

# SIAS<sup>5</sup>

CALIDAD, GÉNERO Y EQUIDAD EN LA ATENCIÓN INTEGRAL  
A LA SALUD DE LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA

## CALIDAD, GÉNERO Y EQUIDAD EN LA ATENCIÓN INTEGRAL A LA SALUD DE LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA



SIAS<sup>5</sup>

**SPS** Sociedad  
de Pediatría  
Social

Asociación Española de Pediatría AEP

Informe Salud Infancia  
Adolescencia y Sociedad

5

# CALIDAD, GÉNERO Y EQUIDAD EN LA ATENCIÓN INTEGRAL A LA SALUD DE LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA

Este informe ha sido editado con el patrocinio de los Observatorios del Sistema Nacional de Salud y de Salud de la Mujer de la Dirección General de la Agencia de calidad del Sistema Nacional de Salud. Ministerio de Sanidad y Consumo.

## Informe Salud Infancia Adolescencia y Sociedad SIAS 5

Calidad, género y equidad en la atención  
integral a la salud de la infancia y adolescencia

**Calidad, género y equidad  
en la atención integral  
a la salud de la infancia y  
adolescencia**

Ministerio de Sanidad y Consumo

Equipo Editorial: José A. Díaz Huertas  
Javier Soriano Faura  
Miguel Ruiz Díaz  
Josefa Aguayo Maldonado  
- Directores

Edita: Sociedad de pediatría Social  
Diseño y maquetación: Román Redondo  
Imprime: Longares. S.A.  
Deposito legal: M-51129-2007  
ISBN: 978-84-612-1029-9  
www: [pediatriasocial.com](http://pediatriasocial.com)

<b>Presentación:</b> Ignacio Gómez de Terreros .....	7
<b>Introducción:</b> José A. Díaz Huertas, Javier Soriano Faura, Miguel Ruiz Díaz, Josefa Aguayo Maldonado .....	10
<b>I. EL MARCO SOCIAL Y DEMOGRÁFICO CON ENFOQUE DE GÉNERO</b>	
<b>Coordina:</b> María del Mar García Calvente .....	17
<b>Introducción:</b> <i>María del Mar García Calvente</i> .....	18
I.1. La infancia y la adolescencia en España. Evolución y tendencias demograficas <i>Critina Bullet, Clara Roca</i> .....	19
I.2. Pobreza y exclusión en la infancia <i>José A. Díaz Huertas, Andrea Campo Barasoain</i> .....	36
I.3. La construcción de la identidad de género durante la infancia/ socialización en el sistema sexo- género durante la infancia .....	51
I.3.1 Las familias como agentes clave de la intervención desde atención primaria <i>Pepa Horno Goicoechea</i> .....	52
I.3.2 La escuela como espacio de socialización en valores y normas de género. <i>Pilar Ballarín Domingo</i> .....	59
I.4. Nacer en España en el siglo XXI <i>Josefa Aguayo, Gracia Maroto Navarro, Carmen Pallas Alonso;</i> <i>Adolfo Gómez Papi</i> .....	69
<b>II. LAS ESTRATEGIAS DE INCLUSIÓN E INTERCULTURALIDAD</b>	
<b>Coordina:</b> Concepción Brugera Moreno .....	81
<b>Introducción:</b> <i>Concepción Brugera Moreno</i> .....	82
II.1. La familia en desventaja social: análisis de los diferentes componentes de la configuración familiar, <i>Isabel Junco Torres</i> .....	83
II.2. Adolescencia, inmigración y violencia sexual <i>Alfonso Antona Rodríguez, Juan Madrid Gutiérrez</i> .....	95
II.3. La obesidad infantil en la sociedad del s XXI <i>Ana Martínez Rubio</i> .....	105
II.4. La condición de inmigrantes 1ª, 2ª y 3ª generación <i>Fabriciana Prada, Mª Caridad Bocija, Marcelina Regadera, Ángel Sánchez Milla</i> .....	113
II.5. Las relaciones sexuales en la adolescencia: Vivencia de la sexualidad, prácticas de riesgo socio-sanitario y uso de métodos anticonceptivos. <i>Fernando Conde Gutierrez de Alamo</i> .....	123
II.6. Acceso y accesibilidad a los servicios de atención primaria de la población maternoinfantil migrada de Valencia: un estudio cualitativo. <i>Lligan Recerca</i> .....	133

## I.32 LA ESCUELA COMO ESPACIO DE SOCIALIZACIÓN EN VALORES Y NORMAS DE GÉNERO

*Pilar Ballarín Domingo*

La escuela, junto a la selección cultural que explícitamente se encarga de transmitir, es un espacio fundamental en la socialización de niños y niñas. En ella se aprende, también, a ser mujeres y hombres.

El aprendizaje de los modelos sociales se produce no sólo a través de los contenidos explícitos sino también y sobre todo, de los modelos que se ofrecen al alumnado pues, la escuela es un espacio educativo en si mismo, educa con todo lo que en ella se hace, con las actividades que realizan profesoras y profesores, con los sistemas de asunción de responsabilidades, con la valoraciones que se realizan, con los criterios de distribución de los tiempos y espacios, en definitiva, con las formas de organización y las relaciones que éstas propician.

En las últimas décadas del siglo XX, las investigaciones ponían de manifiesto que la escuela estaba siendo partícipe en la reproducción de estereotipos de género y que mientras seguía promoviendo hábitos de investigación, de energía, de valor y desenvoltura en los varones, demandaba los de dulzura, de abnegación, de prudencia, de recato y de solícitos cuidados a las mujeres. La escuela no era, ni es, el origen de la desigualdad pero parecía estar haciendo poco por corregirla.

En estos momentos, a pesar de todos los cambios democratizadores de nuestra sociedad y todas las medidas legales para favorecer la igualdad, la escuela tiene pendientes cambios importantes pues, si debe continuar siendo la instancia privilegiada de la educación, en la sociedad de información cada vez más globalizada, deberá intervenir activamente en la transformación de actitudes, valores y normas que modifiquen o, al menos, propicien los cambios hacia modelos organizativos más acordes a una sociedad más justa y democrática.

### **La corta vida de la escuela mixta en España**

Nuestro sistema educativo, en su origen (Ley Moyano 1857), participaba de la idea comúnmente aceptada de que hombres y mujeres constituían dos naturalezas diferentes y debían cumplir funciones sociales distintas y jerárquicamente ordenadas, diseñándose así dos modelos de educación en función de las diferencias genéricas, dirigidos a fomentar las diferencias entre niños y niñas. La educación escolar de las niñas no tenía más propósito que la preparación para la única profesión a la que estaban destinadas, cuidar a los demás. De esta forma, la cultura doméstica pasó a convertirse en el eje de la formación escolar de las mujeres hasta 1970.

No faltaron sectores progresistas que desde el último tercio del siglo XIX, sin mucho éxito, defendieran juntar a chicos y chicas en las mismas aulas frente a quienes consideraban inmorales tales prácticas. A pesar de que estas demandas de escuela mixta se denominaron coeducativas, estaban lejos de las demandas actuales pues no hay que olvidar la evolución del concepto de igualdad en el que se asientan.

Malogrados los intentos republicanos, la escuela en España no se convirtió en mixta hasta los años 70 del siglo XX. Pero la unificación de los currícula de niños y niñas, en los años 70 –no por mandato explícito sino por ausencia de pronunciamiento en contra- no fue fruto de la consideración e integración de elementos de ambos, sino de la universalización del modelo masculino. La escuela mixta daría a las niñas la oportunidad de participar completamente del currículum de mayor valía, el que históricamente había sido diseñado para ellos. Se produjo así una incorporación de las chicas a la escuela de chicos.

En la transición, los cambios fueron rápidos, en pocos años se pasó del reconocimiento de la igualdad de derechos a la creación de todo un marco legislativo en materia de igualdad de oportunidades y no discriminación. La creación en octubre de 1983, con el primer Gobierno del PSOE, del Instituto de la Mujer con el objetivo de promocionar y fomentar condiciones que facilitaran la igualdad social de ambos sexos y que favorecieran la participación de la mujer en la vida política, cultural, económica y social, supuso el reconocimiento oficial de la necesidad de introducir medidas para acabar con la discriminación, pero las intervenciones en el marco escolar no llegarían hasta 1990.

Mientras tanto, en la década de los ochenta, los análisis e investigaciones feministas sobre la práctica educativa y desde distintos campos de conocimiento comenzaron a denunciar las discriminaciones que se estaban produciendo en el Sistema Educativo y que ponían de manifiesto que la escuela mixta ejercía una socialización diferenciada que servía a la reproducción, legitimación y perpetuación de las desigualdades de origen. La igualdad de oportunidades no llevaba implícita igualdad de trato ni igualdad de resultados. Tras la aparente igualdad de la educación mixta, pervivían elementos discriminatorios que seguían moldeando a las mujeres como seres pasivos y dependientes y a los varones como agresivos y dominadores. Aunque la escuela mixta no era la creadora de la desigualdad la legitimaba y la presentaba como natural y aceptable. El sexismo del lenguaje y el androcentrismo científico, la canalización de estos a través de los libros escolares, así como la discriminación en el trato hacia unos y otras y la propia organización escolar fueron objeto de atención de distintos trabajos.

En 1990 la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), reconocía la discriminación de género en el sistema educativo y establecía la necesidad de reconsiderar la actividad educativa a la luz de los principios de igualdad de oportunidades entre ambos sexos. Esta declaración se recogió en los diseños curriculares, marcando objetivos y contenidos con referencias explícitas a la igualdad de los sexos y orientaciones para incorporar metodologías que potenciaran la coeducación que deberían abordarse de manera transversal.

La corta vida de esta Ley no facilitó cambios reales pero no se han producido, hasta estos momentos, compromisos tan explícitos con el cambio educativo. El avance de las propuestas legales en materia de igualdad, hasta el momento, está teniendo más proyección social que escolar ya que, salvo medidas adoptadas en algunas Comunidades, no se han plasmado cambios, todavía, en políticas educativas de carácter general.

A pesar de constarse la distancia entre los avances normativos y la evolución de creencias y comportamientos sociales -que se mantienen en el ámbito escolar-, el éxito que viene observándose en las chicas, ha desviado la atención de un problema vigente.

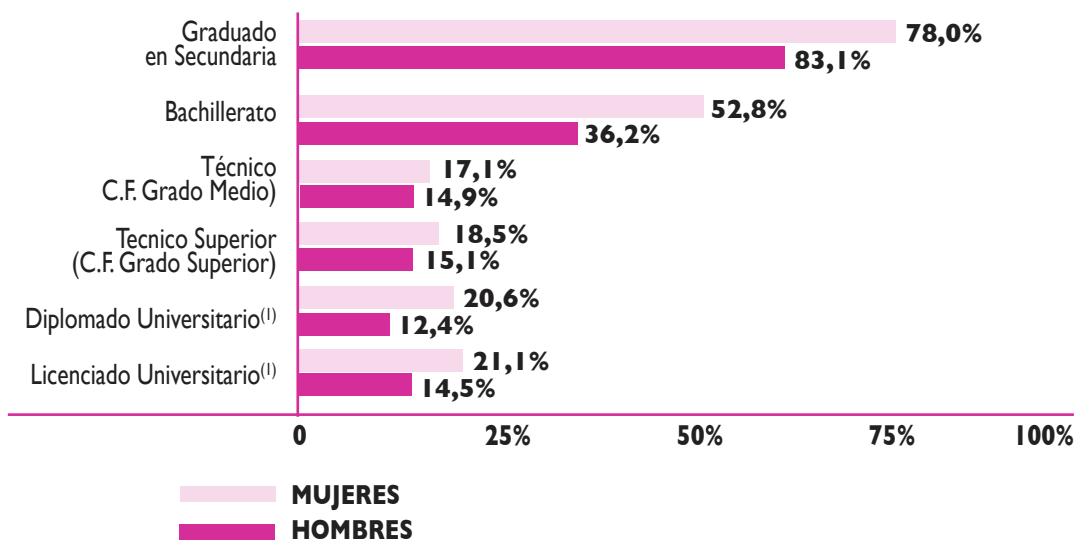
**Mayor éxito escolar pero no laboral**

El conjunto de los datos ofrecidos por el Instituto de la Mujer<sup>2</sup> referidos al curso 1993-1994, apuntaba ya a un mayor rendimiento académico de las chicas aunque las diferencias con respecto a los chicos aún no eran muy marcadas. Los datos del CIDE de 1999<sup>3</sup> indicaban que las mujeres proseguían con mayor fluidez su avance educativo mientras los varones tendían más a abandonar o retrasarse.

Análisis posteriores explicaban este hecho y afirmaban que las alumnas “se adecuan mejor a los requisitos y criterios de excelencia escolar que la institución maneja obteniendo, de este modo, un mayor éxito” que los alumnos<sup>4</sup>. Pero llamaban la atención sobre un hecho crucial, a pesar de que los resultados femeninos eran mejores que los masculinos, éstos no se traducían en situaciones más ventajosas para las mujeres que una vez terminada la carrera, su número decrecía notablemente en los estudios de doctorado y en su acceso a la docencia universitaria. Esto vendría a apoyar la reiterada afirmación de que las niñas y jóvenes se adhieran a la escuela porque dentro de lo que hay, es la institución que mejor, o menos mal, las trata.

Las cifras del curso 2003-2004<sup>5</sup> muestran que la escolarización de las niñas está siendo mayor que la de los niños (representaban un 48,6%, porcentaje inferior al de los niños, debido a la estructura de la población, a los 16 años la tasa de escolaridad femenina era, en este mismo curso, superior, en casi 6 puntos, a la masculina -90,7% chicas y 85% chicos- y a los 17 años la diferencia es aún mayor -80,5% mujeres y 69,8% hombres-) y confirman sus mejores resultados escolares que las sitúan 15 puntos por encima de los chicos (obtuvieron el título de Graduado en Secundaria tras cursar la E.S.O. el 78,0% de las chicas frente al 63,1% de los chicos). Similar situación se está produciendo en el bachiller y enseñanzas universitarias.

**Figura 1.** Tasas brutas de graduación por sexo. Curso 2003-04



Pero la distribución de las chicas en el Bachiller y posteriormente en la Universidad, muestran su canalización hacia opciones o carreras profesionales menos selectivas y de menor valoración en el mercado, lo que sigue corroborando que los mejores resultados no se corresponden con una incorporación al mercado laboral más ventajosa para ellas.

La aparente igualdad entre chicos y chicas en las aulas oculta caminos históricos diferentes, marcados por relaciones de género desiguales, que perviven en ellas de forma sutil. Las chicas, las mujeres, neófitas en el mercado laboral, todavía, tras su aparente seguridad, se sienten vulnerables.

El mayor éxito escolar, en general, no ha mejorado la autoestima de las chicas. Unas y otros atribuyen su éxito o fracaso a causas diferentes (mientras ellos, por lo general, atribuyen sus éxitos a causas internas y sus fracasos a las externas, las chicas atribuyen sus fracasos a causas internas y sus éxitos a las externas) Mientras que las chicas asignan sus buenos resultados a su "esfuerzo", ellos los atribuyen a su "capacidad".

Por otro lado, a medida que se han ido elevando las tasas de escolaridad femenina ha ido creciendo la feminización en determinadas ramas profesionales ya que las jóvenes se orientan hacia aquellas en que las mujeres ya tienen presencia. Las chicas parecen sentirse más seguras entre iguales. Este hecho es común también a los países de nuestro entorno donde las carreras largas de letras, lenguas, farmacia y medicina se presentan como las preferidas por las mujeres, así como biblioteconomía, magisterio, etc. entre las carreras cortas. Esto indica que las chicas se dirigen hacia aquellos estudios en los que disponen de modelos femeninos profesionales y, al mismo tiempo, esos estudios dirigen a las mujeres hacia espacios profesionales ya feminizados.

Los puestos de trabajo feminizados mantienen la peculiaridad de ser trabajos al "dictado" de otros, sin autonomía para la toma de decisiones y se observa cómo a medida que una profesión se feminiza se centraliza la toma de decisiones, se desarrolla el control externo y se proletariza. Esta tendencia, refuerza los estereotipos de género aún arraigados en el conjunto de la mentalidad social y refuerza la división sexual en el mercado laboral.

### **La transmisión escolar de estereotipos de género**

La escuela no es el origen de la desigualdad pero tras una falsa neutralidad sigue contribuyendo a la reproducción de estereotipos de género al no reconocer de historias y realidades diferenciadas y no intervenir de forma activa en la corrección de las desigualdades.

Aún más, los avances que se han producido en las últimas décadas en el ámbito político y social en materia de igualdad así como la creciente presencia de las mujeres en los espacios públicos, han llevado a pensar a muchas personas que la igualdad entre hombres y mujeres es ya un hecho, cuando sigue siendo una realidad que las relaciones desiguales y discriminatorias perviven a pesar de los indiscutibles avances. Es un hecho la violencia de género, que las mujeres sufren discriminación laboral tanto vertical como horizontal, que son las que padecen mayor pobreza, que todavía se ocupan del trabajo doméstico casi en exclusiva, etc. También es un hecho que la mayor presencia de las mujeres en los espacios públicos no se ha visto acompañada de una mayor presencia de los varones en los ámbitos de la vida privada y doméstica, es decir, no ha producido un reparto de las responsabilidades familiares



y del cuidado de las personas, dando lugar a la doble jornada de las mujeres. Podríamos decir que, globalmente, la vida de las mujeres ha cambiado pero no ha mejorado lo que debería.

El expreso reconocimiento que hacía la LOGSE de la discriminación existente no fue vano pues dio lugar a la publicación de muchos materiales y al desarrollo de experiencias. Sin embargo, la falta de continuidad legislativa para el desarrollo de mayor igualdad ha llevado a que las evaluaciones de los esfuerzos realizados, a pesar de ser optimistas, sigan señalando a la escuela como un ámbito de socialización que continúa discriminando a las chicas.

Se sigue detectando sexismo en los contenidos que se transmiten explícita o implícitamente y en el lenguaje que se utiliza, la organización escolar ha cambiado poco y se mantienen conductas desiguales que generan discriminaciones. A pesar de que cada vez se encuentran menos profesionales de la educación que se atrevan a expresar que las capacidades de chicos y chicas son diferentes sin embargo este prejuicio sigue funcionando.

### **La discriminación en el trato**

En la década de los 80 las investigaciones<sup>8-10</sup> demostraban que padres y madres, profesoras y profesores, de forma inconsciente, analizaban, estimulaban y evaluaban a niñas y niños de forma distinta de acuerdo a estereotipos de género íntimamente asumidos.

Se observaba que los niños solían ser calificados de más violentos, agresivos, creativos, inquietos aunque también, a veces, tímidos e inmaduros, mientras las niñas eran definidas como más maduras, más detallistas y trabajadoras, más tranquilas y sumisas aunque también en algunos casos desenvueltas. También se apreciaban ciertas valoraciones negativas para el estereotipo femenino y la pervivencia del prejuicio de que unos individuos son más aptos que otros para estudiar. Los niños recibían mayor atención y se les daba mayor protagonismo mientras las niñas eran tratadas como “niños de segundo orden”.

Los últimos estudios publicados, veinte años después<sup>11,12</sup>, concluyen en la pervivencia de los estereotipos en las relaciones entre profesorado y alumnado, marcados por una interacción y expectativas diferentes en función del género. Esto se observa, más que en el trato público, a través de las valoraciones que hacen sobre las capacidades, habilidades y actitudes de unos y otras.

Se observan cambios en las chicas pero los chicos siguen el estereotipo y mantienen su protagonismo. El profesorado, que en gran parte desconoce los debates sobre la igualdad, mantiene creencias con respecto a las capacidades y habilidades (niñas trabajadoras y estudiosas y niños sanos, buenos y desorientados) muy arraigadas al modelo educativo mixto y su vinculación con el aprendizaje de las capacidades que tienen que ver con el éxito en el ámbito público, capacidades consideradas masculinas (competitividad, seguridad, fuerza...) quedando relegadas otras consideradas femeninas (sensibilidad, ternura, afectividad...)

En definitiva, se puede concluir que todavía hoy el sistema es mixto solo desde una perspectiva cuantitativa.

### El sexismo en el lenguaje

Recordemos que el lenguaje es el medio con arreglo al cual estructuramos nuestra forma de aprender la realidad, éste condiciona toda la educación y dificulta desde el inconsciente de las personas que se abra paso la idea de igualdad entre ellas.

Como señalara García Meseguer<sup>13</sup> La estructura masculinizada del idioma tiene un efecto mas genérico, ya que no solo provoca una ocultación sistemática de las mujeres y todo lo que a ellas atañe, sino que además produce una especie de masculinización en "el cuadro de clavijas de la mente y sesgan, por rutina de reflejos, nuestra forma de captar el mundo" Esta opresión lingüística se vuelve cognitiva por lo que el acceso de las mujeres a la cultura se encuentra con una barrera difícil de salvar.

El Instituto de la Mujer desde 1989 comenzó a publicar propuestas para evitar el sexismo en el lenguaje. A pesar de que hasta hoy son innumerables las recomendaciones para el uso no sexista del lenguaje editadas por los organismos de igualdad tanto de carácter estatal como autonómicos, su alcance es aún limitado aunque, aparentemente, sea el aspecto que más parece haber avanzado en los últimos años. El desdoblamiento del género gramatical que, frente a la utilización del masculino genérico, se ha incorporado al discurso político y comienza a formar parte de los usos de quienes quieren ser considerados "políticamente correctos" no ha frenado las resistencias que el tema suscita y las constantes denuncias de "atentado contra la lengua" de que es objeto.

La utilización de un lenguaje sexista en las aulas y en los materiales escolares si bien en algunos casos ha cambiado formalmente, en general sigue teniendo una importante presencia<sup>14-16</sup>. La utilización del doble género, en algunos materiales escolares, se produce de forma arbitraria, en muchos casos impropia, grotesca y hasta ,en ocasiones, errática.

### Los materiales escolares

El saber que nuestro sistema educativo trasmite no es solo sexista sino que además se produce en un orden social jerárquico y centralizado, es decir, androcéntrico.

Cualquier material escolar, junto a la materia objeto de conocimiento explícito, trasmite parte de una cultura, modelos de vida que conforman en el alumnado, de forma inconsciente, toda una serie de valores. Numerosas investigaciones, desde la década de los 80, han puesto de manifiesto que los libros escolares utilizan un lenguaje sexista y son androcéntricos en sus contenidos científicos, transmitiendo a niñas y niños una imagen genérica profundamente estereotipada que refuerza la imagen discriminatoria de las mujeres, independientemente de cursos y materias<sup>17-20</sup>.

El androcentrismo científico<sup>21,22</sup> produce y reproduce a través del sistema educativo:

- a) la invisibilidad de las mujeres y de su contribución a la cultura,
- b) concede categoría de universalidad a las producciones de algunos varones, y
- c) convierte las diferencias en dicotomías constituyendo al "varón" como paradigma de "lo humano".

Los estudios más recientes señalan que a pesar de los cambios que se habían producido y a pesar de cierto énfasis en la idea de igualdad entre varones y mujeres, se mantienen im-

portantes elementos de discriminación. A poco que se profundice en el estudio de los libros y materiales escolares, los estereotipos emergen claros<sup>14,15</sup>. Aunque se reduce el sexismo explícito –del que siguen quedando reminiscencias– se siguen transmitiendo estereotipos a través del currículo oculto<sup>11</sup>. El uso del masculino genérico prima la identificación de lo masculino como lo total y el olvido de la participación de las mujeres y todo lo femenino. Ningún docente toma opciones sobre el material en función del tratamiento de género en éste.

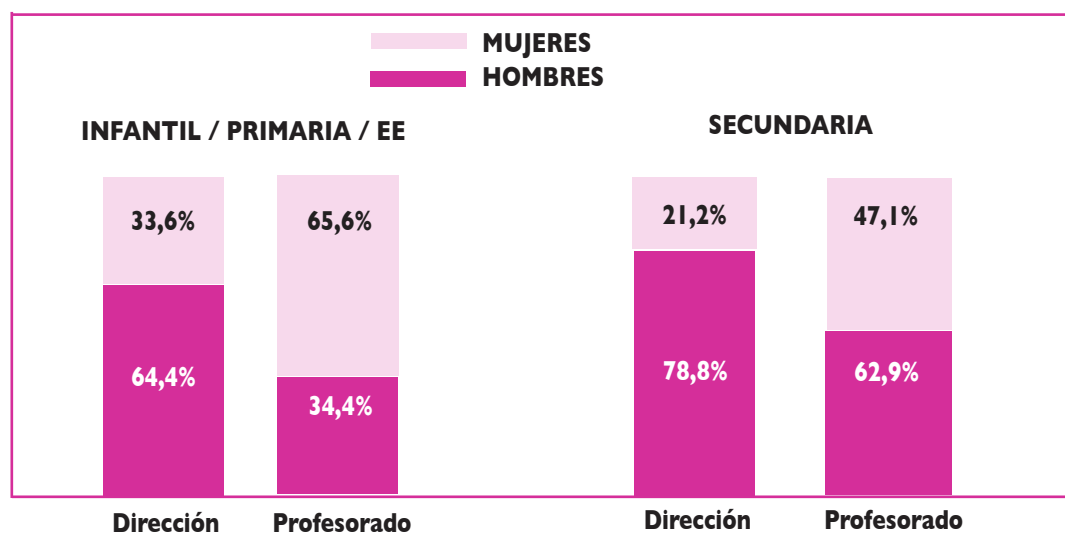
Publicaciones más recientes insisten<sup>12,23</sup> en que los contenidos culturales que se transmiten al alumnado siguen teniendo un marcado carácter androcéntrico, sexista y estereotipado.

**La organización de las escuelas mixtas**

Muchos de los valores democráticos e igualitarios quedan en entredicho en la organización escolar. La contradicción entre los discursos y las prácticas de organización social de escuelas mixtas, entre lo que se dice y lo que se hace en ellas, se observa en la estructura organizativa, los usos del espacio, juegos y prácticas de relación que transmiten y propician en el alumnado el comportamiento sexual estereotipado.

La organización formal de los centros continúa siendo un reflejo de la jerarquización social<sup>12</sup>. La escasa representación de las profesoras en los niveles de decisión y dirección y la mayor presencia de mujeres entre el personal menos cualificado, pone de manifiesto la pervivencia de desequilibrios entre hombres y mujeres en un espacio cuya función es educar, reforzando así en el alumnado la idea del papel secundario de las mujeres y de la división sexual del trabajo.

La mayor presencia de las profesoras es mayoritaria en los niveles más bajos de la pirámide educativa, con alumnado de menor edad, y a pesar de su presencia mayoritaria en los niveles de infantil y primaria, la dirección de los centros es mayoritariamente masculina. Sirvan como ejemplo los datos publicados en Andalucía



**Figura 2.** Profesorado y Dirección en los Centros públicos andaluces. Curso 2004-2005<sup>24</sup>

El simbolismo de los espacios continúa restando protagonismo a las niñas. El patio, el espacio de convivencia, de juego y de ocio continúa siendo un coto privado de los chicos que lo ocupan casi en su totalidad<sup>11</sup>. El modelo de patio como campo de fútbol o cancha de actividades deportivas masculinas, propio de los antiguos espacios escolares masculinos, se ha impuesto física y simbólicamente en la escuela mixta, quedando en el olvido los espacios de jardín, sombra o recreo simbólicamente femeninos.

Esta organización social de escuelas mixtas también tiende a limitar al alumnado dentro del estricto comportamiento sexual estereotipado por la constante presión entre chicas y chicos, sobre todo en secundaria, para defender la identidad de género<sup>25 26</sup>.

### **El acceso de las chicas a las tecnologías**

Aparentemente las chicas han alcanzado cuotas similares a sus compañeros en cuanto a la tecnología y conocimiento científico<sup>11</sup> sin embargo el número de chicas en asignaturas específicas de informática es inferior al de chicos y su presencia en las ramas tecnológicas sigue siendo minoritaria, manteniéndose el desequilibrio de las mujeres en el espacio laboral. Al mismo tiempo ésta situación refuerza el prejuicio que la genera: que la tecnología es más propia de varones porque ellos, como para las ramas científicas, están más capacitados para su aprendizaje. Profesorado y familias opinan que las niñas están menos dotadas para el uso de las tecnologías, idea que asumen también sus compañeros<sup>27,28</sup>.

Estas investigaciones ponen de relieve que los niños se han introducido antes a la tecnología a través de videojuegos –no considerados propios de niñas, violentos en su mayoría– y cuentan con más facilidades en el manejo del ordenador en el hogar (situado habitualmente en espacio físico masculino), por tanto, parten con más conocimientos iniciales de informática y, por ello, el modelo escolar los privilegia

Las chicas utilizan más el ordenador a partir de la adolescencia y sobre todo como un instrumento que facilita el trabajo y no un recurso de ocio. En él se busca una rentabilidad inmediata y parecen situar en polos opuestos las relaciones personales y las TIC por lo que tienden a enfatizar los aspectos deshumanizadores de éstas y preferir las primeras.

Estas observaciones son una breve muestra que nos alerta sobre la necesidad de intervenciones en ámbitos que, por su novedad, se juzgan como neutros.

### **Coeducar: una asignatura pendiente**

Las cuestiones descritas son solo una muestra de cómo las aportaciones más recientes insisten en la pervivencia de la transmisión de los estereotipos de género en la escuela y que busca ayudar a comprender como, a pesar del éxito escolar de las chicas, a lo largo del proceso educativo todavía son numerosos los obstáculos que tienen que superar.

Si bien es cierto que la educación escolar hoy ni es, ni puede ser, la solución a todos los problemas sociales emergentes, no deja de ser, sin embargo, el espacio privilegiado para la construcción de una nueva ciudadanía a pesar del influjo incontrolado, cada vez mayor, de otras instancias. Esa nueva ciudadanía acorde a nuestra democracia requiere una educación en igualdad y para ello, el sistema escolar debe comprometerse en la corrección de las discriminaciones derivadas de una larga historia de segregación y de una escuela mixta que no

había sido diseñada para un colectivo que aportaba experiencias desiguales.

Es necesario que nuestra escuela mixta se convierta en cualitativamente mixta, es decir, que coeduque, que sea capaz de producir cambios hacia una mayor igualdad entre hombres y mujeres, requisito necesario para que todas las personas tengan igual derecho a ser diferentes. Ello requiere reconocer la diversidad de experiencias que aportan unos y otras y ponerlas en valor.

En el 2004, la escasa sostenibilidad de las intervenciones desarrolladas en los centros escolares presentaba un escenario poco optimista del avance de la escuela coeducativa con poca incidencia en ella de las políticas de igualdad<sup>11</sup>. Sin duda, el posicionamiento político respecto a la igualdad tiene una repercusión clara. A partir de 1999 se detecta una relajación de los sistemas educativos para emprender medidas positivas, dinámica que esperamos cambie con las últimas iniciativas legislativas.

### **Propuestas coeducativas**

Marina Subirats<sup>29</sup>, como metodología para planificar el cambio educativo que tenga como horizonte la consecución total de la igualdad, nos marca como ámbitos de intervención: alcanzar la paridad en todos los niveles y tipos de estudios; estructurar los centros educativos para que el uso de todos los espacios sean unitarios; corrección para su adecuación de los conocimientos y valores que se inscriben en los currícula; eliminar el lenguaje sexista; adaptar los libros y materiales escolares a perspectivas no androcéntricas; realizar actividades deportivas, lúdicas y extraescolares femeninas y mixtas; equilibrar la capacitación y formación profesional y alcanzar la paridad del profesorado en todos los niveles docentes y tareas que desempeñan.

El objetivo de consecución total de la igualdad no puede ser otro que la eliminación de la diferencia en la socialización de niños y niñas. Lo que llevará a la desaparición de los géneros –que, evidentemente, no de los sexos- y al rescate de los componentes positivos que anteriormente, a través de la división sexual del trabajo, eran atribuidos a uno u otro sexo<sup>29</sup>.

Entre las medidas políticas más recientes e innovadoras, hay que considerar el Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación aprobado en noviembre de 2005 por el Gobierno de la Junta de Andalucía<sup>24</sup>. En éste, desde el reconocimiento de las discriminaciones que perviven, se adoptan medidas para intervenir sobre la mayoría de las barreras señaladas que impiden a chicas y chicos el acceso a la educación en condiciones igualitarias.

**Referencias bibliográficas**

1. Ballarín P. La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX-XX). Madrid: Síntesis, 2001
2. Instituto de la Mujer. Las Mujeres en cifras. Madrid: Ministerio de Trabajo, 1997
3. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE). Las desigualdades de la educación en España II. Madrid: Centro de publicaciones del MEC, 1999; 26-27
4. Gómez M, Cifuentes C, Carmona A, Fernández F. Identidades de género y feminización del éxito académico. Madrid: CIDE, 2001; 97
5. Ministerio de Educación y Ciencia (2006): Datos Básicos de la Educación en España en el curso 2006/2007. Madrid, 2006, <http://www.20minutos.es/data/adj/2006/09/12/271.pdf>
6. Appel M. Enseñanza y trabajo femenino. Un análisis histórico e ideológico comparado. Revista de Educación. 1997; 283, 79-100
7. Rodríguez Martínez C, editora. Género y currículo. Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo. Madrid: Akal, 2006; 147
8. Freixas A, Fuentes-Guerra M. Adquisición del rol sexual y acción docente. Cuadernos de Pedagogía. 1986,142, 68-70.
9. Subirats M, Brullet C. Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta. Madrid: Instituto de la Mujer, 1988.
10. Fried, L (1989): ¿Se trata en el Jardín de Infancia a las niñas igual que a los niños? Análisis de conversaciones entre educadoras y niños. Revista de Educación. 1989, 290,197-214
11. Instituto de la Mujer. La situación actual de la educación para la igualdad en España. Madrid: Instituto de la Mujer, 2005.
12. Antón Fernández E. editora. Igualdad en las aulas. Educación secundaria. Valladolid: Junta de Castilla y León, 2006
13. García Meseguer Á. Lenguaje y discriminación sexual. Barcelona: Montesinos, 1986
14. Blanco N. El sexismo en los materiales educativos de la ESO. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer, 2000.
15. Instituto de la Mujer. La transmisión de los modelos femenino y masculino en los libros de enseñanza obligatoria. Madrid: Instituto de la Mujer, 2000.
16. Rodríguez G. ¿Qué es el lenguaje sexista?: materiales didácticos para la coeducación secundaria obligatoria. Oviedo: Instituto Asturiano de la Mujer, 2003
17. Garreta N. La presencia de la mujer en los textos escolares. Revista de Educación. 1984, 275, 93-106.
18. Garreta N. En torno a los modelos culturales. Cuadernos de Pedagogía. 1985, 126, 11-13.
19. Garreta, N, Careaga, P. Modelos masculino y femenino en los textos de EGB. Madrid: Ministerio de Cultura, Instituto de la Mujer, 1987.
20. Subirats M. El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer, 1993
21. Moreno A. El arquetipo viril protagonista de la historia. Ejercicios de lectura no androcéntrica. Barcelona: La Sal, 1986.
22. Sánchez A. La masculinidad en el discurso científico: aspectos epistemológicos / ideológicos. En Luna L, editora. Mujeres y Sociedad. Nuevos enfoques teóricos y metodológicos. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1991
23. Rodríguez C, editora. La ausencia de las mujeres en los contenidos escolares. Madrid: Miño y Dávila ed., 2004
24. Consejería de Educación. Junta de Andalucía. Plan de Igualdad entre hombres y mujeres en educación. Sevilla: Consejería de Educación, 2006
25. Torres J. El curriculum oculto. Madrid: Morata, 1991.
26. Torres J. La construcción del género en las aulas. A Coruña: Universidad. Departamento de Didáctica, 1992
27. Rodríguez C, Angulo F. Problemas y limitaciones del acceso de las jóvenes a las tecnologías de la información y la comunicación. En Rodríguez C, editora. Género y currículo. Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo. Madrid: Akal, 2006; 131-150.
28. Anguita, R; Alario, A.I. Las mujeres, las nuevas tecnologías y la educación. Un camino lleno de obstáculos. En: Area, M. editor. Educar en la sociedad de la información. Bilbao: Desclée, 2001, 215- 248.
29. Subirats M. La educación de las mujeres: de la marginalidad a la coeducación. Propuestas para una metodología de cambio educativo. En Rodríguez C. editora. Género y currículo. Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo. Madrid: Akal, 2006; 229-255