, el final agradecido es un ejemplo de pundonor, al observar que gracias a la lucha y a la voluntad inquebrantable bien dirigida se pueden obtener buenos resultados. En las aulas, por tanto, se aprende que, a través de esa representación del choque generacional que se vive en la familia, entre la tradición y la modernidad, hay que ensalzar siempre la decisión que se dirige a lograr una equiparación de género, lejos de una propuesta machista, paradójicamente propugnada por la madre. La joven rompe con el estereotipo que bloquea el espacio femenino, y el espectador joven puede lograr con este aprendizaje en el aula unos valores humanos de primer orden.

En cuanto a *Mataharis* (Bollaín, 2007), es una película ejemplar para entender la dificultad de conciliar lo familiar y lo laboral a través de la historia de una joven madre, ama de casa colapsada y empleada de una empresa de detectives. Una de las tres vidas narradas en la película resulta toda una metáfora de las disputas que se provoca en muchos hogares, respecto al tiempo disponible y a las tareas a llevar a cabo por parte de los cónyuges.

Los problemas que presenta esta película de título tan elocuente son de una actualidad muy cercana, y muy creíble por tanto, a pesar de que el ámbito de trabajo no resulte muy común. “Se trata de una nueva perspectiva de la mujer moderna integrada en la sociedad, donde el hogar y la maternidad han dejado de ser ejes exclusivos de su realización como mujeres” (Planes, 2010, p. 222).

El conflicto de fondo refleja cuestiones indeseables que afectan a muchas mujeres trabajadoras, que ocurren a menudo en casi la tota-

lidad de empresas privadas: tanto el estrés laboral como el compaginar con la pareja el tiempo disponible que se escapa día a día, o bien, el desgaste sentimental de un matrimonio por falta de comunicación. Todo lo cual lleva no sólo a desencuentros puntuales o constantes, sino también al desequilibrio emocional de cualquier mujer inmersa en unas actividades que bloquean su razón de ser. Por otro lado, presenciamos la actitud machista del jefe de la agencia, un individuo prepotente que presiona con maneras soeces a una de las detectives, con el objetivo de conseguir un buen negocio, sin detenerse en cuestiones éticas. Como película instructiva resulta todo un modelo de reivindicación de la legitimidad laboral y personal que toda mujer debe poseer, pero que aquí se diluye por la actitud del hombre en la familia. La historia de la pareja de jóvenes recoge unos hechos de desigualdad que se ciernen en la realidad conyugal (más allá de otros factores argumentales), en los que el alumno puede asimilar la necesidad perentoria de la repartición de tareas.



Fuente: Mataharis (Bollaín, 2007)

Conclusiones

En el mismo cine queda un largo camino por recorrer para lograr la total paridad de género, ya que en su misma historia, a través de ciertos géneros, la figura de la mujer en numerosas ocasiones ha estado subordinada o considerada mero complemento a las acciones del hombre. Por

fortuna, son muchas las iniciativas que caminan con rigor para fomentar la igualdad, donde críticas, actrices, directoras y profesionales del cine se manifiestan para romper barreras en un mundo tradicionalmente en poder masculino.

Por otro lado, nadie puede dudar de que el cine para educar en las aulas de enseñanzas medias, y en otros espacios sociales, es una herramienta tan lúdica como eficaz. En esta coyuntura, la concepción del cine para educar en equidad de género en sí, tampoco se puede menospreciar. Muy al contrario, determinadas películas se convierten en ejemplos audiovisuales de gran trascendencia para conocer situaciones de desigualdad, para que desde aquí el alumno espectador tome conciencia gracias también a la labor del docente, quien le hará llegar una enseñanza de índole ético.

Las cuatro películas que se han analizado han querido representar desde la ficción diversas situaciones que se manifiestan en la realidad más cercana, donde la equidad de género deja mucho que desear, y donde se debe aprender a difundirla. El bloqueo a una niña para acceder a la enseñanza primaria, la injusticia por motivos religiosos hacia una adolescente y luego mujer casada que aspira a otras metas, la arbitrariedad familiar contra una joven que pretende continuar sus estudios antes que ponerse a trabajar tan pronto, y la incompatibilidad de horarios profesionales de otra familia, en perjuicio de la esposa, son cuatro contextos que todavía se vienen sucediendo, que el cine expone sin ambages para ayudar a educar a la sociedad en una necesaria equidad de género.

Referencias Bibliográficas

Casetti, F. (1994). *Teorías del Cine*. Madrid: Catedra.

Fueyo, A. y Fernández De Castro, J. I. (2012). Hacer visible lo cotidiano a través del cine: la perspectiva de género en la Educación para el Desarrollo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(2).

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217024418012>.

Gispert, E. (2009). *Cine, Ficción y Educación*. Barcelona: Laertes.

Hetreed, O. (2017). Por la igualdad de género en el cine. (El País, 14-06-17). <https://elpais.com/cultura/2017/06/13/actualidad/1497354488189998.html>-Martínez-Salanova, E. (2011).

Morales, B. (2017). El cine como medio de comunicación social. Luces y sombras desde la perspectiva de género. *Fonseca, Journal of Communication*. (15), 27-42.

<https://doi.org/10.14201/fjc2017152742>

Pérez, J. A. (2014). *Cine, enseñanza y enseñanza del cine*. Madrid, Morata.

Planes, J. A. (2010). Una perspectiva temática y transversal. El ama de

casa, en *La mujer en el cine español*. Madrid, Arkadin.

Vara, J. (2005). El trabajo de ellos y de ellas. *Cine y Sociedad. Prácticas de Ciencias Sociales*. Madrid. Ediciones Internacionales Universitarias, S.A.

