

Diferencias de género en los resultados educativos: medidas adoptadas y situación actual en Europa





Diferencias de género en los resultados educativos:

**medidas adoptadas
y situación actual en Europa**

Este documento es una publicación de la Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (EACEA P9 Eurydice).

Disponible en inglés (*Gender Differences in Educational Outcomes: Study on the Measures Taken and the Current Situation in Europe*), francés (*Différences entre les genres en matière de réussite scolaire: étude sur les mesures prises et la situation actuelle en Europe*) y alemán (*Geschlechterunterschiede bei Bildungsergebnissen: derzeitige Situation und aktuelle Maßnahmen in Europa*).

ISBN 978-92-9201-131-4

doi 10.2797/48598

Este documento también está disponible en Internet (<http://www.eurydice.org> y <http://www.educacion.es/cide/eurydice>).

Texto terminado en diciembre de 2009.

© Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural, 2010.

El contenido de esta publicación puede ser parcialmente reproducido, excepto con fines comerciales, a condición de que el extracto vaya precedido de una referencia completa a la "Red Eurydice", seguida de la fecha de publicación del documento.

Para la reproducción del documento completo ha de solicitarse permiso a la EACEA P9 Eurydice.

Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural
P9 Eurydice

Avenue du Bourget 1 (BOU2)

B-1140 Brussels

Tel. +32 2 299 50 58

Fax +32 2 292 19 71

E-mail: eacea-eurydice@ec.europa.eu

Internet: <http://www.eurydice.org>



MINISTERIO DE EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL
Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIIE)

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Documentación y Publicaciones

Catálogo de publicaciones del Ministerio de Educación: educacion.es

Fecha de edición: 2011

NIPO: 820-11-039-8

ISBN: 978-92-9201-131-4

Depósito Legal: M-11544-2011

Imprime: OMAGRAF, S.L.

Impreso en España



Es una gran satisfacción para mí presentar este estudio de Eurydice en el que se aborda el tema crucial de la relación entre género y resultados educativos. Hace tiempo que la igualdad de género es uno de los objetivos principales a nivel europeo. Desde 1970 varias directivas han puesto los cimientos para la igualdad de trato y de oportunidades en Europa. No obstante, y a pesar del carácter inclusivo e igualitario de los marcos legislativos, la igualdad efectiva de género está todavía lejos de lograrse. A pesar de que las mujeres son mayoría entre la población de estudiantes y de graduados universitarios en la mayor parte de los países, tienen todavía salarios y tasas de empleo más bajas que los hombres. En el ámbito de la educación y la formación, tanto en el rendimiento como en la elección de carrera siguen existiendo diferencias de género.

La naturaleza de las desigualdades de género en la educación ha experimentado un profundo cambio en las últimas décadas y, en el caso concreto de los resultados educativos, ha ganado en complejidad. Aparte de la injusticia que conlleva cualquier estereotipo de género, las diferencias de género en la educación pueden también tener repercusión sobre el crecimiento económico y la inclusión social. Por ejemplo, la presencia de la mujer en el campo de las matemáticas, las ciencias y la tecnología sigue siendo minoritaria; pero, por otro lado, los datos indican que la probabilidad de presentar problemas lectores es mayor en los niños que en las niñas. Sirvan estos dos ejemplos para ilustrar la necesidad de tomar en consideración las diferencias de género en educación a la hora de desarrollar políticas y estrategias dirigidas a mejorar los resultados educativos.

En marzo de este año la Comisión Europea ha puesto en marcha una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e inclusivo denominada "Europa 2020". La educación y la formación son componentes básicos y esenciales en esta estrategia. Tanto es así que dos de los cinco objetivos principales de Europa 2020 tienen que ver con la educación, por ejemplo, que en 2020 la tasa de abandono escolar temprano se sitúe por debajo del 10% y que al menos el 40% de la generación más joven llegue a estar en posesión de un título de educación superior o equivalente.

Los ministros de educación de la UE han alcanzado también un acuerdo sobre otros objetivos, como por ejemplo, los relativos a la educación en la primera infancia, al alumnado con dificultades para adquirir las competencias básicas y a la participación de los adultos en el aprendizaje permanente. Para poder alcanzar estos objetivos se hace necesario implantar políticas eficaces fundamentadas en evidencias contrastadas. Este informe de Eurydice pone de manifiesto las desigualdades de género en el ámbito de la educación y ofrece una visión de conjunto de las políticas nacionales que tratan de abordarlas. Afrontar estas desigualdades de forma efectiva exige un enfoque basado en pruebas sólidas, y es una tarea que puede verse facilitada por el aprendizaje mutuo y el intercambio de buenas prácticas entre los países. Creo que este estudio ofrece una valiosa panorámica de las distintas políticas que intentan abordar las desigualdades de género en educación, y que resultará de gran interés para los responsables políticos.

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Androulla Vassiliou', with a long horizontal line underneath.

Androulla Vassiliou
Comisaria responsable de
Educación, Cultura, Multilingüismo y Juventud

ÍNDICE

Prólogo	3
Índice	5
Introducción	7
Resumen ejecutivo	11
Capítulo 1: Género y educación en Europa: revisión de la literatura	15
1.1. Perspectivas opuestas sobre el género y las diferencias por razón de sexo	15
1.2. El papel del feminismo	16
1.3. Género y concepciones de igualdad en la educación	20
1.4. La investigación sobre las diferencias entre los sexos	22
1.5. Estudios transnacionales sobre el rendimiento	23
1.6. Factores sociales que influyen en el rendimiento y en la conducta de chicos y chicas	25
1.7. Temas relacionados con el género y prácticas de enseñanza actuales	26
1.8. Conclusión	32
Capítulo 2: Patrones de género en los estudios internacionales de evaluación	33
2.1. Diferencias medias de rendimiento en función del género	34
2.2. Factores que afectan al rendimiento y diferencias de género	40
Capítulo 3: Igualdad de género en la educación: políticas y marcos legales	45
3.1. El concepto de igualdad de género en los marcos legales	46
3.2. Principales objetivos de las políticas de igualdad de género en la educación primaria y secundaria	50
3.3. Estrategia transversal de género y seguimiento de las políticas para la igualdad de género	53
Capítulo 4: Igualdad de género y organización escolar: currículo, orientación y clima escolar	57
4.1. Inclusión del género en el currículo	57
4.2. La orientación profesional: un medio para hacer frente a la elección tradicional de carrera	61
4.3. Evaluación de los libros de texto y del material didáctico	65
4.4. El “currículo oculto”: políticas de igualdad de género en relación con el clima escolar y con el acoso y la violencia de género	67
4.5. Sensibilizar a padres y madres sobre la cuestión de la igualdad de género	70

Capítulo 5: Patrones de género en el rendimiento escolar	73
5.1. Retraso en la escolaridad	73
5.2. Repetición de curso	76
5.3. Abandono escolar y finalización de la secundaria superior	77
5.4. Patrones de género en las pruebas nacionales de evaluación	79
5.5. Colectivos de chicos y de chicas en desventaja	80
5.6. Respuestas políticas a las diferencias de género en los resultados educativos	81
Capítulo 6: Educación mixta y educación diferenciada por sexo	85
6.1. Centros con educación diferenciada	85
6.2. Aulas con alumnado de un solo sexo	87
Capítulo 7: Profesorado, dirección de los centros y cuestiones de género	89
7.1. La feminización de la profesión docente	89
7.2. Estrategias para mejorar la distribución por sexo del profesorado y de los puestos de dirección de los centros	91
7.3. El género como tema en la formación del profesorado	94
Capítulo 8: Políticas de igualdad de género en educación superior	97
8.1. Segregación horizontal	97
8.2. Segregación vertical	102
Conclusiones	109
Problemas relacionados con la igualdad de género que abordan los países europeos	109
Posibles medidas para abordar las desigualdades de género	110
Glosario	115
Índice de gráficos	119
Referencias bibliográficas	121
Anexos	133
Agradecimientos	135

INTRODUCCIÓN

Este estudio es la contribución de la Red Eurydice al debate sobre género en educación, realizado a petición de la Presidencia Sueca del Consejo de la Unión Europea en el segundo semestre de 2009. Se trataba inicialmente de analizar en qué medida y de qué modo las desigualdades en el rendimiento educativo en función del género constituían un tema de preocupación para los países europeos. A pesar de que, en este ámbito, en las últimas décadas se ha producido un cambio radical en lo que se refiere a las tasas de participación en la educación, sigue habiendo diferencias de género tanto en rendimiento como en la elección del campo de estudio. Así pues, el estudio analiza si tales desigualdades han llevado a la puesta en marcha de iniciativas de carácter político, tales como propuestas de modificación de las leyes y otra normativa educativa, estudios nacionales, proyectos o cualquier otro tipo de medida de carácter oficial que aborde el tema del género. El estudio trata también de ofrecer un panorama de las políticas y las estrategias que a día de hoy se están desarrollando en Europa para afrontar las desigualdades de género en los sistemas educativos.

Ámbito del estudio

El estudio incluye una revisión de la investigación sobre género y educación y resume los principales hallazgos de los estudios internacionales de rendimiento en lo referente a las diferencias de género en la educación. Presenta un análisis secundario de los datos del estudio PISA (*Programme for International Student Assessment*) focalizado en las diferencias en rendimiento en función del género. El análisis comparado de las políticas y las medidas desarrolladas en los países europeos en el ámbito de la igualdad de género en educación constituye la parte principal del informe. Se abordan en él los marcos legales y políticos de la igualdad de género en educación, señalando los principales aspectos que son motivo de preocupación en relación con este tema. Se aportan también ejemplos concretos para ilustrar en qué medida los países europeos han ido introduciendo medidas políticas específicas para afrontar las desigualdades de género.

El **año de referencia de este trabajo es 2008/09** y en él han participado todos los países de la red Eurydice a excepción de la Comunidad germanófona de Bélgica, Bulgaria y Turquía. La información relativa a estos países/regiones puede obtenerse, no obstante, a partir de los datos del estudio PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos) y de Eurostat. También se han tenido en cuenta las modificaciones y reformas previstas para los próximos años, cuando se han considerado pertinentes.

En lo relativo a las fuentes, se utilizaron como fuentes primarias los documentos oficiales de las autoridades educativas centrales. No obstante, en los países donde no existen este tipo de documentos oficiales se han utilizado como fuente los acuerdos, incluidos los de carácter privado aprobados por las autoridades educativas públicas. El estudio ofrece también información sobre proyectos de menor calado, siempre que se han considerado relevantes para la finalidad del estudio. Además de estas fuentes oficiales, se han utilizado también los resultados de estudios nacionales y las estadísticas nacionales, cuando se disponía de las mismas.

Se han tenido en cuenta únicamente los centros de primaria y secundaria y las instituciones de educación superior del **sector público**, excepto en el caso de Bélgica, Irlanda y los Países Bajos, donde también se consideran los centros privados concertados, dado que la mayoría de los alumnos asisten a este tipo de centros (en los Países Bajos la igualdad de trato y de financiación de ambos sectores están garantizadas en la Constitución).

Estructura

El capítulo 1 ofrece un panorama de los debates y la investigación existentes sobre género y educación, así como de los estudios sobre el alcance y las causas de las diferencias de género en educación en Europa. Se describe la evolución de las concepciones en este campo, así como los cambios en las políticas y las prácticas. Se hace referencia al cambio de perspectiva que se ha producido en lo relativo a las cuestiones sobre género y educación: los esfuerzos y las iniciativas políticas han pasado de centrarse en reparar las injusticias hacia las niñas y las mujeres a estar muy influidos por los estudios transculturales sobre rendimiento en los exámenes y el denominado “rendimiento escolar por debajo del nivel” de los chicos. Muestra también este capítulo cómo la mayoría de los países de Europa se han comprometido en mayor o menor medida con el feminismo, y las diferentes consecuencias que esto ha tenido sobre la política y la práctica educativas. El capítulo incluye un sub-apartado sobre la cuestión del género en las políticas de la UE.

El capítulo 2 explora los patrones de género en el rendimiento por materias (lectura, matemáticas y ciencias). Ofrece un debate sobre las “brechas de género” en términos de superioridad de las niñas sobre los niños y de los niños sobre las niñas en estas materias tomando como referencia estudios internacionales de relevancia como el *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS), el ya mencionado PISA y el *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS).

El capítulo 3 ofrece una idea general de los marcos nacionales legales y políticos para la igualdad de género en educación. Muestra cómo se define en los distintos contextos legislativos la igualdad de género en referencia a la educación para posteriormente abordar las políticas relativas a la igualdad de género en los niveles de primaria y secundaria, clasificando las prioridades políticas por categorías. Por último, se ofrecen ejemplos de implantación de una estrategia para la transversalidad de género.

El capítulo 4 trata de distintos aspectos relativos a la organización escolar en relación con la perspectiva de género. Pretende explorar en qué medida se contemplan las cuestiones de género en los currículos oficiales y se plantea si la educación sexual y la educación para las relaciones personales forman parte del currículo. Analiza igualmente si en los países europeos existe algún tipo de orientación del alumnado que tenga en cuenta el género. Se aborda también la cuestión de la perspectiva de género en la producción y la evaluación de los libros de texto y del material didáctico, y, por último, se muestra la forma en que los países europeos abordan el tema de la igualdad de género en relación con el clima escolar y la participación de los padres y las madres en el fomento de la igualdad de género.

El capítulo 5 completa los resultados de los estudios internacionales que se presentan en el capítulo 2 con los resultados de las pruebas nacionales de evaluación, y aporta datos estadísticos sobre tasas de repetición y abandono escolar del alumnado. Este capítulo incluye también la descripción de algunas respuestas políticas actuales a la cuestión de las brechas de género en el rendimiento escolar.

El capítulo 6 está dedicado a la educación mixta en contraposición a la enseñanza diferenciada por sexo y muestra dónde se da la enseñanza diferenciada por sexo (centros o aulas) en el sector público; se examina también si existen políticas sobre estas dos formas de organización escolar.

El capítulo 7 presenta algunas cuestiones cruciales relativas al personal que trabaja en el mundo de la educación. Analiza los datos estadísticos que apuntan hacia una feminización de la profesión docente, lo que contrasta con la relativa ausencia de mujeres en puestos directivos en los centros. Recoge las campañas y las iniciativas de nivel nacional que se han puesto en marcha para atraer un mayor número de hombres hacia la profesión docente y examina en qué medida se incluye la dimensión de género en la formación inicial del profesorado y en la formación continua del personal que trabaja en el ámbito educativo.

El capítulo 8 trata sobre las inquietudes y las políticas sobre la igualdad de género en la educación superior. Aborda cuestiones como las diferencias en la proporción de hombres y mujeres en las diferentes áreas de estudio o los porcentajes relativamente más bajos de mujeres entre los doctorados, así como la inferior representación de las mujeres entre el profesorado y el personal académico en las universidades. Se muestran en este capítulo las políticas y los proyectos que pretenden abordar estos desequilibrios de género.

Metodología

La Unidad de Eurydice de la Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural elaboró una guía de contenido junto con Gaby Weiner, un experto del Centro de Sociología Educativa de la Universidad de Edimburgo (Reino Unido) y en estrecha colaboración con la Unidad Sueca de Eurydice, así como con expertos del Ministerio de Educación sueco. El análisis comparativo se basa en las respuestas de las diferentes unidades nacionales de Eurydice a esta guía de contenido. Todas las unidades nacionales que han participado en el estudio han revisado el informe ⁽¹⁾. Al final del mismo se incluye un apartado de agradecimientos a todos los que han contribuido.

Las referencias en el texto a ejemplos concretos de situaciones nacionales se indican mediante un estilo tipográfico distinto, de manera que puedan diferenciarse del texto principal. Estos casos son ejemplos concretos de las afirmaciones de carácter general que aparecen en el estudio comparado. También sirven para ilustrar las excepciones a las tendencias generales que parecen seguir un cierto número de países, o bien para aportar precisiones específicas a la evolución común.

⁽¹⁾ Irlanda no ha revisado los capítulos del 3 a 8.

RESUMEN EJECUTIVO

La investigación sobre género y educación pone de manifiesto la importancia de los estereotipos de género

- La investigación sobre las diferencias ligadas al sexo pone de manifiesto lo complicado que resulta establecer una frontera entre comportamientos innatos y comportamientos aprendidos, o comprender hasta qué punto los estereotipos influyen sobre las percepciones de los individuos y sobre las diferencias conductuales o cognitivas ligadas al sexo. Igualmente, muestra que entre los sexos existen, en general, más semejanzas que diferencias.
- Los resultados por género de los estudios transnacionales sobre rendimiento pueden proporcionar indicadores sobre cómo funciona una política nacional, en términos de igualdad, en comparación con otras, pero generalmente no pueden ofrecer un análisis de factores causales concretos, o arrojar luz sobre las medidas que deberían o podrían tomarse para incrementar la igualdad del sistema en lo que a género se refiere.
- Las percepciones de los docentes sobre la masculinidad y la feminidad son cruciales para su relación con los alumnos y pueden convertirse en un factor clave para generar un clima de igualdad de género en los centros. Los libros de texto y el material de lectura que se utiliza en los centros pueden probablemente contribuir también a aumentar o, por el contrario, a atenuar, los estereotipos de género.

El género es solo uno de los factores que influyen sobre los resultados educativos

- La diferencia de género más marcada en el rendimiento escolar es la ventaja en lectura de las niñas. Por término medio, las chicas leen más y disfrutan más de la lectura que los chicos. Esta ventaja a favor de las chicas se da en todos los países, independientemente del grupo de edad, del momento en que se lleva a cabo el estudio y del currículo.
- En matemáticas, en la mayoría de los países niños y niñas obtienen resultados similares en cuarto y octavo cursos. La ventaja a favor de los chicos aparece en los últimos cursos escolares y es especialmente marcada en los estudiantes que siguen el mismo programa de estudios y pertenecen al mismo grupo de edad.
- Las diferencias de género más pequeñas en rendimiento escolar se dan en ciencias. A pesar de que el rendimiento de las chicas es equivalente al de los chicos en la mayoría de los países, su autoconcepto en este campo es más débil que el de ellos, o en otras palabras, las niñas parecen tener, de media, menos confianza en sus capacidades científicas que los chicos. Sin embargo, el interés por las ciencias de chicos y chicas es similar; y no existen diferencias globales entre chicos y chicas en la motivación para utilizar las ciencias en sus estudios o trabajos futuros. No obstante, en todos los países europeos el número de chicas que consideran la lectura como una actividad importante supera ampliamente al de chicos.
- En lectura, es más probable que sean niños quienes obtengan un peor rendimiento. En matemáticas y ciencias, en la mayoría de los países no existen diferencias de género entre el alumnado con peores resultados. En un tercio de los sistemas educativos europeos las chicas tienen una mayor probabilidad de encontrarse entre los alumnos con peor rendimiento en matemáticas.

El género es solo uno de los factores que influyen en los resultados educativos en las distintas materias. El estatus socio-económico es un factor muy importante, de modo que, a la hora de ayudar a los alumnos con pobres resultados, además del género hay que tener en cuenta el contexto familiar.

En muchos países las desigualdades de género se consideran un problema, pero faltan políticas globales para afrontarlas

- Las desigualdades de género en la educación son motivo de preocupación para la mayoría de los países europeos. Sin embargo, la amplitud y el alcance de sus respectivos marcos políticos y legales difieren mucho entre unos y otros. Por una parte, se diferencian en el grado en que se han integrado los conceptos relacionados con la igualdad de género en las distintas leyes educativas. Por otra, la forma en que se recoge la cuestión de la igualdad de género puede diferir bastante, según se base en uno o en varios de los conceptos asociados con este término (igualdad de trato, igualdad de oportunidades, igualdad de resultados).
- El objetivo más frecuente de las políticas para la igualdad de género en la educación consiste en hacer frente a los roles de género tradicionales y a los estereotipos sexistas. Vinculados con este objetivo principal los países dirigen sus esfuerzos a combatir el acoso y la violencia de género, a incrementar la participación de las mujeres en los órganos de dirección y toma de decisiones o a contrarrestar los patrones de género en el rendimiento. Existe pues una amplia gama de marcos políticos, que van desde la ausencia de cualquier tipo de acción política en este ámbito hasta una vasta definición de las diferentes problemáticas.
- Los países han puesto en marcha diferentes instrumentos de carácter político, pero se siguen echando en falta estrategias más generales. Más en concreto, aunque garantizar la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres es un objetivo generalizado, muy pocos países han definido explícitamente el objetivo de alcanzar la igualdad de resultados educativos o han implementado con éxito una estrategia transversal de género en el campo de la educación. Existen numerosas medidas de carácter político que se pueden implantar para modificar los roles de género tradicionales y los estereotipos sexistas, pero son pocos los países que las han puesto en marcha.

Currículo, orientación y clima escolar para luchar contra los estereotipos de género

- Parece que se están haciendo importantes esfuerzos para integrar el género y la igualdad entre los sexos como temas o como elementos transversales en los currículos escolares de los países europeos. No se puede decir lo mismo en lo que se refiere al desarrollo de directrices y métodos didácticos que incorporen la dimensión de género de manera específica, aunque estos podrían mostrarse eficaces para contrarrestar los estereotipos de género que influyen en los intereses y en el aprendizaje del alumnado.
- Por lo que respecta a la educación sexual y la educación para las relaciones interpersonales, varios países informan de que estos temas siguen impartándose de manera bastante ineficaz debido a la gran libertad que existe a la hora de elegir los materiales y los métodos didácticos y a la falta de materiales de apoyo de calidad a nivel nacional. El carácter no obligatorio de muchas de las asignaturas relacionadas con ciertos aspectos de la educación sexual y de la educación para las relaciones interpersonales contribuye también a esta situación.
- En bastantes países europeos se pueden encontrar numerosos proyectos e iniciativas interesantes cuyo objetivo es luchar contra los estereotipos de género en la elección de carrera y apoyar a los y las jóvenes estudiantes a través de una orientación académica sensible a la dimensión de género a la hora

de decidir sobre sus estudios post-secundarios y su futura carrera profesional. En la mayoría de los países, sin embargo, falta una estrategia general a nivel nacional. Asimismo, se echan en falta iniciativas dirigidas específicamente a los chicos.

- En los países donde existen políticas relacionadas con el currículo oculto y con el clima escolar, habitualmente su objetivo principal es luchar contra el acoso y la violencia de género en los centros educativos. Sin embargo, muy pocos países han hecho de este objetivo una prioridad de carácter general; en la mayoría se desarrollan iniciativas de carácter más esporádico o específico.
- A pesar del papel fundamental de los padres en este terreno, muy pocos proyectos e iniciativas gubernamentales tienen como objetivo informarles sobre las cuestiones relativas a la igualdad de género, y se presta aún menos atención a implicarles más directamente en promover la igualdad de género en la educación.

Las políticas dirigidas a reducir la brecha de género en los resultados educativos se centran fundamentalmente en el bajo rendimiento de los chicos

- Las primeras diferencias entre el rendimiento de chicos y chicas se ponen de manifiesto en el retraso en relación con el nivel de la clase y en la repetición de curso, que son más frecuentes en los chicos.
- El abandono escolar temprano es más frecuente entre los chicos, mientras que es mayor el porcentaje de chicas que obtienen la titulación del nivel de educación secundaria superior. Normalmente las chicas obtienen mejores notas y su tasa de aprobados es mayor en los exámenes de final de estudios, lo cual las ayuda a acceder a los estudios universitarios de su elección. No obstante, siguen existiendo, tanto entre los chicos como entre las chicas, grupos con bajo rendimiento.
- La mayoría de los países pone de manifiesto que el rendimiento escolar de estos grupos es un motivo de especial preocupación, puesto que a menudo hace patente las diferencias entre alumnos de distinto estatus socio-económico, de minorías étnicas o de determinadas áreas de residencia (entorno rural/urbano). A pesar de que existen diferentes perfiles en función del género, por lo común no se presta ningún tipo de atención especial a los chicos o a las chicas de estos grupos.
- Normalmente, las políticas que pretenden abordar la brecha de género en el rendimiento escolar se dirigen al bajo rendimiento de los chicos. Tan solo algunos países han desarrollado programas especiales para la mejora de las habilidades lectoras de los chicos y del rendimiento de las chicas en matemáticas y ciencias.

La enseñanza diferenciada por sexo es poco común en la enseñanza pública

- La introducción de la enseñanza mixta en el sistema público de enseñanza se ha considerado en muchos países como un paso hacia la igualdad, y se consiguió hace menos de cincuenta años. Así pues, la reintroducción de la enseñanza diferenciada por sexo no parece ser una opción muy atractiva para los países europeos. Es más, los resultados de la investigación sobre los efectos positivos de la diferenciación por sexo no son concluyentes. La relación coste-resultado también es un aspecto a tener en cuenta, en la medida en que un sistema de enseñanza diferenciada por sexo no parece ser una opción viable desde el punto de vista económico.

La docencia es una profesión claramente feminizada en los niveles inferiores del sistema educativo

- En los países europeos la docencia es una profesión muy feminizada, especialmente en los niveles inferiores del sistema educativo. A pesar de que esto supone un motivo de preocupación en muchos países, las estrategias para atraer a un mayor número de hombres a la profesión docente en los niveles obligatorios de la educación son esporádicas.

- Sin embargo, las funciones de dirección recaen en gran medida sobre los hombres, y es evidente la falta de iniciativas a nivel nacional dirigidas a fomentar un mayor equilibrio en términos de género.
- La perspectiva de género no se contempla de manera especial en las políticas de formación del profesorado, ni en su etapa inicial ni tampoco en las actividades de formación continua para docentes o directores de centro. La formación sobre el tema de la igualdad de género depende en gran medida de la iniciativa particular de cada docente o de cada una de las instituciones o responsables encargados de impartir la formación del profesorado.

Las políticas de igualdad de género en educación superior se centran fundamentalmente en la segregación horizontal

- En la mayoría de los países que cuentan con políticas para la igualdad de género en la educación superior estas tienen como objetivo prioritario contrarrestar la segregación horizontal y las diferencias en la elección de carrera entre mujeres y hombres. La inmensa mayoría de este tipo de políticas y proyectos están dirigidos a las jóvenes o a las mujeres. Solo una minoría de programas se centran en estudiar la elección de carrera de los jóvenes o los hombres.
- La proporción de mujeres que imparten docencia en centros de educación superior se va reduciendo según se sube de nivel. Aunque esto puede explicarse en parte por el hecho de que el acceso masivo de las mujeres a la universidad y la posibilidad de elegir carrera es un fenómeno relativamente reciente, este "techo de cristal" (*glass ceiling*) al que se enfrentan las mujeres es en parte consecuencia de la cultura masculina que, por lo general, es la que predomina en el mundo académico. Sin embargo, este fenómeno es motivo de preocupación en muy pocos países, y son todavía menos los que han puesto en marcha acciones políticas concretas para abordar la segregación vertical.

CAPÍTULO 1: GÉNERO Y EDUCACIÓN EN EUROPA: REVISIÓN DE LA LITERATURA

Gaby Weiner, Centro de Sociología Educativa, Universidad de Edimburgo

La presente revisión presenta los debates actuales y los resultados de la investigación en lo referente al alcance y a las causas de las diferencias de género en educación, fundamentalmente en la educación obligatoria. Se abordan las cuestiones más importantes en la ya amplia literatura sobre este campo y se intenta mostrar la evolución de las ideas, las políticas y las prácticas. El capítulo se divide en ocho apartados.

El apartado 1 identifica dos perspectivas opuestas en lo que al género se refiere: los “conservadores” consideran el género como algo invariable y determinado biológicamente, mientras que los “progresistas” lo perciben fundamentalmente como la resultante de las influencias históricas y culturales.

El apartado 2 explora la influencia del feminismo sobre la evolución de la perspectiva de género, en concreto, las tres “oleadas” feministas más importantes y su desarrollo en Europa.

El apartado 3 considera la naturaleza cambiante del concepto de igualdad en la educación y su relación con el género.

El apartado 4 aborda los puntos fuertes y débiles de la investigación sobre las diferencias entre los sexos que se centran sobre todo en aspectos cognitivos y conductuales.

El apartado 5 examina varios estudios internacionales sobre las diferencias en el rendimiento académico de chicos y chicas, y lo que estos aportan a la comprensión de la relación entre género y factores transnacionales.

El apartado 6 analiza cómo se imbrican e interactúan los distintos factores sociales, entre ellos, el género, para influir sobre el rendimiento educativo de distintas maneras.

El apartado 7 examina la evolución de la perspectiva de género en la práctica educativa.

Y, por último, el apartado 8 ofrece una breve conclusión sobre este capítulo.

1.1. Perspectivas opuestas sobre el género y las diferencias por razón de sexo

Numerosos investigadores han tratado de identificar y diferenciar el significado de los términos “sexo” y “género” a fin de comprender la influencia de la biología y de otros factores sobre la conducta humana. Sirvan como ejemplo los dos intentos de definición que se muestran a continuación.

[El término **sexo** hace referencia a] las características biológicas y fisiológicas que diferencian a los hombres de las mujeres (WHO, 2009).

El término **género** se refiere a las oportunidades y a los atributos económicos, sociales, políticos y culturales asociados al hecho de ser hombre o mujer. En la mayoría de las sociedades hombres y mujeres se diferencian en las actividades que llevan a cabo, en el control y el acceso a los recursos y en su participación en la toma de decisiones. En la mayor parte de las sociedades, las mujeres como grupo tienen un menor acceso a los recursos y menos oportunidades que los hombres, y participan en menor grado en los procesos de toma de decisión (Desprez-Bouanchaud *et al.* 1987, p. 20-21).

Desde el punto de vista histórico, en las culturas occidentales ha habido dos enfoques principales en relación al tema de las diferencias de género o por razón de sexo en la educación. La primera es conservadora, en el sentido de que considera que la diferencia social y cultural entre hombres y mujeres es biológica, natural y, por tanto, inmutable. En muchas culturas y durante muchos periodos históricos esta perspectiva permaneció como indiscutible, apoyada por una amplia literatura que giraba en torno a la inferioridad de la mujer. Por ejemplo, en la Gran Bretaña del siglo XIX los hombres y las mujeres debían asumir roles diferentes en la sociedad: el de los hombres se asociaba con la esfera pública y el de las mujeres, con la privada (Vicinus, 1972). Se publicaron estudios pretendidamente científicos que “probaban” que el acceso de las mujeres a la universidad perjudicaba su capacidad reproductora (Delamont & Duffin, 1978). Según el desarrollo de este enfoque durante el siglo XX, las diferencias de comportamiento entre los sexos se deben a diferencias biológicas innatas entre niños y niñas. En consonancia, los hombres serían más fuertes físicamente, menos flexibles, tendrían una mayor capacidad espacial, numérica y mecánica y tenderían a percibir el mundo en términos de objetos, ideas y teorías. Por su parte, las mujeres alcanzarían antes la madurez física y psicológica, su sentido maternal y de crianza estaría más desarrollado, tendrían unas habilidades verbales superiores y más precoces y percibirían el mundo desde una perspectiva más personal, estética y moral. En el influyente libro *Hombres y mujeres* Hutt afirmaba, por ejemplo, que hombres y mujeres son intrínsecamente diferentes y que, por tanto, estas características no son susceptibles de cambiar (Hutt, 1972). Desde este enfoque conservador sobre las diferencias de sexo, la función de la educación consistiría en socializar y educar a niños y niñas en sus roles “naturales” como hombres (los que procuran el sustento del hogar, están orientados hacia el trabajo y son cabezas de familia) y mujeres (a cargo de la crianza y alimentación de los hijos y del cuidado del hogar, orientadas a la familia).

El segundo enfoque, el progresista, considera que los roles sociales de hombres y mujeres están modulados, en gran medida, por influencias de orden histórico, cultural y social, y están sujetos al mismo proceso de evolución permanente que la propia sociedad. Desde este punto de vista, las mujeres han ocupado históricamente distintas posiciones (generalmente subordinadas) debido a que las sociedades, entre ellas la occidental, se organizaban siguiendo un modelo patriarcal, que implicaba que los hombres detentaban la autoridad sobre las mujeres y desde esa posición de poder interpretaban las pretendidas diferencias biológicas de forma estereotipada (De Beauvoir, 1953; Harding, 1986; Riley, 1988; Scott, 1988; Hill-Collins, 1990). Esta perspectiva hace especial hincapié en entender el género o las diferencias por razón de sexo como un fenómeno cultural que surge de las concepciones dominantes en una época o una cultura concreta. De este modo, la educación sería un instrumento para crear conciencia sobre las razones que hacen que, en una época determinada, ciertas diferencias de sexo sean vistas como importantes, y también como una herramienta para fomentar una mayor igualdad entre los sexos y cuestionar ciertos supuestos dualistas y estereotipados.

1.2. El papel del feminismo

1.2.1. Las “oleadas” feministas

El feminismo occidental ha mostrado un especial interés en adoptar una postura progresista sobre las cuestiones de género en el ámbito de la educación. El concepto “feminismo” se define aquí como el compromiso en favor de la igualdad política, social y económica entre mujeres y hombres, que se ha inspirado o ha sido el origen de una gran variedad de movimientos, teorías, filosofías y campañas.

Se suele hablar de tres etapas u “oleadas” en la historia del feminismo occidental. La primera oleada feminista (siglo XIX y principios del XX) se centró en conseguir el acceso de las mujeres como grupo a ciertos aspectos políticos, económicos y sociales de la vida pública de los que hasta entonces se las había excluido. A pesar de

que fue una lucha fundamentalmente (aunque no exclusivamente) burguesa, en numerosos países condujo a importantes avances para otros grupos sociales en términos, por ejemplo, de derecho a voto y de acceso a prestaciones sociales y a la educación (escuelas y universidades).

La segunda oleada feminista surgió en los países occidentales en los años 60 y 70, generalizándose posteriormente a otros lugares, y continuó con la lucha para extender el acceso a otras prestaciones, aunque también se ampliaron sus reivindicaciones a otro tipo de factores que afectaban específicamente a las mujeres, como, por ejemplo, la reproducción, la sexualidad, el trabajo doméstico, la violencia en el hogar y las condiciones salariales. En el campo de la educación, se han señalado tres elementos distintivos en la lucha feminista: el político, el crítico y el práctico. El elemento **político** implicaba un movimiento hacia la mejora de las condiciones y oportunidades vitales de niñas y mujeres; el **crítico** se refería a una crítica intelectual continuada hacia las formas dominantes (masculinas) de actuar y de pensar; y el elemento **práctico** se relacionaba con el desarrollo de prácticas profesionales y personales más éticas (Weiner, 1994). Las feministas se apoyaron en estos tres elementos para identificar, en particular, el diferente rendimiento de chicos y chicas (especialmente la “superioridad” masculina en matemáticas y ciencias), el sesgo en la toma de decisiones vocacionales y profesionales que hacían chicos y chicas en función de los estereotipos de género, y las distintas pedagogías “igualitarias” que se podrían poner en práctica. No obstante, era difícil llegar a un consenso sobre lo que significaba ser una “niña” o una “mujer”, particularmente cuando se hizo evidente que otros factores sociales, tales como la clase social y la etnia, eran variables con un impacto fundamental (y a menudo decisivo) en la vida y las oportunidades de las mujeres.

La tercera oleada feminista se produce desde los años 90 hasta nuestros días, con una nueva generación de expertos sobre las cuestiones de género (mujeres principalmente, pero también hombres) que, tras haberse beneficiado de los esfuerzos de sus madres y abuelas, identificaban ahora sus propias perspectivas y reivindicaciones. Se afirmó en un principio que se trataba de un feminismo de nueva generación “en respuesta a las circunstancias políticas, económicas, tecnológicas y culturales propias de la era actual” (Kinser 2004, p. 124). Se rechazaron las concepciones anteriores del feminismo, que eran la expresión de un corpus más o menos coherente de valores e ideas, en favor de un enfoque que reconocía la capacidad de las mujeres para autogestionarse, para actuar de forma autónoma y en el ámbito político, a pesar de las sanciones sociales que sufren habitualmente (McNay, 2000).

La sexualidad individual es un concepto que ha recibido también una considerable atención. Weeks (2000), por ejemplo, rechaza la idea de una verdadera esencia de sexo; más bien cree que tanto la identidad sexual como el género son aspectos modelados histórica y socialmente. Así, reducir la gran complejidad de las relaciones entre los sexos a un asunto meramente biológico resulta profundamente simplista. Se defiende la importancia que adquiere estudiar la historia de la sexualidad para entender la variedad de posibles identidades sexuales disponibles para los jóvenes, ya se basen estas en aspectos como la clase social, la etnia, el género o la preferencia sexual, o en una combinación de estos.

El feminismo de la tercera oleada parece estar más vinculado con las teorías y con los debates intelectuales que el de las dos anteriores, debido principalmente al mayor acceso a la educación (y a la docencia) universitaria de las mujeres occidentales, al ambiente relativamente seguro y privilegiado de la universidad, que hace posible el trabajo teórico, y a la presencia de una población estudiantil (femenina) interesada por las nuevas ideas y teorías. En el ámbito educativo, esto dio lugar, por un lado, a prestar menor atención a las diferencias en el rendimiento y actitudes de chicos y chicas y a los papeles que la sociedad les asigna, y, por otro, a una mayor atención al proceso en el que se implican de forma activa alumnado y profesorado para construir su “conducta” de género y su masculinidad y feminidad en relación a los demás (Butler, 1990). Dicho de otro modo, en lugar de mirar a la macro-política, los y las teóricos de esta oleada se centran en las diferentes micro-perspectivas concretas y en integrar el género en las relaciones de poder (Miroiu, 2003). A este respecto, Skelton y Francis (2009) argumentan que el corpus teórico de esta tercera oleada no prioriza la

necesidad de un cambio a nivel macro, y, por lo tanto, parece de menor utilidad para los responsables políticos y los profesionales del campo educativo. Otros autores afirman que la “perspectiva de género” que emana de las posiciones teóricas de esta tercera oleada feminista ha contribuido al desarrollo de la estrategia transversal de género (Booth y Bennett, 2002; véase también el apartado 3).

1.2.2. Movimientos feministas europeos

El feminismo europeo constituye un buen ejemplo de la especificidad contextual del feminismo en términos geográficos, históricos y culturales. La segunda oleada feminista surgió en la Europa posterior a la Segunda Guerra Mundial y su concreción y expansión se produjo ya dentro del marco de la Unión Europea (UE). A propósito de la reorganización del movimiento feminista una vez terminada la guerra, Kaplan (1992) señala que resultó mucho más difícil retomar el hilo de las actividades feministas en aquellos países estrechamente vinculados con los regímenes y la ideología fascista, como Italia o Alemania, que en aquellos otros cuya historia de desarrollo democrático sufrió menos fracturas, como el Reino Unido, los Estados Unidos o Suecia. Y lo que es más, la evolución histórica propia de los distintos países generó preocupaciones diferentes en cada uno. Por ejemplo, las feministas italianas eran especialmente reacias a las reivindicaciones feministas separatistas, puesto que bajo el régimen fascista se “permitió” a las mujeres disfrutar de un espacio público reservado para ellas, si bien reducido y acotado.

En Europa los movimientos feministas se han asociado generalmente a ideas políticas progresistas, especialmente las surgidas de los movimientos políticos estudiantiles de los años 60. A pesar de ello, las feministas rápidamente crearon sus propios espacios mostrando “un interés por una causa que las diferenciara de la corriente principal socialista y las condujera a nuevos modos de pensamiento y acción” (Lovenduski, 1986: 72). Aunque influidos por el feminismo norteamericano, en Europa surgieron numerosos movimientos feministas nacionales, más o menos radicales en función del contexto político y cultural específico del país donde se ubicaban.

Mientras tanto, en los países del bloque comunista de Europa del Este (hasta 1989) había escasos indicios de la existencia de movimientos feministas autónomos. La estructura del partido político que controlaba las vías de acceso al poder político y establecía las condiciones para el activismo político cercenaba cualquier posibilidad a este respecto. Así, aunque entre los principios básicos de los estados comunistas se encontraba la igualdad entre los sexos y las mujeres tenían acceso a la educación y a un empleo remunerado, su influencia en la esfera pública estaba bastante lejos de lo que habría cabido esperar (Lovenduski, 1986). A partir de 1989 las condiciones para las mujeres y para el movimiento feminista cambiaron radicalmente y surgieron oportunidades para un mayor compromiso político de las mujeres, aunque siempre en distintos grados en función de los diferentes contextos y valores nacionales (Corrin, 1999). El compromiso retórico con la igualdad de género de los regímenes comunistas, si bien no pudo cumplirse, contribuyó de manera considerable a preparar el terreno desde el punto de vista ideológico para la evolución de la perspectiva de género en la etapa postcomunista, al igual que lo han hecho los requisitos para la entrada en la UE. Así, actualmente en estos países se están publicando estudios que hacen una serie de recomendaciones para mejorar los temas relacionados con el género, y critican que no se haya tenido en cuenta la dimensión de género en las reformas educativas llevadas a cabo desde 1989 (por ejemplo, Magno & Silova, 2007).

1.2.3. El género en la legislación comunitaria

El feminismo europeo en su conjunto ha ido evolucionando hacia la creación de redes internacionales y especialmente hacia la investigación de los beneficios que se podrían derivar de la nueva Europa. La propia Unión Europea legitimó las reivindicaciones feministas sobre las cuestiones de género: el artículo 119 del Tratado de Roma (1957) estableció la igualdad de salarios y prestaciones para hombres y mujeres en el

mbito laboral; la Directiva sobre Igualdad de Salarios de 1975 incorporó el concepto de igualdad de salario para trabajo de igual valor; y la Directiva sobre Igualdad de Trato de 1976 amplió el tratamiento igualitario a una gran cantidad de aspectos laborales, incluidos la formación y las condiciones de trabajo. Otras directivas de 1986 garantizaron el trato igualitario de hombres y mujeres en los planes de pensiones profesionales y en el trabajo por cuenta propia, y regularon la protección para madres que trabajan en esta modalidad. En los 90 se promulgaron directivas para la protección de la salud laboral de las mujeres embarazadas y que acaban de dar a luz, y relativas a la cantidad de pruebas que hay que presentar en los casos de discriminación sexual, con la firma del Capítulo Social acordado en Maastricht en 1992, que desarrolla “la idea central del artículo 119” (Walby 1999, p. 131). Las directivas promulgadas a partir del año 2000 –especialmente la de creación de un Marco para el Empleo (2000/78/EC) y la directiva 2002/73/EC que modifica la directiva de 1976 sobre Igualdad de Trato– han permitido extender el principio de igualdad de oportunidades y de trato en el ámbito laboral (Comisión Europea, 2007a). Se puede afirmar que, en conjunto, las directivas ofrecen “una base completa y sólida para garantizar el respeto al principio de no discriminación”. Se pretende asimismo que esta normativa permita a los ciudadanos llevar sus casos ante los tribunales de su país (Comisión Europea, 2007a, p.1).

No obstante, el impacto de la legislación promulgada por la UE varía de unos estados miembros a otros, en función de la naturaleza de las relaciones tradicionales de género y de la fuerza del feminismo organizado. Como afirma Walby,

el impacto de la legislación varía de unos estados miembros a otros, en función de la naturaleza del régimen de relaciones de género preexistente, de la medida en que se recurre a la ley, de la movilización y la fuerza de los lobbies feministas, tanto dentro como fuera del movimiento obrero, y del impacto de otras dimensiones comunitarias como puede ser el régimen fiscal (Walby 1999, p. 132).

Walby compara los casos de Irlanda y Dinamarca. La entrada de Irlanda en la UE obligó a eliminar la prohibición de acceso al funcionariado a las mujeres casadas, lo que contribuyó a reducir significativamente las diferencias salariales entre los hombres y las mujeres de ese país. En el caso de Dinamarca, por el contrario, las políticas de la Unión Europea aumentaron las diferencias salariales entre hombres y mujeres, pequeñas hasta entonces, puesto que la competencia de la Unión Europea en materia legal ha permitido que en Dinamarca se impongan prácticas de libre mercado desde su adhesión a la Unión.

La situación global de hombres y mujeres en la UE se puede describir como sigue:

- Se incrementa la tasa de empleo femenino pero se sigue manteniendo en niveles inferiores a la masculina, a pesar de que las mujeres son mayoría entre los estudiantes y graduados universitarios.
- Las mujeres siguen ganando, de media, un 17,4% menos que los hombres por hora de trabajo, y este porcentaje se mantiene estable.
- Las mujeres están todavía infrarrepresentadas en los puestos de toma de decisiones económicas y políticas, aunque la proporción ha aumentado en la última década.
- El reparto de las responsabilidades del hogar entre hombres y mujeres sigue siendo muy desigual.
- El riesgo de caer en la pobreza es mayor para las mujeres que para los hombres.
- Las mujeres son las principales víctimas de la violencia de género y las mujeres y las niñas son más vulnerables al tráfico de seres humanos (Comisión Europea, 2009a).

1.3. Género y concepciones de igualdad en la educación

Los conceptos de igualdad y de igualdad de oportunidades, y la forma de interpretarlos, han evolucionado también en el plano histórico y cultural. La igualdad en tanto que objetivo educativo es, en gran medida, un fenómeno del siglo XX. Anteriormente, la educación se consideraba un medio de preparar a los distintos grupos para ocupar su sitio en la vida (ya fuera como dirigentes, burócratas, obreros o madres). Wood (1987) afirma que en el siglo XX han surgido cuatro grandes interpretaciones del concepto de igualdad de oportunidades:

- Igualdad de oportunidades en la vida.
- Competencia abierta ante la escasez de oportunidades.
- Desarrollo igualitario de diferentes capacidades.
- Independencia entre el rendimiento escolar y el origen social.

Según Wood, sería imprudente considerar la educación como el principal instrumento para conseguir la **igualdad de oportunidades en la vida** porque requeriría como condición previa que las influencias externas a la escuela, como los ingresos familiares y las expectativas culturales, fueran homogéneas. En una sociedad en la que niñas y mujeres son vistas como desiguales frente a niños y hombres, la escuela tiene pocas posibilidades de compensar y menos aún de igualar las oportunidades vitales de las chicas. La **competencia abierta ante la escasez de oportunidades** favorece a quienes parten con ventajas iniciales (por ejemplo, altos ingresos familiares, afinidad cultural con la escuela). Ser chica puede verse como una de estas ventajas, puesto que las niñas tienen mayor éxito que los chicos en muchos aspectos escolares. Sin embargo, el género no es la única variable y, como veremos en el siguiente apartado, su influencia es menor que la de otras variables como el nivel educativo de los padres o los ingresos familiares (Sammons, 1995).

El intento de garantizar un **desarrollo igualitario de las diferentes capacidades** fue la base del sistema de selección 11+ que se instauró en el Reino Unido a mediados del siglo XX: los alumnos realizaban una serie de pruebas y en función de los resultados que obtenían se les orientaba hacia diferentes centros de secundaria: *grammar schools, central/technical schools o secondary modern schools* (o en Escocia, *junior o senior secondary schools*). Este sistema debía permitir que los alumnos sacaran el máximo provecho del tipo de centro que mejor se correspondía con su capacidad intelectual, pero, en la práctica, los centros más selectivos tenían un estatus diferente y distinta capacidad para garantizar buenas oportunidades en la vida a (la mayoría de) su alumnado. La igualdad de oportunidades entendida como un medio para **garantizar el éxito escolar independientemente del origen social** es la opción preferida por Wood, pero es también la más difícil de lograr. Dore (1976) propone la estrategia de hacer la desigualdad tan visible que la introducción de medidas compensatorias se perciba como indispensable –de hecho, esta fue la base de buena parte de las políticas de igualdad en cuanto a clases sociales en los países occidentales de los años 70 en adelante. No obstante, podemos preguntarnos “¿Cómo se cultiva algo que está por venir, y lo que es más, cómo se cultiva de manera que sea igual para todas las personas?” (Wood 1987, p. 6). Por ejemplo, en el caso de los exámenes británicos 11+, se priorizaba el potencial por encima de los resultados. Así, a pesar de que los resultados de los chicos eran más pobres, se orientaba hacia los centros selectivos a la misma proporción de chicos que de chicas, porque se consideraba que el potencial de futuro de los chicos era superior (en términos educativos, económicos y sociales) que el de las chicas.

Una segunda perspectiva sobre la igualdad de oportunidades adopta una clasificación en tres categorías: oportunidades formales, oportunidades reales y resultados educativos (Halsey *et al.*, 1980). Las **oportunidades formales** hacen referencia a la disponibilidad estructural para el acceso y la participación en la educación; por ejemplo, que todos los estudiantes tengan el mismo derecho de acceso y participación. Las **oportunidades reales** dependen de las formales, pero también de otros factores como, por ejemplo, el entorno familiar, la orientación del centro educativo o la calidad de la enseñanza. Los **resultados educativos** se consideran la mejor

manera de evaluar las oportunidades reales, es decir, aquellas que estaban disponibles y se han aprovechado. Según Halsey *et al.*, resulta relativamente fácil evaluar los méritos relativos de la igualdad colectiva e individual a nivel filosófico. El problema está en la capacidad del sistema, cualquiera que sea, para garantizar la igualdad entre los grupos.

La tercera perspectiva (y la más reciente) sobre la igualdad de género propone la existencia de tres pilares básicos (Booth & Bennett, 2002). El primero, la **igualdad de trato**, se centra en las prácticas de no discriminación, pero no asegura ni un punto de partida común ni iguales resultados. El segundo, la **discriminación positiva**, implica iniciativas y acciones dirigidas a corregir las situaciones de desventaja que sufren las mujeres, lo que les permitirá alcanzar el nivel de los hombres. Por último, el **análisis de las políticas sensibles a la dimensión de género** o “transversalidad de género” se refiere a los esfuerzos deliberados y sistemáticos por integrar la igualdad de género en el gobierno y la cultura de las instituciones (Newbigging, 2002). Desde la Unión Europea se están haciendo importantes esfuerzos para promover la **transversalidad de género**, que van desde la eliminación de restricciones a los esfuerzos por promover la igualdad hasta la implantación de medidas concretas de ayuda a las mujeres (y a los hombres), lo cual incluye

la movilización y evaluación sistemática de todas las políticas y medidas generales con el propósito específico de alcanzar la igualdad, teniendo en cuenta de forma activa y expresa desde la etapa de planificación su incidencia sobre la situación de hombres y mujeres (perspectiva de género). Esto supone analizar dichas medidas y políticas de forma sistemática teniendo en cuenta sus posibles efectos de este tipo tanto durante la fase de definición como durante la de puesta en práctica (Comisión Europea, 2007b, p. 5).

Así, entre los objetivos de la transversalidad de género en la educación se incluyen la igualdad de sexo en las tasas de escolarización y de finalización de estudios, la igualdad estructural en la profesión docente y la lucha contra los estereotipos de género en los currículos escolares y en la formación del profesorado (Neimanis, 2001).

De todas formas, como se ha visto, el concepto de igualdad viene determinado culturalmente. Así, en Suecia, país pionero en la adopción de políticas sobre género, la palabra *jämställdhet*, que se puede traducir al español como “de igual posición/estatus” se ha convertido en un concepto importante (Weiner & Berge, 2001). Apareció por primera vez en los años 70 y designaba, según Hirdman (1988), el acuerdo sobre un nuevo “contrato de género” en el que las relaciones entre hombres y mujeres fueran más igualitarias. Resultaba aceptable para la mayoría de la gente principalmente porque era un concepto visionario más que amenazante (Florin & Nilsson, 1998). En términos políticos, *jämställdhet* tenía como principal objetivo asegurar que hombres y mujeres gozaban de los mismos derechos, los mismos deberes y las mismas posibilidades de compartir el poder y las responsabilidades. A partir de los años 70 se aplicó al mundo laboral, tanto a los trabajos remunerados como a los no remunerados, a la actividad sindical y a otras estructuras y actividades sociales, incluida la educación ⁽²⁾, y en la década de los 90 se amplió hasta incluir la violencia de género. Así, la violación y otras formas de abuso sexual empezaron a considerarse pruebas de la desigualdad de sexo o *ojämställdhet* ⁽³⁾. En Suecia, *Jämställdhet* ha sido y sigue siendo un instrumento muy eficaz a la hora de garantizar la oferta de “oportunidades formales” (retomando la clasificación expuesta anteriormente), de fomentar el cambio social y cultural y de integrar la igualdad de género (transversalidad) en la gobernabilidad de Suecia.

⁽²⁾ Proposición 1987/88:105 om jämställdhetspolitiken inför 90-talet [sobre las políticas para la igualdad de género en los años 90] y Proposición 1994/95:164 Jämställdhet mellan kvinnor och män inom utbildningsområdet [sobre la igualdad de género entre hombres y mujeres en el ámbito de la educación y la formación] del Parlamento Sueco.

⁽³⁾ Proposición 1990/91:113 om en ny jämställdhetslag, m.m. [relativa a la nueva legislación sobre igualdad de género] del Parlamento Sueco.

El término “igualdad” también ha recibido una cierta contestación, por ejemplo, a propósito de la interpretación de la “igualdad de género” en comparación con la “equidad de género”. La UNESCO establece una pequeña diferencia entre ambos:

La igualdad de género, igualdad entre hombres y mujeres, implica que todos los seres humanos, hombres y mujeres, son libres para desarrollar sus aptitudes personales y tomar sus propias decisiones sin ningún tipo de limitación basada en estereotipos, en una división rígida de los roles de género o en prejuicios... La equidad de género significa que el trato a hombres y mujeres ha de ser imparcial, de acuerdo con sus respectivas necesidades. El trato puede ser el mismo o puede ser diferente, pero ha de ser equivalente en lo que se refiere a derechos, prestaciones, obligaciones y oportunidades (UNESCO, 2000, p. 5).

Pero para Magno y Silova (2007, p. 649), “la igualdad de género” implica “el supuesto de que todos los estudiantes deberían recibir el mismo tipo de intervención, en el mismo momento, con el mismo procedimiento”, mientras que la opción por la que ellos se inclinan “equidad de género” implica “una garantía de resultados educativos justos, independientemente de las diferencias entre los sexos”.

Finalmente, recientemente se ha introducido el concepto “**brecha de género**”, en paralelo al proceso por el que los resultados en las pruebas de evaluación se han convertido en indicador del éxito de los centros y de los alumnos. La brecha de género indica la diferencia entre el número de chicas y de chicos que estudian y aprueban los exámenes en materias concretas, de modo que tanto el tamaño como la naturaleza de la brecha de género varían en función de la materia. Las políticas de género están comprometidas con la reducción global de las brechas de género, y así, en algunos países y en algunas materias estas brechas han disminuido (véase Wiliam, 2000 más abajo). No obstante, como veremos en detalle en el apartado 5 sobre estudios internacionales, en ciertas materias sigue habiendo diferencias favorables a los chicos, por ejemplo, en Ciencia y Tecnología, mientras que en otras, como Lengua y las materias del área de las Humanidades, la diferencia es a favor de las chicas.

1.4. La investigación sobre las diferencias entre los sexos

Una de las áreas más estudiadas por la investigación sobre género y educación es la de las diferencias entre los sexos, es decir, la comparación de las características y el rendimiento de hombres y mujeres. En su revolucionario libro “La psicología de las diferencias de sexo”, Maccoby y Jacklin (1974) revisaron 1.400 trabajos de investigación sobre las diferencias entre los sexos con la intención de resumir los argumentos y conclusiones generales sobre este tema. Concluyeron que, aunque se siguen manteniendo ciertos modelos como, por ejemplo, la superioridad de las mujeres en aptitud verbal y la de los hombres en habilidades matemáticas, resulta difícil determinar hasta qué punto la percepción y el comportamiento de los individuos en relación con los hechos y los objetos están condicionados por estereotipos, e identificar si los comportamientos innatos o aprendidos están a la base del desarrollo de diferencias de sexo conductuales o cognitivas, y en qué medida lo están.

Una revisión de la literatura científica sobre diferencias de sexo llevada a cabo a mediados de los 90 encontró patrones muy similares a la de Maccoby y Jacklin (Gipps & Murphy, 1994). Estos autores apuntaban que, aunque la mayoría de los trabajos de investigación eran de calidad, “había estudios cuya calidad es cuestionable” (Gipps & Murphy 1994, p. 55). Gipps y Murphy afirmaban asimismo que el valor de esta investigación reside no tanto en la identificación y el estudio de las diferencias de sexo como en comprender las respuestas de la gente cuando se enfrenta a los test.

La validez de los tests y de otras formas de evaluación es un aspecto particularmente importante en la literatura. Gipps y Murphy mostraron que los tests que se utilizan para medir las diferencias entre los sexos no tienen por qué ser precisos en la predicción del rendimiento o de la capacidad de aprender en el futuro. Las diferencias de sexo encontradas podrían deberse al propio test o a las respuestas diferenciales de chicos y chicas, por ejemplo, ante una prueba sesgada desde el punto de vista del género. Los tests podrían estar

reflejando más lo que los investigadores consideran una determinada capacidad de aprendizaje que la capacidad de aprendizaje que requiere el currículo escolar. En definitiva, este tipo de tests no serían útiles para identificar a los estudiantes con mayor probabilidad de obtener buenos (o malos) resultados escolares. Gipps y Murphy (1994) apuntan, como ya habían hecho Maccoby y Jacklin, que el rango de las diferencias entre sexos es pequeño en comparación con las similitudes.

De forma similar, Wiliam (2000) sugiere que las diferencias cognitivas entre los sexos son escasas y que en los últimos años y en algunas materias se han reducido todavía más.

Quizá el hallazgo más importante de la literatura y... de los análisis es que las diferencias de rendimiento entre sexos, incluso en materias como las matemáticas o las ciencias, son pequeñas y que se han ido reduciendo de forma regular en los últimos 20 años. Son muy pocos los tests que arrojan una desviación típica media a favor de chicos o chicas que supere 0.4, lo que significa que menos del 4% de la variación de las puntuaciones individuales en los tests están relacionadas con diferencias de sexo (Wiliam, 2000, p. 661).

Es más, siguiendo a Maccoby y Jacklin y sobre la base de su propia revisión de 46 meta-análisis, Hyde (2005) sostiene que hombres y mujeres son bastante similares en la mayoría de las variables psicológicas, aunque no en todas. Esta autora expone lo que denomina “hipótesis de la similitud entre los sexos” en los siguientes términos:

La hipótesis sobre la similitud entre los sexos se opone claramente al modelo de las diferencias según el cual hombres y mujeres, chicos y chicas, son muy diferentes en el plano psicológico. Por el contrario, la hipótesis de la similitud entre los sexos afirma que no existen diferencias entre hombres y mujeres en la mayoría de variables psicológicas, aunque sí en algunas... Algunas excepciones importantes son ciertos comportamientos motores (por ejemplo, distancia de lanzamiento) y algunos aspectos de la sexualidad que presentan grandes diferencias por sexo. Las diferencias entre los sexos en agresividad son moderadas (Hyde, 2005, p. 590).

Así pues, parece complicado acudir al plano biológico para explicar las diferencias educativas entre los sexos, dado que “el modelo de las diferencias entre los sexos varía con frecuencia en función de cada cultura, de las distintas épocas en el seno de una misma cultura, así como del momento de desarrollo en que se encuentren niños y niñas” (Arnot *et al.*, 1999, p. 57). Como resumen de lo tratado en este apartado se puede afirmar que la investigación sobre las diferencias entre los sexos ha de tomarse con cautela, a pesar de que su aplicación está muy extendida, entre otras razones por la posibilidad de que los propios estudios resulten estereotipados o sesgados hacia uno u otro sexo, porque puede que no estén evaluando las competencias y conocimientos más relevantes y/o por no tener capacidad de predecir el rendimiento (académico) futuro.

1.5. Estudios transnacionales sobre el rendimiento

Los estudios transnacionales han utilizado los enfoques de las investigaciones sobre las diferencias entre sexos (es decir, en la comparación del rendimiento de las chicas con respecto al de los chicos) tanto para comparar las puntuaciones obtenidas por unos países y otros en las pruebas como para determinar en qué medida el rendimiento escolar depende de factores sociales, por oposición a los biológicos. Es particularmente interesante observar cómo se han interpretado en estos estudios las diferencias o “brechas de género”, y en qué medida tienen un carácter “meta-evaluador” (por ejemplo, en el sentido de mostrar la superioridad de los chicos en materias como las matemáticas) o bien “meta-analítico” (centrándose en si los resultados y las diferencias han disminuido desde que comenzaron a hacerse este tipo de estudios, o, lo que es lo mismo, en el efecto de factores de naturaleza social (Brusselmans-Dehairs *et al.*, 1997).

Existen diferencias sustanciales en los patrones de género entre los distintos países (para más detalles, véase el capítulo 2). Por ejemplo, en Islandia se da la mayor “brecha de género” favorable a las niñas en matemáticas, ciencias y lectura, las tres materias evaluadas en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos

(*Programme for International Student Assessment - PISA*). Un estudio reciente sobre el rendimiento llevado a cabo en Islandia apunta a que el patrón de diferencias de género es estable en el tiempo, pero sugiere también que la relativa superioridad de las chicas se debe en gran medida a factores psicológicos, como su mayor afinidad con la “cultura del aprendizaje”, mientras que el rendimiento de los chicos está más influido por factores relacionados con la (escasa) disciplina y con el comportamiento (Halldórsson & Ólafsson 2009, p. 50). Irlanda, por otra parte, se sitúa en torno a la media de los países de la OCDE en matemáticas. Un estudio sobre las diferencias de género en matemáticas realizado en este país comparando los resultados del estudio PISA en 2003 con los de la prueba nacional irlandesa para el certificado de aptitud en matemáticas (*Junior Certificate mathematics*) (Close & Shiel, 2009) encontró diferentes resultados en función del género entre las dos pruebas. En el estudio PISA los chicos mostraban un rendimiento global superior, especialmente en determinadas áreas de contenido (por ejemplo, el espacio y la forma), que no se incluían en las pruebas nacionales. Se observaron mejores resultados en los chicos en las competencias globales en matemáticas de nivel alto, en las preguntas de elección múltiple, y también una mayor percepción de auto-eficacia y menor nivel de ansiedad en relación con las matemáticas. Lo que este estudio parece indicar es que tanto la superioridad en el rendimiento de los chicos en el estudio PISA como la de las chicas en la prueba nacional se deben fundamentalmente a diferencias de contenido y diseño entre ambas pruebas.

Numerosos estudios, entre ellos el de Yates y Leder (1996), señalan la dificultad de diseñar una prueba culturalmente neutral. Por tanto, es posible que muchas de las diferencias por sexo encontradas en las pruebas sean en realidad un reflejo de los efectos y el sesgo de los tests (como en el mencionado caso irlandés), más que de lo que realmente se pretende medir. En este caso, y dadas las considerables diferencias entre países en aspectos como la organización de la oferta de educación infantil, la edad de inicio de la educación formal, los recursos comunitarios (por ejemplo, bibliotecas), la formación del profesorado, la cultura general de aprendizaje, etc., no se puede hablar de un “terreno o punto de partida neutro” (Topping *et al.*, 2003). Por lo tanto, es difícil determinar qué factores ejercen mayor influencia y por qué razones. Es cierto que este tipo de estudios pueden ofrecer indicadores sobre cómo funciona una política nacional en comparación con otras, pero son mucho más limitados a la hora de identificar factores causales, o de arrojar luz sobre el tipo de medidas que deberían tomarse para crear un sistema educativo más igualitario en lo que al género se refiere.

No obstante estas limitaciones, las posibilidades de comparación y de internacionalización son lo sustancial de los estudios transnacionales. Precisamente gracias a las comparaciones de los resultados educativos a nivel mundial los responsables políticos pueden “cuestionarse los resultados educativos de su propio país” (OECD, 2001, p. 27). Un estudio que compara los resultados por género de Suecia y Suiza en los estudios PISA sugiere que, aunque ambos países se sitúan en el extremo superior del espectro internacional, en Suecia el clima educativo se caracteriza por un mayor grado de equidad de género (excepto para el caso de la lectura) (Fredriksson *et al.*, 2009). Los autores se preguntan qué podría aprender cada uno de estos países del otro y sugieren que “Suiza podría inspirarse en los resultados del estudio para introducir mayor equidad sin disminuir la calidad. Suecia podría incluso incrementar la calidad, sin menoscabar la equidad [de género]” (Fredriksson *et al.* 2009, p. 66).

Los resultados pueden agruparse en función de diferentes propósitos: por ejemplo, para evidenciar la superioridad “natural” de los chicos en matemáticas y ciencias en general, o para mostrar la mayor competencia de las chicas en las lenguas en general. También las diferencias entre países y en distintos momentos se pueden interpretar en términos de presencia o ausencia de igualdad entre los sexos en un país o cultura determinados. Otra posibilidad es que estos estudios sirvan para reflejar la “imagen” que ofrecen sobre los sexos ciertas materias escolares en los diferentes países o culturas (Boaler, 1997; Paechter, 1998) o para dar información sobre la distribución de recursos y de equipamiento entre centros educativos concretos. O también, retomando las conclusiones del estudio comparativo “Evaluación Internacional del Progreso Educativo” (*International Assessment of Educational Progress - IAEP*) de 1991, que son las diferencias “en los

patrones de socialización de los alumnos, niños y niñas, tanto entre países como en las distintas épocas, así como entre los estudiantes de un país en particular en una época concreta, [los factores que] con mayor probabilidad intervienen para crear diferencias de género en habilidades y en rendimiento” (Brusselmans-Dehairs *et al.* 1997, p. 19-20).

1.6. Factores sociales que influyen en el rendimiento y en la conducta de chicos y chicas

Existen otro tipo de factores, como las diferencias socio-económicas, el origen étnico o el idioma, que interactúan con el género e influyen en el rendimiento escolar. Sammons (1995) descubrió que la influencia de este tipo de factores sociales aumenta a medida que los estudiantes se van haciendo mayores.

A los 11 años, las chicas y los alumnos que no procedían de entornos obreros ni pertenecían a familias con bajo nivel de ingresos obtenían un mejor rendimiento en el GCSE que los otros grupos. Así, las diferencias en el rendimiento absoluto relacionadas con el género y con factores socio-económicos se incrementaban a medida que los estudiantes se hacían mayores (Sammons, 1995, p. 479).

La pobreza, el tamaño de la familia y el empleo no cualificado o de baja cualificación de los padres son obstáculos para un buen rendimiento escolar, mientras que la pertenencia a una clase social alta, ser chica y tener unos padres con un buen nivel educativo son factores que favorecen un buen rendimiento (Sammons, 1995). Curiosamente, la pertenencia a un grupo étnico minoritario puede ser tanto una ventaja como un inconveniente, según la cultura concreta y la importancia que dicho colectivo otorgue a la educación. Así, por ejemplo, en Reino Unido proceder de una “comunidad negra caribeña” o de cualquier otra “comunidad negra” hace que la brecha de género a favor de las chicas sea mayor que en el caso de cualquier otro grupo étnico minoritario (DfES, 2007).

La interacción entre los distintos factores sociales puede dar lugar a perfiles bastante complejos en el rendimiento en función del género. En España, por ejemplo, la investigación sobre la integración y el progreso de los niños y niñas de etnia gitana en la enseñanza secundaria obligatoria pone de manifiesto que, en la transición de primaria a secundaria, las chicas se encuentran con mayores obstáculos y obtienen notas más bajas que los chicos. Sin embargo, el abandono temprano es mayor entre los chicos que entre las chicas de esta etnia, de manera que al final de la escolaridad obligatoria el número de chicas gitanas que siguen en el sistema dobla al de chicos. Una posible explicación de este patrón de abandono escolar estaría relacionada con los conceptos previos de las familias gitanas, que muestran una visión muy estrecha del papel de la mujer, lo cual dificulta la participación de las niñas en la educación. Sin embargo, una vez que consiguen integrarse, su permanencia se explicaría por su fuerte motivación hacia el estudio y el aprendizaje (CIDE & Instituto de la Mujer, 2006).

La manera en que se combinan estos factores es también significativa. Por ejemplo, estudios recientes llevados a cabo en el Reino Unido (Melhuish *et al.*, 2008) ponen de manifiesto el efecto continuado que toda una gama de variables relacionadas con la familia y el aprendizaje en el entorno familiar de aprendizaje tienen sobre el rendimiento. La influencia tanto del género como del entorno familiar de aprendizaje en los resultados de los niños pequeños (3 años o más) es especialmente marcada, entendiendo el entorno familiar de aprendizaje como la frecuencia de actividades como la lectura con el niño o la niña, visitas a la biblioteca, enseñarle canciones y rimas infantiles, el juego con letras y números, dibujo/pintura, etc. El entorno familiar de aprendizaje de las chicas es mejor (según informan los propios padres y madres) que el de los chicos; por tanto, las diferencias de rendimiento en función del género a edades tempranas (favorables a las chicas) podrían estar reflejando fundamentalmente un nivel diferente de apoyo por parte de los padres. Este mismo estudio puso también de manifiesto que el género influye en las actitudes, tanto en sentido positivo como negativo, aunque con efectos más débiles en inglés (donde los resultados de las chicas son mejores) y

matemáticas (donde es superior el rendimiento de los chicos) (Sammons *et al.*, 2008). En el mismo sentido, algunos estudios llevados a cabo en Grecia señalan a los varones, a los estudiantes con problemas psicológicos, a los que proceden de entornos de bajo nivel socio-económico y educativo o a los que presentan una combinación de estos factores como los colectivos con mayor riesgo de fracaso escolar (Livaditis *et al.*, 2003).

También se ha encontrado una relación, generalmente negativa, entre género, necesidades educativas especiales y discapacidad. Así, una serie de estudios escoceses sobre género y necesidades educativas especiales señalan la invisibilidad de las niñas con necesidades educativas especiales –son los varones con dificultades de aprendizaje, de conducta y emocionales los que atraen más atención, preocupación y recursos– y cómo el currículo explícito y el oculto de los centros influyen sobre aspectos como la restricción de las oportunidades de aprendizaje, el bajo nivel de rendimiento y de aspiraciones, un pobre autoconcepto y autoimagen, la discriminación de las alumnas con discapacidad, las preocupaciones sobre la sexualidad, etc. (Lloyd, 1996).

1.7. Temas relacionados con el género y prácticas de enseñanza actuales

En la literatura científica sobre género y educación que se centra en la cuestión de la práctica educativa (o lo que ocurre en los centros educativos) aparecen una serie de temas recurrentes: currículo (oficial u oculto), material escolar de lectura, preferencia y elección de materias, aspectos motivacionales y psicológicos de los estudiantes, organización y dirección escolar, actitudes del profesorado, evaluación, profesión docente, enseñanza mixta y enseñanza diferenciada por sexo, y el problema de los chicos.

1.7.1. El currículo (oficial y oculto)

El currículo oficial hace referencia a las materias que se enseñan en los centros educativos y sus contenidos. Cada país tiene su propio currículo y en muchos hay un currículo nacional. No obstante, como señala Paechter (2000), experto en teoría curricular, aunque la igualdad de género raramente se recoge en los currículos oficiales, con algunas excepciones como Suecia y Sudáfrica, normalmente sí existen ciertos supuestos implícitos en relación con el género; por ejemplo, que las asignaturas “potentes” (como ciencias, matemáticas y tecnología) son más atractivas para los chicos, mientras que otras (como lengua o literatura) lo son para las chicas. Esto supone que el contenido de las diferentes materias atrae a chicos y a chicas en función del principio de “a esto es a lo que han de dedicarse las chicas o los chicos, respectivamente”. Por otro lado, el currículo oculto incluye cualquier cosa que sucede en el centro que no tiene “carácter oficial”, por ejemplo, las relaciones sociales en el aula o en el recreo, las amistades, las relaciones profesor-alumno, el acoso y la violencia escolar, y este tipo de aspectos. El currículo oculto transmite a niños y niñas una serie de mensajes que a menudo refuerzan los estereotipos sexuales como “una división del trabajo en función del sexo en el proceso social de escolarización” (Humm, 1989, p. 95). Los estudios sobre estas relaciones de carácter más informal han coincidido en poner de manifiesto que los chicos (individualmente y en grupo) dominan en aspectos como la ocupación del espacio escolar, el tiempo de dedicación que exigen por parte de los docentes y la influencia sobre los compañeros (Myers *et al.*, 2007). Algunos autores sostienen que las interacciones informales de los estudiantes en el centro educativo son el aspecto que más influye en su proceso de socialización en lo referente a lo que significa ser hombre o mujer en la sociedad, y que si no hay una contestación a esta dimensión de la cultura escolar es improbable que se produzcan otros cambios (Öhrn, 1998).

1.7.2. Material escolar de lectura

El modo en que está reflejada la dimensión de género en el material de lectura y otros textos escolares es un importante indicador del alcance de los estereotipos sexistas en el conjunto del sistema educativo. El lenguaje

ejerce una fuerte influencia (especialmente en los niños pequeños), y en el pasado ha sido criticado por excluir o hacer de menos a las niñas y a las mujeres y favorecer los roles de género estereotipados; dos ejemplos en inglés serían la utilización de *fireman* en lugar de *fire fighter*; o el uso de *laugh* para referirse a la risa de los chicos mientras que para las chicas se utiliza *giggle*. Las investigaciones también han analizado la frecuencia y la forma en los que aparece representado cada sexo, y encontraron que los hombres aparecen con más frecuencia y en una mayor variedad de trabajos, mientras que a las mujeres se las muestra fundamentalmente en papeles domésticos o “románticos”. Nilsen (1975), en su estudio de 58 libros premiados en los Estados Unidos, acuñó la expresión “culto al delantal”, pues halló que, en las escasas ilustraciones que encontró de ellas, normalmente se las mostraba vistiendo delantales. Un estudio polaco reciente sugiere que los libros de texto de los estudiantes de cursos superiores son incluso más sexistas que los de los niños más pequeños, y no solo en sus ilustraciones, sino también en su lenguaje. Según estos autores, los libros de texto polacos están muy estereotipados, reproducen las creencias tradicionales e ignoran a las figuras femeninas importantes, así como las metas y los logros de las organizaciones feministas y de mujeres (Środa & Rutkowska, 2007). Es significativo que, pese a la revisión de los libros de texto que la mayoría de los países post-comunistas hicieron en los 90, los textos revisados siguen representando a hombres y mujeres “en roles acordes con los estereotipos de género” (Magno & Silova 2007, p. 651). No obstante, en los nuevos libros de texto y materiales didácticos que se están preparando para la reciente reforma curricular de Polonia empiezan a tenerse en cuenta algunos aspectos relacionados con el género y con la posición social de las mujeres.

En un estudio español sobre los estereotipos sexistas en las ilustraciones de los libros de texto de lengua y literatura se encontró el mismo tipo de sesgo, tanto a nivel cuantitativo como cualitativo. En el aspecto cuantitativo, la representación gráfica de las mujeres en estos materiales era apenas la mitad de la de los hombres (32,95% del total). También se encontraron diferencias cualitativas en la representación de ambos sexos, como, por ejemplo, en los colores de las ilustraciones, más pálidos y en tonos rosas para las mujeres; en la caracterización y en las conductas, que se basaban en estereotipos sexistas; en la representación espacial, con los hombres situados en espacios públicos y las mujeres en privados. Un resultado interesante de este trabajo es que la composición por sexo de los equipos editoriales que elaboraron los textos influía poco en los estereotipos sexistas que quedaban reflejados en ellos (Luengo & Blázquez, 2004).

En la elaboración de los materiales de lectura que se han publicado más recientemente en algunos países (como Suecia, Sudáfrica, Reino Unido y Estados Unidos) se han tenido en cuenta algunas de estas críticas. Así, se ha cuidado que las ilustraciones no tengan un perfil sexista y que el lenguaje sea neutro (véase, por ejemplo, Desprez-Bouanchaud *et al.*, 1987), aunque la forma narrativa permanezca igual, como el clásico cuento en el que el príncipe rescata a la princesa (Skelton, 1997). Se busca también la mejor manera de animar a más niños a leer, principalmente a través de los servicios que ofrecen las bibliotecas y del compromiso con el fomento de la lectura en la biblioteca con todos los niños (Adler, 2007).

1.7.3. Preferencias y elección de materias

Una de las primeras preocupaciones feministas fue la diferencia en la elección de disciplinas y carrera entre chicos y chicas. Como se pudo observar en el Reino Unido tras la introducción del currículo nacional en 1988, un currículo nacional que da escasas opciones de elección de materias tiende a reducir la brecha de género tanto en la elección de asignaturas como en el rendimiento (Arnot *et al.*, 1999). Sin embargo, cuando existe libertad de elección, los chicos suelen escoger materias y formación/carreras consideradas tradicionalmente “masculinas” y las chicas materias y formación/carreras tradicionalmente “femeninas”. En Europa, las estadísticas sobre la trayectoria de los estudiantes al finalizar su escolarización (véase capítulo 5) indican que un buen número de jóvenes todavía elige carrera en función de estereotipos de género, y se ha concluido, por tanto, que los orientadores profesionales han de ser más sensibles a la dimensión de género y estar más preparados

para poder hacer frente a las convicciones estereotipadas de los estudiantes, de la propia cultura escolar y de los empresarios (véase capítulo 4).

De todas formas, parece que recientemente en algunos países estas diferencias ligadas al género se han reducido al menos entre una parte del alumnado de clase media (por ejemplo, los que asisten a centros de pago) en los que existe una mayor convergencia en términos de elección de disciplinas y profesiones (Arnot *et al.*, 1999). Esta convergencia también se observa en el caso de los niños y niñas que asisten a escuelas diferenciadas por sexo en el Reino Unido, donde parece existir menos presión para acomodarse a los estereotipos sexistas (Skelton & Francis, 2009).

Es interesante señalar que se han encontrado diferencias en la interacción entre contenido y contexto de las asignaturas. Un reciente estudio griego muestra que los chicos tienden más a utilizar la tecnología con fines de entretenimiento y para “crear páginas web” que las chicas, pero en otros usos, como en la comunicación, las redes sociales, la búsqueda de información, etc., apenas se aprecian diferencias de género (Papastergiou & Solomonidou, 2005). Esto coincide con los resultados del análisis secundario de los datos PISA 2003 realizado por Eurydice sobre las diferencias de género en el uso de las TIC (Eurydice, 2005), en el que también se encontró que chicos y chicas se interesan por diferentes aspectos de las ciencias. Por ejemplo, un estudio realizado por Häussler y Hoffman (1997, 1998) mostró que, entre los estudiantes de 11 a 16 años de diferentes *länder* de Alemania, las chicas se interesaban menos que los chicos por la física, y que chicos y chicas mostraban interés por aspectos distintos de la ciencia –las chicas se interesaban más por “la luz, el sonido y el calor” que por “la mecánica, la electricidad y la radioactividad”. Coincidiendo con los resultados mencionados anteriormente, Häussler y Hoffman encontraron que las chicas eligen carreras del ámbito del arte, la medicina y la orientación, y que los chicos se inclinan por carreras relacionadas con la física “como punto de partida para trabajar en investigación o en ámbitos relacionados con la técnica” (Häussler & Hoffman, 1997, 1998). Los investigadores concluyen que, aunque los intereses que tienen su origen en los roles de género “no son muy significativos”, las chicas parecen decantarse por disciplinas que resultan más útiles en su vida cotidiana (véase Eurydice, 2006).

A pesar de que se han producido algunos avances, la persistencia de las diferencias de género en el interés por la ciencia ha llevado a feministas del ámbito universitario y a formadores en el campo científico a desarrollar nuevas formas de “hacer” ciencia y de plantearse y buscar respuesta a las cuestiones científicas. Estos avances se consideran necesarios, puesto que, de no existir, el conocimiento científico y los métodos para generarlo se convierten en meros reproductores de las ideologías y las relaciones de poder pre-existentes en la sociedad (Brickhouse, 2001). Por ejemplo, el tipo de cualidades que requiere la investigación científica, como la “racionalidad”, suelen asociarse a la masculinidad y a la forma “masculina” de pensar. Este tipo de argumentos ha llevado a desarrollar currículos alternativos que permitan “responsabilizar” a los estudiantes, especialmente a las chicas, para contribuir a la ciencia y a extender prácticas docentes y pedagógicas dirigidas a modificar las estructuras de poder tradicionales en el campo de la ciencia (Brickhouse, 2001).

1.7.4. Aspectos motivacionales y psicológicos

La percepción que los estudiantes tienen de sí mismos se ha considerado un elemento fundamental para su rendimiento educativo; así, los estudios sobre las diferencias de género en lo referente al “autoconcepto” han recibido mucha atención, a pesar de que no existen evidencias científicas concluyentes, ya que sus resultados oscilan entre los que apenas encuentran diferencias de género hasta los que hallan una autoimagen muy superior en los chicos. Otro factor relevante a este respecto es la “motivación” del estudiante hacia el éxito escolar. Por ejemplo, un estudio belga sugiere que el bajo rendimiento de algunos chicos está asociado a sus actitudes negativas hacia la escuela, concretamente a una relación menos positiva con el profesorado, a la ausencia de sentimientos de bienestar cuando están en el colegio y a una actitud negativa hacia el trabajo

escolar. No obstante, el estudio muestra también cómo, en los niveles educativos inferiores, los chicos que prestan menos atención en el aula, que muestran menos interés por las tareas de aprendizaje y con menos motivación, obtienen mejores resultados de lo esperado. El análisis sugiere que se trata de chicos capaces pero especialmente “desmotivados” (Van de Gaer *et al.*, 2006). En Escocia, el comportamiento de los chicos es manifiestamente peor que el de las chicas, y en secundaria el número de chicos expulsados de los centros es cuatro veces superior al de chicas (SEED, 2006).

1.7.5. Entorno escolar

Existen evidencias de que el entorno escolar influye de manera significativa en el rendimiento de los estudiantes, de manera especial los procedimientos de gestión y organización escolar que con frecuencia hacen diferencias entre géneros en lo referente a la gestión. Se puede separar a chicos y chicas en las listas y actividades de aula, y en los equipos de deportes colectivos, por ejemplo. Las normas sobre la indumentaria pueden ser diferentes para chicos y chicas (pantalones los chicos, falda las chicas) e incluso para el personal del centro (Scott, 2007). Estas prácticas han sido muy criticadas por sus escasos beneficios educativos y porque son “marcadores” deliberados de las diferencias de género. Por el contrario, invertir en el desarrollo de políticas institucionales y en la consecuente formación del personal (SEED, 2006) para hacer frente, por ejemplo, a las conductas de acoso escolar y sexual ha demostrado ser muy efectivo para aumentar la concienciación del personal de los centros sobre lo degradante e inaceptable de este tipo de conductas.

1.7.6. Actitudes del profesorado

Aún en los casos en que los docentes están convencidos de que tratan a su alumnado de manera igualitaria, tienden a castigar y a prestar más atención a los chicos y a crear una mayor dependencia en las chicas (véase Magno & Silova, 2007 para ejemplos en varios países europeos del Este). De hecho, un gran número de estudios realizados en diferentes países han mostrado que los docentes, hombres y mujeres, tienden a fomentar la pasividad y el conformismo en las chicas a la vez que valoran la independencia e individualidad de los chicos (véase, por ejemplo, Golombok & Fivush, 1994). Son más tolerantes con el mal comportamiento de los niños porque lo consideran natural y, por la misma razón, esperan de las niñas que se hagan cargo de actividades de tipo “doméstico” como cuidar de otros o limpiar la clase. Se percibe a las niñas como más cooperadoras y maleables, y a los niños como más seguros de sí mismos y competentes. Incluso cuando se ve a las chicas como mejores estudiantes, como los profesores de ciencias en el estudio maltés de Chetcuti (2009), la razón esgrimida es conductual, más que cognitiva o intelectual, esto es, que, por ejemplo, las chicas son más meticulosas en su trabajo y “se esfuerzan más en el estudio” que los chicos (Chetcuti 2009, p. 88).

Así pues, la falta de conciencia que tienen los docentes sobre el uso que hacen del género como un importante factor de organización y categorización junto con sus supuestos implícitos sobre el género afectan profundamente al comportamiento del alumnado (Tsouroufli, 2002). Una solución que se ha propuesto a los docentes escoceses consiste en involucrarse en un tipo de docencia sensible a la dimensión de género y que tenga en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje y preferencias del alumnado, y en la que se evite la imposición de estereotipos (SEED, 2006).

1.7.7. Evaluación

Pese a las reivindicaciones de neutralidad y de falta de sesgo de los métodos de evaluación, la investigación demuestra que estos suelen presentar sesgo en función del género, aspecto que ha adquirido aún mayor relevancia en los últimos años, dado el mayor énfasis que se ha puesto en los objetivos de rendimiento de los alumnos individuales, los centros educativos e incluso los países, y la creciente influencia de los estudios internacionales como PISA o TIMSS. Las pruebas y textos utilizados en la evaluación han recibido las mismas

críticas que los materiales de lectura: predominio de escenarios y personajes masculinos, tratamiento frívolo de las mujeres y lenguaje e ilustraciones sexistas. Según otros estudios, existe una tendencia a otorgar calificaciones más bajas a las chicas/mujeres y más altas a los chicos/hombres cuando se conoce el sexo del candidato, lo que en algunos países ha llevado a introducir el anonimato (de nombre y sexo) del estudiante (Goddard-Spear, 1989; Willingham & Cole, 1997). Como ya se ha señalado, en los exámenes 11+ del Reino Unido las chicas tenían que demostrar un nivel superior al de los chicos para poder acceder a los centros más selectivos. Aunque ahora esto es ilegal, este sistema se consideraba aceptable porque permitía “equilibrar” el número de chicos y chicas que accedían a este tipo de centros. En lo que se refiere al contenido de los exámenes, parece que los chicos rinden mejor en las pruebas de elección múltiple en todas las áreas de contenido, mientras que las chicas tienden a ser ligeramente superiores en las evaluaciones que se basan en los trabajos del curso y en trabajos “tipo redacción” (Gipps & Murphy, 1994).

1.7.8. Profesión docente

Históricamente, feministas y no feministas han considerado la profesión docente como “un trabajo adecuado para las mujeres”. Para las feministas, porque formaba parte de la larga lucha de las mujeres por el acceso a las profesiones y a la esfera pública; para las no feministas, porque suponía una extensión del papel maternal y de cuidado de las mujeres en el seno de la familia. En este proceso, la posición que la profesión docente ha venido ocupando en la jerarquía de las profesiones ha sido relativamente baja, posiblemente a causa de que son mujeres quienes mayoritariamente la ejercen. En 2006, en todos los países de la Unión Europea (a excepción de Grecia y Luxemburgo) más del 60% de los docentes de primaria y secundaria eran mujeres. En la enseñanza secundaria esta “brecha” de género es menor, aunque sigue habiendo más docentes mujeres que hombres (véase el capítulo 7).

Sin embargo, la dirección de los centros la ejerce una mayor proporción de hombres (véase capítulo 7), al igual que la inspección de educación, las organizaciones de evaluación, los funcionarios del ámbito educativo, etc., y esta tendencia es especialmente marcada en los países del antiguo bloque comunista (Magno & Silova, 2007; véase también Dweck & Sorich, 1999). Hay muchos y variados factores que pueden explicar este patrón de desviaciones, tanto dentro de la profesión docente como en relación con otras profesiones. Para algunos autores, el factor clave es que la profesión docente se asocia a lo doméstico y al ámbito asistencial y emocional (Fischman, 2000; Drudy, 2008), lo que la convierte en una profesión más apropiada para las mujeres, mientras que otros se centran en las características de esta profesión y en el hecho de que las mujeres aceptan el bajo estatus y la baja remuneración de la profesión docente porque es un tipo de trabajo compatible con sus responsabilidades domésticas (Weiner, 2002).

1.7.9. Enseñanza mixta y enseñanza diferenciada por sexo

El término “coeducación” tiene distintos significados en los diferentes países. Por un lado, se utiliza de forma descriptiva para referirse a la escolarización tanto de niños como de niñas en el mismo centro educativo; por otro, la coeducación tiene una interpretación con mayor carga ideológica, asociada a las políticas de igualdad de género, como sugieren Crosato *et al.* (2005).

La coeducación acepta las diferencias biológicas entre hombres y mujeres, pero rechaza los estereotipos sexistas; por lo tanto, rechaza automáticamente la estructura jerárquica existente que favorece a los hombres sobre las mujeres y de este modo posibilita la superación de otras barreras jerárquicas. La coeducación consiste en que chicos y chicas reciban la misma educación en un entorno en el que no se tengan en cuenta los roles de género que la sociedad prescribe para cada sexo (Crosato *et al.* 2005, p. 65).

Los estudios sobre la enseñanza en aulas mixtas han puesto de manifiesto una y otra vez que, en general, los docentes prestan mayor atención a los chicos y otorgan más importancia a su aprendizaje y a su presencia

(Epstein et al., 1998). La enseñanza mixta contrasta con la enseñanza en centros diferenciados por sexo, que tiene partidarios tanto entre los que tienen una postura conservadora como progresista en relación con la igualdad de género. El argumento conservador a favor de los centros diferenciados afirma que este tipo de educación permite que chicos y chicas vayan asumiendo los roles establecidos que les demanda la sociedad (y con frecuencia también la religión). Por su parte, las feministas defensoras de los centros diferenciados argumentan lo contrario, es decir, que este tipo de enseñanza permite que niños y niñas elijan con mayor libertad materias no vinculadas a su género y posibilita que puedan abrirse a una mayor variedad de materias que las que tradicionalmente se aceptan en los centros mixtos. Mientras la educación diferenciada por sexo puede favorecer la libertad de elección, parece que tales contextos no pueden eliminar un aspecto de mayor alcance como es la influencia social (Skelton & Francis, 2009). Las aulas diferenciadas por sexo fueron implantadas de forma pionera en Dinamarca, a final de los 80, en un intento por dotar de un espacio propio a las chicas y de incrementar su confianza en sí mismas (Kruse, 1992). En la actualidad se organizan ocasionalmente en los centros mixtos, principalmente con el propósito de que los docentes puedan desarrollar estrategias de aula más adaptadas a uno u otro sexo. Por ejemplo, los grupos diferenciados por sexo facilitan que las chicas se sientan más libres a la hora de responder a las preguntas de clase y sean más participativas en el aula, y en el caso de los chicos, fomentan un mayor esfuerzo en su trabajo sin que tengan que preocuparse por su "imagen" como estudiantes (Younger & Warrington, 2007). De este modo, las aulas diferenciadas contribuirían a mejorar la motivación, el comportamiento y el rendimiento (SEED, 2006).

1.7.10. El problema de los chicos

Como hemos visto, desde finales de los 70 las cuestiones de género en la educación giraban fundamentalmente en torno al rendimiento y a las aspiraciones de las chicas, con el propósito, se decía, de ajustar el desequilibrio de poder favorable a los niños y a los hombres. Sin embargo, en los últimos años, y como consecuencia del énfasis en los resultados de las pruebas de evaluación y de la reducción de la brecha de género en favor de las estudiantes de sexo femenino, los debates sobre la igualdad de los sexos han pasado a centrarse hoy en día en el "bajo rendimiento de los chicos" (OECD, 2001, p. 122). Así, en los últimos años, las cuestiones sobre género en la educación giran, en muchos países, en torno a los resultados relativamente más bajos de los chicos en las pruebas de evaluación y a la denominada "crisis de la masculinidad". De este modo, en 2006 los investigadores afirmaban, refiriéndose a Suecia:

En educación secundaria, tanto en la obligatoria como en la post-obligatoria, las notas de los chicos alcanzan aproximadamente el 90% de las de las chicas. En la educación obligatoria las chicas obtienen mejores notas en todas las materias, con la excepción de la educación física y de la salud (Skolverket, 2006a, p. 97).

El interés por este fracaso relativo de los chicos se debe a una serie de factores: la preocupación de los políticos por los modelos de pruebas de evaluación en tanto que principales indicadores de efectividad (de los sistemas educativos, de los gobiernos locales, de los centros educativos); la preocupación por la violencia de los jóvenes y los conflictos sociales; la inquietud por la descomposición de las familias y la falta de responsabilidad de los hombres, la crisis de la masculinidad, etc. No obstante, según señala el estudio sueco, "esto no quiere decir que todos los niños presenten problemas educativos ni que todas las niñas alcancen buenos resultados educativos" (Skolverket, 2006a, p. 97). La excesiva atención dedicada al bajo rendimiento de los niños enmascara una serie de problemas, como, por ejemplo, que ciertos grupos (sociales) de niños rinden muy bien en las pruebas, que determinados grupos de niñas no rinden tan bien y que el sexismo, el racismo, el acoso escolar y sexual son, todos ellos, factores que inhiben el rendimiento en las pruebas de evaluación y deterioran las relaciones personales. Al dedicar una atención excesiva a los problemas de los chicos se obvia la necesidad de reforzar los vínculos entre educación y mercado de trabajo y se olvida también que la probabilidad de ocupar un trabajo mal remunerado y precario y de vivir en la pobreza es mayor entre las chicas, aunque obtengan mejores notas en general y hagan una mayor inversión en la

educación superior. Centrarse en la crisis de la masculinidad (o de las masculinidades, dado que hay distintos caminos para convertirse en hombre adulto) puede, no obstante, resultar positivo, aunque solo sea porque se deja de prestar atención a determinados factores estructurales de las sociedades post-industriales que convertían a ciertos colectivos de niños en inevitables “perdedores”. El acento se pone ahora en explorar qué aspectos de la masculinidad (o masculinidades) hacen a los niños inhibirse como estudiantes y como ciudadanos, y en encontrar la forma de hacerles frente (Epstein *et al.*, 1998; Pickering, 1997).

1.8. Conclusión

En este capítulo se ha intentado presentar una visión general de los temas principales en la investigación sobre género y educación, así como las ideas e iniciativas dirigidas a producir cambios en este campo. Se ha tratado igualmente de mostrar los aspectos distintivos de la investigación sobre los grandes temas de género en el ámbito educativo y su vinculación con otras dimensiones sociales.

En el análisis de la literatura se observa cómo la preocupación sobre las cuestiones de género y educación ha evolucionado pasando de centrarse principalmente en corregir las injusticias hacia las niñas y las mujeres en el plano histórico, cultural y educativo, a una aproximación al ámbito del género en la educación muy influida por los estudios transculturales sobre el rendimiento en las pruebas de evaluación y sobre los inferiores resultados educativos de los niños. La investigación sobre las diferencias ligadas al sexo sigue siendo el tema más común en los estudios sobre género y educación, de manera muy especial en los estudios transculturales de rendimiento.

Resulta evidente que la educación no puede considerarse el principal instrumento para generar igualdad de oportunidades, puesto que la sociedad en su conjunto no puede garantizar esta igualdad, de lo que son prueba evidente, por ejemplo, las diferencias salariales en función del sexo y los estereotipos sexistas. No obstante, la educación ofrece un contexto clave en el proceso de socialización, de modo que las interacciones informales de los estudiantes en los centros escolares son un aspecto relevante (y muy poco reconocido) de su socialización, lo cual incluye su integración en los roles delimitados de género.

La metáfora de la “oleada” utilizada en relación con el feminismo es también apropiada para describir los movimientos dirigidos a lograr la igualdad en la educación entre chicos y chicas, hombres y mujeres. En los años 70 y 80 los países occidentales fueron los primeros en sacar a la luz las desigualdades de género y el feminismo occidental tiene todavía mucho que ofrecer tanto a los políticos como a los profesionales de la educación, de manera especial los recientes estudios sobre el modo en que los y las jóvenes construyen y desarrollan sus propias versiones de la masculinidad y la feminidad.

Una gran mayoría de países, tanto europeos como del resto del mundo, se han comprometido en mayor o menor medida con los postulados feministas, lo que ha tenido diferentes implicaciones para la política y la práctica educativa. Los temas que se han estudiado y las actuaciones prácticas que se han desarrollado son bastante similares: determinar el alcance de las desigualdades de género y el papel que juega la educación en mantenerlas; elaborar argumentos para convencer de la necesidad de un cambio; y poner en marcha estrategias prácticas para cambiar lo que ocurre en los centros (véase el capítulo 3). Es innegable que las políticas de género elaboradas y desarrolladas por la UE han tenido una importante influencia, especialmente en los países de reciente incorporación a la Unión o que desean obtener su adhesión en un futuro. Se ha constatado también una nueva oleada de interés por parte de los países del antiguo bloque comunista, donde la retórica tradicional sobre la igualdad social, que parece haber tenido sinergias con el feminismo, las ideas democráticas y con una mayor libertad de acción, abren la puerta a grandes perspectivas creativas en el futuro. Será interesante ver qué otras oleadas feministas predominarán en el futuro según se van transformando las sociedades europeas y emergen nuevas aspiraciones hacia una sociedad igualitaria para hombres y mujeres.

CAPÍTULO 2: PATRONES DE GÉNERO EN LOS ESTUDIOS INTERNACIONALES DE EVALUACIÓN

En este capítulo se abordan las cuestiones de la calidad y la equidad en el ámbito de la educación a través del análisis de los patrones de género en tres áreas curriculares: lectura, matemáticas y ciencias. Estas tres áreas constituyen los cimientos de las competencias de base que exigen los mercados de trabajo modernos. Es indispensable comprender los patrones de género que se dan en estas áreas para avanzar hacia la igualdad de oportunidades en el empleo. Según los datos estadísticos, uno de estos patrones consiste, por ejemplo, en la infrarrepresentación de las mujeres en las áreas de matemáticas, ciencia y tecnología en la educación superior, mientras que en los ámbitos de la educación y la salud son los hombres quienes se encuentran en minoría (véase el capítulo 8). La explicación a este tipo de opciones educativas y profesionales habría que buscarla en los resultados escolares de chicos y chicas, y en su motivación y sus actitudes hacia las diferentes materias. De este modo, las diferencias de género en el rendimiento en matemáticas y ciencias en la etapa escolar pueden también ayudar a entender la inferior representación de las mujeres en estas áreas en los niveles superiores del sistema educativo, de la misma manera que el menor rendimiento lector de los chicos puede ayudar a comprender por qué en los campos de la educación y las humanidades hay un menor número de hombres.

Retomando la diferenciación hecha en el capítulo 1, este capítulo aborda las “brechas de género”, en términos de la superioridad, en determinadas materias, de las chicas sobre los chicos, o viceversa, pero no se detiene a analizar si éstas han aumentado o disminuido con el paso del tiempo. Como referencia para el análisis de los patrones de género en el rendimiento por materias se han tomado estudios de reconocida importancia: el apartado sobre el rendimiento en lectura remite a los estudios PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) y PISA (*Programme for International Student Assessment*), mientras que los apartados sobre matemáticas y ciencias tienen como referencia el mencionado PISA y el TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*). En el primer apartado del capítulo se abordan en detalle las diferencias de género en las puntuaciones medias de los estudiantes. Se presentan asimismo algunas tendencias divergentes entre los sexos en lo referente a las actitudes y las prácticas. Además, se profundiza en las posibles explicaciones o factores que influyen en la brecha de género. Se analiza el efecto de los distintos itinerarios académicos que eligen chicos y chicas, así como el peso relativo de otros factores de tipo demográfico, como el estatus socioeconómico y el origen inmigrante. En el glosario se puede encontrar más información sobre los estudios de referencia y sobre las técnicas estadísticas utilizadas.

Solo se analizan los datos de los países europeos que forman parte de la red Eurydice. Asimismo, la media UE-27 hace referencia solamente a los países de la UE-27 que participaron en un estudio concreto. Se trata de una media ponderada donde la contribución de cada país es proporcional a su tamaño.

Antes de entrar en la discusión sobre los patrones de género en el rendimiento de los estudiantes, conviene señalar algunos aspectos de carácter general:

- Cuando se analizan diferencias entre países es importante tener en cuenta que, en muchas ocasiones, la variabilidad en el rendimiento de los estudiantes dentro de un mismo país es mayor que la variabilidad entre países.
- Los resultados presentados proceden de estudios con distintos años de referencia, por lo que no pueden interpretarse directamente como tendencias. Deben evitarse comparaciones directas entre los resultados de estudios que tienen diferentes metodologías de evaluación, poblaciones objetivo, contenidos de las pruebas, etc. Incluso en un mismo estudio puede resultar problemático analizar tendencias a lo largo del tiempo comparando diferentes ciclos.

- Como se ha mencionado en la revisión bibliográfica del capítulo 1, cualquier brecha de género que se observe puede estar influida por la metodología de evaluación. El rendimiento de chicos y chicas puede variar en función de la proporción de ítems de respuesta abierta y de elección múltiple que componen las pruebas. Una mayor proporción de ítems que requieren competencias de alto nivel favorece a los chicos en el caso de las matemáticas, y a las chicas en el caso de la lectura (Close & Shiel, 2009; Lafontaine & Monseur, 2009).

Los resultados apuntan a que la diferencia de género más visible y más consistente es la superioridad de las chicas en lectura. No obstante, el género es solo uno más de los factores que influyen en el rendimiento en las diferentes disciplinas. El estatus socioeconómico es un factor muy poderoso, de modo que es importante tener en cuenta el entorno familiar del estudiante, a la vez que el género, a la hora de ayudar a los niños con problemas educativos.

2.1. Diferencias medias de rendimiento en función del género

2.1.1. Patrones de género en el rendimiento en lectura

Todos los estudios internacionales de evaluación recientes coinciden en que el rendimiento en lectura de las chicas tiende a ser superior al de los chicos. Estas diferencias de género se manifiestan desde edades tempranas –ya están presentes en cuarto de primaria– y, como confirman las evaluaciones a los 15 años, se mantienen con la edad. Este patrón de género aparece también en la mayoría de los estudios de evaluación de la lectura, si bien en este apartado únicamente se recogen los resultados más recientes.

Los resultados del estudio PIRLS 2006 muestran que, en cuarto de primaria, el rendimiento de las chicas en lectura es significativamente superior al de los chicos en todos los países, con la excepción de España y Luxemburgo, donde el rendimiento medio de ambos sexos es equivalente (Mullis *et al.*, 2007). El estudio revela además otras interesantes diferencias de género en relación con los objetivos de la lectura o la naturaleza de los textos. En todos los países europeos las chicas presentan un rendimiento medio significativamente superior en lectura de textos literarios. Por el contrario, en algunos países europeos (Comunidad francesa de Bélgica, España, Italia, Luxemburgo y Hungría) las diferencias de género en lectura de textos informativos son escasas o nulas.

En todos los países excepto España las chicas afirman que dedican más tiempo a la lectura de libros o revistas que los chicos, y en muchos países los chicos dicen que dedican más tiempo a leer en internet que las chicas. Sin embargo, en la Comunidad flamenca de Bélgica, Francia, Lituania, Hungría, Países Bajos, Reino Unido (Inglaterra y Escocia) y Noruega chicos y chicas afirman que dedican un tiempo similar a leer en internet.

Los patrones de género en el rendimiento varían no solo entre países, sino también entre centros educativos de un mismo país. Se llevó a cabo un análisis de regresión de dos niveles por país anidando al alumnado de cada centro. En la mayoría de los países la diferencia de género en rendimiento en lectura varía significativamente entre centros. Los únicos países donde no se encontraron estas variaciones fueron la Comunidad francesa de Bélgica, España, Luxemburgo, Hungría y Reino Unido. Este tipo de hallazgos sugieren que hay variables del centro que afectan a las diferencias en lectura entre chicos y chicas. Por desgracia, ninguna de las variables de centro recogidas en el estudio PIRLS 2006 permitió explicar las diferencias de género –las correlaciones entre las diferencias de género en lectura y las variables de centro eran muy bajas (inferiores a .10).

La superioridad de las chicas en rendimiento en lectura se ha observado igualmente en estudios que evalúan a estudiantes más mayores. En los tres estudios PISA que han evaluado a estudiantes de 15 años también se han encontrado diferencias significativas favorables a las chicas prácticamente en todos los países europeos.

Los que presentaron las mayores diferencias de género en el estudio PISA 2006 (véase gráfico 2.2a) fueron Bulgaria, Grecia, Lituania, Eslovenia y Finlandia –la diferencia media oscilaba entre 51 y 58 puntos, lo que supone más de la mitad de la desviación típica media de los países de la OCDE. Donde se observaron las menores diferencias de género en rendimiento en lectura fue en Dinamarca, Países Bajos y Reino Unido, pero, de todos modos, seguía habiendo una diferencia de un cuarto o más con respecto a la desviación típica media (diferencia promedio de 24-30 puntos). Estos resultados sugieren que la superioridad de las chicas en lectura es un fenómeno extendido y que las diferencias son importantes y significativas.

Es necesario aclarar que el hecho de que haya una importante diferencia de género en lectura a favor de las chicas no implica que el rendimiento lector de los chicos tenga que ser necesariamente bajo. En Finlandia, el país europeo que tiene la puntuación media más alta en lectura, los chicos no leen mal –de hecho, sus puntuaciones se sitúan por encima de la media internacional y son las más altas de los chicos de Europa–; lo que ocurre es que las chicas tienen unas puntuaciones excepcionalmente buenas (OECD, 2007b). Sin embargo, en otros países con grandes diferencias de género no presentan, sin embargo, un rendimiento global en lectura tan alto: en Bulgaria y Grecia tanto chicos como chicas puntúan por debajo de la media internacional. La puntuación total de Lituania también se sitúa por debajo de la media internacional, mientras que Eslovenia se sitúa casi en la media. Estas disparidades parecen indicar que la magnitud de las diferencias de género no tiene relación con el nivel global de rendimiento ⁽⁴⁾.

En el estudio PISA 2000, dedicado a la lectura, se puso de manifiesto que las chicas se implican más y en actividades lectoras más variadas que los chicos; leen materiales más diversos y utilizan las bibliotecas con más frecuencia. Los chicos de 15 años suelen limitarse a leer lo que se les exige en el centro, y la mayoría de ellos lee únicamente con el propósito de obtener la información que necesita. Por otra parte, cuando chicos y chicas se acercan a la lectura como actividad de ocio, lo que leen es también diferente: las chicas tienden a escoger lecturas más exigentes, como, por ejemplo, ficción, mientras que los chicos suelen elegir periódicos o libros de cómics (OECD, 2001, 2002). En el estudio PIRLS 2006, como ya se ha mencionado, se observan patrones similares.

2.1.2. Patrones de género en el rendimiento en matemáticas

Las diferencias de género en matemáticas no son ni tan pronunciadas ni tan estables como en lectura. Los resultados del estudio TIMSS, en lo que se refiere a las diferencias de género en matemáticas, son bastante heterogéneos, pero en su mayor parte no muestran diferencias de género consistentes entre el alumnado que cursa cuarto y octavo año de la escolaridad. Es más, conviene no interpretar los resultados del TIMSS como tendencias, dado que los países participantes muestran cambios de un ciclo a otro y entre unos y otros grupos de edad evaluados.

En el primer estudio, TIMSS 1995, las diferencias de género en matemáticas en cuarto eran muy pequeñas o inexistentes (Mullis *et al.*, 2000a); la diferencia de rendimiento entre chicos y chicas no resultaba significativa en ninguno de los países europeos participantes, excepto en los Países Bajos. En octavo las diferencias en matemáticas eran también mínimas en la mayoría de los países. Sin embargo, en el último curso de secundaria los chicos mostraban un rendimiento medio superior al de las chicas ⁽⁵⁾; el único país donde estas diferencias no eran significativas era Hungría. En matemáticas avanzadas los chicos superaban a las chicas en la República Checa, Dinamarca, Alemania, Francia, Lituania, Austria y Suecia, y no había diferencias en Grecia, Italia, Chipre y Eslovenia (*ibíd.*).

⁽⁴⁾ Estadísticamente, la correlación entre la estimación media de cada país y su diferencia de género es equivalente a cero (-0.35, p=0.07).

⁽⁵⁾ En la República Checa, Dinamarca, Alemania, Francia, Italia, Chipre, Lituania, Países Bajos, Austria, Eslovenia, Suecia, Islandia y Noruega.

El estudio TIMSS-R 1999 permitió que los países que en 1995 habían evaluado a su alumnado en cuarto curso compararan aquellos resultados con los que estos mismos estudiantes obtuvieron en octavo en 1999. En octavo la mayoría de las diferencias de género en matemáticas eran insignificantes. Y lo que es más importante, no se encontraron diferencias en el rendimiento medio de chicos y chicas en matemáticas entre 1995 y 1999 en ningún país (Mullis *et al.*, 2000b). La evaluación de las matemáticas en el estudio TIMSS 2003 en cuarto y octavo cursos confirmó, una vez más, que las diferencias de género en matemáticas eran insignificantes en muchos países ⁽⁶⁾.

Los resultados del estudio TIMSS 2007 son bastante diferentes (Mullis *et al.*, 2008). Al contrario que en anteriores estudios, en cuarto los chicos puntuaron más alto en la mayoría de los países europeos (República Checa, Alemania, Italia, Países Bajos, Austria, Eslovenia, Eslovaquia, Suecia, Reino Unido –Escocia– y Noruega), mientras que en octavo o bien no se encontraron diferencias de género (República Checa, Italia, Hungría, Malta, Eslovenia, Suecia, Reino Unido –Inglaterra y Escocia–, Noruega y Turquía) o bien las chicas presentaban un rendimiento superior al de los chicos (Bulgaria, Chipre, Lituania y Rumanía). Estos resultados podrían estar sugiriendo que no existen diferencias de género consistentes en matemáticas y en cuarto y octavo curso.

PISA ha observado cierta ventaja de los chicos en todos los ciclos, aunque no en todos los países. La evaluación PISA 2000 de los estudiantes de 15 años reveló que en la mitad de los países europeos los chicos obtenían mejor puntuación que las chicas, mientras que en el resto no había diferencias (OECD, 2001). Esta ventaja se explicaba más por la existencia de un mayor número de chicos con resultados excepcionalmente buenos, que por la ausencia relativa de chicas con muy mal rendimiento. Entre los estudiantes con peores resultados (aquellos que generalmente no son capaces de completar un proceso de un solo paso consistente en reproducir procesos o hechos matemáticos básicos, o de aplicar habilidades básicas de cálculo) la proporción de chicos y chicas era prácticamente igual (OECD, 2001).

Los resultados de PISA 2003 mostraron diferencias de género bastante escasas en el rendimiento de los estudiantes. Por ejemplo, únicamente en Grecia, Eslovaquia y Liechtenstein el rendimiento en matemáticas de los chicos era significativamente superior (OECD, 2004). Las chicas tendían a manifestar un menor interés y entusiasmo hacia las matemáticas que los chicos, aunque el rendimiento de ambos grupos era similar. De media, los chicos presentaban un mayor nivel de autoeficacia, es decir, mayor confianza en su capacidad de afrontar tareas específicas. Asimismo, el autoconcepto en matemáticas de los chicos era superior al de las chicas, es decir, los chicos confiaban más en sus habilidades matemáticas que las chicas. Por el contrario, las chicas presentaban mayores niveles de ansiedad hacia las matemáticas. El único país en el que no se detectaron diferencias de género significativas en autoeficacia, autoconcepto y ansiedad ante las matemáticas fue Polonia. De forma paralela, tampoco en Italia aparecieron diferencias de género significativas en autoconcepto y ansiedad (OECD, 2004).

La evaluación PISA 2006 encontró diferencias significativas favorables a los chicos en el rendimiento medio en matemáticas en cerca de la mitad de los países europeos. No se detectaron diferencias en Bélgica (Comunidades germanófonas y francesas), Bulgaria, República Checa, Estonia, Grecia, Francia, Letonia, Lituania, Eslovenia, Suecia, Islandia, Liechtenstein y Turquía (véase gráfico 2.2b).

⁽⁶⁾ En cuarto no se encontraron diferencias de género en la Comunidad flamenca de Bélgica, Letonia, Lituania, Hungría, Eslovenia, el Reino Unido –Inglaterra– y Noruega, mientras que en Italia, Chipre, Países Bajos y Reino Unido –Escocia– los chicos aventajaban a las chicas. En octavo curso, los países en los que no había diferencias fueron Bulgaria, Estonia, Letonia, Lituania, Países Bajos, Rumanía, Eslovenia, Eslovaquia, Suecia, Reino Unido –Escocia– y Noruega. En Chipre las chicas superaban a los chicos, mientras que los chicos eran superiores en la Comunidad flamenca de Bélgica, Italia y Hungría (Mullis *et al.*, 2004).

2.1.3. Patrones de género en el rendimiento en ciencias

De las tres materias consideradas en este trabajo, las ciencias son el área en el que las diferencias en función del género tienden a ser menores. Es más, los estudios internacionales de evaluación ponen de manifiesto diferentes patrones de género en función del ámbito de las ciencias predominante en cada prueba (por ejemplo, la física o las ciencias de la vida) y del grupo de edad. En los estudios TIMSS suelen aparecer diferencias de género favorables a los chicos, en tanto que los informes PISA generalmente no muestran diferencias de género significativas.

Los datos del estudio TIMSS 1995 señalaron que en siete países europeos no existían diferencias de género significativas en el rendimiento en ciencias en cuarto curso, mientras que en cinco países los chicos presentaban un rendimiento superior al de las chicas ⁽⁷⁾ (Mullis *et al.*, 2000a). Sin embargo, en octavo curso aparecían diferencias de género en la mayoría de los países. Los chicos tenían mejor rendimiento, especialmente en física, química y ciencias de la tierra. En el último curso de secundaria el nivel de conocimientos científicos de los chicos era significativamente superior al de las chicas en todos los países. No obstante, estos resultados variaban según las áreas: los chicos superaban a las chicas en ciencias de la tierra, física y química, pero no así en biología/ciencias de la vida o en educación ambiental (Ibíd.).

En el estudio TIMSS-R 1999, en ocho países europeos los chicos de octavo curso obtuvieron un rendimiento superior al de las chicas, mientras que en siete países no se encontraron diferencias ⁽⁸⁾. En Eslovenia las diferencias de género se redujeron significativamente entre 1995 y 1999 (aunque dicha reducción fue debida a un descenso en las puntuaciones de los chicos, no a la mejora de las puntuaciones de las chicas); no hubo variaciones en las diferencias de género en el resto de países.

En el estudio TIMSS 2003, en la mayoría de los países (la Comunidad flamenca de Bélgica, Italia, Letonia, Hungría, Eslovenia, Reino Unido –Inglaterra– y Noruega) no se encontraron diferencias de género en cuarto curso. Sin embargo, en octavo los chicos mostraron un rendimiento significativamente superior al de las chicas en la mayoría de ellos. Tan solo en Estonia y Chipre no hubo diferencias en el rendimiento en ciencias. De todas formas, el progreso de las chicas es, de media, superior al de los chicos, especialmente a partir de 1999 (Martin *et al.*, 2004).

En el estudio TIMSS 2007 se constató nuevamente que en cuarto curso no había diferencias de género en siete países europeos (Dinamarca, Letonia, Lituania, Hungría, Suecia, Reino Unido –Inglaterra y Escocia– y Noruega) y que sí las había, a favor de los chicos, en seis países (República Checa, Alemania, Italia, Países Bajos, Austria y Eslovaquia). En lo referente al rendimiento en ciencias en octavo, en la mayoría de los países no se encontraron diferencias (Lituania, Malta, Eslovenia, Suecia, Reino Unido –Inglaterra y Escocia– y Noruega); en Bulgaria, Chipre y Rumanía las chicas puntuaron mejor, mientras que en la República Checa, Italia y Hungría fueron los chicos los que obtuvieron mejores puntuaciones (Martin *et al.*, 2008).

Al contrario que en el TIMSS, en la evaluación PISA 2000 sobre el rendimiento en ciencias de los estudiantes de 15 años no se observaron diferencias de género. En Dinamarca y Austria los chicos obtuvieron puntuaciones superiores a las de las chicas, mientras que en Letonia ocurrió lo contrario (OECD, 2001). En PISA 2003 no se encontraron diferencias en la mayoría de los países; tan solo en algunos aparecieron diferencias favorables a los chicos (Dinamarca, Grecia, Luxemburgo, Polonia, Portugal, Eslovaquia y Liechtenstein). En Finlandia e

⁽⁷⁾ No hubo diferencias de género en Irlanda, Grecia, Chipre, Portugal, Reino Unido –Inglaterra y Escocia– y Noruega. En la República Checa, Hungría, Países Bajos, Austria e Islandia los chicos superaron a las chicas.

⁽⁸⁾ No hubo diferencias de género en la Comunidad flamenca de Bélgica Bulgaria, Italia, Chipre, Rumanía, Finlandia y Turquía. Los chicos puntuaron más alto en la República Checa, Letonia, Lituania, Hungría, los Países Bajos, Eslovenia, Eslovaquia y el Reino Unido (Inglaterra) (Martin *et al.*, 2000).

Islandia las chicas superaron a los chicos (OECD, 2004). Las divergencias entre los resultados de TIMSS y PISA podrían explicarse, en parte, por el hecho de que PISA puso mayor énfasis en las ciencias de la vida, área en el que el rendimiento de las chicas es superior, también en el estudio TIMSS (OECD, 2001).

Los resultados de PISA 2006 revelan también unas diferencias de género globales menores en ciencias que en lectura y matemáticas. Como muestra el gráfico 2.2c, de media, en la mayor parte de los países no se observan diferencias de género. Las chicas obtienen resultados superiores en Bulgaria, Grecia, Letonia, Lituania, Eslovenia y Turquía, en tanto que en Dinamarca, Luxemburgo, Países Bajos y Reino Unido (Inglaterra) son los chicos quienes puntúan más alto. Sin embargo, y pese a que su rendimiento es igual al de los chicos en la mayoría de los países, el autoconcepto de las chicas en ciencias tiende a ser inferior al de los chicos; por ejemplo, su confianza en sus capacidades científicas es, de media, inferior a la de los chicos en todos los países europeos. Los chicos las superan también en autoeficacia, es decir, confían más en su capacidad de resolver tareas científicas concretas en todos los países a excepción de Austria, Polonia y Portugal.

Al estar centrado sobre todo en las ciencias, PISA 2006 pudo mostrar otros aspectos interesantes como, por ejemplo, que las chicas, de media, se mostraban superiores a la hora de *identificar cuestiones científicas*, mientras que los chicos eran mejores en la *explicación científica de los fenómenos*. En la mayoría de los aspectos restantes relacionados con las actitudes sobre los que los estudiantes dieron información sobre sí mismos no se encontraron diferencias de género consistentes. El grado de interés hacia la ciencia era similar entre chicos y chicas, y no se apreciaron diferencias en ambos grupos en su intención de hacer uso de la ciencia en futuros estudios o trabajos (OECD, 2007b).

* * *

Los datos relativos a los estudiantes con bajo rendimiento y/o a los que carecen de las competencias básicas son indicadores de gran valor de las desigualdades educativas. Las puntuaciones de PISA se sitúan sobre escalas categorizadas por niveles de dificultad que representan grupos de preguntas de las pruebas de PISA. Las escalas permiten centrar los análisis en los diferentes niveles de rendimiento o de competencias, incluyendo el rendimiento más bajo. Por ejemplo, un estudiante que posea las competencias más básicas se clasificaría en el nivel 1, mientras que uno que no poseyera las competencias necesarias para responder correctamente a las preguntas más fáciles de una prueba PISA sería clasificado por debajo del nivel 1.

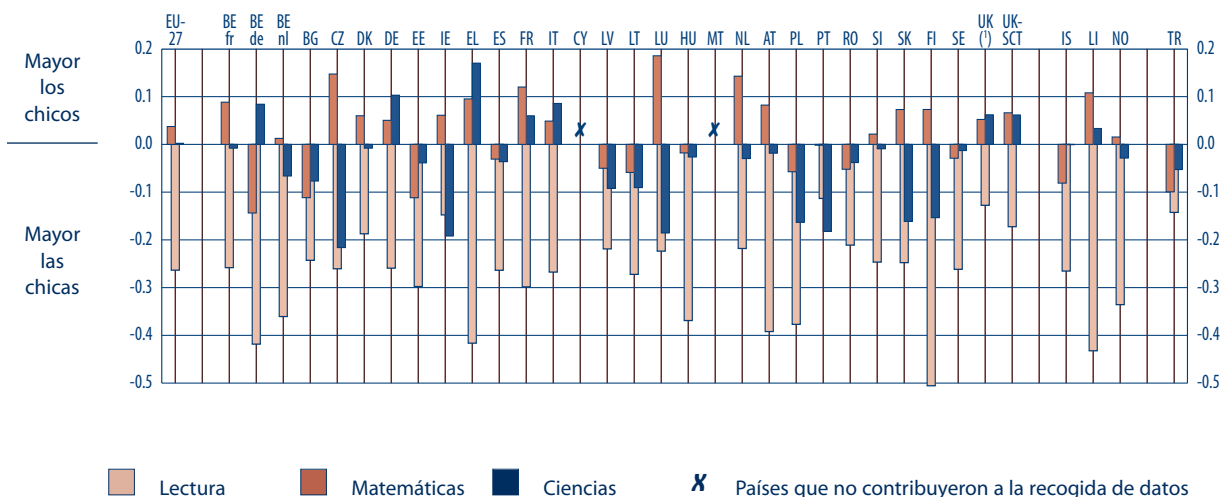
La tabla 1 (en el anexo) muestra el riesgo relativo, en función del género, de obtener unos resultados que sitúen al sujeto en los niveles más bajos (nivel 1 o inferior) en lectura, matemáticas y ciencias. En lectura, y en consonancia con las diferencias medias de género, en todos los países, a excepción de Liechtenstein, los chicos tienen más probabilidades de figurar entre quienes obtienen un rendimiento más bajo. En matemáticas la proporción de chicos y chicas entre los que peor rinden es aproximadamente igual en todos los países. Las chicas tienen más riesgo de que sus puntuaciones se sitúen en los niveles inferiores en la República Checa, Dinamarca, Alemania, Italia, Luxemburgo, Países Bajos, Austria, Portugal, Eslovaquia y Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte). Únicamente en Islandia se invierte la situación en matemáticas, y los chicos son más susceptibles de encontrarse entre los que obtienen peores resultados.

En ciencias, en la mayoría de los países no se observan diferencias de género entre los estudiantes de inferior rendimiento. En Bulgaria, Irlanda, Letonia, Lituania, Eslovenia, Finlandia, Islandia y Turquía es más probable que los chicos sean inferiores a las chicas en conocimientos científicos. Como hallazgo interesante cabe mencionar que no se han encontrado diferencias de género entre los estudiantes con peores resultados en aquellos países en los que, de media, los chicos tienden a rendir mejor que las chicas (Alemania, Luxemburgo, Países Bajos y Reino Unido –Inglaterra–).

La motivación o el interés hacia ciertas áreas de estudio se consideran a menudo como factores predictores del rendimiento (Renninger *et al.*, 1992). El gráfico 2.1 muestra las diferencias de género en relación con la

importancia que se otorga a ser bueno en lectura, matemáticas y ciencia. Los datos sugieren que, de media, no hay diferencias de género en la importancia que otorgan los estudiantes a la obtención de buenos resultados en matemáticas y en ciencias. Aunque en algunos países concretos los chicos o las chicas atribuyan mayor importancia a estas materias, normalmente no se advierten diferencias de género. Sin embargo, en todos los países europeos hay bastantes más chicas que chicos que consideran importante la lectura.

Gráfico 2.1: Diferencias de género (H-M) en la importancia atribuida a la competencia en lectura, matemáticas y ciencias. Estudiantes de 15 años, 2006



	EU-27	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK ⁽¹⁾	UK-SCT	IS	LI	NO	TR
■ Lectura	-0.26	-0.26	-0.42	-0.36	-0.24	-0.26	-0.19	-0.26	-0.30	-0.15	-0.42	-0.26	-0.30	-0.27	X	-0.22	-0.27	-0.22	-0.37	X	-0.22	-0.39	-0.38	-0.11	-0.21	-0.25	-0.25	-0.51	-0.26	-0.13	-0.17	-0.27	-0.43	-0.34	-0.14
■ Matemáticas	0.04	0.09	-0.14	0.01	-0.11	0.15	0.06	0.05	-0.11	0.06	0.10	-0.03	0.12	0.05	X	-0.05	-0.06	0.19	-0.02	X	0.14	0.08	-0.06	0.00	-0.05	0.02	0.07	0.07	-0.03	0.05	0.07	-0.08	0.11	0.02	-0.10
■ Ciencias	0.00	-0.01	0.08	-0.07	-0.08	-0.22	-0.01	0.10	-0.04	-0.19	0.17	-0.04	0.06	0.09	X	-0.09	-0.09	-0.19	-0.03	X	-0.03	-0.02	-0.16	-0.18	-0.04	-0.01	-0.16	-0.15	-0.01	0.06	0.06	0.00	0.03	-0.03	-0.05

UK⁽¹⁾ = UK-ENG/WLS/NIR.

Fuente: OCDE, base de datos PISA 2006.

Notas explicativas

Los resultados se basan en la respuesta a la pregunta: “En general, ¿qué importancia tiene para ti que se te den bien las materias siguientes?” con cuatro categorías de respuesta: muy importante, importante, poco importante y ninguna importancia. El gráfico recoge los coeficientes de tres modelos distintos de regresión lineal simple.

Para más información sobre el estudio PISA, véase el Glosario.

Los caracteres en este color indican que dichos valores son estadísticamente significativos (p<.05).

2.2. Factores que afectan al rendimiento y diferencias de género

2.2.1. Influencia de los diferentes itinerarios educativos y del retraso escolar

También es relevante considerar la relación entre la brecha de género y la distribución de los estudiantes en los diferentes itinerarios educativos (programas escolares) y cursos en función del sexo. En casi todos los sistemas educativos europeos en secundaria superior los estudiantes se distribuyen en diferentes itinerarios educativos que tienen su currículo propio y permiten la obtención de diferentes certificados de fin de estudios en función de las distintas cualificaciones que han adquirido los estudiantes. Varios sistemas educativos europeos introducen itinerarios educativos distintos inmediatamente después de la educación primaria. Los itinerarios de orientación general o académica permiten normalmente un acceso más fácil a los estudios universitarios, mientras que los itinerarios profesionales tradicionalmente preparan a los estudiantes para una profesión específica y para el acceso al mercado laboral (aunque suelen también ofrecer posibilidades de continuar estudiando). Chicos y chicas normalmente escogen programas de estudios diferentes: hay un mayor número de chicas que eligen ramas más exigentes, de orientación académica y con un perfil humanístico, mientras que hay más chicos en las ramas profesionales (véase también el capítulo 5).

Los chicos tienen mayor probabilidad tanto de ir retrasados de curso (por un comienzo más tardío de su escolarización) como de repetir curso que las chicas (véase Capítulo 5). PISA 2006 puso de manifiesto que en la mayoría de los países existían diferencias significativas en el número de cursos que habían superado los chicos y chicas a los 15 años, y que el número de chicos que únicamente había terminado la secundaria inferior era superior al de chicas. Los estudiantes reciben un currículo distinto en función del programa de estudios que cursan o del curso en que se encuentran, lo cual debe tenerse en cuenta al analizar los diferentes niveles de rendimiento.

El gráfico 2.2 permite comparar las diferencias de género medias calculadas con un modelo de regresión lineal simple que ya se han comentado y las diferencias de género medias calculadas con un modelo multinivel en el que se controlan las variables curso escolar y distribución del alumnado en los diferentes itinerarios educativos de los centros. Las diferencias medias de género suelen ser favorables a las chicas en lo relacionado con los itinerarios educativos y el retraso de curso. Cuando se controlan las variables curso e itinerario, la ventaja de las chicas disminuye y aumenta la de los varones. Así, el inferior rendimiento general en **lectura** de los chicos se hace menos visible dentro de las clases y los centros. No obstante, la ventaja en lectura de las chicas se mantiene dentro de los centros y la brecha de género a favor de las chicas es estadísticamente significativa, incluso controlando las variables curso e itinerario, en todos los países excepto en la Comunidad germanófono de Bélgica.

De forma similar, las escasas diferencias de género en **matemáticas y ciencia** se podrían explicar, en parte, por la mayor tendencia de las chicas a participar en itinerarios educativos o programas escolares de alto nivel que sus homólogos de sexo masculino. Sin embargo, si se consideran los centros a nivel particular, se observan diferencias mucho más importantes. De hecho, en los mismos centros, itinerarios educativos y programas, el rendimiento de las chicas tiende a ser inferior al de los chicos en matemáticas y ciencias. Cuando se controlan las variables curso e itinerario, en todos los países europeos a excepción de Islandia y Liechtenstein se observan diferencias de género significativas. En Hungría, la Comunidad germanófono de Bélgica, Alemania, Austria y Portugal, esta diferencia alcanza cerca de un tercio de la desviación típica internacional. Es en ciencia donde la brecha de género intra-centros es menos pronunciada, pero significativa, no obstante, en todos los países, a excepción de Letonia, Lituania, Finlandia, Suecia, Reino Unido (Escocia), Islandia, Liechtenstein, Noruega y Turquía.

Gráfico 2.2: Diferencias medias “brutas” de género (H-M) y diferencias medias “netas” de género (controladas las variables curso e itinerario), de las puntuaciones en lectura, matemáticas y ciencia de los estudiantes de 15 años, 2006

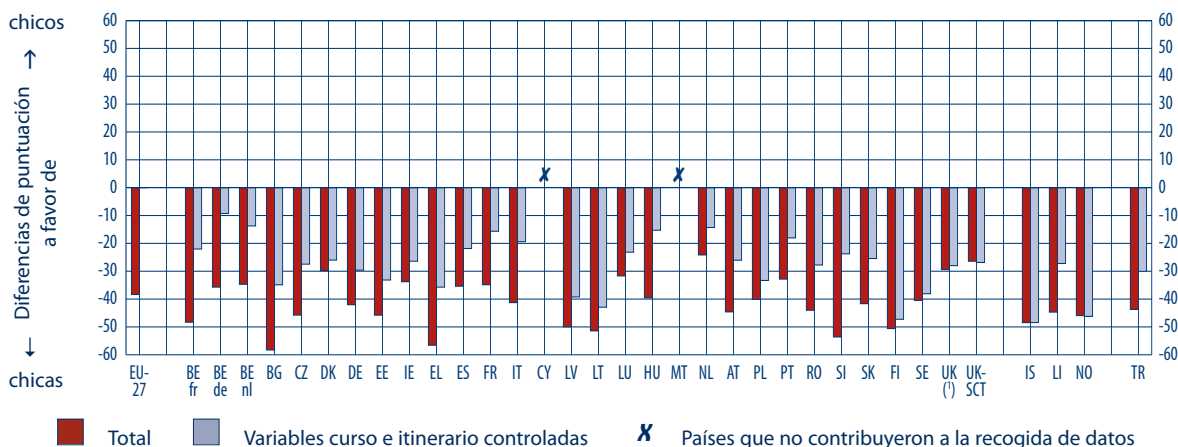
Notas explicativas

Las diferencias medias de género totales se han calculado mediante modelos de regresión lineal simple; las diferencias medias de género (controladas las variables curso e itinerario) se han calculado mediante modelos de regresión multinivel.

Para más información sobre el estudio PISA, véase el Glosario.

Los caracteres en **este color** indican que dichos valores son estadísticamente significativos ($p < .05$).

a) LECTURA



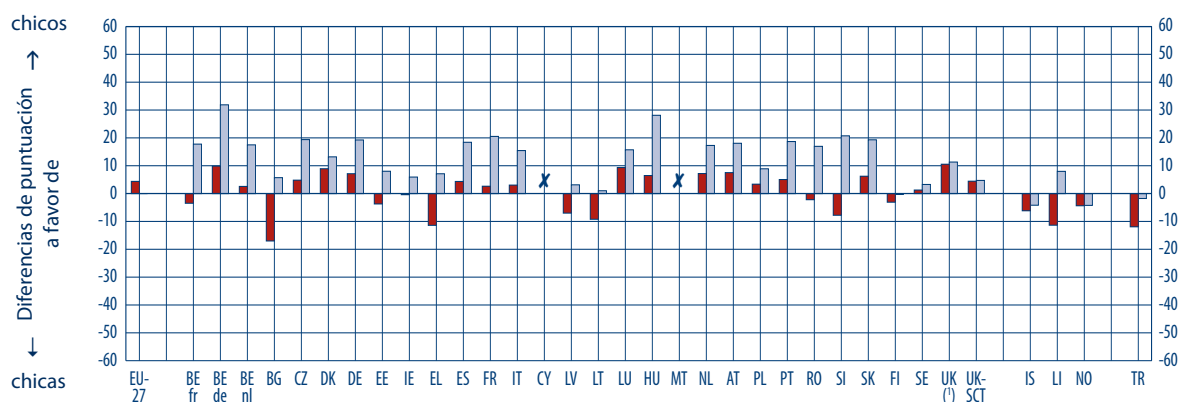
	EU-27	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
Total	-38.36	-48.32	-35.72	-34.70	-58.27	-45.77	-29.80	-42.02	-45.78	-33.77	-56.58	-35.40	-34.86	-41.28	X	-49.98	-51.42	-31.68
Variables curso e itinerario controladas		-22.03	-9.28	-13.74	-34.88	-27.47	-26.00	-29.61	-33.16	-26.42	-35.72	-21.85	-15.65	-19.40	X	-39.24	-42.93	-23.16
	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK (!)	UK-SCT	IS	LI	NO	TR	
Total	-39.57	X	-24.15	-44.60	-40.12	-32.84	-44.03	-53.61	-41.65	-50.59	-40.47	-29.41	-26.43	-48.45	-44.69	-45.94	-43.69	
Variables curso e itinerario controladas	-15.30	X	-14.30	-26.04	-33.32	-18.03	-27.77	-23.75	-25.44	-47.26	-38.09	-28.00	-26.85	-48.42	-27.23	-46.21	-30.05	

b) MATEMÁTICAS



	EU-27	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
Total	12.54	-1.27	11.77	11.57	-3.72	10.52	10.30	19.51	1.43	11.46	4.68	8.56	6.45	16.61	X	5.22	2.14	16.58
Variables curso e itinerario controladas		27.74	32.02	22.72	14.46	24.56	14.97	31.40	12.65	14.27	22.89	22.75	21.68	25.56	X	15.43	12.59	21.71
	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK (!)	UK-SCT	IS	LI	NO	TR	
Total	10.15	X	12.81	22.62	9.08	14.91	6.56	4.80	14.34	11.71	5.13	16.75	15.78	-4.49	-0.26	6.17	5.86	
Variables curso e itinerario controladas	32.52	X	21.37	30.74	14.31	30.07	26.09	28.87	25.70	14.29	7.67	17.51	18.20	-3.87	11.97	7.22	14.73	

c) CIENCIAS



■ Total ■ Variables curso e itinerario controladas ✕ Países que no contribuyeron a la recogida de datos

	UE-27	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
■	4.38	-3.48	9.87	2.57	-17.02	4.82	8.93	7.14	-3.72	-0.40	-11.41	4.36	2.64	3.05	✕	-7.02	-9.23	9.34
■		17.76	31.87	17.50	5.72	19.39	13.19	19.25	8.02	5.93	7.12	18.42	20.52	15.45	✕	3.15	1.03	15.72
	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK (1)	UK-SCT		IS	LI	NO	TR
■	6.48	✕	7.20	7.53	3.38	5.04	-2.19	-7.79	6.23	-3.10	1.28	10.54	4.45		-6.17	-11.36	-4.37	-11.93
■	28.11	✕	17.28	18.06	8.91	18.69	16.96	20.74	19.31	-0.29	3.27	11.32	4.72		-4.18	7.98	-4.24	-1.76

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Fuente: OCDE, base de datos PISA 2006.

2.2.2. Influencia relativa del género, el estatus socioeconómico y el origen inmigrante

Es importante valorar las diferencias de género en el rendimiento en el contexto de otras características socio-demográficas. El gráfico 2.3 muestra el peso relativo que, según los datos del estudio PISA 2006, tienen las variables género, estatus socioeconómico y origen inmigrante a la hora de explicar la varianza en los resultados que obtienen los estudiantes de 15 años en lectura, matemáticas y ciencias. Se realizó un análisis de regresión lineal simple por país. Al no estar las tres variables medidas en la misma escala, se ofrece el porcentaje de varianza explicado. El análisis de los datos de PIRLS produjo resultados muy similares, por lo que no se presentan en detalle.

El estatus socioeconómico influye más que el género y que el origen inmigrante en la predicción del rendimiento en las tres disciplinas estudiadas. Controlados el género y el origen inmigrante, el índice de estatus económico, social y cultural permite explicar entre un 5% y un 25% de la varianza. Es estadísticamente significativo en todos los países y para las tres materias analizadas.

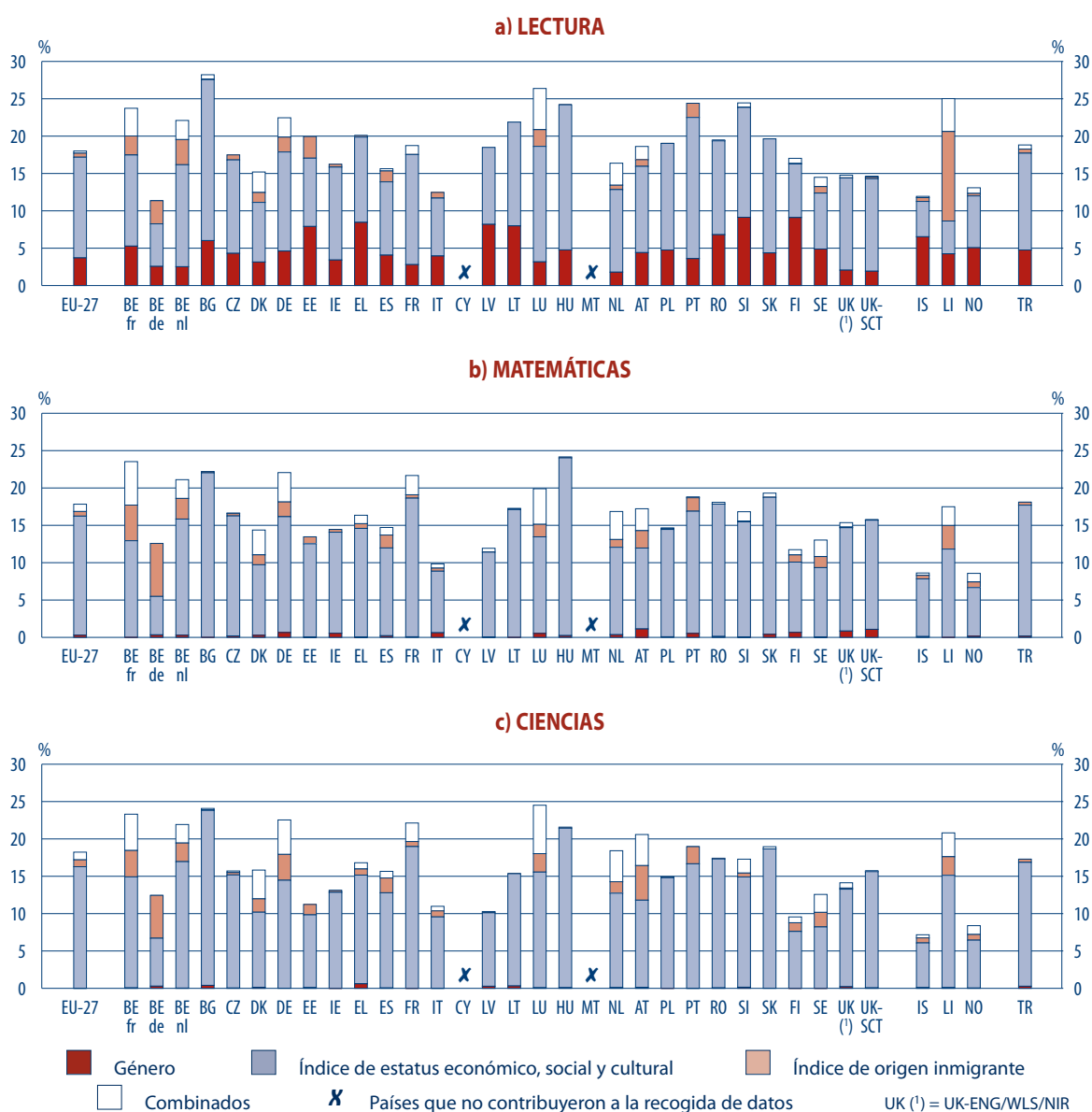
El género es un factor menos importante que el estatus socioeconómico en la predicción de los resultados en las tres disciplinas estudiadas. Tan solo en lectura la variable género es estadísticamente significativa en todos los países (controlado el estatus socioeconómico y el origen inmigrante) y permite explicar entre el 2% y el 9 % de la varianza total. Por el contrario, los gráficos 2.3 b y c, en los que se muestra el porcentaje de varianza explicada en matemáticas y ciencia, el género es apenas perceptible, puesto que explica un máximo de un 1% de varianza y solo en algunos países. El género no es una variable significativa a la hora de explicar los resultados en ciencias en la mayoría de los sistemas educativos europeos estudiados (en 19 de 32). Es más, lo mismo ocurre en un tercio de los sistemas educativos analizados (13 de 32) a la hora de explicar de las diferencias de rendimiento en matemáticas.

En consecuencia, el origen inmigrante tiene menos importancia que el estatus socioeconómico o que el género a la hora de predecir el rendimiento en lectura (0% - 3%), pero supera al género como predictor del

rendimiento en matemáticas (0% - 7 %) y en ciencias (0% - 6 %). En nueve sistemas educativos el origen inmigrante no tiene un efecto significativo al explicar los resultados en lectura y matemáticas, así como tampoco lo tiene para explicar el rendimiento en ciencias en ocho sistemas.

El gráfico 2.3 indica que la interacción entre las variables género, estatus socioeconómico y origen inmigrante (es decir, la combinación de los tres índices) explica entre un 5% y un 7% de la varianza. Sin embargo, resulta complicado identificar interacciones claras de factores agrupados de dos en dos. La OCDE (2009a) mostró que el efecto del origen socioeconómico o inmigrante sobre el rendimiento en ciencias es idéntico para chicos y chicas en casi todos los países. En el capítulo 5 se aborda con más detalle el caso de colectivos desfavorecidos específicos, en los que tanto chicos como chicas presentan un pobre rendimiento.

Gráfico 2.3: Porcentaje de varianza explicada en los resultados de lectura, matemáticas y ciencias en función del género, del índice de estatus económico, social y cultural, del índice de origen inmigrante y de los índices combinados, en estudiantes de 15 años, 2006



Fuente: OCDE, base de datos PISA 2006.

Notas explicativas

El índice PISA del estatus económico, social y cultural se creó con el propósito de recoger aspectos de la familia y del hogar del estudiante complementarios al estatus profesional de sus progenitores. Se calculó a partir de las siguientes variables: el índice socioeconómico internacional del estatus profesional más alto del padre o de la madre; el índice del nivel educativo más alto alcanzado por los progenitores, convertido en años de escolarización, y el índice de bienes del hogar.

El índice de origen inmigrante se calculó a partir de las respuestas de los estudiantes a preguntas sobre si ellos, su madre y su padre habían nacido en el país donde se realizaba la evaluación o en otro.

Los valores exactos de los datos están en la tabla 2 de los Anexos.

Para más detalles, véase OECD (2007a). Para más información sobre el estudio PISA, véase el Glosario.

*

* *

Las evaluaciones internacionales sobre el rendimiento de los estudiantes en lectura, matemáticas y ciencias han revelado ciertos patrones de género consistentes. La diferencia de género más clara y evidente es la ventaja de las chicas en lectura, que aparece independientemente del país, el grupo de edad, el ciclo de evaluación y el programa de estudio. En matemáticas, en la mayoría de los países chicos y chicas obtienen resultados similares en cuarto y octavo curso. La ventaja a favor de los chicos en esta área aparece en los últimos cursos y es especialmente marcada entre los estudiantes que cursan los mismos programas o itinerarios y del mismo grupo de edad. Las menores diferencias de género se dan en las ciencias. En la mayoría de los países la ventaja a favor de los chicos solo es significativa entre los que asisten a las mismas clases y centros. La observación cotidiana del superior rendimiento de los chicos en las clases de matemáticas y ciencias podría aportar información sobre las razones que hacen que las chicas tengan menos confianza en sí mismas en estas áreas y que tiendan a no elegir, en la educación superior, estudios relacionados con las matemáticas, las ciencias y la tecnología.

No obstante, y como ya se dijo en el capítulo 1, los patrones de género en el rendimiento se relacionan no solo con factores socioculturales y educativos, sino que tienen que ver también con las características de la evaluación. La magnitud de la brecha de género puede variar en función de la proporción de preguntas abiertas y de respuesta múltiple de que consten las pruebas de evaluación. Una mayor proporción de preguntas que requieran competencias de alto nivel favorece a los chicos en matemáticas y a las chicas en lectura (Close & Shiel, 2009; Lafontaine & Monseur, 2009). Igualmente, y de manera especial en los últimos años de la escolaridad, factores socioculturales como la elección de carrera y las aspiraciones profesionales pueden afectar al rendimiento de chicos y chicas de forma diferencial.

El género es tan solo uno de los factores que contribuyen a explicar la variación en el rendimiento en las diferentes materias; el estatus socioeconómico es un factor con mucho más peso a este respecto. A la hora de explicar las diferencias en matemáticas y ciencias, la variable género tiene un papel bastante discreto, y apenas un poco más importante en lo que se refiere a la lectura. Además, la gran variación en la brecha de género entre países sugiere que las diferencias actuales pueden deberse aparentemente a las diferencias sociales y culturales entre chicos y chicas jóvenes, y por tanto, es posible hacerles frente. Una cuestión fundamental que se abordará en los siguientes capítulos es, entonces, la siguiente: ¿tienen los sistemas educativos y las políticas específicas de igualdad de oportunidades capacidad para eliminar estas diferencias de género?

CAPÍTULO 3: IGUALDAD DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN: POLÍTICAS Y MARCOS LEGALES

En este capítulo se esbozan las políticas y los marcos legales sobre la igualdad de género en la educación. La investigación en ciencias sociales ha puesto bastante atención en la persistencia de los prejuicios de género en el ámbito de la educación y en la reproducción de los estereotipos sexistas a través de la educación, como se explicó en el capítulo 1. Posteriormente, en el capítulo 2 se han debatido los patrones de género en el rendimiento educativo, que muestran pequeñas pero estables diferencias de género. Teniendo en cuenta estas observaciones, parece que los roles y estereotipos sexistas tradicionales siguen estando presentes en todos los niveles educativos. Esta persistencia subraya la necesidad de desarrollar políticas para la igualdad de género que abarquen todos los niveles y esferas de la educación, puesto que dichos estereotipos tienen una poderosa influencia en el proceso de socialización de los estudiantes y, por tanto, en sus oportunidades académicas.

Sin embargo, y pese a las importantes consecuencias que las políticas para la igualdad de género pueden tener sobre la educación, en muchos países europeos la igualdad de género parece ser una problemática más relevante en el ámbito laboral que en el educativo. En consecuencia, muchas de las políticas para la igualdad de género en la educación responden, en realidad, a preocupaciones sobre la igualdad en el empleo, entre las que se pueden señalar la segregación en el mercado de trabajo, los diferentes itinerarios profesionales de hombres y mujeres y la conciliación entre vida familiar y laboral. De todos modos, en la mayoría de los países la igualdad de género recibe una atención al menos mínima en la política educativa. La publicación de los resultados de los estudios o estadísticas nacionales suelen suscitar interrogantes, como sucedió en algunos países tras el denominado “shock PISA” (véase capítulo 2). Los resultados de estos estudios suelen ser objeto de acalorados debates en los medios de comunicación, lo que lleva en ocasiones a acelerar las respuestas políticas.

Se pueden distinguir dos grandes categorías en lo que a las **preocupaciones en materia de igualdad de género** se refiere: las específicas del ámbito educativo y las de carácter general. Ambas condicionan las posibles direcciones de las políticas de los países europeos (véase apartado 3.2 de este capítulo). La primera categoría está **intrínsecamente vinculada con los objetivos y el funcionamiento del sistema educativo**. Generalmente, las políticas para la igualdad de género en la educación se dirigen a las diferencias de rendimiento entre chicos y chicas y a su elección de itinerarios educativos. A este respecto, cerca de un tercio de los países se centran de manera específica en el inferior rendimiento de los chicos en los niveles de educación primaria y secundaria (véase capítulo 5). Además, entre los objetivos de los países se encuentra el de identificar la forma en que se plasman los estereotipos sexistas en el material didáctico (por ejemplo, en los libros de texto, en los manuales de enseñanza, en los currículos, etc.) así como el modo en que esos mismos estereotipos se reproducen en el proceso educativo y el currículo oculto (véase capítulos 1 y 4). En la educación superior las políticas van a menudo dirigidas al problema de la segregación horizontal, esto es, al hecho de que mujeres y hombres escogen campos de estudio diferentes (véase Capítulo 8). En ocasiones, a este problema se le une el de la segregación vertical, es decir, la escasa representación de las mujeres en los estudios de doctorado y entre los docentes universitarios.

La segunda categoría de preocupaciones está relacionada con los **problemas de igualdad de género en sentido amplio** que también están presentes en el sector educativo. A pesar de no estar relacionados con los principales objetivos del sistema educativo, estos problemas de carácter general también afectan a este contexto específico. Por ejemplo, casi un tercio de los países ha desarrollado políticas para hacer frente a problemas como la escasa proporción de mujeres que ocupan puestos directivos o de responsabilidad en la toma de decisiones, la brecha de género en los salarios y la violencia de género en los centros educativos.

A propósito de estas últimas preocupaciones, tanto los tratados internacionales como las directivas y líneas directrices comunitarias son importantes fuentes de inspiración para las políticas nacionales. Además, estos documentos a menudo son la base de compromisos políticos a nivel nacional. Varios países hacen referencia al importante papel que han tenido, a la hora de diseñar su agenda política nacional para la igualdad, la conferencia mundial sobre las mujeres de la Organización de Naciones Unidas (ONU) celebrada en Pequín en 1995, y la convención de la ONU sobre la eliminación de todas las formas de discriminación hacia las mujeres (CEDAW). En lo concerniente a la legislación y a otros instrumentos políticos de la UE, los doce países que se adhirieron en 2004 y 2007 mencionan con frecuencia la importante influencia que ha tenido el *acervo comunitario* (es decir, el conjunto de la legislación de la UE) en la elaboración de las políticas nacionales en el campo más amplio de la igualdad de género. Por otra parte, los proyectos relacionados con la igualdad de género con frecuencia se ponen en marcha gracias a que se les adjudican fondos procedentes de la UE.

Además de las mencionadas fuentes internacionales y europeas, diferentes actores internos contribuyen también en ocasiones al diseño de los marcos políticos para la igualdad de género, como, por ejemplo, las organizaciones no gubernamentales (ONG). A pesar de ello, son pocos los países en los que se reconoce el papel que juegan las ONG en la elaboración de políticas para la igualdad de género en educación, y con frecuencia los que lo hacen son aquellos en los que las políticas para la igualdad de género son de reciente aparición en la agenda política nacional. En consecuencia, y como se verá en los apartados siguientes, este tipo de situación se da también en aquellos países en los que el compromiso del gobierno con la problemática de la igualdad de género en la educación es relativamente débil o está todavía en fase de desarrollo.

El capítulo se estructura como sigue. En un primer apartado se muestra cómo se define la igualdad de género en la educación en los distintos marcos legales. El segundo apartado se centra en las políticas de igualdad de género en la educación primaria y secundaria, y en él se categorizan las prioridades políticas existentes (las políticas para la igualdad de género en la educación superior se abordan en el capítulo 8). Por último, en el tercer apartado se destacan algunos ejemplos de implementación de la estrategia transversal de género.

3.1. El concepto de igualdad de género en los marcos legales

Como se vio en el capítulo 1, la igualdad, y más concretamente la igualdad de género, pueden concebirse y definirse de diferentes maneras. También puede haber diferencias en el modo en que las normativas hacen referencia a este concepto. La igualdad de género suele formularse en términos de “igualdad de trato” o “igualdad de oportunidades” entre hombres y mujeres, en tanto que la igualdad de género en el sentido de igualdad de resultados (educativos) no suele ser objeto explícito de disposiciones legales. Como ya se dijo en el capítulo 1, tener en cuenta la perspectiva de género –proceso que a menudo se conoce como “transversalidad de género”– al elaborar las propuestas legislativas puede considerarse una estrategia eficaz para alcanzar dicha igualdad entre los sexos.

Casi todos los países europeos recogen en sus constituciones disposiciones relativas a la igualdad, y han firmado declaraciones internacionales como la convención CEDAW. Además, todos ellos han promulgado normativa específica adicional a estas garantías mínimas. Se pueden diferenciar tres modelos legislativos en el ámbito de la educación, en función de su organización y de sus fines: igualdad de trato e igualdad de oportunidades en general, igualdad de trato e igualdad de oportunidades en el ámbito educativo, e igualdad de género en educación.

Desde un punto de vista organizativo, los modelos permiten ver en qué medida están integrados en la normativa los conceptos de igualdad de género. En primer lugar, se pueden establecer diferencias según el tipo de disposición legal (es decir, si se trata de una ley fundamental, una ley general contra la discriminación o una ley sectorial específica sobre educación), lo cual puede afectar a la aplicación del principio de igualdad de género. Por ejemplo, resulta más eficaz afrontar los aspectos relativos a la igualdad de género específicos

del ámbito educativo mediante leyes educativas que mediante legislación general contra la discriminación (véase, por ejemplo, Walby, 2005). En segundo lugar, los modelos también se diferencian por el grado en que se ha revisado la legislación teniendo en cuenta la perspectiva de género, puesto que esto influye en el potencial de la estrategia de integración de la dimensión de género.

En lo que se refiere a la finalidad o al contenido de las disposiciones legales sobre la igualdad de género, los modelos distinguen entre la normativa sobre igualdad de género cuyo propósito es promover la igualdad de trato y de oportunidades de aquella que pretende lograr la igualdad de género en términos de resultados (es decir, la igualdad antes, durante y después de la educación). Las disposiciones sobre igualdad de trato que no hacen referencia explícita al “género” o a “hombres y mujeres” no se han tomado en consideración.

A continuación se presentan uno por uno los tres modelos principales según los que se define la igualdad de género en los marcos legales en relación con la educación. No obstante, antes de nada, es conveniente resaltar que, pese a que existe una evidente relación entre legislación y política, el hecho de contar con un marco legislativo detallado y completo no es condición necesaria ni tampoco garantía de que existan políticas bien diseñadas para la igualdad de género en educación (véase apartado 3.2).

En el primer modelo de **igualdad genérica de trato y de oportunidades**, las disposiciones generales contra la discriminación que tratan sobre la igualdad de trato y de oportunidades para hombres y mujeres conforman la base legal para la igualdad de género en el ámbito de la educación. Las disposiciones contra la discriminación pueden adoptar la forma de una ley específica contra la discriminación o pueden ser parte integrante de otras leyes (por lo general, del código laboral). Normalmente, se hace mención a la educación –excepto en Dinamarca e Italia– como un sector que cuenta con este tipo de disposiciones específicas contra la discriminación. Por lo tanto, en este modelo, el objetivo de igualdad de género no se recoge en leyes sectoriales, como pueden ser las leyes de educación. Esto quiere decir que las leyes educativas no mencionan la igualdad de género como objetivo explícito, aún cuando la igualdad figure como uno de los objetivos educativos. Además, aunque se contemple el objetivo de examinar y revisar la legislación (no las políticas o los programas, que se analizarán en el apartado 3.2) desde la perspectiva de género, en estos países no se lleva a cabo esta revisión de forma rigurosa y sistemática. Este modelo es el que mejor describe la situación en Bélgica (Comunidades flamenca y francesa), Dinamarca, Estonia, Italia, Chipre, Letonia, Hungría, Países Bajos y Polonia. No obstante, en el caso concreto de Letonia, toda la legislación, además de las disposiciones contra la discriminación del Código Laboral, se revisa desde la perspectiva de género.

El segundo modelo se ha denominado **igualdad de trato y de oportunidades en la educación**. En él, además de una legislación específica sobre igualdad de trato e igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en la que se hace referencia al sector educativo, las leyes de educación incluyen también referencias concretas al género en relación con los objetivos de igualdad de trato e igualdad de oportunidades (o “igualdad de derechos”). De este modo, la legislación cubre ciertos aspectos de la igualdad de género específicos de algunos ámbitos. No obstante, en este modelo, la igualdad de género, en tanto que objetivo del sistema educativo, no se establece en términos de resultado. En este caso, aunque las leyes educativas pretenden garantizar un acceso y un trato igualitario para todo el alumnado, no incluyen disposiciones específicas sobre el papel que pueda jugar la educación a la hora de contrarrestar las desigualdades sociales en general. En este caso la revisión de la legislación desde la perspectiva de género parece ser también bastante limitada. Este modelo es el de Grecia, Lituania, Portugal, Rumanía y Eslovaquia.

Por último, el tercer modelo es el de la **promoción activa de la igualdad de género en educación**. En este modelo, además de la aplicación de disposiciones específicas contra la discriminación en el sector educativo, la igualdad de género se considera uno de los objetivos del sistema educativo. Así, la igualdad de género no solo engloba la igualdad de trato y de oportunidades, sino que las leyes educativas habitualmente mencionan también el objetivo de lograr **la igualdad de género como un resultado** de la educación. Por

ejemplo, en la República Checa, de acuerdo con la Nueva Ley de Educación, uno de los objetivos de la educación es “la comprensión y aplicación del principio de igualdad entre hombres y mujeres en la sociedad”. De forma similar, en España, uno de los objetivos de la Ley de Educación es la “promoción de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres”. Este tercer modelo puede encontrarse en la República Checa, Alemania, España, Francia, Irlanda, Luxemburgo, Malta, Austria, Eslovenia, Finlandia, Suecia, Reino Unido, Islandia, Liechtenstein y Noruega. La revisión de la legislación desde una perspectiva de género se lleva a cabo en mayor o menor grado en todos los países en los que se aplica este modelo (a excepción del Reino Unido, en razón de sus prácticas legislativas específicas).

En la aplicación de este modelo se dan variaciones considerables entre países:

En primer lugar, en **Malta, Austria, Finlandia y Liechtenstein**, aunque la igualdad de género no figura entre los objetivos principales en la legislación sobre educación primaria, sí se considera como un importante principio vertebrador del currículo de la enseñanza obligatoria. En estos países el currículo nacional constituye una parte importante del marco legal de la educación.

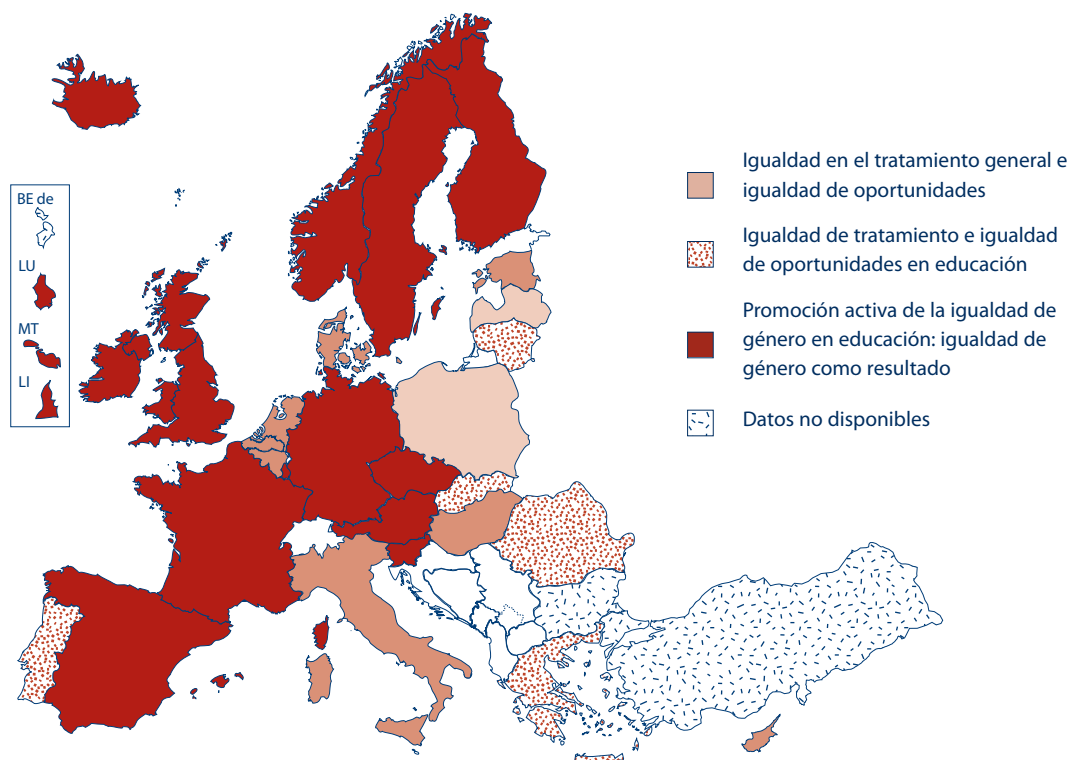
En segundo lugar, en **Eslovenia**, la legislación educativa únicamente incluye el principio de igualdad de trato y de oportunidades, pero el Libro Blanco de la Educación de 1996, que recoge los principios básicos del sistema educativo esloveno, menciona la necesidad de “reorientar” los esfuerzos de forma que se preste mayor atención a los derechos sustanciales y a la reproducción de los privilegios a través de la educación que “a los derechos e igualdad de oportunidades formales”.

En tercer lugar, en el **Reino Unido (Inglaterra, Gales y Escocia)** la Ley de Igualdad de Género (*Gender Equality Duty*) exige que todas las instituciones educativas “garanticen la promoción de la igualdad de género y tomen las medidas necesarias para hacerla efectiva” (véase también más abajo). En **Irlanda del Norte** existe una Ley de Igualdad similar en la que se promueve la igualdad de oportunidades en nueve dimensiones, entre las que se encuentra el género.

En cuarto lugar, en **Suecia y Noruega** la igualdad de género como objetivo vertebrador no solo se recoge en la legislación educativa fundamental, sino que también aparece de forma explícita en todos los currículos desde la educación infantil a la secundaria superior.

Finalmente, en **España, Irlanda, Francia, Finlandia, Suecia e Islandia** se hace especial hincapié en el examen y la revisión de la legislación desde la perspectiva de género.

Gráfico 3.1: Marcos legales para la igualdad de género en la educación, 2008/09



Fuente: Eurydice.

Notas complementarias

Alemania: el marco legislativo varía entre los distintos *länder*.

Chipre: aunque, a día de hoy, la igualdad de género no se contempla como un objetivo del sistema educativo, está previsto que en una próxima reforma de dicho sistema se integre la dimensión de género en el nuevo currículo escolar público (en diciembre de 2008 se aprobó una propuesta en este sentido).

Irlanda: información no verificada a nivel nacional.

Hungría: aunque la Ley de Educación Superior presta una especial atención a la representación de las mujeres en los órganos de toma de decisiones de las instituciones de educación superior, es más apropiado incluir a este país en la primera categoría (igualdad genérica de trato y de oportunidades), ya que ni en la Ley de Educación Pública ni en la mencionada Ley de Educación Superior se hace referencia explícita a la igualdad de trato entre hombres y mujeres.

Letonia, Polonia y Portugal: únicamente hay disposiciones en el Código Laboral; no existen leyes específicas para la igualdad de trato y de oportunidades.

Aunque estas diferencias en los marcos legales dicen mucho de las distintas formas de concebir y tratar la igualdad de género en la educación, no indican necesariamente hacia dónde orientan sus políticas en este ámbito los países europeos. De todos modos, la normativa puede influir de dos maneras en las políticas sobre igualdad de género, una negativa y otra positiva. El impacto negativo es que la legislación puede transformar los conceptos de igualdad de género, llegando incluso a vaciarlos de significado, lo que, a su vez, dificulta la acción política (Stratigaki, 2004). En este sentido, que los marcos legales para la igualdad de género se incorporen a las disposiciones legales puede utilizarse a modo de “coartada” (Stratigaki 2004, p. 36). El lado positivo es que estos marcos legales tienen el potencial de generar políticas de igualdad de género en el ámbito educativo. Así, las referencias a la igualdad de género pueden ser indicadores de un compromiso político, mientras que la ausencia o la poca concreción de estas referencias pueden estar indicando una falta de atención hacia esta cuestión.

Un posible instrumento del que pueden servirse los marcos normativos para influir sobre la acción política es la inclusión habitual de ciertas **obligaciones para los gobiernos** (centrales o regionales) en relación con el desarrollo de políticas de igualdad de género o la implantación de ciertas medidas en este campo. En España, por ejemplo, las comunidades autónomas desarrollan sus propios planes de igualdad tomando como referencia el marco legislativo general.

En varios países las leyes marco para la igualdad de trato y de oportunidades recogen la obligación de que las **instituciones educativas** desarrollen **sus propias políticas de igualdad de género**.

En la **Comunidad flamenca de Bélgica** la responsabilidad de desarrollar una política de igualdad de género es de los centros educativos, aunque el gobierno puede facilitar ese proceso.

En **Lituania**, la Ley sobre Igualdad de Oportunidades especifica que las instituciones educativas tienen el deber de garantizar, dentro de sus límites competenciales, que ni los currículos ni los libros contribuyan a propagar la discriminación entre mujeres y hombres.

En **Finlandia**, la Ley sobre Igualdad de Género obliga a los centros de educación secundaria superior y de educación superior a establecer un plan de igualdad que funcione como instrumento de promoción de la igualdad en el centro como lugar de trabajo.

En **Suecia**, los prestatarios de servicios educativos tienen la obligación de establecer una política de igualdad de trato que contemple todas las áreas de posible discriminación, incluida la discriminación de género. Este requisito es de obligado cumplimiento, bajo pena de sanción.

En el **Reino Unido (Inglaterra, Gales y Escocia)**, la Ley de Igualdad de 2006 establece la obligación legal para todas las autoridades públicas (incluidos los departamentos gubernamentales, las autoridades locales y los centros educativos) de promocionar la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. Esta obligación se conoce como *Gender Equality Duty* y entró en vigor en abril de 2007.

En **Irlanda del Norte**, una ley de 1998 impuso a los organismos públicos una obligación similar, por la que debían promover la igualdad en nueve ámbitos, incluido el género.

El modelo normativo es también un buen indicador de a quién corresponde la principal **responsabilidad en el desarrollo de las políticas para la igualdad de género** en educación. En general, en los dos primeros modelos suele ser la autoridad general para la igualdad de género/igualdad de oportunidades –a menudo situada en el ministerio de bienestar o de asuntos sociales– quien tiene la mayor responsabilidad en el desarrollo de políticas concretas de género en el ámbito de la educación. Chipre y los Países Bajos son excepciones a esta norma, puesto que en estos países el ministerio de educación tiene un papel más relevante a la hora de desarrollar este tipo de políticas. Por el contrario, en el tercer modelo el ministerio de educación es el responsable fundamental de fijar las prioridades de las políticas de igualdad de género en educación. No obstante, los países que están poniendo en marcha la estrategia transversal de género suelen establecer y utilizar mecanismos de coordinación entre el ministerio de educación y las autoridades responsables de la igualdad de género (véase apartado 3.3). Es más, en algunos países hay otros ministerios o autoridades (por ejemplo, el ministerio de sanidad) implicados en la toma de decisiones en relación con proyectos concretos.

3.2. Principales objetivos de las políticas de igualdad de género en la educación primaria y secundaria

Salvo algunas excepciones, todos los países europeos han puesto en marcha –o, al menos, tienen en proyecto– políticas para la igualdad de género en educación. Los países que no tienen este tipo de políticas para la educación primaria y secundaria son Estonia, Italia, Hungría, Polonia y Eslovaquia. En Estonia, solo se

aplican al ámbito educativo las disposiciones sobre la igualdad de trato. En Italia, son las autoridades regionales, provinciales o municipales quienes ponen en marcha, a nivel local, las iniciativas para la igualdad de género que tienen que ver con los centros educativos y con el profesorado. En Hungría, el desarrollo de políticas de igualdad de género en educación se promueve desde el ministerio de asuntos sociales, en el marco de la planificación de una estrategia transversal de género a nivel nacional. De manera similar, en Polonia y Eslovaquia es el ministerio de asuntos sociales el principal responsable de las políticas para la igualdad de género.

En los párrafos siguientes se muestran los principales objetivos de las políticas de igualdad de género en la educación primaria y secundaria. Las políticas de igualdad de género en la educación superior se analizarán en el capítulo 8.

A menudo se considera a la educación como un importante medio de socialización de niños y jóvenes, y también como un ámbito en el que resulta de especial relevancia el diseño de políticas para lograr una mayor igualdad entre los sexos. En consecuencia, el **primer objetivo** de las políticas de igualdad de género en educación consiste en luchar contra los **roles y estereotipos de género tradicionales**. Esta prioridad existe en todos los países que tienen políticas para la igualdad de género en la educación. Por ejemplo, en España, el sistema educativo debe contribuir a superar las concepciones estereotipadas de los roles de chicos y chicas, así como a modificar los comportamientos y actitudes a este respecto. La Ley de Educación incluye entre sus principales fines la promoción de los derechos y libertades fundamentales y la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual, así como la valoración crítica de las desigualdades para superar las actitudes sexistas. En Suecia, los centros educativos tienen la responsabilidad de combatir los roles de género tradicionales y de ofrecer a su alumnado oportunidades para desarrollar sus propias capacidades e intereses independientemente de su identidad sexual.

Otra medida política muy extendida en este ámbito, además del diseño de currículos adecuados y sensibles a la dimensión de género, es la oferta de servicios de orientación al alumnado, especialmente a las chicas, con el fin de favorecer que elijan ramas de la formación profesional o estudios superiores que no sean los típicos de las chicas (véase capítulos 4 y 8). La oferta de una orientación encaminada a eliminar este tipo de obstáculos educativos específicamente vinculados al género se considera también un instrumento para mejorar el rendimiento y reducir las diferencias en los resultados educativos (véase capítulo 5).

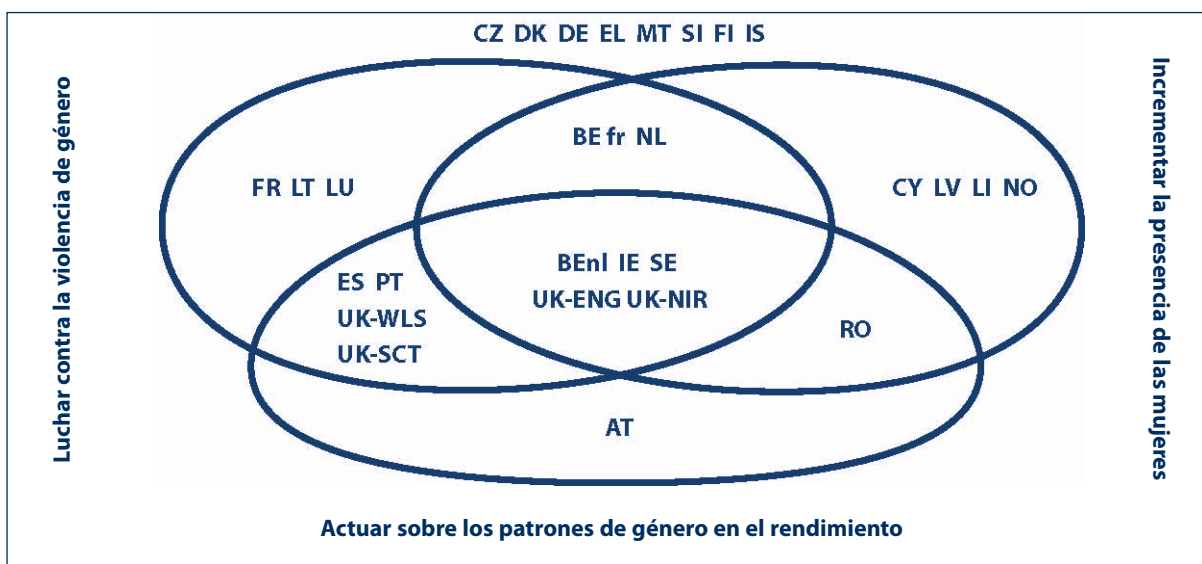
La mayoría de los países han puesto en marcha (o tienen previsto hacerlo) otro tipo de medidas adicionales, como la creación de un sistema central de apoyo a la enseñanza para reforzar el objetivo de transformar los estereotipos y roles de género. Entre estas herramientas de supervisión o control pedagógico se incluyen orientaciones o proyectos (con apoyo a nivel central) para una enseñanza sensible a la dimensión de género y/o la revisión de los libros de texto y otro material didáctico desde la perspectiva de género. Aún cuando los gobiernos no deseen dar orientaciones estrictas sobre la formación del profesorado o sobre la utilización de material didáctico, sí pueden comprometerse –económicamente o con otros medios– con proyectos específicos de formación o con la publicación de libros sensibles a la dimensión de género (para más detalles y ejemplos, véanse los capítulos 4 y 7). En Chipre, Lituania, Portugal, Rumanía y Finlandia se han planificado medidas de apoyo a nivel central, pero aún no se han llevado a la práctica.

Estas son las preocupaciones fundamentales en cuanto a política educativa, pero, además, la mayoría de los países recogen una serie de prioridades y medidas adicionales respecto a la igualdad de género en el ámbito educativo. Se pueden diferenciar tres áreas prioritarias fundamentales. En primer lugar, las políticas sobre el currículo oculto y el clima escolar, que tienen como principal objetivo la lucha contra la **violencia de género** en los centros. En este caso, las medidas no son neutras desde el punto de vista del género, sino que están diseñadas explícita y específicamente para afrontar la violencia y el acoso escolar, en su dimensión de género (para más detalles véase el capítulo 4). En segundo lugar, otra prioridad política consiste en aumentar

la **representación de las mujeres** en los órganos de toma de decisiones en el sector educativo. Los instrumentos de que se sirve la política en este campo incluyen, por ejemplo, medidas para incrementar el número de mujeres directoras de centro o en órganos de evaluación y regulación del sistema (véase el capítulo 7 para más detalles). Por último, un número limitado de países incluyen entre sus objetivos el de hacer frente a los **patrones de género en el rendimiento**. Como se señalaba en el capítulo 1, en varios países el inferior rendimiento de los chicos se está convirtiendo en un tema preocupante. Como consecuencia de ello, los proyectos actuales se dirigen principalmente a los chicos, y en contadas ocasiones, a las chicas. Además, algunos países se centran en colectivos específicos en desventaja, como los niños inmigrantes o las niñas gitanas (véanse ejemplos en el capítulo 5).

El gráfico 3.2 muestra las prioridades políticas de cada uno de los países europeos. Se ha seguido el criterio de incluir a un país en una categoría aún cuando sus prioridades estén únicamente previstas en sus documentos políticos (por ejemplo, estrategias gubernamentales, planes de actuación, planes de desarrollo, etc.) y todavía no se hayan puesto en práctica. Por ejemplo, aunque en las estrategias nacionales de Chipre y Rumanía figuran como objetivos el aumento de la representación de las mujeres en los órganos de toma de decisiones o el equilibrio entre hombres y mujeres en los cargos directivos del ámbito educativo, dichas estrategias todavía no se han llevado a la práctica. En Dinamarca, un plan de acción adoptado en 2009 ha iniciado una serie de nuevos proyectos dirigidos a hombres y mujeres de origen étnico no danés cuyo objetivo es la eliminación de barreras de género en el ámbito educativo. En Portugal, el actual plan de igualdad incluye el objetivo de integrar la perspectiva de género en el funcionamiento organizativo de los centros y de otras instituciones educativas y de formación, con el propósito de prevenir la violencia y garantizar la integración de ambos sexos en la vida cotidiana de los centros.

Gráfico 3.2: Políticas de igualdad de género para hacer frente a los roles y estereotipos de género tradicionales en la educación primaria y secundaria, 2008/09



Países que no tienen políticas sólidas de igualdad de género en educación: **EE, IT, HU, PL, SK**

Fuente: Eurydice.

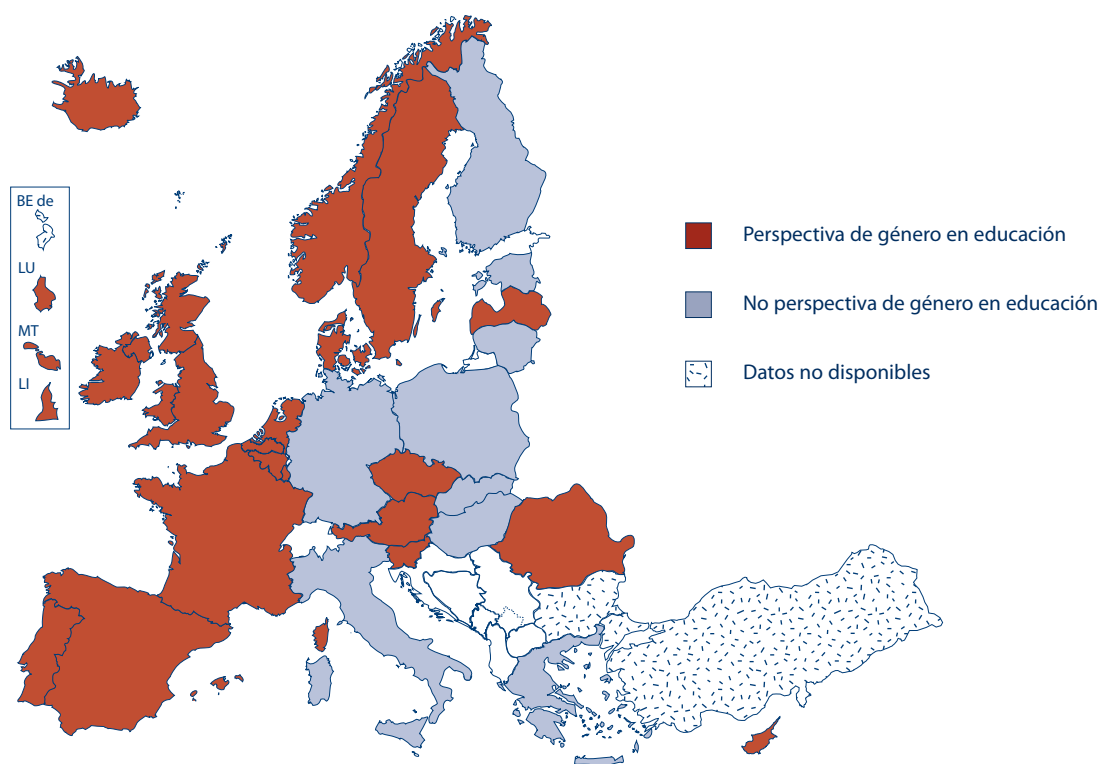
Nota complementaria

Irlanda: información no verificada a nivel nacional.

3.3. Estrategia transversal de género y seguimiento de las políticas para la igualdad de género

El concepto de estrategia transversal de género aparece en los documentos políticos de casi todos los países europeos, debido en parte al importante compromiso de la Unión Europea con esta estrategia, lo que significa que, al menos en la retórica política, es un concepto que siempre está presente (véase gráfico 3.3). La estrategia de transversalidad de género implica “la (re)organización, mejora, desarrollo y evaluación de los procesos políticos con la finalidad de asegurar que quienes normalmente diseñan y elaboran las políticas incorporan la perspectiva de igualdad entre hombres y mujeres en todos los niveles y en todas las etapas” (Consejo de Europa, 2007). Así pues, la transversalidad de género no es una prioridad política en sí misma, sino más bien una forma de asegurar que el objetivo de la igualdad de género se tiene en cuenta en el diseño e implementación de cualquier política o medida. Como tal, esta estrategia está muy ligada tanto al desarrollo como a la implementación, el seguimiento y la evaluación de los instrumentos políticos. Este apartado analiza cómo se aplica la estrategia de la transversalidad de género en el campo de la educación.

Gráfico 3.3: Estrategia transversal de género en educación en los países europeos, 2008/09



Fuente: Eurydice.

Notas complementarias

Estonia: la estrategia transversal de género únicamente está presente en los proyectos internacionales.

Irlanda: información no verificada a nivel nacional.

Chipre: aunque la estrategia transversal de género no se ha incorporado a las políticas de educación, es uno de los objetivos fundamentales del actual plan de acción para la igualdad de género.

Portugal: la estrategia transversal de género parece bastante débil.

Además de tener en cuenta el principio de transversalidad de género en sus documentos políticos, algunos países prestan especial atención a la aplicación de estrategias concretas de este tipo.

En la **Comunidad flamenca de Bélgica**, la Ley Flamenca para la Igualdad de Oportunidades y la No Discriminación, aprobada en Julio de 2008, incorpora la transversalidad de género y establece mecanismos abiertos de coordinación en el seno del gobierno de Flandes. En consecuencia, cada ámbito político ha de tener su propio plan de acción de género.

En **España**, la transversalidad de género es uno de los principios vertebradores de las políticas de igualdad. En este contexto, cada ministerio tiene sus propias Unidades de Igualdad de Género.

En **Francia**, el concepto de una aproximación integral a la igualdad de género se incorpora y se aplica al desarrollo e implementación de las denominadas “Convenciones”, dirigidas por un comité nacional interministerial de gobierno.

En **Suecia**, la transversalidad de género en tanto que aproximación estratégica se refleja en los currículos escolares, e incluye el principio de que la igualdad de género no puede abordarse de forma aislada, sino que tiene que integrarse en todas las materias.

En **Irlanda**, de acuerdo con la promulgación de la Ley de Educación y con la implementación del Plan Nacional de Desarrollo (NDP) 2000-2006, el Departamento de Educación y Ciencia ha adoptado una estrategia transversal de género para la promoción de la igualdad de género en el sistema educativo. El NDP exige que todas las políticas y programas financiados con cargo al plan incorporen el principio de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres y entre niños y niñas. Es más, la incorporación de este principio ha dejado de ser opcional para pasar a convertirse en una obligación. Respecto a los centros educativos, la Inspección del Departamento de Educación y Ciencia ha diseñado paquetes de recursos destinados a los centros de primaria y secundaria en los que se recogen los requisitos legales y políticos de los mismos.

En **Letonia**, para afrontar los problemas de desigualdad entre mujeres y hombres se optó por una aproximación transversal a la cuestión del género, en lugar de promulgar disposiciones aisladas. De hecho, los principios y la normativa sobre igualdad de género han de aplicarse en todos los niveles de toma de decisiones políticas.

En **Austria**, a la creación de un comité interministerial para la Transversalidad de Género y de un Plan de Desarrollo Nacional (*Aktionsplan*) hay que añadir la puesta en marcha de tres proyectos piloto de apoyo a la introducción de la transversalidad de género a nivel de los centros educativos. El primero se desarrolló en 2001/02 y se centró en las condiciones y los comportamientos sensibles al género en el aula. Basándose en sus resultados, en 2003 se inició un proyecto de seguimiento que ofreció medidas de apoyo a centros concretos y fomentó la creación de redes de trabajo entre ellos. Tras este proyecto, en el curso 2007/08 se creó un fondo para centros que desarrollen competencias en materia de igualdad de género (GeKoS), del que se beneficiaron 24 centros y cuyos objetivos eran incrementar la sensibilidad de los centros hacia los temas de género, reforzar las buenas prácticas que ya se llevaban a cabo en aspectos relativos al género y aumentar la participación en proyectos vinculados a la dimensión de género.

En lo referente al **seguimiento** de la implementación de las políticas de igualdad de género, los países europeos utilizan fundamentalmente dos canales. En el primero, los mecanismos de seguimiento están vinculados al sistema general de igualdad de género, es decir, el seguimiento de la implementación de las políticas de igualdad de género en los centros educativos suele ser responsabilidad de las autoridades que tienen a su cargo la igualdad de oportunidades. Por ejemplo, en Francia, en cada gobierno regional la “Misión académica para la igualdad de oportunidades entre chicos y chicas” (*Mission académique pour l'égalité des chances entre les filles et les garçons*) y la “Delegación regional para la igualdad y los derechos de las mujeres” (*Délégation régionale aux droits des femmes et à l'égalité*) llevan a cabo el seguimiento y la evaluación de los programas en los centros educativos. En el segundo canal, el seguimiento es responsabilidad del ministerio de educación o de la inspección de educación competente. Por ejemplo, en la Comunidad flamenca de Bélgica, la inspección escolar supervisa la implementación de los objetivos transversales del currículo –tales como la igualdad de género– en los centros y evalúa si las medidas que se toman son efectivas.

*

*

*

En resumen, la mayoría de los países europeos muestran preocupación por las desigualdades de género en la educación. No obstante, el alcance y la amplitud de los marcos legales y políticos varían mucho según los países, desde la inexistencia de acciones políticas hasta una extensa definición de los problemas. Además, aunque los países han puesto en práctica varios instrumentos políticos diferentes, a menudo se echan de menos estrategias más generales. Más concretamente, aunque en casi todos los países se contempla el objetivo de la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, son muy pocos los que han identificado de forma explícita la meta de alcanzar una igualdad de género efectiva, o que han implementado con éxito la estrategia transversal de género en el campo de la educación. Aunque la lista de posibles medidas políticas para hacer frente a los roles y estereotipos de género tradicionales es bastante extensa, tan solo algunos países las han puesto en marcha. En los próximos capítulos se describirán las medidas políticas concretas que han introducido los países europeos para hacer frente a las desigualdades de género en la educación.

CAPÍTULO 4: IGUALDAD DE GÉNERO Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR: CURRÍCULO, ORIENTACIÓN Y CLIMA ESCOLAR

Este capítulo trata los distintos aspectos de la organización escolar desde una perspectiva de género. En el apartado 4.1 se analiza en qué medida se recogen en los currículos oficiales los temas de género y se ofrece información sobre los enfoques adoptados, incluyendo la cuestión de si en los diferentes países europeos se proporciona a los centros y a los docentes materiales didácticos sensibles a la dimensión de género. Se aborda también el tema de la inclusión o no en el currículo de la educación sexual y de la educación para las relaciones personales. En el apartado 4.2 se examina si en los países europeos existe algún tipo de orientación profesional sensible a la dimensión de género. El apartado 4.3 analiza en qué medida la perspectiva de género se tiene en cuenta en la elaboración y evaluación de los libros de texto y de los materiales didácticos. Finalmente, los apartados 4.4 y 4.5 exploran cómo se abordan en los países europeos aspectos relacionados con el clima escolar y la participación de padres y madres en la promoción de la igualdad de género.

4.1. Inclusión del género en el currículo

La mayoría de los países dicen tener en cuenta el género en sus currículos, pero la amplitud y las formas en que se recoge la perspectiva de género son variables. También influyen, a este respecto, las decisiones de los centros y, en última instancia, de los docentes. Las políticas de género de ámbito nacional juegan también un importante papel, en los países donde existen.

Como se ha mencionado en el capítulo 3, la igualdad de género constituye un principio vertebrador del currículo en varios países, lo que significa que la perspectiva de género debería impregnar todo el currículo y estar presente en todas las materias y áreas. Este es el caso de Malta, Austria, Finlandia, Suecia, Liechtenstein y Noruega.

En el currículo nacional mínimo **maltés**, "la igualdad de género no es un tema que el centro pueda tratar de manera aislada o que se aborde en la enseñanza de una materia concreta. La igualdad debe ser un tema interdisciplinar que los docentes pueden desarrollar en el contexto de su materia, luchando contra los prejuicios y promocionando alternativas en las que se incluya el género".

Hay países en los que la perspectiva de género no se expresa como un principio vertebrador, pero en los que, sin embargo, se tienen muy en cuenta los aspectos relativos al género. El género se trata normalmente como tema de alguna materia, como pueden ser las ciencias sociales, la educación para la ciudadanía, ética, la historia, la lengua o la economía del hogar, o como tema transversal.

En **España**, el currículo obligatorio de educación primaria incluye, en el área de educación para la ciudadanía, las siguientes cuestiones: el reconocimiento de las diferencias de género; la identificación de las desigualdades entre hombres y mujeres; la promoción de la igualdad de derechos de hombres y mujeres en la esfera familiar y en los ámbitos social y laboral. En la secundaria inferior, incluye la valoración crítica de la división social y sexual del trabajo, los prejuicios sexistas y la feminización de la pobreza.

En **Francia**, la base común de conocimientos, que es un resumen de "todo lo que un estudiante debe saber y dominar al final de la escolarización obligatoria", establece que, entre las competencias sociales y cívicas que debe adquirir todo el alumnado de educación primaria figura el "respeto por el sexo opuesto". Se especifica que cada alumno y alumna debe saber construir, cuestionar y valorar su opinión personal (mediante la toma de conciencia de cómo influyen en ella los aspectos emocionales, los prejuicios o los estereotipos).

Los currículos de historia contribuyen también de forma importante a la lucha contra los estereotipos y a la promoción de la igualdad entre chicos y chicas.

En un buen número de países los centros tienen, sin embargo, una considerable autonomía para concretar los contenidos curriculares a partir del currículo mínimo obligatorio o de los objetivos comunes (véase Eurydice, 2008b). En estos casos, docentes y centros juegan un papel determinante en la integración de la perspectiva de género en el currículo.

En Bélgica (Comunidad francesa), Estonia, Italia, Letonia, Hungría, Polonia, Portugal, Rumanía y Eslovenia el tratamiento de las cuestiones de género no aparecen como un objetivo explícito en el currículo (excepto en la educación primaria). En Chipre, la dimensión de género será uno de los parámetros en que se basará la reforma del currículo.

Pese a que el género con frecuencia se incluye como tema en el currículo, **la enseñanza sensible a la dimensión de género** como instrumento de gestión del aula parece que solo se ha implantando en cerca de un tercio de los países europeos, y tampoco se puede decir que, de forma general, existan directrices para los centros y para el profesorado a este respecto. Cuando las hay, estas directrices no siempre provienen de organismos gubernamentales; a menudo las han elaborado las ONG o, al menos, se han elaborado con su colaboración.

En la **Comunidad flamenca de Bélgica** se ha elaborado un manual (Gen-BaSec) para los centros que querían implementar una política de género bien fundamentada. Este manual abarca una gran cantidad de aspectos educativos, e incluye sugerencias sobre los pasos a seguir y sobre buenas prácticas. Ofrece consejos sobre la interacción profesor-alumno y estrategias para que los formadores especialistas en temas de género sensibilicen al personal docente en la dimensión de género. El manual incluye, entre otras cosas, una revisión de las conclusiones de la investigación, un juego y un inventario de los recursos disponibles (DBO, 2008).

En la **República Checa**, en 2006, la ONG Sociedad Abierta publicó un manual para docentes y estudiantes de las facultades de educación. En él se describen los riesgos que suponen los estereotipos de género para distintas áreas de la vida escolar (Smetáčková, 2006). En el marco del proyecto "Igualdad de oportunidades para hombres y mujeres en las prácticas educativas", en 2007 se publicó un manual para profesorado de centros de primaria y secundaria, "Educación de Género: ¿por dónde comenzar?" (*Gender-Sensitive Education: Where to start?*) (Babanová & Miškolci, 2007). El proyecto recibió apoyo económico del Fondo Social Europeo y de fondos públicos. Ambas publicaciones están disponibles *on-line*.

El Ministerio **Danés** de Igualdad de Género publicó en 2008 una guía para facilitar el trabajo sobre género en las guarderías.

En los paquetes de recursos para la igualdad diseñados para los centros (*Equal Measures and eQuality Measures*) en **Irlanda**, se incluyen unidades didácticas modelo que muestran cómo se pueden incluir en todas las áreas las perspectivas, intereses y experiencias de chicos y chicas.

En **Italia**, el Ministro para la Igualdad de Oportunidades anunció en 2008 la posibilidad de financiar proyectos presentados por centros concretos de secundaria superior en los que se desarrollaran módulos de aprendizaje sobre diferencias de género. La Asociación Italiana de Mujeres Historiadoras (*Società Italiana delle Storiche*) ha hecho también propuestas para la enseñanza de la historia desde una perspectiva de género.

El Marco Curricular revisado de **Lituania** (2008) para la educación primaria y secundaria sugiere que "es de especial importancia que las tareas y los temas que se utilicen para desarrollar las habilidades de la escritura sean de interés tanto para chicos como para chicas", mientras que en el desarrollo de la competencia lectora "el docente debería tener en cuenta las necesidades de lectura específicas de cada sexo, e incluir textos propuestos por los alumnos".

En **Austria**, existen distintos folletos y materiales para animar a los docentes a que su trabajo sea sensible a la dimensión de género, con el objetivo de implementar el principio educativo de "la educación basada en la igualdad entre hombres y mujeres".

En **Polonia**, la Asociación "Para las chicas" (*Towards the Girls*) ha desarrollado materiales didácticos para ayudar al profesorado a incorporar los temas de igualdad de género en la educación escolar, en especial en los centros de secundaria inferior y en los

de secundaria superior tipo liceo. En enero de 2008 se publicaba el manual “Escuela Igualitaria – educación no discriminatoria”, en el que se aborda la temática de la igualdad y se ofrecen ejemplos de clases para los jóvenes. Se trata de un compendio de información, consejos, orientaciones y ejercicios para el profesorado que trabaja en áreas como la igualdad de género y la lucha contra la discriminación de género.

En **Rumanía**, se ha puesto en marcha el proyecto “La Dimensión de Género en la Educación”, desarrollado por el Instituto de Educación y Ciencia en cooperación con UNICEF Rumanía. En este contexto, en 2006 se publicaron unas guías que están disponibles *online* y que se utilizan para la formación de los inspectores escolares que coordinan la formación en nuevos métodos didácticos a nivel de condado. Además, el profesorado tiene a su disposición un “Compendio sobre la Dimensión de Género en Educación” que les ofrece una serie de herramientas específicas para la auto-evaluación y la evaluación de las instituciones educativas desde la perspectiva de género, así como un conjunto de indicadores para evaluar los libros de texto desde esta misma perspectiva. El compendio incluye también un glosario con la definición de una serie de conceptos básicos del campo “género y educación”.

En **Suecia**, recientemente se ha creado un comité para la igualdad de género en los centros educativos con el objeto de que organice seminarios y difunda sus resultados, especialmente sobre los métodos que pueden utilizarse para superar y acabar con los patrones y roles de género tradicionales en los centros.

En **Finlandia**, una nueva guía para redactar el plan de igualdad de género que se exige a los centros de secundaria superior da consejos sobre el modo de elaborarlo y de hacer patente la importancia de desarrollar métodos didácticos y entornos de aprendizaje beneficiosos para ambos sexos.

En el **Reino Unido (Inglaterra)**, la Comisión de Igualdad y Derechos Humanos (EHRC) orienta a los centros en la aplicación del Deber de Igualdad de Género (*Gender Equality Duty*). Se recomienda que las acciones dirigidas a luchar contra los estereotipos de género se apliquen en todo el currículo y de manera especial, a la información sobre las carreras, al aprendizaje vinculado al empleo, a la educación cívica y personal y a la educación social y para la salud, tanto en primaria como en secundaria. En **Irlanda del Norte**, la Comisión de Igualdad ha promulgado una serie de orientaciones para docentes y orientadores profesionales acerca de cómo superar los obstáculos relacionados con el género.

En **Liechtenstein**, la Oficina de Igualdad de Género, en colaboración con el Ministerio de Educación, introdujo en 2004 un paquete audiovisual dirigido a los docentes formado por material didáctico adecuado desde el punto de vista de la integración de la dimensión de género y por materiales dirigidos a mejorar el comportamiento (social) de los roles.

Estos datos sugieren que en algunos países se están haciendo serios esfuerzos para incluir el género y la igualdad de género como materias o temas interdisciplinarios. Sin embargo, se presta mucha menos atención a la creación de orientaciones y métodos didácticos adecuados específicos sobre la dimensión de género, que podrían tener un papel muy importante para contrarrestar los estereotipos sexistas que tanto influyen en los intereses y en el aprendizaje de los estudiantes.

4.1.1. El lugar de la educación sexual y de la educación para las relaciones interpersonales

La educación sexual y la educación para las relaciones interpersonales incluyen habitualmente aspectos biológicos y emocionales de la sexualidad, como el conocimiento de la salud sexual y el comportamiento sexual responsable, la conciencia sobre las diferentes orientaciones sexuales, el proceso de la reproducción humana, la contracepción, el embarazo y el nacimiento. También se abordan en estas materias el respeto hacia el prójimo y tolerancia, y se intenta hacer consciente al alumnado sobre otros aspectos concretos de la conducta social en las relaciones íntimas. Estos aspectos no solo forman parte de la educación para una ciudadanía responsable, sino que también contribuyen a una mejor comprensión de las cuestiones de género.

Estas dos áreas forman parte de los currículos de casi todos los países europeos, con la excepción de Bélgica (Comunidad francesa) y Chipre.

En la Comunidad francesa de Bélgica no hay un programa común para la educación sexual. No obstante, esta materia se puede incluir en el proyecto de centro, en cuyo caso pasaría a ser obligatoria en ese centro. En Chipre se ha introducido la educación sexual como programa piloto en el tercer año de *gymnasium* (estudiantes de 14 años), con miras a introducirla en todos los *gymnasias* públicos en el futuro.

En el Reino Unido (Inglaterra), la educación sexual y para las relaciones interpersonales pasará a formar parte obligatoria del currículo de primaria en 2011.

Gráfico 4.1: Educación sexual y educación para las relaciones interpersonales en el currículo, 2008/09

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
CINE 1			●		●	●	⊗	●	●	●	⊗	●	●		⊗	●	●	●
CINE 2	⊗	:	●	:	●	●	●	●	●	●	●	●	●	⊗	●	●	●	●
CINE 3			●		●	●	●	●	●	●	●	●	●		●	●	●	●

	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT	IS	LI	NO	TR
CINE 1	⊗	●	●	●	⊗	●	●	⊗	●	●	⊗	⊗	●	⊗	●	●	●	
CINE 2	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	:
CINE 3	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	

● Incluida : Información no disponible ⊗ La educación sexual y la educación para las relaciones interpersonales no están incluidas en el currículo

Fuente: Eurydice.

Notas complementarias

Irlanda: información no verificada a nivel nacional.

Eslovenia: en el nivel CINE 1 no se imparte educación sexual, pero sí educación para las relaciones.

Reino Unido (ENG/WLS): en primaria cada centro decide sobre la introducción o no de la educación sexual en el currículo. Se exige que cada centro tenga a disposición de la inspección un documento escrito sobre su política de educación sexual.

Reino Unido (NIR): el gráfico refleja el currículo revisado, que se irá implantando durante un período de tres años a partir de 2007/08. Hasta su completa implantación, cada centro decide si incluye o no la educación sexual en el currículo. Se exige que cada centro tenga a disposición de la inspección un documento escrito sobre su política de educación sexual.

En más de la mitad de los países la educación sexual y la educación para las relaciones interpersonales forman parte del currículo de las tres etapas (primaria, secundaria inferior y secundaria superior), aunque estas asignaturas no tienen carácter obligatorio en todos los casos. En el resto de los países esta temática se aborda únicamente en los niveles CINE 2 y 3. Es muy frecuente que estos temas formen parte de las materias de biología y de educación para la salud. De forma similar a lo que sucede con la cuestión del género en general, la educación sexual y la educación para las relaciones interpersonales a menudo se incluyen también en la educación cívica/moral o social, o se incorporan al elenco de temas transversales. En Polonia, la educación sexual se introducirá como materia independiente en la secundaria inferior a partir del curso 2009/10.

La educación sexual centrada en los aspectos biológicos es normalmente obligatoria. En el Reino Unido, los padres tienen derecho a decidir que sus hijos no asistan a ninguna o a parte de las clases de educación sexual,

excepto a las que tratan los aspectos biológicos del crecimiento y la reproducción humanos. En Polonia se da una situación similar.

En 2008 el gobierno del **Reino Unido (Inglaterra)** anunció su intención de incluir la educación sexual y para las relaciones interpersonales entre las materias obligatorias del currículo de primaria. Este cambio, que deberá hacerse efectivo a partir de 2011, pretende mejorar la calidad y la coherencia de la educación sexual y sobre las relaciones interpersonales en los centros de primaria, para la que actualmente existen directrices por parte del gobierno, pero que no es obligatoria. Se mantendrá el derecho de los padres a que sus hijos no asistan a educación sexual, aunque este es ejercido por un número muy reducido de familias, pero ya no podrá aplicarse a los estudiantes de 15 años que estudien el último curso de educación obligatoria.

La educación sexual y la educación para las relaciones interpersonales parecen ser ámbitos relativamente bien representados en los currículos europeos. Los objetivos curriculares o de rendimiento son bastante precisos en la mayoría de los países en lo que al contenido de estas materias se refiere. Sin embargo, el contenido que realmente se enseña depende también del material didáctico que se utilice, material que, en muchos países, queda a elección del centro o de los docentes. En algunos países hay iniciativas a nivel central para ofrecer materiales didácticos específicos para estas materias.

En **Irlanda**, en 2009 se publicó un recurso didáctico para estudiantes de entre 15 y 18 años denominado "Hablar de Relaciones, Entender la Sexualidad" (*Talking Relationships, Understanding Sexuality*), que elaboraron en colaboración el Ministerio de Educación y Ciencia, el Servicio de Salud (*Health Service Executive*) y la Agencia para la atención de embarazos accidentales (*Crisis Pregnancy Agency*).

En **Francia**, el Ministerio redactó un documento sobre educación sexual que sirviera como material didáctico para los docentes, y se distribuyó en 2008; se trata de una guía para los centros de secundaria inferior y superior.

En los **Países Bajos**, el Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia ha subvencionado la elaboración de materiales didácticos de educación sexual dirigidos al alumnado de primaria.

La Dirección de Educación y Formación **noruega** está elaborando actualmente una guía para ayudar a los docentes a planificar e impartir educación sexual de acuerdo con el currículo y con las prácticas más exitosas en este ámbito.

Algunos países (Italia, Hungría y Eslovenia) afirman que el alto grado de autonomía en la elección de materiales y métodos, junto con la ausencia de materiales de apoyo de calidad a nivel nacional, contribuyen a que la enseñanza de estas materias siga siendo poco efectiva. El carácter no obligatorio de muchas de las disciplinas que tratan ciertos aspectos de la educación sexual y de la educación para las relaciones interpersonales contribuye también a este hecho.

4.2. La orientación profesional: un medio para hacer frente a la elección tradicional de carrera

Las estadísticas sobre el destino del alumnado que finaliza la escolarización obligatoria en Europa demuestran que un buen número de jóvenes elige todavía su futura carrera condicionados por los estereotipos de género (véase el apartado sobre la segregación horizontal en el capítulo 8).

La proporción de chicos y chicas que cursan la educación obligatoria, incluso la secundaria superior, es bastante similar en la mayoría de países. Sin embargo, desde el momento en que hay posibilidad de elección surgen importantes diferencias en cuanto al tipo de centro o de programa educativo en el que se matriculan chicos y chicas. Las tasas de matriculación de los chicos en los itinerarios profesionales son más elevadas en todas partes (véase EACEA/Eurydice 2009a, gráfico C9).

La distribución del alumnado por ramas en los centros de formación profesional, o por especialidades en los centros de secundaria general, es un reflejo de los roles de género tradicionales.

En **Bélgica (Comunidad flamenca)**, en la enseñanza secundaria artística, casi dos de cada tres estudiantes son chicas, y parece que esta tendencia sigue aumentando.

Un reciente informe **español** muestra que, en la formación profesional de grado medio, hay itinerarios que son casi exclusivamente femeninos, como los relacionados con la salud, la imagen corporal y el sector textil, con una presencia femenina superior al 90%. En el otro extremo, en los itinerarios profesionales que tienen que ver con el sector de la automoción, la electrónica o la informática, el porcentaje de presencia masculina alcanza el 80% (IFIIE & Instituto de la Mujer, 2009).

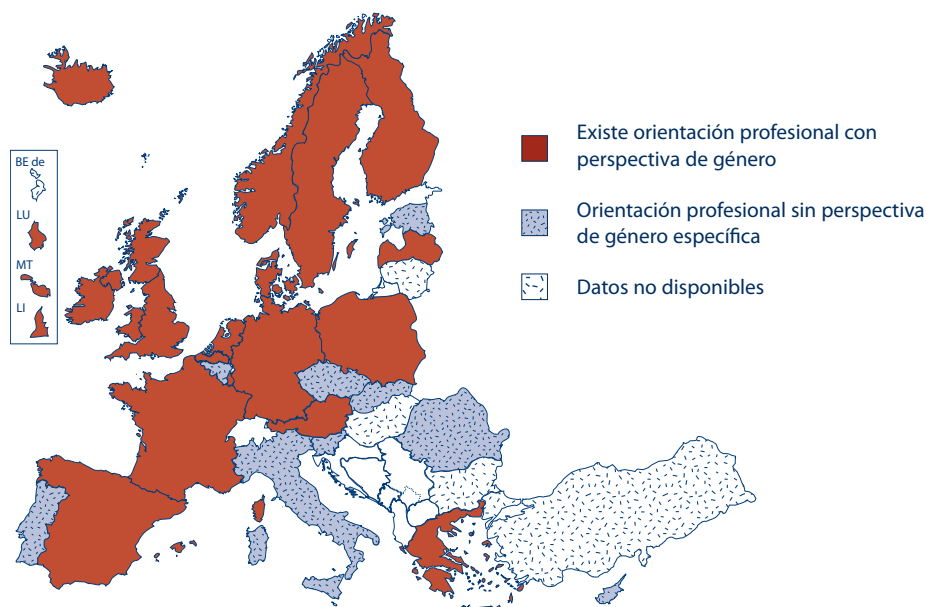
En **Francia**, el porcentaje de chicas en especialidades como materiales flexibles, secretariado/sistemas burocráticos, servicios sociales y sanitarios, y peluquería/belleza/servicios personales es muy elevado (cerca del 95%), y, por el contrario, muy bajo (menos del 7%) en especialidades como ingeniería civil/construcción/carpintería e ingeniería (mecánica/eléctrica/electrónica). Entre 2000 y 2007, esta tendencia ha empezado a equilibrarse, pero muy lentamente (DEPP/DVE, 2008, p. 39).

En **Italia**, las chicas superan en número a los chicos en los centros de secundaria de orientación académica, especialmente los de la modalidad de ciencias sociales y pedagógicas (85%), y en las escuelas de arte (67%), pero en las escuelas técnicas es mayor el número de chicos (65,8%) (2006/07; ISTAT, 2009).

Un reciente informe **sueco** elaborado a partir de la encuesta sobre Igualdad (SOU, 2005) indica que solo en el 25% de los cursos de nivel CINE 3 existe equilibrio entre los dos sexos, es decir, la distribución entre hombres y mujeres oscila en el rango 40%-60%. Tan solo en tres de los diecisiete programas nacionales existentes se puede decir que la distribución por sexo es similar (el número de estudiantes del mismo sexo no supera el 60%).

Por tanto, a la luz de estos datos parece evidente la necesidad de que la orientación profesional haga frente de forma específica al problema de la elección de carrera basada en el sexo, así como de que los orientadores profesionales sean más conscientes de la influencia de este factor y, de ese modo, tengan mayor capacidad para cuestionar los estereotipos que existen en la cultura escolar, así como entre los estudiantes y los empleadores.

Gráfico 4.2: Orientación profesional específica en Europa para hacer frente a la elección tradicional de carrera, 2008/09



Fuente: Eurydice.

Nota complementaria

Irlanda: información no verificada a nivel nacional.

Aunque en muchos países la orientación sensible a la perspectiva de género figura entre las prioridades más importantes de la agenda política para la igualdad de género (véase el capítulo 3), solo la mitad de los países europeos disponen de ella. En el resto de países, pese a que existen disposiciones generales sobre la orientación profesional, en ellas no siempre se tiene en cuenta la perspectiva de género.

La orientación sensible a la perspectiva de género se lleva a cabo fundamentalmente en los niveles de secundaria inferior y superior; este es también el caso en la formación profesional general en la mayoría de los países (véase EACEA/Eurydice, 2009c).

En general, las iniciativas de orientación sensibles a la perspectiva de género se dirigen más a las chicas que a los chicos. A menudo se trata de proyectos a pequeña escala que persiguen la ruptura con los patrones tradicionales de género y que ayudan, especialmente a las chicas, a que elijan profesiones e itinerarios educativos orientados al campo de la tecnología y de las ciencias naturales. En algunos países (Bélgica –Comunidad flamenca–, Alemania, Luxemburgo, Austria y Polonia) se organizan, en este contexto, “jornadas para las chicas” en las que empresas y organismos de investigación invitan a las chicas para introducir las en el mundo de las profesiones y las carreras técnicas, mundo que ellas tradicionalmente no suelen considerar en sus elecciones. En estas visitas les acompañan tutores que les ponen al tanto de las condiciones de admisión y/o las modalidades de estudio.

En **Irlanda**, hay un conjunto de iniciativas para promover la orientación de las chicas hacia materias y carreras diferentes a las que tradicionalmente suelen escoger. Hay proyectos de investigación-acción en los centros (el proyecto “Las chicas en tecnología y física y química”) y se ha elaborado un video para las alumnas en el que se las anima a elegir carreras de los sectores de la ciencia, la ingeniería y la tecnología (SET). Este video incluye entrevistas con mujeres jóvenes que han elegido carreras en estos sectores y en él se resalta la variedad de carreras interesantes y apasionantes que se pueden cursar en estos campos. Un DVD que forma parte de las “Medidas de eCalidad” (*eQuality Measures*) incluye un apartado para los orientadores y los estudiantes.

En los **Países Bajos** se están haciendo esfuerzos para animar a las chicas a elegir itinerarios formativos y profesiones técnicas. En este sentido, el programa *Meisjes en Techniek* (“las chicas y la tecnología”) desarrollado por la plataforma *Bèta Techniek* y financiado por el Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia, ha supuesto una importante contribución. Participan en este programa alrededor del 30% de los centros de secundaria y de formación profesional.

En **Austria**, la iniciativa *MUT! – Mädchen und Technik* (“¡Ánimo! – las chicas y la tecnología”) pretende aumentar la proporción de mujeres que acceden a profesiones que no son las tradicionales y se centra en la orientación profesional sensible a la dimensión de género. MUT está dirigida principalmente a las chicas de los centros de secundaria inferior que se encuentran en la tesitura de elegir el tipo de centro al que irán a partir de los 14 años, o que están valorando la posibilidad de comenzar un periodo de aprendizaje profesional.

En **Suecia**, a través de una subvención estatal especial a los ayuntamientos se intenta ofrecer cursos de verano de tecnología dirigidos a chicas con el objetivo de ayudarlas a elegir una formación técnica. Se da prioridad a los cursos de verano que integran las ciencias naturales y la tecnología en un marco más amplio (cultural, social, medioambiental e histórico).

El Plan de Acción **Noruego** para la Igualdad de Género en la educación y atención a la primera infancia y en la educación básica 2008-2010 contempla entre sus prioridades mejorar el equilibrio por sexos en la elección de estudios y de profesión, y presta una atención especial a la formación profesional y a la incorporación de las chicas a los estudios científicos.

En **Francia**, en el *carrefour des métiers* (“forum de carreras”), muchos centros de secundaria, en colaboración con los centros de información y orientación y con la participación de muchos profesionales, organizan jornadas informativas para los estudiantes y sus familias sobre las carreras y los estudios que conducen a ellas. En estos eventos participan activamente asociaciones cuya actividad se dirige a fomentar que las mujeres elijan carreras del campo de las ciencias o que se matriculen en las *grandes écoles*.

En Bélgica (Comunidad flamenca), España, Irlanda, Malta, los Países Bajos, Suecia y Reino Unido (Escocia) existen proyectos que abordan específicamente los modelos de rol femenino.

Sin embargo, son mucho menos frecuentes las iniciativas dirigidas a que los chicos elijan carreras no tradicionales.

En **Irlanda**, el Ministerio de Educación y Ciencia ha desarrollado un programa específicamente destinado a chicos de 15 a 18 años, "Explorando las masculinidades" (*Exploring Masculinities*), que trata temas sociales y personales y otros relacionados con las diferentes materias y carreras.

En **Malta**, la Unidad para la Igualdad de Género de la Corporación para el Empleo y la Formación y la División de Educación vienen trabajando desde 2006 en la identificación de centros de secundaria cuyos estudiantes de cuarto curso pudieran beneficiarse de un programa de formación en asertividad, enriquecimiento, autoestima e igualdad de género. Todas las sesiones formativas se impartieron en centros mixtos. La formación incluía la creación de grupos, juegos de motivación, debates, juegos de roles y modelos de roles que compartieron sus experiencias vitales y laborales con los estudiantes. Además, la Corporación para el Empleo y la Formación, junto con la Unidad de Teatro del Departamento de Desarrollo Curricular elaboraron un DVD de juegos en los que se representan situaciones de la vida real relacionadas con el género y el trabajo.

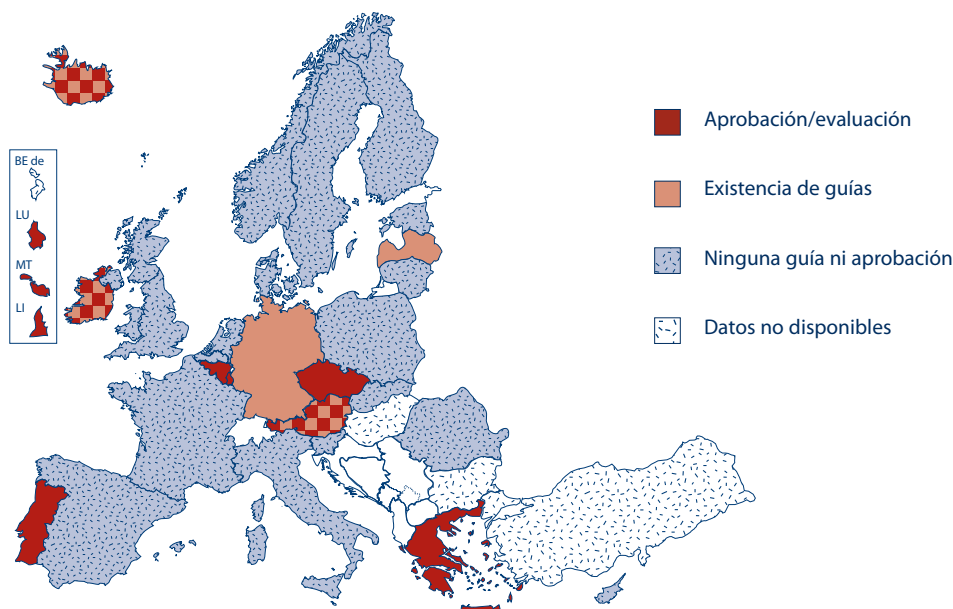
En la República Checa, España, Irlanda y Malta existen manuales de orientación para los profesionales de la orientación profesional del sector educativo en los que se contempla la perspectiva de género. En Noruega hay actualmente en marcha un proyecto para conocer las actitudes de los orientadores hacia los roles de género y hacia las elecciones educativas y profesionales no tradicionales.

A pesar de que existen iniciativas y proyectos individuales interesantes en muchos países europeos, en la gran mayoría de ellos no existe una estrategia nacional global dirigida a combatir los estereotipos de género en la elección de carrera y a apoyar a los y las jóvenes desde los centros educativos a través de una orientación para la toma de decisiones sobre los estudios y la carrera profesional que tenga en cuenta sistemáticamente la perspectiva de género. Igualmente, son escasas las iniciativas dirigidas específicamente a los chicos.

4.3. Evaluación de los libros de texto y del material didáctico

Como se mencionaba en el capítulo 1, la naturaleza de los libros de texto y del material de lectura, las ilustraciones y el lenguaje utilizado en relación con el género influyen de forma importante sobre niños y niñas y sobre el desarrollo de su identidad sexual.

Gráfico 4.3: Existencia de pautas específicas de género para los editores de textos educativos y materiales didácticos, y evaluación/aprobación de los libros de texto desde una perspectiva de género, 2008/09



Fuente: Eurydice.

Nota complementaria

Irlanda: información no verificada a nivel nacional.

En muy pocos países existen directrices oficiales sobre los temas de género dirigidas a los editores de textos educativos y materiales didácticos, a saber, Alemania, Irlanda, Letonia, Austria e Islandia. De igual modo, solo en algunos países es obligatoria la evaluación o aprobación de los libros de texto, y no son necesariamente los mismos países. Este hecho tiene mucho que ver en ciertos países con el alto grado de autonomía de los centros y de los docentes para la elección de materiales didácticos (véase Eurydice, 2008b), y con el igualmente alto grado de libertad otorgado a los editores de libros de texto escolares.

En el **Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte)**, las autoridades educativas no tienen que aprobar los materiales didácticos, pues son los centros quienes los escogen, respetando la legislación vigente en materia de igualdad de género.

Pese a que muchos países no establecen ningún tipo de pauta para los autores y no se evalúan oficialmente los materiales didácticos desde una perspectiva de género, sí que existen normalmente recomendaciones para los autores y las editoriales, en el sentido de que sus productos deberían respetar lo establecido en los objetivos curriculares o en las políticas de igualdad. En la mayoría de los países estos objetivos incluyen de forma explícita la igualdad de género o un concepto más general de igualdad (véase capítulo 3).

En varios países (Chipre, Lituania, Portugal y Rumanía) se han diseñado planes nacionales de acción para la supervisión pedagógica de la producción de materiales didácticos sensibles a la dimensión de género.

En algunos países también las ONG establecen pautas para que los autores de los libros de texto sean conscientes de las cuestiones de género, o bien estas pautas emanan de proyectos europeos. Este ha sido el caso en España, Italia, Polonia, Portugal y Rumanía.

En otros países las autoridades educativas no llevan a cabo una evaluación sistemática de los libros de texto; no obstante, sí se realizan evaluaciones específicas *ad hoc*.

La Agencia Nacional de Educación **Sueca** ha llevado a cabo algunas evaluaciones de materiales educativos. En mayo de 2005, el gobierno encargó a la Agencia la evaluación de cierto número de materiales didácticos destinados a centros de los niveles CINE 1, 2 y 3 con el objetivo de comprobar si temas como el género, el origen étnico, la religión o las creencias, la orientación sexual y la discapacidad estaban presentes. Se analizaron cerca de 24 libros de biología/ciencias naturales, historia, religión y ciencias sociales. En lo referente al género, los autores concluyeron que, pese a que la mayor parte de los materiales estaban impregnados por una concepción igualitaria, la representación de niños y hombres era superior respecto a la de niñas y mujeres. Concluyeron también que los temas de género se trataban a menudo en apartados o capítulos separados, en lugar de integrarse a lo largo de todo el texto (Skolverket, 2006b).

La evaluación de los libros de texto a la luz de la perspectiva de género sí que es con frecuencia objeto de la investigación de corte académico. La Comunidad flamenca de Bélgica, Alemania, Estonia, Grecia, Francia, Hungría, Lituania, Letonia, Austria, Polonia y Eslovenia hacen mención a este tipo de análisis crítico de los libros de texto.

En ciertos casos, la investigación sobre los materiales didácticos se ha llevado a cabo por iniciativa de las autoridades gubernamentales, aunque no necesariamente del ministerio de educación.

La Comisión de Igualdad de Oportunidades y Anti-Discriminación **Francesa** publicó en 2008 el estudio "Los estereotipos y la discriminación en los libros de texto" (*The Existence of Stereotypes and Discrimination in School Textbooks*), realizado por la Universidad de Metz.

El Ministerio de Bienestar de **Letonia** encargó en 2005 y 2006 un análisis de la sensibilidad sobre los temas de género en los libros de texto.

En conjunto, los resultados de este tipo de investigaciones muestran, en general, un panorama bastante poco satisfactorio. En los países europeos se sigue dando un trato diferente a mujeres y hombres en muchos libros de texto. Todavía se representa en mayor proporción a los hombres que a las mujeres; el vocabulario utilizado transgrede el principio de igualdad de género; los personajes principales son, en su mayor parte, masculinos; casi siempre se representa a las mujeres en trabajos típicamente femeninos y generalmente se las excluye de las esferas políticas e intelectuales. Los libros de texto ofrecen una imagen estereotipada de hombres y mujeres y son escasos los que intentan hacer frente a los estereotipos o equilibrar la representación de hombres y mujeres, como han puesto de manifiesto varios proyectos de investigación.

No cabe duda de que las guías de orientación específicas para la elaboración de libros de texto no sexistas, así como la evaluación sistemática de los materiales didácticos, serían de gran utilidad para hacer frente a la falta de sensibilidad sobre las cuestiones de género.

4.4. El “currículo oculto”: políticas de igualdad de género en relación con el clima escolar y con el acoso y la violencia de género

El clima escolar –las relaciones entre los alumnos, entre profesores y alumnos, los niveles de acoso y de violencia escolar– constituye una parte muy importante del currículo oculto y, como tal, modela las relaciones de género y las oportunidades de chicos y chicas (véase capítulo 1). En consecuencia, como se demostró en el capítulo 3, una de las prioridades de las políticas de igualdad de género en educación es combatir el acoso y la violencia de género en los centros educativos. Sin embargo, aunque muchos países cuentan con políticas generales contra el acoso y la violencia escolar, estas normalmente se elaboran sin hacer diferenciaciones entre los sexos. En este campo, las iniciativas parten de los propios centros, por ejemplo, a través de la contratación de trabajadores sociales u orientadores, y del desarrollo de códigos de buen comportamiento. Además, aunque los países que tienen disposiciones legales contra la discriminación en la educación disponen de normativa contra el acoso sexual en los centros, son escasas las políticas y los proyectos específicos para hacer frente a la violencia de género.

No obstante, partiendo de la idea de que el sistema educativo es un contexto privilegiado para promover actitudes y valores orientados a prevenir la violencia y a fomentar la resolución pacífica de los conflictos, algunos países dedican una especial atención a la lucha contra la violencia de género en los centros educativos.

Los proyectos de investigación sobre clima escolar y violencia –que pueden ser la base de las inquietudes políticas– arrojan resultados heterogéneos. En 2005/06, el Ministerio Federal Austriaco de Educación y Artes encargó una serie de estudios exhaustivos sobre el estado emocional de los escolares de 4 a 12 años de edad que evidenciaron que las chicas van al colegio más contentas que los chicos y se ven envueltas en menos conflictos que ellos (especialmente en los cursos inferiores), pero, al mismo tiempo, manifiestan mayores niveles de fobia escolar (Eder, 2007). En Estonia, en 2005/06 se realizó un estudio sobre el modo en que entienden los adolescentes la violencia y la agresión escolar. El estudio concluyó que los chicos y las chicas recurren a diferentes tipos de violencia y que hablan de ella de manera distinta; los chicos utilizan más la agresión física y las chicas hacen un mayor uso del insulto verbal y del acoso psicológico. La violencia física se percibía como parte de la cultura de los chicos (Strömpl *et al.*, 2007). Un estudio lituano indica que los chicos sufren acoso y son ridiculizados en los centros con más frecuencia que las chicas (Zaborskis *et al.*, 2005).

Muy pocos países incluyen la prevención del acoso y de la violencia entre las prioridades o principios generales del sistema educativo. No obstante, hay algunos en los que la lucha contra la violencia de género es una prioridad general de los centros educativos. En algunos casos, como en Francia, se hace mención específicamente a la violencia hacia las chicas.

El sistema educativo **español** incluye entre sus principios de calidad la eliminación de cualquier obstáculo para la igualdad total entre hombres y mujeres y el desarrollo de la capacidad de los estudiantes para adquirir las habilidades que les permitan la resolución pacífica de los conflictos.

En **Francia**, “se debe otorgar una especial importancia en los centros a la implantación de medidas para la prevención de cualquier ataque a la integridad física y a la dignidad de los seres humanos: la violencia racista y antisemita, la violencia hacia las chicas y el acoso a causa de la orientación sexual, especialmente la homofobia”. Esta es una de las medidas prioritarias para el curso 2008/09.

En el **Reino Unido (Inglaterra)**, la Comisión para la Igualdad y los Derechos Humanos (EHRC) ofrece a los centros asesoramiento sobre el Deber de Igualdad de Género (*Gender Equality Duty*). Muestra medidas que los centros pueden tomar para abordar la intimidación sexista y sexual, para luchar contra el acoso sexual y para afrontar las actitudes violentas. Por ejemplo, para abordar la intimidación sexista y sexual, los centros pueden decidir adaptar las medidas contra la intimidación centrándolas de forma explícita en el sexismo y definir la intimidación de carácter sexual; pueden trabajar con los estudiantes en la elaboración de políticas para favorecer un clima libre de intimidación; o pueden trabajar los estereotipos de género a través del currículo.

Sin embargo, muchos otros países que abordan la cuestión del acoso y la violencia de género en la educación lo hacen a través de iniciativas y proyectos más específicos, sin concederle a este problema la consideración de prioridad general.

En la **Comunidad francesa de Bélgica**, desde 2001 se vienen desarrollando actividades específicas dirigidas a la población joven, con el objetivo de prevenir la violencia entre las parejas jóvenes. Se han distribuido folletos, posters y CDs y se ha desarrollado un sitio web que funciona desde 2008 para sensibilizar y prevenir la violencia ⁽⁹⁾.

En la **Comunidad flamenca de Bélgica**, en virtud de la ley federal de 11 de junio de 2002 sobre la protección contra la violencia, el acoso y el comportamiento sexual no deseado en el trabajo, se exige a los centros que pongan en práctica políticas de gestión del personal. Además, la organización sin ánimo de lucro "Límites" y el Ministerio de Educación y Formación han desarrollado una política para la prevención y la lucha contra la violencia, el acoso y el comportamiento sexual no deseado en los centros.

En **España**, el Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIIE), en representación del Ministerio de Educación y en colaboración con el Ministerio de Igualdad, convoca cada año los premios "Irene: la paz empieza en casa". Estos premios tienen por objetivo el fomento de las medidas de prevención y la promoción de una educación basada en la igualdad, así como la resolución pacífica de los conflictos y el rechazo de cualquier tipo de violencia. Estos premios se dirigen a los centros y se premian las prácticas educativas y los proyectos que fomentan el respeto entre hombres y mujeres y la prevención de la violencia de género.

En los **Países Bajos** el Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia pidió al Centro Nacional para la Mejora Escolar que creara el Centro para la seguridad en los centros ⁽¹⁰⁾. Este centro recopila y difunde información sobre la seguridad en los centros y asesora a directores, docentes, orientadores, tutores, personal de apoyo, etc. El centro está enfocado a la seguridad social y los temas de sus proyectos incluyen, entre otros, la agresión, la violencia y el acoso sexual y homóforo.

En **Polonia**, el Ministerio de Trabajo y Política Social financió el proyecto "Chicas y chicos: sin miedo, sin prejuicios, sin violencia", que implementó en 2006 la Asociación "Para las chicas". Como resultado del proyecto, se desarrollaron una serie de escenarios que se pueden utilizar en las clases de igualdad de los centros de secundaria inferior y superior tipo *lyceum* y que tratan temas como los conflictos, el manejo de emociones difíciles, la comunicación, los estereotipos y la violencia entre iguales.

En **Portugal**, el plan actual de igualdad contempla el objetivo de integrar las perspectivas de igualdad de género en la organización de los centros al objeto de prevenir la violencia y garantizar la integración de ambos sexos en el día a día del centro. Además, en 2008/09, el Comité para la Ciudadanía y la Igualdad de Género (CIG) puso en marcha la Campaña Nacional contra la Violencia Doméstica, que se centra en la prevención de la violencia en las relaciones y se dirige a la población joven y adolescente, con buena parte de su material y de sus iniciativas dirigidas a los centros. Como parte de esta campaña, el CIG y la Dirección General para la Innovación y el Desarrollo Curricular del Ministerio de Educación convocan el concurso *A minha escola pela não violência* ("Mi escuela a favor de la no violencia") para estudiantes del tercer ciclo de secundaria obligatoria y superior. El objetivo del concurso es implicar al propio alumnado en la elaboración de materiales de sensibilización y en iniciativas de difusión de información útil en la lucha contra cualquier forma de violencia en las relaciones íntimas, con especial atención en la violencia de género.

En el **Reino Unido (Inglaterra)**, la asociación caritativa *WOMANKIND* trabaja en colaboración con los centros con el objetivo de identificar el acoso sexual en el entorno escolar, definirlo en las prácticas escolares, aumentar la sensibilidad en el centro y trabajar estrategias para prevenirlo.

Algunas medidas políticas van dirigidas específicamente a luchar contra la violencia hacia las niñas o las mujeres, asumiendo que las mujeres son las principales víctimas de esta. Francia presta una especial atención a un grupo concreto: las niñas inmigrantes.

⁽⁹⁾ Véase: <http://www.aimsansviolence.be>

⁽¹⁰⁾ Véase: <http://www.schoolenveiligheid.nl/aps/school%20en%20veiligheid>

En **España**, el Instituto de la Mujer y el IFIIE, así como las unidades de igualdad de las comunidades autónomas, han publicado diversos materiales dedicados específicamente a la prevención de la violencia contra las mujeres. Estas publicaciones señalan la importancia de cuestionar el significado tradicional atribuido a los valores masculinos y femeninos, así como de un acercamiento positivo a las diferencias sexuales. Estas publicaciones se centran en el análisis de las prácticas educativas directa o indirectamente vinculadas a las actitudes violentas.

En **Francia**, la Convención de 2006, bajo el título “Prevenir y combatir la violencia de género”, menciona la necesidad de “ofrecer información sobre los tipos específicos de violencia que sufren las niñas inmigrantes, como pueden ser los matrimonios forzados y la mutilación sexual”. La Convención incluye una serie de medidas para la prevención de la violencia sexista: hacer un registro de los casos de intimidación o acoso sufrido por las niñas en todas las instituciones educativas; incorporar a los reglamentos de los centros la prohibición de cualquier tipo de comportamiento sexista; desarrollar desde las etapas más tempranas dispositivos para promover el respeto mutuo entre los sexos; generalizar las sesiones de educación sexual; abordar de forma urgente la temática del respeto mutuo entre los sexos y de la prevención de la violencia sexista o sexual; ofrecer información sobre los tipos específicos de violencia que sufren las niñas inmigrantes, por ejemplo, los matrimonios forzados y la mutilación sexual; reforzar la lucha contra el acoso sexual; y combatir cualquier forma de sexismo ritual o permanente o rito de iniciación sexual.

Por otra parte, existen iniciativas específicas dirigidas a los chicos como potenciales autores de actos violentos, no necesaria y únicamente contra las chicas.

En el **Reino Unido (Escocia)**, el gobierno ha puesto en marcha una iniciativa denominada “Mejor comportamiento – Mejor aprendizaje”, que ha abierto un debate nacional sobre el modo en que los docentes pueden garantizar un comportamiento óptimo de los jóvenes que les permita sacar partido de su aprendizaje en el aula. Las estrategias que se sugieren abarcan un amplio abanico de temas, desde la prevención de las conductas disruptivas de bajo nivel en el aula, a las medidas específicas para alumnado que presenta un desinterés grave y/o que tiene dificultades sociales, emocionales y de comportamiento. Muchas de estas estrategias se centran en el comportamiento de los chicos.

En conclusión, la mayor parte de las políticas relacionadas con el currículo oculto y el clima escolar tienen como finalidad combatir la violencia de género en los centros. Sin embargo, este objetivo solo constituye una prioridad general en un reducido número de países; la mayoría ha puesto en marcha iniciativas aisladas o de carácter más específico. En lo que respecta a la elaboración de este tipo de iniciativas, a menudo “el acoso y la violencia de género” se suelen describir en términos generales; en cambio, cuando se hace referencia específica a las víctimas de este tipo de violencia, normalmente se asume que las víctimas primarias de la agresión son las niñas o las mujeres.

4.5. Sensibilizar a padres y madres sobre la cuestión de la igualdad de género

Como se indicaba en el primer capítulo, el apoyo de padres y madres es fundamental para la promoción de la igualdad de género en los centros. No obstante, en la mayoría de los países no hay iniciativas del gobierno dirigidas específicamente a sensibilizarles sobre el tema de la igualdad de género, y cuando las hay, suelen faltar canales efectivos para divulgarlas. En algunos casos, los centros de investigación o las organizaciones no gubernamentales ponen en marcha proyectos de concienciación, pero con frecuencia se quedan en iniciativas puntuales aisladas. En otros casos, los centros tienen absoluta libertad para definir el modo de involucrar e informar a padres y madres sobre los asuntos relacionados con la igualdad de género.

Sin embargo, la atención a estos temas desde el gobierno resulta esencial, ya que puede que los propios profesores no estén concienciados sobre las temáticas de igualdad de género y sobre la importancia de involucrar a los padres en este asunto. Según un proyecto de investigación polaco, las relaciones entre profesorado y padres en Polonia constituyen un verdadero problema, puesto que a menudo los docentes son incapaces de establecer un marco de relaciones efectivo con los padres que resulte beneficioso para la crianza de los niños. En concreto, si los propios docentes no han recibido ninguna formación sobre los temas de igualdad de género, difícilmente estarán en situación de dar a los padres ningún tipo de consejo útil sobre este particular (Lalak, 2008).

No obstante, algunos países sí dedican atención a la implicación de los padres en la promoción de la igualdad de género en educación.

En **España**, cualquier medida para la mejora de la convivencia en el centro, y de manera especial las que tienen que ver con el género, busca la participación de las familias en las actividades informativas, de sensibilización y de toma de decisiones. El Instituto de la Mujer y la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos y Alumnas (CEAPA) han firmado un acuerdo de colaboración específico para la realización de actividades que promuevan la participación de padres y madres en iniciativas dirigidas a conseguir la igualdad de oportunidades en educación.

En **Portugal**, uno de los dos objetivos estratégicos propuestos en el actual plan de igualdad consiste en promover la integración de la dimensión de género en la formación y la cualificación profesional de los distintos sectores de la educación y la formación. El objetivo de “concienciar a través de los padres” se menciona explícitamente como una de las medidas a tomar.

En los países que cuentan con iniciativas para implicar a padres y madres, una práctica habitual de los ministerios consiste en la publicación de materiales informativos sobre la igualdad de género dirigidos a ellos.

En **Bélgica (Comunidad flamenca)**, el ministerio publica una revista mensual y un periódico digital para padres (*Klasse voor ouders*), y tiene un sitio web para ellos. Este tipo de canales mediáticos a menudo es muy útil para dirigir la atención de los padres hacia los temas de género.

En **Dinamarca**, en 2008, el Ministerio de Igualdad de Género publicó dos libros infantiles pensados para servir de punto de partida para trabajar los roles de género con los niños. Además, en 2009, el Ministerio volverá a enviar una serie de materiales para alumnos, docentes, padres y orientadores de los últimos cursos de enseñanza primaria en los que se explica de qué forma pueden contribuir a ampliar el repertorio de opciones de los estudiantes al final de la escolaridad obligatoria, contribuyendo de este modo a romper la elección de itinerarios educativos sesgados por razón de género ⁽¹¹⁾.

En **Irlanda**, los paquetes de recursos *Equal Measures* y *eQuality Measures* contienen boletines para informar a padres y madres sobre la legislación en materia de igualdad (tanto nacional como europea); para sensibilizarles sobre los estereotipos de

⁽¹¹⁾ Véase <http://www.lige-frem.dk>

género y sus consecuencias para chicos y chicas; y para ofrecerles orientaciones prácticas sobre cómo pueden colaborar para introducir en los centros de sus hijos e hijas una estrategia transversal de género. Los DVD que acompañan a estos paquetes contienen entrevistas a padres y madres y actividades de sensibilización.

Por otro lado, se organizan campañas de información para el alumnado y sus familias en las que se suele involucrar a padres y madres, o al menos se les ofrece información sobre ciertas materias, de las cuales la más común es la educación sexual.

En **Francia**, en la Convención de 2006 se afirma que la eliminación de cualquier determinismo sexual en la elección de carrera “implica un trabajo de orientación dirigido a los jóvenes, alumnos o estudiantes, pero también a las familias, a toda la comunidad educativa y a las distintas ramas profesionales, para garantizar que la información que se ofrece a chicos y chicas sobre los distintos estudios y materias les anima a elegir itinerarios nuevos”.

En **Portugal**, los padres participan en la educación para la salud, materia en la que se abordan temas como la sexualidad, la violencia escolar, la dieta y la actividad física, las sustancias psicoactivas y las enfermedades de transmisión sexual.

En **Liechtenstein**, la legislación sobre el currículo exige que los docentes informen a los padres en el momento en que se vaya a impartir educación sexual.

Por último, padres y madres pueden implicarse en mejorar el rendimiento de sus hijos e hijas, en especial si se trata de los de sexo masculino (véase capítulo 5).

En el **Reino Unido (Escocia)**, en algunos centros de primaria se han hecho importantes esfuerzos para sensibilizar a padres y madres sobre el inferior rendimiento de los chicos. Los centros han intentado también implicar a los padres (varones) en actividades como la lectura en casa, con la esperanza de que esta estrategia amplíe las posibilidades del modelo de rol masculino para el niño. En 2008, la Asamblea **galesa** puso en marcha una campaña para mejorar las capacidades lingüísticas del alumnado masculino en la que se incluía el fomento de la lectura conjunta con los niños del componente masculino de la familia.

En resumen, pese a la importante función que padres y madres podrían desarrollar en la promoción de la igualdad de género, son escasos los proyectos e iniciativas gubernamentales dirigidos tanto a informarles como a formarles en esa temática, pero son aún más escasos los intentos de implicarles más activamente en las iniciativas para promover la igualdad de género.

CAPÍTULO 5: PATRONES DE GÉNERO EN EL RENDIMIENTO ESCOLAR

El rendimiento educativo tiene un papel fundamental en la determinación de las oportunidades vitales (véase capítulo 1). Unas tasas iguales de matrícula y de finalización de estudios se consideran, desde hace tiempo, un importante indicador de la igualdad de género en educación, lo que, a su vez, debería contribuir a la igualdad de género en la sociedad en general. Este capítulo aborda el tema del rendimiento en términos de participación y de resultados obtenidos. En primer lugar, se analiza la proporción de mujeres y de hombres que obtienen titulación/completan sus estudios. Las diferencias que más precozmente se manifiestan en los resultados educativos de chicos y chicas son las relacionadas con el retraso escolar y la repetición de curso, en los países donde existen estas medidas. Ambas situaciones se dan más entre los chicos. También son más los chicos que abandonan tempranamente el sistema educativo, mientras que, por el contrario, es mayor el número de chicas que obtienen la titulación de educación secundaria superior.

En el capítulo 2 se revisaron los patrones de género en el rendimiento desde el punto de vista de las competencias y habilidades adquiridas. Este capítulo completa los resultados de los estudios internacionales ya comentados con un panorama basado en los resultados de las pruebas realizadas a nivel nacional. Estos datos ponen de manifiesto que las chicas rinden normalmente mejor que los chicos en los exámenes de final de estudios y que obtienen notas más altas.

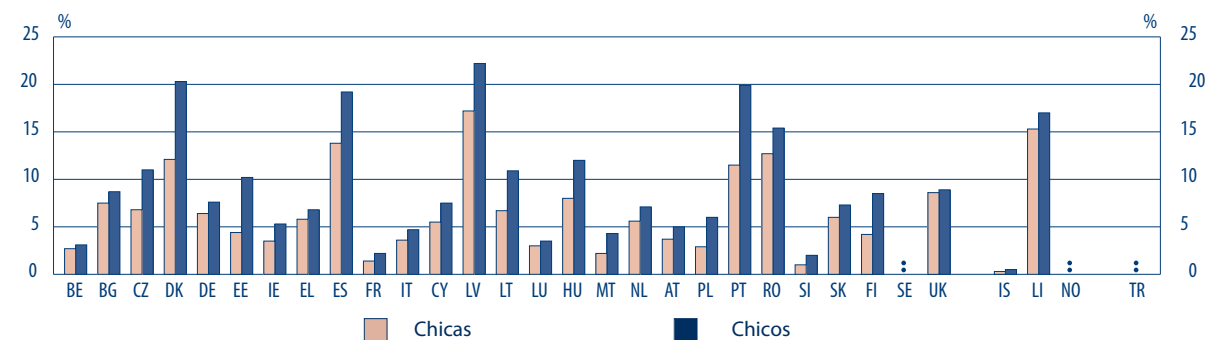
Todos los datos que se ofrecen a continuación apuntan a que, en general, el rendimiento de los chicos es inferior al de las chicas. No obstante, entre la población general de chicos y chicas se pueden encontrar colectivos especiales en desventaja con un rendimiento bajo. En un apartado especial sobre estos colectivos se presentarán los datos relevantes específicos de cada país.

Finalmente, el capítulo examina las respuestas políticas actuales para reducir la brecha de género en el rendimiento.

5.1. Retraso en la escolaridad

En muchos países tiende a haber mayor nivel de retraso educativo entre los chicos que entre las chicas. Esta tendencia se agudiza cuando los estudiantes pasan a la secundaria superior, mientras que es menos marcada en la secundaria inferior. El gráfico 5.1 muestra el porcentaje de chicos y de chicas que siguen en el nivel CINE 1 a la edad en que al menos el 80% de los de su misma edad están ya cursando el nivel CINE 2. En más de la mitad de los países europeos casi no hay diferencias (inferiores al 2%) entre el porcentaje de chicos y chicas que todavía no han pasado al nivel CINE 2. Sin embargo, aunque la diferencia es escasa, es siempre favorable a las chicas. En Dinamarca, Estonia, España, Letonia y Portugal, la diferencia es más marcada (5-8%).

Gráfico 5.1: Porcentaje de chicos y de chicas que están todavía en el nivel CINE 1 a la edad en que al menos el 80% de los de su misma edad están en el nivel CINE 2, 2007



	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
Chicas en CINE 1	2.7	7.5	6.8	12.1	6.4	4.4	3.5	5.8	13.8	1.4	3.6	5.5	17.2	6.7	3.0	8.0
Chicos en CINE 1	3.1	8.7	11.0	20.3	7.6	10.2	5.3	6.8	19.2	2.2	4.7	7.5	22.2	10.9	3.5	12.0
% total en CINE 2	95.8	91.9	91.0	83.7	92.1	92.6	95.5	93.7	83.4	97.9	95.8	93.5	80.2	91.2	95.0	90.0
Edad al menos 80% en CINE 2	13	11	12	13	11	13	13	12	12	12	11	12	13	11	13	11

	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK (1)	UK-SCT	IS	LI	NO	TR
Chicas en CINE 1	2.2	5.6	3.7	2.9	11.5	12.7	1.0	6.0	4.2	:	1.6	0.5	0.3	15.3	:	:
Chicos en CINE 1	4.3	7.1	5.0	6.0	19.9	15.4	2.0	7.3	8.5	:	1.7	0.7	0.5	17.0	:	:
% total en CINE 2	96.8	93.6	95.6	95.2	84.3	85.9	98.5	93.3	93.6	:	97.1	0.0	99.6	82.5	:	:
Edad al menos 80% en CINE 2	12	13	11	13	13	11	12	11	13	13	11	12	13	12	13	:

UK (1): UK-ENG/WLS/NIR

Fuente: Cálculos de Eurydice basados en datos de Eurostat.

Notas explicativas

Los cálculos se basan en datos de Eurostat relativos al "número de estudiantes por nivel CINE, edad y sexo". Para cada país se determinó a qué edad al menos el 80% de estudiantes había alcanzado el nivel CINE 2. Para esta edad, se calculó el porcentaje de chicas que todavía estaba en el nivel CINE 1 sobre el número total de chicas de esa edad. Se hicieron estos mismos cálculos para los chicos.

Notas complementarias

Suecia y Noruega: se indica que los datos no están disponibles ya que la distribución por edad de Eurostat se ha estimado por curso escolar.

Reino Unido: datos del Ministerio de Infancia, Escuela y Familia. Se incluyen los centros públicos y privados, y se excluye la educación especial.

Turquía: no se distingue entre niveles CINE 1 y 2.

En algunos casos, la diferencia entre la proporción de chicos y de chicas que van retrasados se debe a que los chicos inician su escolarización más tarde que las chicas.

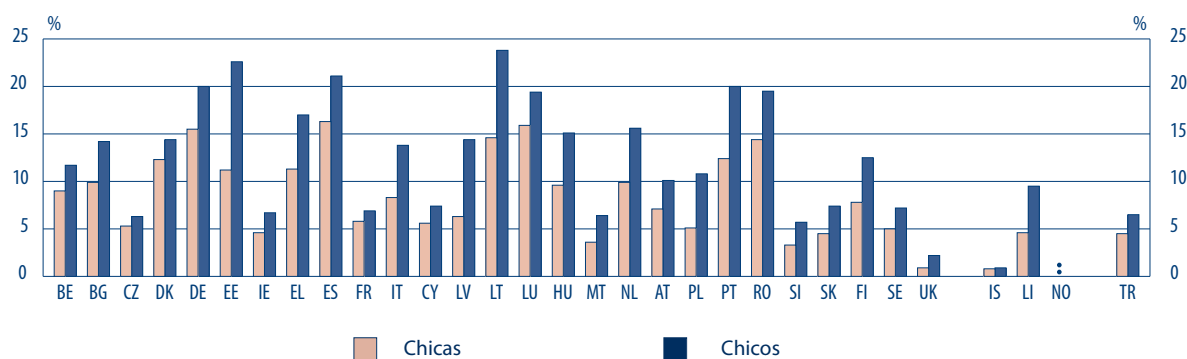
En la **República Checa**, en 2008/09, el 64% del alumnado que accedió a la enseñanza obligatoria a una edad posterior a la fijada para el inicio de la escolaridad fueron chicos (ÚIV, 2009). El inicio de la escolaridad obligatoria (fijado a los seis años) se puede posponer un año a petición del tutor legal si se considera que el niño o la niña no está física o mentalmente preparado para acceder a la escolaridad. La idoneidad para el acceso a la escuela se valora mediante un examen llevado a cabo por un servicio educativo y psicológico o por un centro de educación especial.

Según los estudios realizados en **Alemania**, hay dos factores que explicarían el inicio más tardío de los varones. En primer lugar, las dudas de los padres sobre la capacidad de sus hijos para concentrarse. En segundo lugar, a la edad de inicio de la escolarización los chicos muestran menor interés en la lectura y tienen menor competencia social (Haug, 2006; Wienholz, 2008).

Un estudio **polaco** sobre el grado de “preparación para la escolarización” a la edad de seis años puso de manifiesto diferencias significativas favorables a las chicas. En general, las chicas se situaban por encima de los chicos en lectura, escritura, cálculo y razonamiento. Además, las chicas mostraban también niveles más altos de madurez social y emocional (Kopik, 2007).

Las diferencias son mayores en lo que respecta a la transición a la secundaria superior (gráfico 5.2). La diferencia entre los chicos y las chicas que todavía cursan el nivel CINE 2 a la edad en que al menos el 80% de los de su misma edad ya están en el nivel CINE 3 es inferior al 2% únicamente en 5 países (República Checa, Francia, Chipre, Reino Unido e Islandia). En muchos países de Europa del sur y del este, así como en los Países Bajos, el número de chicos que van retrasados es bastante mayor que el de chicas (más del 5%). En los países bálticos esta tendencia es especialmente marcada, con diferencias que oscilan entre el 8 y el 11%.

Gráfico 5.2: Porcentaje de chicos y de chicas que todavía están en el nivel CINE 2 a la edad en que al menos el 80% de los de su misma edad están en el nivel CINE 3, 2007



	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
Chicas en CINE 2	9.0	9.9	5.3	12.3	15.5	11.2	4.6	11.3	16.3	5.8	8.3	5.6	6.3	14.6	15.9	9.6
Chicos en CINE 2	11.7	14.2	6.3	14.4	20.0	22.6	6.7	17.0	21.1	6.9	13.8	7.4	14.4	23.8	19.4	15.1
% total en CINE 3	89.6	86.8	94.2	86.6	81.1	82.7	92.4	85.6	80.8	92.8	88.8	93.2	88.7	80.4	82.3	87.4
Edad al menos 80% en CINE 3	15	15	16	17	17	16	16	15	17	16	14	15	17	17	16	15

	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	TR
Chicas en CINE 2	3.6	9.9	7.1	5.1	12.4	14.4	3.3	4.5	7.8	5.0	0.9	0.8	4.6	:	4.5
Chicos en CINE 2	6.4	15.6	10.1	10.8	20.0	19.5	5.7	7.4	12.5	7.2	2.2	0.9	9.5	:	6.5
% total en CINE 3	93.3	80.0	91.3	91.7	83.5	83.0	95.4	93.8	89.8	93.8	98.4	99.2	92.2	:	94.4
Edad al menos 80% en CINE 3	17	17	15	16	17	15	15	16	16	16	14	16	17	16	15

Fuente: Cálculos de Eurydice basados en datos de Eurostat.

Notas complementarias

Noruega: datos marcados como no disponibles, ya que la distribución por edad de Eurostat se ha estimado por curso escolar.

Turquía: el nivel CINE 2 no está separado del CINE 1.

Notas explicativas

Los cálculos se basan en datos de Eurostat relativos a “número de estudiantes por nivel CINE, edad y sexo”. Para cada país se determinó a qué edad al menos el 80% de estudiantes había alcanzado el nivel CINE 3. Para esta edad, se calculó el porcentaje de chicas que todavía estaba en el nivel CINE 2 sobre el número total de chicas de esa edad. Se hicieron estos mismos cálculos para los chicos.

5.2. Repetición de curso

Los patrones de género en el retraso en la escolaridad podrían verse reforzados por el hecho de que hay más chicos que están repitiendo un curso (o más de uno). La repetición de curso puede considerarse una medida de refuerzo para el alumnado que tiene unos pobres resultados académicos, puesto que es una forma de adaptar el currículo a los resultados del alumno. La decisión de que un estudiante repita curso suele tomarse tras un proceso formal de evaluación o bien es una decisión de los profesores en vista de los pobres resultados del alumno o alumna en materias fundamentales. Aunque los beneficios de la repetición de curso son discutibles (OECD, 2005, 2007a), tan solo en cerca de un tercio de los países europeos se promociona automáticamente de curso en la enseñanza primaria (véase EACEA/Eurydice 2009a, p. 231-233).

No se recogen datos sobre alumnado repetidor de manera sistemática a nivel europeo, por eso nos apoyamos en estadísticas nacionales. En los países donde no existe la promoción automática de curso, la diferencia en los porcentajes de alumnado que repite curso puede oscilar bastante: desde ser casi inexistente a alcanzar valores significativos. Por ejemplo, en la Comunidad francesa de Bélgica, casi uno de cada dos estudiantes repite un curso en el nivel de secundaria. En Irlanda, Lituania y Finlandia, se trata de un fenómeno marginal, y solo una media del 2% o menos de alumnos de cada edad repiten curso.

En todos los países sobre los que se dispone de datos distribuidos por sexo, la tasa de repetición de los chicos es superior a la de las chicas.

En la **Comunidad francesa de Bélgica** en 2006/07, el 20% de los chicos y el 16% de la chicas que cursaban primaria habían tenido que repetir al menos un curso; en secundaria, el porcentaje de chicos que tuvo que repetir al menos un curso fue del 51%, mientras que el de chicas fue del 43% (MCF/ETNIC 2008, p. 33).

En la **Comunidad flamenca de Bélgica** en 2007/08, el 16% de los chicos y el 15% de la niñas repitieron (uno o más) cursos en primaria. En la etapa de secundaria los porcentajes alcanzaron el 33% para los chicos y el 25% para las chicas (*Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2009*).

En **Portugal**, las tasas de repetición se van incrementando según se pasa de ciclo educativo, y en el tramo de edad 10-17 años llegan a ser aproximadamente un 6% superiores entre los chicos que entre las chicas. En 2006/07, las tasas de repetición en secundaria superior alcanzaron un 28% para los chicos y un 22% para las chicas (GEPE-ME & INE, 2009).

En **Rumanía**, las tasas de repetición son bastante más bajas, aunque la diferencia de género en sus valores es evidente: en 2007/08 en la enseñanza primaria, el 3% de los niños y el 2% de las niñas repitieron curso (INS, 2008a); en la secundaria inferior, las tasas alcanzaron el 5% entre los chicos y el 3% entre las chicas (INS, 2008b), y en secundaria superior los porcentajes eran del 4% en el caso de los chicos y del 2% en el de las chicas (INS, 2008c).

Algunos países solo disponen de datos sobre el porcentaje de estudiantes varones que repite curso sobre el total de alumnado repetidor, porcentaje que, en algunos casos, se sitúa alrededor del 60%.

En la **República checa** en 2008/09, los chicos que repitieron curso en primaria y secundaria representaban el 63% de la totalidad del alumnado repetidor (ÚIV, 2009).

En **Alemania** en 2007/08, los chicos representaban el 58% del alumnado que repitió un curso (estimaciones de Eurydice basadas en *Statistisches Bundesamt Deutschland –2009–*).

En **Estonia**, los chicos son mayoría entre el alumnado que repite curso en la educación a tiempo completo (62% en 2008). No obstante, las cifras de repetidores y la proporción de chicos entre ellos han venido descendiendo recientemente (*Statistics Estonia, 2009*).

En **España** en 2007/08 en el alumnado de centros públicos el porcentaje de chicos repetidores de curso oscilaba entre el 53% a los 14-16 años y el 61% a los 12-14 años (Ministerio de Educación, 2009).

En **Italia** en 2006/07, los chicos representaban el 69% del alumnado que repitió curso en secundaria inferior y el 65% en secundaria superior (ISTAT, 2009).

En **Letonia** en 2006/07, los chicos representaban el 67% de los estudiantes que repitieron curso a causa de su rendimiento insatisfactorio (IZM, 2009).

En **Lituania** en 2007, el 70% del alumnado que repitió curso eran chicos (ŠVIS, 2009).

En **Polonia** en 2007/08, los chicos representaban el 66% del alumnado que repitió curso en primaria, el 71% en secundaria inferior y el 54,7% en secundaria superior general (estimaciones de Eurydice basadas en GUS –2008–).

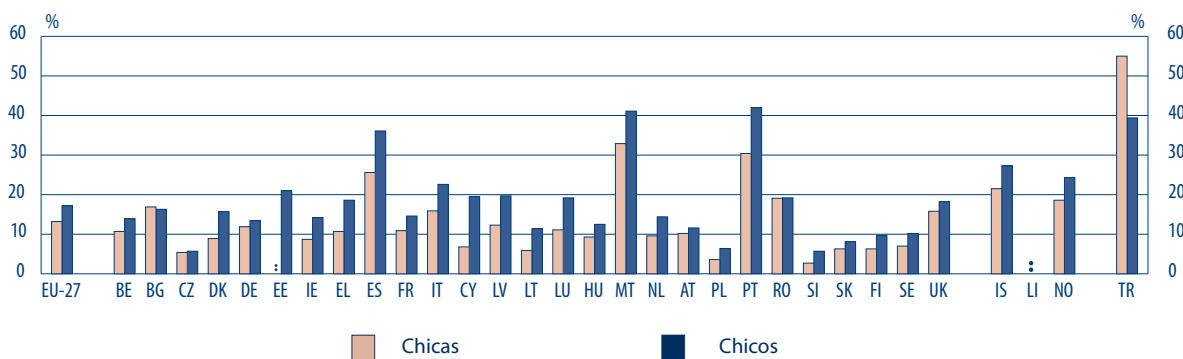
En **Eslovenia** en 2008 en la educación básica de 9 años de duración, el 68% del alumnado que repitió curso eran chicos (SORS, 2009).

5.3. Abandono escolar y finalización de la secundaria superior

En las tasas de participación en primaria y secundaria inferior se observan escasas diferencias por género dignas de mención (CINE 1-2). Las diferencias aparecen al término de la educación obligatoria ⁽¹²⁾: las tasas de participación de los chicos disminuyen rápidamente en la mayoría de los países, en tanto que las chicas permanecen en la educación durante más tiempo que los chicos (EACEA/Eurydice 2009a, p. 93).

La probabilidad de abandonar el sistema educativo sin obtener el título de secundaria superior es mayor entre los chicos que entre las chicas (véase gráfico 5.3). En la UE-27, una media del 17% de la población de varones del tramo de edad 18-24 tiene un nivel máximo de estudios de secundaria inferior y no está cursando ningún otro tipo de estudios o formación posterior. La cifra equivalente en el caso de las chicas es de un 13%. Hay importantes discrepancias entre países, pero las diferencias de género siguen siendo en esencia bastante similares. En muy pocos países (Bulgaria, Rumanía y la República Checa) la tasa de abandono escolar temprano de chicos y chicas es aproximadamente igual (con una diferencia inferior al 1%). Turquía se desmarca de estos patrones, puesto que presenta unas cifras de abandono escolar temprano bastante más elevadas, en las que las chicas son mayoría.

Gráfico 5.3: Abandono escolar temprano – porcentaje de chicos/chicas de entre 18-24 años con un nivel máximo de estudios de secundaria inferior y que no siguen estudios o formación posterior, 2007



⁽¹²⁾ La educación obligatoria finaliza generalmente o bien al término de la secundaria inferior o en el transcurso de la secundaria superior.

	UE-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
Chicas	13.2	10.7	16.9	5.4	8.9	11.9	:	8.7	10.7	25.6	10.9	15.9	6.8	12.3	5.9	11.1
Chicos	17.2	13.9	16.3	5.7	15.7	13.4	21	14.2	18.6	36.1	14.6	22.6	19.5	19.7	11.4	19.2

	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	TR
Chicas	9.3	32.9	9.6	10.2	3.6	30.4	19.1	2.7	6.3	6.3	7	15.8	21.5	:	18.6	55.0
Chicos	12.5	41.1	14.4	11.6	6.4	42	19.2	5.7	8.1	9.7	10.2	18.2	27.3	:	24.3	39.4

Fuente: Eurostat (datos extraídos en septiembre de 2009).

Notas complementarias

República Checa: datos de 2006.

Francia: los datos no incluyen los departamentos de ultramar (DOM).

Notas explicativas

Los estudiantes que viven en el extranjero durante un año o más y los que están cumpliendo el servicio militar obligatorio no están incluidos en la Encuesta de Población Activa europea, lo que puede dar lugar a tasas más altas que las disponibles a nivel nacional. Este aspecto tiene especial relevancia en el caso de Chipre.

El indicador incluye a los no residentes que han permanecido un año o más en el país o que están en trámite de hacerlo.

En el resto de Europa se mantiene esta diferencia de género a favor las chicas. En España, Chipre y Portugal el número de chicos que abandonan la educación es bastante superior al de chicas –la diferencia es superior al 10%. La diferencia media entre sexos en Europa se sitúa alrededor del 4%, pero este porcentaje no parece tener mucha relación con el nivel general de abandono escolar de un país determinado. En los países donde el porcentaje de abandono escolar temprano es más elevado –España, Malta, Portugal e Islandia– el porcentaje de chicos que abandona la educación es superior al 25%, mientras que el de chicas supera el 20%. En los que el número de abandonos es bajo –la República Checa, Polonia, Eslovenia, Eslovaquia y Finlandia– el porcentaje de abandono de chicos oscila entre el 5 y el 10% y el de las chicas se sitúa entre el 3 y el 6%.

Los estudiantes que abandonan precozmente el sistema educativo tienen a menudo dificultades para encontrar un trabajo y para continuar su formación. Polonia presenta un vívido ejemplo de este tipo de patrón de género.

En los centros de formación profesional básica **polacos** (CINE 2), que constituyen la opción menos favorable en términos de empleo y de perspectivas de formación futuras, los varones son una abrumadora mayoría. En estos centros se ofrece a los estudiantes una formación orientada a una profesión concreta, pero no conducen al examen de madurez. En 2007/08 las mujeres representaban solamente el 28% del total de los estudiantes de estos centros, puesto que las mujeres suelen optar por centros que les den la oportunidad de seguir estudiando en el futuro (estimaciones de Eurydice basadas en GUS –2008–).

Dado que el número de chicos que abandona los estudios tempranamente es superior al de chicas, la consecuencia evidente es que el número de chicas que completan la educación secundaria superior es mayor que el de chicos. En 2007, en la Europa de los 27, en el tramo de edad 20-24 años, el porcentaje de chicas con un nivel de secundaria superior era del 81%, mientras que el de chicos era del 75% (Comisión Europea, 2008, p. 204).

Sin embargo, esta tendencia (una mayor proporción de chicas que de chicos que obtiene el título de secundaria superior) parece haber surgido recientemente. Si se analizan los datos de población referentes al grupo de edad 25-64 años, en la Europa de los 27 considerada globalmente la diferencia entre hombres y mujeres que poseen el título de educación secundaria superior es escasa. En 2008, la media de la UE-27, era de un 73% de hombres y un 70% de mujeres de entre 25 y 64 años que habían completado al menos el nivel de secundaria superior (Eurostat, 2009).

La participación en la educación superior de hombres y mujeres se trata en el capítulo 8.

5.4. Patrones de género en las pruebas nacionales de evaluación

Muchos países europeos organizan numerosas pruebas nacionales a las que los estudiantes deben presentarse en distintos cursos escolares y sobre diferentes materias (para más detalles, véase EACEA/Eurydice, 2009b). En la mayoría de los casos, en los informes de dichas evaluaciones se hace referencia a las diferencias por sexo, de modo que existe una gran cantidad de información sobre esta cuestión. No obstante, los resultados de las pruebas nacionales no son comparables entre países debido a las diferentes metodologías, poblaciones objetivo y cursos en que se llevan a cabo. Un aspecto esencial es que las diferencias relativas a favor de los chicos o de las chicas en las pruebas nacionales reflejan casi fielmente los resultados de los estudios internacionales de evaluación (véase el capítulo 2). En las pruebas nacionales las chicas obtienen normalmente puntuaciones más altas en lectura, mientras que en ciencias y matemáticas los resultados no son consistentes o no aparecen diferencias. Para no repetir los patrones ya expuestos en el capítulo 2, aquí nos centraremos en los niveles globales de resultados y se analizarán las escasas pruebas nacionales cuyos resultados difieren de los de los estudios internacionales de evaluación.

Las chicas suelen obtener mejores resultados en las pruebas que se realizan tanto al final de la educación obligatoria como al final de la educación secundaria superior. De media, las chicas obtienen también puntuaciones o tasas de aprobados más altas, tendencia que resulta evidente en Chipre, Dinamarca, Irlanda, Francia, Italia, Letonia, Lituania, Polonia, Rumanía, Eslovenia, Suecia, Reino Unido, Islandia y Noruega. Aunque tradicionalmente matemáticas ha sido una materia en la que los chicos rendían ligeramente por encima de las chicas, en varios países esta tendencia parece haberse revertido (Irlanda, Letonia, Reino Unido e Islandia). No obstante, esta diferencia es mucho más pequeña que en lectura.

En **Dinamarca**, en 2008, en la prueba que se realiza al término de la secundaria superior las chicas obtuvieron, de media, mejores notas (6.7) que los chicos (6.4). En las pruebas de secundaria inferior, las chicas obtienen mejores notas en todas las materias (lectura, ortografía, danés escrito y hablado, física/química e inglés escrito) excepto en matemáticas (Ministerio de Educación Danés, 2009).

En **Letonia**, en los exámenes de fin de estudios de 2008, fueron más los chicos que se examinaron de matemáticas (17% de chicos frente al 14% de chicas), pero las chicas obtuvieron mejores resultados. Esta misma tendencia se observó en las materias de Biología, Letón y Lengua oficial (Letón) en el alumnado de minorías étnicas. La excepción fue Química, en la que se examinaron más chicas que chicos, pero los chicos obtuvieron mejores resultados. En Física, el porcentaje de chicos y de chicas que obtuvieron las puntuaciones más altas fue aproximadamente el mismo, pero entre las calificaciones más bajas era superior la proporción de chicos (VISC, 2009).

En **Irlanda** se encontraron perfiles similares en una prueba estatal denominada Examen de Certificación Final (*Leaving Certificate Examination*) que los estudiantes realizan a la edad de 17 ó 18 años. En 2008, se presentaron más chicos que chicas a las pruebas de nivel alto de Matemáticas y Física, pero más chicas que chicos obtuvieron notas altas. Hubo menos suspensos entre las chicas en todos los niveles. Asimismo, en el *Junior Certificate* (JC –la prueba estatal a que se someten los alumnos alrededor de los 15 años), hay más probabilidad de que sean las chicas quienes realicen las pruebas de nivel alto y es también más probable que obtengan una calificación de matrícula que sus compañeros chicos (Comisión Estatal de Exámenes, 2009). El perfil de resultados que el alumnado irlandés obtiene en las pruebas del JC contrasta con algunos de los que obtienen en el estudio PISA. Mientras que en la evaluación de Matemáticas del estudio PISA los chicos superaban a las chicas, en el examen de Matemáticas del JC eran las chicas quienes conseguían mejores resultados que los chicos. En Ciencias, las diferencias encontradas en Irlanda entre chicos y chicas en el estudio PISA no fueron estadísticamente significativas, pero las chicas obtuvieron mejores resultados, tanto en el examen de Ciencias del JC como en las pruebas de Biología, Física y Química del *Leaving Certificate*. Close y Shiel (2009), como se comentó en los capítulos 1 y 2, proponen varias posibles razones que podrían explicar estas discrepancias en Matemáticas. El superior rendimiento de los chicos en el estudio PISA podría deberse a diferencias en el contenido de las pruebas evaluadas, así como a una mayor proporción de preguntas que requieren competencias de alto nivel y de respuesta múltiple, características estas que favorecen más a los chicos.

En **Suecia**, son más las chicas que completan sus estudios de secundaria superior y también, de media, obtienen mejores notas que los chicos. En 2007/08 la nota media de las chicas en el certificado de fin de estudios fue de 14,7, en tanto que la de los chicos fue de 13,3. Aproximadamente dos tercios de los que obtuvieron la puntuación máxima (20,2) fueron chicas. Únicamente en Educación Física los chicos obtuvieron notas más altas que las chicas (Skolverket, 2009). En **Noruega** se observa esta misma tendencia.

En el **Reino Unido (Inglaterra)**, la preocupación por los resultados educativos de los chicos no es algo nuevo –se mencionaba ya en el informe de 1868 de la Comisión *Tauton*, que se reunió entre 1864 y 1868 para analizar la educación secundaria (DCSF, 2009a). La diferencia entre la proporción de chicos y de chicas que obtenían buenas notas en los exámenes oficiales que se realizaban a los 16 años o más se identificó poco tiempo después de la introducción de estas pruebas en su actual formato, a finales de los años 80 (DCSF, 2009b).

5.5. Colectivos de chicos y de chicas en desventaja

La mayoría de los países hacen referencia a la existencia de ciertos colectivos cuyos resultados educativos son objeto de especial preocupación, refiriéndose a menudo a las diferencias en los resultados de alumnos con diferente estatus socioeconómico, de ciertos grupos minoritarios o que viven en zonas específicas (rurales/urbanas). Aunque existen patrones de género distintivos, no es habitual que se preste una atención específica al rendimiento de los chicos o de las chicas pertenecientes a estos grupos.

En general, las chicas pertenecientes a minorías étnicas tienen un rendimiento y unos resultados educativos mejores que los chicos de su mismo grupo étnico, pero inferiores a los de las chicas de los colectivos mayoritarios. No obstante, la pertenencia a una etnia minoritaria no tiene siempre el mismo tipo de efecto.

En la **Comunidad Flamenca de Bélgica** hay estudios que ponen de manifiesto diferencias sustanciales en el rendimiento de las chicas en función de la etnia a la que pertenecen: las chicas turcas y norteafricanas están poco representadas en la educación secundaria general y mucho más representadas en las ramas profesionales que las chicas de Europa del sur (Duquet *et al.*, 2006).

En **Suecia**, en las pruebas de noveno curso, los estudiantes que viven en un entorno sueco obtienen, globalmente, mejores resultados que los que viven en un entorno extranjero. Por otra parte, las chicas que viven en un contexto no sueco obtienen, de media, unos resultados ligeramente mejores que los chicos de cultura sueca (SOU, 2009).

En el **Reino Unido (Inglaterra)**, los chicos de comunidades negras procedentes del Caribe y de otras comunidades negras son el grupo étnico que menos probabilidades tienen de obtener buenas notas en los exámenes oficiales que se realizan a los 16 años o más. Las chicas de estas mismas comunidades no presentan una desventaja tan acentuada como la de sus compañeros chicos (DCSF, 2007).

En el **Reino Unido (Escocia)**, las puntuaciones medias que obtiene el alumnado en los exámenes nacionales de final de la secundaria inferior (CINE 2) son enormemente diferentes en función del grupo étnico. Los chicos de comunidades negras procedentes del Caribe obtienen los peores resultados, mientras que tanto los chicos como las chicas asiáticos y chinos obtienen mejores resultados que los chicos y chicas blancos originarios del Reino Unido, o procedentes de otras comunidades blancas (Scottish Government, 2009).

La educación de las niñas gitanas es un tema de especial preocupación en varios países, puesto que tanto las niñas como las mujeres gitanas con frecuencia son objeto de múltiples y combinadas formas de discriminación, tanto por razón de su sexo como de su origen étnico o cultural y de su estatus socioeconómico.

En **Portugal**, tanto los chicos como las chicas de origen gitano tienden a abandonar el sistema educativo muy pronto, las chicas incluso antes, en el inicio de la pubertad. Las razones de fondo para este abandono tienen que ver con motivos culturales específicos y con estilos de vida que se han mostrado muy difíciles de modificar (Casa-Nova, 2002, 2004).

En **Rumanía**, tan solo la mitad de los niños y niñas gitanos de edades comprendidas entre los 7 y los 16 años están escolarizados, y la tasa de escolarización de las niñas gitanas es cerca de un 5 % más baja que la de los niños gitanos (año 1998; Zamfir *et al.*, 2002).

En otros países, los niños gitanos tienen más dificultades que las niñas.

En la **República Checa**, un estudio representativo de los centros escolares de barrios gitanos indica que aproximadamente la quinta parte de las niñas gitanas y una cuarta parte de los niños gitanos son derivados desde centros educativos ordinarios a centros para alumnado con necesidades educativas especiales, mientras que en la población general esta cifra apenas llega al 1-3% (GAC, 2009).

En los otros países, la situación puede variar en función del nivel educativo.

En **España**, las niñas gitanas tienden a abandonar el sistema educativo en la transición de la educación primaria a la secundaria, de modo que el número de niños gitanos que inicia la educación secundaria es mayor (61%) que el de niñas (39%). Sin embargo, los niños gitanos tienden a abandonar la educación secundaria inferior, mientras que las niñas que han comenzado esta etapa suelen permanecer en ella. Así pues, el porcentaje de niñas gitanas en el cuarto curso de la secundaria inferior (63%) casi duplica al de niños gitanos (37%) (CIDE & Instituto de la Mujer, 2006).

En Rumanía las principales diferencias educativas están relacionadas con el lugar de residencia y modifican los patrones de género habituales.

En **Rumanía**, la tasa de abandono escolar de las chicas que viven en áreas rurales es mayor que la de los chicos de las zonas urbanas. Asimismo, el alumnado de las zonas urbanas obtiene mejores resultados en los exámenes de final de la secundaria inferior. En 2006/07, las chicas de zonas urbanas obtuvieron las tasas de rendimiento más altas (89%), seguidas por los chicos de zonas urbanas (84%) y las chicas de áreas rurales (78%). Los chicos que viven en zonas rurales tienen una tasa de aprobados bastante más baja que los tres colectivos anteriores –por debajo del 68% (INS, 2008b).

5.6. Respuestas políticas a las diferencias de género en los resultados educativos

A pesar de la evidente existencia de patrones de género, en la mayoría de los países no existen estrategias específicas para hacer frente a los problemas de rendimiento ligados al género. Las políticas en materia de rendimiento educativo suelen abordar temas generales relacionados con la igualdad de oportunidades y la igualdad resultados, dando prioridad a las necesidades educativas de niños y jóvenes de entornos desfavorecidos.

Cuando existen, las políticas que abordan las diferencias de género en rendimiento se pueden clasificar en las siguientes categorías:

- Tentativas de carácter general dirigidas a mejorar el rendimiento de los chicos.
- Medidas contra el abandono escolar temprano dirigidas a los chicos o con un efecto indirecto sobre ellos.
- Iniciativas para mejorar el rendimiento en determinadas materias, fundamentalmente el rendimiento en lectura de los chicos y la motivación de las chicas hacia las matemáticas y las ciencias.
- Programas específicos dirigidos a determinados colectivos de chicos y chicas especialmente vulnerables.

En la Comunidad flamenca de Bélgica, Irlanda y el Reino Unido el objetivo de mejorar los malos resultados de los chicos es una prioridad política. Estas políticas suelen incluir la promoción de nuevos modos de

enseñanza y aprendizaje, el desarrollo de estrategias específicas y de instrucciones didácticas, o la mejora de la ratio alumno/profesor.

En la **Comunidad flamenca de Bélgica**, un proyecto reciente y todavía de pequeño alcance denominado Venus⁽¹³⁾ tuvo como punto de partida la preocupación sobre el bajo rendimiento de los chicos en la educación secundaria y –de acuerdo con un enfoque transversal de género– promovió el uso de estilos de enseñanza más variados. Ofrecía diferentes sugerencias y prácticas concretas que resultan más efectivas, más motivadoras y más atrayentes tanto para los chicos como para las chicas, independientemente de sus estilos de aprendizaje.

En **Irlanda**, en el marco de la estrategia de apoyo a personas con necesidades educativas especiales, los centros han de dar prioridad a los estudiantes cuyos resultados se sitúen en el percentil 10 o por debajo en lectura en inglés y en matemáticas. Puesto que en este grupo hay más chicos que chicas, se aplican ratios alumno/profesor distintas y favorables a los chicos tanto en los centros que escolarizan solo a chicos, solo a chicas como en los centros mixtos, en todos los casos favorables a los chicos.

En el **Reino Unido (Inglaterra)**, la Agenda de Género (*Gender Agenda*)⁽¹⁴⁾, que funcionó en 2008 y 2009, tenía como objetivo mejorar los resultados ligados al género de determinados grupos de chicos y chicas con bajo rendimiento. Entre los resultados del programa se incluyen: un documento que orienta sobre las medidas de eficacia demostrada; una publicación dirigida a disipar los mitos sobre género y educación; y un informe que resume los estudios realizados en el seno de los propios centros que han resultado eficaces de forma consistente a la hora de eliminar o reducir la brecha de género entre chicos y chicas en inglés. La Agenda de Género sucedió al Proyecto para Incrementar el Rendimiento de los Chicos (*Raising Boys' Achievements project*)⁽¹⁵⁾, implantado entre 2000 y 2004, en la búsqueda de medidas para mejorar los resultados en las etapas de primaria, secundaria y en los centros de educación especial. El equipo de investigación trabajó con más de 60 centros educativos para identificar y evaluar estrategias que resultaran especialmente útiles para incrementar la motivación de los varones.

En el **Reino Unido (Escocia)**, el Currículo para la Excelencia (*Curriculum for Excellence*) propone nuevos métodos de trabajo docente. Se espera que tales cambios, a pesar de su generalidad, tengan a largo plazo un efecto positivo sobre el rendimiento global de los varones. En especial, este nuevo enfoque está poniendo el acento en el fomento de un estilo de aprendizaje que capacite a los varones adolescentes para implicarse más activamente en su propio proceso de aprendizaje y responsabilizarse de él. Se otorga mucha importancia a aspectos tales como el uso de la tecnología al servicio del aprendizaje, el aprendizaje en el seno del grupo, adoptar un papel protagonista en el propio aprendizaje, el desarrollo de competencias comunicativas y la resolución de problemas como parte del proceso de aprendizaje.

Muy pocos países cuentan con iniciativas específicas para abordar las altas tasas de abandono escolar temprano de los varones.

En **Portugal**, la posibilidad recientemente introducida de asistir a cursos conducentes a un doble certificado se ha configurado como una alternativa a la educación tradicional y ha aumentado las tasas de finalización de la escolaridad obligatoria, especialmente en el caso de los varones.

La Agencia Nacional de Educación **Sueca** ofrece subvenciones a proyectos de igualdad de género, entre los que se incluyen proyectos que tengan como finalidad reducir las tasas de abandono escolar temprano de los varones en la etapa de secundaria superior.

En el **Reino Unido (Escocia)**, en los últimos años se ha producido un reajuste del currículo con el objetivo de dar más valor a los resultados de los cursos de tipo más práctico/profesional. En muchos casos, esta flexibilidad del currículo ha permitido evitar que los estudiantes, especialmente los varones, se descuelguen o pierdan progresivamente el interés por la educación, y se les ha seguido motivando en relación con la educación.

(13) Véase: <http://www.ohmygods.be/>

(14) Véase: <http://www.teachernet.gov.uk/wholeschool/equality/genderequalityduty/thegenderagenda/>

(15) Véase: <http://www-rba.educ.cam.ac.uk/index.html>

(16) Véase: <http://www.literacytrust.org.uk/Campaign/Champions/index.html>

En Austria y en el Reino Unido (Inglaterra) existen algunas iniciativas dirigidas específicamente a mejorar la competencia lectora.

En 2000, tras el “shock PISA”, **Austria** puso en marcha numerosas iniciativas con el objetivo de promover la lectura. Entre ellas se cuenta un estudio científico que analiza las razones de la brecha de género en la competencia lectora. En base a los resultados de este estudio se desarrollaron conceptos específicos en cuanto al género para la promoción de la lectura (BMUKK, 2007). El informe del estudio incluye sugerencias prácticas para las clases.

La iniciativa “Campeones en Lectura” (*Reading Champions*)⁽¹⁶⁾ en el **Reino Unido (Inglaterra)** está dirigida a identificar y recompensar modelos masculinos de buenos lectores. Los centros invitan a niños y hombres que puedan tener influencia en el alumnado a convertirse en “Campeones en Lectura”. Estos “Campeones” tratan a su vez de interesar en la lectura a otros niños mientras desarrollan sus propias actividades de promoción de la lectura. Los niños pueden resultar nominados para distintos premios, lo que supone un reconocimiento de sus logros y les ayuda a seguir motivados hacia la lectura.

En el **Reino Unido (Gales)** se ha puesto en marcha recientemente la campaña “Leamos juntos un millón de palabras” (*Read a Million Words Together*) concebida para mejorar la competencia en lectura y escritura de los alumnos de sexo masculino de 9 a 14 años a través del fomento de la lectura tanto en casa como en el centro. Esta campaña amplía la gama de materiales curriculares de lectura para acercarse a los gustos de los niños y anima a los miembros varones de la familia a que lean con los niños. En Gales, cada centro educativo ha recibido una copia de un manual en el que se describen métodos didácticos para la lectura que han demostrado su eficacia en la mejora la competencia de los chicos en lectura y escritura.

De forma similar, aunque a menor escala, en el **Reino Unido (Escocia)**, en algunos centros se están utilizando, en los primeros cursos de educación primaria, diferentes estrategias, como “sacos de cuentos” (*story sacks*) o “mochilas de libros” (*bags of books*), y/o se está intentando involucrar a los padres varones en actividades diseñadas para contrarrestar los estereotipos, incrementar los niveles de competencia en lectura y escritura, mejorar las relaciones sociales, trabajar las habilidades sociales y aumentar la motivación hacia el aprendizaje. Sin embargo, este tipo de iniciativas para aumentar los resultados educativos del alumnado de sexo masculino no se utilizan de forma sistemática en toda la educación secundaria (SEED, 2006, p. 2).

Tan solo Austria informa de una iniciativa para mejorar la enseñanza de las Matemáticas y las Ciencias que tiene un enfoque específico de género:

Como respuesta a los resultados insatisfactorios obtenidos en el estudio TIMSS, en 1998 **Austria** lanzó el proyecto “Innovaciones en la enseñanza de las Matemáticas, las Ciencias y la Tecnología” (IMST)⁽¹⁷⁾, que se encuentra actualmente en su tercera fase. En el seno del proyecto IMST se creó una “red de género” que tiene como objetivos la mejora de la enseñanza de las Matemáticas y de las Ciencias Naturales, la ampliación de las perspectivas de aprendizaje y de los ámbitos de actividad de chicos y chicas y la reducción de la brecha de género. El proyecto ofrece orientación e información sobre las novedades, así como sobre formación inicial y permanente, en relación con los temas de género.

Varios países han adoptado medidas específicas o programas dirigidos a chicos o a chicas de determinados colectivos vulnerables. Dinamarca, los Países Bajos, Suecia y el Reino Unido indican que existe una especial preocupación por los resultados educativos globales de los chicos de ciertas minorías étnicas.

El Ministerio de Educación **Danés**, en el marco del “plan de acción y perspectivas para 2009” a favor de la igualdad, puso en marcha un proyecto de investigación con el objetivo de conocer las razones por las que los varones de minorías étnicas obtienen peores resultados en educación primaria que las chicas de la misma minoría y que los chicos y chicas daneses.

Portugal y Rumanía han puesto en marcha programas especiales para las niñas gitanas, mientras que en España se ofrece apoyo a las niñas y mujeres en situaciones de vulnerabilidad, entre ellas las niñas y mujeres gitanas.

(17) Véase: <http://imst.uni-klu.ac.at/english.php>

(18) Véase: http://area.dgidc.min-edu.pt/escola_movel/escola.html

En **Portugal**, la primera medida efectiva contra el abandono escolar de las niñas gitanas ha consistido en la introducción de mediadores de etnia gitana que trabajan en los centros estableciendo vínculos entre la comunidad y el propio centro. Asimismo, actualmente se está desarrollando un proyecto de “escuela móvil” ⁽¹⁸⁾. Este proyecto consiste en crear un vínculo entre los estudiantes en la “escuela madre” y todos los materiales didácticos con que cuentan los estudiantes, de modo que cuando un(a) alumno(a) se traslada, o se casa o se queda embarazada, puede seguir manteniendo un contacto diario con docentes especialistas a través de internet. Esta metodología especializada se aplica a todo el alumnado de comunidades itinerantes (feriantes, circos) que presentan tasas elevadas de abandono escolar temprano.

En **Rumanía**, se han desarrollado algunos programas educativos específicos para niños y niñas gitanos, que incluyen importantes esfuerzos para fomentar la participación de las niñas gitanas en la educación.

En **España** se dedica una especial atención a determinados colectivos femeninos, como pueden ser las mujeres inmigrantes, las mujeres gitanas o las mujeres en situación de desventaja socioeconómica. Con el objetivo de facilitar su continuidad en el sistema educativo, se desarrollan distintas iniciativas dirigidas a estos colectivos de mujeres, a sus familias y a sus centros educativos, entre ellas cursos de orientación social y laboral, actividades de formación, talleres de habilidades sociales y autoestima y campañas publicitarias.

En el **Reino Unido (Inglaterra)**, las Estrategias Nacionales ⁽¹⁹⁾ del Ministerio de Infancia, Escuelas y Familias (*Department for Children, Schools and Families - DCSF*) ofrecen una amplia gama de consejos y orientaciones para apoyar el aprendizaje de colectivos de alumnos con mayor riesgo de abandono escolar temprano, por ejemplo, los niños negros caribeños, los niños blancos de clases trabajadoras, etc.

*

* *

La brecha de género en el rendimiento educativo aumenta a medida que se sube de nivel educativo. A pesar de que la proporción de chicos y chicas que cursan y completan la educación obligatoria es similar, en la secundaria inferior las chicas comienzan a aventajar a los chicos en rendimiento, mientras que los chicos sufren retrasos en su escolaridad y repiten curso con mayor frecuencia que las chicas. En muchos países europeos estas diferencias llegan a ser muy importantes en la educación secundaria inferior. Cerca del 60% del alumnado que repite curso es del sexo masculino y la tasa de repetición de los varones es siempre superior a la de las chicas. La superioridad de las chicas en rendimiento se consolida en la secundaria superior: son más los chicos que abandonan el sistema educativo sin ningún tipo de cualificación, mientras que es superior el porcentaje de chicas que consigue un título de secundaria superior que las habilita para continuar su formación en la educación superior. Además, las chicas normalmente obtienen mejores notas y tasas de aprobados más altas en los exámenes de final de la escolaridad, con lo que, a su vez, consiguen un acceso más fácil a los estudios universitarios que desean cursar (véase capítulo 8). No obstante, es importante señalar que estos patrones medios de superioridad del rendimiento de las chicas sobre los chicos ocultan importantes diferencias entre determinados colectivos de chicos y chicas.

A pesar de estos patrones de género tan marcados en relación con los resultados educativos, son muy pocos los países que han implementado políticas específicas de género. La mayor atención y los mayores esfuerzos políticos se dirigen fundamentalmente a los niños y niñas de colectivos en desventaja. Las políticas más frecuentes para reducir la brecha de género están enfocadas al bajo rendimiento de los varones. En algunos países se han desarrollado programas específicos para mejorar la competencia lectora de los chicos y los resultados de las chicas en Matemáticas y Ciencias. Se han puesto también en marcha algunas iniciativas concretas dirigidas a determinados colectivos vulnerables, como, por ejemplo, las niñas gitanas.

⁽¹⁹⁾ Véase: <http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/inclusion/ethnicitysocialclassandgenderachievement>

CAPÍTULO 6: EDUCACIÓN MIXTA Y EDUCACIÓN DIFERENCIADA POR SEXO

Circunscrito tradicionalmente al ámbito de los centros privados y confesionales, el concepto de educación diferenciada por sexo ha venido suscitando en los últimos años bastante interés y ha sido objeto de debate en los medios de comunicación, al menos en cierta medida, en buena parte de los países europeos. Como ya se mencionaba en el capítulo 1, este concepto ha sido objeto de una “nueva” interpretación según la cual este tipo de educación proporciona a chicos y chicas mayor libertad para elegir materias no asociadas a su sexo, ofrece mayor espacio a las chicas y contribuye a aumentar su autoestima, y fomenta el esfuerzo en los varones al no tener que preocuparse por su imagen como estudiantes. Sin embargo, los resultados de los estudios sobre la eficacia a la hora de mejorar el rendimiento de los centros con educación diferenciada por sexo están lejos de ser concluyentes.

La idea inicial de la educación mixta era proporcionar a ambos sexos un acceso igualitario a la educación y fomentar la igualdad de género. Este tipo de oferta educativa no es una tradición arraigada en los países europeos. Si se exceptúa a los países escandinavos, en la mayoría de los países europeos se introdujo mucho después de la Segunda Guerra Mundial, pero en otros (por ejemplo, Grecia, España, Austria y Portugal), este proceso data solo de los años 70. Aunque, a día de hoy, se considera un principio educativo, en la mayoría de los países europeos la educación mixta es, de hecho, una tradición que solo tiene entre 35 y 60 años, en función del país (*Encyclopædia Britannica Online*, 2009).

En este capítulo se indican los países donde existen ejemplos de enseñanza pública no mixta (centros completos o aulas) y se analiza si este tipo de enseñanza tiene algún apoyo oficial.

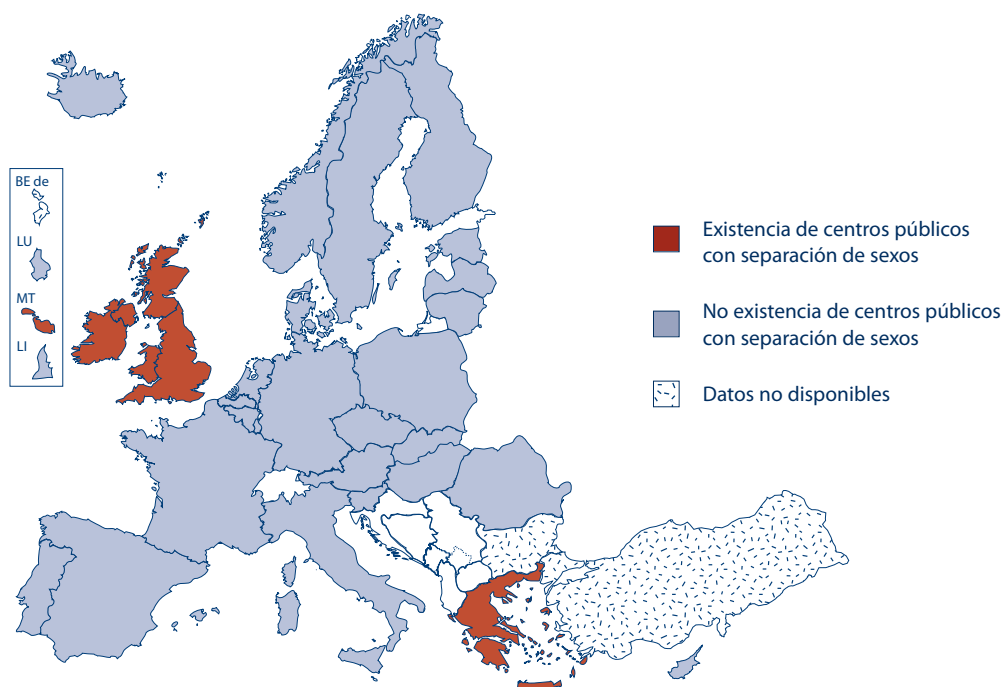
6.1. Centros con educación diferenciada

Como muestra el gráfico 6.1, solo en siete países y regiones europeos se pueden encontrar centros con educación diferenciada por sexo. La mayoría de los centros públicos de todos los niveles educativos y en todos los países europeos son mixtos. Aunque existen centros públicos con educación diferenciada por sexo, su número varía de un país a otro. Mientras que en Escocia solo hay uno, en Gales, 7 y en Malta, 25, en Irlanda del Norte hay 77 centros de este tipo, en Irlanda, 120 ⁽²⁰⁾ y más de 400 en Inglaterra. En Grecia hay 27 centros públicos religiosos de secundaria exclusivos para varones.

En la gran mayoría de los países la educación mixta se considera un principio educativo. Tanto es así que en la mayor parte de ellos es obligatorio ofrecer la enseñanza pública en centros mixtos. No obstante, en Irlanda y en el Reino Unido hay que tener en cuenta las demandas de padres y madres a la hora de tomar decisiones sobre posibles cambios en la oferta educativa de una determinada localidad. Curiosamente, en Irlanda y en el Reino Unido tradicionalmente se han considerado “mejores” los centros que ofrecían una enseñanza diferenciada por sexo. En Inglaterra, en concreto, es significativo que los centros más selectivos sean precisamente aquellos con separación de sexos.

⁽²⁰⁾ Información no verificada a nivel nacional.

Gráfico 6.1: Centros públicos con educación diferenciada por sexo en Europa, CINE 1, 2 y 3, 2008/09



Fuente: Eurydice.

Nota adicional

Irlanda: información no verificada a nivel nacional.

Irlanda señala una reciente disminución en el número de este tipo de centros.

En **Irlanda**, el número de alumnos de primaria que asisten a centros con educación diferenciada está disminuyendo de forma continua. En 1975, más del 60% del alumnado asistía a centros de primaria con educación diferenciada por sexo, porcentaje que descendió al 20% en 2005.

Una tendencia similar se puede observar en educación secundaria. Sin embargo, en este caso la proporción de chicas que asisten a centros con educación diferenciada es mayor que la de chicos. En 1980, más del 50% de los chicos y el 60% de las chicas asistían a centros con educación diferenciada por sexo. En 2005 estos porcentajes disminuyeron hasta el 30% en el caso de los chicos y el 42% en el caso de las chicas.

La política de las autoridades educativas irlandesas está explícitamente comprometida en la actualidad con la promoción de la educación mixta. También los gobiernos de Bélgica (Comunidad flamenca) y de España se hacen eco de este compromiso político.

En **España**, hay un sitio web ⁽²¹⁾ en el que se ofrece y se difunde tanto legislación como programas y materiales sobre coeducación. Uno de sus apartados, "La coeducación en el mundo" está específicamente dedicado a las políticas y las estrategias que se están desarrollando a nivel internacional.

(21) Véase: <http://www.educacion.es/intercambia>

En Polonia, en 2006, el Ministerio manifestó su interés por crear centros que impartieran educación diferenciada por sexo dentro del sistema de centros públicos, con el objetivo de animar a las instituciones universitarias a ofrecer programas de formación del profesorado y a poner en marcha investigaciones sobre la efectividad de la educación diferenciada por sexo.

La idea de crear centros diferenciados por sexo surgió en 2006 como una de las posibles medidas para mejorar las condiciones educativas de los centros de secundaria inferior. El Ministerio de Educación Nacional no ocultó que la creación de centros con educación diferenciada por sexo era una de las opciones que se barajaban para combatir la violencia escolar entre el alumnado. No obstante, las opiniones de los expertos sobre este tipo de educación estaban divididas. El Ministerio intentó convencer a la opinión pública de las ventajas de la educación diferenciada por sexo en comparación con la educación mixta, lo que provocó una gran cantidad de debates y suscitó gran inquietud en muchos colectivos, entre ellos el de padres y madres y el de docentes. Desde el mundo académico se advirtió de que, aunque deben existir centros solo de chicos y solo de chicas, esto bajo ningún concepto debería convertirse en una norma general aplicable en todo el país. El supuesto de que la existencia de centros de educación secundaria con diferenciación por sexo eliminará la violencia entre el alumnado y del alumnado hacia los docentes ha recibido numerosas críticas.

Durante algún tiempo en la página web del Ministerio hubo una sección dedicada a la "Educación diferenciada por sexo" en la que se presentaban sus ventajas. Ofrecía información sobre los hallazgos de la investigación en este campo, sobre seminarios, publicaciones, etc. Tras el cambio de gobierno, esta página ya no está disponible y en la actualidad no existe ya debate público alguno sobre la educación diferenciada por sexo.

Las autoridades educativas de Estonia han mostrado un interés similar, pero a menor escala.

No obstante, la mayoría de los países afirman que los debates sobre los posibles beneficios de los centros de educación diferenciada por sexo no han conducido a un aumento de este tipo de establecimientos.

En algunos países se pueden encontrar centros que, sin la intención explícita de ser centros de educación diferenciada por sexo, de hecho lo son. Esta situación se da principalmente en centros que imparten enseñanza secundaria superior técnica o profesional, un tipo de enseñanza que tradicionalmente atrae a uno u otro sexo de forma preferente. Este fenómeno está, por tanto, muy vinculado a una elección de carrera basada en los estereotipos de género.

Si bien en la mayoría de los países no es muy común que existan centros de educación diferenciada por sexo en el sector público, en el sector privado pueden encontrarse en casi todos los países. En algunos casos, estos centros se financian en gran parte con fondos públicos y, en otros, son completamente independientes económicamente. En la mayor parte de los casos se trata de centros confesionales (católicos, protestantes y musulmanes). Solo algunos países indican que la razón para la creación de este tipo de centros tiene que ver con objetivos concretos de naturaleza pedagógica. No obstante, en muchos países este sector está poco desarrollado.

6.2. Aulas con alumnado de un solo sexo

Si bien los centros públicos con educación diferenciada por sexo no son habituales, en casi todos los países europeos existen aulas con alumnado de un solo sexo dentro de centros que, por otra parte, son mixtos. La decisión de crear aulas con alumnos de un solo sexo se toma normalmente a nivel de centro. La educación física y las actividades creativas suelen ser las materias para las que tradicionalmente se crean este tipo de aulas. No obstante, decisiones de este tipo están claramente vinculadas a las tradiciones, y no a una voluntad de cuestionar los modelos de género tradicionales.

En Francia, Liechtenstein y Suecia los centros o las autoridades educativas locales tienen libertad para organizar la enseñanza de la educación sexual o para la salud en aulas con alumnos de un solo sexo.

Únicamente Dinamarca y el Reino Unido (Escocia) indican que la organización de entornos diferenciados por sexo está vinculada a la reflexión sobre su contribución a la mejora del rendimiento y de los problemas de comportamiento. En Dinamarca, no obstante, este tipo de iniciativas no son nuevas, aunque las razones para ponerlas en práctica parecen haber cambiado.

Algunos centros de primaria han dividido las clases por sexo durante cortos períodos de tiempo al día a modo de experimento, sin establecer aulas fijas separadas para chicos y chicas. El objetivo es dar un espacio propio tanto a chicos como a chicas. La utilización de la enseñanza diferenciada por sexo en la educación primaria no es un fenómeno novedoso. Sin embargo, hoy en día las razones pedagógicas que se esgrimen para el uso de la separación por sexos son muy diferentes de las que se daban antes, y han transformado totalmente las concepciones sobre el género, los centros y el aprendizaje. En los años 70 y 80, las opiniones sobre los roles sociales de género dominaban el debate, pero hoy en día han ganado terreno las consideraciones biológicas a la hora de explicar la razón de por qué los niños y niñas rinden diferente en la escuela.

No obstante, como se señala desde el Reino Unido (Escocia), las opiniones sobre el éxito último de las aulas con alumnos de un solo sexo son muy variadas.

*

* *

La introducción de la educación mixta en los centros del sistema educativo público se ha considerado un paso hacia la igualdad, dado que hace apenas cincuenta años. La reintroducción de centros con educación diferenciada por sexo no parece considerarse, por tanto, una opción muy atractiva en los países europeos. Sin duda a esto contribuye también el hecho de que los resultados de los estudios sobre los efectos positivos de la separación por sexos no son concluyentes (Smithers & Robinson, 2006).

Finalmente, la relación coste-beneficio de la oferta educativa puede también justificar la reticencia de los países a reintroducir la educación diferenciada por sexo: la oferta educativa en centros con separación por sexos no puede considerarse una opción viable desde el punto de vista económico.

CAPÍTULO 7: PROFESORADO, DIRECCIÓN DE LOS CENTROS Y CUESTIONES DE GÉNERO

El profesorado juega un papel crucial en el modo en que los jóvenes van a comprender los roles de género. En su labor diaria, los docentes están en una situación inmejorable para fomentar el pensamiento crítico y el cuestionamiento de los estereotipos de género. Así pues, resulta fundamental garantizar una formación adecuada y un amplio acceso a la información sobre la temática de género tanto a los futuros docentes como a los que están en ejercicio. La comprensión de sus propios roles de género también tiene una gran influencia y puede contribuir tanto a mantener como a romper con los estereotipos de género en los centros.

El propósito de este capítulo es presentar cuatro dimensiones fundamentales referentes al personal docente. En primer lugar, se analizan datos estadísticos que muestran la feminización de la docencia, en fuerte contraste con la relativa ausencia de mujeres en los puestos de dirección de los centros. Se abordan posteriormente las campañas e iniciativas que se están desarrollando a nivel nacional con el objetivo de atraer a los hombres a la profesión docente. Por último, se analiza en qué medida los temas de género forman parte de la formación inicial y permanente del profesorado.

7.1. La feminización de la profesión docente

La gran mayoría de los docentes de educación primaria y secundaria inferior son mujeres. No obstante, la proporción varía en función del nivel educativo: cuanto más joven es el alumnado, más alta es la proporción de mujeres entre el profesorado. En todos los países europeos a excepción de Turquía, las mujeres son mayoría entre el profesorado de primaria (CINE 1), con proporciones que oscilan entre el 65% de Grecia y el 98% de Eslovenia. En la República Checa, Italia, Hungría, Letonia, Lituania y Eslovenia, apenas hay hombres entre los docentes de este nivel educativo: el porcentaje de hombres es del 5% o menos.

En el nivel CINE 2 la docencia sigue siendo estadísticamente una profesión feminizada, aunque el número de profesores varones es ligeramente superior que en primaria. En este nivel educativo la proporción de mujeres docentes oscila entre el 52% de Liechtenstein y el 86% de Letonia.

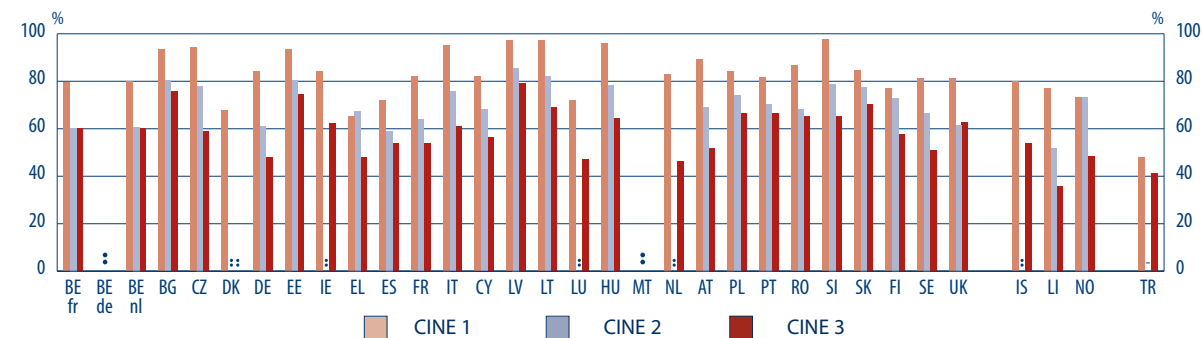
Así pues, en todos los países en los que se dispone de datos, la representación femenina en la docencia decrece de forma considerable según se sube de nivel educativo.

En concreto, esto es lo que sucede en educación secundaria superior (CINE 3) en la República Checa, Alemania, Grecia, Lituania, Austria, Finlandia, Suecia, Liechtenstein y Noruega. En estos países, se observa un fuerte descenso de la representación femenina entre el nivel CINE 2 y el CINE 3. En general, en la enseñanza en el nivel CINE 3 existe un mayor equilibrio entre hombres y mujeres. En once países ⁽²²⁾ (de los 31 que componen la muestra) la proporción de mujeres docentes oscila entre el 45% y el 56% del total.

Esto contrasta fuertemente con la representación femenina entre el profesorado de los niveles superiores de la educación (CINE 5 y 6 –véase el capítulo 8). En la mitad de los países considerados las mujeres profesoras representan menos del 40% del total de docentes de estos niveles.

⁽²²⁾ Alemania, Grecia, España, Francia, Chipre, Luxemburgo, los Países Bajos, Austria, Suecia, Islandia y Noruega.

Gráfico 7.1: Porcentaje de mujeres profesoras en educación primaria y secundaria (CINE 1, 2 y 3), en el conjunto de los sectores público y privado, 2007



	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	TR
CINE 1	79.4	:	80.0	93.3	94.2	67.6	84.0	93.6	84.0	65.3	72.0	82.1	95.3	82.1	97.2	97.2	71.9																
CINE 2	60.4	:	60.8	80.4	78.1	:	61.2	80.4	:	67.4	59.0	63.8	75.8	68.0	85.5	82.1	:																
CINE 3	60.3	:	60.4	75.9	59.0	:	48.2	74.7	62.2	48.2	53.7	53.9	61.2	56.3	79.1	68.9	47.1																

	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	TR
CINE 1	96.0	:	83.1	89.3	84.3	81.8	86.7	97.6	84.6	77.0	81.2	81.3	79.9	77.1	73.3	48.0
CINE 2	78.3	:	:	69.1	74.1	70.4	68.1	78.8	77.6	72.9	66.6	61.6	:	51.9	73.3	-
CINE 3	64.5	:	46.4	51.6	66.5	66.6	65.2	65.2	70.3	57.5	51.1	62.8	54.0	35.6	48.3	41.3

Fuente: Eurostat, UOE (datos extraídos en Septiembre de 2009).

Notas complementarias

Bélgica: no se incluyen los docentes de la Comunidad germanófona ni los que trabajan en instituciones privadas independientes. El nivel CINE 4 está incluido en el CINE 3.

Irlanda, Finlandia y Reino Unido: el nivel CINE 4 está incluido en el CINE 3.

Luxemburgo: el gráfico sólo se refiere al sector público.

Países Bajos: el nivel CINE 0 está incluido en el CINE 1.

Islandia: el nivel CINE 4 está parcialmente incluido en el CINE 3.

Nota explicativa

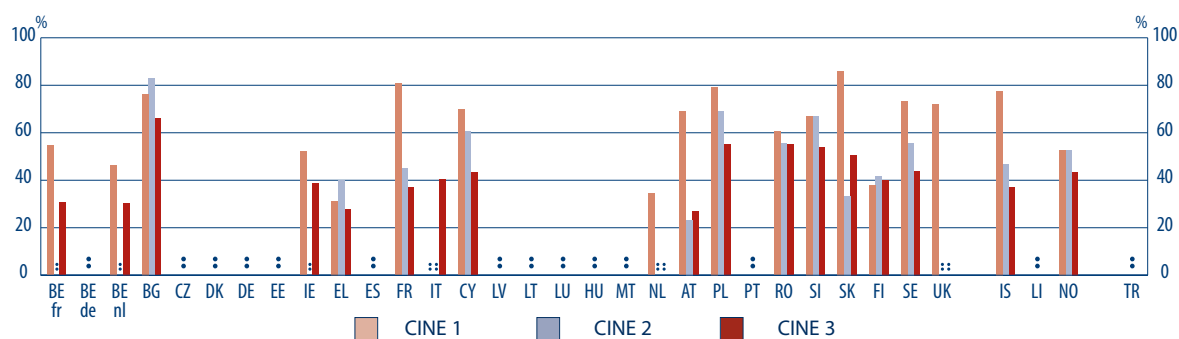
Se incluye únicamente al profesorado que ejerce la docencia directa. Los datos incluyen al profesorado de educación especial y cualquier otro docente que trabaje con un grupo completo de alumnos en el aula, con grupos reducidos de alumnos en un aula de recursos, o que trabaje a nivel individual con los alumnos dentro o fuera del aula habitual. Se incluye al profesorado tanto a tiempo completo como a tiempo parcial de los sectores público o privado. No se incluye a los docentes en formación ni a los profesores ayudantes.

En lo relativo a la participación femenina en los puestos directivos de los centros, la situación también está relacionada con el nivel educativo. En función de los datos disponibles, las mujeres están más representadas que los hombres en los puestos directivos de los centros de primaria. De hecho, en Bulgaria, Francia, Polonia, Eslovaquia, Suecia, el Reino Unido e Islandia, más del 70% de los puestos de dirección de los centros de primaria están ocupados por mujeres.

No obstante, este porcentaje disminuye rápidamente en el nivel de secundaria, encontrándose diferencias especialmente marcadas entre ambos niveles en Francia, Austria, Eslovaquia, Suecia e Islandia. En Austria, por ejemplo, menos del 30% de los puestos directivos de la totalidad de los centros de secundaria (inferior y superior) están ocupados por mujeres, y en otros países donde hay datos disponibles este porcentaje se sitúa también por debajo del 55% en los centros de secundaria superior. Este es también el caso en Francia y Finlandia en los centros de secundaria inferior.

Según los datos del reciente estudio TALIS de la OCDE, de media, tan solo el 45% de los directores de centro en el nivel CINE 2 en los países participantes eran mujeres. El estudio concluye que puede haber un “techo de cristal” en la gran mayoría de los países participantes (OECD 2009b, p. 28). Entre los países participantes en el estudio de la OCDE, y que también incluye este informe, este bajo porcentaje de mujeres en puestos de dirección es evidente en Bélgica (Comunidad flamenca), Irlanda, Italia, Lituania, Austria y Portugal. En este último país, el porcentaje de mujeres en puestos de dirección se sitúa más de 30 puntos porcentuales por debajo del porcentaje de mujeres profesoras.

Gráfico 7.2: Porcentaje de mujeres directoras de centro en educación primaria y secundaria (CINE 1, 2 Y 3), en el conjunto de los sectores público y privado, 2007



	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
CINE 1	54.7	:	46.4	76.3	:	:	:	:	52.0	31.3	:	80.7	:	69.8	:	:	:
CINE 2	:	:	:	82.8	:	:	:	:	:	40.2	:	45.0	:	60.5	:	:	:
CINE 3	30.7	:	30.5	66.0	:	:	:	:	38.7	27.7	:	37.2	40.4	43.3	:	:	:

	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	TR
CINE 1	:	:	34.4	68.9	79.3	:	60.6	67.1	86.1	37.9	73.3	72.2	77.5	:	52.7	:
CINE 2	:	:	:	23.3	68.9	:	55.4	67.0	33.3	41.6	55.6	42.8	46.7	:	52.7	:
CINE 3	:	:	:	26.9	55.3	:	55.1	53.7	50.7	40.1	43.9	42.8	37.0	:	43.4	:

Fuente: Eurostat, OOE (datos extraídos en Septiembre de 2009).

Nota complementaria

Bélgica: los datos de educación secundaria no incluyen la educación para la “promoción social”.

7.2. Estrategias para mejorar la distribución por sexo del profesorado y de los puestos de dirección de los centros

7.2.1. Iniciativas para atraer a los varones a la profesión docente

La mayoría de los países se hacen eco de la feminización de la profesión docente, especialmente en los niveles de infantil y primaria, pero son pocos los que afirman de forma explícita que esta situación constituya una preocupación a nivel político (Bélgica –Comunidad francesa–), Alemania, Dinamarca, Lituania y Reino Unido –Escocia–). Las preocupaciones se centran en la ausencia de modelos masculinos de género para los niños así como en la posible escasez de profesores. Sin embargo, solo algunos países han puesto en marcha iniciativas concretas dirigidas a atraer a un mayor número de varones a la profesión. Irlanda y los Países Bajos han lanzado campañas específicas para atraer a los hombres a la docencia en el nivel de primaria y para evitar que los hombres que están formándose como docentes abandonen los estudios.

En **Irlanda**, desde los años 70 se viene produciendo un significativo y continuo descenso del número de varones que accede a la profesión docente, especialmente en el nivel de primaria. Por ello, se creó un Comité de Educación Primaria cuya función era formular recomendaciones sobre las estrategias e iniciativas que se podrían poner en marcha para aumentar el número de hombres que acceden a la educación primaria. El informe final de este comité recomendaba poner en marcha una campaña de promoción coordinada, dirigida a fomentar entre los niños varones la docencia en la educación primaria. En enero de 2006 se puso en marcha la campaña MATE (*Men as Teachers and Educators* –los hombres como profesores y educadores), con el objetivo de resaltar la amplia variedad de habilidades que utiliza un profesor de primaria. Además, hace hincapié en lo gratificante que puede resultar ser profesor: el valor para la sociedad, el equilibrio entre vida laboral y personal, la satisfacción académica, la diversidad de habilidades, el desarrollo profesional, las condiciones laborales y la seguridad en el empleo. A día de hoy, se han puesto en marcha varias acciones: anuncios en la prensa nacional, en la radio y en internet, producción y distribución de posters para todos los centros de secundaria. En la parte del DVD *eQuality Measures* dirigida a los orientadores y a los estudiantes se incluyen entrevistas a varones que desarrollan su labor profesional en el campo profesional de la atención y el cuidado a los demás.

En los **Países Bajos**, en los últimos años se han puesto en marcha varias iniciativas dirigidas a fomentar que los hombres inicien la formación inicial como profesores de primaria (*pedagogische academie basisonderwijs* –“pabo”). En estas iniciativas están implicados tanto el gobierno como organizaciones del campo de la educación. Se llevó a cabo un estudio sobre el acceso y el abandono en los centros “pabo” por parte de los varones (“*Paboys wanted*” –un juego de palabras con las palabras “pabo” y boys), del que parece concluirse que los varones abandonan los estudios en los centros “pabo” prematuramente. Por ejemplo, en 2005, el 44.6% de los varones abandonó en el primer curso, por un 28.2% de las mujeres. Una vez que comienzan su trabajo como docentes, en los primeros 5 años el número de varones que abandona la profesión es relativamente superior al de mujeres. Basándose en estos resultados, el *sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt* (centro especializado en personal de la educación, creado por empleadores y empleados) ha llevado a cabo en estos centros de formación una serie de estudios piloto centrados en la prevención del abandono durante y después de la formación⁽²³⁾. Estos estudios piloto centraban sus esfuerzos en el desarrollo de actividades para fomentar el cambio en la cultura formativa, lo que incluía la creación de un entorno de acogida para hombres y mujeres; el desarrollo de procesos de asesoramiento para los estudiantes varones (noveles), con un mayor contacto entre los estudiantes varones del “pabo” y los profesores varones; el apoyo a los estudiantes varones, y prácticas formativas más adaptadas a los deseos y las necesidades de los niños varones.

Además de estos dos países, en los que se han desarrollado campañas específicas, algunos más han introducido distintas iniciativas con el objetivo de atraer a los varones a la profesión docente.

En la **República Checa**, la “Liga de los Hombres Abiertos” (*Liga otevřených mužů*) puso en marcha en 2008 el programa “Los hombres en las escuelas” (*Muži do škol*). El objetivo de este programa es llamar la atención sobre la falta de hombres en la educación, tanto en la docencia como en otras profesiones del ámbito educativo. En 2009, se celebró una conferencia auspiciada por el Ministerio de Educación, Juventud y Deporte en la que se presentaron experiencias de apoyo a los hombres en centros educativos extranjeros. Se está diseñando una estrategia sobre la base de los resultados de esta conferencia.

Entre otras medidas, en el Plan de acción **lituano** para la implementación del Programa para el Progreso de las Mujeres 1998-2000 se contempla, en el campo de la educación y con carácter provisional, la discriminación positiva hacia los hombres en la admisión a los centros de educación superior que ofrecen formación pedagógica, como medida paliativa.

En el **Reino Unido (Inglaterra)**, la Agencia de Formación y Desarrollo para los Centros (*Training and Development Agency for Schools – TDA*) financia cursos de iniciación dirigidos a hacer atractiva para los hombres la idea de ser profesores de primaria. Estos cursos duran tres días e incluyen un día de formación práctica en un centro escolar.

La Agencia Nacional **Sueca** para la Educación Superior ha recibido el encargo de estudiar las diferencias de género en la elección entre las diferentes especialidades de formación del profesorado, y de analizar las siguientes situaciones: cuáles son las razones para que la tasa de abandono de los estudios de formación del profesorado sea mayor entre los hombres que entre

(23) Véase: <http://www.onderwijsarbeidsmarkt.nl/projecten/2007/paboys-meer-mannen-in-het-onderwijs/>

las mujeres; en qué instituciones de educación superior se han implementado estrategias dirigidas a aumentar el proporción de varones que cursan los estudios de formación del profesorado y cuáles de ellas han resultado exitosas; qué proporción de los hombres que finalizan su formación como profesores trabajan como docentes; y qué variables están influyendo en la decisión de hombres y mujeres de hacerse docentes. En marzo de 2009 la Agencia presentó al gobierno su informe final. En él se identifican tres razones fundamentales que explican el abandono por parte de los hombres de su formación como docentes. En primer lugar, los hombres que comienzan esta formación pueden no estar muy seguros de su elección, puesto que han elegido un itinerario que no puede considerarse, a ojos de la mayoría de la gente, como una profesión masculina. Por tanto, su decisión puede ponerse a prueba y, quizá, cuestionarse desde fuera. En segundo lugar, los hombres que trabajan en el mundo de la educación se enfrentan a una cultura tradicionalmente femenina a la que han de adaptarse, o bien enfrentarse, lo que, en ambos casos, pueden conllevar dificultades. En tercer lugar, los hombres carecen habitualmente de modelos masculinos en el campo educativo.

Entre las acciones de apoyo que se desarrollan en los programas de formación del profesorado dirigidas a los estudiantes varones se incluyen proyectos tutorizados, el trabajo en red y la introducción de orientadores varones en el periodo de prácticas docentes de los estudiantes varones.

En lo que se refiere a las medidas desarrolladas en las universidades y escuelas universitarias con vistas a atraer a más estudiantes varones a los estudios de formación del profesorado, el informe muestra que las iniciativas que se han puesto en marcha se han centrado en captar un mayor número de varones para este tipo de estudios o bien en conseguir que los varones no abandonen su formación. Algunas actividades se realizan bajo el formato de programas de cooperación con los centros educativos.

Mejorar la distribución por género del personal que trabaja tanto en educación y atención a la primera infancia como en la educación primaria y secundaria es uno de los principales objetivos del Plan de Acción para la Igualdad de Género **noruego**. Una de las iniciativas desarrolladas en esta área consiste en la creación de equipos a nivel de condado que intentan captar más hombres para la educación de la primera infancia. Se están creando, como centros piloto, centros de día de atención a la infancia a cargo de hombres. Los colectivos a los que se dirige de forma prioritaria el plan de acción son los propietarios, los directores y el personal de los centros de día de atención a la infancia, las instituciones de formación en el lugar de trabajo y los estudiantes de programas de formación del profesorado.

Muchos países hacen referencia a los bajos salarios y a la falta de una carrera profesional como factores que hacen de la docencia una profesión poco atractiva para los hombres. Algunos de ellos intentan abordar este problema a nivel general.

Por ejemplo, el gobierno **holandés** está intentando aumentar el atractivo de las profesiones relacionadas con el mundo de la educación (primaria) incrementando la calidad de la educación y de la profesión, ofreciendo mejores remuneraciones así como mejores oportunidades de promoción. Se ha diseñado un plan para la formación del profesorado que debe traducirse en un nivel más elevado de cualificación, una mejor estructura y una especialización y una mayor diversidad de cursos de formación.

Sin embargo, aún en aquellos países donde la profesión docente goza supuestamente de un reconocido prestigio (como es el caso de Finlandia) o está razonablemente bien remunerada (como en el caso de Luxemburgo), según indican las estadísticas, en la educación obligatoria los docentes siguen todavía siendo mayoritariamente mujeres. Esto sugiere que la enseñanza está fuertemente asociada a la noción de "cuidado", de manera especial en los niveles inferiores, lo que tradicionalmente se vincula más con las mujeres que con los hombres (véase capítulo 1).

7.2.2. Iniciativas para atraer a más mujeres a los puestos de dirección

Estimular la participación femenina en los puestos de dirección de los centros es un tema de preocupación, al igual que lo es el atraer a un mayor número de hombres a la docencia. Sin embargo, parece que solo algunos países han puesto en marcha iniciativas concretas para remediar esta situación.

En los **Países Bajos**, el objetivo del programa “más mujeres en la dirección” (*Meer vrouwen in het management*) es conseguir que haya más mujeres ocupando puestos de dirección en el sector de la educación. Este programa se inscribe en el marco de un acuerdo firmado en 2006 entre el gobierno, los sindicatos y las organizaciones empresariales centrado en nueve objetivos para el personal de los centros de enseñanza.

En **Irlanda**, se ha puesto en marcha una iniciativa dirigida a las mujeres que desean ocupar puestos directivos. El Ministerio de Educación y Ciencia financia un curso de formación continua, “Mujeres en puestos directivos en la educación” (*Women into Educational Management*), dirigido a mujeres interesadas en promocionar a puestos de dirección en el campo de la educación. Este curso se introdujo siguiendo las recomendaciones de un estudio sobre dirección en la educación encargado por el Ministerio en 1999. Este curso, organizado actualmente por uno de los centros nacionales de educación, está muy demandado, y se incluyó en un programa internacional para mujeres en puestos de dirección en la educación (IPWEM), cofinanciado por la Comisión Europea (COMENIUS, Acción 3.1).

Un proyecto sub-regional en el que participa **Liechtenstein** y las regiones circundantes pretende incrementar la proporción de mujeres que ocupan puestos de dirección en el sector público en general.

En **Chipre** y **Rumanía**, la meta de aumentar la representación de las mujeres en los organismos de toma de decisiones o de conseguir una distribución equilibrada en los puestos de dirección en la educación está recogida en estrategias de alcance nacional que todavía no se han puesto en marcha.

7.3. El género como tema en la formación del profesorado

7.3.1. Formación inicial del profesorado

En muchos países las instituciones de formación del profesorado son totalmente autónomas en lo referente al contenido de los programas que imparten, lo cual supone que queda a discreción de las mismas la organización de asignaturas específicas sobre la temática de género. Así pues, en muchos países las autoridades educativas únicamente saben que el género puede incluirse como tema optativo en la formación inicial del profesorado, e informan de que existen una o dos asignaturas sobre este aspecto en universidades concretas o en algunos centros de formación del profesorado.

En algunos países el género es uno de los temas generales relacionados con la igualdad que forman parte integral de la formación inicial del profesorado. Este es el caso de Bélgica (Comunidad flamenca), Suecia y el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte). En Bélgica (Comunidad francesa), Dinamarca, Francia, Austria y los Países Bajos, la dimensión de género debe ser tenida en cuenta como tal en la formación del profesorado. Esta dimensión ha sido recogida en la política de transversalidad de género (Austria), en las competencias que se exigen a los docentes (los Países Bajos), en el decreto sobre la formación inicial del profesorado (Bélgica –Comunidad francesa–), en el programa de estudios de grado de profesorado de la *Folkeskole* (Dinamarca) o en las misiones relativas a la igualdad de género de las instituciones de formación de profesorado (Francia).

En España, Luxemburgo y Portugal, los diversos planes de acción para la igualdad de género que están actualmente en curso contemplan la integración de la dimensión de género en la formación inicial del profesorado.

En **España**, el Plan Estratégico para la Igualdad de Oportunidades 2008-2011 tiene como primer objetivo la promoción de una adecuada formación inicial para los docentes y otro personal educativo de los centros de enseñanza mixtos, la prevención de la violencia de género y del acoso, y la igualdad de oportunidades. Con vistas a alcanzar estos objetivos, se proponen un conjunto de líneas directrices, por ejemplo: el fomento de la creación de departamentos de estudios sobre el género dirigidos a la formación específica; la investigación y la elaboración de materiales didácticos en las facultades de educación, las escuelas de formación del profesorado y los centros de formación permanente; la creación de estudios de postgrado con especialización en igualdad entre hombres y mujeres en el ámbito de la educación; la coeducación; la educación no sexista y

la prevención de la violencia contra las mujeres; y la incorporación de temas relacionados con la igualdad de género en los procesos de selección.

En **Portugal**, el Plan de Acción Nacional para la Igualdad de Género (2007-2010) prevé, como área estratégica de intervención, la promoción de la integración de la dimensión de género no solo en la definición de los perfiles de competencia, sino también en los perfiles formativos de los profesionales de la educación, a saber, docentes, profesorado ayudante y responsables de definir las directrices educativas y profesionales.

En **Finlandia**, en 2008 se inició un proyecto de investigación sobre "Igualdad y Sensibilidad de Género en la Formación del Profesorado" (TASUKO) ⁽²⁴⁾, cuyo objetivo consiste en dotar a los futuros docentes de más información teórica y práctica sobre cómo pueden promover la igualdad de género y cómo pueden desarrollar su trabajo con una mayor sensibilidad hacia las cuestiones de género. Como parte del proyecto, está previsto elaborar currículos y metodologías, así como un programa de investigación cuyos resultados se incorporarán a la formación docente.

El género no parece ocupar un lugar destacado en los programas de formación inicial del profesorado. Su inclusión depende de cada institución concreta o de la motivación de los estudiantes para asistir a asignaturas que traten de esta temática. No obstante, algunos países cuentan con planes para dar más importancia a la dimensión de género en la formación del profesorado.

7.3.2. Formación permanente

Una situación similar se da en el caso de las actividades de formación permanente para el personal educativo. En muchos países la oferta de formación permanente está muy descentralizada y se imparte en instituciones públicas y privadas de muy diferente tipo. Por ello, resulta muy complicado obtener información sobre el tipo de cursos existentes. En los cursos o seminarios de formación permanente que ofrecen las instituciones públicas, el género aparece como tema de estudio muy esporádicamente. Solo Malta informa de actividades obligatorias de formación permanente para el profesorado en las que se tratan aspectos relacionados con el género.

El género suele incluirse en actividades relacionadas con los temas genéricos de igualdad. En los países de Europa central y del este la contribución de las ONG en este aspecto es, de nuevo, especialmente significativa.

Como en el caso de la formación inicial, también las actividades de formación permanente del profesorado están vinculadas, en algunos países, a planes específicos de acción. En Austria, por ejemplo, la transversalidad de género se aplica también a los centros de formación permanente del profesorado. En España y Portugal, los planes para la igualdad de género prevén igualmente la inclusión de la dimensión de género en la formación permanente del personal educativo.

Varios países dejan constancia de interesantes iniciativas en el campo del desarrollo del personal de la educación relacionadas con aspectos como la elección de carrera, el rendimiento y el abandono escolar temprano de los varones.

En **Francia**, en 2008 se celebró en la Escuela Superior de Educación Nacional (*École supérieure de l'Éducation nationale – ESEN*) un seminario nacional sobre igualdad entre niños y niñas en el sistema educativo cuyo fin era recopilar información que sirviera a los responsables de la educación nacional para reflexionar sobre la diversificación de las carreras de chicos y chicas y sobre la influencia que tiene la escolarización mixta sobre el comportamiento del alumnado.

En **Austria**, una de las consecuencias de los resultados insatisfactorios que, en conjunto, obtuvo el país en el estudio TIMSS fue la puesta en marcha, en 1998, del Proyecto IMST, "Innovaciones en la enseñanza de las matemáticas, las ciencias y la

⁽²⁴⁾ Véase: <http://wiki.helsinki.fi/display/TASUKO/Artikkeleita>

tecnología" (*Innovations in Mathematics, Science and Technology Teaching*). El Proyecto tiene como objetivo mejorar la enseñanza de estas materias, y bajo el paraguas del proyecto se creó una Red de Género para mejorar la enseñanza de las Matemáticas y de las Ciencias Naturales, para ampliar las perspectivas de aprendizaje y los ámbitos de acción de chicas y chicos, y para reducir la brecha de género. Este proyecto ofrece asesoramiento e información sobre nuevos desarrollos, así como formación sobre temas de género.

En el periodo 2008-2010, la Agencia Nacional de Educación **Sueca** cuenta entre sus tareas la de ofrecer una formación interna con el objetivo genérico de promover la igualdad y luchar contra el abandono escolar de los varones en la educación secundaria superior. Esta formación está pensada para docentes y orientadores escolares que trabajan en centros de educación infantil, de educación obligatoria, de educación secundaria superior, de educación de adultos y de educación superior. La Agencia es también la encargada de hacer llegar información sobre esta oferta formativa a los municipios y a los centros educativos, así como ofrecerles apoyo en su lucha contra la elección tradicional de materias y de carreras y en su trabajo de promoción de la igualdad.

*

* *

En general, en los países europeos la docencia es una profesión muy feminizada, especialmente en los niveles inferiores de la educación. Pese a que esta situación supone un motivo de preocupación para muchos países, las estrategias que se ponen en marcha para atraer a más hombres a la enseñanza en los niveles de la educación obligatoria son muy esporádicas. La dirección de los centros educativos, sin embargo, está en buena medida en manos de los hombres, y parece bastante evidente que las iniciativas a nivel nacional para afrontar este desequilibrio son totalmente insuficientes. Las políticas relativas a la formación del profesorado no contemplan de forma especial la perspectiva de género en las actividades de formación inicial o permanente ni de los docentes ni de los directores de centro. La formación en temas de género parece depender en buena medida de la iniciativa particular de los centros que ofrecen formación del profesorado.

CAPÍTULO 8: POLÍTICAS DE IGUALDAD DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Este capítulo aborda la cuestión de la igualdad de género en la educación superior y analiza las políticas de género que a este respecto se han introducido en los países europeos. Las diferencias de género surgen en la educación primaria y secundaria debido en parte a que en los centros educativos tienden a reproducirse los roles y estereotipos de género tradicionales. Estas diferencias se plasman y se refuerzan posteriormente en los niveles superiores de la educación y de la formación profesional, y son reforzadas tanto por la elección de estudios como por las oportunidades que se les ofrecen en estos niveles a hombres y mujeres. Así pues, es importante analizar si los países europeos intentan combatir estas desigualdades y la manera en que afrontan esta tarea.

La mayoría de los países europeos han diseñado políticas o han avalado proyectos dirigidos a abordar las desigualdades de género en la educación superior. En varios de ellos se han incorporado a la legislación o a las estrategias gubernamentales disposiciones específicas sobre igualdad de género, y en algunos las instituciones de educación superior tienen la obligación de definir sus propias políticas de igualdad de género (véase capítulo 3). Como se mencionó en el capítulo 3, en los países europeos las preocupaciones principales con respecto a las desigualdades de género en la educación superior giran en torno a dos aspectos: la segregación horizontal y la segregación vertical. En primer lugar, en casi todos los países existe la preocupación por el problema de la segregación horizontal, es decir, que hombres y mujeres elijan diferentes ámbitos de estudio en la educación superior, y que las mujeres estén infrarrepresentadas en los de ingeniería y ciencias. En segundo lugar, la segregación vertical también es motivo de preocupación para un buen número de países –la Comunidad flamenca de Bélgica, la República Checa, Alemania, Grecia, España, Francia, los Países Bajos, Austria, Eslovenia, Suecia, el Reino Unido y Noruega–. En este caso, el problema está relacionado con el “techo de cristal” que existe actualmente en la educación superior: es decir, que aunque el número de mujeres graduadas en educación superior supera al de hombres, en los estudios de doctorado están ligeramente infrarrepresentadas, y su número es incluso menor entre el personal académico de las universidades. A continuación se analizan estos dos problemas, así como las políticas que se han puesto en marcha para solventarlos.

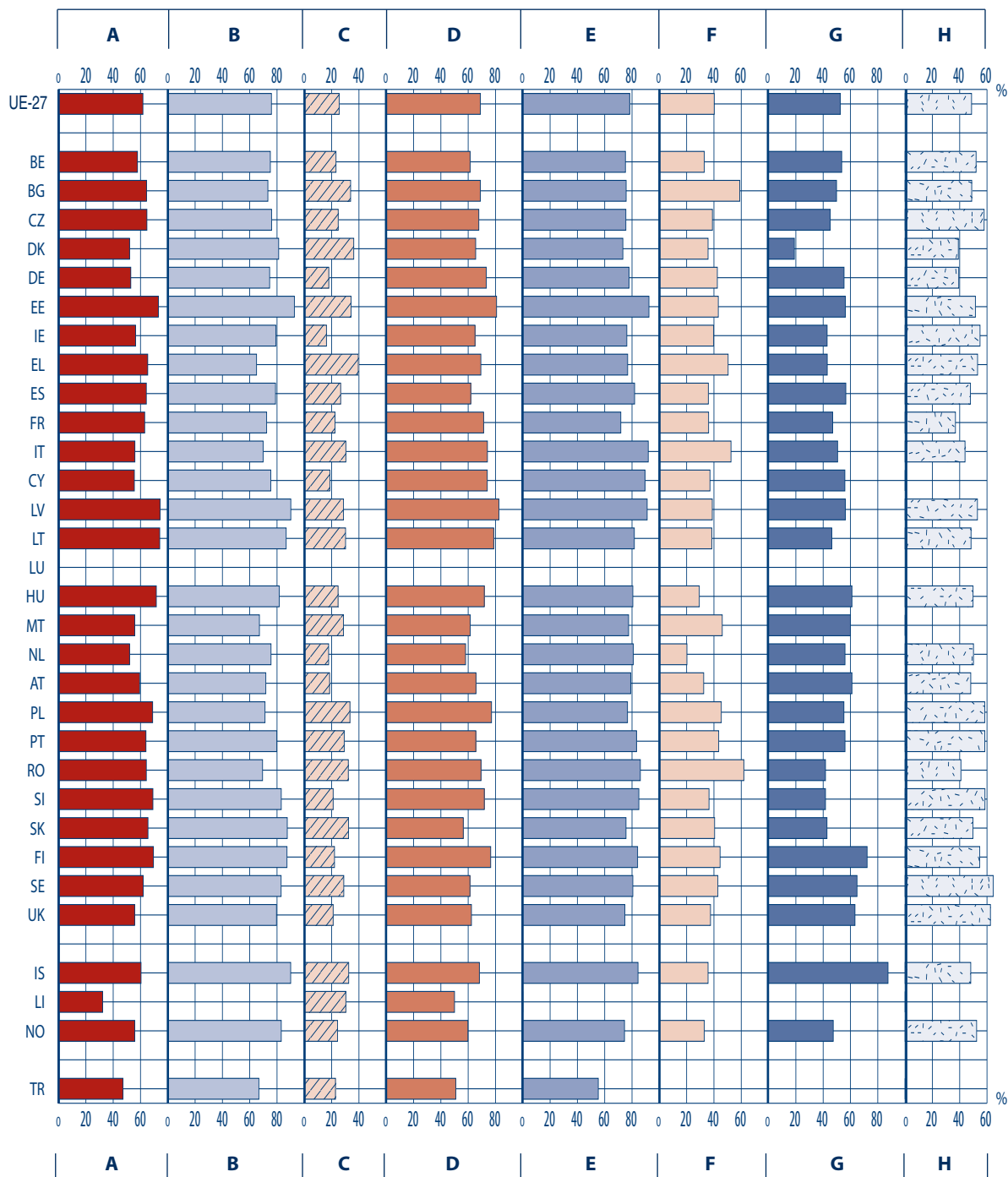
8.1. Segregación horizontal

En casi todos los países preocupa el hecho de que la proporción de hombres y de mujeres en unos y otros ámbitos de estudio en educación superior varía considerablemente. A pesar de que las diferencias en rendimiento entre chicos y chicas, en especial en las áreas de matemáticas y ciencias, son relativamente escasas, según demuestran los estudios internacionales (véase capítulo 2), este patrón de desigualdades se repite entre estudiantes y titulados de educación superior, y es relativamente consistente a lo largo y ancho de Europa. Las diferencias entre los jóvenes a la hora de elegir entre las diferentes disciplinas académicas pueden atribuirse a las concepciones tradicionales sobre los roles e identidades de género, así como a la asunción de los valores culturales asociados a los diferentes ámbitos concretos de estudio. Por ejemplo, mientras que algunas áreas, como ingeniería y ciencias, son ampliamente percibidas como “masculinas” y adecuadas para los hombres, otras, principalmente las relacionadas con el cuidado y la atención a los demás, como educación o salud y bienestar social, se consideran “femeninas” y apropiadas para mujeres. Estas percepciones hacen difícil que los miembros del sexo minoritario puedan integrarse en dichas áreas de estudio sin poner en cuestión la cultura dominante o sus propias autopercepciones (véase de nuevo el capítulo 1).

El gráfico 8.1 ilustra las diferencias en el porcentaje de titulados en educación superior hombres y mujeres por áreas de estudio. Las áreas ampliamente copadas por las mujeres son educación y formación, salud y

bienestar social, y humanidades y artes. Turquía es la excepción, ya que, al ser en este país el número de mujeres tituladas relativamente bajo, los únicos campos con presencia mayoritaria de las mujeres son la educación y formación (55% de mujeres) y el arte y las humanidades (67%).

Gráfico 8.1: Porcentaje de mujeres con un título de educación superior (CINE 5-6) por área de estudio, sobre el total de titulados, 2007



A Ciencias sociales, empresariales y derecho **B** Salud y bienestar social **C** Ingeniería, producción industrial y construcción **D** Humanidades y artes
E Educación **F** Ciencias, matemáticas e informática **G** Servicios **H** Agricultura y veterinaria

	UE-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
A	61.8	57.8	64.4	64.7	52.0	52.9	73.1	56.4	65.3	64.3	63.1	55.9	55.5	74.3	74.1	:
B	75.9	75.1	73.3	76.0	81.2	74.6	92.7	79.1	65.0	78.9	72.4	69.8	75.4	90.1	86.7	:
C	25.5	23.2	33.9	24.8	36.2	17.9	34.2	16.2	39.5	26.6	22.5	30.4	18.7	28.7	30.2	:
D	68.9	61.4	68.9	67.8	65.5	73.3	80.8	65.0	69.3	61.9	71.3	74.1	74.0	82.5	78.7	:
E	78.3	75.2	75.7	75.5	73.3	77.8	92.4	76.2	76.8	81.9	71.8	91.9	89.5	91.1	81.7	:
F	40.2	32.9	58.9	38.9	35.7	42.5	43.2	39.7	50.4	35.9	36.1	52.5	37.1	38.8	38.4	:
G	52.6	53.6	49.8	45.2	18.9	55.3	56.3	42.9	43.0	56.6	47.0	50.6	55.9	56.3	46.3	:
H	48.7	52.0	48.8	57.9	39.0	39.3	51.5	54.9	53.1	47.8	36.9	43.9	0.0	53.0	48.3	:

	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	TR
A	71.6	55.8	52.0	59.4	68.9	64.0	64.3	69.1	65.5	69.5	62.0	55.7	60.4	32.3	55.8	47.2
B	81.6	67.1	75.6	71.8	71.2	79.8	69.4	83.1	87.5	87.3	83.0	79.6	90.0	0.0	83.1	66.7
C	24.7	28.7	17.8	18.5	33.4	29.2	32.2	21.1	32.4	22.1	28.9	21.1	32.5	30.4	24.3	22.8
D	71.8	61.5	58.1	65.7	77.1	65.6	69.4	71.8	56.4	76.5	61.3	62.4	68.2	50.0	59.8	50.9
E	80.6	77.5	80.9	79.0	76.7	83.3	86.1	85.0	75.6	84.1	80.6	74.8	84.4	0.0	74.5	55.3
F	29.3	46.1	20.2	32.5	45.4	43.5	61.9	36.4	40.5	44.5	42.9	37.5	35.7	0.0	32.9	45.2
G	61.1	60.0	56.0	61.1	55.2	56.0	41.7	41.7	42.8	72.2	64.8	63.3	87.5	0.0	47.4	27.0
H	49.8	0.0	50.1	48.1	58.3	58.4	40.9	58.5	49.7	54.7	64.6	62.5	48.1	0.0	52.4	52.7

A Ciencias sociales, empresariales y derecho **B** Salud y bienestar social **C** Ingeniería, producción industrial y construcción **D** Humanidades y arte

E Educación **F** Ciencias, matemáticas e informática **G** Servicios **H** Agricultura y veterinaria

Fuente: Eurostat (datos extraídos en Septiembre de 2009).

Notas complementarias

Bélgica: no se incluyen las segundas titulaciones de educación terciaria no universitaria de la Comunidad flamenca, ni los datos de la Comunidad germanófona.

Italia: no se incluyen las segundas titulaciones ni otras posteriores de nivel CINE 5A ni de nivel CINE 6.

Chipre: más de la mitad de los estudiantes de educación superior de Chipre cursan sus estudios en el extranjero. Las áreas de estudio en Chipre son limitadas.

Liechtenstein: en Liechtenstein no se dispone de datos sobre algunas áreas de estudio porque la mayoría del alumnado cursa sus estudios y obtiene su título en el extranjero, principalmente en Suiza y Austria (niveles CINE 3 a 6 después de la escolarización obligatoria).

En la UE-27, una media del 80% de los titulados en el área de **educación y formación** son mujeres, y son mayoría en todos los países analizados. Estonia, Italia y Letonia presentan una proporción de mujeres especialmente elevada; tan solo uno de cada diez titulados es varón. En el área de **salud y bienestar social**, el 76% de los titulados son mujeres, y también son mayoría en todos los países (excepto Turquía), especialmente en Estonia, Letonia e Islandia (cerca del 90% o más). En el área de **humanidades y artes** también la mayoría de los titulados son mujeres –cerca del 70%. En Estonia y Letonia solo uno de cada cinco titulados en esta área es varón.

En el área que cuenta con el mayor número de estudiantes y titulados, **ciencias sociales, empresariales y derecho**, las mujeres están en ligera mayoría. De media, en los países de la UE-27, cerca del 60% de los titulados en este campo son mujeres. En los países bálticos y en Hungría, el porcentaje de mujeres tituladas es superior al 70%.

Por el contrario, en el área de **ingeniería, producción industrial y construcción**, los hombres dominan claramente; solo uno de cada cuatro titulados es mujer. En todos los países los hombres están sobrerrepresentados, especialmente en Alemania, Irlanda, Chipre, los Países Bajos y Austria, donde el porcentaje de mujeres tituladas es inferior al 20%. Los hombres dominan ligeramente –con aproximadamente el 60% de los titulados– en el área de **ciencias, matemáticas e informática**. Es importante señalar, no obstante, que en Bulgaria y Rumanía se invierte el patrón general, y la mayoría de los titulados de esta área son mujeres.

El área **servicios** presenta importantes variaciones en la distribución por género de los titulados en función de los países, en tanto que en el área de **agricultura y veterinaria** la distribución es más o menos equilibrada. No obstante, se trata de áreas pequeñas, de las que egresan menos del 5% de los titulados.

8.1.1 Políticas y proyectos contra la segregación horizontal

En la mayor parte de los países donde existen políticas para la igualdad de género en la educación superior estas tienen como primer objetivo combatir la segregación horizontal y el desequilibrio de género en la elección de disciplinas académicas de hombres y mujeres. Casi todas estas políticas y proyectos se dirigen a chicas y mujeres; solo una minoría de los programas se centra en las elecciones de niños y hombres.

Existen dos herramientas políticas fundamentales dirigidas a modificar la elección tradicional de estudios que hacen las mujeres (y, en algunos casos, los hombres). En primer lugar, la oferta de una orientación académica y profesional en los centros de secundaria (véase capítulo 4), y en segundo, la puesta en marcha de proyectos dirigidos a incrementar la sensibilidad sobre este tema en las instituciones de educación superior. Este tipo de proyectos en ocasiones se lleva a cabo por iniciativa o con financiación de los ministerios o los gobiernos, y en la mayoría de los casos tienen por objetivo atraer a más mujeres a las áreas de ciencias, matemáticas e informática, y de ingeniería, producción industrial y construcción. Entre las prácticas más utilizadas pueden mencionarse la organización de jornadas de puertas abiertas en las universidades o la concesión de premios especiales a las estudiantes mujeres.

En la **Comunidad flamenca de Bélgica**, el Ministerio de Economía, Ciencia e Innovación financia actualmente un proyecto dirigido a incrementar el número de mujeres que cursan estudios de ingeniería. Este proyecto trata de ofrecer modelos de rol a las mujeres estudiantes y de erradicar los estereotipos de género entre los ingenieros. El proyecto se desarrolló en el periodo 2008-2010.

En la **República Checa**, en el marco de un proyecto del Instituto de Sociología de la Academia de Ciencias de la República Checa, financiado por el Ministerio de Educación, Juventud y Deporte, se creó en 2001 el Centro Nacional de Contacto –Las Mujeres y la Ciencia (*Ženy a věda*). La misión de este centro es influenciar el debate sobre el género en las actividades de I+D y contribuir en la configuración de la política científica y de recursos humanos de la República Checa, de manera especial en lo relativo a la posición de las mujeres respecto a la ciencia. Además, en 2009 se puso en marcha un proyecto piloto, denominado “Barreras”, para la creación de un sistema de tutorización dirigido a las alumnas de los centros de secundaria.

En **Alemania**, en el marco de la campaña de cualificación del Gobierno Federal “Avanzar mediante la Educación”, en 2008 se puso en marcha el Pacto Nacional para las Mujeres en carreras MINT (matemáticas, ciencias de la información, ciencias naturales y tecnología), cuyo objetivo es alentar a niñas y mujeres para que se inscriban en cursos de formación, grados universitarios y carreras del área de matemáticas, ciencias de la información, ciencias naturales y tecnología (MINT). Participan numerosos colaboradores del campo de la industria, la ciencia, la investigación, la política y los medios de comunicación, y funciona bajo el eslogan “Come on, do MINT” (Vamos, lánzate a MINT). Presentando modelos positivos de los roles, los participantes en el Pacto contribuyen a reducir los estereotipos asociados a estas áreas de trabajo. Al mismo tiempo, han firmado un acuerdo para facilitar la conciliación de la vida laboral y familiar.

En **Francia**, la Misión para la Paridad en la Educación Superior y la Investigación desarrolla cada año un plan de medidas específicas para incitar a más chicas jóvenes a elegir materias del campo de las ciencias. En el marco de la Misión se hace un seguimiento de la distribución por sexos en las carreras científicas y se garantiza que tanto las instituciones como los programas y las políticas de investigación de Francia tengan en cuenta la dimensión de género. Se desarrolla en estrecha colaboración con asociaciones de mujeres científicas y en 2004 se firmó un convenio marco con tres de estas mujeres para animar a un mayor número de chicas a elegir estudios y carreras científicas. La creación del sitio web www.elles-en-sciences.org es uno de sus resultados. Además, cada año la Misión convoca el premio *Irène Joliot-Curie*, ofrece apoyo a iniciativas específicas y publica regularmente indicadores, estadísticas y estudios. Adicionalmente, en 2005 las escuelas de ingeniería se autoimpusieron un conjunto de objetivos en virtud del “Convenio para el fomento de la igualdad de género” firmado por las Conferencias de las *grandes écoles* y el Ministerio para la Paridad y la Igualdad en el Trabajo.

En **Irlanda**, el proyecto “modelo de rol” iba dirigido a fomentar que un mayor número de chicas consideren la posibilidad de estudiar y trabajar en ciencia, ingeniería y tecnología, áreas tradicionalmente poco femeninas. El proyecto fue desarrollado por “Mujeres en Tecnología y Ciencia” (*Women in Technology and Science – WITS*), una red no gubernamental de mujeres profesionales de los sectores de la ciencia, la ingeniería y la tecnología (*Science, engineering and technology – SET*). El proyecto también incluía el apoyo, a nivel nacional, a seis centros de tercer ciclo para desarrollar un “día del modelo de rol” como forma de incrementar la participación de las mujeres en estudios SET de tercer ciclo. Además, la *Science Foundation Ireland (SFI)* ha puesto en marcha cuatro programas para abordar la infrarrepresentación de las mujeres en la investigación en ciencias y en ingeniería en Irlanda. Estos programas se concibieron para reforzar y prestar apoyo al desarrollo de mecanismos y prácticas sostenibles que garanticen que las mujeres investigadoras tengan las mismas oportunidades de competir en base a su experiencia, conocimientos y potencial en el campo científico.

En **Lituania**, la Estrategia para Garantizar la Igualdad de Oportunidades entre hombres y mujeres en el campo de la ciencia ha elaborado una serie de objetivos y medidas para lograr la igualdad de género en el sistema lituano de educación superior. Aunque la estrategia se dirige en primer lugar y sobre todo a garantizar la igualdad de género en la comunidad científica lituana, se espera que los resultados de su implantación tengan un efecto positivo en el futuro, no solo para conseguir una distribución equilibrada por sexos en los distintos campos de estudio, sino también en la creación de un entorno neutral, desde el punto de vista de género, para el aprendizaje de los estudiantes de ambos sexos.

En los **Países Bajos**, el Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia y la Plataforma *Bèta Techniek* aumentarán, en los próximos años, la inversión que se dedica a informar y transmitir entusiasmo a las jóvenes. La plataforma *Bèta Techniek* quiere que en 2009 se formulen objetivos para la formación profesional de nivel secundario, la formación profesional de grado superior y la educación universitaria. Además, igual que se centra la atención en las chicas de todos los sectores educativos, también se pone atención en los chicos, de forma especial en lo relativo a los programas de formación del profesorado (véase capítulo 7).

En **Austria**, la igualdad de género es uno de los principios rectores de las instituciones universitarias, según se recoge en la Ley de Universidades de 2002. Un programa importante que se está desarrollando en el país es el programa “Mujeres en ingeniería” (*Frauen in die Technik – FIT*), cuyo objetivo es informar a las estudiantes sobre sus posibilidades de estudio y animar a las jóvenes interesadas a incorporarse a campos de estudio no tradicionales. El programa FIT se coordina desde el Ministerio Federal de Educación, Artes y Cultura, y funciona en seis ciudades universitarias de Austria. Las estudiantes de ingeniería o de ciencias naturales visitan centros educativos para promover entre las chicas interesadas las oportunidades que ofrecen la ingeniería y las ciencias naturales. Estas estudiantes tienen también la posibilidad de participar en “jornadas informativas” en las universidades, así como de asistir a clases magistrales de prueba, a talleres, a mesas redondas, etc.

En **Polonia**, en 2008 la fundación educativa *Perspektywy* y la Conferencia de Rectores de Universidades Técnicas lanzaron una campaña coordinada bajo el eslogan “Chicas, estudia en las universidades técnicas” (*Dziewczyny na politechniki!*), cuyo objetivo era promover los programas de ingeniería y tecnología entre las mujeres jóvenes. En el marco de la jornada de puertas abiertas “Solo para chicas”, 14 universidades técnicas elaboraron programas especiales que incluían clases en laboratorios, debates, encuentros con mujeres investigadoras y con mujeres que están realizando estudios en ingeniería y ciencias conducentes a un título. Esta campaña se repitió en 2009 de forma exitosa.

En el **Reino Unido**, existen iniciativas a nivel nacional cuyo objetivo es contrarrestar el desequilibrio en el reparto por sexo en ciertas áreas del sector de la educación superior. Una de las más conocidas es “Mujeres en Ciencia e Ingeniería” (*Women into Science and Engineering –WISE*). En la campaña WISE participan una serie de colaboradores con el objetivo de animar a las chicas en edad escolar a valorar y elegir cursos relacionados con la ciencia, la tecnología, la ingeniería y la construcción, y a incorporarse posteriormente a carreras relacionadas con estos ámbitos.

En **Noruega**, uno de los instrumentos utilizados en áreas cuya distribución por sexo es desigual consiste en otorgar puntos adicionales para el acceso a universidades y escuelas universitarias. El Ministerio ha creado centros nacionales de matemáticas y ciencias que tienen la misión, en cooperación con otros colaboradores, de fomentar las disciplinas científicas entre los estudiantes, especialmente entre las mujeres, y de incorporarles a ellas.

8.2 Segregación vertical

Existen diferencias notables de género en la participación y titulación en la educación superior (CINE 5-6). En general, en este nivel educativo hay más mujeres que hombres (véase EACEA/Eurydice 2009a, gráficos C16 y F6). La excepción es Turquía, donde solo el 43% de los estudiantes son mujeres. De media, en la UE-27, las mujeres suponen el 55% de los estudiantes matriculados en educación superior; en Islandia este porcentaje alcanza el 64%. En toda Europa el porcentaje de mujeres que completan sus estudios y obtienen la titulación correspondiente es incluso mayor: el 59% de quienes obtienen el título son mujeres. En Estonia y Letonia, la proporción de mujeres que obtienen el título es todavía mayor, acercándose al 70%.

En los últimos años, en la UE-27 el porcentaje medio de mujeres que cursan educación superior ha ido incrementándose paulatinamente (con un crecimiento del 2% de 1998 a 2006). Este patrón es similar en todos los países europeos, con un aumento superior al 5% en la República Checa, Malta, Rumanía y Eslovaquia. Bulgaria y Chipre son los únicos países en los que descendieron las tasas de participación de las mujeres entre 1998 y 2006 (un 7% y un 4% respectivamente). El porcentaje de mujeres tituladas ha experimentado un crecimiento incluso mayor, con un aumento medio en la UE-27 del 4% en el periodo 1998-2006; este incremento ha sido superior al 8% en Alemania, Hungría e Islandia.

En la gran mayoría de los países este aumento en la proporción de mujeres tituladas no se ha percibido como un problema, fundamentalmente porque en la mayor parte de ellos las diferencias en las tasas de participación de hombres y mujeres no son grandes. No obstante, un informe elaborado por el Instituto de Política de Educación Superior (*Higher Education Policy Institute – HEPI*), un grupo de reflexión independiente del Reino Unido, señala posibles áreas de preocupación para el futuro, argumentando que esta tendencia podría “dar lugar a estereotipos negativos, especialmente entre los hombres procedentes de entornos socioeconómicos en desventaja” (HEPI, 2009, punto 101). A nivel nacional, este tema es motivo de cierta preocupación en Finlandia y Suecia.

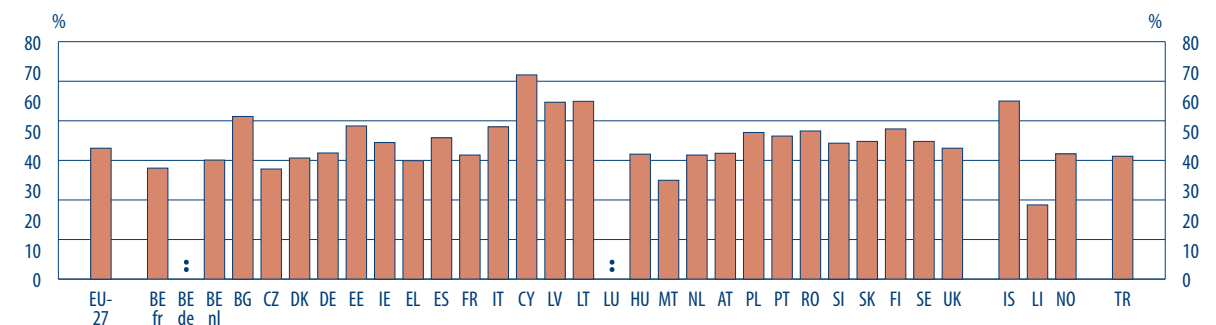
En **Suecia**, en enero de 2009 la Delegación para la Igualdad de Género en la Educación Superior recibió el encargo de apoyar y proponer medidas para promover la igualdad de género en la educación superior. Se solicitó a este organismo que prestara especial atención a la cuestión de la elección de opciones académicas en función del género, así como a la disminución de la proporción de hombres que quieren acceder a programas y estudios universitarios. La Delegación elevará sus conclusiones al gobierno sueco antes del 1 de enero de 2011.

Sin embargo, pese a estas tendencias generales, si se compara la proporción de mujeres tituladas en el nivel CINE 5 con la del nivel CINE 6 (es decir, el nivel de doctorado), las mujeres están todavía ligeramente infrarrepresentadas entre quienes obtienen el título de doctor. Como muestra el gráfico 8.2, el porcentaje de mujeres doctoras en los países de la UE-27 se sitúa en una media del 44%, y solamente alcanza o supera el 50% en Bulgaria, Estonia, Italia, Chipre, Letonia, Lituania, Rumanía, Finlandia e Islandia. El porcentaje de mujeres doctoras está por debajo del 40% en la Comunidad francesa de Bélgica, la República Checa, Malta y

Liechtenstein. No obstante, en los casos de Chipre, Malta, Islandia y Liechtenstein, debido al bajo número absoluto de doctorados, la información sobre el porcentaje de mujeres ha de interpretarse con cautela. Resulta interesante observar que en Turquía el porcentaje de mujeres doctoras (41%) no se sitúa muy por debajo del de mujeres con un título de nivel CINE 5. En general, ambos porcentajes se han mantenido relativamente estables desde 2004, con una ligera tendencia al alza. En Dinamarca, Eslovenia y Finlandia se ha producido un aumento superior al 10%, en tanto que Estonia es el único país en el que el porcentaje de mujeres con un título de doctorado es menor que en 2004.

La representación de las mujeres entre los catedráticos y el personal académico de las universidades es todavía más baja. Como se observa en el gráfico 8.3, el porcentaje de mujeres docentes en los niveles CINE 5-6 es inferior al 50% en todos los países, a excepción de Letonia y Lituania. La proporción de mujeres profesoras y catedráticas es especialmente baja en la República Checa, Alemania, Grecia, Francia, Italia, Hungría, Malta, los Países Bajos, Austria y Eslovenia. No obstante, hay que señalar que, en la mayoría de los países, el porcentaje de profesoras ha venido incrementándose lentamente desde 1998. En los Países Bajos, Austria, Eslovaquia, Eslovenia y el Reino Unido este aumento ha superado los 30 puntos porcentuales. Grecia, Francia y Hungría son países en los que la relativamente baja proporción de mujeres docentes en educación superior se ha mantenido más o menos estable. En Polonia e Islandia esta proporción también se mantiene estable pero, en comparación, en un nivel más elevado. Hay dos países, la República Checa y Estonia (en Estonia, según datos de 2004), en los que la proporción de mujeres docentes ha descendido en comparación con la de 1998 (estimaciones de Eurydice sobre datos de Eurostat, 2009).

Gráfico 8.2: Porcentaje de mujeres con el título de doctoras de nivel CINE 6, 2007



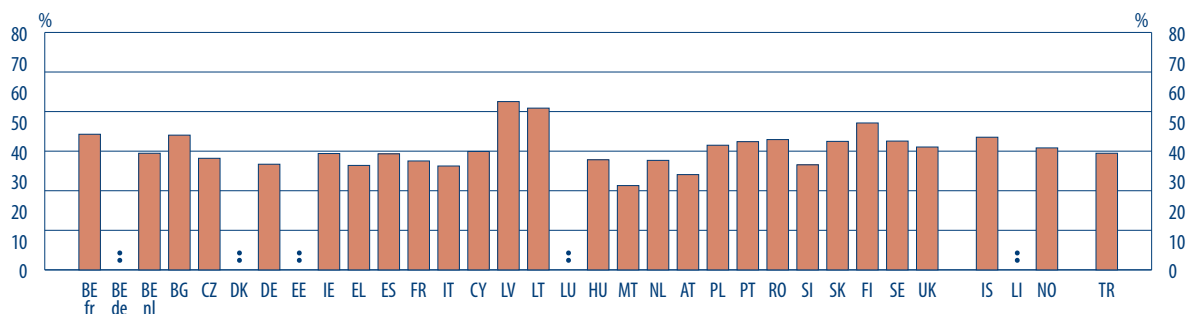
UE-27	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT
44.1	37.4	:	40.1	54.8	37.1	40.8	42.5	51.6	46.0	39.9	47.6	41.8				
LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	TR
:	42.1	33.3	41.8	42.4	49.4	48.2	49.9	45.8	46.4	50.6	46.4	44.1	60.0	25.0	42.2	41.4

Fuente: Eurostat (datos extraídos en Septiembre de 2009).

Nota complementaria

Italia y Liechtenstein: datos de 2006.

Gráfico 8.3: Porcentaje de mujeres profesoras/personal docente sobre el total de profesorado/personal docente en los niveles CINE 5-6, 2007



BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
45.7	:	39.3	45.4	37.6	:	35.6	:	39.2	35.2	39.1	36.7	35.0	39.9	56.7	54.5	:
HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	TR	
37.1	28.4	36.9	32.1	42.0	43.2	43.9	35.4	43.3	49.5	43.4	41.4	44.7	:	41.1	39.3	

Fuente: Eurostat (datos extraídos en Septiembre de 2009).

Notas complementarias

República Checa y Malta: datos de 2006.

Finlandia: en los niveles CINE 5-6 los datos del personal académico únicamente incluyen al personal docente, de modo que no se incluye al personal investigador. Anteriormente el personal investigador estaba también incluido en los datos sobre personal académico de los niveles CINE 5-6.

Suecia: en el personal académico se incluyen los estudiantes de postgrado que realizan tareas docentes.

El gráfico 8.3 representa al personal docente independientemente de su rango. Los datos relativos a la jerarquía de este personal ponen de manifiesto que, en toda Europa, la proporción de mujeres es bastante más baja cuanto más alto es el rango académico. Así, en 2007, en la UE-27 el 44% del personal académico que ocupaba puestos de perfil bajo eran mujeres; el 36% en puestos de nivel medio, y el 19% en puestos de rango superior (Comisión Europea, 2009b, p. 75). Las últimas estadísticas nacionales disponibles ilustran este fenómeno relativo a los rangos académicos.

En la **Comunidad flamenca de Bélgica**, mientras que la proporción de mujeres con puesto de personal académico ayudante se sitúa en el 52%, desciende al 44% en el personal científico, y menos de una quinta parte del personal académico autónomo (*zelfstandig academisch personeel*, incluidos todos los catedráticos) (19 %) son mujeres (VLIR, 2008a, p. 11).

En **España**, según datos del curso académico 2006/07, tan solo el 36% del personal docente de las universidades públicas eran mujeres, y el porcentaje de mujeres catedráticas –el puesto de mayor rango y mejor pagado– era solo del 14% (IFIIE & Instituto de la Mujer, 2010).

En los **Países Bajos**, según datos de 2007, el porcentaje de mujeres entre el personal académico de las universidades se reparte de la siguiente forma, por rango: 30% de los profesores ayudantes, 17% de los profesores adjuntos y solo el 11% de los catedráticos (Ministerio Holandés de Educación, Cultura y Ciencia, 2009, p. 131).

En **Austria**, tan solo el 17% de los catedráticos de universidad son mujeres, pero las mujeres representan el 40% de los profesores ayudantes de universidad (trimestre de invierno 2008) (BMWf, 2009).

En el **Reino Unido**, en el curso académico 2007/08, solo el 14% de los rectores universitarios y el 19% de los catedráticos eran mujeres (HESA, 2009).

Por tanto, la proporción de mujeres entre el personal docente de la educación superior va disminuyendo según se sube en la jerarquía académica. Aunque esto puede explicarse en parte por el hecho de que el acceso masivo de las mujeres a la universidad y posibilidad de elegir carrera es un fenómeno relativamente reciente, este “techo de cristal” al que se enfrentan las mujeres es en parte consecuencia de la cultura masculina que, por lo general, es la que predomina en el mundo académico. Sin embargo, este fenómeno es motivo de preocupación en muy pocos países.

8.2.1 Políticas y proyectos para combatir la segregación vertical

Solo cerca de un tercio de los países analizados cuentan con políticas o proyectos dirigidos a combatir la segregación vertical en la educación superior. Dichas estrategias políticas normalmente requieren el apoyo al personal académico femenino. Este apoyo puede ser financiero, consistente en dotar a las universidades de recursos adicionales para fomentar la contratación de mujeres en los puestos de investigación y docencia. A veces se usan como instrumento fórmulas de financiación en las que se tiene en cuenta el porcentaje de mujeres catedráticas, o contratos de resultados que vinculen la financiación a la consecución de objetivos estratégicos (para más detalles, véase Eurydice, 2008a). En otras ocasiones se pone a disposición de las jóvenes que trabajan en el ámbito académico servicios de orientación y asesoría sobre la carrera. Por último, otros países implementan políticas u ofrecen ayudas económicas para facilitar la conciliación de la vida personal y laboral, proporcionando guarderías o poniendo en marcha políticas de discriminación positiva que animen a las mujeres a volver al mundo laboral después de haber interrumpido su carrera.

El conjunto más completo de medidas políticas se puede encontrar en la **Comunidad flamenca de Bélgica**. En general, las universidades de la Comunidad flamenca de Bélgica llevan a cabo diferentes políticas dirigidas a atajar las desigualdades de género, desde un servicio de orientación vocacional hasta métodos de contratación transparentes, pasando por medidas para la mejora de la conciliación de la vida personal y laboral (promoción de horarios laborales flexibles, facilidades para el cuidado y la atención a los hijos y facilidades para la reincorporación de las mujeres tras haber interrumpido su carrera). Además, a la luz de la infrarrepresentación de las mujeres tanto en los puestos de dirección como en las jerarquías académicas superiores, el Ministerio de Educación y Formación recomienda que se fomente la participación de las mujeres investigadoras en los consejos de investigación, en los consejos de las facultades y en las comisiones de nombramiento. Otra de las acciones que se desarrollan es el diseño y la introducción de un sistema de evaluación que preste más atención a la calidad de la investigación que a los indicadores cuantitativos de la misma. Finalmente, en 2008 se introdujo un nuevo sistema de financiación de las universidades en el que se vincula la asignación económica al incremento de mujeres catedráticas (VLIR, 2008b).

En lo referente a proyectos específicos, en 2008, en el marco del grupo de trabajo sobre igualdad de oportunidades del Consejo Interuniversitario Flamenco, los distintos socios nacionales han desarrollado su propia propuesta de recursos humanos. El resultado ha sido la elaboración de la “Guía de Calidad – instrumentos en materia de RRHH para la igualdad de oportunidades en las universidades”, que incluye un manual para combatir las desigualdades en el que se proponen instrumentos de gestión de recursos humanos sensibles a la dimensión de género, así como herramientas para promocionar la igualdad de oportunidades tanto en las carreras universitarias como en la gestión del personal.

En **Alemania**, con vistas a incrementar la proporción de mujeres científicas en puestos de liderazgo en las universidades, el Ministerio Federal de Educación e Investigación presta apoyo a proyectos específicos en el marco de su Estrategia Transversal de Género en el ámbito de la Ciencia. Entre estos proyectos está la creación de un “Centro de Excelencia de Mujeres en el ámbito de la Ciencia” (*Center of Excellence Women and Science – CEWS*) que actuará como agencia nacional para la coordinación, información y asesoramiento de organismos científicos y políticos, instituciones, mujeres científicas y empresas. El Ministerio Federal también ofrece ayudas a las instituciones de investigación que dan a sus empleados facilidades para el cuidado y la atención de sus hijos.

Además, desde 2007, en el marco del programa conjunto del Gobierno Federal y los *länder* “Mujeres Catedráticas”, las instituciones de educación superior reciben financiación solo si presentan, acompañando a su solicitud de financiación, un

plan de igualdad de oportunidades y si éste es aprobado. Casi la mitad de las instituciones estatales de educación superior alemanas han enviado sus políticas de igualdad de oportunidades en las dos series de solicitudes, y a día de hoy se han aprobado más de 100.

En **Grecia**, todas las instituciones de educación superior tienen que diseñar un plan estratégico que regule horizontalmente áreas como la misión de la institución, la contratación de personal, la gestión del personal, la política de investigación y otros aspectos relacionados con el currículo, las infraestructuras y la organización. En todas estas áreas, la promoción de la igualdad de oportunidades y de la igualdad de género constituye uno de las cuestiones que deben recibir atención prioritaria por parte de las instituciones de educación superior.

En **Austria**, en un intento por acabar con el denominado “techo de cristal”, el Ministerio responsable ha puesto en marcha diversas medidas, por ejemplo, becas destinadas a mujeres; ayuda económica para sus publicaciones; guarderías infantiles en las universidades; oficinas de coordinación de Estudios sobre Mujer y Género. Además, se han introducido medidas legales, como la comisión de trabajo sobre la igualdad de trato en las universidades o el decreto relativo al plan de acción positivo en el ámbito del Ministerio Federal, y programas como el Libro Blanco para la Acción Positiva en el ámbito de la Ciencia. En 2005, se lanzó un programa para aumentar el número de mujeres catedráticas en las universidades (“*Excellentia*”). Su objetivo era duplicar el porcentaje de mujeres catedráticas, de modo que pasara del 13% (2003) al 26% en 2010. Las universidades recibían una prima de 33.000 € por cada nueva mujer catedrática (para los nuevos nombramientos que incrementaran tanto el número absoluto como la proporción de mujeres).

En los **Países Bajos**, el Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia puso en marcha el programa *Aspasia*, que desde 2004 viene siendo gestionado por la Organización Holandesa para la Investigación Científica (NWO). Este programa ofrece subvenciones de 100.000 € a los Consejos Universitarios que promuevan el ascenso a profesora titular de universidad o a catedrática de mujeres especialmente laureadas. Además, el Ministerio ofrece subvenciones para reforzar la red nacional de mujeres catedráticas (LNVH) ⁽²⁵⁾. El objetivo de la LNVH es fomentar la representación femenina en el seno de la comunidad universitaria, para lo que ha puesto en marcha distintas actividades. LNVH hace un seguimiento de la representación de las mujeres en puestos científicos y de dirección, y difunde los resultados.

En **Eslovenia**, las medidas de naturaleza política que se han puesto en marcha tienen por objetivo tanto la mejora de la posición de las mujeres en el ámbito científico como la conciliación de la vida personal y laboral. Por ejemplo, las normas sobre (co)financiación de proyectos de investigación básica, aplicada y post-doctorales tienen en cuenta el periodo de baja maternal, en el caso de las solicitudes para liderar un proyecto, como un factor que influye en el número de publicaciones o en la edad de los candidatos (a menudo hay un límite de edad para los proyectos post-doctorales, que se amplía para tener en cuenta el periodo de baja maternal).

En el **Reino Unido (Inglaterra, Gales y Escocia)**, la Ley de Igualdad de Género (*Gender Equality Duty*) y en **Irlanda del Norte**, la Ley de Igualdad (*Equality Duty*) se aplica al conjunto de funciones de las instituciones de educación superior tanto en relación con el personal como con los estudiantes.

En **Liechtenstein**, en 1999, en la *Hochschule Liechtenstein* se creó una oficina para la igualdad de oportunidades, cuyo cometido consiste en promover el equilibrio por sexo en las áreas de gestión, administración, docencia e investigación. Ofrecen asesoramiento sobre las cuestiones de género y prestan ayuda a las mujeres para solucionar problemas relacionados con el género (embarazo, cuidado de los hijos, carrera científica, apoyo económico, acoso sexual, etc.). Aunque se dirigen esencialmente a mujeres, sus servicios también están abiertos a los hombres.

En **Noruega**, todas las instituciones de educación superior tienen la obligación de tener un plan para la igualdad de género. Además, la Comisión de Transversalidad de Género–Mujeres en el ámbito de la Ciencia, creada por el Ministerio de Educación e Investigación, apoya y da recomendaciones sobre medidas que pueden contribuir a los esfuerzos para la transversalidad de la igualdad de género en las instituciones de educación superior, así como en el sector de la investigación. Es más, el gobierno ha establecido también un programa de incentivos para aumentar la proporción de mujeres en puestos académicos de alto

⁽²⁵⁾ Véase: <http://www.lnvh.nl/>

CONCLUSIONES

Tras la segunda oleada feminista de los años 70, se propusieron diferentes políticas y estrategias para instigar el cambio en el clima y en la mentalidad de los centros, así como en las prácticas educativas en relación con las cuestiones de género (capítulo 1). Pese a que muchas de ellas se implantaron a pequeña escala y de forma poco sistemática, consideradas en conjunto y junto con la legislación y las reformas que les han dado cobertura, su impacto ha sido considerable. Se puede decir que estas estrategias e iniciativas, a menudo centradas en las desventajas de las mujeres en el ámbito de la educación, han modificado de forma significativa los modelos de género en la educación en el curso de los últimos treinta años en muchos países. No obstante, las desigualdades de género siguen siendo un tema de preocupación a día de hoy, aunque ya no puede seguir considerándose como un problema únicamente de las niñas y las mujeres. A los recientes debates sobre la cuestión del género hay que atribuirles el mérito de haber desplazado el centro de atención desde el cuestionamiento inicial de los estereotipos femeninos a la inclusión también en ese cuestionamiento del concepto de masculinidad.

En este estudio se ha analizado si los países europeos abordan la cuestión de la igualdad de género a través de sus políticas de educación y, en caso afirmativo, de qué manera lo hacen. Ha quedado claro que, aunque la mayoría de los países tienen preocupaciones similares, se centran sin embargo en cuestiones diferentes y en distinto grado. En este apartado de conclusiones se resumen, en primer lugar, las principales prioridades de las políticas de igualdad de género en Europa, y posteriormente se presentan las posibles direcciones hacia las que podrían orientarse las medidas políticas con vistas a contrarrestar las desigualdades existentes.

Problemas relacionados con la igualdad de género que abordan los países europeos

La igualdad de género ha sido objeto de múltiples definiciones y se ha adaptado a contextos muy variados. El presente estudio demuestra que la igualdad de género se aborda de diferentes maneras en los países europeos: se contempla en la legislación de diferentes formas y en distinto grado, y se la define de variadas maneras. En la mayor parte de los países europeos se entiende por igualdad de género en el ámbito educativo la igualdad de trato y de oportunidades, por un lado, y la igualdad de resultados, por otro.

El análisis de las políticas de igualdad de género de los países europeos ha demostrado que su objetivo principal y prioritario es **combatir los roles y estereotipos de género** tradicionales y persistentes en el tiempo (capítulo 3). Los países europeos aplican diferentes medidas para alcanzar este objetivo, como pueden ser la orientación profesional, una enseñanza sensible a la dimensión de género o la revisión de los currículos (capítulos 4 y 8). No obstante, los centros educativos europeos están todavía, a día de hoy, lejos de utilizar todos los medios disponibles para erradicar los roles de género tradicionales. Chicos y chicas están todavía muy condicionados por los conceptos tradicionales de los roles de género a la hora de decidir lo que podrían y deberían hacer en su futura vida profesional (y personal).

Uno de los puntos débiles de las medidas actuales es que se dirigen básicamente a las chicas. Por ejemplo, mientras que el interés de las chicas por la tecnología suscita un gran interés, se dedica mucha menos atención al acceso de los chicos a las profesiones relacionadas con el cuidado de los demás. Sin embargo, solo se puede hacer frente a los roles de género de forma eficaz si los cambios se producen en ambas direcciones.

En cuanto a la lucha contra los estereotipos de género tradicionales, el hecho de **fijar como objetivo los patrones de género en los resultados educativos** constituye una prioridad política específica. Esto está vinculado sobre todo al peor rendimiento de los niños en los centros educativos. No obstante, como se muestra en el capítulo 5, hay pocas estrategias a nivel nacional relacionadas con este problema de forma directa.

Una segunda prioridad política importante que se ha definido específicamente en varios países consiste en la lucha contra la **violencia de género y el acoso sexual**. Sin embargo, la mayoría de las acciones parecen limitarse a proyectos aislados y a iniciativas que a menudo dependen de la participación de las ONG, pero que no se encuadran en estrategias nacionales específicas (capítulo 4).

Por último, aumentar la **representación de las mujeres en los puestos de toma de decisiones** en el campo de la educación es también una prioridad política importante. No se trata en realidad de un asunto novedoso, ya que la participación de las mujeres en puestos directivos en general es desde hace bastante tiempo una preocupación política de importancia en la sociedad. Las políticas que se centran en este aspecto tienen por objetivo aumentar el número de mujeres que ocupan puestos de dirección escolar y facilitarles el acceso a puestos académicos de alto nivel en la educación superior (capítulos 7 y 8). Si se analizan las estadísticas, se ve que la mayoría de los países tienen aún por delante un largo camino que recorrer para alcanzar la igualdad de género en lo que a esta dimensión se refiere.

Ciertamente, hay diferencias entre los países europeos en la importancia que cada uno de ellos otorga a estas prioridades políticas. Esto es debido, en parte, al hecho de que la preocupación por la igualdad de género y el diseño de políticas sobre este particular se inició en momentos diferentes en cada país, estando algunos de los estados miembros de incorporación relativamente reciente a la UE entre los últimos países que han adoptado este enfoque. Consecuentemente, muchos de ellos no se han dotado de un marco político para la igualdad de género en la educación, o, si lo han hecho, sus marcos son menos globales y completos, y a menudo están centrados en políticas para luchar contra las desigualdades de género en el mercado laboral. En cambio, otros países que llevan varias décadas comprometidos con las desigualdades de género han evolucionado para hacer frente a desigualdades más específicas o, por el contrario, de carácter más general. Por ejemplo, Dinamarca ha progresado hacia una estrategia transversal más general para la igualdad, en lugar de hacia una estrategia transversal de género; este tipo de estrategia transversal general se va a implantar también en el Reino Unido (capítulo 3). Estas formas de evolucionar demuestran que la igualdad de oportunidades es una dimensión con muchas facetas y que requiere respuestas políticas múltiples.

Posibles medidas para abordar las desigualdades de género

Las cuestiones mencionadas anteriormente forman parte de todo un complejo modelo en el que el género y sus connotaciones culturales interaccionan continuamente. A través de la investigación se han explorado las maneras de abordar estas cuestiones de igualdad de género simultáneamente a nivel escolar y político. En este apartado se muestran algunas medidas que podrían responder a estas cuestiones políticas.

Métodos didácticos, profesorado y organización escolar

Hacer frente a los estereotipos y roles de género existentes en los centros educativos no es una tarea fácil ni para los responsables políticos ni para los profesionales de este campo (docentes, directores, orientadores, etc.). Una de las medidas que se recoge con frecuencia en la literatura es la eliminación de los estereotipos a través de la revisión de los libros de texto, de los materiales de lectura y gráficos, de las preguntas de los exámenes, etc. Otras medidas consisten en aumentar el trabajo dirigido por el profesor, alternar el trabajo por parejas mixtas o en grupos diferenciados por sexo según el momento, o en reforzar las ayudas al aprendizaje. Los docentes y los directores necesitan también orientación práctica sobre el contexto legal de la igualdad de género y sobre cómo crear un clima escolar adecuado, así como información sobre los métodos didácticos, los contenidos de las asignaturas y la evaluación (Myers *et al.*, 2007).

Por lo que respecta a la organización de las materias y de los horarios en los centros educativos, la investigación pone de manifiesto que la forma en que se ofertan las asignaturas a los estudiantes puede modificar los patrones de género en lo que se refiere a participación. El carácter obligatorio de materias “típicamente” masculinas o femeninas, o la limitación de las materias optativas pueden afectar a los patrones de participación (Smyth & Darmody, 2007).

Una buena relación entre docentes y alumnos es un factor clave para generar cambios en la concepción del género en los centros y, de manera especial, para fomentar en los profesores una actitud de no discriminación y de respeto hacia sus alumnos. Hay diferentes formas de conseguir esto: por ejemplo, desarrollando políticas de igualdad de género que se apliquen a la totalidad del centro, o a través del seguimiento de las dinámicas de aula y del nivel de atención y ayuda que se ofrece al alumnado.

No obstante, como ha puesto de manifiesto una reciente revisión de la literatura sobre género y educación, las actitudes de los profesores y de los formadores del profesorado hacia las cuestiones de género suelen ser conservadoras y reproducen concepciones y expectativas tradicionales y estereotipadas sobre los roles. La mayor parte del profesorado no recibe ningún tipo de formación sobre cómo promover la igualdad de género en los centros. Debería evaluarse el trabajo de los docentes relacionado con las cuestiones de igualdad en los periodos de prácticas tanto de su formación inicial como de su formación continua (Comisión Europea, 2009c, p. 81).

Por lo que se refiere a las posibles ventajas del aumento del número de profesores varones en los centros educativos, no existen evidencias concluyentes del efecto beneficioso que pudiera tener una distribución más equilibrada del profesorado por sexo, en términos numéricos, sobre los resultados de los alumnos. Únicamente los profesores (mujeres y hombres) que cuestionan sus propios roles de género y los de sus alumnos están capacitados para producir el cambio (DCSF, 2008). Los investigadores critican la fuerte feminización de la profesión docente, puesto que esta tendencia favorece a las chicas y puede, en última instancia, ser causante del bajo rendimiento de los chicos (Skelton, 2002). Etiquetar la enseñanza como una profesión “femenina”, especialmente en los niveles de educación infantil y primaria, a menudo lleva aparejado que esta profesión carece de estatus y reconocimiento, lo que se refleja en los salarios y en las condiciones profesionales (Mills *et al.*, 2004). No obstante, atraer a un mayor número de hombres a las profesiones relacionadas con el cuidado de los demás y contrarrestar de este modo los desequilibrios de género sigue siendo una opción viable que los responsables políticos, los centros educativos y los orientadores deberían tener en cuenta. Evidentemente, esto va de la mano de promover que haya un mayor número de mujeres en puestos de dirección en los centros escolares y con el cuestionamiento de los roles tradicionales de género de ambos sexos.

Análisis e interpretación de los datos sobre rendimiento

La recopilación y el análisis de la información más reciente sobre los patrones de género actuales, especialmente dada la velocidad con la que se modifican las relaciones entre los géneros en los últimos tiempos, se ha considerado beneficioso para la igualdad de género (Arnot *et al.*, 1999; Sukhmandan *et al.*, 2000). Por ello, se espera que los gobiernos, las autoridades locales y los propios centros contrasten y analicen los datos sobre los resultados educativos, tales como los patrones de bajo rendimiento, otros patrones donde se observan diferencias en función del género (por ejemplo, abandono escolar, exclusión o absentismo) o el alumnado en situación de riesgo, y se espera también que identifiquen otros factores que pueden estar contribuyendo a las diferencias de género.

En general, los datos indican que no se han puesto en práctica muchas iniciativas para abordar los patrones de género en relación con rendimiento. Esto podría deberse a la complejidad de las relaciones causa-efecto en este ámbito, puesto que son muchos los factores que influyen en el rendimiento. Es interesante constatar

que muchos países han puesto en marcha medidas dirigidas a colectivos de alumnos de bajo estatus social. Pese a que estas iniciativas, consideradas aisladamente, pueden no ser suficientes para luchar contra todas las formas posibles de bajo rendimiento, resultan, no obstante, fundamentales. Los resultados tanto de los estudios nacionales como de los internacionales (capítulos 2 y 5) demuestran que, en este contexto, el impacto del estatus social es determinante.

La interacción del género, la clase social y la procedencia étnica influye sobre la conducta y, en consecuencia, sobre los resultados que obtiene el alumno. Una política centrada únicamente sobre uno de los orígenes de las desigualdades sociales podría enmascarar la complejidad de experiencias que se producen en el seno de un colectivo concreto y conducir a soluciones excesivamente simplistas (Tinklin *et al.*, 2003).

Mejora de la sub-cultura escolar

El intento de transformar el efecto negativo de ciertas sub-culturas escolares y actitudes negativas hacia el trabajo escolar de los varones o de determinados colectivos de varones (y de chicas, en algunos casos) también podría estar contribuyendo de forma positiva a la igualdad de género. Las estrategias suelen consistir en el fomento de una mayor madurez en las actitudes y conductas hacia el estudio y en la promoción de una cultura escolar en la que los estudiantes (varones) puedan tener un buen rendimiento académico sin temor a hacer el ridículo. Warrington *et al.* (2006) identifican aspectos clave para los centros como exigir niveles altos de autodisciplina, comprometerse a valorar la diversidad a través de los contenidos curriculares y las actividades del centro y fomentar el sentimiento de orgullo por el trabajo bien hecho y el comportamiento correcto. El personal del centro ha de ocuparse de que los alumnos sean conscientes de que se valoran mucho sus progresos y su satisfacción escolar.

Participación de los padres

El apoyo de los padres es vital para promover la igualdad de género en los centros educativos. Se ha comprobado que la participación de los padres tanto en la actividad general de los centros como en proyectos específicos de género y su colaboración en el desarrollo de una cultura escolar más orientada a la igualdad fomentan la igualdad de género (Condie *et al.*, 2006). Es importante crear espacios y oportunidades en los que puedan tener voz y representación. Esto puede lograrse poniendo a su disposición distintas formas de apoyo, como folletos informativos, reuniones espontáneas y grupos de discusión (Maguire, 2007). La participación de los padres es especialmente importante –como se señalaba en el capítulo 1–, puesto que ellos funcionan como un nexo con el mundo exterior, en el que la igualdad de oportunidades no está necesariamente garantizada.

Vincular evaluación y financiación a criterios de igualdad de género

Las cuestiones relativas a la igualdad podrían formar parte de una lista de criterios de evaluación de los centros educativos. La inclusión de la perspectiva de género en los planes de desarrollo de los centros, por ejemplo, o la mejora de la representación de las mujeres en los puestos de dirección escolar podrían considerarse criterios de este tipo.

Vincular la igualdad de género, en términos cuantitativos, a la financiación de las instituciones de educación superior, como ya sucede en algunos países europeos, podría resultar una aproximación eficaz para mejorar la representación de las mujeres (véase Eurydice, 2008a). Para dar forma a este enfoque podría optarse por introducir criterios de igualdad de género en las fórmulas de financiación mediante las que se calculan los

fondos públicos que se asignan a las instituciones de educación superior, o también por “contratos de resultados” (Eurydice, 2008a, p. 57). Por ejemplo, las instituciones deberían incluir la distribución de su personal por sexo entre sus objetivos vinculados a la financiación.

*

* *

Evidentemente, existen muchas más medidas para promover la igualdad de género en los centros educativos y en las instituciones de educación superior. No todas ellas tienen la misma importancia en todos los países, ya que esto depende en gran medida de la situación de la igualdad de género en un país determinado. Lo que está claro es que cualquier estrategia o medida que se pruebe o se ponga en marcha en este campo tiene que ser controlada y evaluada de forma regular para adaptarla a las cambiantes circunstancias de este ámbito.

Si se examina el panorama comparado de las inquietudes políticas identificadas y de las medidas puestas en marcha, se observa que, aunque en los países europeos se pueden encontrar una gran cantidad de iniciativas aisladas, muchos de ellos carecen de una estrategia global y de planes de implantación integrados en una política de igualdad de género eficaz.

La educación es un poderoso instrumento para el cambio de actitudes y comportamientos. Así pues, los sistemas educativos tienen un importante papel que jugar en el fomento de la igualdad de oportunidades para todos y en la lucha contra los estereotipos; los centros educativos tienen el deber de dar a todos los niños y niñas la oportunidad de descubrir su propia identidad, sus fortalezas y sus intereses, independientemente de las expectativas que tradicionalmente se tienen sobre ellos por su género, masculino o femenino.

GLOSARIO

Códigos de los países

UE-27	Unión Europea	NL	Países Bajos
		AT	Austria
BE	Bélgica	PL	Polonia
BE fr	Bélgica – Comunidad francesa	PT	Portugal
BE de	Bélgica – Comunidad germanófona	RO	Rumanía
BE nl	Bélgica – Comunidad flamenca	SI	Eslovenia
BG	Bulgaria	SK	Eslovaquia
CZ	República Checa	FI	Finlandia
DK	Dinamarca	SE	Suecia
DE	Alemania	UK	Reino Unido
EE	Estonia	UK-ENG	Inglaterra
EL	Grecia	UK-WLS	Gales
ES	España	UK-NIR	Irlanda del Norte
FR	Francia	UK-SCT	Escocia
IE	Irlanda		
IT	Italia	Países AELC/AEE	Los tres países de la Asociación Europea de Libre Comercio que son miembros del Área Económica Europea
CY	Chipre	IS	Islandia
LV	Letonia	LI	Liechtenstein
LT	Lituania	NO	Noruega
LU	Luxemburgo		
HU	Hungría		
MT	Malta		

Códigos estadísticos

: Información no disponible

Glosario

Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE 1997)

La Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) es un instrumento adaptado a la recogida de estadísticas sobre la educación a escala internacional. Abarca dos variables cruzadas de clasificación: niveles y áreas educativas, con las dimensiones complementarias de orientación general/profesional/preprofesional y la transición educación/mercado laboral. La versión actual, CINE 97 (UNESCO-UIS, 2006) distingue siete niveles de educación (del CINE 0 al CINE 6). Empíricamente, la CINE asume que existen varios criterios que pueden ayudar a asignar los programas educativos a los niveles de educación. Dependiendo del nivel y del tipo de educación, es preciso establecer un sistema de clasificación jerárquica entre los criterios principales y los secundarios (normalmente la titulación exigida para la admisión, las condiciones mínimas de admisión, la edad mínima, cualificación del personal, etc.). Se distinguen los siguientes niveles:

CINE 0: Educación infantil

La educación infantil se define como la etapa inicial de la instrucción organizada en un centro escolar o de otro tipo y se diseña para niños de, al menos, 3 años de edad.

CINE 1: Educación primaria

Este nivel comienza entre los 5 y 7 años de edad, es obligatorio en todos los países y suele durar de cuatro a seis años.

CINE 2: Educación secundaria inferior

Este nivel completa la enseñanza básica que comenzó en primaria, aunque la enseñanza se orienta más hacia las materias que se imparten. Generalmente, el final de este nivel coincide con el término de la educación obligatoria.

CINE 3: Educación secundaria superior

Este nivel suele comenzar al término de la educación obligatoria. La edad de acceso típica es de 15 ó 16 años. Para acceder a este nivel generalmente se exige estar en posesión de un título (de finalización de la educación obligatoria) y cumplir otros requisitos mínimos. A menudo la enseñanza está más orientada hacia las materias que en el nivel CINE 2. La duración típica del nivel CINE 3 oscila entre dos y cinco años.

CINE 4: Educación post-secundaria no superior

Este nivel incluye programas que se sitúan en el límite entre la educación secundaria superior y la educación superior. Permiten ampliar los conocimientos de los graduados de nivel CINE 3. Dos ejemplos típicos son los programas diseñados para preparar a los alumnos para acceder a los estudios de nivel CINE 5 o para su acceso directo al mercado laboral.

CINE 5: Educación superior (primer ciclo)

El acceso a estos programas normalmente exige haber finalizado con éxito los niveles CINE 3 ó 4. Este nivel incluye programas con orientación académica (tipo A), en su mayor parte teórica, y programas con orientación profesional (tipo B), que suelen ser más cortos que los de tipo A y están encaminados al acceso al mercado laboral.

CINE 6: Educación superior (segundo ciclo)

Este nivel se reserva para los estudios de educación superior encaminados a la obtención de un título de investigación avanzado (doctorado).

Definiciones

Acoso sexual: conducta no deseada relacionada con el sexo de una persona que busca o produce la violación de la dignidad de esa persona y la creación de un ambiente intimidatorio, hostil, degradante, humillante u ofensivo para ella⁽²⁶⁾.

Coefficiente de correlación: grado de asociación entre dos variables, cuyo valor puede variar entre los límites -1 y +1. Los valores negativos del coeficiente de correlación reflejan una relación inversa entre las dos variables: cuando los valores de una variable aumentan, disminuyen los de la otra. Por ejemplo, el coeficiente de variación entre la edad de un individuo y su esperanza de vida restante tiende a -1. Cuando los valores de dos variables aumentan o disminuyen más o menos simultáneamente, el coeficiente de correlación es positivo. Por ejemplo, existe una correlación positiva entre el tamaño de un individuo y el tamaño de sus pies. Cuanto más se acerque la correlación a -1 o a +1, más fuerte es la relación entre las dos variables. Un coeficiente de correlación con valor 0 refleja ausencia de relación entre las dos variables.

Desviación típica: mide la dispersión o la separación de una distribución con respecto a la media. En los estudios PISA, la puntuación media de los países de la OCDE está situada en los 500 puntos, en tanto que la desviación típica es 100. Así pues, una diferencia de 50 puntos en una puntuación indica una diferencia de 0,5 desviaciones típicas.

Error típico: corresponde a la desviación típica de una muestra aleatoria de una población. Es una medida del grado de incertidumbre asociada a la estimación de un parámetro poblacional inferido a partir de una muestra. En efecto, debido al carácter aleatorio del procedimiento de muestreo, podría haberse obtenido una muestra distinta de la que se habrían inferido resultados más o menos diferentes. Supongamos que, sobre una muestra dada, la media estimada de la población fuera 10 y el error típico asociado a esta estimación fuera igual a 2. Se podría afirmar con un grado de confianza del 95% que la media de la población debe situarse entre $10 + 2$ y $10 - 2$ desviaciones típicas, es decir, entre 6 y 14.

Género: roles, conductas, actividades y atributos que una determinada sociedad considera apropiados para los hombres y para las mujeres (WHO, 2009).

Modelos de regresión multinivel: permiten analizar la varianza de las variables de resultados en múltiples niveles jerárquicos, mientras que en los modelos de regresión lineal simple y múltiple, todos los efectos están modelados para que se produzcan en un único nivel. Los datos de los estudiantes se consideran anidados por clases y por centros. Este tipo de modelos se basan en el supuesto de que existe correlación entre los resultados de los estudiantes de la misma clase o del mismo centro. Estas correlaciones deben tenerse en cuenta para realizar interpretaciones correctas. Mediante estos modelos es posible diferenciar los efectos de las variables contextuales en función de si están relacionadas con el centro o con los estudiantes del mismo. En su versión más sencilla, este tipo de modelos se utilizan para subdividir la varianza total de los resultados de los estudiantes en varianza entre centros y en varianza entre estudiantes dentro de los centros.

⁽²⁶⁾ Directiva 2002/73/EC del Parlamento y del Consejo Europeo, de 23 de septiembre de 2002, que modifica la Directiva 76/207/EEC sobre la implantación del principio de igualdad de trato para hombres y mujeres en lo relativo al acceso al empleo, a la promoción y formación profesional y a las condiciones laborales, OJ L 269, 5.10.2002, p. 17.

Regresión lineal simple: regresión lineal en la que únicamente hay una covariable (variable predictora). La relación entre una variable y otra, llamada variable dependiente, se modela por una función de los mínimos cuadrados. La regresión lineal simple sobre una variable con dos categorías muestra las diferencias en los valores medios de la variable dependiente. Por ejemplo, la regresión lineal simple que predice el rendimiento por género muestra las diferencias de género en los niveles de rendimiento medio.

Segregación horizontal: se refiere al fenómeno de que mujeres y hombres se concentren en distintos tipos de programas de formación profesional o en diferentes áreas de estudio de educación superior.

Segregación vertical: se refiere al fenómeno de que, mientras las mujeres superan en número a los hombres en el número de titulados en educación superior, están ligeramente infrarrepresentadas en los estudios de doctorado, y hay todavía menos mujeres en los puestos académicos de alto nivel de las universidades. Por tanto, la segregación vertical hace referencia a la infrarrepresentación de las mujeres en los niveles superiores de la jerarquía profesional.

Sexo: hace referencia a las características biológicas y psicológicas que definen a hombres y mujeres (WHO, 2009).

Significación estadística: hace referencia a un nivel de confianza del 95%. Por ejemplo, una diferencia significativa quiere decir que la diferencia es diferente de 0 a un nivel de confianza del 95%.

Transversalidad de género: la (re)organización, mejora, desarrollo y evaluación de los procesos políticos de toma de decisiones con la finalidad de asegurar que quienes normalmente diseñan y elaboran las políticas incorporan la perspectiva de igualdad entre hombres y mujeres a todos los niveles y en todas las etapas (Consejo de Europa, 2007).

Varianza: medida de dispersión que promedia la distancia cuadrática de los posibles valores con respecto al valor esperado (media). La unidad de varianza es el cuadrado de la unidad de la variable original. La raíz cuadrada positiva de la varianza, denominada **desviación típica**, se expresa en las mismas unidades que la variable original y por este motivo es más fácil de interpretar.

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Capítulo 2: Patrones de género en los estudios internacionales de evaluación	33
Gráfico 2.1: Diferencias de género (H-M) en la importancia atribuida a la competencia en lectura, matemáticas y ciencias. Estudiantes de 15 años, 2006	39
Gráfico 2.2: Diferencias medias “brutas” de género (H-M) y diferencias medias “netas” de género (controladas las variables curso e itinerario) de las puntuaciones en lectura, matemáticas y ciencia de los estudiantes de 15 años, 2006	41
Gráfico 2.3: Porcentaje de varianza explicada en los resultados de lectura, matemáticas y ciencia en función del género, del índice de estatus económico, social y cultural, del índice de origen inmigrante y de los índices combinados, en estudiantes de 15 años, 2006	43
Capítulo 3: Igualdad de género en la educación: políticas y marcos legales	45
Gráfico 3.1: Marcos legales para la igualdad de género en la educación, 2008/09	49
Gráfico 3.2: Políticas de igualdad de género para hacer frente a los roles y estereotipos de género tradicionales en la educación primaria y secundaria, 2008/09	52
Gráfico 3.3: Estrategia transversal de género en la educación en los países europeos, 2008/09	53
Gráfico 3.4: Dispositivos para el seguimiento de la implementación de las políticas de igualdad de género en la educación, 2008/09	55
Capítulo 4: Igualdad de género y organización escolar: currículo, orientación y clima escolar	57
Gráfico 4.1: Educación sexual y educación para las relaciones interpersonales en el currículo, 2008/09	60
Gráfico 4.2: Orientación profesional específica en Europa para hacer frente a la elección tradicional de carrera, 2008/09	62
Gráfico 4.3: Existencia de pautas específicas de género para los editores de textos educativos y materiales didácticos, y evaluación/aprobación de los libros de texto desde una perspectiva de género, 2008/09	65
Capítulo 5: Patrones de género en el rendimiento escolar	73
Gráfico 5.1: Porcentaje de chicos y de chicas que están todavía en el nivel CINE 1 a la edad en que al menos el 80% de los de su misma edad están en el nivel CINE 2, 2007	74
Gráfico 5.2: Porcentaje de chicos y de chicas que están todavía en el nivel CINE 2 a la edad en que al menos el 80% de los de su misma edad están en el nivel CINE 3, 2007	75
Gráfico 5.3: Abandono escolar temprano – porcentaje de chicos/chicas entre 18-24 años con un nivel máximo de estudios de educación secundaria inferior y que no siguen estudios o formación posterior, 2007	77

Capítulo 6: Educación mixta y educación diferenciada	85
Gráfico 6.1: Centros públicos con educación diferenciada por sexo en Europa, niveles CINE 1, 2 y 3, 2008/09	86
Capítulo 7: Profesorado, dirección de los centros y cuestiones de género	89
Gráfico 7.1: Porcentaje de mujeres profesoras en educación primaria y secundaria (CINE 1, 2 y 3), en el conjunto de los sectores público y privado, 2007	90
Gráfico 7.2: Porcentaje de mujeres directoras de centro en educación primaria y secundaria (CINE 1, 2 y 3), en el conjunto de los sectores público y privado, 2007	91
Capítulo 8: Políticas de igualdad de género en la educación superior	97
Gráfico 8.1: Porcentaje de mujeres con un título de educación superior (CINE 5-6) por área de estudio, sobre el total de titulados, 2007	98
Gráfico 8.2: Porcentaje de mujeres con el título de doctoras de nivel CINE 6, 2007	103
Gráfico 8.3: Porcentaje de mujeres profesoras/personal docente sobre el total de profesores/personal docente en los niveles CINE 5-6, 2007	104
Gráfico 8.4: Políticas o proyectos de igualdad de género en la educación superior, 2008/09	107

REFERENCIAS

- Adler, S., 2007. Libraries. In K. Myers, H. Taylor, S. Adler & D. Leonard, eds. *Genderwatch: ...still watching*. Stoke-On-Trent: Trentham, pp. 138-140.
- Arnot, M., David, M. & Weiner, G., 1999. *Closing the Gender Gap: Postwar educational and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Babanová, A. & Miškolci, J., eds., 2007. *Genderově citlivá výchova: Kde začít?* [pdf] Prague: Žába na prameni. Disponible en: www.rppp.cz/index.php?s=file_download&id=85 [consultado el 22 de octubre de 2009].
- BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) [Ministerio Federal Austriaco de Educación, Artes y Cultura], 2007. *Gender & Lesen. Geschlechtersensible Leseförderung: Daten, Hintergründe und Förderungsansätze*. Wien: BMUKK.
- BMWF (Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung) [Ministerio Federal Austriaco de Educación, Artes y Cultura], 2009. *Datawarehouse Hochschulbereich*. [Online] Disponible en: <http://www.bmwf.gv.at/unidata> [acceso el 19 de octubre de 2009].
- Boaler, J., 1997. *Experiencing School Mathematics: teaching styles, sex and setting*. Milton Keynes: Open University Press.
- Booth, C. & Bennett, C., 2002. Gender mainstreaming in the European Union: Towards a new conception and practice of equal opportunities? *The European Journal of Women's Studies*, 9(4), pp. 430-446.
- Brickhouse, N.W., 2001. Embodying science: a feminist perspective on learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(3), pp. 282-295.
- Brusselmans-Dehairs, C., Henry, G.F., Beller, M. & Gafni, N., 1997. *Gender differences in learning achievement: Evidence from cross-national surveys*. Educational studies and documents 65. Paris: UNESCO.
- Butler, J., 1990. *Gender Trouble: feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.
- Casa-Nova, M.J., 2002. *Etnicidade, género e escolaridade. Estudo em torno das socializações familiares de género numa comunidade cigana do Porto*. Lisboa: Instituto de inovação educacional.
- Casa-Nova, M.J., 2004. Etnicidade e educação familiar - o caso dos ciganos. *Actas do V Congresso Português de Sociologia. Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção*, pp. 94-102.
- Chetcuti, D., 2009. Identifying a gender-inclusive pedagogy from Maltese teachers' personal practical knowledge. *International Journal of Science Education*, 31(1), pp. 81-99.
- CIDE & Instituto de la Mujer (Centro de Investigación y Documentación Educativa), 2006. *Incorporación y trayectoria de niñas gitanas en la E.S.O.* Colección de estudios Mujeres en la Educación, 9. [pdf] Madrid: CIDE e Instituto de la Mujer. Disponible en: <http://www.gitanos.org/publicaciones/incorporaciongitanaseso/> [consultado el 27 de octubre de 2007].

- Close, S. & Shiel, G., 2009. Gender and PISA Mathematics: Irish results in context. *European Educational Research Journal*, 8(1), pp. 20-33.
- Comisión Europea, 2007a. *Gender equality law in the European Union*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Comisión Europea, 2007b. *Gender mainstreaming of employment policies. A comparative review of 30 European countries*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Comisión Europea, 2008. *Progress towards the Lisbon objectives in education and training: Indicators and Benchmarks 2008*. Commission staff working document, SEC (2008) 2293.
- Comisión Europea, 2009a. *Gender Equality*. [Online] Disponible en: <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=en&catId=418> [consultado el 26 de octubre de 2009].
- Comisión Europea, 2009b. *She Figures 2009: Statistics and Indicators on Gender Equality in Science*. [pdf] Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Disponible en: http://ec.europa.eu/research/science-society/document_library/pdf_06/she_figures_2009_en.pdf [consultado el 16 de diciembre de 2009].
- Comisión Europea, 2009c. *Gender and Education (and Employment): Gendered imperatives and their implications for women and men. Lessons from research for policy makers*. [pdf] Bruselas: Comisión Europea (Publicado en Julio de 2009). Disponible en: <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/activities/reports/gender-report-pdf> [consultado el 28 de octubre de 2009].
- Consejo de Europa, 2007. *Recomendación del Comité de Ministros a los estados miembros sobre la transversalidad de género en educación*. Recomendación CM/Rec(2007)13 adoptada por el Comité de Ministros el 10 de octubre de 2007 en el 1006º encuentro de delegados ministeriales. Disponible en: <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1194631&Site=CM&BackColorInternet=9999CC&BackColorIntranet=FFBB55&BackColorLogged=FFAC75> [consultado el 27 de octubre 2009].
- Corrin, C., 1999. Gender and identity in Central and Eastern Europe. In C. Corrin, ed. *Gender and identity in Central and Eastern Europe*. London: Frank Cass, pp. 1-6.
- Crosato, G., Morandi, F. & Satti, E., 2005. *Gender Stereotypes Overcoming and Equality of Women and Men: Guidelines for New Challenges*. (proyecto TAGS para la Asociación Europea de Autoridades Locales y Regionales para el Aprendizaje Permanente [EARLALL]). Bruselas: Comisión Europea.
- DBO (Dienst Beroepsopleiding) [Servicio de Formación Profesional (BEnl)], 2008. *Handboek voor gendercoaching op school*. [pdf] Brussels: DBO. Disponible en: http://www.ond.vlaanderen.be/dbo/nl/doc/08_GenBaSec_HL_def_sv.pdf [consultado el 22 de octubre de 2009].
- DCSF (Department for Children, Schools and Families [Ministerio para la Infancia, las Escuelas y las Familias] (UK)), 2007. *Gender and education: the evidence on pupils in England*. [pdf] London: DCSF. Disponible en: <http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/RTP01-07.pdf> [consultado el 23 de octubre de 2009].

- DCSF, 2008. *The Gender Agenda: Interim Report December 2008*. [pdf] London: DCSF. Disponible en: http://www.teachernet.gov.uk/_doc/13193/gair.pdf [consultado el 23 de octubre de 2009].
- DCSF, 2009a. *The National Strategies: Is this a new problem?* [Online] Disponible en: <http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/node/83600> [consultado el 23 de octubre de 2009].
- DCSF, 2009b. *The National Strategies: Inclusion: Ethnicity, social class and gender achievement*. [Online] Disponible en: <http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/inclusion/ethnicitysocialclassandgenderachievement> [consultado el 23 de octubre de 2009].
- De Beauvoir, S., 1953. *The Second Sex*. Translated and edited by H.M. Parshley. London: Jonathan Cape.
- Delamont, S. & Duffin, L. eds., 1978. *The nineteenth-century woman: Her cultural and physical world*. London: Croom Helm.
- DEPP/DVE (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance/ Département de la valorisation et de l'édition) [Dirección para la Evaluación, la Prospectiva y los Resultados/Departamento de Promoción y Publicación (FR)], 2008. *L'état de l'École : 30 indicateurs sur le système éducatif français*. [pdf] Paris: DEPP/DVE. Disponible en: http://media.education.gouv.fr/file/etat18/17/0/etat18_41170.pdf [consultado el 26 de octubre de 2009].
- Desprez-Bouanchaud, A., Doolaeghe, J. & Ruprecht, L., 1987. *Guidelines on gender-neutral language*. Paris: UNESCO.
- DfES (Department for Education and Skills [Ministerio de Educación y Competencias] (UK)), 2007. *Gender and Education: the evidence on pupils in England*. [pdf] London: Department for Education and Skills. Disponible en: <http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/RTP01-07.pdf> [consultado el en 26 de octubre de 2009].
- Dore, R., 1976. *The Diploma Disease*. London: Unwin Educational.
- Drudy, S., 2008. Professionalism, performativity and care: Whither teacher education for a gendered profession in Europe. In B. Hudson & P. Zgaga, eds. *Teacher education policy in Europe: A voice of higher education institutions*. Umeå: Faculty of Teacher Education, University of Umeå, pp. 43-62.
- Duquet, N., Glorieux, I., Laurijssen, I. & van Dorsselaer, Y., 2006. *Wit krijgt schrijft beter. De schoolloopbanen van allochtone jongeren in Vlaanderen*. Antwerpen: Garant.
- Dweck, C.S. & Sorich, L., 1999. Mastery-oriented thinking. In C. R. Snyder, ed. *Coping*. New York: Oxford University Press, pp. 232-251
- EACEA/Eurydice, 2009a. *Key data on education in Europe 2009*. Brussels: EACEA P9 Eurydice.
- EACEA/Eurydice, 2009b. *National testing of pupils in Europe: Objectives, organisation and use of results*. Brussels: EACEA P9 Eurydice.
- EACEA/Eurydice, 2009c. *Vocational guidance education in full-time compulsory education in Europe*. Brussels: EACEA P9 Eurydice.

- Eder, F., 2007. *Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der österreichischen Schule. Befragung 2005*. Bildungsforschung 20, Innsbruck: Studienverlag.
- Encyclopædia Britannica Online, 2009. *Coeducation*. [Online] Disponible en: <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/124099/coeducation> [consultado el 25 de junio de 2009].
- Epstein, D. Ellwood, J., Hey, V. & Maw, J., 1998. *Failing boys? Issues in gender and achievement*. Buckingham: Open University Press.
- Eurostat, 2009. *Statistics: Education and Training*. [Online] Disponible en: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education/data/database> [consultado el 26 de octubre de 2009].
- Eurydice, 2005. *How boys and girls in Europe are finding their way with information and communication technology*. Bruselas: Eurydice.
- Eurydice, 2006. *La enseñanza de las ciencias en el contexto escolar en Europa*. Bruselas: Eurydice.
- Eurydice, 2008a. *El gobierno de la educación superior en Europa*. Bruselas: Eurydice.
- Eurydice, 2008b. *Autonomía y responsabilidades del profesorado en Europa*. Bruselas: Eurydice.
- Fischman, G., 2000. *Imagining teachers: Rethinking gender dynamics in teacher education*. New York: Rowman & Littlefield.
- Florin, C. & Nilsson B., 1998. 'Something in the nature of a bloodless revolution...' How new gender relations became gender equality policy in Sweden in the nineteen-sixties and seventies. In: R. Torstendahl, ed. *State Policy and Gender System in Two German States and Sweden 1945-1989*. Lund: Bloms/Lund Press, pp. 11-78.
- Fredriksson, U., Holzer, T., McCluskey-Cavin, H. & Taube, K., 2009. Strengths and weaknesses in the Swedish and Swiss education systems: A comparative analysis based on PISA data. *European Educational Research Journal*, 8(1), pp. 54-68
- GAC (Ivan Gabal Analysis & Consulting), 2009. *Results of the representative measurement of educational disparities of Roma pupils in elementary schools in Roma neighborhoods in the Czech Republic (Selected findings of a specialized analysis of the Czech elementary schools in 2008)*. [pdf] Disponible en: http://www.gac.cz/documents/nase_prace_vystupy/GAC_Educational_Disparities_of_Roma_Pupils_Summary.pdf [consultado el 27 de octubre de 2009].
- GEPE-ME & INE (Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação – Ministério da Educação & Instituto Nacional de Estatística) [Gabinete de Estadística y Planificación de la Educación – Ministerio Portugués de Educación y Estadísticas], 2009. *50 Anos de Estatísticas da Educação*. Lisboa. Editorial do Ministério da Educação.
- Gipps, C. & Murphy, P., 1994. *A fair test: Assessment, achievement and equity*. Buckingham: Open University Press.
- Goddard-Spear, M., 1989. Differences between the written work of boys and girls. *British Educational Research Journal*, 15(3), pp. 271-277.

- Golombok, S. & Fivush, R., 1994. *Gender development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GUS (Główny Urząd Statystyczny) [Oficina Central Polaca de Estadística], 2008. *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2007/08* [La educación en el curso escolar 2007/2008]. Warszawa: Główny urząd statystyczny.
- Halldórsson, A.M. & Ólafsson, R.F., 2009. The Case of Iceland in PISA: girls' educational advantage. *European Educational Research Journal*, 8(1), pp. 34-53
- Halsey, A.H., Heath, A.F. & Ridge, J.M., 1980. *Origins and destinations: Family, class and education in modern Britain*. Oxford: Clarendon Press.
- Harding, S., 1986. *The science question in feminism*. Ithaca, New York: Cornell University Press.
- Haug, K., 2006. Risikogruppe: Jungen. Das männliche Geschlecht ist in stärkerem Maße von Leseschwäche betroffen. In *Lesen in Deutschland – Projekte und Initiativen zur Leseförderung*. [Online] (Publicado el 2 de Agosto de 2006) Disponible en: <http://www.lesen-in-deutschland.de/html/content.php?object=journal&lid=619> [consultado el 27 de octubre de 2009].
- Häussler, P. & Hoffmann, L., 1997. *An den Interessen von Jungen und Mädchen orientierter Physikunterricht* [Enseñanza de la física orientada a los intereses de chicos y chicas]. Kiel: IPN.
- Häussler, P. & Hoffmann, L., 1998. *Chancengleichheit für Mädchen im Physikunterricht* [Igualdad de oportunidades para las niñas en la enseñanza de la física]. [Online] Disponible en: <http://lise.univie.ac.at/artikel/hoffmann.htm> [consultado el 26 de octubre de 2009].
- HEPI (Higher Education Policy Institute [Instituto de Política de la Educación Superior] (UK)), 2009. *Male and female participation and progression in higher education*. [pdf] Oxford: HEPI. Disponible en: <http://www.hepi.ac.uk/files/41Maleandfemaleparticipation.pdf> [consultado el 26 de octubre de 2009].
- HESA (Higher Education Statistics Agency [Agencia de Estadística de Educación Superior] (UK)), 2009. *Higher education statistics for the UK 2007/08*. Cheltenham: HESA.
- Hill Collins, P., 1990. *Black feminist thought*. New York: Routledge.
- Hirdman, Y., 1988. The gender system – reflections on the social subordination of women. *Kvinnovetenskaplig tidskrift*. 3.
- Humm, M., 1989. *The dictionary of feminist theory*. Hemel Hemstead, UK: Harvester Wheatsheaf.
- Hutt, C., 1972. *Males and Females*. Harmondsworth: Penguin.
- Hyde, J.S., 2005. The gender similarities hypothesis. *American Psychologist*, 60(6), pp. 581-592.
- IFIIE & Instituto de la Mujer (Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa), 2009. *Las mujeres en el sistema educativo*. Madrid: IFIIE e Instituto de la Mujer.
- IFIIE & Instituto de la Mujer, 2010. *Las mujeres en el sistema educativo II*. Colección de estudios Mujeres en la Educación, 12. Madrid: IFIIE & Instituto de la Mujer [en prensa].

- INS (Institutul Național de Statistică) [Instituto Nacional de Estadística (RO)], 2008a. *Învățământul Primar și Gimnazial la începutul anului școlar 2007/2008*. București: Institutul Național de Statistică.
- INS, 2008b. *Învățământul Liceal la începutul anului școlar 2007/2008*. București: Institutul Național de Statistică.
- INS, 2008c. *Învățământul Profesional, Postliceal și de Maiștri la începutul anului școlar 2007/2008*. București: Institutul Național de Statistică.
- ISTAT (Istituto nazionale di statistica) [Instituto Nacional Italiano de Estadística], 2009. [Online] Disponible en: <http://www.istat.it/> [consultado el 27 de octubre de 2009].
- IZM (Latvijas Republikas Izglītības un zinātnes ministrija) [Ministerio Letón de Educación y Ciencia], 2009. *Informatīvais ziņojums par pasākumiem, lai samazinātu skolēnu ar zemiem mācību sasniegumiem daudzumu vispārējā izglītībā*. [doc] Disponible en: http://izm.izm.gov.lv/upload_file/Normativie_akti/info_zinojumi/IZMZino_260408_sekmiba.doc [consultado el 27 de octubre de 2009].
- Kaplan, G., 1992. *Contemporary Western European Feminism*. London: Allen & Unwin.
- Kinsler, A.E., 2004. Negotiating spaces for/through third-wave feminism. *NWSA Journal*, 16(3), pp. 124-153
- Kopik, A. ed., 2007. *Sześciolatki w Polsce: raport 2006: diagnoza badanych sfer rozwoju*. Kielce; Bydgoszcz: Wydawnictwo Tekst.
- Kruse, A-M., 1992. We have learnt not just to sit back, twiddle our thumbs and let them take over. Single sex settings and the development of a pedagogy for girls and a pedagogy for boys in Danish schools. *Gender and Education*, 4(2), pp. 81-103.
- Lafontaine, D. & Monseur, C., 2009. Gender gap in comparative studies of reading comprehension: To what extent do the test characteristics make a difference? *European Educational Research Journal*, 8(1), pp. 69-79.
- Lalak, D., 2008. Rodzina i szkoła w systemie wychowania [Familia y escuela en el sistema de atención]. En M. Libiszowska-Żółtowska & K. Ostrowska, eds. *Agresja w szkole. Diagnoza i profilaktyka* [Agresión en la escuela. Diagnóstico y prevención]. Warszawa: Centrum Doradztwa i Informacji Difin sp.z o. o. [Centro de Orientación e Información].
- Livaditis, M., Zaphiriadis, K., Samakouri, M., Tellidou, C. Tzavaras, N. & Xenitidis, K., 2003. Gender differences, family and psychological factors affecting school performance in Greek secondary school students. *Educational Psychology*, 23(2), pp. 223-231.
- Lloyd, G. ed., 1996. *'Knitting Progress Unsatisfactory'. Gender and Special Issues in Education*. Edinburgh: Moray House Publications.
- Lovenduski, J., 1986. *Women and European politics: Contemporary feminism and public policy*. Brighton: Harvester Press.
- Luengo, M.R. & Blázquez, F., 2004. *Género y libros de texto. Un estudio de estereotipos en las imágenes*. Badajoz: Instituto de la Mujer de Extremadura.

- Maccoby, E.E. & Jacklin, C.N., 1974. *The psychology of sex differences*. Stanford: Stanford University Press.
- Magno, C. & Silova, I., 2007. Teaching in transition; Examining school-based inequities in central/south-eastern Europe and the former Soviet Union. *International Journal of Educational Development*, 27, pp. 647-660.
- Maguire, M., 2007. Home-school relations. In K. Myers, H. Taylor, S. Adler & D. Leonard, eds. *Genderwatch: ...still watching*. Stoke-On-Trent: Trentham, pp. 62-64.
- Martin, M.O. et al., 2000. *TIMSS 1999 International Science Report Findings from IEA's Repeat of the Third International Mathematics and Science Study at the Eighth Grade*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Martin, M.O. et al., 2004. *TIMSS 2003 International Science Report: Findings From IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Martin, M.O. et al., 2008. *TIMSS 2007 International Science Report: Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- MCF/ETNIC (Ministerio de la Comunidad francesa de Bélgica/Compañía Pública para las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación), 2008. *Les indicateurs de l'enseignement*. [pdf] Disponible en: <http://www.enseignement.be/indicateursenseignement> [consultado el 26 de octubre de 2009].
- McNay, L., 2000. *Gender and Agency: reconfiguring the subject in feminist and social theory*. Cambridge: Polity Press.
- Melhuish E., Phan, M.B., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B., 2008. Effects of the home learning environment and preschool center experience upon literacy and numeracy development in early primary school. *Journal of Social Issues*, 64(1), pp. 95-114.
- Mills, M., Martino, W. & Lingard, B., 2004. Attracting, recruiting and retaining male teachers: Policy issues in the male teacher debate. *British Journal of Sociology of Education*, 25(3), pp. 355-369.
- Ministerio Danés de Educación, 2009. *Databanken*. [Online] Disponible en: <http://www.eng.uvm.dk/> [consultado el 26 de octubre de 2009].
- Ministerio de Educación, 2009. *Estadísticas de la educación. Estadísticas de las Enseñanzas no universitarias. Resultados detallados. Curso 2007-2008*. (Publicado el 04 de Agosto de 2009) [pdf] Disponible en: http://www.educacion.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=310&area=estadisticas&contenido=/estadisticas/educativas/eenu/result_det/2007/resultados.html [consultado el 27 de octubre de 2009].
- Ministerio Holandés de Educación, Cultura y Ciencia, 2009. *Key figures 2004-2008: Education, culture and science*. [pdf] The Hague: MINOCW. Disponible en: <http://www.minocw.nl/documenten/key%20figures%202004-2008.pdf> [consultado el 19 de octubre de 2009].
- Miroiu, M., 2003. *Guidelines for promoting gender equity in higher education in Central and Eastern Europe*. UNESCO Papers on Higher Education, Bucharest: UNESCO-CEPES.

- Mullis, I.V.S. et al., 2000a. *Gender Differences in Achievement: IEA's Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Mullis, I.V.S. et al., 2000b. *TIMSS 1999 International Mathematics Report Findings from IEA's Repeat of the Third International Mathematics and Science Study at the Eighth Grade*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Mullis, I.V.S. et al., 2004. *TIMSS 2003 International Mathematics Report: Findings From IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Mullis, I.V.S. et al., 2007. *PIRLS 2006 International Report: IEA's Progress in International Reading Literacy Study in Primary schools in 40 Countries*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Mullis, I.V.S. et al., 2008. *TIMSS 2007 International Mathematics Report: Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Myers, K., Taylor, H., Adler, S. & Leonard, D. eds., 2007. *Genderwatch: ...still watching*. Stoke-On-Trent: Trentham.
- Neimanis, A., 2001. *Gender mainstreaming in practice: A handbook*. UNDP Regional Gender Programme of the United Nations Development Programme's Regional Bureau for Europe and the CIS (UNDP RBEC). New York: UNDP.
- Newbigging, A., 2002. *How can education advisors help to achieve the PSA Gender Equality Targets? Guidance sheets for promoting equal benefits for females and males in the education sector*. DFID Education Department. London: DFID.
- Nilsen, A.P., 1975. Women in children's literature. In E.S.Maccia, ed. *Women and Education*. New York: C. C. Thomas.
- OECD (Organisation para la Cooperación y el Desarrollo Económico), 2001. *Knowledge and skills for life: first results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) 2000*. Paris: OECD.
- OECD, 2002. *Reading for change: performance and engagement across countries: results from PISA 2000*. Paris: OECD.
- OECD, 2004. *Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003*. Paris: OECD.
- OECD, 2005. *Education at a Glance – OECD Indicators 2005*. Paris: OECD.
- OECD, 2007a. *PISA 2006: science competencies for tomorrow's world. Volume 1, analysis*. Paris: OECD.
- OECD, 2007b. *PISA 2006: science competencies for tomorrow's world. Volume 2, data*. Paris: OECD.
- OECD, 2009a. *Equally prepared for life? How 15-year-old boys and girls perform in school*. Paris: OECD.
- OECD, 2009b. *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. Paris: OECD.
- Öhrn, E., 1998. Gender and power in school: On girls' open resistance. *Social Psychology of Education*, 1(4), pp. 341-357.

- Paechter, C., 1998. *Educating the other: Gender, power and schooling*. London: Falmer Press.
- Paechter, C., 2000. *Changing school subjects: Power, gender and the curriculum*. Buckingham: Open University Press.
- Papastergiou, M. & Solomonidou, C., 2005. Gender issues in Internet use and favourite Internet activities among Greek high school pupils inside and outside schools. *Computers and Education*, 44(4), pp. 377-393.
- Pickering, J., 1997. *Raising boys' achievement*. Stafford: Network Educational Press.
- Renninger, A.K., Hidi, A.S. & Krapp, A., 1992. *The role of interest in learning and development*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Riley, D., 1988. *Am I That Name? Feminism and the category of 'woman' in history*. Basingstoke: Macmillan.
- Sammons, P., 1995. Gender, ethnic and socio-economic differences in attainment and progress: A longitudinal analysis of student achievement over 9 years. *British Educational Research Journal*. 21(4), pp. 465-485.
- Sammons, P., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Hunt, S. & Jelicic, H., 2008. *Effective pre-school and primary education 3-11 project: Influences on children's cognitive and social development in year 6*. Research Brief DCSF-RB048-049, London: Department for Children, Schools and Families.
- Scott, J.W., 1988. *Gender and the politics of history*. New York: Columbia University Press.
- Scott, S., 2007. Uniform and dress codes. In K. Myers, H. Taylor, S. Adler & D. Leonard, eds. *Genderwatch: ...still watching*. Stoke-On-Trent: Trentham, pp. 82-84.
- Scottish Government, 2009. *SQA Attainment and School Leaver Qualifications in Scotland: 2007/08*. [Online] (Publicado en Marzo de 2009). Disponible en: <http://www.scotland.gov.uk/Publications/2009/03/09154229/13> [consultado el 27 de octubre de 2009].
- SEED (Scottish Executive Education Department [Ministerio de Educación del Ejecutivo Escocés] (UK-SCT)), 2006. *Insight 31: Review of strategies to address gender inequalities in Scottish schools*. [pdf] Edinburg: Scottish Executive Education Department. Disponible en: <http://www.scotland.gov.uk/Resource/Doc/113682/0027627.pdf> [consultado el 26 de octubre de 2009].
- Skelton, C. & Francis, B., 2009. *Feminism and the schooling scandal*. London: Routledge
- Skelton, C., 1997. Revisiting gender issues in reading schemes. *Education 3-13 International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 25(1), pp. 37-43.
- Skelton, C., 2002. The 'feminisation of schooling' or 're-masculinising' primary education? *International Studies in Sociology of Education*, 12(1), pp. 77-96.
- Skolverket [Swedish National Agency for Education], 2006a. *Gender differences in goal fulfilment and education choices*. Stockholm: Skolverket.

- Skolverket, 2006b. *I enlighet med skolans värdegrund?* Rapport 285. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket, 2009. *Betyg och studieresultat i gymnasieskolan läsåret 2007/08*. [Online] Disponible en: <http://www.skolverket.se/sb/d/1721> [consultado el 27 de octubre de 2009].
- Smetáčková, I., ed., 2006. *Gender ve Škole: Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. [pdf] Prague: Nadace Open Society Fund. Disponible en: www.osops.cz/download/files/gender1/gvs2-komplet.pdf [acceso en 22 de octubre de 2009].
- Smithers, A., & Robinson, P., 2006. *The paradox of single-sex and co-educational schooling*. [pdf] Buckingham: Carmichael Press, University of Buckingham. Disponible en: <http://www.buckingham.ac.uk/education/research/ceer/pdfs/hmcscsd.pdf> [consultado el 23 de octubre de 2009].
- Smyth, E. & Darmody, M., 2007. 'Man Enough to Do It'? Girls and non-traditional subjects in lower secondary education, *ESRI Working Papers*, WP198. Disponible en: <http://www.esri.ie/UserFiles/publications/20070711094151/WP198.pdf> [consultado el 23 de octubre de 2009].
- SORS (Oficina de Estadística de la República de Eslovenia), 2009. *National statistics*. [Online] Disponible en: http://www.stat.si/eng/drz_stat.asp [consultado el 27 de octubre de 2009].
- SOU (Statens Offentliga Utredningar) [Informes Oficiales del Gobierno Sueco], 2005. *Makt att forma samhället och sitt eget liv - jämställdhetspolitiken mot nya mål*. SOU 2005:66. [pdf] Stockholm: Elanders Gotab AB. Disponible en: <http://www.regeringen.se/sb/d/108/a/47912> [consultado el 22 de octubre de 2009].
- SOU, 2009. *Flickor och pojkar i skolan: hur jämställt är det?* [pdf] Stockholm: Fritze. Disponible en: <http://www.regeringen.se/content/1/c6/12/94/34/1994d30d.pdf> [consultado el 26 de octubre de 2009].
- Środa, M & Rutkowska, E., 2007. *Gender mainstreaming Poland 2007 report*. Poland: United Nations Development Programme.
- State Examinations Commission [Comisión Estatal de Exámenes] (IE), 2009. *State examinations statistics*. [Online] Disponible en: <http://www.examinations.ie/> [consultado el 26 de mayo de 2009].
- Statistics Estonia, 2009. *Statistical Database*. [Online] Disponible en: <http://pub.stat.ee/px-web.2001/dialog/statfile1.asp> [consultado el 27 de octubre de 2009].
- Statistisches Bundesamt Deutschland [Oficina Federal de Estadística de Alemania], 2009. [Online] Disponible en: <http://www.destatis.de> [consultado el 26 de octubre de 2009].
- Stratigaki, M., 2004. The cooptation of gender concepts in EU policies: The case of 'reconciliation of work and family'. *Social Politics*, 11(1), pp. 30-56.
- Strömpl, J., Selg, M., Soo, K. & Šahverdov-Žarkovski, B., 2007. *Eesti teismeliste vägivallatõlgendused*. Sotsiaalministeeriumi toimetised nr 3/2007. EV Sotsiaalministeerium: Tallinn.
- Sukhnandan, L., Lee, B. & Kelleher, S., 2000. *An investigation into gender differences in achievement*. Berkshire: NFER.

- ŠVIS (Švietimo valdymo informacinė sistema) [Sistema de Información sobre la Gestión en Educación (LT)], 2009. *ITC Švietimo valdymo informacinė sistema*. [Online] Disponible en: <http://www.svis.smm.lt/> [consultado el 19 de mayo de 2009].
- Tinklin, T., Croxford, L., Ducklin, A. & Frame, B., 2003. Inclusion: A gender perspective. *Policy Futures in Education*, 1(4), pp. 640-652.
- Topping, K., Valtin, R., Roller, C., Brozo, W. & Lourdes Dionosos, M., 2003. *Policy and practice implications of the Program for International Student Assessment (PISA) 2000*. Newark, USA: International Reading Association. Disponible en: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1b/31/83.pdf [consultado el 26 de octubre de 2009].
- Tsouroufli, M., 2002. Gender and teachers' classroom practice in a secondary school in Greece. *Gender and Education*, 14(2), pp. 135-147.
- ÚIV (Ústav pro informace ve vzdělávání) [Instituto Checo de Información en Educación], 2009. *Statistická ročenka školství 2008/2009: Výkonové ukazatele*. Praha: TAURIS.
- UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), 2000. *Igualdad y Equidad de género: Revisión de los objetivos alcanzados por la UNESCO desde la Cuarta Conferencia Mundial sobre las Mujeres (Pekín, 1995)*. [pdf] Unidad para la Mejora del Estatus de las Mujeres y la Igualdad de Género, UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121145e.pdf> [consultado el 26 de octubre de 2009].
- UNESCO-UIS (Instituto de Estadística de la UNESCO, 2006. *International Standard Classification of Education. ISCED 1997*. [pdf] Disponible en: http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/iscd/ISCED_A.pdf [consultado el 26 de octubre de 2009].
- Van de Gaer, E., Pustjens, H., Van Damme, J. & De Munter, A., 2006. Tracking and the effects of school-related attitudes on the language achievement of boys and girls. *British Journal of Sociology of Education*, 27(3), pp. 293-309.
- Vicinus, M. ed., 1972. *Suffer and Be Still: Women in the Victorian Age*. Indiana: Indiana University Press.
- VISC (Valsts izglītības satura centrs) [Centro Estatal para la Educación (LV)], 2009. *Valsts pārbaudes darbi 2007/2008. m.g. (norises statistika un rezultātu raksturojums)*. [Online] Disponible en: <http://isec.gov.lv/eksameni/statistika/2008/stat2008.shtml> [consultado el 27 de octubre de 2009].
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming [Ministerio Flamenco de Educación y Formación], 2009. *Statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs Schooljaar 2007-2008*. Brussel: Vlaamse overheid. Disponible en: <http://www.ond.vlaanderen.be/onderwijsstatistieken/2007-2008/jaarboek0708/default.htm> [consultado el 27 de octubre de 2009].
- VLIR (Vlaamse Interuniversitaire Raad) [Consejo Interuniversitario Flamenco], 2008a. *Personeelsstatistieken 2008: Het personeelsbestand aan de Vlaamse universiteiten op 1 Februari 2008 en de personeelsevolutie sinds 1992*. [pdf] Brussels: VLIR. Disponible en: <http://www.vlir.be/media/docs/Personeelsstatistieken/personeelsstatistieken2008-a.pdf> [consultado el 29 de junio de 2009].

- VLIR, 2008b. *Equality guide. HR instruments for equal opportunities at universities*. [pdf] Brussels: VLIR. Disponible en: http://www.vlir.be/media/docs/Gelijkekansen/Equality_Guide_Basisboek_EN.pdf [acceso en 19 de octubre de 2009].
- Walby, S., 1999. The new regulatory state: The social powers of the European Union. *British Journal of Sociology*, 50(1), pp.118-140.
- Walby, S., 2005. Gender mainstreaming: Productive tensions in theory and practice. *Social Politics: International Studies in Gender, State & Society*, 12(3), pp. 321-343.
- Warrington M., Younger, M. & Bearne, E., 2006. *Raising boys' achievement in primary schools: Towards a holistic approach*. Maidenhead: Open University Press/McGraw Hill.
- Weeks, J., 2000. *Making sexuality history*. Cambridge: Polity Press.
- Weiner, G. & Berge, B.-M., 2001. *Kön och kunskap* [Sexo y Conocimiento]. Lund: Studentlitteratur.
- Weiner, G., 1994. *Feminisms in education: An introduction*. Buckingham: Open University Press.
- Weiner, G., 2002. Uniquely similar or similarly unique? Education and development of teachers in Europe. *Teaching Education*, 13(2), pp. 273-288.
- WHO (Organización Mundial de la Salud), 2009. *What do we mean by "sex" and "gender"?* [Online] Disponible en: <http://www.who.int/gender/whatisgender/en/index.html> [consultado el 28 de octubre de 2009].
- Wienholz, M., 2008. Und wo bleiben die Jungs - Jungen gezielt fördern - für viele Schulen noch ein ungewohntes Thema! *Schulverwaltung Bayern*, 12, pp. 325-328.
- William, D., 2000. Assessment: social justice and social consequences: review essay. *British Educational Research Journal*, 26(5), pp. 661-663.
- Willingham, W. S., & Cole, N. S. eds., 1997. *Gender and fair assessment*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wood, R., 1987. *Assessment and equal opportunities* [conferencia pública], University of London, Institute of Education, 11 November.
- Yates, L. & Leder, G., 1996. *Student Pathways: a review and overview of national databases on gender equity*. Tungeranong, Australia: Commonwealth Department of Employment, Education and Training.
- Younger, M. & Warrington, M., 2007. Single-sex classes in co-educational schools. In K. Myers, H. Taylor, S. Adler & D. Leonard, eds. *Genderwatch: ...still watching*. Stoke-On-Trent: Trentham, pp. 144-147.
- Zaborskis, A., Cirtautienė, L. & Žemaitienė, N., 2005. Moksleivių patyčios Lietuvos mokyklose 1994-2002 m [Las burlas de los alumnos en las escuelas lituanas en 1994-2002]. *Medicina*, 41(7), pp. 614-620.
- Zamfir, C., Mărginean, I., Cace, S., Ilie, S., Surdu, M., Voicu, M., Șerban, M. & Dan, A., 2002. *Indicatori privind comunitățile de rromi din România* [Indicadores sobre las comunidades gitanas de Rumanía]. București: Editura Expert.

ANEXOS

Tabla 1: Riesgo relativo por género de obtener una puntuación en los niveles más bajos de competencia (Nivel 1 o por debajo) en lectura, matemáticas y ciencias, estudiantes de 15 años, 2006

	LECTURA		MATEMÁTICAS		CIENCIAS	
	Índice	Error típico	Índice	Error típico	Índice	Error típico
UE-27	1.74	0.04	0.90	0.02	1.02	0.02
BE fr	1.91	0.21	1.15	0.15	1.18	0.14
BE nl	1.83	0.21	0.91	0.13	1.06	0.13
BE de	2.10	0.42	1.04	0.18	1.09	0.26
BG	1.51	0.09	1.06	0.05	1.22	0.09
CZ	1.82	0.20	0.83	0.08	0.83	0.09
DK	1.83	0.22	0.79	0.09	0.94	0.07
DE	1.80	0.13	0.81	0.06	0.94	0.09
EE	2.87	0.35	1.14	0.15	1.29	0.18
IE	2.32	0.21	1.02	0.07	1.41	0.12
EL	1.71	0.08	0.97	0.05	0.99	0.06
ES	1.65	0.13	0.99	0.07	1.08	0.08
FR	2.16	0.27	0.89	0.10	1.14	0.11
IT	1.65	0.10	0.85	0.05	1.02	0.06
CY	x	x	x	x	x	x
LV	2.36	0.21	0.94	0.07	1.21	0.09
LT	2.08	0.15	1.00	0.07	1.19	0.10
LU	1.62	0.11	0.86	0.06	0.99	0.08
HU	2.07	0.21	0.97	0.09	1.07	0.12
MT	x	x	x	x	x	x
NL	1.58	0.18	0.77	0.08	0.89	0.09
AT	1.79	0.23	0.76	0.07	0.87	0.11
PL	2.20	0.18	0.93	0.05	1.04	0.06
PT	1.57	0.10	0.87	0.05	0.98	0.07
RO	1.46	0.07	0.94	0.04	1.06	0.05
SI	3.21	0.24	0.94	0.08	1.22	0.09
SK	1.74	0.16	0.83	0.07	0.99	0.10
FI	5.37	1.54	1.00	0.17	1.55	0.28
SE	2.14	0.20	0.96	0.08	1.11	0.10
UK-ENG/WLS/NIR	1.72	0.11	0.87	0.07	1.00	0.08
UK-SCT	1.65	0.19	0.85	0.09	1.05	0.14
IS	2.27	0.22	1.20	0.10	1.19	0.08
LI	1.63	0.54	0.80	0.30	1.06	0.44
NO	1.97	0.14	0.99	0.07	1.14	0.08
TR	1.91	0.16	0.95	0.05	1.18	0.07

Fuente: OCDE, base de datos de PISA 2006.

Nota explicativa

Un índice de 1 indica igualdad en las oportunidades de chicos y chicas, <1 mayor riesgo para las chicas, >1 mayor riesgo para los chicos. En negrita se indican las diferencias significativas ($p < .005$).

Para más información sobre el estudio PISA, véase el glosario.

Tabla 2 (Gráfico 2.3): Porcentaje de varianza explicada de las diferencias de rendimiento en lectura, matemáticas y ciencia en función del género, el índice de estatus económico, social y cultural, el índice de origen inmigrante, y de los índices combinados, en estudiantes de 15 años, 2006

	Lectura				Matemáticas				Ciencia			
	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D
UE-27	3.70	13.48	0.54	0.29	0.30	15.93	0.62	0.98	0.01	16.27	0.92	1.03
BE fr	5.28	12.20	2.54	3.71	0.00	12.94	4.77	5.82	0.06	14.86	3.53	4.86
BE de	2.56	5.70	3.10	0.00	0.34	5.14	7.10	0.00	0.29	6.42	5.73	0.00
BE nl	2.52	13.65	3.37	2.56	0.30	15.54	2.76	2.51	0.03	16.93	2.49	2.48
BG	6.02	21.55	0.06	0.59	0.00	22.03	0.17	0.00	0.40	23.42	0.04	0.22
CZ	4.31	12.51	0.67	0.00	0.20	16.06	0.31	0.08	0.04	15.14	0.32	0.21
DK	3.15	7.98	1.33	2.74	0.28	9.44	1.33	3.32	0.14	10.05	1.79	3.85
DE	4.62	13.26	1.99	2.59	0.65	15.51	1.97	3.93	0.02	14.45	3.46	4.61
EE	7.91	9.14	2.90	0.00	0.02	12.51	0.93	0.00	0.10	9.74	1.39	0.00
IE	3.42	12.44	0.38	0.00	0.55	13.53	0.37	0.00	0.00	12.86	0.25	0.00
EL	8.46	11.41	0.21	0.00	0.02	14.57	0.63	1.13	0.61	14.55	0.82	0.83
ES	4.07	9.81	1.46	0.30	0.22	11.75	1.73	1.01	0.05	12.74	1.98	0.89
FR	2.80	14.74	0.00	1.20	0.08	18.56	0.45	2.58	0.00	18.98	0.67	2.48
IT	3.96	7.75	0.76	0.00	0.62	8.24	0.41	0.57	0.01	9.55	0.81	0.61
CY	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
LV	8.19	10.30	0.00	0.00	0.04	11.37	0.00	0.52	0.28	9.83	0.00	0.17
LT	7.99	13.89	0.00	0.00	0.00	17.11	0.07	0.09	0.32	15.03	0.00	0.00
LU	3.17	15.46	2.24	5.51	0.53	12.93	1.67	4.77	0.08	15.48	2.47	6.48
HU	4.77	19.43	0.00	0.00	0.24	23.79	0.00	0.13	0.09	21.35	0.00	0.14
MT	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
NL	1.79	11.06	0.58	2.95	0.36	11.70	1.04	3.75	0.10	12.64	1.53	4.15
AT	4.41	11.55	0.89	1.77	1.13	10.83	2.33	2.93	0.12	11.68	4.63	4.16
PL	4.76	14.27	0.00	0.00	0.08	14.37	0.07	0.14	0.00	14.81	0.14	0.00
PT	3.61	18.89	1.90	0.00	0.53	16.36	1.80	0.12	0.01	16.66	2.30	0.00
RO	6.81	12.56	0.09	0.00	0.12	17.72	0.00	0.24	0.06	17.26	0.00	0.10
SI	9.14	14.71	0.02	0.58	0.04	15.43	0.09	1.26	0.15	14.76	0.52	1.86
SK	4.37	15.27	0.00	0.00	0.41	18.34	0.00	0.56	0.02	18.64	0.00	0.30
FI	9.11	7.17	0.06	0.69	0.67	9.41	0.96	0.70	0.00	7.62	1.16	0.78
SE	4.89	7.49	0.87	1.24	0.03	9.31	1.48	2.21	0.00	8.22	1.95	2.40
UK-ENG/WLS/NIR	2.06	12.35	0.00	0.37	0.85	13.83	0.09	0.59	0.22	13.05	0.15	0.71
UK-SCT	1.92	12.39	0.24	0.06	1.08	14.61	0.06	0.00	0.06	15.56	0.10	0.00
IS	6.53	4.73	0.51	0.17	0.11	7.72	0.48	0.31	0.10	5.98	0.67	0.42
LI	4.25	4.39	11.98	4.40	0.00	11.82	3.16	2.51	0.10	15.03	2.49	3.19
NO	5.06	6.94	0.33	0.76	0.15	6.52	0.75	1.15	0.04	6.41	0.76	1.18
TR	4.76	12.96	0.55	0.55	0.18	17.52	0.40	0.00	0.28	16.59	0.42	0.00

Fuente: OCDE, base de datos de PISA 2006.

A Género B Índice de estatus económico, social y cultural C Índice de origen inmigrante D Índices combinados

X País que no participó en la recopilación de datos

AGRADECIMIENTOS

AGENCIA EJECUTIVA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO, AUDIOVISUAL Y CULTURAL

P9 EURYDICE

Avenue du Bourget 1 (BOU2)
B-1140 Brussels
(<http://www.eurydice.org>)

Dirección editorial

Arlette Delhaxhe

Autores

Bernadette Forsthuber (Coordinación), Anna Horvath, Akvile Motiejunaite

Expertos externos

Revisión de la literatura: Gaby Weiner, Centro de Sociología Educativa,
Universidad de Edimburgo

Apoyo al análisis secundario de los datos PISA: Christian Monseur,
Universidad de Lieja

Diseño y gráficos

Patrice Brel

Coordinación de la producción

Gisèle De Lel

UNIDAD ESPAÑOLA DE EURYDICE

Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE)

Ministerio de Educación

C/ General Oráa, 55

28006 Madrid

Correo electrónico: eurydice@educacion.es

Página Web: <http://www.educacion.es/cide/eurydice/index.htm>

Dirección de la Unidad

Flora Gil Traver

Autoras

Flora Gil Traver (coordinadora)

Natalia Gil Novoa

Montserrat Grañeras Pastrana

Becarios colaboradores

Manuel González Perrino

Elisa Ruiz Veerman

María Vaíllo Rodríguez

Traducción

Ángel Ariza Cobos

Revisión de la traducción

Flora Gil Traver

UNIDADES NACIONALES DE EURYDICE

BELGIQUE / BELGIË

Unité francophone d'Eurydice
Ministère de la Communauté française
Direction des Relations internationales
Boulevard Léopold II, 44 – Bureau 6A/002
1080 Bruxelles
Contribución de la Unidad: responsabilidad conjunta

Eurydice Vlaanderen / Afdeling Internationale Relaties
Ministerie Onderwijs
Hendrik Consciencegebouw 7C10
Koning Albert II – laan 15
1210 Brussel

Contribución de la Unidad: responsabilidad conjunta, coordinación de Nathalie De Bleckere (miembro de la plantilla de la División para el apoyo a políticas estratégicas de Ministerio Flamenco de Educación y Formación)

Eurydice-Informationsstelle der Deutschsprachigen Gemeinschaft
Agentur für Europäische Bildungsprogramme VoG
Postfach 72
4700 Eupen

BĂLGARIJA

Eurydice Unit
European Integration and International Organisations Division
European Integration and International Cooperation Department
Ministry of Education and Science
15, Graf Ignatiev Str.
1000 Sofia

ČESKÁ REPUBLIKA

Eurydice Unit
Institute for Information on Education
Senovážné nám. 26
P.O. Box č.1
110 06 Praha 1
Contribución de la Unidad: Marcela Máchová;
experta: Irena Smetáčková (Facultad de Educación, Universidad Carlos, en Praga)

DANMARK

Eurydice Unit
Danish Agency for International Education
Fiolstræde 44
1171 København K
Contribución de la Unidad: responsabilidad conjunta

DEUTSCHLAND

Eurydice-Informationsstelle des Bundes
EU-Büro des Bundesministeriums für Bildung und Forschung
(BMBF) / PT-DLR
Carnotstr. 5
10587 Berlin

Eurydice-Informationsstelle der Länder im Sekretariat der Kultusministerkonferenz
Lennéstrasse 6
53113 Bonn
Contribución de la Unidad: Brigitte Lohmar

EESTI

Eurydice Unit
SA Archimedes
Koidula 13A
10125 Tallinn
Contribución de la Unidad: experta: Anu Laas (investigador, Universidad Tartu, Instituto de Sociología y Política Social)

ÉIRE / IRELAND

Eurydice Unit
Department of Education and Science
International Section
Marlborough Street
Dublin 1
Contribución de la Unidad: responsabilidad conjunta

ELLÁDA

Eurydice Unit
Ministry of Education, Lifelong Learning and Religious Affairs
Directorate for European Union Affairs
Section C 'Eurydice'
37 Andrea Papandreou Str. (Office 2168)
15180 Maroussi (Attiki)
Contribución de la Unidad: Athina Plessa - Papadaki, Evi Zigra, Eirini Giannakouloupoulou, Tina Bakopoulou

ESPAÑA

Unidad Española de Eurydice
Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIIE)
Ministerio de Educación
Gobierno de España
c/ General Oráa 55
28006 Madrid
Contribución de la Unidad: Flora Gil Traver (coordinadora), Natalia Gil Novoa, Montserrat Grañeras Pastrana
Beccarios: Manuel González Perrino, Elisa Ruiz Veerman, María Vaíllo Rodríguez

FRANCE

Unité française d'Eurydice
Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance
Mission aux relations européennes et internationales
61-65, rue Dutot
75732 Paris Cedex 15
Contribución de la Unidad: Nadine Dalsheimer;
experto: Pierre Fallourd

ÍSLAND

Eurydice Unit
Ministry of Education, Science and Culture
Office of Evaluation and Analysis
Sölvhólgötu 4
150 Reykjavík
Contribución de la Unidad: Margret Hardardóttir

ITALIA

Unità italiana di Eurydice
Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica
(ex INDIRE)
Via Buonarroti 10
50122 Firenze
Contribución de la Unidad: Simona Baggiani; experta: Angela
Martini (investigadora del Instituto Nacional de Evaluación en
Educación y Formación – INVALSI)

KYPROS

Eurydice Unit
Ministry of Education and Culture
Kimonos and Thoukydidou
1434 Nicosia
Contribución de la Unidad: Christiana Haperi;
experta: Dr. Despina Charalambidou-Solomi

LATVIJA

Eurydice Unit
Valsts izglītības attīstības aģentūra
State Education Development Agency
Vaiņņu street 1
1050 Riga
Contribución de la Unidad: experta: Evija Caune (profesora en la
Universidad de Agricultura de Letonia)

LIECHTENSTEIN

Informationsstelle Eurydice
Schulamt
Austrasse 79
9490 Vaduz
Contribución de la Unidad: Eva-Maria Schädler; con la ayuda de
Barbara Ospelt-Geiger (Oficina de Educación / Schulamt)

LIETUVA

Eurydice Unit
National Agency for School Evaluation
A. Volano g. 2/7
01516 Vilnius
Contribución de la Unidad: experta: Aurelija Novelskaitė;
asesores: G.Purvaneckienė, E.Uginčienė, A.Šimaitis,
M. Briedis

LUXEMBOURG

Unité d'Eurydice
Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation
professionnelle (MENFP)
29, Rue Aldringen
2926 Luxembourg
Contribución de la Unidad: Astrid Schorn, Mike Engel

MAGYARORSZÁG

Eurydice Unit
Ministry of Education and Culture
Szalay u. 10-14
1055 Budapest
Contribución de la Unidad: Sára Kun-Hatony (coordinación);
expertas: Éva Thun, Judit Kádárné Fülöp

MALTA

Eurydice Unit
Directorate for Quality and Standards in Education
Ministry of Education, Culture, Youth and Sport
Great Siege Rd.
Floriana VLT 2000
Contribución de la Unidad: Raymond Camilleri (coordinación);
experta: Josephine Vassallo (Director adjunto, Departamento de
Gestión Curricular y eLearning)

NEDERLAND

Eurydice Nederland
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
Directie Internationaal Beleid
IPC 2300 / Kamer 08.047
Postbus 16375
2500 BJ Den Haag
Contribución de la Unidad: responsabilidad conjunta

NORGE

Eurydice Unit
 Ministry of Education and Research
 Department of Policy Analysis, Lifelong Learning and
 International Affairs
 Akersgaten 44
 0032 Oslo
 Contribución de la Unidad: responsabilidad conjunta

ÖSTERREICH

Eurydice-Informationsstelle
 Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
 Ref. I/6b
 Minoritenplatz 5
 1014 Wien
 Contribución de la Unidad: expertas: Angelika Paseka,
 Angela Wroblewski

POLSKA

Eurydice Unit
 Foundation for the Development of the Education System
 Mokotowska 43
 00-551 Warsaw
 Contribución de la Unidad: Magdalena Fells (coordinación);
 expertas: Marta Zahorska-Bugaj, Dominika Walczak (Universidad
 de Varsovia)

PORTUGAL

Unidade Portuguesa da Rede Eurydice (UPRE)
 Ministério da Educação
 Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE)
 Av. 24 de Julho, 134 – 4.º
 1399-54 Lisboa
 Contribución de la Unidad: Rosa Fernandes; expertas: *Associação
 Portuguesa de Estudos sobre as Mulheres* (APEM) – Asociación
 Portuguesa de Estudios sobre las Mujeres, Helena Gil, Luísa
 Nunes; y Manuela Perdigão

ROMÂNIA

Eurydice Unit
 National Agency for Community Programmes in the Field of
 Education and Vocational Training
 Calea Serban Voda, no. 133, 3rd floor
 Sector 4
 040205 Bucharest
 Contribución de la Unidad: Veronica - Gabriela Chirea;
 expertas Mihaela Jigau, Irina Horga, Magdalena Balica y Ciprian
 Fartusnic, del Instituto de Ciencias de la Educación

SLOVENIJA

Eurydice Unit
 Ministry of Education and Sport
 Department for Development of Education (ODE)
 Masarykova 16/V
 1000 Ljubljana
 Contribución de la Unidad: experta: Valerija Vendramin (Instituto
 de Investigación Educativa)

SLOVENSKÁ REPUBLIKA

Eurydice Unit
 Slovak Academic Association for International Cooperation
 Svoradova 1
 811 03 Bratislava
 Contribución de la Unidad: Marta Ivanova;
 experta: Daniela Drobna

SUOMI / FINLAND

Eurydice Finland
 Finnish National Board of Education
 P.O. Box 380
 00531 Helsinki
 Contribución de la Unidad: responsabilidad conjunta

SVERIGE

Eurydice Unit
 Vocational Training & Adult Education Unit
 International Programme Office for Education and Training
 Kungsbrogatan 3A
 Box 22007
 104 22 Stockholm
 Contribución de la Unidad: responsabilidad conjunta

TÜRKIYE

Eurydice Unit Türkiye
 MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı (SGB)
 Eurydice Türkiye Birimi, Merkez Bina 4. Kat
 B-Blok Bakanlıklar
 06648 Ankara

UNITED KINGDOM

Eurydice Unit for England, Wales and Northern Ireland
 National Foundation for Educational Research (NFER)
 The Mere, Upton Park
 Slough SL1 2DQ
 Contribución de la Unidad: Sigrid Boyd, Catherine Higginson

Eurydice Unit Scotland
 International Team
 Schools Directorate
 2B South
 Victoria Quay
 Edinburgh
 EH6 6QQ
 Contribución de la Unidad: Alan Ogg (experto nacional)

EACEA; Eurydice

Diferencias de género en los resultados educativos: medidas adoptadas y situación actual en Europa

Bruselas: Eurydice

2010 – p. 142

ISBN 978-92-9201-131-4

doi 10.2797/48598

Descriptores: igualdad de género, debate, política educativa, legislación, resultado educativo, evaluación de los estudiantes, repetición, abandono, currículo, materia del currículo, género, coeducación, orientación, prácticas de enseñanza, profesión docente, director, formación del profesorado, educación primaria, educación secundaria, educación superior, análisis comparado, Turquía, AELC, Unión Europea

ES



EURYDICE es una red institucional compuesta por 35 Unidades establecidas en los 31 países que participan en el programa de acción en el campo de la educación y la formación a lo largo de la vida y por la Unidad Europea ubicada en Bruselas, en el seno de la Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural, que coordina la red. Creada en 1980 a iniciativa de la Comunidad Europea, la red contribuye a la cooperación en materia de educación, proporcionando información fiable y comparable sobre las políticas y los sistemas educativos de los correspondientes países y elaborando estudios comparativos en aspectos comunes a todos los sistemas educativos de Europa.

EURYDICE se dirige, principalmente, a los responsables de la política educativa, tanto a escala nacional, regional y local como en las instituciones europeas. Se centra, sobre todo, en el modo en que se estructura y organiza la educación en Europa en todos los niveles educativos. Sus publicaciones consisten principalmente en descripciones nacionales de los sistemas educativos, estudios comparativos sobre temas específicos, indicadores y estadísticas. Están disponibles gratuitamente en la página Web de Eurydice, o bien, a petición, en formato impreso.

EURYDICE en Internet:
Unidad Europea: <http://www.eurydice.org>
Unidad Española: <http://www.educacion.es/cide/eurydice>



Oficina de Publicaciones

ISBN 978-92-9201-131-4



9 789292 011314