



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

Ana Rubio Castro

Profesora de Filosofía del Derecho de la Universidad de Granada

Consejera del Consejo Escolar del Estado

Vocal del Observatorio estatal de Violencia sobre la Mujer

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

Resumen

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

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

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

Introducción. El esfuerzo político por la igualdad de género

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

El espejismo de igualdad y los estereotipos en la escuela

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

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

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

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

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

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

Escuela y productividad

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Una nueva escuela

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

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

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

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

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

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

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

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

El compromiso de todos por el cambio

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Referencias bibliográficas

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

Breve currículum

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