



UNIVERSIDAD DE LA RIOJA

TESIS DOCTORAL

Título
Igualdad entre géneros: hacia un Trabajo Social feminista en el ámbito educativo
Autor/es
Sofía Montenegro Leza
Director/es
Esther Raya Díez
Facultad
Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales
Titulación
Departamento
Derecho
Curso Académico



Igualdad entre géneros: hacia un Trabajo Social feminista en el ámbito educativo, tesis doctoral de Sofía Montenegro Leza, dirigida por Esther Raya Díez (publicada por la Universidad de La Rioja), se difunde bajo una Licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 Unported. Permisos que vayan más allá de lo cubierto por esta licencia pueden solicitarse a los titulares del copyright.

© El autor
© Universidad de La Rioja, Servicio de Publicaciones, 2021
publicaciones.unirioja.es
E-mail: publicaciones@unirioja.es



Tesis Doctoral

**IGUALDAD ENTRE GÉNEROS:
HACIA UN TRABAJO SOCIAL FEMINISTA
EN EL ÁMBITO EDUCATIVO**

Sofía Montenegro Leza
Directora: Dra. Esther Raya Díez

Universidad de La Rioja
Escuela de Máster y Doctorado
Programa de Doctorado en Derecho y Cambio Social
Área de Trabajo Social y Servicios Sociales

2020/2021



**UNIVERSIDAD
DE LA RIOJA**

A mi madre.

Estoy aquí gracias a tu presencia y a tu ausencia.

Eres mi maestra.

El mejor regalo siempre fuiste tú.

TESIS DOCTORAL QUE OPTA A MENCIÓN INTERNACIONAL

IGUALDAD ENTRE GÉNEROS

Hacia un Trabajo Social feminista en el ámbito educativo

GENDER EQUALITY

Towards feminist Social Work in education

Autora: Sofía Montenegro Leza

Dirección de tesis: Dra. Esther Raya Díez

La presente tesis doctoral ha sido financiada por la Comunidad Autónoma de La Rioja a través de un contrato predoctoral para la Formación de Personal Investigador: FPI – UR/ CAR 2017.

AGRADECIMIENTOS

Realizar una tesis doctoral es mucho más que la culminación de tu carrera estudiantil. Tomar esa decisión involucra y condiciona tu vida y a las personas que están en ella durante un periodo suficientemente largo como para aprender a valorar a quiénes componen tu desarrollo vital. Está muy manido eso de decir que la tesis no es mérito solo de la persona que la realiza, pero no por ello voy a desaprovechar la oportunidad de agradecer a quienes han hecho posible que alcance este logro.

En primer lugar, quiero homenajear a todos los docentes que me han enseñado a amar el proceso de aprendizaje y que desde que tengo uso de razón me animaron a alimentar mis ganas de saber y de descubrir. Recuerdo a cada uno de ellos y no tengo nada más que palabras de agradecimiento. Desde mis tutoras de infantil y primaria, Margarita, Matilde, Maite, Conchita y Mercedes que siempre me animaron a seguir aprendiendo y valoraban mis ganas de saber más con mis infinitas preguntas. A ellas les siguieron una amplia gama de docentes en secundaria y bachiller. Gracias a todos, pero especialmente a José María, Inmaculada, Amparo y Pilar. Gracias por hacerme amar las letras. He sido una privilegiada de los docentes que han pasado por mi vida.

En segundo lugar, a mi directora de tesis, la Doctora Esther Raya, quien me ha enseñado lecciones muy válidas tanto para mi desarrollo profesional como vital. Parece que al final hemos llegado a puerto y eso es mérito también tuyo por enseñarme y no dejar que me rindiera. Gracias. Junto a ella, a mi área y a mi departamento quienes desde que comencé mis estudios de Grado me han mostrado cómo caminar por esta senda.

En esa tarea de aprendizaje, gracias a mi participación en diferentes órganos de representación en mi querida Universidad de La Rioja, he podido aprender de otras muchas personas, ajenas a mi disciplina, de quienes, gracias a su ejemplo, me han enseñado a defender, querer y cuidar de nuestra UR. Gracias Julio, Juan Antonio y Clara por ayudarme a valorar lo que supone estar en esta casa.

Si hay personas que me han acompañado en multitud de minutos vividos son mis *predocs*. Gracias Isabel, Diego, Juan I., Juan O. y a mi *Match*. Sin vosotros esto se habría hecho mucho más largo, habría bebido bastante menos cafeína y menos carreras habría hecho por el pasillo. Gracias por estar al otro lado de la puerta cada vez que llamaba.

Gracias por lidiar con mi agenda apretada que me hace vivir con un estrés que no siempre sé manejar adecuadamente.

No me quiero olvidar de toda mi gente querida que se encuentra en mi vida. Sergio, Alba, mis suegros, la yaya y el yayo, Amador, mi Reina Mora, Virginia, Lauri, mi familia del Trabajo Social, política, teatral y scout con tantos nombres propios que no puedo detallar aquí... Gracias por intentar entenderme cuando os hablaba de algo que ni yo era capaz de explicar. Conversación que siempre empezaba con un «Y la tesis ¿qué tal va?». Con mi posterior cara de que era mejor que no preguntarais y siempre terminaba con «Sofí, tú puedes con esto y más, ¡ánimo!». Pues parece que hemos podido y digo hemos porque esto también es vuestro. Me siento una persona muy afortunada en la vida que siempre camina rodeada de mucho amor y cariño. De entre toda esa gente que me acompaña en esta aventura de la vida, tres personas destacan.

Rubén, mención especial mereces, siempre apostaste por mí y confiaste en que lo lograría. Hace ya demasiados años viste algo en mí que aún no logro ver yo misma, pero que siempre me sirve de faro en los días de niebla y tormenta, porque sé que lo que ves en algún sitio de mí se encuentra. Gracias por acompañarme, ayudarme y enseñarme en cada una de mis aventuras. Siempre aportando perspectiva, pero sin permitir que me conforme con lo establecido. La tesis no iba a ser una excepción. Has estado, me has escuchado y me has guiado para llegar a una meta que no era capaz de vislumbrar. Gracias por estar en mi vida. Brindaremos por este logro y por lo que venga.

Mario, gracias por quererme tanto y tan bien, por ser mi compañero de vida, por arroparme por las noches y abrazarme por las mañanas. No hay quién me conozca mejor que tú y, con todo, a mi lado estás. Gracias por intentar descifrarme, por aceptarme como soy sin querer cambiar nada. Por estar en todos los embistes de la vida, que no han sido pocos, incluida la tesis. Gracias por ayudarme a gestionar la montaña de sentimientos en la que vivo. Gracias, por ser tú y por darme paz. A nadie más querría a mi lado para sentarme en el mirador a ver qué nos trae la vida.

Ya para terminar, a mi maestra. Gracias mamá por acompañarme en cada latido. No sería lo que soy si no fuera tu hija. Esto siempre fue en honor a ti, así empezó y así ha terminado. Confío en que te sientas orgullosa de tu hija. Esta tesis es tuya.

«Los que se dirigen a ti suelen tener la idea de atraerte a su creencia, a su opinión; mis pretensiones son más modestas: no intento persuadirte ni convencerte; toda mi ambición se limita a que, al concluir estas páginas, dudes y digas, primero para ti y después para los otros: “¿Si tendrá razón esta mujer en algo de lo que dice?”»

Concepción Arenal en *La mujer del porvenir* (1869)

RESUMEN

El sistema educativo cumple un papel esencial en la socialización de las personas y, en tal medida, en el desarrollo de principios democráticos entre los que la igualdad posee una importancia creciente en las sociedades actuales. Bajo tal premisa, la investigación doctoral que subyace a estas páginas analiza la relación entre sistema educativo y género en el proceso de socialización y la función del Trabajo Social en la educación formal para la consecución de sociedades más igualitarias.

Un recorrido histórico nos permite construir los cimientos teóricos que sustentan los conceptos clave de igualdad, educación y feminismo. Partiendo de la Revolución Francesa como génesis del principio de igualdad y del movimiento feminista, se analiza la relación entre principio de igualdad y derecho a la educación, así como la evolución de las teorías del género como núcleo conceptual del modelo de escuela inclusiva.

El trabajo empírico de la investigación doctoral examina la socialización del alumnado de educación primaria de La Rioja (España) en función de las variables género, curso académico y características de los centros educativos. Tras definir la metodología y la herramienta de recogida de información utilizada, se analizan los datos mediante las pruebas de Análisis de Correspondencias Simples (ACS) y de Análisis de Correspondencias Múltiples (ACM). La asociación entre el género y la edad del estudiantado con las preguntas formuladas constituyen variables clave en el proceso de socialización de género para la muestra estudiada.

Las conclusiones finales analizan los datos extraídos a la luz del marco teórico de referencia y elaboran una propuesta de inclusión del Trabajo Social en las instituciones educativas desde una perspectiva de género, en tanto que disciplina científica que puede desempeñar un rol esencial de transformación de las escuelas en espacios más inclusivos.

ABSTRACT

The educational system plays an essential role in the socialization of people and, to such an extent, in the development of democratic principles among which equality is more and more important in today's societies. Under this premise, the doctoral research underlying these pages analyses the relationship between the educational system and gender in the socialization process and the role of Social Work in formal education for the achievement of more equal societies.

A historical journey allows us to build the theoretical foundations that underpin the key concepts of equality, education and feminism. Based on the French Revolution as the genesis of the principle of equality and the feminist movement, the relationship between the principle of equality and the right to education is analyzed, as well as the evolution of gender theories as the conceptual core of the inclusive school model.

The empirical work of doctoral research examines the socialization of primary school students in La Rioja (Spain) based on the gender variables, academic course and characteristics of schools. After defining the methodology and information collection tool used, the data is analyzed using Simple Correspondence Analysis (SCA) and Multiple Correspondence Analysis (MCA) tests. The association between the gender and the age of the student with the questions asked are key variables in the process of gender socialization for the sample studied.

The final conclusions analyze the data drawn within the theoretical framework of reference and develop a proposal to include Social Work in educational institutions from a gender perspective, as a scientific discipline that can play an essential role in transforming schools into more inclusive spaces.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	23
PARTE I: MARCO TEÓRICO	29
CAPÍTULO I: DE LA IGUALDAD FORMAL A LA IGUALDAD EFECTIVA ENTRE SEXOS	31
1.1 El Principio de Igualdad, una aproximación histórica: desde <i>Sofía</i> a la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1762 – 1948).....	32
1.2 La Declaración Universal de los Derechos Humanos como punto de inflexión hacia la Igualdad Efectiva entre hombres y mujeres	50
1.3 La Constitución Española de 1978 como garante del principio de igualdad y su desarrollo ulterior.....	56
CAPÍTULO II: EL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN IGUALDAD A TRAVÉS DE LA HISTORIA DE LAS MUJERES EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL....	71
2.1 La Ilustración española y la evolución del derecho a la educación en la España del siglo XIX y del XX: las niñas y la instrucción pública.....	73
2.2 El artículo 27 de la Constitución Española de 1978, principio de un derecho fundamental.....	99
2.3 Escuela diferenciada y mixta, dos modelos educativos al amparo de la libertad de enseñanza y el derecho a la educación	113
CAPÍTULO III: LAS TEORÍAS DEL GÉNERO COMO MARCO CONCEPTUAL PARA EL CAMBIO SOCIAL A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN	141
3.1 La construcción del concepto de género, elemento clave para la teoría feminista....	142
3.2 <i>El género en disputa</i> y otras corrientes feministas en tiempos modernos.....	164
3.3 Hacia la escuela coeducativa, una propuesta feminista para la inclusión	178
PARTE II: TRABAJO EMPÍRICO.....	189
CAPÍTULO IV: DISEÑO METODOLÓGICO PARA LA RECOGIDA DE DATOS A PARTIR DE FUENTES PRIMARIAS	191
4.1 Delimitación del universo y de la muestra para la recogida de datos.....	191
4.2 Elaboración de un cuestionario como instrumento clave de recogida de información	194
CAPÍTULO V: ESTRUCTURA Y ANÁLISIS DE DATOS	207
5.1. Estructura del análisis de datos	207
5.2. Análisis de datos.....	207
5.2.1. Información general de la muestra.....	207
5.2.2. Análisis de frecuencias	209
5.3. Análisis de Correspondencias Simples (ACS).....	214

5.3.1. ACS para la variable género	215
5.3.2. ACS para la variable curso académico	221
5.4. Análisis de Correspondencias Múltiples (ACM)	225
5.4.1. ACM para el conjunto temático de características personales.....	227
5.4.2. ACM para el conjunto temático de juguetes preferidos y no preferidos	233
5.4.3. ACM para el conjunto temático de profesiones preferidas y no preferidas	238
5.4.4. ACM para el conjunto temático de películas preferidas y no preferidas	240
PARTE III: CONCLUSIONES	243
CAPÍTULO VI: INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS	245
CAPÍTULO VII: HACIA UN TRABAJO SOCIAL FEMINISTA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO	255
CAPÍTULO VIII: CONCLUSIONES FINALES	271
<i>FINAL CONCLUSIONS</i>	279
BIBLIOGRAFÍA	285
ANEXO 1	
ANEXO 2	
ANEXO 3	
ANEXO 4	

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1. 1. <i>Compendio de textos e instrumentos internacionales referentes a la igualdad entre hombres y mujeres</i>	51
Cuadro 1. 2. <i>El principio de igualdad en la Constitución española de 1978</i>	59
Cuadro 1. 3. <i>Comparación entre los conceptos de «Igualdad Formal», «Igualdad Material o Efectiva»</i>	61
Cuadro 1. 4. <i>Clasificación de las tres tipologías de medidas en pro a la Igualdad Material entre hombres y mujeres</i>	67
Cuadro 2. 1. <i>Comparación entre las cesiones realizadas por el grupo ideológico de la izquierda y de la derecha en la redacción del artículo 27. C.E</i>	102
Cuadro 2. 2. <i>Resumen de las leyes orgánicas en materia educativa en España desde 1978...</i>	107
Cuadro 2. 3. <i>Compromiso con la igualdad en los preámbulos o exposición de motivos de los textos educativos a partir de 1978</i>	109
Cuadro 2. 4. <i>Propuestas concretas en materia de igualdad entre sexos en la legislación vinculada al Sistema Educativo</i>	111
Cuadro 2. 5. <i>Comparación entre los métodos pedagógicos de educación mixta y diferenciada por razón de sexo</i>	114
Cuadro 2. 6. <i>Votos particulares de la STC 31/2018, de 10 de abril de 2018</i>	138
Cuadro 3. 1. <i>Extracto de la película Las Horas (2002)</i>	151
Cuadro 3. 2. <i>Diferencias entre los conceptos sexo y género</i>	162
Cuadro 3. 3. <i>Comparación entre las características tradicionales de «lo femenino» y «lo masculino»</i>	163
Cuadro 4. 1. <i>Estructura de los cinco bloques del cuestionario</i>	195
Cuadro 4. 2. <i>División de aficiones, gustos, preferencias, etc. en función del género</i>	197
Cuadro 4. 3. <i>Tipología y rasgos de juguetes en función del género al que van destinados</i>	198
Cuadro 4. 4. <i>Teorías del aprendizaje como segundo pilar teórico para la construcción del cuestionario</i>	200
Cuadro 4. 5. <i>Estereotipos sobre comportamientos y sentimientos de las personas en función del género</i>	201
Cuadro 4. 6. <i>Ventajas e inconvenientes del uso de la encuesta y los mecanismos utilizados para la potenciación de los aspectos positivos y la reducción de los negativos</i>	204
Cuadro 7. 1. <i>Relación entre los niveles de intervención en Trabajo Social y de Prevención</i> ..	265
Cuadro 7. 2. <i>Funciones del Trabajo Social en educación para cada agente de la comunidad educativa</i>	268

ÍNDICE DE DIAGRAMAS

Diagrama 5. 1. <i>Tareas domésticas para la variable género</i>	216
Diagrama 5. 2. <i>Ayuda en las tareas domésticas para la variable género</i>	216
Diagrama 5. 3. <i>Características personales asociadas a las niñas en función de la variable género</i>	217
Diagrama 5. 4. <i>Características personales asociadas a los niños en función de la variable género</i>	217
Diagrama 5. 5. <i>Juguetes para la variable género</i>	218
Diagrama 5. 6. <i>Profesiones para la variable género</i>	218
Diagrama 5. 7. <i>Efecto espejo de las películas con protagonistas femeninos entre el estudiantado en función del género</i>	219
Diagrama 5. 8. <i>Efecto espejo de las películas con protagonistas masculinos entre el estudiantado en función del género</i>	219
Diagrama 5. 9. <i>Personajes de ficción para la variable género</i>	220
Diagrama 5. 10. <i>Aficiones para la variable género</i>	220
Diagrama 5. 11. <i>Tareas domésticas para la variable curso académico</i>	221
Diagrama 5. 12. <i>Características personales asociadas a las niñas en función de la variable curso académico</i>	222
Diagrama 5. 13. <i>Características personales asociadas a los niños en función de la variable curso académico</i>	222
Diagrama 5. 14. <i>Juguetes para la variable curso académico</i>	223
Diagrama 5. 15. <i>Profesiones para la variable curso académico</i>	223
Diagrama 5. 16. <i>Películas para la variable curso académico</i>	224
Diagrama 5. 17. <i>Aficiones para la variable curso académico</i>	225

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. 1. <i>Implicaciones del valor de Igualdad en la legalidad de la norma</i>	63
Figura 1. 2. <i>Diferencias entre la acción delimitadora de la norma y la posible excepcionalidad en su aplicación ante supuestos concretos</i>	64
Figura 2. 1. <i>Relación entre los términos educación, igualdad, libertad y felicidad según Condorcet</i>	77
Figura 3. 1. <i>La jerarquía sexual: el círculo mágico versus los límites exteriores</i>	166
Figura 3. 2. <i>La jerarquía sexual: la lucha por dónde trazar la línea divisoria</i>	166
Figura 3. 3. <i>El viejo sueño de la simetría</i>	171
Figura 3. 4. <i>Igualdad en el trato</i>	183
Figura 3. 5. <i>Equidad en el trato</i>	183

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 5. 1. Asociación entre los ítems «fuerte» y «débil» con las variables género y curso académico	227
Gráfico 5. 2. Asociación entre los ítems «miedoso/a» y «valiente» con las variables género y curso académico.....	228
Gráfico 5. 3. Asociación entre el ítem «inteligente» con las variables género y curso académico	229
Gráfico 5. 4. Asociación entre el ítem «trabajador/a» con las variables género y curso académico	229
Gráfico 5. 5. Asociación entre el ítem «limpio/a» con las variables género y curso académico	230
Gráfico 5. 6. Asociación entre el ítem «valiente» con las variables género y curso académico	231
Gráfico 5. 7. Asociación entre el ítem «curioso/a» con las variables género y curso académico	231
Gráfico 5. 8. Asociación entre el ítem «cariñoso/a» con las variables género y curso académico	232
Gráfico 5. 9. Asociación entre los juguetes del G.1. con las variables género y curso académico	233
Gráfico 5. 10. Asociación entre los juguetes del G.2. con las variables género y curso académico	234
Gráfico 5. 11. Asociación entre los juguetes del G.3. con las variables género y curso académico	235
Gráfico 5. 12. Asociación entre los ítems «bombero/a», «construcción» y «policías» con las variables género y curso académico	238
Gráfico 5. 13. Asociación entre los ítems «chef», «docente» y «personal de la limpieza» con las variables género y curso académico	239
Gráfico 5. 14. Asociación entre los ítems «La Bella y la Bestia», «La Bella Durmiente», «Enredados», «Frozen» e «Inside Out» con las variables género y curso académico.....	240
Gráfico 5. 15. Asociación entre los ítems «Cars», «Ice Age», «Los Minions», «Ratatouille», «Sherk», «Tadeo Jones» y «Toy Story» con las variables género y curso académico.....	241

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 4. 1. Distribución del alumnado objeto de estudio de la Comunidad Autónoma de La Rioja en 1º de educación primaria por titularidad de centro y localización geográfica del curso 2015 - 2016.....	193
Tabla 4. 2. Distribución de los casos de estudio por titularidad de centro, localización de centro y curso académico	193
Tabla 5. 1. Distribución del alumnado en función de las variables género, curso académico, titularidad y modelo educativo de centro.....	208
Tabla 5. 2. Distribución de las respuestas emitidas sobre la persona que realiza las tareas domésticas en el hogar.....	209
Tabla 5. 3. Distribución de las respuestas afirmativas sobre si creen que pueden ayudar en las tareas domésticas del hogar.....	210
Tabla 5. 4. Distribución de las respuestas emitidas sobre las características personales en función del género de las personas	211

Tabla 5. 5. <i>Distribución de las respuestas emitidas sobre los juguetes preferidos y no preferidos</i>	211
Tabla 5. 6. <i>Distribución de las respuestas emitidas sobre las profesiones preferidas y no preferidas</i>	212
Tabla 5. 7. <i>Distribución de las respuestas emitidas sobre las películas preferidas y no preferidas</i>	212
Tabla 5. 8. <i>Distribución de las respuestas emitidas sobre los personajes preferidos y no preferidos</i>	213
Tabla 5. 9. <i>Grado de significatividad en la relación de las variables</i>	214
Tabla 5. 10. <i>Grado de significatividad en la relación de la variable curso académico para cada uno de los géneros</i>	226
Tabla 5. 11. <i>Grado de significatividad en la relación de la variable género para cada uno de los cursos académicos</i>	226
Tabla 5. 12. <i>Distribución de las aficiones con diferencias porcentuales iguales o superiores al 0,5% entre el alumnado tanto en función de la variable género como de curso académico....</i>	236
Tabla 6. 1. <i>Porcentaje de chicas y chicos que consideran que pueden ayudar en la realización de las «tareas domésticas»</i>	247
Tabla 6. 2. <i>Porcentaje de respuestas para los ítems «valiente» y «miedoso/a» en función del género</i>	250
Tabla 6. 3. <i>Porcentaje de respuestas para los ítems «fuerte» y «débil» en función de género</i>	250

INTRODUCCIÓN

La igualdad entre sexos se ha convertido en protagonista en las sociedades avanzadas tanto para corrientes feministas, que mantienen el pulso del movimiento sociopolítico centenario, así como aquellos postulados contrarios a la, como nombran, *ideología de género*. Unos y otros, feministas y movimientos detractores, sin hacerlo de manera consciente en ocasiones, colocan la igualdad entre sexos en el centro del debate sociopolítico. Solo en las últimas semanas¹, sirvan de ejemplo, ha existido controversia por la decisión del Ayuntamiento de Madrid (España) de borrar un mural feminista bajo el argumento del alcalde, José Luis Martínez – Almeida, de que «Tan democrático es decidir ponerlo como quitarlo». Finalmente, y debido a la presión ciudadana, el mural no se ha borrado y, por el contrario, ha sido copiado en otras ciudades del país. Otro ejemplo es el debate por la aparente pronta aprobación de la denominada, popularmente, *Ley Trans* que mantiene dividido al movimiento feminista español. En la esfera internacional, ha sido despenalizado —por fin— el aborto en Argentina y Kamala Harris ha sido noticia, entre otras razones, por ser la primera mujer en ocupar la Vicepresidencia de Estados Unidos de América quien en su primer discurso tras la victoria del Joe Biden dijo: «*I may be the first, but won't be the last*»².

Más allá de controversias y avances históricos geolocalizados, la desigualdad por razón de sexo sigue siendo un hecho en la vida cotidiana de todas las mujeres y niñas. Es una realidad que el amplio desarrollo de los derechos de las mujeres, tal y como se va a argumentar a lo largo del presente trabajo, ha logrado alcanzar un escenario social de mayor igualdad respecto a épocas anteriores. Es así como las mujeres han logrado tener una equiparación en derechos a los hombres y ser iguales, al menos formalmente, ante la ley en el contexto español. Dichos avances, aun siendo merecedores de elogio, crean un espejismo al no traducirse en derechos efectivos en un gran número de ocasiones ni en España ni en otros países del mundo.

Según UNICEF, alrededor del planeta el 53% de las personas que no reciben educación son mujeres³, al menos 200 millones de niñas y mujeres han sufrido la mutilación genital

¹ Este trabajo de investigación está siendo terminado a fecha 1 de febrero del 2021.

² Su traducción al castellano sería «Puedo ser la primera, pero no seré la última».

³ (2020a, 1 de febrero). <https://uni.cf/3rel9r4>

femenina⁴, 120 millones de niñas y jóvenes menores de 20 años han sido víctimas de abusos sexuales, aproximadamente 80 millones han contraído matrimonio entre los 15 y los 19 años⁵ y, según informa ACNUR, el 71% de las víctimas de trata y el 95% de las personas que pierden la vida a manos de su pareja o de algún familiar son mujeres⁶.

En el marco europeo, según Eurostat⁷, aun teniendo las mujeres mayor esperanza de vida que los hombres —83,7 frente 78,2 años— la brecha en términos de calidad oscila a favor de los varones. Véanse que, por ejemplo, a pesar de que el 34% de mujeres terminan sus estudios superiores, frente al 29% de los hombres, son ellas quienes tienen mayores tasas de desempleo —mujeres 7%, hombres 6,4%— y quienes ostentan menores cargos de responsabilidad ocupando solo 1 de cada 3 puestos directivos de la Unión Europea. Además, entre quienes trabajan a tiempo parcial existe una brecha por razón de sexo porcentualmente alta debido a que el 30% de las mujeres trabajan en esta modalidad frente al 8% de los hombres.

En el caso concreto de España, según datos del INE⁸, el salario anual de las mujeres empleadas a tiempo completo más frecuente en 2018 fue de 15.484 euros frente a los 18.740 entre los hombres. El tiempo dedicado al cuidado y educación de sus hijos e hijas para la mayoría de las mujeres es de 4 o más horas frente al las dos horas diarias que de media dedican los hombres a estas labores. Y, finalmente, desde 2003, fecha a partir de la que se contabilizan datos, 1079 mujeres han sido asesinadas por su parejas o exparejas sentimentales⁹ y solo en el año 2019 del total de víctimas por agresiones sexuales (2951) el 91,83% fueron mujeres¹⁰.

Existen ejemplos allá donde se quiera mirar de desigualdad entre hombres y mujeres y, en consecuencia, de vulneración de derechos. En cada contexto y lugar del mundo el machismo se evidencia de maneras distintas, pero con una premisa común: la inferior valoración de la mujer en comparación con el hombre. Consecuentemente puede decirse que la lucha por la igualdad de derechos entre sexos y el empoderamiento de todas las

⁴ (2021b, 1 de febrero). <https://bit.ly/3pHx7JC>

⁵ (2021b, 1 de febrero). <https://bit.ly/3pBStrW>

⁶ (2021, 1 de febrero). <https://bit.ly/3pGSCdx>

⁷ (2021, 1 de febrero). <https://bit.ly/3oFjI3r>

⁸ (2021b, 1 de febrero). <https://bit.ly/39IZamt>

⁹ (2021, 1 de febrero). <https://bit.ly/3oDl2DY>

¹⁰ (2021, 1 de febrero). <https://bit.ly/3aqxphJ>

mujeres y niñas¹¹, lejos de estar pasado de moda o ser algo ya superado, está de actualidad por los riesgos que, con el surgimiento de posicionamientos ideológicos y políticos contrarios al avance de los derechos de las mujeres, amenazan el horizonte repleto de retos del movimiento feminista en pro de sociedades más iguales y más justas.

En este escenario cabe preguntarse cómo, a pesar de los esfuerzos y avances en equiparación de derechos y el desarrollo de multitud de políticas, no se reducen las brechas entre hombres y mujeres en países como España en los que el principio de igualdad rige su ordenamiento jurídico. Por otro lado, el sistema educativo es asumido como uno de los agentes de socialización por excelencia por ser aquel sistema de protección en el que se transmite una gran parte de la información y contenidos de los que aprende a lo largo de la infancia y adolescencia. Es por ello por lo que es una cuestión pertinente indagar acerca de su papel en la socialización de género como elemento en base a la construcción del ser mujer y del ser hombre. Así como cuestionarse si los contenidos y valores que se transmiten a las nuevas generaciones siguen perpetuando un orden social en que mujeres y hombres tengamos posiciones y funciones diferentes, en base al sexo biológico con el que nacemos.

Con todo, nos planteamos la siguiente pregunta de investigación ¿en base a qué la socialización de género es diferenciada entre niños y niñas? y, complementariamente, ¿qué papel desarrolla el sistema educativo en la definición de ser hombre y ser mujer? Ello partiendo de la proposición de que niños y niñas se definen a partir de la normatividad social que otorga a cada sexo unas funciones sociales diferentes, por un lado; y, por otro, que las características propias de los centros educativos a los que asistan influirán en la visión sobre el ser niña y el ser niño.

Para dar respuesta a estos interrogantes, la presente tesis doctoral se estructura en tres bloques que abarcan el marco teórico, el trabajo empírico y las conclusiones del mismo en un total de ocho capítulos.

Dentro de los tres capítulos que configuran el marco teórico, el primero de ellos tiene como objetivos estudiar el principio de igualdad desde sus orígenes, en el siglo XVIII, hasta la actualidad y llevar a cabo la comparación entre igualdad formal e igualdad

¹¹ Esta referencia se hace el eco del objetivo nº 5 de desarrollo sostenibles que dice así: «Objetivo 5: Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas» (2021, 1 de febrero). <https://bit.ly/39DRr9b>

efectiva entendida, esta última, como la materialización de los derechos reconocidos en el marco legal a partir de la puesta en marcha de acciones para cumplir los objetivos legalmente establecidos. A tal fin, y teniendo como hilo conductor la igualdad entre hombres y mujeres a partir de la observación de los principales hitos de la primera ola del feminismo, se estudiará el surgimiento de los principios rectores de los estados modernos a partir del estallido de la Revolución Francesa hasta la aprobación de la Declaración de los Derechos Humanos. Este texto internacional, entendido como punto de partida en el reconocimiento de la igualdad formal, nos permitirá enfocar nuestro punto de interés en el contexto español a partir del estudio del principio de igualdad en la Constitución de 1978 como elemento clave para la consecución de la igualdad efectiva.

El segundo de los capítulos tiene el propósito de conocer los diferentes modelos educativos en base al sexo del alumnado y su relación con los principios democráticos del sistema educativo español. Para ello, se analizará la relación entre el principio de igualdad y el derecho a la educación desde el siglo XIX hasta el marco legislativo actual centrando nuestro foco, hacia el final del capítulo, en el debate entre escuela mixta y diferenciada por razón de sexo desde una perspectiva jurídica.

El último de los capítulos del marco teórico, y que ocupa el tercer lugar, obedece al fin último de examinar las principales aportaciones de las teorías del género y su relación con la educación a lo largo de la segunda, tercera y cuarta ola feminista. Ello nos permitirá analizar la propuesta educativa feminista denominada Coeducación como modelo de escuela más inclusiva.

El segundo bloque, que abarca el trabajo empírico de la tesis doctoral, está compuesto por dos capítulos que tienen como objetivo investigar la socialización del alumnado de educación primaria de La Rioja (España) en función de variables del género, curso académico y de las características propias de los diferentes centros educativos. Para lograr tal fin, en el capítulo cuarto del presente trabajo, en el que se define la metodología de la investigación, se van a delimitar las distintas opciones formativas existentes en la Comunidad Autónoma. Así mismo, se va a presentar la herramienta elaborada de recogida de información —cuestionario— de la muestra estudiada y la cual viene definida en ese mismo capítulo. Complementariamente, en el quinto capítulo, se muestra el análisis estadístico de los datos recogidos a través de la prueba de Análisis de Correspondencias Simples (ACS) y de Análisis de Correspondencias Múltiples (ACM), las cuales nos van

a permitir explicar las asociaciones entre las respuestas del alumnado y las variables objeto de estudio. Entre las cuales se evidencia la asociación entre el género y la edad del estudiantado con las preguntas formuladas, constituyéndose como variables clave en el proceso de socialización de género.

Tras el estudio empírico, tiene lugar el tercer bloque de este trabajo de investigación el cual consta de tres capítulos. El primero de ellos, que corresponde al sexto de la tesis doctoral, desarrolla el trabajo de interpretación de los datos estadísticos con el contraste entre ellos y el marco teórico de referencia. A continuación, un séptimo capítulo abordará el papel activo que el Trabajo Social puede desarrollar en las instituciones educativas desde una perspectiva de género como pieza clave para la transformación de las escuelas en espacios más inclusivos. Y, por último, el capítulo octavo recogerá las conclusiones de todo el trabajo de investigación.

PARTE I: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I

DE LA IGUALDAD FORMAL A LA IGUALDAD EFECTIVA ENTRE SEXOS

«El más fuerte no es nunca lo bastante fuerte para ser siempre el amo, si no transforma su fuerza en derecho y la obediencia en deber. De aquí el derecho del más fuerte; derecho tomado irónicamente en apariencia, y realmente establecido en principio»

Jean – Jacques Rousseau
en *El Contrato Social*, 1762

El objetivo de este capítulo es realizar una comparación entre la igualdad formal ante la ley, desde su concepción como ideal hasta nuestros días, y la igualdad efectiva entendida como la materialización de los derechos reconocidos en el marco legal a partir de la puesta en marcha de acciones para cumplir los propósitos legalmente establecidos.

Esta investigación responde a un hilo conductor, en relación con nuestro objeto de estudio, que es la igualdad entre hombres y mujeres. De tal manera, que concretaremos la perspectiva de análisis a partir de la desigualdad entre ambos sexos, la cual ha venido manifestándose a lo largo de la historia y que continúa en nuestros días.

A tal fin, tomaremos como punto de partida la Revolución Francesa, que marcó un punto de inflexión para la creación de los estados modernos, hasta llegar a la actualidad. Para ello, la presente sección ha sido articulada en tres apartados. El primero de ellos, explora el principio de igualdad desde la Revolución Francesa hasta la aprobación de los Derechos Humanos, pasando por algunas obras de referencia como son la publicación de la *Declaración de los derechos de la mujer y la ciudadana* (Olympe de Gouges, 1791); *Vindicación de los derechos de la mujer* (Mary Wollstonecraft, 1792) o *El sometimiento de la mujer* (John Stuart & Harriet Taylor, 1869). A éste le sigue un apartado titulado «Los Derechos Humanos como punto de partida hacia la Igualdad Formal» que analiza este principio en relación con la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), tomando como punto final la aprobación de la Constitución Española (1978) cuyo marco temporal da inicio al tercer epígrafe para contextualizar el principio de igualdad dentro del marco constitucional español vigente.

1.1 El Principio de Igualdad, una aproximación histórica: desde Sofía a la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1762 – 1948)

«La educación y el cuidado de los hijos pertenece del mismo modo a los padres que a las madres, pero como la naturaleza los deposita por cierto tiempo en el seno de éstas y les suministra los medios de alimentarlos en los primeros meses, parece que en cierta manera están obligadas a su conservación y manejo. Hay también otra razón, cual es la de que están más tiempo en casa; y teniendo casi siempre a la vista a sus hijos, pueden conocerlos mejor y corregirlos»

Josefa Amar y Borbón
en *Discurso sobre la educación física y moral de las mujeres*, 1790

El siglo XVIII estuvo protagonizado por grandes cambios estructurales en la sociedad y la cultura que sirvieron de transición entre el Antiguo Régimen y los estados modernos en occidente. En consecuencia, este siglo puede ser caracterizado por el cambio del «pensamiento medieval» al «pensamiento ilustrado» (Cobo, 2012, p. 116). Es en este contexto en el que surge una nueva concepción de la sociedad y que tuvo como culmen la Revolución Francesa la cual terminó con el reinado de Luis XVI¹².

Un pensador clave fue el filósofo Jean – Jacques Rousseau (1712 – 1778) quien, junto con otros pensadores como François – Marie Arouet más conocido como Voltaire (1614 – 1778), protagonizaron la época de la Ilustración (Rubio, 2008)¹³. Crítico con el sistema social de la época, Rousseau creía en la bondad *natural* del ser humano. Llegó a la conclusión de que la causa del origen del mal es consecuencia de los efectos perniciosos que la sociedad y lo que sus instituciones provocan en las personas (López, 2005; Rubio, 2008; Cobo, 2012). Su argumento de base era que la desigualdad nace de la propiedad que hace diferentes a los que son iguales por naturaleza¹⁴. La igualdad,

¹² Otros acontecimientos claves para la reconfiguración social fueron la Revolución Industrial inglesa y la independencia de los Estados Unidos de América (Acevedo & Uribe, 2015).

¹³ En esta época, como en todas las de la historia de la humanidad, también hubo mujeres que plasmaron sus teorías y opiniones sobre diferentes aspectos de la realidad social, pero que han sido silenciadas o han estado en un segundo plano en una parte de la historia del ser humano. «El derecho ha sido escrito por maridos y padres» decía Tolstoy en su obra *Anna Karenina* (1877) y «la historia la escriben los vencedores» apuntaba Orwell en la novela *1984* (1948). Algunos ejemplos son mujeres como Mary Wollstonecraft, Olympe de Gouges, Virginia Woolf, Mary Richmond o Jane Adams. Estas tres últimas, referentes en sus campos teóricos y profesionales ya entrado el siglo XIX.

¹⁴ En su obra *Discurso sobre el origen y el fundamento de la desigualdad entre los hombres* (1755) enuncia que «el primero a quien, tras haber cercado un terreno se le ocurrió decir: esto es mío y encontró personas

junto con la *libertad*, se convierte en núcleo central de su pensamiento y de su crítica social. El objetivo final es la transformación social por medio del surgimiento de la soberanía popular como fuente del poder del Estado. Sobre la libertad dice:

El hombre ha nacido libre y, sin embargo, en todas partes se encuentra encadenado. Se considera amo, pero no deja por eso de ser menos esclavo que los demás (...) En tanto que un pueblo está obligado a obedecer y obedece, hace bien; tan pronto como puede sacudir el yugo, y lo sacude, hace mejor aún (...) Esta libertad común es consecuencia de la naturaleza humana (...) Renunciar a su libertad es renunciar a su condición de hombre, a los derechos de la humanidad y aun a sus deberes. (Rousseau, 1998, pp. 25-30)

Estas ideas están recogidas en *El contrato social* (1762), obra culmen del autor y cuyo título se ha convertido en un concepto frecuentemente utilizado por la crítica feminista (Calderón, 2005)¹⁵. Este ensayo, considerado fruto del desarrollo de un trabajo anterior titulado *Discurso sobre la desigualdad* (1754) y escritos ambos con un «estilo panfletario, aunque de altura» característico también entre sus coetáneos, persigue el objetivo de llegar y ganarse al gran público (Rubio, 2008, p. 246). Este libro puede ser visto como precursor de las ideologías revolucionarias, tanto actuales como de su tiempo, al sustentar su argumentario con la defensa de la ciudadanía como fuente de poder del Estado y de la democracia asamblearia (Cobo, 2012). Entre sus postulados, desarrollados en *El contrato social*, encontramos la defensa del *hombre salvaje* como aquel ser proveniente de la *naturaleza* que no ha sido corrompido por las estructuras sociales (Rubio, 2008, p. 249)

16.

lo bastante simples para creerle, fue el verdadero fundador de la sociedad civil» y en consecuencia de la desigualdad entre los que por naturaleza son iguales (Cobo, 2012, p. 110).

¹⁵ Al hablar de «contrato social» cabe señalar una distinción entre este concepto y el de «contrato sexual», o matrimonial, realizada por la feminista radical Carole Pateman en su libro *El contrato sexual* (1988). En él dice: «Mucho se oye acerca del contrato social, pero se mantiene un silencio profundo acerca del contrato sexual. El contrato originario es un pacto sexual – social, pero la historia del contrato sexual ha sido reprimida (...) El contrato social es una historia de libertad, el contrato sexual una historia de sujeción. El contrato original constituye, a la vez, la libertad y la dominación. (...) Es sexual en el sentido de que es patriarcal (...) y también es sexual en el sentido de que establece un orden de acceso de los varones al cuerpo de las mujeres» (Pateman, 1995, pp. 9 – 11).

¹⁶ El término *naturaleza*, o cualquiera de sus derivados, es frecuentemente utilizado en las argumentaciones de Rousseau. Sus alusiones son usadas para dotar de racionalidad a la división social que realiza en relación con las mujeres y los hombres (Cobo, 2012). Sirva como ejemplo la siguiente cita recogida en *Emilio, o De la educación* (1762) en relación a los sexos «(...) lo único que sabemos con certeza es que cuanto tienen en común pertenece a la especie, y que cuanto tienen de diferente pertenece al sexo (...) En lo que tienen de común son iguales, en lo que tienen de diferente no son comparables (...) Uno debe ser activo y fuerte, el otro pasivo y débil (...) la mujer está hecha especialmente para agradar al hombre (...) y para ser sometida, debe hacerse agradable para el hombre en lugar de provocarle (...) El imperio de las mujeres no

Este estado *natural* de las cosas también es importante a la hora de analizar su visión respecto a nuestro objeto de estudio, es decir, las relaciones entre hombres y mujeres. En su defensa de la *igualdad* hace alusiones constantes a que las situaciones de desigualdad no son propias de la naturaleza, sino que provienen de las estructuras sociales creadas por el ser humano (Acevedo & Uribe, 2015). En *El contrato Social*, en relación con el nuevo orden igualitario que plantea, enuncia textualmente:

(...) En vez de destruir la igualdad natural, el pacto fundamental sustituye por el contrario una igualdad moral y legítima, a la desigualdad física que la naturaleza había establecido entre los hombres, las cuales, pudiendo ser desiguales en fuerza o en talento, vienen a ser todas iguales en convención y derecho. (Rousseau, 1998, p. 41)

Dicha fundamentación tiene una excepción, la relación entre los distintos sexos. Rousseau defiende la necesaria subordinación femenina como condición necesaria para el desarrollo de la ciudadanía de los hombres (Pateman, 1995; Calderón, 2005; Acevedo & Uribe, 2015). Rosa Cobo lo explica en los siguientes términos:

Para que los varones puedan ocuparse del cumplimiento de la voluntad general en la asamblea, las mujeres deben dedicarse a tiempo completo al marco doméstico – familiar (...) El contrato social rousseauiano es patriarcal (...) puesto que no solo excluye radicalmente a las mujeres de la ciudadanía, sino que, además, necesita de su subordinación como condición de posibilidad democrática. (Cobo, 2012, p. 115)¹⁷

La autora tilda al filósofo no solo como uno de los fundadores del patriarcado moderno, sino que vincula su teoría social como precursora de un posicionamiento crítico a esta división sexual y contraria a una acción legitimadora de una igualdad que no tiene en cuenta a las mujeres (Acevedo & Uribe, 2015). De este modo, y no siendo la única autora en hacerlo, Cobo vincula la teoría del genovés con el nacimiento del «feminismo»

les pertenece porque los hombres lo hayan querido, sino porque así lo quiere la naturaleza(...)» (Rousseau, 2005, pp. 534 – 539).

¹⁷ Esta autora, junto con Celia Amorós, ha afirmado que aquellas personas, que justifican o argumentan que este tipo de posicionamientos están condicionados por el contexto social e histórico del momento en que dichas afirmaciones se hicieron, «ignoran todo sobre la historia del patriarcado, del trabajo y la educación de “la mujer”, de la familia (...) Cuando la situación de “la mujer” se tematiza, nos encontramos de forma recurrente con un referente polémico que se suele silenciar, al que no se da beligerancia como interlocutor/a y que solamente aparece, en todo caso, de forma alusiva (...) Rousseau no está aquí, sin más, reflejando su época, sino contradiciendo a alguien [se refiere a Poullain de la Barre] en relación con algo que en su época discutía» (Amorós & Cobo, 2018, pp. 108 – 109).

(2012, p. 117)¹⁸. Tal y como defiende Carole Pateman, la base argumental de los autores clásicos, incluyendo a Rousseau y exceptuando a Hobbes, es que las relaciones de subordinación sexual se basan en la función natural de las mujeres. De este modo, existe un acuerdo entre la oprimida y el opresor libremente aceptado. Sin embargo, la autora matiza sobre este acuerdo entre partes tomado desde una supuesta libertad: «las mujeres no han nacido libres, las mujeres no tienen libertad natural (...) Las mujeres no son parte del contrato originario (...) son el objeto del contrato» (1995, p. 15).

En otras palabras, en los primeros estados democráticos, después de siglos de gobiernos absolutistas, se abanderan unos nuevos valores —igualdad, libertad y fraternidad— pero sin tener en cuenta a las mujeres¹⁹. Rousseau no las contempla como sujetos activos de la comunidad y, de este modo, no reserva un derecho propio en esta nueva configuración social (Sánchez, 2001; Valpuesta, 2009; Acevedo & Uribe, 2015).

¿Podría olvidar a esa preciosa mitad de la república que hace las dulzuras de la otra, y cuya dulzura y sabiduría mantienen la paz y las buenas costumbres? Amables y virtuosas ciudadanas, el destino de vuestro sexo será siempre gobernar el nuestro. ¡Dichoso él, cuando vuestro casto poder, ejercido solamente en la unión conyugal, no se deja sentir más que para la gloria del Estado y la felicidad pública! (...) A vosotras corresponde mantener siempre, con vuestro estimable e inocente imperio y con vuestro espíritu insinuante, el amor a las leyes en el Estado y la concordia entre los ciudadanos (...) Sed, pues, siempre lo que sois, las castas guardianas de las costumbres y los dulces vínculos de la paz, y continuidad haciendo valer en toda ocasión los derechos del corazón y de la naturaleza en provecho del deber y de la virtud. (Rousseau, 1775 en Acevedo & Uribe, 2015, p. 112)

Por lo tanto, esta nueva propuesta de sociedad constituye, al mismo tiempo, libertad y dominación. Es así como, mientras que el varón ve impulsados sus derechos y su formulación como ciudadano, la mujer se ve convertida en no-sujeto activo de derecho y

¹⁸ Cristina Sánchez, haciendo uso de una expresión acuñada por Valcárcel (1997, p. 53; 2001, p. 8), dice sobre el feminismo que es «el hijo no deseado de la Ilustración» (2001, p. 17). Esta autora, además, deja patente la existencia de pensadoras y pensadores previos a la Ilustración que ya hacían una defensa de los derechos de la mujer. El elemento diferenciador fue que, a partir de la Ilustración, la defensa se transformó de la queja pública a un cuestionamiento del orden establecido (2001, pp. 17 - 34). Por su parte, Rosa Cobo lo enuncia así: «Y ese será el objetivo del feminismo: desactivar las conceptualizaciones que había elaborado la Ilustración patriarcal sobre la naturaleza femenina y descubrir que el género es una estructura de poder muy coactiva para las mujeres» (2012, p. 118).

¹⁹ Este término se verá sustituido por *hermandad* o *sororidad* por las corrientes feministas. Ello se debe a que el origen de «fraternidad» viene de la palabra latina *frater* que significa «hermano» (Macón, 2017).

sometida a los varones en general y a su padre, esposo o cualquiera otro varón adulto de su familia en particular. Es en este momento donde el orden patriarcal se ve convertido en ley a través de las normativas que comienzan a legislarse (Valpuesta, 2009). Ello tuvo como resultado una traición a los valores mismos de la Ilustración por parte de sus máximos, y más conocidos, exponentes (Sánchez, 2001)²⁰.

Es así como Rousseau construye el ideal de hombre, en su personaje de *Emilio*, y de mujer personificado en *Sofía*²¹. Ambos, complementarios entre sí, simbolizan lo que para Rousseau era el estado inalterable de las cosas. Desde su prisma, *Emilio* es el único sujeto del contrato social, mientras que *Sofía* es un ser *inframoral* y, en consecuencia, negado de la racionalidad necesaria para llegar a la *virtud*, sin la cual no es posible dotarla del derecho a la ciudadanía (Amorós 1990; Sánchez, 2001; Acevedo & Uribe, 2015; Amorós & Cobo, 2018)²². Otro ejemplo de esta nueva ordenación lo encontramos en palabras de Victoria Camps quien enuncia que:

Kant (...) no tiene reparos en afirmar que las mujeres solo son capaces de entender el lenguaje de la belleza, pero son negadas para la ley y para la justicia. Rousseau pone en el centro de su democracia la voluntad general, pero diseña una forma de educar para hombres y otra para mujeres porque los unos y los otros no están hechos para lo mismo. (1998, p. 30)

En este contexto fue aprobada la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano en 1789, un mes después del estallido de la Revolución y para la que la influencia de Rousseau fue decisiva (Peces – Barba, 1989), en cuyo artículo número 1 se dice que «[l]os hombres nacen y permanecen libres e iguales en derechos. Las

²⁰ A este respecto cabe indicar que, dentro de la Ilustración, y aun compartiendo un núcleo común de principios, hubo diferentes corrientes y, en consecuencia, no fue un fenómeno unitario. Por lo tanto, es importante aclarar que existían postulados a favor de la igualdad entre hombres y mujeres, ya en aquella época, cuyo objetivo final era extender los valores de la Ilustración a toda la población sin distinción. Algunos de sus principales exponentes fueron Condorcet o Wollstonecraft (Sánchez, 2001; Acevedo & Uribe, 2015).

²¹ Esta publicación, titulada *Emilio o De la educación* (1762), podría haber sido consecuencia de la lectura de una obra de François Poullain de la Barre (1647 – 1723) —discípulo de Descartes— titulada *Traité de l'éducation des dames, pour la conduite de l'esprit dans les sciences et dans les moeurs* (1674) (Amorós & Cobos, 2018).

²² Celia Amorós, teórica feminista, rescata a un autor clave en «la elaboración de la memoria crítica del feminismo» (Stella, 2011, p. 47). Poullain de la Barre, considerado como uno de los precursores del pensamiento feminista, fue autor de tres libros críticos con la desigualdad entre sexos imperante en su época. *De l'égalité des deux sexes, discours physique et moral où l'on voit l'importance de se défaire des préjugés* (Paris, 1673); *De l'éducation des dames pour la conduite de l'esprit dans les sciences et dans les moeurs* (Paris, 1674) y *De l'excellence des hommes contre l'égalité des sexes* (Paris, 1675).

distinciones sociales sólo pueden fundarse en la utilidad común»²³. A lo largo de todo el documento se diferencian entre dos categorías de ciudadanos: activos y pasivos. La segunda categoría estaba conformada por: hombres sin propiedades y toda mujer sin excepción (Sánchez, 2001). Es a partir de este momento que se yergue este eje ideológico como símbolo de las democracias modernas y elevando el concepto de ciudadanía a valor universal (Lagarde, 1997). Dicha aprobación hizo ascender a este nuevo acuerdo social a rango de ley la cual oscilaba desde planteamientos universalistas a posicionamientos delimitados a colectivos cuyas características compartidas eran de índole sexual (varones), étnicos (blancos) y sociales (propietarios) (Alcañiz, 2003; Valpuesta, 2009).

Una de sus consecuencias fue la reserva del espacio público a los ciudadanos, mientras que la esfera privada se destinó a los no ciudadanos. En esta última categoría se encontraban todas las mujeres sin excepción de etnia, clase social, económica o de cualquier otra índole. Para éstas, dentro de lo no público, se les consagró todo lo relativo a lo doméstico, como guardadoras de la familia, proveedoras de cuidados y salvaguardas de la respetabilidad de la familia (Sánchez, 2001; Valpuesta, 2009; Acevedo & Uribe, 2015). Teniendo como resultado la concepción del hombre y la mujer como seres complementarios y no siendo «conveniente ni deseable que los sexos neutralicen sus características normativas, sino que las exageren» (Valcárcel, 2001, p. 12).

Por lo tanto, la vida se ve dividida en dos grandes esferas cuya frontera se encuentra en la puerta del hogar. De puertas a fuera el espacio está dominado por los varones, de puertas a dentro las responsables son las mujeres sin dejar de estar sujetas a la autoridad de los hombres adultos de la familia. De este modo es como la mujer, por primera vez en la historia, es rechazada socialmente para que trabaje ya que se piensa que es incompatible con las tareas domésticas y de cuidado (Goody, 2001; Valpuesta, 2009). Tal y como lo señala Amelia Valcárcel «la familia es la sociedad original y es jerárquica; esa jerarquía tiene efectos. (...) Si las mujeres no pertenecen al orden de lo público - político es porque lo hacen al doméstico - privado» (2001, p. 10). Es así como queda patente «el reflejo de la idea de patriarcado como sistema de géneros prevaleciente a partir de entonces, así

²³ Gregorio Peces-Barba en un artículo, titulado «Los Derechos del Hombre en 1789. Reflexiones en el segundo centenario de la Declaración Francesa», se referiría a este acontecimiento histórico como «la cristalización de un primer alumbrar del paradigma de los derechos humanos (...)» (1989, p. 57). En este mismo año, 1789, se redactaron *Los Cuadernos de Quejas* como resultado de anar diversas peticiones de mujeres pertenecientes a diferentes estamentos de la sociedad —nobleza, religiosas y Tercer Estado— para hacerlas llegar a los Estados Generales convocados por Luis XVI como forma de elevar las mujeres sus reclamaciones (Valcárcel, 2001; Varela, 2013).

como la construcción del rol de género que se le iba a imponer a la mujer (...)» (Alcañiz, 2003, p. 153).

En este contexto de revolución, las mujeres analizaron su posición social dentro de este nuevo ideal de igualdad entre la ciudadanía para, de este modo, dar los primeros pasos de la primera ola del feminismo^{24 25}. Algunas coetáneas manifestaron públicamente su rechazo a este nuevo orden social basado en una *ley natural*:

La mujer es súbdito y el hombre poder. No se puede alterar la relación entre los sexos por una decisión política. (Bonald, referenciado en Alcañiz, 2003, p. 151)

Una de esas mujeres fue Olympe de Gouges que, en 1791, respondió con la publicación de la *Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana*. Su objetivo era escribir un texto que dejara patente la ausencia de los derechos de las mujeres en la Declaración de 1789. En su artículo primero proclamaba que «[l]a mujer nace libre y permanece igual al hombre en derechos. Las distinciones sociales sólo pueden estar fundadas en la utilidad común»²⁶. De este modo, critica lo que posteriormente se denominaría la *universalidad sustitutoria*, es decir, aquella acción de dar por universal realidades y experiencias de un conjunto de seres invisibilizando lo vivido por otros colectivos (Sánchez, 2001). En 1793 fue condenada al cadalso, por sus compañeros de la revolución, a causa de su defensa de los derechos de las mujeres. Aquí comienza la lucha por la igualdad de las mujeres de la mano, principalmente, de las burguesas europeas y norteamericanas de la época, aunque pronto seguidas por las asalariadas que reivindicaban sus derechos laborales. Por lo tanto, feminismo y movimiento obrero son coetáneos en sus inicios. Sus primeros objetivos fueron el derecho a la educación, al ejercicio profesional y al sufragio (Alcañiz, 2003).

²⁴ A lo largo de los siglos XVII y XVIII se extendió la moda de los *salones* por París, Londres y Berlín. Estos *salones* fueron un fenómeno en el ambiente ilustrado y de ocupación femenina, aunque ocasionalmente pensadores varones de la época podían ser invitados. En estos espacios las mujeres ilustradas —o *salonnières*— se reunían para debatir sobre aspectos de interés. Eran espacios públicos dentro de la privacidad del hogar. Algunos nombres que marcarían la vida social de los *salones* europeos fueron mujeres como Ninonde Léñelos, Marie du Deffand, Germanie de Staél o Rahel Varnhagen. Otros espacios que ocuparon las mujeres de la burguesía fueron por medio de la creación de clubes literarios y políticos como el caso de la *Confederación de Amigas de la Verdad* o la *Asociación de Mujeres Republicanas Revolucionarias* (Sánchez, 2001; Franco, 2006).

²⁵ El término *ola* es utilizado por las corrientes feministas para hablar de los diferentes periodos temporales en los que se dividen la historia del movimiento. De este modo, hay consenso acerca de tres periodos cuyos hitos más importantes suponen el fin de una ola y al mismo tiempo el comienzo de la siguiente. Se irá señalando qué hechos corresponden a cada periodo. En la actualidad se habla de que podemos estar en la cuarta ola del feminismo (Rubiales, 2018).

²⁶ Se apropia de las mismas palabras que el artículo 1 de la Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano: «Los hombres nacen y permanecen libres e iguales en derechos. Las distinciones sociales sólo pueden fundarse en la utilidad común».

A finales del siglo XVIII algunos autores también se postularon a favor de la aplicación de los principios de la Ilustración a las mujeres. Dos ejemplos de ello son el alemán Von Hippel, que en 1794 publicó su ensayo *Sobre la mejora civil de la mujer*, o Nicolas de Condorcet (1743 – 1794)²⁷. Este último posiblemente es el autor más destacado en la defensa de los derechos de la mujer. En 1790 publicó *Sobre la admisión de las mujeres al derecho de la ciudadanía* en la cual proclamaba:

¿No han violado todo el principio de igualdad de los derechos al privar tranquilamente a la mitad del género humano del derecho de ciudadanía? ¿Hay acaso prueba más contundente del poder del hábito, incluso entre los hombres ilustrados, que la de ver cómo se invoca el principio la igualdad de los derechos a favor de trescientos o cuatrocientos hombres a los que un prejuicio absurdo había discriminado y olvidar de ese mismo principio con respecto a doce millones de mujeres? (Condorcet citado por Sánchez, 2001, p. 28)

En aquellos años otra feminista, Mary Wollstonecraft (1759 – 1797), publica *Vindicación de los derechos de la mujer* (1792) como continuación de su obra *Vindicación de los derechos del hombre* (1791)²⁸. Esta pensadora ilustrada, que vive en el contexto de la Revolución Francesa e Industrial, sustenta toda su obra en la creencia de una racionalidad compartida por todos los seres humanos²⁹. Por tanto, su posicionamiento queda lejos del común en su época que otorga la *razón* y la *virtud* como bien exclusivo de los hombres haciendo, de este modo, «un alegato ético del feminismo: la igualdad no sería sino una apelación al buen sentido de la humanidad» (Sánchez, 2001, p. 34).

Para ello Wollstonecraft adopta el argumentario de su contemporáneo Rousseau para poner las bases intelectuales y políticas del feminismo. De tal modo, que su obra *Vindicación por los derechos de la mujer*, es considerada el acta fundacional del feminismo y que da por terminado el periodo de la «vindicación ilustrada» (Sánchez, 2001, p. 32; Valcárcel, 2001; Varela, 2013). En esta obra, en la que «pondrá a la Ilustración entre las cuerdas» (Amorós & Cobo, 2018, p. 127), la autora apela a la

²⁷ Otros nombres son Montesquieu, Diderot, Stuart Mill, Voltaire o D'Alembert (Acevedo & Uribe, 2015).

²⁸ El concepto de *vindicación*, entendido como «nervio del feminismo» (Amorós & Cobo, 2018, p. 98), supone la demanda activa de aquellos aspectos que son negados, en este caso a las mujeres. Ello no es posible verlo en épocas anteriores donde la organización social, en base a estamentos, estratificaba a los grupos sociales entre los que tenían privilegios y los que carecían de ellos. Por tanto, «la noción de igualdad genera vindicaciones en la medida misma en que toda vindicación apela a la idea de igualdad» (Amorós & Cobo, 2018, p. 98).

²⁹ Isabel Burdiel respecto a este periodo afirma que ambas revoluciones fueron «la doble hoja que abrió definitivamente la puerta de la modernidad en Occidente» (citado en Amorós & Cobo, 2018, p. 126).

igualdad entre hombres y mujeres y a la necesidad de una misma educación para ambos sexos para que las mujeres sean dueñas de su propio destino desde su individualidad personal (Sánchez, 2001; Amorós & Cobo, 2018; Burdiel, 2018)³⁰. A este respecto cabe indicar que Wollstonecraft utiliza el argumentario de Rousseau en su contra. Un ejemplo de ello es el siguiente fragmento en el que, con un tono irónico, da a entender que, si por naturaleza las mujeres no pueden ser igual de virtuosas que los hombres, no son necesarios impedimentos adicionales:

[S]i la experiencia demuestra que no pueden lograr el mismo grado de fortaleza mental, perseverancia y entereza, dejemos que sus virtudes sean de la misma clase, aunque luchen vanamente para obtener el mismo grado; y la superioridad del hombre estará igualmente clara, si no más (...). (Wollstonecraft, 2018, p. 154)

Otro ejemplo del uso del argumentario de Rousseau en favor de sus propios postulados en relación, en este caso, con la educación dice así:

Rousseau dice «Educad a las mujeres como hombres y cuanto más se parezcan a nuestro sexo, menos poder tendrán sobre nosotros». Esto es exactamente lo que pretendo. No deseo que tengan poder sobre los hombres sino sobre sí mismas. (2018, p. 195)

Es en esta misma obra donde la autora hace su crítica a la obra del ginebrino llegando a calificarle como autor de la «filosofía de la lascivia» (Wollstonecraft, 2018, p. 173). Su punto de referencia es el capítulo V del libro *Emilio, o De la educación* (1762), en el cual Rousseau expone, tal y como hemos explicado anteriormente, su visión idealizada de la naturaleza de la mujer utilizando la metáfora de *Sofía* como símbolo del ideal femenino: «sumisa al marido y a la opinión pública; casta y modesta; y completamente dedicada a la maternidad y a los cuidados del esposo» (Amorós & Cobo, 2018, p. 138), la cual debe

³⁰ En este punto cabe citar alguna de las afirmaciones que Wollstonecraft hizo en *Vindicación de los derechos de la mujer* en defensa de que niños y niñas recibieran igual educación: «(...) para que ambos sexos mejoren, deben educarse juntos, no solo en las familias particulares, sino en las escuelas públicas (...) Todo género humano debe educarse según el mismo modelo o la relación entre los sexos nunca merecerá el nombre de camaradería (...) La necesidad de educar juntos a los dos sexos para que ambos se perfeccionen (...) Además, (...) deben ser mandados a la escuela para mezclarse con numerosos iguales, pues solo mediante los forcejeos de la igualdad podemos formarnos una opinión justa de nosotros mismos (...) Ambos sexos deben actuar desde los mismos principios (...)» (2018, pp. 356 y 369).

guiarse por la opinión pública de los hombres y basarse en los preceptos de «apariencia», «honra», «reputación» y «castidad» (Sánchez, 2001, p. 24)³¹.

Es a esta imagen femenina a la que da respuesta Wollstonecraft, desde la admiración intelectual hacía el ginebrino. De tal manera que la autora no podría haberla escrito sin la influencia de Rousseau ya que, innegablemente, es una obra rousseauiana cuyo objetivo es expandir los valores de la Ilustración a las mujeres (Cobo, 1995; Valcárcel, 1997; Sánchez, 2001; Burdiel, 2018). Dicha propensión viene desde la creencia de que a la mujer se le pide que eduque y promueva unos valores que le son negados. En palabras de la propia autora:

(...) ¿Cómo puede esperarse que la mujer contribuya a menos que sepa cómo ser virtuosa (...)? Si se tiene que educar a los niños para que entiendan el principio verdadero del patriotismo, su madre debe ser patriota; (...) y el amor al género humano, del que brota una sucesión ordenada de virtudes, solo puede darse si se tienen en consideración la moral y los intereses civiles de la humanidad, pero la educación y situación de la mujer en el momento presente la dejan fuera de tales investigaciones. (Wollstonecraft, 2018, p.111)³²

Además de lo indicado, cabe destacar que la autora fue una adelantada a su tiempo al introducir por primera vez en el debate aspectos que siguen siendo protagonistas de la discusión feminista en la actualidad. Es así como Wollstonecraft es la primera pensadora en hablar del poder masculino en términos de privilegio y no de orden natural. A su vez, introduce aspectos clave como son los de *género* o el de *discriminación positiva* (Valcárcel, 2001; Varela, 2013; Amorós & Cobo, 2018).

³¹ El propio Rousseau diría en relación a la *reputación* y la *opinión pública*: «Un hombre seguro de su buena conducta solo depende de sí mismo y puede desafiar la opinión pública, pero una mujer solo cumple con la mitad de su deber al comportarse bien, porque lo que se piensa de ella es tan importante como lo que es en realidad» (Wollstonecraft, 2018, p. 306).

³² Este fragmento forma parte de una dedicatoria que en el libro aparece, en formato de carta, dirigida al ministro Talleyrand – Pèrigod. Este documento, como respuesta a una publicación previa del citado ministro *Rapport sur L'Instruction Publique* (1791), recoge, entre otras reflexiones, que «Considera, señor, estas observaciones sin pasión, pues un destello de verdad pareció abrirse ante usted cuando observó “que ver una mitad de la raza humana excluida por la otra de toda participación en el gobierno era un fenómeno político que, según los principios abstractos, era imposible explicar”. Si es así, ¿en qué se apoya su constitución? Si los derechos abstractos del hombre sostienen la discusión y explicación, los de la mujer, por un razonamiento parejo, no rehuirían el mismo examen (...). ¿Quién hizo al hombre el juez exclusivo, si la mujer comparte con él el don de la razón? (...) Pero si debe excluir a las mujeres (...) pruebe primero (...) que carecen de razón» (Wollstonecraft, 2018, p. 112 - 113).

Wollstonecraft moriría en 1797 a la edad de 38 años debido a complicaciones al dar a luz a su segunda hija Mary Shelley³³. Solo dos años después Napoleón Bonaparte comandó un alzamiento contra el gobierno francés conocido como *Golpe de Estado del 18 de brumario*. Los hechos que le precedieron fueron el asesinato en la guillotina de Luis XVI y María Antonieta en 1793, dando por finalizado su reinado. Con Napoleón, cuyo imperio transcurrió entre los años 1799 y 1815, la minoría de edad legal para las mujeres se convirtió en permanente. De tal modo que no tenían derecho a administrar su propiedad, fijar o abandonar su domicilio, ejercer la patria potestad, desarrollar una profesión o rechazar a un padre o marido violentos. Además, se fijaron delitos específicos para las mujeres como el adulterio o el aborto. Al mismo tiempo que se las excluía del sistema educativo nacional que se instauraría en aquellos años (Valcárcel, 2001; Varela, 2013).

Dentro de nuestras fronteras, tuvo lugar la elaboración y posterior firma de la primera Constitución Española conocida como *La Pepa* aprobada en 1812 en Cádiz, calificada por algunos como la «de mayor influencia dentro del contexto europeo, y fuera de él» (Ramírez, 2007, p. 85). Este texto legal, fiel a los valores de la Revolución Francesa, definió el concepto *ciudadano* sin tener en cuenta a la mujer para tal fin (Ricoy, 2011). Sirva de ejemplo el artículo 5, de la citada norma, que enunciaba que los españoles son «todos los hombres libres nacidos y avecindados en los dominios de las Españas y los hijos de éstos». En voz de Bartolomé Clavero (1987) «[s]e dice hombre porque se excluye a la mujer; se habla en masculino porque se elimina el femenino (...)» (citado en Ricoy, 2011, p. 467). Otra muestra de esta realidad fue, en relación con nuestro objeto de estudio, el trato diferenciado a niños y niñas en materia educativa. El *Informe Quintana* (1813), cuyo fin era la exposición de los principios básicos para la Instrucción Pública, hacía una distinción en función del sexo. Para ellos la educación sería de carácter público, para ellas la formación sería privada con orientación a la adquisición de conocimientos sobre la casa y la moral (Bajo, 2006).

En el panorama internacional, no faltaron filósofos y pensadores que argumentaran sobre los motivos por los cuales las mujeres debían estar excluidas de los derechos que sus homólogos masculinos iban alcanzando por la adquisición de la categoría de *ciudadanos*. Entre ellos cabe citar a Kierkegaard, Nietzsche, Hegel o Schopenhauer. Estos

³³ Mary Shelley (1787 – 1851) fue la autora de la novela gótica *Frankenstein o el moderno Prometeo* (1818).

dos últimos entendían que el lugar de la mujer era el hogar (privado) y del hombre la política (público). Con ello se perpetuaba el pensamiento rousseauniano ya entrados en el siglo XIX construyendo «el monumental edificio de la misoginia romántica» (Valcárcel, 2001, p. 15; Varela, 2013).

Esta defensa de la posición social de la mujer como no - sujeto de derechos, tanto dentro como fuera de nuestras fronteras, tuvo como consecuencia diferentes movilizaciones bajo los ideales del feminismo. Si el feminismo en el siglo XVIII fue protagonizado por Europa, en el siglo XIX los grandes acontecimientos trascurrieron en Estados Unidos de América, logrando «cambios tanto en la esfera privada como en la pública y reformulando la concepción de la ciudadanía, así como la construcción de la identidad femenina» (Sánchez, 2001, p. 35)³⁴. Parte de su éxito fue posible, debido a las alianzas entre mujeres y por «cimentar sus raíces en otros movimientos sociales, tales como el abolicionista y el movimiento de reforma moral» (Sánchez, 2001, p. 36) y por su entendimiento con confesiones religiosas principalmente evangelistas y cuáqueros (Sánchez, 2001)³⁵.

En este contexto, y del mismo modo que Wollstonecraft en 1792 escribiera *Vindicación por los derechos de la Mujer* en respuesta a la Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano (1789) y en contestación al *Emilio, o De la educación* (1762) de Rousseau, en el año 1848³⁶ se publicó la *Declaración de los Sentimientos* en respuesta a la Declaración de Independencia de Estados Unidos de América de 1776³⁷. Si los

³⁴ Una de las razones principales del protagonismo estadounidense fue que las mujeres alcanzaron el derecho al trabajo y a la educación antes que sus coetáneas británicas. En consecuencia, las sufragistas estadounidenses sirvieron de ejemplo a las de Reino Unido (Sánchez, 2001).

³⁵ En este contexto de cambio social cabe mencionar a una de las precursoras del Trabajo Social, Laura Jane Adams (1860 – 1935). Esta feminista, pacifista y transformadora social fundó 1889 la *Hull House* en los barrios con menos recursos de Chicago (EE. UU). De esta organización se abrieron paso otras como la *Liga Internacional de las Mujeres para la Paz y la Libertad*. Sus aportaciones más importantes fueron la perspectiva comunitaria y grupal para la intervención social, el activísimo en movimientos sociales y su trabajo perseverante con la infancia, mujeres y migrantes (Raya & Fernández, 2016).

³⁶ En ese mismo año se publicó el *Manifiesto Comunista* de Marx y Engeles.

³⁷ Es conocida como la *Declaración de Seneca Falls* debido a que fue el 20 de julio de 1848 en la localidad norteamericana de Seneca Falls donde tuvo lugar la proclamación. Esta convención fue consecuencia de la expulsión en 1840 de 4 mujeres de la delegación estadounidense en la Convención Mundial contra la Esclavitud celebrada en Londres (Varela, 2013). «(...) Nuestra constitución se abre con las palabras “nosotros el pueblo”. ¿Pretende alguien decir que solo los hombres constituyen las razas y los pueblos? (...) Cuando decimos “pueblo”, ¿no estamos hablando de las mujeres lo mismo que de los hombres?» (Cady Stanton en Sánchez, 2001, p. 37). Cady Stanton también afirmó: «Vosotros, hombres liberales, tratáis a vuestras mujeres como barones feudales» (En Amorós & Cobos, 2018, p. 126). En la Declaración de la Independencia (1776) se hacen afirmaciones tales como «[s]i está casada, la ha dejado civilmente muerta ante la ley. La ha despojado de todo derecho de propiedad, incluso sobre el jornal que ella misma gana» y sobre las mujeres solteras «su fortuna está gravada con impuestos para sostener un gobierno que no la reconoce más que cuando sus bienes pueden serle rentables» (Sánchez, 2001, pp. 43 - 44).

estadounidenses se independizaron de la corona inglesa, las mujeres quisieron proclamar su emancipación de la autoridad de maridos y padres (Sánchez, 2001). Este texto, firmado finalmente por 70 mujeres y 30 hombres provenientes de diferentes movimientos abolicionistas de la esclavitud, promulgaron un total de doce decisiones incluidas en dos apartados. El primero de ellos recogía las reivindicaciones acerca de la ciudadanía civil de las mujeres, mientras que, el segundo agrupaba los principios rectores para la modificación de las costumbres y la moral de la sociedad de la época. Este texto, referente en la teoría feminista, sería la base para el movimiento sufragista (Valcárcel, 2001). El documento, considerado el acta fundacional del feminismo como movimiento social colectivo, es fruto de la discusión sobre la «condición social, civil y religiosa de las mujeres» (Macón, 2017, p. 134). Es aquí cuando la idea de *sororidad* nace, en el momento en el que las mujeres se unen y colaboran conjuntamente para promover los cambios sociales siendo el punto de partida para el movimiento político internacional de las sufragistas (Sánchez, 2001; Valcárcel, 2001; Varela, 2013; Macón, 2017)³⁸.

Otro elemento fundamental, para entender los inicios de este movimiento sociopolítico, fue la unión intelectual y sentimental entre Harriet Taylor y John Stuart Mill que asentaron las bases teóricas en las que el sufragismo se movió y construyó (Valcárcel, 2001)³⁹. Stuart Mill, exponente del pensamiento «liberal utilitarista» (Sánchez, 2001, p. 51), publicó *El sometimiento de la mujer* (1869). Este texto, considerado un hito teórico feminista, pertenece al periodo de la segunda ola siendo calificado como «la biblia de las feministas» (De Miguel, 2005, p. 10) al abogar, aunque desde posiciones moderadas, por la ruptura de la situación que limitaba la libertad y la búsqueda de la felicidad de las mujeres (Miraut, 2006)⁴⁰. Su defensa de los derechos de

³⁸ «La noción de sororidad introducida a partir de la segunda ola del feminismo en tanto hermandad o pacto político entre mujeres, se deriva de la palabra latina *soror* —hermana— en contraste con *frater* —hermano— que genera la idea de fraternidad» (Macón, 2017, p. 131). Por su parte, el literato Miguel de Unamuno también haría referencia a este concepto en su obra *La tía Tula* (1921) entendiéndolo como la máxima pretensión a la que debe aspirar una mujer, el sentirse hermana de su hermana hasta el punto de sentir los hijos ajenos como propios (Valverde en Unamuno, 1995).

³⁹ Cuando se conocieron Harriet estaba casada con John Taylor. En el momento en el que Harriet conoce John Stuart Mill comienzan una amistad dentro de los límites del decoro de la época. Para resolver la situación, y tras estar seis meses en París en los cuales coincidió con Stuart Mill, Harriet propuso el siguiente arreglo a ambos: mantener su vida familiar al mismo tiempo que desarrollaba su amistad con Stuart Mill. Este acuerdo finalizó con el fallecimiento de su marido. A partir de ese momento, la amistad se transformó en matrimonio hasta la muerte de Harriet. Esta situación vivida entre ambos nos ayuda a entender su posicionamiento acerca de la situación de la mujer y de las leyes matrimoniales (Sánchez, 2001; Miraut, 2006; Varela, 2013). En palabras de Miraut, «la crítica al matrimonio de Harriet se transforma en una crítica a la legislación y a la educación para el matrimonio en el caso de Mill» (2006, p. 119).

⁴⁰ Se considera que su feminismo es moderado porque no cuestiona la naturaleza propiamente femenina, sino que apela a que no es razón suficiente para la exclusión de las mujeres de la vida pública y del

las mujeres, osciló en temas como el control de la natalidad, el sufragio y las leyes matrimoniales con énfasis en las relativas a la propiedad, la defensa del divorcio en caso de desavenencia matrimonial y la custodia de la progenie⁴¹. La labor, continuista de las teorías de Wollstonecraft, consiste en la aplicabilidad de los principios liberales a las mujeres. Entre ellos destaca aquel referido, en relación con nuestro objeto de estudio, a la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres por medio de la educación universal y generalizada (Sánchez, 2001).

Bajo la defensa de *universalismo ético* «que proclamaba la universalidad de los atributos morales a todas las personas» (Sánchez, 2001, p. 39), el movimiento sufragista tuvo dos objetivos, que se lograron en un periodo de 80 años: el derecho al voto y el acceso de las mujeres a la educación (Stuart, 2010). Los derechos educativos se obtuvieron en tres momentos diferenciados. En primer lugar, algunas mujeres tuvieron la posibilidad de recibir enseñanza básica reglada. El argumento, bajo el cual lograron que no se les negara el acceso, fue conforme al estatus socialmente aceptado para la mujer el cual defendía sus roles de esposas. Es decir, alegaron que una educación de mínimos era positiva para desarrollar adecuadamente las funciones domésticas. En un segundo momento, y para estudiar enseñanzas medias, defendieron la posibilidad para aquellas mujeres que no pudieran encontrar marido y, de este modo, no fueran una carga para la familia o se cayeran en situaciones no convenientes. Así es como lograron cursar estudios en dos ramas concretas, como institutrices y como enfermeras. En esta ocasión los argumentos esgrimidos fueron la extensión a la vida pública de la virtud femenina, es decir, pasar de cuidar el hogar a cuidar la sociedad. Por último, y a partir de los años 80 del siglo XIX, las mujeres comenzaron a asistir a la universidad, aunque sin la posibilidad de obtener el título y, en consecuencia, sin poder desarrollar su profesión (Sánchez, 2001; Valcárcel, 2001)⁴².

otorgamiento al colectivo de los derechos como ciudadanas. Dicha discriminación no estaría basada en la naturaleza, sino en los prejuicios sociales (Miraut, 2006). «Mientras el sentimiento subsiste, no le faltan argumentos para defenderse (...) Ahora bien: nuestros sentimientos relativos a la desigualdad de los dos sexos son, por infinitas causas, los más vivos, los más arraigados de cuantos forman una muralla protectora de las costumbres e instituciones del pasado» (Stuart Mill, 2010, p. 26).

⁴¹ «(...) La esposa es hoy realmente tan esclava de su marido, en los límites de la obligación legal, como los esclavos propiamente dichos de otras épocas. (...) La mujer no puede hacer nada sin el permiso tácito, por lo menos, de su marido (...) El marido y la mujer no forman más que una persona legal, lo cual significa que todo lo de ella es de él, pero no que todo lo de él es de ella (...)» (Stuart Mill, 2010, p. 59).

⁴² Como ejemplo, de las dificultades que las mujeres tuvieron para acceder a las universidades, veamos el caso de Concepción Arenal (1820 – 1893). Ella fue admitida para acceder a las universidades, veamos el caso de Concepción Arenal (1820 – 1893). Ella fue admitida como oyente con la exigencia de que fuera vestida *convenientemente*, es decir, de manera que no despertara actitudes no apropiadas en sus compañeros varones. Para tal petición, Arenal utilizaba indumentaria de hombre. El protocolo para asistir a clase era el

El segundo de los objetivos de las sufragistas, la lucha por el derecho al voto femenino fuertemente ligado al derecho a la educación, produjo cambios en la historia de la humanidad. El movimiento sufragista introdujo la lucha pacífica como estrategia de agitación política y social por medio de manifestaciones no violentas, huelgas de hambre, autoencadenamientos, interrupción a oradores mediante preguntas sistemáticas, distribución de panfletos, entre otras (Valcárcel, 2001; Varela, 2013). Tras el papel que las mujeres tuvieron como sustentadoras de la economía, la industria y la gestión administrativa en el periodo bélico, «ni siquiera las voces más misóginas pudieron oponerse a la demanda del voto. Simplemente se limitaron a augurar los efectos catastróficos que la nueva libertad de las mujeres tendría para la familia» (Valcárcel, 2001, p. 20).

Aunque lograsen finalmente sus propósitos, su lucha no estuvo exenta de escisiones y fracasos. En 1870 fue aprobada una enmienda a la Declaración de Independencia de Estados Unidos la cual proclamaba: «Ni los Estados Unidos ni ningún otro Estado podrán desconocer ni menoscabar el derecho de sufragio de los ciudadanos de los Estados Unidos por motivo de raza, color o de su condición anterior de esclavos». De tal modo que las mujeres quedaban fuera del derecho al voto, tanto activo como pasivo⁴³.

En el caso español, el movimiento sufragista no tuvo gran incidencia en comparación con otros países⁴⁴. Los motivos fueron que no se daban en España las condiciones que

que sigue a continuación. Una vez que llegaba a la universidad, siempre acompañada por un familiar, era llevada a una sala de espera por un bedel en la cual era recogida por el docente responsable de la asignatura y que le acompañaba al aula. Una vez finalizada la lección, el docente la acompañaba a la sala de espera hasta que la recogiese el siguiente profesor. De esta manera se evitaba cualquier interacción con sus compañeros (Valcárcel, 2001). Huelga decir que Concepción Arenal supone no solo una de las pioneras del feminismo español sino también del Trabajo Social (Lacalzada de Mateo, 2012; Raya & Fernández, 2016). Su primera obra en defensa de los derechos de las mujeres fue *La mujer del porvenir* (1869).

⁴³ Como consecuencia, el sufragismo estadounidense se dividió en dos. En 1868 se fundó *The National Woman Suffrage Association* (NWSA) con una posición en contra de la enmienda aprobada. Esta decisión no fue compartida por toda la agrupación, y de este modo, aquellas que aceptaban la enmienda sin renunciar a la lucha por el sufragio fundaron en 1869 *The American Woman Suffrage Association* (AWSA) liderada por Lucy Stone. Finalmente, en 1890, se unificarían derivando su acción política al radicalismo (Sánchez, 2001; Varela, 2013).

⁴⁴ En España se lograría el derecho al voto para las mujeres con la aprobación de la Constitución de la República Española de 1931 «Art. 36. Los ciudadanos de uno y de otro sexo, mayores de veintitrés años, tendrán los mismos derechos electorales conforme determinen las leyes». Este logro fue posible gracias a la lucha incansable de una referente del feminismo español que defendió este derecho, entre otros, para las mujeres desde la tribuna en el Congreso de los Diputados, Clara Campoamor. Ella junto con Victoria Kent fueron las primeras mujeres en ostentar el cargo de diputadas en el Congreso de los Diputados (Madrid). Esta última estuvo en contra del sufragio femenino al entender que las mujeres votarían lo que sus confesores les dijeran. Ambas no saldrían reelegidas en las elecciones de 1933 (Pérez, 2002; Ramírez, 2007; Moraga, 2008; Pujol-Soliano, 2018). Esta defensa sería tildada, por algunas teóricas como Asunción Ventura, de «una cierta actitud misógina, a que no consideraban a la mujer capaz de decidir por sí misma, y por la creencia que todas ellas responderían por igual ante el hecho electoral, como si no existieran

habían servido de punto de partida en otros países europeos o en Estados Unidos: la falta de desarrollo industrial, la ausencia de una burguesía media con poder e influencia suficiente que apoyara el movimiento, la inexistencia de una educación femenina notable y el hecho de que las españolas no se habían incorporado al mercado laboral industrial (Franco, 2004). No obstante, algunas mujeres de la época analizaban de manera crítica la falta de interés de la sociedad española ante este revulsivo social. Ejemplo de ello tenemos a Emilia Pardo Bazán (1851 – 1921) quien dijera «tiempo ha fundé esta Biblioteca de la Mujer aspirando a reunir en ella lo más saliente de lo que en Europa aparecía sobre cuestión de actualidad como el feminismo. Suponía yo que España pudiera quizás interesar este problema, cuando menos, a una ilustrada minoría. No tardé en darme cuenta de que no era así» (citado en Franco, 2004, p. 461). Otra coetánea Margarita Nelken (1894 – 1968), por su parte, aseguraría que «la mayoría de las mujeres españolas son antifeministas: lo son al modo de los campesinos prusianos que, en 1807, al anuncio de la emancipación de los siervos, lloraban a voz en grito por su esclavitud perdida y se asustaban de una libertad que los dejaba sin amparo de nadie» (citado en Franco, 2004, p. 461)⁴⁵.

De manera paralela al sufragismo, y en contra de la burguesía, surgió el movimiento obrero femenino entre las mujeres de clase trabajadora al grito de que el feminismo burgués solo representaba los intereses de una parte, la clase alta. Los derechos laborales de las mujeres no tenían quienes les representaran hasta la llegada del socialismo utópico y de sus exponentes feministas. Una de las referentes de este nuevo paradigma fue Flora Tristán quien afirmaría en *Unión Obrera* (1843): «Tengo a casi el mundo entero en contra mía. A los hombres porque exijo la emancipación de la mujer; a los propietarios porque exijo la emancipación de los asalariados» (citado en Varela, 2013, p. 68). El mundo laboralista supondría un reto para aquellas sociedades ya que se ponía en discusión si el papel femenino era o no compatible con el mundo asalariado. Si la Revolución Francesa

intereses distintos entre ellas —obreras, empleadas, aristócratas, burguesas, etc.» (Moraga, 2008, p. 230). Cabe citar aquí que la primera vez que se menciona la *igualdad formal* entre hombres y mujeres fue en el Proyecto de Constitución Federal de la I República Española de 1873 (Alcañiz, 2003).

⁴⁵ Mujeres como Carmen de Burgos llegarían a afirmar en 1906 «me da miedo un feminismo que tiende a masculinizar a la mujer, que viene acompañado de los delirios y desequilibrios de las que no supieron entender su verdadero significado; y en cambio la idea de las libertas y dignificación de nuestro sexo tiene en mí un paladín apasionado». Ella misma en 1927 diría «ser femenina, como quieren las ilusas, es estar sometida solo a los imperativos sexuales, sin aspirar más que a ser nodriza y gobernante. Ser feminista es ser mujer respetada y consciente, con personalidad, con responsabilidad, con derechos, y no se oponen al amor, al hogar y a la maternidad» (citado en Franco, 2004, p. 462) El movimiento feminista iba impregnando en algunos sectores femeninos y abriéndose camino.

supuso poner en jaque a aquellos que defendían la libertad e igualdad universal, pero que solo la aplicaban a la mitad de la población, con la Revolución Industrial acaecerían sucesos similares. Los obreros pedían derechos laborales para todos, pero sin incluir a sus compañeras trabajadoras (Sánchez, 2001; Varela, 2013). Cabe destacar el papel de August Bebel (1840 – 1913) como uno de los exponentes de la lucha concreta que las mujeres tenían que librar. Este ideólogo sostendría:

Hay socialistas que se oponen a la emancipación de la mujer con la misma obstinación que los capitalistas al socialismo. Todo socialista reconoce la dependencia del trabajador con respecto al capitalista (...) pero ese mismo socialista frecuentemente no reconoce la dependencia de las mujeres con respecto a los hombres porque esta cuestión atañe a su propio yo (...) Por mucha similitud que haya entre la posición de la mujer y la del obrero, hay una cosa en que la mujer ha precedido al obrero: ella es el primer ser humano que fue esclavizado. La mujer fue esclava antes de que existiera el esclavo. (Citado en Sánchez, 2001, p. 60)⁴⁶

Bebel planteaba que no basta con una igualdad frente a la ley, sino que se requería de acciones concretas que hagan efectivos los preceptos legales. A este tenor, animaba a sus contemporáneas a que, a pesar de las diferencias socio contextuales que las diversas corrientes vivían, desarrollaran estrategias comunes debido a que *la cuestión femenina* era —y es— transversal a cualquier otra circunstancia que vivan las mujeres⁴⁷. En esta misma línea irían feministas de la talla de Alexandra Kollontai, que alegaría la necesidad de independencia femenina económica, social y sentimental, o Emma Goldman que, desde sus posicionamientos anárquicos, defendería lo que más tarde sería conocido como

⁴⁶ Los padres del marxismo, Marx y Engels, defendieron la causa de las mujeres desde sus posicionamientos y perspectivas. De tal modo que afirmaban que en el momento en que la clase obrera rompiera las cadenas de dominación que el capitalismo y los capitalistas ejercían sobre ellos, la situación de la mujer también mejoraría ya que, desde su punto de vista, la losa que está encima de hombres y mujeres es común: el capital y las relaciones de poder y dominio que emanan de él. Engels, aunque fuera más allá en el análisis de la situación de la mujer que Marx, no llegó a incidir hasta el punto de Bebel. Lo que sí haría Engels fue esgrimir argumentos a favor de que las razones de discriminación de la mujer son particulares a ellas y que, lejos de estar relacionadas con causas biológicas, físicas o razones de capacidad, su base era de origen social y el surgimiento de la familia monogámica era el mayor exponente de la situación que vivían las mujeres. Sostenía, además, que su liberación solo podía darse por medio de la emancipación económica (Sánchez, 2001; Varela, 2013).

⁴⁷ «No obstante, estas mujeres hermanas, aunque antagónicas en lo referente a las clases, tienen entre ellas muchos más puntos en común que los hombres comprometidos en las luchas de clase, y, a pesar de que marchen en ejércitos separados, quizá den la batalla juntas» (citado en Sánchez, 2001, p. 61).

derechos sexuales y reproductivos de las mujeres por medio de la autodeterminación del cuerpo y la libre elección de la sexualidad (Varela, 2013)⁴⁸.

El periodo entre guerras trajo consigo «un *impasse*, un bache histórico: los llamados “los cincuenta años de la vergüenza”» (Amorós & De Miguel, 2018, p. 38) del movimiento feminista debido al abandono de la militancia femenina⁴⁹. Las mujeres de principios del siglo XX habían logrado las aspiraciones que habían sido el motor de sus movilizaciones. El derecho al voto y al acceso a la educación era un hecho a pesar de las dificultades que aún encontraban en algunos supuestos. La clase alta burguesa no tenía objetivos laborales como colectivo, por lo tanto, no encontraban motivos para seguir en la lucha. A esta falta de motivación hay que añadirle la extensión entre las clases medias-altas del «miedo rojo» (Varela, 2013, p. 81) tras los acontecimientos que estaban dándose en algunos países europeos. Ello sin menoscabar la importancia social que se le daba a la bajada de la tasa de natalidad de la que se acusaba directamente al movimiento feminista. Por su parte, las laboristas no fueron capaces de competir con el surgimiento de los partidos políticos en la configuración de los distintos estados democráticos (Varela, 2013). Y así es como llegamos a la etapa final de la segunda ola del feminismo⁵⁰. Tras décadas de lucha, las mujeres vuelven a *sus quehaceres* en los nuevos entornos sociales en los que, aun siendo más libres, perpetúan su función social de ser las guardadoras del hogar.

En este contexto da comienzo el siglo XX que desembocará en los Estados democráticos constituidos tras la Segunda Guerra Mundial. Momento en el cual la *igualdad formal* se alcanza en los estados democráticamente sustentados por la soberanía popular. Todo ello con la elaboración de un nuevo contrato social que se rebeló contra el poder patriarcal, y permitió una nueva forma de entender la sociedad basada en valores tales como libertad e igualdad individual de la ciudadanía en su conjunto (Sánchez, 2001;

⁴⁸ Esta activista feminista el 28 de marzo de 1915 en *Sunrise Club* de Nueva York explicaría por primera vez en la historia de Estados Unidos cómo poner un anticonceptivo en público. Dos años antes, el 4 de junio de 1913, la sufragista Emily Wilding Davison (1872 – 1913) perdería la vida al ponerse delante del caballo del Rey Jorge V en el *Derby de Epsom* (Reino Unido) con el objetivo de dejar de ser invisible.

⁴⁹ Entiéndase que nos referimos al periodo comprendido entre la I Guerra Mundial (1914 – 1917) y la II Guerra Mundial (1939 – 1945). En este periodo de incertidumbre fue en el que Virginia Woolf (1882 – 1941) desarrolló su labor como escritora. En 1929 publicó su obra emblemática *Una habitación propia* que defiende la necesidad de que toda mujer tenga un espacio propio donde poder desarrollarse y sentirse con libertad de pensamiento, un espacio solo para ella.

⁵⁰ Desde las corrientes feministas se defiende que el acontecimiento que sirvió como trampolín entre la segunda y la tercera ola del feminismo fue la publicación de *El segundo sexo* (1949) de Simone de Beauvoir (1908 – 1986). Este hito junto con los acontecimientos acaecidos a lo largo de la tercera y cuarta ola, se abordarán en el capítulo III de la presente tesis.

Valcárcel, 2001; Varela, 2013). Es a partir de este momento, y con la puesta en marcha de políticas y medidas en favor de la igualdad entre hombres y mujeres, cuando se cuenta a nivel internacional, con un fuerte impulso desde mediados de la década de los 50 del siglo XX, con la aprobación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948.

1.2 La Declaración Universal de los Derechos Humanos como punto de inflexión hacia la Igualdad Efectiva entre hombres y mujeres

«Los Derechos Humanos son inseparables de la teoría, de los valores, deontología y práctica del Trabajo Social. Los valores correspondientes a las necesidades humanas tienen que ser garantizados y promovidos, y encarnan la justificación y motivación que presiden la acción del Trabajo Social»

Organización de las Naciones Unidas, 1995

La aprobación en 1948 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos fue la consecuencia histórica de los acontecimientos acaecidos en los siglos que le antecedieron (Ferreira, Rocha, Ferreira & Pérez, 2016). Sus predecesoras, desde la Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano (1789) hasta las constituciones del siglo XIX y principios del XX, tuvieron generalmente una visión del mundo parcial definida a partir de «características sexuales (hombre), raciales (blancos) y sociales (propietarios)» (Alcañiz, 2003, p. 149).

A tenor de los acontecimientos históricos, hablar de Derechos Humanos es hablar de progreso social. Tras su aprobación tras la finalización de la II Guerra Mundial, como muestra del «mayor consenso entre los pueblos» (Ferreira *et al.*, 2016, p. 293) que la humanidad ha vivido, las generaciones de derechos se han ido sucediendo de manera que comenzaron desde su posición más individualista —derechos de la primera generación— y se han visto ampliados hasta alcanzar los derechos relacionados con el devenir del planeta Tierra (Martínez de Pisón, 2004; Ferreira, *et al.*, 2016). Este desarrollo, a lo largo de más doscientos años, tuvo su momento culmen con la aprobación por parte de 48 Estados de la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948. En este texto, de trascendencia internacional, se exponen los valores y los derechos que cualquier persona tiene reconocidos por el hecho de haber nacido sin que quepa discriminación por razón alguna tal y como se recoge en su artículo 2.:

Art.2. Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición.

Por consiguiente, la aprobación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos supone el primer reconocimiento a nivel mundial de la *igualdad formal* entre hombres y mujeres rompiendo las limitaciones sexuales, raciales y sociales habidas hasta ese momento a la hora de otorgar derechos a las personas. Tal y como enuncia Alcañiz, su influencia internacional es clave para la configuración de los nuevos Estados ya que «ha tenido una fuerza moral influyente en la redacción de las Constituciones (...)» (2003, p. 150), convirtiendo el principio de igualdad en «el principio básico que estructuró la sociedad posterior a la II Guerra Mundial y que obligó a los Estados a modificar toda su jurisprudencia en aras de aplicar el principio de igualdad y el de no discriminación entre géneros» (2003, p. 150) y abriendo el camino hacia una *igualdad efectiva* en las sociedades modernas.

Desde su proclamación por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 10 de diciembre de 1948, fiel a su función moralizadora de la humanidad (Alcañiz, 2003), se han desarrollado diferentes protocolos, directivas, y normativas, que de forma conjunta dan una visión internacional del principio de igualdad. En el siguiente cuadro se presentan algunos de los principales textos internacionales en relación a nuestro objeto de estudio:

Cuadro 1. 1. *Compendio de textos e instrumentos internacionales referentes a la igualdad entre hombres y mujeres*

- Carta de las Naciones Unidas (1945)
- Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948)
- Convenio nº III de la Organización Internacional del Trabajo, relativo a la discriminación en materia de empleo y ocupación (1958)
- Declaración de los Derechos del Niño (1959)
- Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966)
- Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966)
- Declaración sobre la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer (1967)
- I Conferencia Mundial del Año Internacional de la Mujer en México (1975)
- Plan Mundial de Acción para la Promoción de la Mujer (1975 – 1985)
- Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer (1979)
- II Conferencia Mundial sobre la Mujer de Copenhague (1980)

- Plan de Acción Internacional sobre el Envejecimiento (1982)
- III Conferencia Mundial sobre la Mujer de Nairobi (1985)
- La Convención sobre los Derechos del Niño (1989)
- Conferencia Mundial sobre los Derechos Humanos en Viena (1993) cuyo lema fue «Los derechos de la mujer son derechos humanos»
- Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo (1994)
- IV Conferencia Mundial sobre la Mujer de Beijing (1995)
- Protocolo Facultativo de la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer (1999)
- Objetivos de Desarrollo del Milenio (2000)
- Plan de Acción Internacional sobre el Envejecimiento (2002)
- Aprobación de la creación del organismo ONU Mujeres (2010)
- Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible (2012)

Fuente: Elaboración propia a partir de Alcañiz (2003); Naciones Unidas (2014, 2019).

Como se puede observar, en materia de igualdad entre hombres y mujeres las conquistas han sido graduales desde 1948. Para ello «la labor de las activistas, los mecanismos de derechos humanos y los Estados ha sido crucial para lograr la ampliación y el ajuste del marco de los derechos humanos relativos al género con el fin de proteger mejor a las mujeres» (Naciones Unidas, 2014). La igualdad, entendida como valor inequívoco e irrenunciable de cualquier sistema democrático configurado tras la Segunda Guerra Mundial (Alcañiz, 2003; Gómez & Avilés, 2016), necesita un reajuste y de una actualización al tiempo presente ya que, como defiende la autora Marcela Lagarde:

Cuando se ha logrado la inclusión de las mujeres en lo humano ha implicado trastocar la concepción de la humanidad y la experiencia histórica misma y, en ese sentido, los avances son insuficientes. La concepción sobre derechos (de los y las) humanos, no ha logrado instalarse del todo en la cultura, ni como mentalidad ni como práctica. (1997, p. 5)

Esa adaptación va de la mano del reconocimiento de las diferencias entre los sexos y los géneros que no debe ser traducido a términos de desigualdad. Es decir, la noción de *diferencia* hace alusión al conjunto de «características que distinguen a las personas, a sus rasgos particulares o singulares, a la heterogeneidad en vez de la homogeneidad» (Alcañiz, 2003, p. 150). De esta parte, se abren camino los posicionamientos que alegan la necesidad imperiosa de que para ser iguales en derechos no puede tratarse de la misma manera a lo que es diferente. Es decir, se emprende la idea de que diferente no es sinónimo de desigual.

En este sentido, Eleanor Roosevelt, autora de la reconceptualización de los «Derechos del Hombre» a «Derechos Humanos» y pieza clave en la elaboración del texto de 1948, fue la artífice de evidenciar la ausencia de las mujeres en la anterior denominación y dotó

de importancia al hecho de nombrar a las mujeres explícitamente porque «humanos, en plural y neutro es abarcador de los dos géneros, las mujeres y los hombres» (Lagarde, 1997, p. 3)⁵¹. Desde sus posicionamientos, esta nueva formulación conceptual, supone dejar de entender el atributo *hombre* como representante de la humanidad y, por ende, de las mujeres. Porque la realidad que viven ambos sexos difiere entre sí y no tiene cabida la equiparación de sus vivencias por medio de la simplificación a la de uno —la del hombre, patriarcal, genérico, heteronormativo. Es decir, la *universalidad sustitutoria* (Sánchez, 2001), con la correspondiente invisibilidad de la realidad femenina, es la antesala de la inexistencia (Lagarde, 1997; Alcañiz, 2003).

Décadas más tarde, las corrientes feministas de la época comenzaron a esbozar un planteamiento crítico alegando que la lucha por la *igualdad* de mujeres respecto a los hombres supone olvidar la historia propia del género femenino. De esta manera es cómo surge la corriente conocida como «feminismo de la diferencia» que defenderá que hombres y mujeres son iguales en derechos, pero no deben serlo en trato⁵². Así es como las teorías acerca de la distinción entre el concepto *diversidad* y *desigual*, asumiendo que la diversidad no hace desiguales a las personas ante la obtención de derechos y la asunción de obligaciones, pero sin que ello suponga el mismo trato para todas las realidades que son diferentes entre sí. Así es como empiezan a introducir el concepto de *equidad* en contraposición al de *igualdad* (Alcañiz, 2003; Varela 2013).

A este respecto y en relación a las conceptualizaciones alrededor de los Derechos Humanos y su crítica desde postulados feministas, cabe citar a la teórica feminista Sheila Benhabib quien contrapone dos concepciones del *universalismo*. La primera de ellas, calificada como *sustitucionalista*, es la que asume como comunes al género humano aquellas realidades propias de un grupo específico de sujetos que ocupa una posición referencial (hombre blanco, heterosexual y con recursos económicos). Mientras que la segunda, denominada *interactiva*, reconoce que hay multitud de formas de ser y, por tanto, las normas que valen para unos no tienen por qué ser extrapolables al resto de sujetos. Durante muchos años, y en base a lo defendido por Alcañiz (2003), el

⁵¹ Eleanor Roosevelt (1884 – 1962) es considerada una de las mujeres más influyentes del siglo XX. Entre otros nombramientos, presidió la Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas entre 1947 – 1951. Respecto a los conceptos utilizados en el texto, hay que tener en cuenta que el idioma original de este texto es el inglés. Dicha matización es importante debido a que en lengua inglesa la palabra «*human*» carece de género gramatical. De tal modo que, en inglés, a diferencia del castellano, esta palabra engloba tanto a hombre como a mujer.

⁵² Los postulados principales de esta corriente, junto con sus teóricas más notorias, se estudiarán en el capítulo III de la presente tesis dentro del marco de la tercera ola del feminismo.

planteamiento sostenido, a la hora de otorgar derechos, ha sido la identificación como generalidad a partir de la realidad concreta del grupo de referencia. De tal manera, que se defiende la igualdad por medio de la extensión de los derechos que antes eran solo de unos a toda la población, pero sin atender las casuísticas concretas de los colectivos particulares como, por ejemplo, el de las mujeres.

Esta matización es importante ya que el *principio de universalidad* es transversal e intrínseco a los Derechos Humanos. Por tanto, en función de cómo se comprenda dicho valor, en su aplicación a la gama de instrumentos de índole humanitaria, estaremos posicionándonos ante una comprensión concreta de la humanidad u otra (Gómez & Avilés, 2016). En consecuencia, si se presupone que la universalidad de derechos es en relación a la realidad vivida por una parte de la sociedad (hombre, blanco, heterosexual), estaremos sosteniendo la creencia de que su punto de vista es el referente para el resto de la humanidad. Esta concepción, de tener al hombre en el centro para el desarrollo de la comprensión del mundo, es lo que se conoce como *patriarcado*. En definitiva, llevar a cabo una universalización de los derechos humanos desde este posicionamiento, no defiende los postulados feministas en pro de una igualdad entre sexos en términos de equidad (Alcañiz, 2003).

Esta situación comenzó a revertirse a partir de 1993 en Viena con la celebración de la Conferencia sobre Derechos Humanos en la que se abre una nueva línea de debate, entendiendo que la situación de las mujeres tiene particularidades de diferente casuística. Es en este marco en el que se publica la Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer (Viena, 1993) en la que se afirma que:

La violencia contra la mujer constituye una violación de los derechos humanos y las libertades fundamentales e impide total o parcialmente a la mujer gozar de dichos derechos y libertades, (...).

Sin embargo, la *igualdad formal*, o dicho de otro modo «el reconocimiento de la igualdad de especie humana de mujeres y hombres» (Zoco, 2017, p. 213), no siempre se traduce en una *igualdad efectiva*. Las leyes son una herramienta imprescindible, pero no suficiente para una transformación social. Es decir, aunque socialmente la mujer y el hombre iban equiparándose en derechos reconocidos a medida que las constituciones de los nuevos Estados iban aprobándose a lo largo del siglo XX, en el ámbito privado el hombre continuaba teniendo una posición superior respecto a la mujer y estaba en

posesión de una mayor gama de derechos. Por lo tanto, ostentaban una posición copada por privilegios por su condición de varones. De tal modo que las mujeres quedaban nuevamente excluidas del pacto social al estar subordinadas a la potestad de su marido. Disfrutaban de derechos teóricos, legalmente reconocidos, pero que no podían llevar a cabo en la práctica sin el beneplácito, tácito o implícito, de su cónyuge varón. En consecuencia, la capacidad femenina quedaba cuestionada para la participación política y las relegaba a un estatus de no - ciudadanas (Freixes & Sevilla, 2005)⁵³.

En resumen, las mujeres, aún en la mejor de las situaciones en las que contaban con el reconocimiento legal de algunos derechos, no vieron el desarrollo de su rol como ciudadanas al máximo de su potencial. Las manifestaciones, por parte de los grupos feministas, alzaban la voz para dar a conocer la situación desigual que entre mujeres y hombres se vivían en la segunda mitad del siglo XX. A pesar de ello es indiscutible que la aprobación de la Declaración de los Derechos Humanos constituyó un punto de inflexión en la consecución de los derechos de las mujeres en pro de sociedades más igualitarias. Los Derechos Humanos, como resultado del esfuerzo en mejorar las situaciones en base a los principios básicos de igualdad y libertad (Gómez & Avilés, 2016), tanto de mujeres como de hombres, lograron dar respuesta a la necesidad de respeto a toda persona aceptando la diversidad de realidades en las que cada una vive a partir de una gama de valores rectores (Lagarde, 1997).

A partir de estos planteamientos, puede decirse que nos encontramos en el inicio de una nueva fase de conceptualización de los Derechos Humanos en relación con la mujer. En ésta, la mujer es tenida en cuenta a diferencia de cuando se aprobó la Declaración de los Derechos del Hombre y en contrapunto a la época en la que a la mujer se le hizo asumir la realidad masculina como propia, sino que se encuentra en un contexto de desarrollo en el que se entiende a las mujeres como sujeto particular y concreto de derechos más allá de los compartidos con los hombres (Alcañiz, 2003).

Con todo, la igualdad se ve redefinida y reorientada en base a una nueva conceptualización que aboga por dar soluciones diferentes a las diversas realidades a favor

⁵³ Pateman en relación a esta continuidad de las posiciones jerárquicas entre hombres y mujeres, diría acerca de la unión conyugal como reflejo de ese contrato social en la esfera privada: «La historia del contrato social es considerada como la explicación de la creación de la esfera pública de la libertad civil. La otra, la privada, no es vista como políticamente relevante. El matrimonio y el contrato matrimonial, son, por lo tanto, considerados también políticamente irrelevantes. Ignorar el contrato matrimonial es ignorar la mitad del contrato originario» (Pateman, 1995, p. 12).

de la defensa del principio de igualdad como pilar sustancial y democrático de la equiparación entre los individuos que conforman las sociedades. Dándose como resultado un principio rector y transversal incorporado en las constituciones modernas y también en nuestro caso con la aprobación de la Constitución Española de 1978 (Díez – Picazo, 2003).

1.3 La Constitución Española de 1978 como garante del principio de igualdad y su desarrollo ulterior

«Una constitución democrática que no se apoya sobre instituciones democráticas en sus detalles, sino que se limite al gobierno central, no sólo no es libertad política, sino que con frecuencia crea un espíritu que es precisamente el opuesto, llevando hasta las capas más bajas de la sociedad el deseo y la ambición de dominio político»

John Stuart Mill (1806 – 1873)

La Constitución Española de 1978 supuso el final de cuarenta años de dictadura y simbolizó «el compromiso de entendimiento, concordia y reconciliación» (Pastor, 2018) que España requería⁵⁴. En las décadas previas a la aprobación de la Carta Magna, las mujeres vivieron avances y retrocesos en la adquisición de derechos.

Entre los avances se encuentra la constitución de la II República Española en 1931 con la que se materializó el *principio de igualdad* como valor rector del ordenamiento jurídico español⁵⁵. Junto con el artículo 25, que estipulaba la *igualdad formal* entre hombres y mujeres, vino el derecho al voto (art. 36)⁵⁶; la igualdad de las y los cónyuges en el matrimonio (art. 43) la cual se desarrollaría por completo posteriormente con la aprobación de la Ley del divorcio el 2 de marzo de 1932 y el 28 de junio de ese mismo año la Ley del matrimonio civil; la libertad de elección de profesión (art.40); además de la eliminación del adulterio como delito tipificado o de la atribución de hijas e hijos como

⁵⁴ Esta referencia forma parte del discurso que Ana Pastor, presidenta del pleno del Congreso de los Diputados en la XII legislatura, defendió en la sesión plenaria por el 40º aniversario de la Constitución Española de 1978 el 6 de diciembre de 2018. Puede escucharse el discurso completo: Departamento de Seguridad Nacional. (2018, 6 de diciembre). *Discurso Ana Pastor* [video] Youtube. <https://bit.ly/2XRRXfo>

⁵⁵ «Art. 25. No podrán ser fundamento de privilegio jurídico: la naturaleza, la filiación, el sexo, la clase social, la riqueza, las ideas políticas ni las creencias religiosas».

⁵⁶ «Art. 36. Los ciudadanos de uno y otro sexo, mayores de veintitrés años, tendrán los mismos derechos electorales conforme determinen las leyes». Texto finalmente incluido en la Constitución de 1931 tras la votación (161 a favor, 121 en contra) que lideraría Clara Campoamor firme defensora del sufragio femenino tal y como se ha expuesto en apartados previos en este mismo capítulo.

legítimos o no en función de si nacieron dentro o fuera del matrimonio (Moraga, 2008).

Sin embargo, y dentro de los retrocesos previos a la aprobación de la Constitución del 78, con la llegada de la dictadura de Francisco Franco (1939 – 1975), tras el período bélico (1936 – 1939) fruto del golpe de estado del 36, los derechos y las libertades del pueblo español se vieron limitados y/o anulados con especial gravamen para las mujeres. Algunas medidas que afectarían a ambos sexos fueron: la eliminación de la escuela mixta o la anulación de las leyes del matrimonio civil y del divorcio con carácter retroactivo⁵⁷. Las mujeres, aparte de vivir con las limitaciones comunes y compartidas con los varones, tuvieron que ver como la historia, nuevamente, les relegaba a un papel secundario y subordinado respecto a los hombres. Ejemplo de ello sirva el castigo social y legal de hechos como el aborto, el adulterio o el concubinato, así como el uso de anticonceptivos. Otro ejemplo es la limitación laboral de la mujer casada a la cual «se la libraría del taller y del trabajo» (Moraga, 2006, p. 56) para que pudiera desarrollar sus funciones naturales: el cuidado de la casa y de la familia. Finalmente, para aquellas actitudes, pensamientos y/o acciones que eran reprobadas para ambos, el castigo social que sufrirían las mujeres tenía consecuencias más gravosas en términos sociales en general y, en ocasiones, también legales (Moraga, 2006).

En este nuevo contexto social y legal, alejado de los avances que se venían dando en el contexto europeo e internacional tras la aprobación de la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), la mujer se vio obligada a regresar al rol tradicional de madre y esposa del régimen y cuidadora de su marido y de su hogar. De esta manera, el orden social, desde posicionamientos patriarcales fortalecería la familia, entendida como núcleo organizativo fundamental para la transmisión de su ideario, por medio de la educación de la progenie en la fe cristiana y la doctrina falangista o el aumento de la tasa de natalidad entendiendo el «modelo de familia como célula primaria, natural y fundamento de toda

⁵⁷ Respecto a la educación, objeto de nuestro estudio, dos leyes fueron fundamentales para el desarrollo de la doctrina cristiana y falangista por medio de las instituciones educativas a lo largo de la dictadura: la Ley del 20 de septiembre de 1938 y la Ley de 17 de julio de 1945 (Moraga, 2008). Fue con esta última con la que se especificó por primera vez la diferenciación por razón de sexo en el ámbito educativo «Artículo catorce – El Estado por razones de orden moral y de eficacia pedagógica, prescribe la separación de sexos y la formación peculiar de niños y niñas en la educación primaria». En la citada norma se expondrán las situaciones en las que sería posible, de manera excepcional, la educación conjunta: «Artículo 20 – Las Escuelas de párvulos podrán admitir indistintamente niños y niñas cuando la matrícula no permita división por sexos. A partir del segundo período, las Escuelas serán de niños o niñas con locales distintos, y a cargo de Maestros o Maestras, respectivamente. Las Escuelas mixtas no se autorizarán sino excepcionalmente cuando el núcleo de población no de un continente escolar superior a treinta alumnos entre los seis y los doce años (...) Las Escuelas de párvulos y las mixtas serán siempre regentadas por Maestras».

la sociedad» (Moraga, 2008, p. 232).

En este contexto, tras las primeras elecciones democráticas a la presidencia del Estado (1977) como consecuencia de los acontecimientos acaecidos tras la muerte del dictador (1975), España se encontraba en un escenario propicio para una revolución jurídica y social tras 40 años de letargo a través de una «transición política» (Maderal, 2016, p. 2). Los planteamientos legales, para la construcción de una sociedad renovada, tuvieron como pilar fundamental la aprobación de la Constitución Española en 1978⁵⁸. De este período histórico Alzaga Villaamil afirmaría:

Sin lugar a dudas, el capítulo más prestigioso de la Historia política española del siglo XX es la Transición. La transición por antonomasia es la que sirvió de puente para discurrir desde el régimen político del General Franco hasta la deliberación y aprobación de la Constitución democrática de 1978. (En Maderal, 2016, p. 11)

Por su parte Tierno Galván, en 1976, alegaría acerca de este período de la historia reciente de España:

Me parece que muy pocas veces en la historia del Derecho Constitucional se ha presentado nada más claro y a la vez más contradictorio, y en el orden práctico más necesario y en el plano teórico más difícil. Aquello del guisado de liebre sin liebre parece una contraposición fácilmente salvable, si se compara con otra de pasar de un Estado fascista a un Estado democrático, utilizando la propia legislación fascista. (En Maderal, 2016, p. 4-5)

Así es como al mismo tiempo que la ciudadanía en su conjunto veía cómo un nuevo espacio de derechos y libertades se iba abriendo paso, por medio de la Constitución Española de 1978, las mujeres vieron su equiparación en derechos a los hombres y de una nueva visión de ambos como «iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social» (Art. 14 C.E). Todo ello al amparo de su artículo 1.1

⁵⁸ La delimitación temporal del periodo conocido como Transición Española no es absoluta habiendo dos corrientes principales. Una, la menos apoyada, data del inicio de este período la promulgación en 1967 de la última de las Leyes Fundamentales de la dictadura junto con la Ley de 22 de julio de 1969 que regulaba la Jefatura del Estado en manos de Don Juan Carlos de Borbón hasta el Tratado de Adhesión a la Comunidad Europea en 1985. Por contra, y recabando el mayor número de apoyos, es aquella que limita este periodo al intervalo temporal que oscila desde la muerte del general Franco (20 de noviembre de 1975) hasta la promulgación de la Constitución Española en 1978 (Moraga, 2016).

que dice que España «se constituye en un Estado Social y democrático de Derecho, que propugna como valores superiores de su ordenamiento jurídico, la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político». Con estos planteamientos, la Constitución se convierte en propulsora de un cambio radical en el contexto español bajo el influjo de «las tendencias universales que reclamaban el reconocimiento de la igualdad de las mujeres y los hombres» (Moraga, 2006, p. 57).

España desde el año 1978, por tanto, se marca como uno de sus principales objetivos la defensa y promoción de la igualdad en todas las concepciones posibles que puedan desarrollarse de dicho término, con un énfasis especial en todas las facetas relativas o ligadas al nacimiento, raza, sexo o religión (Alonso, 1983). La dimensión de la igualdad está presente en diferentes artículos de la Constitución española de 1978, que complementan al ya mencionado artículo 1.1. Con una visión panorámica de los artículos relativos al principio de igualdad que rige todo el ordenamiento jurídico español, podemos tener una visión de conjunto de la filosofía que hay en el trasfondo del texto constitucional (Moraga, 2006). Para ello, vamos a esgrimir lo comprendido en los tres artículos que hacen referencia a la igualdad (cuadro 1.2).

Cuadro 1. 2. *El principio de igualdad en la Constitución española de 1978*⁵⁹

Art.1.1	«España se constituye en un Estado Social y democrático de Derecho, que propugna como valores superiores de su ordenamiento jurídico, la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político»	Supone la igualdad como valor supremo y rector de la Constitución Española en particular, pero de todo el ordenamiento jurídico español en general.
Art.9.2	«Corresponde a los poderes públicos promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integran sean reales y efectivas; remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social»	Hace referencia a la <i>igualdad material o efectiva</i> .
Art.14	«Los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condiciones o circunstancias personal o social»	Apela a la <i>igualdad formal</i> , es decir, la igualdad de la ciudadanía española ante la ley.

Fuente: Elaboración propia a partir de la Constitución Española de 1978; Moraga (2006).

⁵⁹ A estos, podría añadirse el artículo 10.1 de la C.E el cual, aun no citando directamente el término igualdad, viene a significar la igualdad entre toda la ciudadanía en términos de dignidad (Rey, 2017). El artículo en cuestión dice así «La dignidad de la persona, los derechos inviolables que le son inherentes, el libre desarrollo de la personalidad, el respeto a la ley y a los derechos de los demás son fundamento del orden político y de la paz social».

Si bien el principio de igualdad está presente en la Carta Magna, no faltan algunas críticas entre las que cabe citar las de la constitucionalista M^a del Mar Esquembre que se pregunta acerca de la presencia de las mujeres en el texto constitucional. Afirmando que, aun siendo manifiestamente cierto la presencia del principio de igualdad en la Carta Magna, se requiere una reforma constitucional planteada teniendo en cuenta perspectivas feministas. La respuesta a tal cuestión, que se da a sí misma, viene fundamentada en la observación que se presenta a continuación:

Es significativo que las únicas referencias específicas a las mujeres que contiene la C.E. se refieran al matrimonio (art. 32.1) y a la maternidad (art. 39.2) y a la preferencia del varón sobre la mujer, aunque ésta solo venga referida a la sucesión en el trono (art.57.1) (...) Cuando no lo hace, el masculino usurpa el lugar del neutro, constituyéndose en la categoría a través de la cual se piensa lo universal. (2017, p. 87)

Como aspecto a tener en consideración, más allá de las críticas al texto constitucional desde corrientes feministas, es la existencia de tres esferas constitucionalistas del *principio de igualdad*. Estas tres facetas, del mismo valor transversal de todo el ordenamiento español, nos hace percatarnos de la complejidad jurídica y social a la que aspira a dar respuesta. A pesar de sus diferencias, todo el compendio de artículos responde a una serie de características comunes que desarrollan el significado del principio de igualdad y que dan como resultado una conceptualización a partir de la cual desarrollar este principio jurídico (Díez – Picazo, 2005):

- a) Consiste en un deber de igualdad de trato en la esfera jurídica, la cual marca las reglas de comportamiento de la ciudadanía española en su conjunto.
- b) Abarca tanto la igualdad en la aplicación de la ley como en su contenido.
- c) Posibilita la acción de *discriminación positiva* debido a que, de otro modo, sería imposible legislar realidades sociales concretas de grupos sociales concretos.

Por lo tanto, aun respondiendo a supuestos diferentes, la Constitución Española define y desarrolla el *principio de igualdad* con un sentido unitario y complementario entre sí. Así es como, por ejemplo, es posible el establecimiento de medidas antidiscriminatorias o represivas con perspectiva de género siempre que las mujeres, por el hecho de serlo, tengan oportunidades distintas y desiguales o discriminatorias en aspectos particulares o

generales de la vida (Moraga, 2006; Esquembre, 2017; Zoco, 2017) sin que ello tenga por qué suponer una discriminación ante la ley, la cual iría en contra del artículo 14 (Alonso, 1983). Esta realidad jurídica hace visible el desarrollo normativo que este derecho fundamental ha tenido a lo largo de los cuarenta años de vigencia constitucional. Ya no solo por su desarrollo teórico, a partir de este conjunto de artículos, sino por las herramientas jurídicas que se han desprendido de ellos y que han dotado de un significado actualizado a este derecho fundamental que también sirve de principio rector constitucional (Rey, 2017). Dicha conceptualización deriva de lo que es conocido como acción o discriminación positiva (Zoco, 2017). En palabras de Javier Jiménez Campo:

La norma jurídica equipara, sí, pero solo a quienes previamente ha diferenciado de otros, y es esta primera labor de distinguir, de crear clases abstractas de sujetos (...) la que permite y exige, a la vez, un control jurídico (...) La igualdad «ante la ley» exige primordialmente (...) un control de las diferenciaciones en la creación y en la aplicación del Derecho. (2017, p. 15 – 16)

Es de este modo como el Estado adquiere protagonismo en la transformación social efectiva cuando para igualar las oportunidades de las personas, en ámbitos concretos de la vida, puede establecer diferencias en el trato a esos individuos. Es decir, ya no se legisla sólo para desarrollar derechos sino, también, para garantizar su efectividad en la vida de las personas por medio de acciones concretas y legalmente establecidas (Alonso, 1983; Valpuesta, 2009; Rey, 2017; Zoco, 2017). Por lo tanto, y desde el ámbito legislativo tal y como puede verse en el cuadro que viene a continuación, se manifiesta la diferenciación entre la *Igualdad Formal* y la *Igualdad Material o Efectiva* (Zoco, 2017, p. 214).

Cuadro 1. 3. Comparación entre los conceptos de «Igualdad Formal», «Igualdad Material o Efectiva

Igualdad Formal	Relativa a aquella que se proclama en los diferentes textos legales independientemente de su rango legal (Igualdad ante la ley. Responde al artículo 14 de la C.E).
Igualdad Material o Efectiva	Referente al objetivo cumplido tras la puesta en marcha de diferentes medidas desarrolladas a partir de los diferentes textos legales (Igualdad en la ley. Responde al artículo 9.2 de la C.E).

Fuente: Elaboración propia a partir de Carmona (1994); Moraga, (2006); Valpuesta (2009).

La *igualdad efectiva* tiene el efecto de un quebrantamiento de la *igualdad formal*, en su sentido más estricto, debido a que se lleva a cabo un trato diferencial a favor o en

contra, según se mire, de una parte de la población. Pero tal como defiende Enrique Alonso «no toda desigualdad constituye una discriminación (desigualdad constitucionalmente prohibida) sino sólo aquella que no está razonablemente justificada. (...)» (1983, p. 23). Sino que, por el contrario, en ocasiones se requiere dar o recibir un trato jurídico diferente para que el derecho sea reconocido y garantizado de la misma manera a partir de lo que se conoce como una «justificación razonable» (Jiménez, 1983, p. 73). En la Sentencia del Tribunal Constitucional 68/1982, de 22 de noviembre, referenciada en Alonso, se enuncia:

El hecho de que exista una diferencia en el trato jurídico o en los regímenes jurídicos, aplicables a una u otra clase de personas, no significa por sí solo violación del artículo 14 de la Constitución, (...), siempre que la diferencia que se introduce posea una justificación razonable, de acuerdo con el sistema de valores que la Constitución consagra. (1983, p. 47)

En consecuencia y dentro de un estado de equilibrio y proporcionalidad, el trato legal diferenciado no tiene por qué conllevar a una discriminación de facto. En palabras de Javier Jiménez Campo:

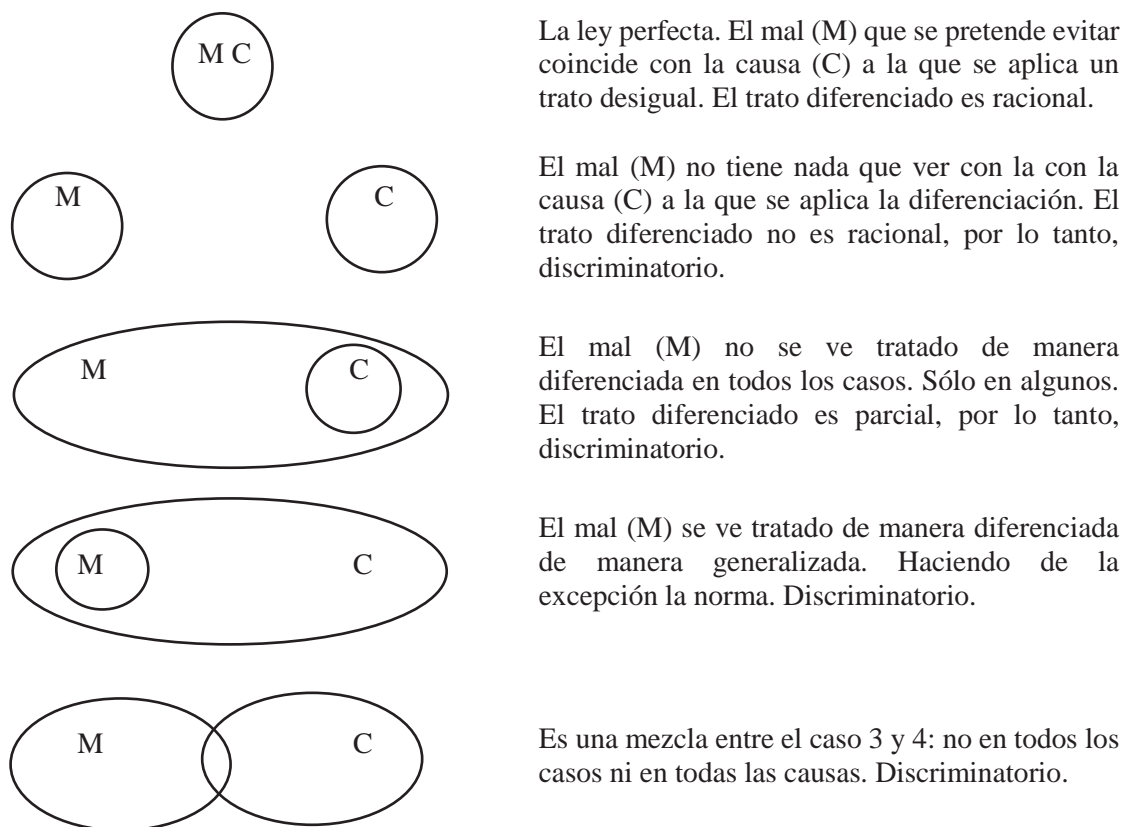
Lo que prohíbe el principio de igualdad jurídica (...) es la discriminación (...) es decir, que la desigualdad de tratamiento legal sea injustificada por no ser razonable (...) Para que exista violación del principio de igualdad es preciso que el tratamiento desigual esté desprovisto de una justificación objetiva y razonable. (1983, p. 73)

Es decir, el trato diferente no es sinónimo de desigualdad o discriminación siempre y cuando el criterio que se siga esté marcado por la relevancia jurídica, la razonabilidad, la congruencia y la proporcionalidad (Alonso, 1983). En otras palabras, «la igualdad de trato exige que la ley otorgue relevancia jurídica a criterios que, (...), identifican a clases de sujetos; pero prohíbe el establecimiento de diferencias en razón de “ser sujetos” o “ser grupo” en su identidad individual o colectiva» (Zoco, 2017, p. 218). La clave para la distinción entre estos dos supuestos —trato diferenciado y discriminación— es si el objetivo o el fin que se busca puede alcanzarse por medio de la medida legal establecida. Si el trato es diferente por razones de arbitrariedad o de razonabilidad (Alonso, 1983; Jiménez, 1983; Moraga, 2006). Un ejemplo, que puede servirnos para la comprensión de esta idea, lo encontramos de la mano del autor ya referenciado Enrique Alonso:

Si una ley prohíbe a los ópticos graduar la vista sin receta de un oftalmólogo por motivos de salud pública será constitucional si la desigualdad de trato guarda relación con el fin que se pretende conseguir: si se asegura, mediante una prohibición de que los ópticos gradúen la vista, el que la «salud ocular» de los ciudadanos quede garantizada. (1983, p. 43)

Pero ¿cómo saber cuándo se trata de trato diferenciado y cuando de una discriminación? Para realizar esta distinción Joseph Tussman y Jacobus Ten Broek (1949), referenciados en Enrique Alonso (1983, p. 43), llevan a cabo una clasificación, en la cual se explican las cinco posibles opciones racionales en las que puede verse involucrado el principio de Igualdad en el ámbito legal (figura 1.1).

Figura 1. 1. Implicaciones del valor de Igualdad en la legalidad de la norma

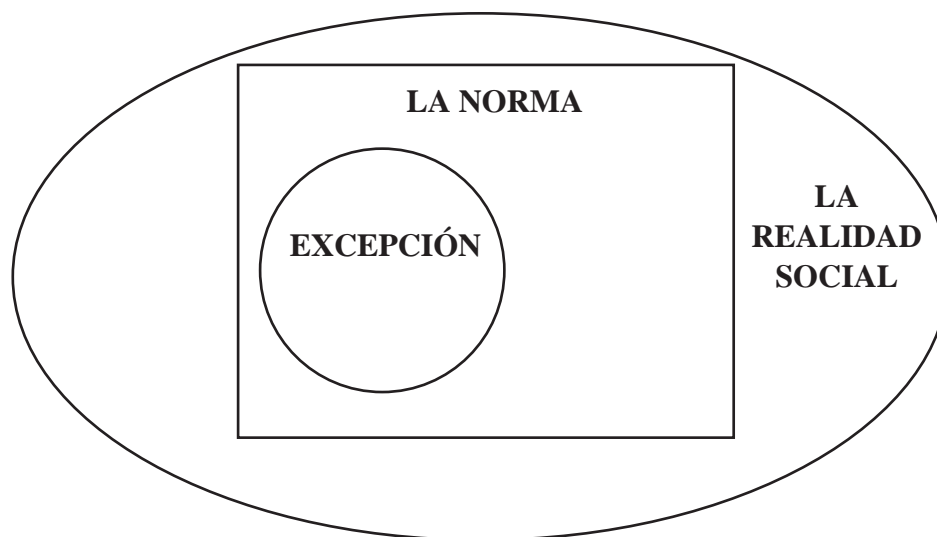


Fuente: Elaboración propia a partir de Tussman & Ten Broek (1949) referenciado en Alonso (1983).

Con ello, la distinción entre trato diferenciado y discriminación no se basa en la acción en sí misma, sino que se define a partir de la relación entre las medidas planteadas y los objetivos buscados. Es decir, si los propósitos dispuestos pueden alcanzarse por medio de esas medidas nos encontramos ante un trato diferenciado, en caso contrario es un acto de discriminación. En caso afirmativo, y siempre respetando las nociones de

proporcionalidad, temporalidad e idoneidad de la acción particular (Alonso, 1983), la medida respetará el principio de igualdad por medio de un trato diferenciado a raíz de la adopción de un derecho «desigual igualatorio» (Jiménez, 2017, p. 17)⁶⁰. En caso negativo, la medida no será afín a este principio constitucionalmente establecido y será, por el contrario, un ejemplo de discriminación y, por ende, posible de ser nulo (Alonso, 1983; Zoco, 2017). En base a los argumentos de Javier Jiménez Campo (2017), proponemos un diagrama para dar explicación a la función delimitadora de la norma distinta de la excepcionalidad en la aplicación de la misma ante algunos supuestos (figura 1.2).

Figura 1. 2. *Diferencias entre la acción delimitadora de la norma y la posible excepcionalidad en su aplicación ante supuestos concretos*



Fuente: Elaboración propia a partir de Jiménez (2017).

La norma tiene entre sus funciones la delimitación o acotación de la realidad social. De este modo, se divide a las personas entre aquellas a las que la norma incluye, al mismo tiempo que se estipula aquellas excluidas por el texto legal. De esta suerte, los supuestos que se encuentran dentro del límite legal —norma— son diferenciados de aquellos que no tienen cabida sin que ello determine, en términos jurídicos, un acto de discriminación sino de diferenciación de supuestos. Por tanto, si una normativa regulase el derecho de la asistencia médica en las mujeres embarazadas no supone un trato discriminatorio ante las

⁶⁰ En relación al derecho desigual igualatorio M^a Ángeles Moraga afirmó —en base a la sentencia del Tribunal Constitucional 229/1994, de 14 de diciembre— que este derecho responde al «fin de conseguir la igualdad real y efectiva de los colectivos históricamente marginados siempre y cuando dicho tratamiento jurídico diferenciado igualatorio cumpla con los requisitos de razonabilidad o justificación razonable, temporalidad y proporcionalidad» (2006, p. 61).

no embarazadas. Simplemente, la norma marca límites entre dos realidades distintas atendiendo, en este supuesto, a una realidad concreta.

Diferente es el caso que se da cuando, una vez estipulada la actuación general ante un caso genérico, se decidiera cosa distinta en relación a un hecho particular. Siguiendo el ejemplo propuesto, si a dos mujeres embarazadas se les diera un trato diferente sin razón objetiva, estaríamos ante un supuesto de discriminación. Sin embargo, si el trato diferenciado tuviera como base argumentos objetivos, proporcionados y temporales, estaríamos ante un trato diferenciado sin que supusiera una discriminación. Este acto de excepcionalidad tiene como objetivo corregir aquellos aspectos que, ante una norma de neutralidad aparente, pudieran resultar discriminatorios ante situaciones diversas a las que pretende dar respuesta el texto legal. En línea con el ejemplo propuesto, si dentro del colectivo de madres embarazadas se diera un trato diferenciado a aquellas madres que por su juventud se las entendiera como grupo de riesgo ante el cuidado de la o el nonato y, en pro de un embarazo a término, se les diera la posibilidad de acudir a servicios específicos, no supondría un trato discriminatorio sino diferenciado. En conclusión, y siguiendo nuevamente las palabras de Jiménez Campo:

La igualdad ante la ley consistiría en tratar igualmente lo que es, en sí, igual y en regular de modo diferente, por lo tanto, las situaciones distintas (...) La fórmula aristotélica (...) es sólo un punto de partida (...) a no ser que se ponga en relación con algún criterio significativo a partir del cual sean ya mesurables igualdad y desigualdad. (1983, p. 77)⁶¹

Esta noción general y extrapolable a multitud de situaciones, está fuertemente ligada a la realidad diaria de hombres y mujeres. Éstas últimas son sujetos activos y pasivos de trato diferenciado y de discriminación, según el caso concreto que se analice. Es por ello pertinente, en determinados contextos y situaciones, la promulgación de acciones de trato diferenciado que a medio y largo plazo tienen como objetivo la eliminación de la discriminación intergrupala entre hombres y mujeres (Rey, 2017). Dichas acciones de trato diferenciado pueden establecerse por diversas motivaciones, pero «no en función de las características individuales de la persona beneficiaria, sino en función de su pertenencia

⁶¹ La cita aparece también el texto referenciado Jiménez Campo (1983, p. 77) y dice «(...) parece que la justicia consiste en igualdad, y así es, pero no para todos, sino para los iguales; y la desigualdad parece ser justa, y lo es en efecto, pero no para todos, sino para los desiguales» (Aristóteles: Política, libro III, capítulo 9).

a un colectivo discriminado» (Moraga, 2006, p. 64). En relación a nuestro objeto de estudio, y tal y como enuncia Rosario Valpuesta, «se trata de impedir que la situación de desventaja social en la que se encuentran las mujeres suponga un obstáculo para la igualdad que proclaman las leyes» (2009, p. 10).

Es decir, actuar de manera diferenciada para que no existan discriminaciones presentes o futuras de tal modo que «es posible establecer tratamientos jurídicos formalmente desiguales, lo que conecta con las llamadas medidas de acción positiva, utilizadas para paliar situaciones de desigualdad arraigadas en la sociedad» (Moraga, 2006, p. 62). Ello da un doble resultado. Por un lado, la eliminación de cualquier atisbo de trato no igualitario legal sobre la mujer por el hecho de serlo —discriminación directa— y, por otro lado, la anulación de discriminación por indiferenciación⁶². Es decir, la prohibición de que la interpretación o aplicación de una norma, aparentemente neutral, sea traducida en perjuicio para la mujer cuando se ve contrastada con realidades concretas —discriminación indirecta (Moraga, 2006; Rey, 2017; Zoco, 2017)⁶³.

Un ejemplo de este tipo de actuaciones, entre los múltiples posibles, lo encontramos en las denominadas *cuotas* cuyo objetivo es que las mujeres tengan una presencia mínima asegurada en distintas esferas sociales —parlamentos, órganos directivos, entre otras— para favorecer la inclusión de la realidad de las mujeres dentro de la toma de decisiones, en general y políticas en particular. En relación a esto último, y en palabras de la letrada Cristina Zoco Zabala, esta medida es establecida:

Acorde con el artículo 14 C.E porque tales procesos selectivos no se basan en criterios formalmente objetivos de mérito y capacidad; en definitiva, porque no existen pruebas objetivas intelectuales y emocionales para ser representante político, lo que impediría la selección de solo hombres o solo mujeres. Tales porcentajes de mujeres, o de mujeres y hombres, exigidos en las listas de los partidos políticos también son conformes al artículo 9.2 C. E porque las cuotas se fundan en una realidad vital desigual entre mujeres y hombres que ha evidenciado una menor elección del grupo de población femenino en las listas que presentan los partidos políticos, lo que ha justificado la medida. (2017, p. 215)

⁶² En relación con el artículo 14 de la Constitución Española.

⁶³ En relación con el artículo 9.2 de la Constitución Española.

Estas medidas pueden clasificarse en: medidas de acción positiva, medidas antidiscriminatorias y medidas represivas con perspectiva de género (Zoco, 2017). A continuación, se presenta un cuadro que recoge las principales características de esta triple clasificación (cuadro 1.4).

Cuadro 1. 4. Clasificación de las tres tipologías de medidas en pro a la Igualdad Material entre hombres y mujeres

	DEFINICIÓN	EJEMPLOS
Medidas de Acción Positiva	«Conjunto de medidas que otorgan derechos a las mujeres por ser éstas desiguales en oportunidades en ámbitos concretos de la vida real» (Zoco, 2017, p. 237).	Derechos laborales específicos (permiso de lactancia maternal; suspensión del contrato por maternidad).
Medidas Antidiscriminatorias o Discriminación positiva o inversa	«Se traducen en normas que persiguen remover las discriminaciones indirectas que producen un perjuicio a las mujeres otorgando iguales o equilibrados porcentajes de derechos en ambos grupos de población» (Zoco, 2017, p. 249).	Cuotas en las listas electorales. Reglas de preferencia. Puestos reservados en colectivos masculinizados. Incentivos a las empresas para la contratación de mujeres en determinados sectores.
Medidas Represivas con Perspectiva de Género	Es la acción de incluir la causa agravante de género marcando diferencia penalógica entre mujeres (sujeto pasivo) y hombres (sujeto activo) con el fin de luchar el origen de la violencia de género que se genera en un contexto de desigualdad.	LO 1/2015, de 30 de marzo, por la que se modifica la LO 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal ⁶⁴ .

Fuente: Elaboración propia a partir de Rey (2017); Zoco (2017).

Otra clasificación posible es la que realiza Mar Esquembre (referenciado en Moraga, 2006, p. 63) en la que se diferencian tres grandes tipos de medidas: 1. Medidas de Concienciación; 2. Medidas de retribución, recompensa o sanción positiva; 3. Medidas de facilitación, de impulso o promoción. En este último supuesto hace una segunda clasificación marcando la diferencia entre medidas de incentivación y medidas de discriminación inversa o positiva en sentido amplio, más conocidas como *cuotas*. La clave a la hora de distinguir entre unas u otras medidas, tanto en esta como en la clasificación previamente explicada, es el objetivo al que responde. De este modo,

⁶⁴ El artículo modificado, en relación al tema que nos ocupa, ha sido el 22. 4ª del Código Penal que dice que son circunstancias agravantes: «cometer el delito por motivos racistas, antisemitas u otra clase de discriminación referente a la ideología, religión o creencias de la víctima, la etnia, raza o nación a la que pertenezca, su sexo, orientación o identidad sexual, razones de género, la enfermedad que padezca o su discapacidad».

tenemos diferentes formas de intentar alcanzar una igualdad efectiva por medio de distintas acciones destinadas a tal objetivo.

Un aspecto a tener en cuenta es que, desde la perspectiva de género, la relación entre igualdad y desigualdad ha adquirido una nueva dimensión. Tradicionalmente, al hablar de esta vinculación se ha hecho alrededor de sectores concretos de población o de ámbitos particulares de actuación. Sirva de ejemplo la clase, la etnia, la religión, entre otros. Es decir, el debate o las propuestas oscilaban alrededor de una variable o característica particular de una parte concreta de la población que en función del entorno y la comunidad en la que estuvieran inmerso podía ser gravoso o no. En cambio, al tratar el tema de las diferencias en base al sexo este paradigma cambia debido a que nos encontramos ante una variable que atañe a toda la población en su conjunto y en cualquier contexto. Es decir, una mujer de etnia gitana puede sufrir discriminación por pertenecer a esa comunidad cultural en contextos en los que entre en contacto con otros grupos culturales, sin embargo, la discriminación por ser mujer le acompañará en cualquier de los contextos en los que desarrolle su experiencia vital. Por lo tanto, hablar de situaciones relacionadas con la igualdad o desigualdad entre sexos es hablar de la humanidad y de todos los ámbitos de la sociedad al ser transversal en la vida de las personas (Sánchez, 2001; Valpuesta, 2009; Varela, 2013; Beauvoir, 2017).

Ejemplos de lo anteriormente comentado pueden ser los datos que se tienen acerca de la mayor tasa de desempleo femenino, de sus menores cuotas de ingresos económicos, de la mayor presencia femenina en puestos de baja cualificación —a pesar de ser mayor el grado de mujeres con estudios superiores respecto a los hombres—, retribuciones inferiores por puestos del mismo valor, la doble jornada que asumen las mujeres que trabajan y siguen ocupándose casi en exclusiva de las tareas relacionadas con el hogar y la familia, entre otras. Esta realidad tiene entre sus consecuencias posibles el fenómeno que se ha denominado *feminización de la pobreza* (Observatorio Igualdad y Empleo, 2020)⁶⁵.

Todo ello, aparte de ser injusto en términos de igualdad y más aún en un contexto de un Estado Social de Derecho, tiene otras consecuencias, sirvan como ejemplos, la baja tasa de natalidad de las mujeres españolas, el retraso a la hora de formalizar relaciones de

⁶⁵ Observatorio igualdad y empleo. (2021, 1 de febrero). *La feminización de la pobreza: un fenómeno a nivel mundial*. <https://bit.ly/3hYgkhr>

pareja y un cambio en la organización interna de las familias. Al mismo tiempo, la situación no mejora para aquellas mujeres que se dedican en exclusiva al ámbito privado —doméstico— o al público. En el caso de las conocidas como *amas de casa*⁶⁶ se hacen cargo de la totalidad de las responsabilidades familiares —cuidado del hogar, de la descendencia, de la ascendencia, etc.— aun cuando algunas de esas responsabilidades no corresponden a la institución familiar, sino que, por contra, tendrían que estar vinculadas a los poderes públicos de un Estado Social, como es el caso de España. Para aquellas que se dedican exclusivamente al mundo laboral —por elección o por imposición— o que lo combinan con el hogar se han tenido que adaptar a un mundo configurado por el género masculino y que no ha sido ideado teniendo en cuenta las necesidades del hogar y la familia, ya que se entendían como territorio propio de la mujer (Valpeusta, 2009; Varela, 2017). Todos estos ejemplos nos permiten dar paso al siguiente capítulo. En él se va a analizar el derecho a la educación de las mujeres en el contexto español desde el siglo XVIII hasta la actualidad. Este estudio nos va a permitir relacionar el derecho fundamental y el principio de igualdad cuya unión se precisa para llevar a cabo la transformación social requerida en aras de una convivencia en igualdad entre hombres y mujeres.

⁶⁶ Nótese que dicho concepto no encuentra homólogo para referirse al varón que se queda a cargo del cuidado del hogar y de la familia en exclusiva.

CAPÍTULO II

EL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN IGUALDAD A TRAVÉS DE LA HISTORIA DE LAS MUJERES EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

«¿Qué se pensaría del que, sin haber estudiado, quisiera recetar u operar, y dijese al enfermo: “yo no sé de medicina, ni cirugía, pero lo curaré a usted porque soy hombre”? Se pensaría en enviarle a un manicomio; y si el hombre, no por serlo, sino por lo que sabe, puede ejercer una profesión, a la mujer que sepa lo mismo que él ¿no le asistirá igual derecho? (...)»

Concepción Arenal
en el *Congreso Pedagógico* de 1892⁶⁷

El capítulo actual tiene como fin el acercamiento histórico y jurídico a la situación de la mujer en la educación española. Para ello, se tomará como punto de partida el marco constitucional de 1812 —*La Pepa*— hasta el texto de referencia actual: la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Dicho lo anterior, ha de tenerse en cuenta que el hilo conductor, en relación con nuestro objeto de estudio, es el principio de igualdad entre hombres y mujeres como eje transversal de la presente tesis y, por ende, del capítulo que nos ocupa. A tenor de lo expuesto, y por medio de los diferentes apartados, podrán comprobarse las diferentes etapas —exclusión, segregación o diferenciación e integración— que la mujer ha vivido a lo largo de estos más de doscientos años.

En un primer apartado abordaremos cómo las mujeres españolas vieron reconocido su derecho a la educación a partir del desarrollo de los postulados liberales en la España del XIX. Para ello, haremos referencia a diferentes momentos históricos documentados que nos llevarán a hablar del *Informe Quintana* (1813) y el Reglamento General de

⁶⁷ De Arenal, su coetánea Emilia Pardo Bazán llegaría a decir «Si el espíritu de doña Concepción Arenal lo hubiese encerrado la naturaleza en un cuerpo varonil, a los cuarenta años sería Doña Concepción catedrático, diputado varias veces, director general (por lo menos), académico de varias Academias y personaje influyentísimo y renombrado en premio de sus merecimientos y de la extensión de su cultura en ciertos ramos de las ciencias políticas y morales» (en López, 2015, pp. 38 – 39).

Instrucción Pública (1821) —en el que se relega la formación femenina al ámbito doméstico y privado— analizando brevemente la conocida como *Ley Moyano* (1857), en la que se reconoce el derecho de la instrucción pública de las niñas. Además, se abordará la creación de la primera escuela mixta en Barcelona (1911) y el posterior imperativo legal de que toda escuela pública debiera ser mixta en el período republicano (1931 – 1936), para explicar el retroceso que se vivenció a lo largo de los casi cuarenta años de dictadura de Francisco Franco (1939 – 1975). Con ello, en esta primera parte abordaremos, por medio de la historia de la educación española, las diferentes propuestas pedagógicas en relación con la participación de la mujer en la educación: la escuela mixta y diferenciada por razón de sexo.

En un segundo momento, y desde una perspectiva histórica continuista al apartado anterior, abordaremos el artículo 27 de la Constitución del 78. Esta labor se realizará teniendo en cuenta los debates acaecidos en las cortes constituyentes y que concluyeron con la inclusión del artículo en los términos que siguen vigentes a día de hoy. Esta contextualización es crucial para entender el panorama actual ya que, aun habiendo transcurrido más de 40 años, temas relativos a la escuela, como son la diferenciación por razón de sexo o la financiación de algunos modelos educativos, siguen protagonizando los debates políticos como reflejo de los diferentes posicionamientos de la sociedad española al respecto que alcanzan a la actividad legislativa en esta materia⁶⁸.

En el tercer y último apartado se va a desarrollar el debate entre escuela mixta y diferenciada por razón de sexo desde una perspectiva principalmente jurídica. De esta manera, se tiene como objetivo prioritario el esclarecimiento de la legitimación y limitación de ambos modelos en el ámbito constitucional español. Complementariamente, a lo largo del apartado, se irán introduciendo argumentos a favor y en contra de cada metodología provenientes de otros campos teóricos con el fin de poner de manifiesto la complejidad del tema.

⁶⁸ En el apartado segundo se recoge las diferentes leyes educativas que España ha tenido desde 1978 hasta el momento presente (cuadro 2.2).

2.1 La Ilustración española y la evolución del derecho a la educación en la España del siglo XIX y del XX: las niñas y la instrucción pública

«Si se exceptúa alguna artista, alguna maestra y alguna estanquera, en ninguna clase de la sociedad la mujer puede proveer a su subsistencia y la de su familia. (...) De aquí la miseria y la desdicha bajo tantas formas: de aquí la prostitución, y los matrimonios prematuros o hijos del miserable cálculo y triste necesidad, porque el matrimonio es la única carrera de la mujer»

Concepción Arenal
en *La mujer del Porvenir* 1868

El siglo XVIII francés es considerado el *padre* de los Estados modernos en general y de la educación, tal y como la concebimos en la actualidad, en particular⁶⁹. Sin embargo, la escuela no fue diseñada para toda la infancia, sino que, por el contrario, fue originalmente «exclusivista» (Calvo, *et al.*, 2011, p. 552), y, en un primer momento, estaba destinada a los niños y hombres jóvenes con recursos económicos⁷⁰. Un cambio de paradigma, en relación a las clases sociales, se dio en el año 1762, que se tomará simbólicamente para fechar dicho origen debido a que es el momento en el Rousseau publicó dos de sus obras: *El contrato social* y *Emilio, o De la educación*. Ambas sirvieron como base tanto para la reconceptualización de la organización social, con el primero, como de la educación, con el segundo (Filipe, 2000). En relación a este último, Rousseau dejaría constancia de la importancia que para ambos sexos tiene una formación apropiada. A pesar de ello, coherente con su defensa de las diferencias naturales existentes entre hombres y mujeres, el ginebrino mantuvo que éstas debían ser instruidas no tanto para su desarrollo personal si no para servir a los hombres bien en su función de esposas o de

⁶⁹ El debate en torno a la educación se vino dando desde la Edad Media. Por tanto, es apropiado recordar que desde los postulados humanistas y renacentistas se comenzó a poner en valor el proceso educativo como proceso de transformación individual. Por este motivo, la conceptualización de la educación a partir del siglo XVIII no se puede entender sin tener en cuenta los siglos previos que abordaron temas desde la importancia de la educación para que la población fuera capaz de leer las lecturas sagradas, hasta posiciones que defendían su papel decisivo para el desarrollo humano (Capel, 2007).

⁷⁰ En este periodo histórico nos encontramos en la «fase de exclusión» que es definida como el «periodo histórico en el que las mujeres no tenían reconocido el derecho de acceder a la educación formal o accedían a ella de manera muy precaria» (Calvo, *et al.*, 2011, p. 553). Esta situación se entiende que se dio a lo largo de todo el siglo XVIII, XIX y parte del XX. La primera vez que las niñas tuvieron derecho a la instrucción pública fue con la *Ley Moyano* (1857) aunque con una escasa presencia. No será hasta la II República, ya en el siglo XX, que las niñas comenzaron a ser escolarizadas en un alto porcentaje (Calvo, *et al.*, 2011).

madres. De tal modo que sostendría que la misión educativa de las mujeres tendría que estar relacionada con las necesidades de los hombres y orientada, por tanto, para:

Agradarles, serles útiles, hacerse amar u honrar de ellos, educarlos cuando niños, cuidarlos cuando mayores, aconsejarlos, consolarlos, hacerles grata y suave la vida son las obligaciones de las mujeres en todos los tiempos, y esto es lo que desde su niñez se les debe enseñar. (Rousseau, 2005, p. 545)

Una ferviente defensora, en términos generales, de estos postulados roussonianos fue la española Josefa Amar y Borbón (1749 - 1833⁷¹)⁷². Esta ilustrada apoyaría la necesidad de que tanto niñas como niños fueran instruidos en conocimientos comunes, en relación a la religión y las leyes civiles, con la prudencia de dar materias específicas a cada uno de los sexos en función de los roles sociales que debían desarrollar a lo largo de su vida y de la clase social a la que se perteneciera (Morant, 2004; Capel, 2007; Vicente – Pedraz & Brozas – Polo, 2014). En coherencia con tales posicionamientos diría:

No se pretende en esto que todas las mujeres indistintamente hayan de estudiar y aprender las materias que aquí se apuntarán: lo primero, porque no sería conveniente a todas el distraerse tanto de los negocios de la casa; y lo segundo, y más principal, porque no hay en todas la igual aptitud de ingenio y aplicación, cuya regla también es común a los hombres (...) Por tanto, estamos hablando solo con aquellas señoras que, sin faltar a las obligaciones peculiares de su sexo, puedan y quieran dedicar algunas horas a la ilustración de su entendimiento. (Amar y Borbón, 1994, pp. 170 - 171)

En consonancia con estas afirmaciones, Amar y Borbón teorizaría acerca de que las diferencias entre mujeres y hombres se basan en la distinta educación que han venido

⁷¹ Respecto a la fecha de su fallecimiento no existen datos precisos. Se sabe que fue a principios del siglo XIX, pero no es posible concretar si fue en 1813 o en 1833 (Marrero, 2006).

⁷² Al hablar de la Ilustración española se precisa hablar de Benito Jerónimo Feijoo y Montenegro (1676 – 1764) quien, en 1726, publicó *Teatro Crítico Universal*. En esta obra el ensayista beneditino realizó una contraposición entre algunos de los elementos definitorios de la moral de la época que marcaban el correcto comportamiento de la sociedad española del siglo XVIII. En esta publicación, Feijoo llevó a cabo una defensa de la mujer o, dicho en otras palabras, se posicionó en contra de las *opiniones* —él diferenciaba entre *opinión* y *verdad*— mayoritarias de la época. Sirva como ejemplo la siguiente afirmación realizada por Feijoo (1726): «Llegamos ya al batidero mayor que es la cuestión del entendimiento, en la cual yo confieso que, si no me vale la razón, no tengo mucho recurso a la autoridad, porque los autores que tocan esta materia (salvo uno y otro muy raro) están a favor de la opinión del vulgo, que casi uniforme hablan del entendimiento de las mujeres con desprecio. (...) Al caso hombres fueron los que escribieron estos libros en que se condena por muy inferior el entendimiento de las mujeres (...)» (citado en Blanco, 2018, pp. 166 – 167).

teniendo y en base a su naturaleza. Siendo este punto de discordia entre su *admirado* Rousseau y sus propios postulados (Viñao, 2003; Morant, 2004; Marrero, 2006). Así las cosas, esta ilustrada defendía la educación diferenciada en base al sexo debido a las normas sociales que atribuían responsabilidades distintas a hombres y mujeres. Por tanto, sus postulados no se apoyaban en relación a la diferencia natural entre ambos, tal y como hacía Rousseau, sino que se basaban en la organización social del momento (Viñao, 2003). En relación a las funciones sociales es necesario reseñar que, si bien estaba a favor de que las mujeres tuvieran acceso a una educación, diferenciaba entre grupos sociales tanto dentro de los hombres como de las mujeres manteniendo su argumentario acerca de que cada persona debía ser educada para los fines que la sociedad le tienen previsto.

Algunas autoras, como la citada Rosa M^a Capel, indican que son tres los argumentos principales que le hacen a esta ilustrada del siglo XVIII defender la educación de las mujeres. En primer lugar, para hacerles más amable el «yugo del matrimonio» (Capel, 2007, p. 93); en segundo lugar, e igual que alegó Rousseau, para realizar adecuadamente sus obligaciones como madre y esposa; y, por último, por lo bueno que trae consigo la formación a lo largo de la vida (Vicente – Pedraz & Brozas – Polo, 2014). En palabras de la propia Josefa Amar y Borbón:

No formemos, pues, un plan fantástico: tratemos solo de rectificar en lo posible el que ya está establecido. Para este será el caso el que las mujeres cultiven su entendimiento sin perjuicio de sus obligaciones: lo primero, porque puede conducir para hacer más suave y agradable el yugo del matrimonio: lo segundo, para desempeñar completamente el respetable cargo de madres de familia, y lo tercero, por la utilidad y ventaja que resulta de la instrucción en todas las edades de la vida. (Amar y Borbón, 1994, p. 72)

Para ello, Josefa Amar y Borbón entendía que se precisaba la formación tanto física como moral⁷³. En el primer caso, una formación del y sobre el cuerpo, era requerida tanto para el momento de dar a luz a la descendencia como para, una vez nacida la prole, saber cuidarla y criarla. Para tal fin, defendía la necesidad de que las mujeres tuvieran

⁷³ Estos conceptos son utilizados para dar título a una de sus obras más reseñables en relación con la educación de las mujeres: *Discurso sobre la educación física y moral de las mujeres* (1790). Cuatro años antes publicaría otro texto importante en defensa de que las mujeres podían ser tan talentosas como los hombres: *Discurso en defensa del talento de las mujeres y de su aptitud para el gobierno y otros cargos en que se emplean los hombres* (1786) (Viñao, 2003). Otras obras importantes de la erudita fueron *Memoria sobre la admisión de señoras en la Sociedad Económica* (1787) y *Oración gratulatoria dirigidas a la Junta de Señoras de Madrid* (1787) (Marrero, 2006).

formación sobre alimentación, higiene, enfermedades infantiles, entre otras. Por otro lado, y en relación con la educación sobre lo moral, se busca el fomento de los valores socialmente aceptados y el ánimo de alimentar a la razón sin que ello disminuyera el espacio para aprender las «labores femeninas» (Viñao, 2003, p. 49; Morant, 2004; Capel, 2007, p. 93).

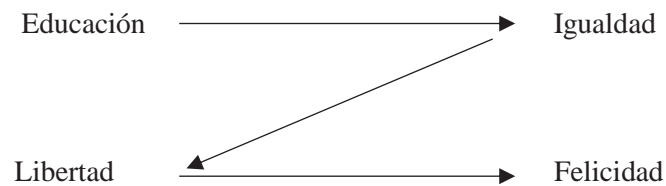
Sin embargo, sin intención de menoscabar los aportes de las obras del ginebrino ni de nuestra ilustre compatriota, otro autor de la época sería quien destacara por su férrea defensa de la educación como herramienta política de transformación social incluyendo, en su discurso, una defensa de la instrucción de las mujeres por su calidad de ciudadanas. Marie Jean Antoine Nicolas de Caritat—marqués de Condorcet (1743 - 1794)—, fue un pedagogo convencido de la importancia de educar a la ciudadanía que se convertiría en hijo predilecto de los postulados ilustrados y revolucionarios de su época⁷⁴. Ello debido, principalmente, a que entre sus postulados es fácilmente identificable los ideales de la Revolución de 1789 traduciendo su horizonte ético, plasmado en la Declaración de los Derechos del Hombre (1789), en premisas para un nuevo sistema educativo cuyos pilares fundamentales eran: igualdad, libertad, universalidad, gratuidad y obligatoriedad (González & Madrid, 1988; Filipe, 2000; Holgado, 2007; Amorós & De Miguel, 2018). De este modo, se consagran los elementos primigenios para una enseñanza pública y nacional que otorgarían derecho a ser instruida a la ciudadanía y al Estado la obligación de instruir (Holgado, 2007).

El deber de la sociedad, relativo a la obligación de extender de hecho todo lo posible la igualdad de los derechos, consiste, pues, en procurar a cada hombre la instrucción necesaria para ejercer las funciones comunes del hombre, de padre de familia y de ciudadano para sentir y conocer todos los deberes (...) Las leyes dictan la igualdad en los derechos, pero sólo las instituciones para la instrucción pública pueden hacer real esta igualdad (...) Esta igualdad de instrucción (...) establecería otro género de igualdad más general: la del bienestar. (Condorcet, 1792 en González & Madrid, 1988, p. 77)

⁷⁴ Condorcet será quien despunte entre sus coetáneos debido a la factibilidad de sus iniciativas. Cabe destacar que en el periodo en el que hace sus propuestas educativas otros autores hicieron las suyas. Hasta tal punto había disparidad de opiniones, aunque todas se basaran en los ideales de la Revolución Francesa, que en un periodo de cinco años llegó a haber diez proyectos educativos en el territorio francés (Holgado, 2007).

Sus postulados más relevantes pueden ser sintetizados en tres premisas conectadas entre sí. En primer lugar, Condorcet defiende la *perfectibilidad* indefinida del ser humano. Es decir, confía en que el ser humano tiene la capacidad a lo largo de toda la existencia de perfeccionarse a sí mismo y, en consecuencia y como miembro de una comunidad, a la sociedad. Ello depende, tal y como indica, de la capacidad de la instrucción pública de educar a la ciudadanía (Holgado, 2007). Esa idea conecta con el segundo de sus posicionamientos que vamos a exponer a continuación (figura 2.1):

Figura 2. 1. Relación entre los términos educación, igualdad, libertad y felicidad según Condorcet



Fuente: Elaboración propia a partir de Filipe (2000).

Condorcet entiende que, para lograr la felicidad del individuo, éste debe ser libre y que la libertad no es posible sin que todos los seres humanos sean iguales ya que, en caso contrario, las decisiones estarían condicionadas a la posición que se ostenta a partir de la cual se desarrolla la vida de cada individuo y, en consecuencia, no serían decisiones tomadas libremente. Por tanto, la libertad no es posible sin una igualdad previa que no es alcanzable sin que el ser humano sea educado e instruido (González & Madrid, 1988). De tal manera que concluye que es necesario «educar al soberano, al pueblo, como condición esencial de la libertad. Para que no elija al tirano» (Holgado, 2007, p. 133). Este último aspecto conforma su tercer postulado que, de la mano de la importancia de una instrucción pública —además de laica y profesional—, sitúa la educación moral como objetivo fundamental para esta *nueva* sociedad⁷⁵. Así es como diferencia entre las acciones de *instruir* y *educar* argumentando que, si bien es necesario ampliar los conocimientos de la población para el progreso por medio de una instrucción pública y universal, no es menos importante la educación moral de la ciudadanía para que aprendan las *nuevas* costumbres deseadas para este *nuevo* concepto de sociedad. Por lo tanto, técnica y moral son dos esferas sobre las que instruir y educar respectivamente (Filipe, 2000; Holgado, 2007)⁷⁶.

⁷⁵ El apelativo *nuevo* es utilizado frecuentemente para enfatizar una ruptura consciente con el régimen político absolutista anterior. Por tanto, son comunes las referencias a una sociedad *nueva*, para una ciudadanía *nueva*, por medio de la asunción de costumbres *nuevas*, etc.

⁷⁶ Resulta de interés que el propio autor, aun entendiendo que era necesaria una educación moral —que no religiosa— «como finalidad revolucionaria» (Holgado, 2007, p. 135), entendiera que las instituciones

De todo ello, en *Rapport et projet de decret sur l'organisation générale de l'instruction publique* (1793) podemos encontrar las aportaciones más novedosas y destacadas de sus postulados: una educación permanente⁷⁷; la libertad de enseñanza⁷⁸; la instrucción de la mujer; la escuela mixta y la defensa de una escuela laica (Holgado, 2007). Todo ello a favor de un avance de la humanidad en el sentido de que «ese progreso es el triunfo de la superstición y sobre las iglesias, sobre el fanatismo y sobre la explotación colonial, sobre el esclavismo y sobre el machismo» (González & Madrid, 1988, p. 77).

Dichos postulados, a diferencia de otros referentes de la época⁷⁹, eran compartidos por la inglesa Mary Wollstonecraft especialmente los relativos al derecho de la mujer a la educación. Hablar del periodo de la ilustración es hablar, también, del nacimiento del feminismo como corriente teórica y política (Amorós & De Miguel, 2018). Tanto Condorcet como Wollstonecraft entendieron que la instrucción, aparte de ser una obligación social para con ellas, era el único medio por el cual, tanto los hombres como las mujeres, podrían ser liberadas de un sistema que las hacía dependientes y no seres libres⁸⁰. Ambos fueron más allá de los postulados de ilustradas como Amar y Borbón, afirmando que la educación debía ser igual para ambos sin diferenciación alguna y que el personal docente podía ser de cualquiera de los dos sexos. Las diferencias entre la inglesa y el francés se darían a la hora de abordar los conocimientos que unos y otras debían aprender. Mientras que Wollstonecraft defendía que las mujeres estudiaran hasta donde quisieran, Condorcet opinaba que ya que no iban a dedicarse a ninguna labor pública

públicas no tenían entre sus funciones dogmatizar al estudiantado. Por tanto, puede deducirse que a pesar de que la moralidad, la cual entiende necesaria para el alumnado, que parte de los principios de la Revolución no la entiende como fuente de adoctrinamiento sino elementos que nacen de la racionalidad y no de la ideología. Según Juan Holgado «la moral condorcetiana se asienta en un empirismo racional que combina sensibilidad y racionalidad o lo que es lo mismo, la felicidad, la sabiduría y la virtud» (2007, p.132).

⁷⁷ «La instrucción no debía abandonar a los individuos en el momento en que salen de las escuelas; debía abrazar todas las edades; que no había ninguna en la que no fuera útil y posible aprender, y que esta segunda instrucción es tanta más necesaria cuanto más cerrada haya sido la primera en límites estrechos. Esta es una de las causas principales de la ignorancia en que las clases pobres de la sociedad están hoy sumergidas; la posibilidad de recibir una primera instrucción les faltaría todavía menos que la de conservar sus ventajas» (Condorcet, 1792 en Holgado, 2007, pp. 134-135).

⁷⁸ «Un poder que impidiese enseñar una opinión contraria a la que ha servido de fundamento a las leyes establecidas atacaría directamente la libertad de pensar, contradiría el fin de toda institución social, el perfeccionamiento de las leyes, consecuencia necesaria del combate de las opiniones y del progreso de las luces y de otro lado, ¿qué autoridad podría prescribir el enseñar una doctrina contraria a los principios que han dirigido a los legisladores?» (Condorcet, 1792 en Holgado, 2007, p. 135).

⁷⁹ Sirva de ejemplo Rousseau quien, en relación con nuestro objeto de estudio, no reconocería la igualdad de derechos para hombres y mujeres basándose en una supuesta diferencia *natural* que hacía que fuera necesario un tratamiento legal y social distinto para cada uno de los sexos.

⁸⁰ Condorcet dijo la frase: «La instrucción bien dirigida corrige la desigualdad natural de facultades en vez de aumentarla» (Condorcet, 1792 en González & Madrid, 1988, p. 79).

tampoco era necesario, si así se decidiera, que tuvieran más formación que los primeros grados de enseñanza (Capel, 2007). Por tanto, el ilustrado francés abogaba para que el sexo no fuera elemento diferenciador a la hora de recibir instrucción, sino que eran otros factores como la clase social, lugar de residencia o funciones sociales las que marcaban las diferencias a la hora de recibir un tipo de instrucción u otra, a parte de la educación básica común para toda la ciudadanía. En este sentido defendería:

Una educación común para hombres y mujeres, porque no se ve la razón para que siga siendo diferente, ni por qué motivo uno de los dos sexos habría de reservarse ciertos conocimientos, ni por qué los conocimientos generalmente útiles a todo ser sensible y capaz de raciocinio no habría de ser igualmente enseñados a todos. (Torres del Moral citado en González & Madrid, 1988, p. 78)

Mary Wollstonecraft, entendía que la esencia de hombres y mujeres era la misma y en consecuencia ambos debían recibir la misma educación. Amorós y Cobo, haciéndose eco de pensamientos de la ilustrada, explican que no existe más que «una sola naturaleza, una sola razón, una sola virtud y, por tanto, una sola educación: “niego la existencia de virtudes propias de un sexo... La verdad.... Debe ser la misma para el hombre y para la mujer”» (Amorós & Cobo, 2018, p. 133). Wollstonecraft, quien no fuera conocida por ser gran defensora de la institución del matrimonio, pero entendiendo el contexto social y temporal en el que vivía, afirmó:

Para que ambos sexos mejoren, deben educarse juntos, no solo en las familias particulares, sino en las escuelas públicas. Si el matrimonio es el fundamento de la sociedad, todo el género humano debe educarse según el mismo modelo o la relación entre los sexos nunca merecerá el nombre de camaradería (...) El matrimonio nunca se conservará como algo sagrado hasta que las mujeres, al ser criadas con los hombres, estén preparadas para ser sus compañeras en lugar de sus concubinas (...). (Wollstonecraft, 2018, pp. 356 - 357)⁸¹

⁸¹ Cabe mencionar que la educación dentro del hogar era práctica común en los siglos predecesores tanto entre la nobleza y la burguesía como en el pueblo llano. En el primer caso, solía entenderse como símbolo de prestigio tener docentes al servicio privado de la familia. En caso de aquellas familias que no tenían medios suficientes era la única vía de educación para la progenie y ésta se basaba en transmitir los conocimientos que las madres tuvieran. Cabe destacar que lo dicho hasta el momento era relativo a la educación de los hombres. Para las niñas y las jóvenes se entendía más adecuado que la educación corriera a cargo de la madre, de una tía o de una hermana mayor. En caso de que no pudiera ser así, se estimaba preferente la contratación de servicios de una maestra, aunque como última opción podría ser un maestro varón. Sobre esto Rosa María Capel, haciéndose eco de ideas y afirmaciones de Juan Luis Vives (1492-1540), manifiesta que se podía «recurrir a contratar a una maestra extraña siempre que reúna ciertas

Ya comenzado el siglo XIX el «ángel del hogar» (Narganes & Narganes, 2011, p. 1; López, 2015, p. 10) continuaba en un papel subordinado y dependiente del varón en el contexto español. La Iglesia Católica, cuya influencia era notoria tanto en los marcos legislativos como en los postulados educativos, defendía la posición sumisa de la mujer y la relegaba al hogar como espacio propio femenino (López, 2015). Así era como se definían, tanto en el seno de la Iglesia como en el pensamiento de la sociedad, los postulados decimonónicos respecto a la mujer para la que se reserva la enseñanza «de conocimientos alfabetizadores, tareas asociadas a sus futuras ocupaciones adultas, entre las que destacan el cuidado de la casa, atención a los hijos, dedicación al marido y gestión de la economía del hogar» (Narganes & Narganes, 2001, p. 2). Pilar Sinués de Marco (1862) describía el ideal femenino en los siguientes términos:

No quiero a la mujer varonil. Quiero a la mujer enteramente femenina, con su llanto, su graciosa risa, sus coqueterías, en una palabra. Quiero que sepa zurcir y tejer bien un par de medias, y bordar con gracia una flor, y que no deje de saber esto por aprender inglés y el alemán. Quiero que escriba para las buenas madres, las buenas esposas, las buenas hijas, que no saben más que amar y rezar, y que no eche a borbotones la erudición y la ciencia. (citado en López, 2015, p.10).

Sin embargo, y a pesar del segundo plano en el que continuaba la mujer (Araque, 2013), el siglo XIX español supuso una revolución en la instrucción en general, entendiéndola como «premisa fundamental para la necesaria modernización del país» (Franco, 2004, p. 463), y en la femenina en particular pudiendo decirse que «el asunto de la educación se va a convertir en uno de los elementos fundamentales del discurso político» (González & Madrid, 1988, p. 75). En 1809, se aprobó vía decreto y en base a planteamientos similares a los que Condorcet propuso en Francia (González & Madrid, 1988; Araque, 2009), la creación de una escuela en cada provincia; pero no fue hasta 1811 cuando se formalizara la Junta de Instrucción Pública, dependiente del Ministerio del Interior, de tal forma que se trabajara para dotar de relativa homogeneidad a la educación, incluida la femenina, en todo el territorio nacional. Dicho proyecto de la *era josefina*⁸², que reconocía el derecho a la instrucción de la mujer en los mismos términos que la del

cualidades: ser conocida, “en años anciana, en vida muy limpia, en fama estimada, en seso reposada, y en doctrina muy hábil”. De no encontrarse así, entonces debe buscarse un hombre anciano, de buena fama, doctrina y vida probada, y “si puede ser no sea soltero sino casado y su mujer harto hermosa y la quiera bien porque de esta manera no se moverá a codiciar a las otras”» (Capel, 2007, p. 96).

⁸² Expresión utilizada para hacer referencia al reinado de José I (1808 – 1813).

hombre, no llegó a concluirse ni a ponerse en marcha, pero supuso el germen para el desarrollo de la organización educativa tras la aprobación de la Constitución de 1812, más conocida como *La Pepa*⁸³ (Araque, 2009).

La primera Carta Magna española tuvo como pilares fundamentales «la soberanía nacional, inspirándose en Sièyes, la división de poderes, en Montesquieu y Locke, los principios de igualdad y libertad, nervios informadores de los textos constitucionalistas norteamericano y francés (...)» (Astarloa, 1991, pp. 25 - 26), reflejo de otros procesos revolucionarios y constitucionalistas a nivel europeo e internacional (De Puelles, 2013). En esta época revolucionaria —no contra el rey si no con la ausencia del rey— se aprobó la constitución más extensa que se haya conocido en España y que fue el paso previo a una revolución social que dio lugar a la constatación de un cambio de modelo: del Antiguo Régimen a la época Contemporánea (Astarloa, 1991)⁸⁴.

El Título IX de la Constitución de 1812, denominado «De la Instrucción Pública», fue el elemento aglutinador de las nuevas apuestas educativas de las Cortes de Cádiz basadas, principalmente, en la universalidad de la enseñanza básica y una apuesta por la universitaria (González & Madrid, 1988; De Puelles, 2013). Los seis artículos redactados a tal fin pueden dividirse en dos grupos en función de si responden a objetivos programáticos u organizativos (Araque, 2009). En relación a nuestro objeto de estudio, cabe destacar el artículo 366 el cual establecía el derecho de todos los niños a recibir unas enseñanzas básicas:

Art. 366. En todos los pueblos de la Monarquía se establecerán escuelas de primeras letras, en las que se enseñará a los niños a leer, escribir y contar, y el catecismo de la religión católica, que comprenderá también una breve exposición de las obligaciones civiles⁸⁵.

⁸³ La Constitución de 1812 es conocida como *La Pepa* porque fue el 19 de marzo —día de la festividad de San José— de ese mismo año la fecha escogida para la jura del texto constitucional. Esa elección fue motivada por ser considerada el aniversario de la subida al trono de Fernando VII el 19 de marzo de 1808. Su reinado fue convulso y no lineal debido a su salida del país debido al contexto bélico durante los seis años que duró la Guerra de la Independencia española (Astarloa, 1991).

⁸⁴ La Carta Magna inspiró posteriormente la elaboración de la constitución portuguesa de 1822. Por ello este periodo, a pesar de las diferencias culturales e históricas de cada país, suele ser caracterizado por esa transversalidad que los ideales de la Revolución Francesa tuvieron en el cambio de rumbo y de pensamiento de los países europeos (Araque, 2013).

⁸⁵ Cabe destacar la necesidad de saber leer y escribir para los ciudadanos debido a que, según el art. 25 de la Constitución de 1812, el derecho al voto se suspende por diversas causas entre las que se encuentra: «Sexto. Desde el año de mil ochocientos treinta deberán saber leer y escribir los que de nuevo entren en el

Tal y como se desprende del articulado, el decreto de 1809, que fue germen de la conceptualización de la educación en la Constitución de 1812, no fue tenido en cuenta en tanto en cuanto las mujeres no vieron reconocido su derecho a una instrucción pública en los mismos términos que los hombres. Ello se confirma, a su vez, en el conocido como *Informe Quintana* (1813), reflejo de la influencia del erudito francés Condorcet y de su concepto de educación fruto de «una corriente ideológica de pensamiento» (González & Madrid, 1988, p. 77), que fue el paso previo para la regulación de la educación desde una nueva concepción ilustrada consecuencia de «una profunda transformación cultural de las mentalidades» (De Puelles, 2013, p. 22; Araque, 2013)⁸⁶. En el Título XII, del citado informe, dos artículos se refieren a la educación de las mujeres:

Art. 115. Se establecerán escuelas públicas, en que se enseñe a las niñas a leer y a escribir, y a las adultas las labores y habilidades propias de su sexo.

Art. 116. El gobierno encargará a las Diputaciones provinciales que propongan un número de estas escuelas que deban establecerse en su respectiva provincia, los parajes en que deban situarse, su dotación y arreglo.

Manuel José Quintana vio como el 7 de marzo de 1814 se aprobó el Dictamen y Proyecto de Decreto sobre el arreglo general de la enseñanza pública, aunque no vería la luz, al igual que pasó con el *Informe de Condorcet*, como norma jurídica⁸⁷. Más restrictivo para la mujer que propuestas anteriores y fiel reflejo que el informe emitido un año antes, defendió que «al contrario de la instrucción de los hombres, que conviene sea pública, la de las mujeres debe ser privada y doméstica» (*Informe Quintana* en González

ejercicio de los derechos de ciudadano». De este modo, las Cortes de Cádiz asociaron los derechos políticos a la educación (Araque, 2009, 2013).

⁸⁶ Con el fin de organizar los distintos niveles educativos, se nombró el 7 de agosto de 1812 una comisión. Entre los miembros se encontraban Jovellanos y Vargas Ponce cuyas aportaciones fueron tenidas en cuenta para la comisión de creación posterior tras el fracaso, debido a los escasos avances presentados, del grupo de trabajo nombrado en 1812. Es así como Quintana, entre otros ilustres de la época, acaba siendo partícipe de las propuestas educativas que terminarían concluyéndose en lo que se conocería popularmente como *Informe Quintana* que vería la luz el 9 de septiembre de 1813. Este documento puede ser considerado como «el primer texto programático del liberalismo español en materia educativa» (Araque, 2013, p. 39).

⁸⁷ 1814 fue también el año en el que el rey Fernando VII regresó a España, tras ser reconocido como monarca por parte de Napoleón, y reinstauró la Monarquía durante los años 1814 y 1820. Este periodo, conocido como Sexenio Absolutista, trajo consigo una época de estancamiento del proceso revolucionario y liberador en que se encontraba España dejando sin validez, por medio de la derogación de la constitución de 1812, los avances vividos en los años previos y restableciéndose el Consejo de Castilla volviendo a ser España un fiel reflejo del Antiguo Régimen. En resumen, bajo este reinado convulso (1814 – 1833) España vivirá una guerra por la independencia, la reinstauración del absolutismo, la vuelta de los liberales —Trienio Liberal— y una vuelta al absolutismo. Todo ello da una explicación de la continua expansión y retroceso que los derechos de la ciudadanía vivirían en un corto periodo temporal (Mínguez, 2005).

Hernández & Madrid Izquierdo, 1988, p. 84)⁸⁸. Así, el proyecto educativo asentaba las bases de un nuevo modelo en el que la instrucción de la mujer se veía satisfecha con el mero aprendizaje de la lectura y la escritura para las niñas y para las mujeres de las «labores propias de su sexo» (Araque, 2009, p. 14; 2013, p. 49). Los fundamentos para esta defensa de una educación distinta y diferenciada eran los que décadas antes había manifestado Rousseau, es decir, un alegato a favor de desigualdad con base natural entre hombres y mujeres (González & Madrid, 1988; Araque, 2013; López, 2015). Estas premisas, que otorgaban a la mujer una posición subordinada en relación al varón, obedecían a la lógica de la época que respondía a la creencia de que la mujer era un «ser frágil, inmaduro, incapaz de valerse por sí mismo, y por ello necesitaba la protección del varón, autoritario, racional y responsable por definición» (López, 2015, p. 10).

Todos estos postulados tendrían su versión jurídica por medio de la primera Ley general de educación con la aprobación del Reglamento General de Instrucción Pública del 29 de junio de 1821 en pleno Trienio Liberal (1820 – 1823) periodo en el cual la Constitución de 1812 se restableció (Avila, 1989 – 1990). Fiel reflejo de los informes y propuestas legislativas anteriores⁸⁹, la formación de la mujer, más relacionada con la educación que con la instrucción propiamente dicha, quedó relegada a aprender a leer, escribir, contar e interiorizar los conocimientos para que «saliesen preparadas para realizar convenientemente las labores del hogar dentro de su papel de esposas y madres» (Araque, 2013, p. 50)⁹⁰. A pesar de las diferencias de roles estipulados para mujeres y hombres, el reglamento tenía como objetivo que el plan de formación de las niñas fuera similar, aunque ello no supusiese el mismo esfuerzo a la hora de crear escuelas de niños y de niñas (García, 2020). Para ellos, la obligación recaía en los Ayuntamientos mientras que, para las escuelas de niñas se alentaba a las Diputaciones a su creación en «“aquellos parajes en que deban situarse”, y que se consideran adecuados, lo que demuestra que la

⁸⁸ La cita completa: «La Junta entiende que, al contrario de la instrucción de los hombres, que conviene sea pública, la de las mujeres debe ser privada y doméstica; que su enseñanza tiene más relaciones con la educación que con la instrucción propiamente dicha; y que para determinar bases respecto de ella era necesario recurrir al examen y combinación de diferentes principios políticos y morales y, descender después a la consideración de intereses y respetos privados y de su familia; que, aunque de la mayor importancia, puesto que de su acertada disposición resulta la felicidad de uno y otro sexo, no eran por ahora de nuestra inspección, ni nos han sido encargados» (Quintana en González & Madrid, 1988, p. 103).

⁸⁹ Título IX de la Constitución de Cádiz (1812), *Informe Quintana* (1813) y el Proyecto de Decreto (1814) (Avila, 1989 – 1990).

⁹⁰ En relación al proyecto educativo de 1814 la única diferencia, en la Primera Enseñanza, era relativa a la formación de las mujeres a las que, además de enseñarlas a leer y a escribir, se las instruía en «el contar» (Avila, 1989 – 1990, p. 216).

enseñanza de las mujeres no se concibe como “universal” y “obligatoria”» (Avila, 1989 – 1990, p. 216).

En los años que siguieron, la educación, tanto de niños como de niñas, fue viendo adelantos y retrocesos hasta llegar a 1857. Las reformas que acaecieron, desde que se aprobara el Reglamento de 1821, oscilaron entre la supresión o aprobación de asignaturas o la flexibilidad o la restricción de la libertad de cátedra. Ninguna de ellas supuso un avance o retroceso específico y notorio en la educación de las niñas (García, 2020). A pesar de ello, cabe mencionar la aprobación del *Plan de Duque de Rivas* (1836) que, a pesar de que continuaba situando a la escuela femenina en una posición marginal, la tildó de equivalente a la de los varones⁹¹. Esta nueva conceptualización de la instrucción de las niñas no fue efectiva hasta la aprobación de la conocida como *Ley Moyano* (1857)⁹². Ello se debió a que el *Plan de Duque de Rivas* estuvo vigente solamente una semana por lo que sus nuevos postulados no pudieron materializarse (Avila, 1989 – 1990).

La Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857 —*Ley Moyano*—, fiel «reproductora de los esquemas liberales» (Narganes & Narganes, 2010, p. 5), se propone dentro de sus objetivos la obligatoriedad de escolarización para las niñas, aunque con diferencias de la instrucción que recibieran los niños. A pesar de los esfuerzos, las limitaciones eran patentes debido a que menos de la mitad de las niñas estaban escolarizadas (Calvo, *et al.*, 2011). Con esos resultados en su implantación y a pesar de que existan claras diferenciaciones sociales y curriculares del mundo femenino y del masculino, se ejemplifica como comenzaba a abrirse en España una incipiente modernidad que se vería confirmada con la revolución de 1868 de la mano del movimiento krausista que pone en marcha medidas como las Conferencias Dominicales para la Educación de la Mujer o la Asociación para la Enseñanza de la Mujer (Franco, 2004; Calvo, *et al.*, 2011)⁹³. Por lo tanto, estamos ante la primera vez en la que el Estado

⁹¹ En su Capítulo III, titulado «De las escuelas de niñas» se dice lo siguiente «Art. 21. 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 en la forma conveniente al sexo. El establecimiento de estas escuelas, su régimen y gobierno, provisión de maestras, etc. serán objeto de un decreto especial» (*Gaceta de Madrid* 9 de agosto de 1836 - *Suplemento*).

⁹² Una vez estipulado por ley el acceso de las niñas a la instrucción pública da comienzo la «fase de segregación: un período en que las mujeres pueden acceder a la educación por vías paralelas y distintas a las existentes (que como se sabe estaban mayoritariamente dirigidas a los varones)» (Calvo, *et al.*, 2011, p. 553).

⁹³ Esas diferencias curriculares se reflejan en el articulado de la norma citada. Sirva de ejemplo el artículo 5 que dicta lo siguiente: «En las enseñanzas elemental y superior de las niñas se omitirán los estudios que tratan en el párrafo sexto del art.2 y los párrafos primero y tercero del art.4, reemplazándose con: Primero. Labores propias del sexo. Segundo. Elementos de Dibujo aplicado a las mismas laborales. Tercero. Ligeras

asume conscientemente la responsabilidad de organizar la instrucción pública femenina (Scanlon, 1987).

Aunque los avances fueron notables para todas las mujeres en el ámbito educativo, la *Ley Moyano* no pretendía equiparar las situaciones que vivían hombres y mujeres. Ejemplo de ello fue que las Escuelas Normales no eran obligatorias, además de la ya mencionada diferenciación en el currículo escolar en función del sexo. Esta conceptualización de la escuela en particular, y de la educación en general, tuvo tres grandes consecuencias que afectarían al sistema educativo tanto en la segunda mitad del siglo XIX como los inicios del siglo XX (Delgado, 2007):

- a) Preparación del hombre para el mundo laboral —espacio público— y a la mujer para el hogar —espacio privado.
- b) La formación de las maestras se basaba en materias relacionadas con el hogar, justificado por los conocimientos que tenían que transmitir a las alumnas. A las docentes se les requería menor grado de conocimientos y su salario era una tercera parte inferior al de sus homólogos varones.
- c) La presencia de la mujer en la etapa secundaria y universitaria no se concibe, en coherencia con el pensamiento de la época, ya que las mujeres no requerían de ese tipo de formación para el desarrollo de su función social de madres y esposas. Siendo ésta la razón principal de que accedieran a la educación básica: mejorar sus competencias para el desarrollo de este rol.

Independientemente de todas las circunstancias adversas al progreso femenino en el ámbito educativo, es pertinente reconocer a la *Ley Moyano* (1857), cuyo precedente fue el *Plan de Estudio Pidal* (1845), los numerosos beneficios que se dieron tras su aprobación. Entre ellos encontramos el aumento de escuelas para niñas, la inauguración progresiva de Escuelas Normales femeninas en provincias o la creación de la Escuela Normal para Maestras (1858). Esta propuesta legislativa se mantuvo vigente, aunque con diferentes modificaciones, hasta 1970 (Domínguez, 1988). Es así como se ha convertido, hasta el día de hoy, en la norma educativa más longeva de la historia de España. En ella, es oportuno indicar, la Iglesia Católica, tanto en la organización, como en la impartición

nociones de Higiene Doméstica». Los artículos a los que hace referencia dicen así: «Art.2. Sexto. Breves nociones de Agricultura, Industria y Comercio»; «Art 4. Primero. Principios de Geometría, de Dibujo lineal y de Agrimensura. (...) Tercero. Nociones generales de Física y de Historia natural acomodadas a las necesidades más comunes de la vida».

y en los contenidos, tuvo un gran poder de influencia y de toma de decisiones que se entienden dentro de los acuerdos con la Santa Sede (Delgado, 2007).

Este impulso se vio amenazado por un intento de regreso a tiempos pasados por medio de la aprobación de la Ley de Instrucción Primaria de 2 de junio de 1868, con una fuerte influencia neocatólica y con las que las Escuelas Normales de Magisterio se veían suprimidas (Domínguez, 1988)⁹⁴. Finalmente, y tras la Revolución de 1868 anteriormente mencionada, esta norma no llegó a ser implantada por su pronta derogación (Scanlon, 1987). Otra de las consecuencias del triunfo revolucionario fue la apertura de la Institución Libre de Enseñanza (1876 – 1936). Siempre entendida como complementaria a la educación formal y con una filosofía aperturista, cogió el relevo de dos apuestas culturales ya desarrolladas en las principales ciudades del país como fueron los Ateneos y los Círculos (Domínguez, 1988; Franco, 2004). Sin embargo, y a pesar del cambio de mentalidad cultural y política, para visualizar un nuevo impulso en la apuesta por una educación pública femenina hay que situarse en el gobierno del afamado riojano Práxedes Mateo Sagasta (1825 – 1903). Dentro de su gabinete de gobierno se encontraba José Luis de Albareda, Ministro de Fomento, quien propició nuevas reformas que oscilaron desde la inauguración del Museo Pedagógico, seguido por modificaciones de las escuelas infantiles las cuales se encomendaron a las mujeres y de la adecuación de la Escuela Normal Central de Maestras, entre otras iniciativas⁹⁵.

Otra de las acciones promulgadas, y que se convertiría en un hito histórico en relación con la historia de la educación de la mujer, fue el Congreso Nacional Pedagógico de 1892 (Franco, 2004)⁹⁶. Entre sus asistentes dos mujeres destacan entre el resto por su defensa férrea de la educación pública de las mujeres: Concepción Arenal (1820 – 1893) y Emilia Pardo Bazán (1851 – 1921)⁹⁷. Esta ilustre literata gallega fue la protagonista indiscutible al exponer su ponencia titulada: «Relaciones y diferencias entre la educación de la mujer

⁹⁴ Es importante señalar el Reglamento de Escuelas Públicas de Instrucción Primaria Elemental de 26 de noviembre de 1838. Su importancia recae en el hecho de que estuvo vigente hasta 1967, por tanto, estableció las bases organizativas de la educación a lo largo de más de un siglo (Avila, 1989 – 1990).

⁹⁵ En 1870 se inauguró la Asociación para la Enseñanza de la Mujer por el pedagogo e intelectual Fernando de Castro y Pajares quien se caracterizara por su firme preocupación por las circunstancias y el contexto social en el que vivían las mujeres de su época (Franco, 2004).

⁹⁶ Dentro de los diversos actos organizados con motivo del cuarto centenario de la llegada de Cristóbal Colón a América (De Gabriel, 2018).

⁹⁷ Entre los diferentes logros de Pardo Bazán queremos resaltar el que acaeció en 1910 cuando fue nombrada miembro del Consejo de Instrucción Pública, «inaugurando así el acceso de las mujeres al principal órgano consultivo del Estado en materia educativa» (De Gabriel, 2018, p. 491), es decir, rompiendo uno de los techos de cristal a los que se tendrán que enfrentar las mujeres a lo largo de la historia.

y el hombre» en una de las secciones del congreso titulada «Concepto y límites de la educación de la mujer y de la aptitud de ésta» (De Gabriel, 2018, p. 492). Esta notoriedad se produjo por ser la que propusiera las cuestiones más polémicas cuyo fin último, en relación con nuestro objeto de estudio, era desterrar a *Sofía*, de Rousseau, del pensamiento social y colectivo como ideal de la mujer cuya aspiración máxima era la de ser la compañera del hombre. Pardo Bazán defendía el derecho de la educación femenina en términos «equivalentes» (De Gabriel, 2018, p. 496) a los del hombre, cuyo objetivo final debía ser alcanzar la felicidad, y criticaba los principios opuestos en los que la educación de cada sexo se sostenía⁹⁸. Este planteamiento produjo grandes enfrentamientos discursivos cuya razón de fondo era que, entre aquellas personas contrarias a sus postulados, «obedecía a una mentalidad dominante de la sociedad española acerca de las mujeres y su educación» (De Gabriel, 2018, p. 496). El conjunto de opiniones aliadas a Pardo Bazán se entendía como un planteamiento «alejado de Dios» (De Gabriel, 2018, p. 502), opiniones «verdaderamente perniciosas (...) y anticristianas, constituyen una monstruosidad ante la sociología, ante la moral (...). A las mujeres, a las que se pretendía sacar “del templo augusto del hogar doméstico” (...)» (De Gabriel, 2018, pp. 504 - 507). Este punto de vista mantenía, además, que las mujeres debían tener acceso a una educación, pero «en virtud de su condición de futuras madres educadoras» (De Gabriel: 2018, p. 495). Con todo y a pesar de todo ello, el Congreso supuso un punto de inflexión en la educación de las mujeres en España por medio de la aprobación de la propuesta siguiente:

El Congreso reconoce y declara que la mujer tiene los mismos derechos que el hombre para desenvolver y cultivar en bien propio y de la especie todas sus facultades, así físicas como intelectuales. (citado en De Gabriel, 2018, p. 502)

Es así como se inicia la andadura de una instrucción entendida como positiva para la mujer en sí misma y no solo en su rol de cuidadora y educadora de otras personas. En el Congreso, además del debate ya mencionado, se dieron otros comunes a los que se han vivido a lo largo del siglo XX y del XXI en relación con si hombres y mujeres debían compartir espacio, currículum, docentes, etc. Pero lo que ya no se volvió a discutir fue la cuestión relativa a si la instrucción femenina era adecuada y deseada, aún con matices de

⁹⁸ Estos posicionamientos siguen la línea argumental de autores como James Millet o Condorcet que alegaban el objetivo máximo de la educación era posibilitar la felicidad del individuo (Filipe, 2000; De Gabriel, 2018).

qué educación y qué contenidos debían recibir. Con este logro histórico, otra lucha se abría para el feminismo español: el acceso en igualdad de condiciones a estudios medios y superiores y, además, la opción de ejercer profesiones hasta el momento negadas como la medicina y la abogacía⁹⁹.

En este contexto no todos los avances sucedían en el ámbito académico e intelectual, en la esfera política el ministro Albareda continuaba sus reformas a favor de la inclusión de la mujer en la formación superior, con su consiguiente cambio en el punto de vista a partir del cual analizar la función social de la mujer. Si con la *Ley Moyano* la mujer era vista como futura madre y esposa, a finales del siglo XIX empezaba a vislumbrarse como «individuo al cual había que dar una educación que ensanchara sus horizontes intelectuales y la prepararse para ocupar un lugar en el mundo del trabajo» (Scanlon, 1987, p. 199).

Todo este conjunto de medidas favorables a la educación femenina se vieron anuladas en enero de 1884 con la llegada de los conservadores al poder. El nuevo ministro de Fomento, el Marqués de Pidal, asumió las responsabilidades relativas a la educación y desarrolló dos decretos con los que dejaría sin validez el trabajo de su predecesor, el ministro Albareda. Con el primero de ellos, del 4 de julio de 1884, canceló el curso formativo para docentes de párvulos defendiendo que para desarrollar esa labor solo se precisaba «prudencia, discreción, inclinación caritativa y acendrado de amor a la infancia» (Scanlon, 1987, p. 200). Al mismo tiempo se eliminó el derecho exclusivo de las docentes a desarrollar escuelas eliminando, también, el patronato de estas instituciones educativas. El 3 de septiembre de ese mismo año se aprobó el segundo de los decretos que tenía como objetivo la reorganización de la Escuela Normal Central de Maestras con la eliminación del grado normal y la consecuente reducción de la duración de los estudios y del programa, argumentando que era más importante la solidez de los conocimientos que su extensión (Scanlon, 1987). Esta situación descrita, sumada a la coyuntura económica que tampoco propiciaba mejoras en la instrucción masculina, empeoró al no

⁹⁹ Cabe citar que la primera mujer que se matriculó en un instituto fue Antonia Pérez en 1871; su homóloga en estudios universitarios fue M^a Elena Maseras en el curso académico 1872 – 1873 tras el correspondiente permiso real de Amadeo I. A partir de la orden del Ministerio Público de 1910, las mujeres no requerirían autorización para poder matricularse en estudios universitarios. Dos instituciones defenderían la necesidad de que las mujeres accedieran a estudios superiores. Por el lado católico, la Institución Teresiana (1913); por el lado liberal la Institución Libre de Enseñanza a través de la Residencia de Señoritas (1915) (Franco, 2004; Montero, 2009).

encontrar entre los responsables políticos apoyo a un sistema educativo similar a épocas previas más aperturistas.

Un cambio en este sentir se produjo en 1900 con la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes a partir del cual todas las reformas tomaron como premisa fundamental el entendimiento de la no discriminación en «lo que toca a la educación de la mujer, que importa no separar de la del hombre» (Scanlon, 1987, p. 201). Es así como da comienzo el siglo XX conocido como el «de feminización del sistema educativo tanto en España como en los países occidentales» (Calvo, *et al.*, 2011, p. 553). Un ejemplo de ello fue la aprobación de programas comunes de estudio para niños y niñas en 1901 o, un año más tarde el nombramiento por primera vez de mujeres como vocales en las Juntas provinciales y municipales de Instrucción Pública (Cobo, 2015)¹⁰⁰. Por lo tanto, nos encontramos ante el momento histórico que comienza a afirmar la igualdad formal entre hombres y mujeres en relación con el derecho de educación que incluyó, a partir de 1911, el surgimiento de las primeras escuelas mixtas, aunque no de manera generalizada (Cobo, 2015). En los primeros treinta años del nuevo siglo las niñas españolas viven los efectos positivos de una clara predisposición a su escolarización por medio de la puesta en marcha de diferentes reformas intentado finalizar con el periodo de «lento acceso de las mujeres a la educación» (Calvo, *et al.*, 2011, p. 554)¹⁰¹.

Sin embargo, y lejos de un consenso en todas las esferas sociales, estas propuestas «van a encontrar su réplica en otros discursos como el de la Iglesia Católica y en el mantenimiento de un código decimonónico que continuaban limitando no sólo el acceso a la educación sino el acceso al mundo laboral y a la independencia económica» (Calvo, *et al.*, 2011, p. 554). Por consiguiente, y en contra de lo que pudiera pensarse por los avances acaecidos en las tres primeras décadas del siglo que comenzaba, no pudo ser hasta llegar al periodo republicano (1931 – 1936) cuando se evidenciara un intento claro de revolución cultural. Su objetivo era el cambio de mentalidad de la sociedad en general, y respecto a la instrucción pública en particular (Scanlon, 1987) dejando atrás su característica «función asistencial» (Calvo, *et al.*, 2011, p. 555) y convirtiéndose en un

¹⁰⁰ En 1901 se inauguró la Escuela Moderna de Ferrer y Guardia (Barcelona). No tuvo una vida tranquila ya que durante su periodo de actuación (1901 – 1909) fue en varias ocasiones cerrada. En ella niños y niñas compartían aulas, currículo, etc. Su fundador, Francisco Ferrer Guardia, fue ejecutado en 1909 por un consejo de guerra acusado de ser instigador de la Semana Trágica de Barcelona.

¹⁰¹ En el periodo que va de 1923 – 1930 el Gobierno estaba bajo la dictadura de Miguel Primo de Rivera (1870 – 1930) tras el Golpe de Estado de 13 de septiembre de 1923. Fue el padre del fundador de la Falange Española (1933) José Antonio Primo de Rivera (1903 – 1936).

derecho efectivo con asunción presupuestaria para los poderes públicos con el ánimo de no tener que depender de «benefactores» (Calvo, , *et al.*, 2011, p. 556).

A lo largo de los cinco años de vigencia de la II República, las mujeres vieron cómo su situación era más equitativa, en relación con la de los hombres, llevándose a cabo una transformación social respecto a lo vivido con el gobierno anterior. En materia educativa los cambios pedagógicos y organizativos evidenciaron una gran transformación (Calvo, *et al.*, 2011; Martínez, 2019). Una de las más notorias fue que se anuló la autoridad eclesiástica hasta el punto de prohibirles impartir docencia a partir de la Constitución de 1931 (De Puelles, 2012; Cuño, 2013):

Art. 26. (...) Las demás Órdenes religiosas se someterán a una ley especial votada por estas Cortes Constituyentes y ajustada a las siguientes bases: 4ª Prohibición de ejercer la industria, el comercio y la enseñanza.

Ello derivó, consecuentemente, en que el Estado retomara el control de la cultura y de la educación (De Puelles, 2012):

Art. 48. El servicio de la cultura es atribución esencial del Estado, y lo prestará mediante instituciones educativas enlazadas por el sistema de la escuela unificada.

Con ello, la laicidad se instaura dentro de los currículos escolares y de las aulas al mismo tiempo que la formación básica se convirtió en obligatoria y gratuita (artículo 48) tanto para niños como para niñas con el objetivo de eliminar el analfabetismo con especial incidencia en las clases más humildes (De Puelles, 2012; Cobo, 2015). Sin restar importancia al hecho de que tanto niñas como niños se escolarizaran y fueran a clase de manera conjunta, otro hecho a resaltar fue que en 1934 aparecieron las primeras inspectoras de Educación y las primeras docentes de bachiller y universitarias (Martínez, 2019) ¹⁰². En esencia, la República «asumió la educación como uno de los objetivos fundamentales de su acción de gobierno, la instrucción pública debía estructurar una

¹⁰² En el periodo republicano se vivió un paréntesis en relación a la pedagogía implantada en las escuelas. Durante este intervalo se da inicio a la «fase de integración: es un momento en que mujeres y hombres conviven en los mismos centros, con el mismo profesorado, materias curriculares, espacios, tiempos, etc.» (Calvo, *et al.*, 2011, p. 553). Sin embargo, las niñas continuaban cursando la asignatura Enseñanzas del Hogar, la cual no se derogó hasta la entrada en vigor de la Ley General de Educación de 1970 (González, 2010). Con la victoria del bando nacional en la Guerra Civil (1936 – 1939), se regresará a la fase de segregación, ya explicada.

nueva sociedad a partir de una nueva escuela laica, mixta, científica, de calidad y de progreso» (Cuño, 2013, p. 93).

Tras el alzamiento del bando sublevado «por medio del golpe de estado del 17 de julio 1936» (Cuño, 2013, p. 90), «la situación de la mujer quedó dividida» (Martínez, 2019, p. 152) en todos los ámbitos de la vida como consecuencia del «enfrentamiento entre las dos Españas» (Cuño, 2013, p. 89). Durante la Guerra Civil (1936 – 1939) las mujeres que se encontraban en el bando republicano no vieron una disminución en el disfrute de sus libertades adquiridas con la República. En cambio, en el territorio dominado por los sublevados las mujeres fueron relegadas al hogar con la consecuente pérdida de derechos que previamente al estallido de la guerra habían adquirido. Lo que fue un rasgo común en ambos bandos fue el ánimo de controlar la educación como medio de transmisión del ideario particular de cada facción (López, 2014). En el caso republicano, a los equipos docentes se les animaba a que protegiesen los ideales republicanos y que solo se facilitase «el certificado escolar a aquellos alumnos y alumnas que preservasen la laicidad y fuesen leales a la II República» (Martínez, 2019, p. 153). Por su parte, «el bando sublevado se esforzaba en inculcar un ideario nacional, religioso y patriótico» (Martínez, 2019, p. 153) llegando a crear, en 1938, la Comisión para la escuela del Nuevo Estado en el territorio controlando (López, 2014)¹⁰³.

La contienda finaliza en 1939 con la derrota de la II República y con ella se ven abolidas las reformas desarrolladas antes del 36 siendo las primeras medidas tomadas las relativas a la educación prohibiendo cualquier atisbo de educación mixta la cual es considerada «antimoral y antipedagógica» (Calvo, *et al.*, 2011, p. 558)¹⁰⁴. Los cuarenta años siguientes a la Guerra Civil española, hasta la muerte del dictador Francisco Franco (1892 – 1975), las mujeres se vieron devueltas al hogar, «encomendándole[s] las “sagradas” funciones de fortalecer la familia, educar a los hijos en la fe cristiana y en la doctrina falangista, potenciar la tasa de natalidad, y ser el refugio y descanso del esposo»

¹⁰³ En ese mismo año, 1938, se aprobó la Ley reguladora de los estudios de Bachillerato en la que, en su exposición de motivos, se describe qué país quieren a través de una serie de «reformas radicales para el provenir de la Enseñanza española imperativamente requiere (...) para la vuelta a la valorización del Ser auténtico de España, de la España formada en los estudios clásicos y humanísticos de nuestro siglo XVI, que produjo aquella pléyade de políticos y guerreros —todos de formación religiosa, clásica y humanística— de nuestra época imperial (...) acompañada por un contenido eminentemente católico y patriótico».

¹⁰⁴ Con la excepción de aquellos pueblos o aldeas que no podían costear dos escuelas, una para niñas y otra para niños y, en consecuencia, ese alumnado iba a la escuela unitaria de pueblo en régimen mixto (Calvo, *et al.*, 2011).

(Moraga, 2008, p. 231)¹⁰⁵. Este rol femenino, propio del Antiguo Régimen, se desarrolla en un contexto con un descenso de la población y una tasa importante de mortalidad infantil en el que las mujeres estaban «llamadas a transformar la realidad social, contribuyendo a la renovación de la nueva España» (Rabazas & Ramos, 2006, p. 56). En consecuencia, estos cuarenta años supusieron un retroceso en las libertades de la ciudadanía en general, pero de las mujeres muy en particular, remarcando de manera clara las diferencias sociales entre hombres y mujeres (Calvo, *et al.*, 2011).

En relación con el derecho a la educación, las niñas y jóvenes no vieron limitado su libertad de acceso, pero eran disuadidas porque se entendía que «no era necesario que las mujeres se formasen pues podían aprender de sus antecesoras todo lo que debían saber del hogar, el matrimonio o los hijos» (Martínez, 2019, p. 153). Este ideal femenino fue integrado y desarrollado en todo el ámbito educativo por medio de la Sección Femenina, fundada en 1934 y dependiente de la Falange Española, que fue el organismo responsable de instaurar el nacional – catolicismo en la instrucción femenina (Rabazas & Ramos, 2006; Calvo, *et al.*, 2011; Gahete, 2013). Esta institución se estableció como el «organismo adoctrinador del régimen franquista en lo que se refiere a la transmisión de valores dirigidos a las mujeres» (Rabazas & Ramos, 2006, p. 45). La Sección Femenina, por tanto y junto con la Iglesia Católica, creó un modelo de cómo ser mujer en la sociedad franquista que se impregnó en las escuelas a partir de octubre de 1941 por medio de asignaturas diseñadas para las niñas —como labores y bordado— para conseguir de ellas unas buenas madres y esposas respetadas por la sociedad del régimen (Rabazas & Ramos, 2006; Calvo, *et al.*, 2011)¹⁰⁶.

Este sesgo en base al sexo en la división de los conocimientos impartidos a chicos y chicas, también se dio en el ámbito laboral en el que a las profesiones se les asignó un género en base al ideal masculino y femenino. Para las mujeres, como extensión de su rol de cuidadoras, se les permitía dedicarse a profesiones con las que se iniciaron los

¹⁰⁵ A esa vuelta a la esfera privada podemos exceptuar a tres grupos de mujeres: aquellas que por las situaciones económicas tenían que trabajar; aquellas que eran cabeza de familia debido a que sus maridos o familiares estaban en prisión y, en tercer lugar, las mujeres falangistas las cuales eran «el modelo falangista de mujer pública» y «el símbolo evidente de la emancipación de la mujer» (Gahete, 2013, pp. 20 y 24).

¹⁰⁶ «La Iglesia, que había sido la mayor perjudicada por el cambio de paradigma, resultó ser la más beneficiada por el levantamiento fascista, al que apoyó sin fisuras y del que obtuvo, de nuevo, el control casi total sobre la educación básica» (Cuño, 2013, p. 91).

primeros pasos hacía una incipiente independencia económica¹⁰⁷. Algunas de esas profesiones eran las de enfermeras, maestras de educación infantil o educación básica, costureras, modistas y doncellas mientras que el resto estaban vetadas por excederse de su función de cuidadoras de los hijos de la patria, es decir, de las «profesiones del cuidado» (Calvo, *et al.*, 2011, p. 561). De este modo, y partiendo de que la familia es convertida como célula básica de la sociedad, la mujer es usada como «transmisora del discurso patriarcal para que actuando desde la familia reafirme la estabilidad de la nación, de ahí que se convierta en objetivo de legisladores, moralistas, medios de comunicación y educadoras» (Rabazas & Ramos, 2006, p. 47).

En este contexto la Sección Femenina, liderada por Pilar Primo de Rivera, se marca como objetivo educar a las niñas para que cumplan adecuadamente su rol social (Gahete, 2013)¹⁰⁸. Dicha labor, realizada por medio de diferentes organizaciones, se llevó a cabo en colaboración con el régimen tanto para las políticas educativas como para las natalistas. Sus principales instituciones, a partir de las cuales desarrolló su función, fueron las Escuelas Hogar, las cátedras ambulantes, el Servicio Social de asistencia obligatoria y, además, la impartición de la asignatura Hogar y Puericultura para las alumnas de bachiller a partir de 1941, entre otras medidas¹⁰⁹. El objetivo principal era el adoctrinamiento de las mujeres para que cuando fueran adultas transmitieran los valores

¹⁰⁷ Acerca de las maestras decir que no solo se produce una independencia económica, sino que, además, «cierta independencia ideológica del régimen, dado que fueron las maestras quienes como movimiento de mujeres tuvieron la oportunidad de luchar por mejorar la situación de las personas de su sexo» (Calvo, *et al.*, 2011, p. 562). Ellas, junto con los maestros, sufrieron la represión promovida por el régimen por medio de actos violentos físicos —llegando al fusilamiento de docentes— y de otra índole —multas económicas, destierro, entre otras— que buscaban la obediencia y pertenecía al partido único. Tras la contienda, «es fácilmente explicable la desconfianza del franquismo hacia unos maestros que habían sido motivo de especial atención por la República (...) que les había inculcado el “veneno” del liberalismo» (Fernández & Aguilló, 1999, p. 253).

¹⁰⁸ Existe una incoherencia entre el ideal femenino en el que la Falange educaba a las españolas en relación con las propias mujeres de la Falange. A las niñas y jóvenes se las educaba para su papel como futuras esposas y madres. En cambio, las mujeres que educaban en estos principios no estaban recluidas en el hogar, ni tuvieron progenie y estaban solteras. Es más, la soltería era la única forma de no ser despedidas y de ser autónomas económica y socialmente (Gahete, 2013).

¹⁰⁹ Los contenidos desarrollados versaban sobre: La familia; la progenie y su relación con sus padres y madres; el servicio a la familia; la educación en el seno familiar; el cuidado corporal; la compostura; trato a los animales domésticos; la puntualidad; la función de la escuela; conocimiento de simbología (banderas, escudos e himnos) y de oraciones; educación estética en la escuela; la actitud militante en la escuela; la parroquia y el servicio a esta institución; el decoro religioso y sus rituales; el ciclo litúrgico (fiestas religiosas, canto, etc.); la defensa de la Iglesia y de la comunidad cristiana; el municipio y el servicio a éste. En el caso de los chicos, éstos estudiaban: deberes para con la Patria; simbología de España y del Movimiento; la España Grande y Libre; lemas nacionales y consignas; conmemoraciones nacionales; amor y servicio a España, el Movimiento Nacional; cantos nacionales y banderas; el servicio por y para la Patria; José Antonio y Francisco Franco; el Alzamiento Nacional; Servicio Juvenil a España; moral y estilo (Gahete, 2013).

y aprendizajes acerca del movimiento a sus maridos y descendencia (Gahete, 2013)¹¹⁰. Pilar Primo de Rivera en 1940, refiriéndose a las maestras, dijo en un número de la revista *Consigna*:

Os exigimos a vosotras, camaradas Maestras, una moralidad perfecta, una formación religiosa a fondo y un espíritu Nacional – Sindicalista que provenga de que en todo vuestro ser sois falangistas. (en Rabazas & Ramos, 2006, p. 51)

En otro número de esta revista, pero en 1941, afirmó en relación al rol de madres y maestras, que:

Se llama a la madre con la misma razón que a la Maestra: y al Hogar y a la Escuela se encomienda la tarea de educar conjuntamente al hombre y a la mujer nuevos (...) La niña ha nacido para el hogar. Como educáis a futuras madres, no debemos perder de vista que toda nuestra acción escolar va encaminada a dotar a la niña de los recursos necesarios para gobernar, moral y económicamente, el hogar. La educación específica de la mujer para esposa, madre y educadora de hijos, debe, iniciarse en la Escuela Primaria. Es preciso que vosotras, Maestras nacionales, estéis orientadas acerca de cómo puede gobernarse un hogar, para, así guiar a vuestras alumnas. (en Rabazas & Ramos, 2006, p. 52)

El 17 de julio de 1945 se publica en el Boletín Oficial del Estado una nueva ley sobre educación primaria en la que se define la nueva configuración de la instrucción pública alejada de la promulgada en la época republicana. En ella se regresa a los valores imperiales lejos de cualquier atisbo propio del periodo anterior. En base a la exposición de motivos del propio texto legal, puede afirmarse que dos son los pilares fundamentales a partir de los cuales se desarrolla el articulado. El primero de ellos, un sentir religioso derivado de los postulados de Pio XI. En segundo lugar, una clara inspiración en los postulados programáticos del Movimiento Nacional con el objetivo final de servir a los intereses de la patria. En relación con nuestro objeto de estudio, además de ser rasgo fundamental de la nueva organización educativa, es preciso indicar que se vuelve a una

¹¹⁰ Los niños también recibían formación de esta índole, pero con diferencias en el contenido respecto a lo aprendido por las niñas. El programa de la asignatura Formación del Espíritu Nacional era distinta en función del sexo. En palabras de M^a del Carmen Agulló Díaz «las mujeres estudiaban sobre todo la familia y la parroquia. Los hombres iban más allá: la Patria unidad de destino de lo universal» (en Gahete, 2013, p. 29). Gahete establece que las diferencias eran más notorias e iban desde la denominación concreta de la asignatura —Formación Política era el nombre que recibía la asignatura de las niñas—, hasta el número de páginas de los manuales —siendo el de los niños más del doble (51 págs. respecto a 163)—, contenidos, etc. (Gahete, 2013).

educación diferenciada por razón de sexo (Calvo, *et al.*, 2011). Las razones dadas se encuentran dentro del Capítulo III, en su artículo catorce que se dicta así:

El Estado por razones de orden moral y de eficacia pedagógica, prescribe la separación de sexos y la formación peculiar de niños y niñas en la educación primaria.

En este marco legal no es el artículo decimocuarto el único que hace referencia al género femenino, en el once, relativo a la Educación profesional, enumera las profesiones para las cuales las mujeres serán instruidas (Gahete, 2013):

La educación primaria orientará a los escolares, según sus aptitudes, para la superior formación intelectual o para la vida profesional del trabajo en la industria y el comercio o en las actividades agrícolas. La educación primaria femenina preparará especialmente para la vida del hogar, artesanía e industrias domésticas.

La educación fue diferenciada tanto para el alumnado como para el profesorado. Este último, recibía una formación u otra en función de su sexo derivado de que los hombres instruían a hombres y las mujeres a mujeres. A este principio general solo se exceptuaban dos supuestos. En primer lugar, las Escuelas Maternales, dirigidas a población hasta los cuatro años tal y como recoge el artículo dieciocho de la norma, junto con las de párvulos tenían como objetivo reflejar la vida del hogar y, en consonancia, el profesorado estaba compuesto exclusivamente por mujeres.

En relación con la convivencia del alumnado no se fomentaba la escuela mixta, por ello solo se daba dicha situación en los casos en los que no se pudiera propiciar un espacio para cada sexo (artículo veinte). En segundo lugar y siempre tras autorización previa, se hacía la excepción en el caso de que el número de habitantes no posibilitara un número superior a treinta alumnos o alumnas entre los seis y los doce años (artículo veinte). En estos casos singulares, siempre eran regentadas por maestras, es decir, en los supuestos de escuelas de párvulos y mixtas.

España, a partir de los años 50 del siglo XX, tuvo un periodo de desarrollo industrial y económico que posibilitó los inicios de una apertura al exterior y que influyó en la sociedad española¹¹¹. Sin embargo, y a pesar de que se suavizó el sistema patriarcal con

¹¹¹ Dos años antes, en 1948, el derecho a la educación fue reconocido como derecho fundamental en la Declaración Universal de los Derechos Humanos a la que España se adhirió y que, en 1979, dicha ratificación fue publicada en el *Boletín Oficial del Estado* incorporándose, de este modo, a la legislación

algunos cambios en la organización de las familias, la situación tanto de las mujeres como de su educación no se vio modificada. A pesar de ello, es preciso enunciar que, a partir de 1967, tras la aprobación del plan de estudios de las Escuelas Normales, el currículo escolar tuvo un perfil más técnico que moralizante. Sin embargo, ello no sirvió para un cambio en la metodología desarrollada que seguía basándose en la separación por sexos tanto de los espacios, como de los referentes educativos como de los conocimientos impartidos (Rabazas & Ramos, 2006). Esta medida, junto con otras en favor de una mejora del nivel cultural y educativo del país, oscilaron en el intervalo entre 1964 y 1968. Estos cuatro años estuvieron caracterizados por un crecimiento económico y demográfico en el que la presencia de la mujer en el ámbito laboral también se vio incrementada. Es en este momento en que se llevó a cabo el Plan de Desarrollo Económico y Social, la Campaña Nacional de Alfabetización y Promoción Cultural de Adultos, y el desarrollo de textos legales que aumentaron la obligatoriedad de educación hasta los catorce años de edad (López, 2015).

Con la llegada de la nueva década, se aprueba la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa que deroga la *Ley Moyano* y que abre el camino a una nueva y reformadora conceptualización del sistema educativo en su conjunto (González, 2010; López, 2015). Esta transformación legislativa sucede en un contexto en el que «la población comienza a otorgar a la formación un papel fundamental como vehículo para la promoción individual [y en el que se desarrolla] un nuevo papel de las mujeres en la sociedad» (Calvo, *et al.*, 2011, p. 562). En este nuevo marco legal, los objetivos a los que aspira el Estado se elevan a principios de justicia social e igualdad entre las personas que conforman la ciudadanía. En su exposición de motivos se enuncian como fines la proporción de oportunidades a la totalidad de la población; el derecho a la educación como derecho humano fundamental; el ánimo de que la educación no se configure desde parámetros clasistas, entre otros. Así llega a firmar que:

El periodo de Educación General Básica, que se establece único, obligatorio y gratuito para todos los españoles, se propone acabar en el plazo de implantación de

española. En el artículo 26 de la Declaración de 1948 dicese que: «1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental (...)». Junto con esta declaración es preciso nombrar la Declaración de Ginebra (1924) cuyo mérito reside en ser el primer instrumento de índole internacional que aborda los derechos de la infancia y que sirvió como puente entre los antiguos postulados y los nuevos enfoques basados en derechos de la ciudadanía y la infancia (Bajo, 2006).

esta Ley con cualquier discriminación y constituye la base indispensable de igualdad de oportunidades educativas, igualdad que se proyectará a lo largo de los demás niveles de enseñanza.

El articulado, consecuencia del debate y posterior publicación del *Libro Blanco de educación* en 1969 (Flecha, 1989; Cobo, 2015), reorganiza y revoluciona el sistema educativo desde el prisma de la igualdad de oportunidades hasta el punto que se considera que con esta ley «se democratizó la escuela» (González, 2010, p.30). En relación a nuestro objeto de estudio, la educación de mujeres y hombres se organizó de manera conjunta comenzando a compartir currículo académico y dando el marco legal para una progresiva inclusión del modelo educativo mixto, aunque sin promover su desarrollo ni cuestionar los «valores tradicionales ni el rol hogareño» de las mujeres (González, 2010, p. 341; Flecha, 1989; Calvo, *et al.*, 2011).

Aún con todo, estos cambios educativos permitieron a la mujer acceder a estudios tradicionalmente masculinos desde un planteamiento de «educación para todos» (González, 2010, p. 341) desde la lógica de la posibilidad de integración de las mujeres en el ámbito productivo del país (González, 2010; Calvo, *et al.*, 2011; Cobo, 2015). Sin embargo, las mujeres seguían «casadas con su hogar» (González, 2010, p. 342) y la mayoría no realizaba trabajos fuera del domicilio o lo dejaban tras contraer matrimonio. Por tanto, estamos en un momento de cambio de modelo educativo y de transformación social. Por un lado, se desarrollan los cambios legales para una evolución societaria al mismo tiempo que perduran los valores de décadas previas. Ejemplo de ello es lo enunciado por el Ministerio de Educación y Cultura que en 1969 decía lo que sigue:

El principio de igualdad de oportunidades ha de aplicarse también sin ninguna restricción a la población femenina, aun cuando esta afirmación no quiere decir igualdad a secas entre el hombre y la mujer. Si aquel principio, que es, en definitiva, el de la libertad, propugna la posibilidad de que la mujer acceda a niveles superiores de cultura y de responsabilidad con la única limitación de su propia capacidad, sería incorrecto afirmar que esa capacidad es la misma que en el hombre en todos los casos, especialmente cuando se trata de ocupaciones que requieren un gran esfuerzo físico». (en González, 2010, p. 342)

En resumen, y siguiendo a David Cobo (2015), tres son los cambios más significativos en relación a nuestro objeto de estudio:

- a) Desaparición de cualquier especificidad de educación separada por razón de sexo. Aunque ello no significara promoción de la educación mixta dado que la legislación ya permitía su desarrollo.
- b) Unificación del currículo impartido al alumnado.
- c) Desaparición de las Enseñanzas del Hogar.

La consecuencia fue que la instrucción recibida por los niños, hasta ese momento, se generalizó. De esta parte, las enseñanzas que se habían venido entendiendo como propias de las mujeres se devaluaron eliminando cualquier atisbo de feminidad del currículo académico oficial.

En cualquier caso, lo que se pretendía era «universalizar la enseñanza y compensar desigualdades de origen, pero no tratar a todos igual» (Viñao en González, 2010, p. 342). Es decir, se pasó de una instrucción totalmente diferenciada a compartir aula y asignaturas, pero ello no supuso un trato igual a niños y niñas si no que, por el contrario, se mantuvieron sutilmente roles sexistas dejando de lado la experiencia propia de las mujeres (González, 2010). Aún con todo, y tal y como enuncia Flecha García, el cambio sustancial acaecido no resultó la panacea y evidenció el largo camino que aún quedaba por andar. En palabras de la citada autora:

Y aunque no se pueda afirmar que un régimen de coeducación garantiza, por sí mismo, una total igualdad de oportunidades para mujeres y varones, sí es verdad que una separación de sexos institucionalizada es ya, en sí misma, la limitación de un derecho que trae, como consecuencia directa, una mayor discriminación que la que se puede producir en un sistema coeducativo. (Flecha, 1989, p. 84)

En este sentido, el modelo educativo mixto se ha venido entendiendo como elemento no único, pero sí necesario para alcanzar la igualdad de oportunidades entre géneros dentro del ámbito educativo. Esta afirmación, no sin numerosas replicas por parte de grupos de opinión contrarios a este modelo, ha venido siendo el rasgo definitorio de la educación pública de la España a partir de la posibilidad legal, con la Ley General de Educación de 1970¹¹².

¹¹² Las diversas manifestaciones a favor o en contra del modelo mixto y/o del diferenciado por razón de sexo se explicarán en el último apartado del presente capítulo, así como los aspectos relativos a la coeducación.

Llegados a mediados de la década de los 70, la ciudadanía se encuentra ante una desigualdad formal y efectiva entre hombres y mujeres en muchos ámbitos de la vida, pero vislumbrando los «rápidos cambios que acontecen durante la transición democrática (muchos de ellos impulsados por movimientos de mujeres)» (Calvo, *et al.*, 2011, p. 563). Será a partir de 1975, con la muerte del dictador como elemento simbólico del fin de la dictadura, cuando se abrirá la ventana definitiva a un proceso de transformación integral y estructural en la configuración del Estado que tendrá como punto de inflexión a la aprobación de la Constitución Española de 1978 en la que, en su artículo 27, se desarrolla el derecho fundamental a la educación el cual va a ser abordado en el siguiente apartado.

2.2 El artículo 27 de la Constitución Española de 1978, principio de un derecho fundamental

«Un niño, un profesor, un libro y una pluma pueden cambiar el mundo. La educación es la única solución»

Malala Yousafzai
Premio Nobel de la Paz, 2014.

El 6 de diciembre de 1978 fue ratificado en referéndum por la ciudadanía española el texto constitucional que finalmente vería la luz, en el Boletín Oficial del Estado, el 29 de ese mismo mes tras la promulgación por el Jefe del Estado, el rey Juan Carlos I dos días antes. Dentro de sus ciento sesenta y nueve artículos, uno destaca entre los demás por ser el que acopió mayor controversia y discrepancia, entre los diferentes partidos políticos, y en el más alto grado de negociación, cesión y consenso conllevó. El artículo al que se hace referencia es el vigesimoséptimo, el cual regula el *derecho fundamental a la educación* convirtiéndose en la tercera constitución española que regula este derecho, emparentándose así con la de 1812 —*La Pepa*— y la de 1931 en el periodo de la II República (Borrajo, 2003; De Puelles, 2011) y, al mismo tiempo, dotándole «la vital trascendencia que tiene en todo Estado social y democrático de Derecho, otorgándole una protección de máxima indisponibilidad para los poderes públicos» (Báez, 2015, p. 18)¹¹³.

¹¹³ La categorización de este derecho como fundamental supone que la legislación posterior, emanada del Parlamento, solo puede regular su ejercicio y el desarrollo de su contenido. Por tanto, quedan asentadas las bases del sistema educativo que nunca puede verse contrariado por regulaciones posteriores. Otros derechos sociales, en cambio, al no encontrarse al amparo de la categoría de fundamental, quedan esgrimidos como principios rectores de actuación, pero no exigibles a la autoridad pública (Martínez, 1979; Borrajo, 2003; Palacios, Castillo & De la Calle, 2005). Esa especial protección viene amparada por el artículo 53.1 de la Constitución que dice así: «Los derechos y libertades reconocidos en el Capítulo segundo del presente Título I vinculan a todos los poderes públicos. Sólo por ley, que en todo caso deberá respetar su contenido

De este modo, la Constitución de 1978, al igual que las dos enunciadas, establece la base fundamental de un nuevo sistema educativo que rige desde entonces hasta nuestros días. Así es como, y desmarcándose de los otros textos constitucionales, protege este derecho estableciendo «un conjunto de límites y prohibiciones dirigido a evitar los errores cometidos y las tragedias sufridas en el pasado» (Borrajo, 2003, p. 659)¹¹⁴. En suma, y a pesar de las similitudes con las de 1812 y la de 1931, el texto constitucional del 78 tiene una característica propia y única en la historia constitucional española, siendo «la única que nace fruto de un consenso entre todas las fuerzas políticas del arco parlamentario» (De Puelles, 2011, pp. 21 - 22). Esta particularidad, que obligó a que el texto finalmente aprobado no tuviera ni vencedores ni vencidos, fue consecuencia directa del resultado de los comicios del 15 de junio de 1977. Por tanto, el ánimo de consenso para su elaboración fue motivado por la falta de una mayoría absoluta tanto de las izquierdas como de las derechas en el hemiciclo. Con la victoria del partido Unión de Centro Democrático (UCD) y con la representación residual de los extremos ideológicos, el escenario político era el propicio para un acuerdo necesario en términos generales y en educación, en particular. En palabras de Manuel de Puelles, «fue el electorado el que “centró” a los grandes partidos que emergieron de la Transición y el que forzó a las grandes fuerzas políticas al pacto y a la negociación» (2011, p. 22)¹¹⁵.

Sin embargo, y a pesar de esa predisposición hacía «la concordia definitiva» (Martínez, 1979, p. 216), las discusiones e intensas negociaciones, alrededor del articulado constitucional, no cesaron a lo largo de todo el tiempo que duró el proceso de elaboración (Palacios, *et al.*, 2005), especialmente en la parte referida al derecho a la educación que

esencial, podrá regularse el ejercicio de tales derechos y libertades, que se tutelarán de acuerdo con lo previsto en el artículo 161.1.a)». Además, ha de tenerse en cuenta que el criterio de interpretación de dicha gama de derechos siempre debe ser interpretados en los siguientes términos recogidos en la C.E: «Art.10.2 Las normas relativas a los derechos fundamentales y a las libertades que la Constitución reconoce se interpretarán de conformidad con la Declaración Universal de los Derechos Humanos y los tratados y acuerdos internacionales sobre las mismas materias ratificados por España».

¹¹⁴ El autor hace referencia a los sucesos acaecidos con la aprobación de la constitución de 1931 en la que, tal y como enuncia, «se lleva a cabo una drástica limitación de la libertad en materia educativa, se permite una confusión entre libertad y anticlericalismo (...) La guerra civil (...) es una lección que no desaprovecharon los constituyentes, y que el intérprete nunca debe olvidar» (Borrajo, 2003, p. 660).

¹¹⁵ Los partidos con representación parlamentaria, por orden de mayor a menor número de escaños y porcentaje de votos, fueron: Unión de Centro Democrático 165 (34,44%); Partido Socialista Obrero Español + *Socialistes Catalans* 118 (29,32%); Partido Comunista de España + Partido Socialista Unificado de Cataluña 20 (9,33%); Federación de Alianza Popular 16 (8,33%); *Pacte Democràtic per Catalunya* 11 (2,81%); Partido Socialista Popular – Unidad Socialista 6 (4,46%); Partido Nacionalista Vasco 8 (1,62%); *Unió Centre i Dem. Cristiana Cat.* 2 (0,94%); *Esquerra de Catalunya* 1 (0,79%); *Euskadiko Ezkerra + Unión Navarra de Izquierda* 1 (0,47%); Candidatura Independiente de Centro (Castellón) 1 (0,16%). (2021, 1 de febrero). <https://bit.ly/2P8ttZo>

se convertiría en «el artículo más controvertido» (Del Puelles, 2011, p. 23) «donde el enfrentamiento político fue más encarnizado» (Vega & Muñoz, 2014, p. 106)¹¹⁶. En relación al consenso dado, Blas Camacho Zancada, diputado en las Cortes entre 1977 y 1993, afirmó:

Hemos querido huir de la costumbre inveterada en nuestra historia constitucional de que el partido en el Poder, por sí solo o con la ayuda de alguna minoría, a la hora de hacer la Constitución, plasme en ella sus concepciones e ideario con carácter excluyente y dogmático, sin ningún respeto para los demás partidos que representan sectores importantes de nuestro pueblo (...) Porque para nada valían las declaraciones grandilocuentes cuando a la hora de su contrastación con la realidad viva y social no soportaban el más mínimo embate y quedaban vacías de contenido. Este procedimiento inédito en nuestra historia constitucional ha sido el consenso de los Grupos Parlamentarios, que no es ni más ni menos que un alto título de honor para todos aquellos Grupos que lo han asumido con generosidad, comprensión e inteligencia en beneficio exclusivo del pueblo. El consenso es distinto que la unanimidad y pone de manifiesto la existencia de un pluralismo político real. (Sesión nº 106, 1978, p. 4029)

Es así como se comprueba que la historia de España, junto con el reparto de escaños tras las elecciones del 77, había sido la propulsora de un punto de inflexión necesario para el progreso del conjunto de la ciudadanía. De esta parte, unos y otros fueron conscientes de las consecuencias probables que una falta de acuerdo podía suponer. Ello tuvo como resultado una gama de acuerdos entre las distintas formaciones cuyo objetivo común era el consenso y la estabilidad política dentro de los límites propios de una democracia que acababa de nacer.

A continuación, se muestran las cesiones y renunciaciones que tanto el bloque de la izquierda —encabezada por el Partido Socialista Obrero Español— como el de la derecha —liderada por Unión de Centro Democrático— realizó en relación al artículo sobre el derecho fundamental a la educación (Palacios, *et al.*, 2005).

¹¹⁶ El 26 de julio de 1977 fue creada una Comisión cuyo objetivo era la elaboración del anteproyecto constitucional. En noviembre de ese mismo año se filtró a la prensa con lo que la sociedad española pudo entrar al debate, sirviendo dicha acción como toma de pulso del sentir de la ciudadanía sobre la propuesta. Tras varios meses de trabajo, en enero del 78 finalizó el proceso de elaboración del boceto constitucional para dar paso a la presentación de enmiendas por parte de las fuerzas parlamentarias (Del Puelles, 2011).

Cuadro 2. 1. Comparación entre las cesiones realizadas por el grupo ideológico de la izquierda y de la derecha en la redacción del artículo 27. C.E

Cesiones de la Izquierda	Cesiones de la Derecha
Creación de centro privados.	Papel activo del Estado para la creación de centros públicos.
Libertad de las familias para escoger la formación religiosa y moral.	Obligación de los centros de ofrecer asignatura de religión, pero optatividad para el alumnado.
Libertad de enseñanza en los centros privados ¹¹⁷ .	Programación general de la educación.
Subvención a los centros privados a condición del cumplimiento de los requisitos estipulados en leyes posteriores.	Control por parte de las familias, profesorado y alumnado de la gestión educativa de los centros sustentados por fondos públicos o que recibieran subvención.

Fuente: Elaboración propia a partir De Puelles (2011).

Ambas facciones ideológicas del arco parlamentario aceptaron planteamientos que no casaban con sus postulados lo cual evidenció «la voluntad real de superar las grandes contradicciones del pasado, las grandes luchas que en esta materia y otras de mayor entidad habían desembocado en una guerra civil en pleno siglo XX (...) [suponía] la reconciliación entre todos los españoles: “Idea muy importante si se tiene en cuenta que al liquidar el régimen de Franco, se liquidaba, en último término, la guerra civil”» (De Puelles, 2011, p. 27)¹¹⁸. De este modo, se llegó a un acuerdo ubicado en el centro de los posicionamientos que terminaba con la contienda dialéctica entre «el *pluralismo escolar* frente a [la] *escuela única* [pública] aunque *pluralista*» (Martínez, 1979, p. 217).

En consecuencia, lo que se dio fue un acuerdo sobre los principios básicos de un modelo educativo (Borrajó, 2003), pero con la flexibilidad para poder desarrollar los programas electorales correspondientes a cada partido en el momento de tener una

¹¹⁷ Aunque la cesión oficial fue por parte del bloque de la izquierda, fue posible por las labores negociadoras junto con partidos como UCD. En la sesión del 23 de mayo de 1978, tras conversaciones no desarrolladas en el seno de la Comisión pertinente sino en esferas privadas, se propuso *in voce* la enmienda que a partir de su aprobación supondría el reflejo por primera vez de la libertad de enseñanza en el seno constitucional. Los grupos que de manera conjunta hicieron la proposición fueron: Unión de Centro Democrático, Grupo Mixto, Grupo Comunista, Grupos Parlamentario Socialista, *Grupo Socialistes de Catalunya* y Minoría Catalana (Báez, 2015).

¹¹⁸ Los acuerdos finales no fueron posibles en la mesa de negociación debido, principalmente, al abandono de la sesión de Peces – Barba. De este modo, y tal y como recoge Rafael Báez haciéndose eco de expresión de Emilio Attard Alonso, logró un consenso extraparlamentario «sacrificando para ello “amor propio, convocatoria y ‘luz y taquígrafos’ que tan sano es para la democracia”» (Báez, 2015, p. 5). El consenso requerido y buscado tenía firmes objetivos: «No queremos una Constitución que, como la de 1812, en su artículo 366, mandaba, “Leer y escribir y contar el catecismo de la Religión Católica...”, ni una Constitución, como la de 1869, que en su artículo 24 afirmaba el derecho de todo español a fundar y mantener establecimientos de instrucción y educación sin previa licencia, ni una Constitución como la de 1931, que en su artículo 48 exige que la enseñanza tendrá que ser laica». Extracto recogido de la intervención Blas Camacho Zancada (UCD) en respuesta a la enmienda presentadas por Alianza Popular acerca del artículo relativo a la educación. Recogido en la sesión nº 106 del Congreso de los Diputados del 7 de julio de 1978, p. 4029. (2021, 1 de febrero). <https://bit.ly/34gO4iI>

mayoría parlamentaria suficiente para ello (De Puelles, 2011). De tal manera que, y en palabras de Duran Pastor, «[l]a Constitución no es válida únicamente para una opción política (...) Ha de ser válida para todos los ciudadanos. Y esta Constitución debe reflejar lo que conviene a los ciudadanos de hoy y del futuro» (Diario de Sesiones nº 106 del BOCG, 1978, p. 4035). Tras un debate arduo, en la sesión del 7 de julio de 1978 en las Cortes Generales, todas las enmiendas presentadas por las distintas fuerzas políticas decayeron y se pasó a la aprobación del artículo en los términos que hoy se recogen en el texto constitucional asumiendo de manera simultánea, por primera vez en la historia constitucional española, tanto el derecho a la *libertad de enseñanza* como el derecho al *acceso a la educación* (Palacios, *et al.*, 2005; Báez, 2015)^{119 120}.

Una vez concluida la votación, el debate se prolongó tomando la palabra los grupos parlamentarios, gracias al trámite de *explicación de voto*, que no habían propuesto enmiendas y que, en consecuencia, no tenía derecho de elevar su opinión ante el hemiciclo. De las palabras enunciadas algunas evidenciaron que lo que acababa de aprobarse era el escenario común para que cada partido, que en cada momento gobernase, pudiera desarrollar sus programas electorales en materia educativa, siempre y cuando contara con una mayoría parlamentaria suficiente. De este modo «el artículo 27 puede ser una de las muestras más representativas del consenso de intereses alcanzando durante todo el proceso de elaboración constitucional (Nogueria en Del Puelles, 2011, pp. 25 – 26). Gómez Llorente, del Grupo Parlamentario Socialista, lo expresó en los siguientes términos:

Entendemos que este artículo era el artículo posible en estos momentos, según el actual estado de la conciencia colectiva de las fuerzas políticas y sociales de nuestro país. Era el texto que podía expresar el denominador común del pensamiento, al menos de la inmensa mayoría (...) y dada la naturaleza de la empresa histórica que estamos intentado realizar, ello es perfectamente lógico para que esta Constitución sea duradera sobre todo (...) Nosotros entendemos que estos principios son inmensamente satisfactorios, aunque no engañamos en cuanto a la protección en la

¹¹⁹ Tres enmiendas fueron presentadas el día de la votación final al artículo 25 —actualmente el 27— de la Constitución. La primera de ellas presentada por Gómez de las Rocas (votos emitidos: 275; a favor 20; en contra 246; abstenciones 9); la segunda por parte de Alianza Popular (votos emitidos: 275; a favor 16; en contra 252; abstenciones 7); la postulada por Berrera, de *Esquerra Republicana*, (votos emitidos 276; a favor: 6; en contra 261; abstenciones 9) (Diario de Sesiones nº 106 del Boletín Oficial del Estado, 1978, p. 4039).

¹²⁰ «Efectuada la votación, dio el siguiente resultado: votos emitidos, 271; a favor, 248; en contra, 15; abstenciones, ocho» (Diario de Sesiones nº 106 del Boletín Oficial del Estado, 1978, p. 4039).

práctica han de tener, que dependerá en gran medida de las mayorías parlamentarias que existan en cada uno de los momentos. (Diario de Sesiones nº 106 del BOCG, 1978, pp. 4041 y 4042)

En esta línea argumental, también intervino Alzaga Villamil, del grupo de Unión de Centro Democrático, que en la explicación de su voto sostuvo:

Nosotros pensamos que el artículo en cuestión satisface, con suficiente holgura, los mínimos de nuestro programa electoral (...) Yo quería añadir que, como no satisface en su totalidad (...) *Unión de Centro Democrático* va a combatir en este Parlamento para que, por vía de legislación ordinaria, se cumpla su programa electoral y su programa educativo. (Diario de Sesiones nº 106 del BOCG, 1978, pp. 4050 y 4051)

Unos y otros estaban de acuerdo en lo fundamental habiendo acercado posturas para que fuera viable el pacto. Las discrepancias, como se ha visto, no fueron menores en relación, mayormente, a lo que cada grupo de opinión entendía por *libertad de enseñanza* y en qué parámetros era admisible la subvención de centros escolares privados o la gratuidad de los estudios en centros no públicos¹²¹. Más allá de esta fuente de discusión, la educación —en su función garantista de la continuidad del saber comunitario heredado de generación en generación (Borrajo, 2003)— se ha convertido en «uno de los indicadores más fiables del modo de ser de una sociedad, ya que pone de manifiesto cómo son instruidas y socializadas» (Díez –Picazo, 2005, p. 417). En consecuencia, analizar la legislación educativa, es decir, el conjunto de valores y conocimientos a los que se dan prioridad y cuáles quedan en su segundo plano o acotados a la esfera privada, supone analizar en qué sociedad estamos y a cuál queremos llegar. De manera complementaria, el derecho a la educación se convierte en la herramienta necesaria para que una sociedad funcione adecuadamente ya que sin formación una democracia está condenada a que las ciudadanas y ciudadanos terminen siendo «víctimas del autoritarismo político» (Díez – Picazo, 2005, p. 417). Por tanto, *libertad, educación y democracia* son tres fuerzas que,

¹²¹ En palabras de Rafael Báez, en base interpretativa a Sentencias del Tribunal Constitucional, el tema de fondo es escrutable en los siguientes términos: «El principal objeto de debate sobre la gratuidad de la enseñanza no es la gratuidad en sí, sino el centro por el que se opte para recibir esa enseñanza, a priori gratuita, ya sea en un centro público o en uno privado o de iniciativa social (...) Lo que no puede ocurrir es que los recursos públicos acudan “incondicionalmente allá donde vayan las preferencias individuales”, sin embargo, sí tendrán que tenerse en cuenta las preferencias y expectativas sociales y colectivas» (2015, pp-34 y 36).

estando en constante equilibrio constitucional y político, evidencian la necesidad de los textos constitucionalistas de plantear las pilares fundamentales e inamovibles, aunque adaptativos, del sistema educativo nacional a partir de los principios de *igualdad* y *libertad* (Díez – Picazo, 2005; De Puelles, 2011)¹²². De esta forma, todas las fuerzas políticas solo estaban plenamente de acuerdo en el primer apartado del artículo en cuestión que dice así: «Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza». En el resto de epígrafes las diferentes posturas oscilaban desde matices lingüísticos hasta posiciones de fondo, téngase por ejemplo la religiosidad dentro la formación reglada (Borrajo, 2003; Del Puelles, 2011).

A todas luces, el objetivo mismo del derecho era —y es— delimitar qué se encontraba dentro y fuera del objeto de derecho y qué grado de flexibilidad se dotaba a los gobiernos, con sus respectivas mayorías parlamentarias, para adaptar sus postulados ideológicos a los preceptos constitucionales (Borrajo, 2003; Díez – Picazo, 2005). Uno de esos debates, a tenor del artículo 27 y en relación con nuestro objeto de estudio, es el que oscila alrededor de los colegios privados cuya admisión es solo de niños o de niñas y, de manera adicional, la cuestión de constitucionalidad relativa a su financiación pública¹²³. A este respecto, cabe mencionar, siguiendo a Borrajo Iniesta, que «no existe un derecho constitucional a recibir ayudas (...) son las leyes las que determinan las cuantías y el modo de distribución de las ayudas» (2003, p. 669). Por otro lado, Díez - Picazo recuerda que la subvención pública está supeditada a lo que regule la ley y que ésta puede estar condicionada «a seguir criterios de admisión similares a los centros públicos» además añade «(...) y, desde luego, la Constitución no da un derecho a la subvención de cada

¹²² La relación de estos conceptos nos recuerda los postulados de finales del XVIII que, en el panorama europeo, encontró su mayor exponente a Condorcet como gran defensor de la igualdad en la instrucción de hombres y mujeres. Estos postulados, junto con los defendidos por sus coetáneos, han sido expuestos al inicio del presente capítulo. Aprovechamos para recoger una cita de este ilustrado que dice así: «(...) Las leyes dictan la igualdad en los derechos, pero sólo las instituciones para la instrucción pública pueden hacer realidad esta igualdad (...) Esta igualdad de instrucción (...) establecería otro género de igualdad más general: la del bienestar» (Condorcet en González & Madrid, 1988, p. 77).

¹²³ Cabe mencionar que Doña Pilar Bravo Castells, del Grupo Parlamentario Comunista, presentó, como primera firmante, la enmienda número 696 que en su apartado quinto decía «Al artículo 28, apartado 4. Nueva redacción: Añadiendo un nuevo párrafo, situado detrás del número y antes del número 4, produciendo una numeración correlativa posterior: “3. En todo caso los centros públicos se organizarán en régimen de coeducación.” MOTIVACIÓN. Dar rango constitucional a la exigencia de la coeducación en la enseñanza de los centros oficiales».

Además, hay que aclarar que la escuela coeducativa y mixta son dos modelos educativos diferentes. Esta distinción se comenzó a dar en los años 90 del siglo XX (Cobo, 2015), con ello es previsible que el término coeducación pudiera estar siendo usado por Doña Pilar Bravo como sinónimo de educación mixta y, si fuera el caso, no sería adecuado su uso al ser dos términos diferentes.

opción personal en materia educativa» (2005, pp. 421 y 425) ¹²⁴. Tras estas líneas argumentales, Báez Serrano reflexiona en los términos que siguen:

¿Existe un derecho incondicional a la financiación de la educación básica y obligatoria en cualesquiera centros? Si bien el artículo 27.4 no se refiere en ningún momento a la prestación de los derechos educativos en un centro público o privado, (...), no. Los poderes públicos han de procurar la satisfacción de derechos y libertades educativas, pero para que los particulares puedan acudir a un centro docente distinto de los creados por los poderes públicos y educarse de forma gratuita, los mismos tendrán que reunir una serie de requisitos para poder ser financiados. Por lo que han de conjugarse dos situaciones: la *posibilidad de elección* y que el *centro elegido pueda recibir financiación*. (2015, p. 37)

Es visible que el equilibrio buscado es complejo y, en ocasiones, provoca que ambas caras de la moneda —*libertad de enseñanza y derecho a la educación*— no se vean satisfechas completamente, aunque, siempre y tal y como señala Báez (2015), es preferible que ninguna lo quede ante la posibilidad de que una de las dos ensombrezca a la otra¹²⁵.

Este difícil malabarismo político y educativo ha supuesto que España haya tenido numerosos textos reguladores del sistema educativo desde 1970. Este hecho puede ser leído desde dos perspectivas diferentes. Por un lado, entendiendo este punto como el más positivo en relación con la historia pasada de nuestro país, el hecho de tener un texto constitucional consensuado que sea adaptativo y adaptable a los diferentes momentos que, tanto social como políticamente, ha vivido España. Por otro, y siendo la cara entendida como menos positiva, la falta de capacidad política para llegar a un Pacto de Estado por la Educación en el que las grandes fuerzas parlamentarias, al igual que ocurrió en el 78 para la elaboración del texto constitucional, sienten las bases del desarrollo de un sistema educativo perdurable en el tiempo para que la educación no sea fuente de enfrentamiento político entre diferentes ideologías que hacen suya la normativa en este ámbito con cada cambio en la presidencia del Gobierno central (De Puelles, 2011) ¹²⁶. Pero situándonos en

¹²⁴«Art. 27.9 Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca».

¹²⁵ Este debate, más allá de la discusión por la financiación pública, se va a desarrollar en el siguiente apartado.

¹²⁶ Actualmente, cuatro han sido los intentos de elaboración y firma de un Pacto de Estado. El primero de ellos tuvo lugar en 1997 por medio de la firma de la Declaración conjunta en favor de la educación, liderada por organizaciones educativas. La segunda ocasión tuvo lugar en 2004 a partir de reuniones con el Consejo

este contexto, Manuel de Puelles reflexiona sobre el nacimiento del derecho fundamental a la educación en los siguientes términos: «¿esta proliferación de leyes sobre una institución básica de la sociedad como es la educación no está relevando que el consenso constitucional del artículo 27 fue un requisito necesario, pero no suficiente?» (2016, p. 19). Más allá de la respuesta que pueda formularse, a continuación, se presentan la concatenación de normas que han regulado el sistema educativo en España desde la aprobación de la Constitución del 78.

Cuadro 2. 2. Resumen de las leyes orgánicas en materia educativa en España desde 1978¹²⁷

- Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares.
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación*.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*¹²⁸.
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes.
- Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación*.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*.

Fuente: Elaboración propia a partir de Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021).

Los textos que albergan cambios estructurales en el Sistema Educativo coinciden en el tiempo con el cambio de mayorías en el hemiciclo. Durante el gobierno liderado por Felipe González (1982 – 1996) tres leyes estructurales fueron aprobadas, las cuales fueron derogadas o modificadas por el gobierno de José María Aznar (1996 – 2004) periodo en el cual, desde la perspectiva feminista, se evidenció un retroceso en la igualdad entre hombres y mujeres (González, 2010)¹²⁹.

Volviendo a los gobiernos de Felipe González, una norma educativa destaca respecto a las otras. La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema

Escolar del Estado a partir del documento *Una educación de calidad para todos y entre todos*. Aun estando cerca del acuerdo, éste no se logró. El tercer intento se dio en 2006 por medio de la LOE que se presentó como una ley que pretendía un consenso social y político. El último intento tuvo lugar en 2009 en el que el ministro Gabilondo lideró el proyecto para intentar lograr la estabilidad legislativa en materia educativa (De Puelles, 2011).

¹²⁷ El símbolo de «*» marca aquellas normativas que hacen un cambio en la estructura del sistema educativo más allá de la vida en los centros. Es decir, que realizan o contemplan cambios estructurales en base a los programas políticos de cada una de las opciones que tiene la mayoría en el Parlamento en cada momento.

¹²⁸ Con esta ley el sistema educativo vivió una nueva estructuración justificada por el avance social, en general, y en materia de igualdad, en particular (González, 2010).

¹²⁹ Durante el gobierno de Felipe González, en 1984, se dio el orden de que toda la escuela pública fuera mixta. Un año antes, en 1983, se creó el Instituto de la Mujer adscrito al Ministerio de Cultura para, de este modo, dar cumplimiento a las peticiones de la Unión Europea de realizar acciones concretas en materia de igualdad entre géneros (González, 2010; Cobo, 2015).

Educativo supone un punto de inflexión en materia educativa respecto a la igualdad al reconocer, por primera vez en la legislación española, en la exposición de motivos la existencia de una discriminación por razón de sexo en el ámbito educativo. También recoge el principio de no discriminación en educación en su «Artículo 2.3.c) La efectiva igualdad de derechos entre los sexos, el rechazo a todo tipo de discriminación, y el respeto a todas las culturas» (González, 2010; Cobo, 2015). También cabe destacar el hecho de que, durante la legislatura de González, se incorporara la obligatoriedad de que cualquier escuela pública tuviera que ser mixta. De esta manera, aunque sin los resultados esperados, se quiso identificar «la escuela mixta como la plena igualdad, sin embargo, esta igualdad formal no llegó a ser una realidad en el país, ya que (...) con las escuelas mixtas integradas en el país, pocas personas cuestionaban el sexismo dentro de los centros escolares» (Cobo, 2015, p. 33)¹³⁰.

La misma tónica se dio con la llegada de José Luis Rodríguez Zapatero (2004 – 2011) quien, con la aprobación de la Ley Orgánica 2/2006, de 2 de mayo, de Educación, daba un cambio de rumbo a la educación, respecto a la legislación del gobierno anterior, no libre de polémicas por, entre otras cosas, la inclusión de una nueva asignatura Educación para la Ciudadanía, entre otras propuestas ligadas a la igualdad entre sexos. En último lugar, y siendo la norma vigente, en 2013 se aprobó la norma liderada por el Ministro de Educación del momento José Ignacio Wert que ha supuesto la legitimación, por vía de ley orgánica, de la financiación de la educación diferenciada por razón de sexo. Un aspecto resalta respecto a los demás cuando se analiza el resultado, en términos de consenso, con el que cada norma fue aprobada. Tal y como indica Manuel de Puelles:

El comportamiento político en ambos casos ha sido diferente: las leyes del Partido Socialista Obrero Español (PSOE) fueron votadas con el máximo consenso posible —prácticamente todo el arco parlamentario, salvo el PP que rehuyó el acuerdo y siempre votó en contra—, mientras que en las leyes del PP se produjo el fenómeno inverso, es decir, salieron adelante con el voto del partido que sostenía al Gobierno, gracias a la mayoría absoluta alcanzada en las urnas y, a veces, con el apoyo de

¹³⁰ Respecto a las escuelas mixtas cabe explicar que es a partir de la década de los 90 del siglo XX cuando el concepto «escuela mixta» comienza a diferenciarse del de «escuela coeducativa». Una vez desarrollado el modelo mixto en las escuelas españolas y tras las evidencias que el modelo por sí solo no es suficiente para la igualdad efectiva en el ámbito educativo, comienzan a realizarse las diferencias conceptuales entre ambos conceptos que, hasta ese momento, se habían entendido como sinónimos (Cobo, 2015).

minúsculos grupos parlamentarios, pero, habitualmente, con el voto en contra de todos los demás. (2016, p. 17)

En relación con nuestro objeto de estudio, y más allá de los resultados de las votaciones parlamentarias, un rasgo común en todas ellas es que enuncian, aún con sus diferencias entre sí y de un modo más o menos explícito, el compromiso con la igualdad entre hombres y mujeres. A continuación, vamos a ver las fórmulas que en los textos legales se han usado para establecer el compromiso legal para con la igualdad en general y, en ocasiones, entre hombres y mujeres, en particular (cuadro 2.3).

Cuadro 2. 3. *Compromiso con la igualdad en los preámbulos o exposición de motivos de los textos educativos a partir de 1978*

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación	«(...) dignificando una enseñanza pública insuficientemente atendida durante muchos años y promoviendo la igualdad de oportunidades».
Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo	«La educación permite, en fin, avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad, sean éstas por razón de nacimiento, raza, sexo, religión y opinión (...)».
Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación	«La extensión y universalización de la educación básica no sólo ha supuesto un avance sustancial hacia la efectiva igualdad de oportunidades (...)».
Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación	«(...) El primero consiste en la exigencia de proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos (...) Al mismo tiempo, se les debe garantizar una igualdad efectiva de oportunidades (...) En suma, se trata de mejorar al nivel educativo de todo el alumnado, conciliando la calidad de la educación con la equidad en su reparto».
Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa	«El primero consiste en la exigencia de proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos (...) Al mismo tiempo, se les debe garantizar una igualdad efectiva de oportunidades (...)».

Fuente: Elaboración propia a partir de los textos legales mencionados.

Sin necesidad de un análisis pormenorizado de los diferentes textos legales expuestos, es palpable que la igualdad entre la ciudadanía es un valor transversal el cual viene promulgado por la Constitución. Sin embargo, y tal y como se ha puesto de manifiesto, la igualdad en la ley es requisito imprescindible, pero no único para una igualdad efectiva entre hombres y mujeres. Ello se debe a que, a pesar de que una ley promulgue una aparente neutralidad, es posible que si se aplica en los mismos términos ante dos

realidades distintas pueda ocasionar situaciones de discriminación. Añadido a esto, algunos supuestos de situaciones sociales diversas requieren, por otra serie de motivos, un tratamiento distinto por medio de actuaciones concretas para que se dé una igualdad efectiva en el día a día. Ello, que supone un rasgo generalizado en el ordenamiento jurídico en términos generales, tiene una especial significación en lo relativo a la educación. En esa línea, la constitucionalista Cristina Zoco, afirma que:

Se ha evolucionado en normas para la igualdad real y efectiva de mujeres y hombres. Sin embargo, se [ha] avanzado mucho menos en educación en igualdad. El derecho fundamental a la educación tiene por objeto el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales (art.27.2 C.E). Es preciso que la ley de educación incluya, de forma preceptiva, materias de educación en igualdad en todas las fases de currículo escolar. De tal forma, que la decisión sobre la formación e instrucción en igualdad, no quede al albur de la voluntad política. (2017, pp. 216 y 217)

Ello evidencia que no solo con una regulación educativa que permita el acceso en igualdad de condiciones a mujeres y hombres supone, *de facto*, una igualdad efectiva entre los y las ciudadanas. Aun así, es pertinente dejar constancia de los esfuerzos legales que en diferentes ejemplos normativos se dan por medio de medidas a favor de la igualdad entre sexos. Todas ellas oscilan desde competencias propias del Consejo Escolar, modificaciones curriculares y en el material escolar, competencias del profesorado y de la comunidad educativa por medio de acciones formativas, entre otras (cuadro 2.4).

Cuadro 2. 4. *Propuestas concretas en materia de igualdad entre sexos en la legislación vinculada al Sistema Educativo*

Ley	Artículos modificados	Aspectos modificados
Ley Orgánica 8/1995, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación	Art.57	Competencias del Consejo Escolar respecto a la propuesta de medidas e iniciativas que favorezcan la igualdad.
Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género	Art. 6	Eliminación estereotipos del material educativo.
	Art. 8	Impulso por parte del Consejo Escolar para medidas educativas que fomenten la igualdad.
Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación	Art.1	Igualdad efectiva entre hombres y mujeres.
	Art. 17	Educación afectivo – emocional.
	Art. 102	Programas formación permanente profesorado.
	Art. 126.2	Persona dentro del Consejo Escolar que fomente la Igualdad en el centro.
	Art. 151	Funciones de la Inspección Educativa respecto a la Igualdad de Género.
	Disposición adicional vigésimo quinta	Atención preferente de los centros que desarrollen el principio de coeducación en todas las etapas educativas.
Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres	Art. 24	Igualdad de trato extinguiendo trato diferenciado basado en estereotipos y roles de sexo. Atención a los currículos oficiales y ocultos. Proporción adecuada entre hombres y mujeres en los órganos de control y dirección de los centros, entre otras.
	Art.25	Educación en el ámbito de educación superior referida a: inclusión en los planes de estudio de enseñanza de igualdad de género, creación post - grados específicos, estudios e investigaciones específicos.

Fuente: Elaboración propia a partir de los diferentes textos legales mencionados.

Todas estas propuestas que se han enunciado han sido desarrolladas en gobiernos encabezados por el Partido Socialista Obrero Español a lo largo de distintas legislaturas. Estas iniciativas han sido respondidas por actuaciones lideradas por el Partido Popular el cual, durante sus mandatos, ha modificado partes o dejado sin eficacia algunos preceptos legales. En otras circunstancias, cuando le ha correspondido liderar la oposición, ha trabajado por ajustar el marco legislativo a su programa electoral por medio de recursos ante el Tribunal Constitucional. Herramienta legal, esta última, que también ha sido utilizada por el partido socialista para ir en contra de la ley actualmente vigente en materia educativa. Entre ambas formaciones en relación a nuestro objeto de estudio, como líderes ideológicos del bloque de centro – derecha y centro – izquierda, una de las discusiones más importantes ha sido la relacionada con la educación en base a una metodología

diferenciada, en función del sexo, tanto de su modelo educativo como de su financiación con fondos públicos.

La complejidad de este debate, cuyo mayor punto de discordia versa sobre lo que cada postura —tanto política como social, pedagógica y moral— entiende por igualdad entre géneros y qué modelo educativo —diferenciado o mixto— es más proclive a alcanzarla, es razón por la cual vamos a destinarle el siguiente apartado. Por un lado, para exponer la gama de argumentos que, desde corrientes teóricas de distintos ámbitos del conocimiento se posicionan a favor o en contra de uno u otro modelo. Y, por otro, para analizar tanto la ley educativa aprobada en 2013 y el recurso de inconstitucionalidad que presentó el Grupo Parlamentario Socialista (número 1406 – 2014) como el texto legal recientemente aprobado, conocido como *Ley Celaá*, para, de este modo, contextualizar el momento presente en el ámbito educativo en relación a la igualdad entre sexos en el panorama nacional.

2.3 Escuela diferenciada y mixta, dos modelos educativos al amparo de la libertad de enseñanza y el derecho a la educación¹³¹

«Art. 29,1. d) Los Estados Partes reconocen conviene en que la educación del niño deberá estar encaminada a: (...) d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena»

Convención de los Derechos del Niño (CDN), 1990

El artículo 27 de nuestro texto constitucional establece las bases de un sistema educativo que ha sido desarrollado legislativamente a lo largo de los más de cuarenta años de democracia. Junto con la consecución de las mayorías parlamentarias, las leyes educativas se han venido sustituyendo, matizándose o cambiando preceptos para su adecuación a los idearios de las distintas fuerzas políticas. Ello ha evidenciado la falta de acuerdo en aspectos elementales de la esfera educativa poniendo de manifiesto que el consenso educativo del 78 era más formal que real (De Puelles, 2016). Uno de los más claros ejemplos de discordia, con relación a nuestro objeto de estudio, es el relativo al debate que rota alrededor de la *escuela mixta o diferenciada* por razón de sexo el cual se oficializó a partir de la aprobación de la Ley General de Educación de 1970. Este punto de inflexión supuso un cambio de modelo desde la hegemonía educativa del modelo diferenciado a la oficialización de la educación mixta como metodología generalizada tanto en la escuela pública como en la privada a lo largo de las leyes educativas que ya se ha visto en el epígrafe anterior (Aláez, 2009) ¹³². Con el objetivo de mostrar una

¹³¹ Se va a utilizar la denominación *educación diferenciada* para hacer referencia al «modelo educativo específico que trata a los educandos en razón de su sexo debido a las distintas necesidades psicobiológicas y de maduración personal de los diferentes sexos, para adaptarse a las dispares actitudes, intereses, aptitudes y ritmo de crecimiento de chicas y chicos» (Báez, 2015, p. 157). Las corrientes contrarias a este modelo pedagógico en lugar de hablar de *educación diferenciada* utilizan el término *educación segregada* «amparados en una supuesta discriminación que provoca la distinción educativa entre sexos (...) y con reminiscencias de tiempos pasados en los que la educación sí que segregaba realmente por sexos, al concebir socialmente un rol diferenciado para hombres y mujeres y prepararlos para los mismos desde la infancia» (Báez, 2015, p. 158). Otras denominaciones que se utilizan para hacer referencia a este modelo son: *Single – sex school* (países anglosajones); *Écoles non mixtes* (Francia); Escolarización homogénea por razón de sexo (adoptado de la terminología italiana); Escuelas monoeducativas —*monoedukative*— (Alemania) (Báez, 2015; Venegas & Heras, 2016).

¹³² En el curso 2018 – 2019 el total de centros educativos públicos de régimen general —quedan excluidos los estudios universitarios— suponía un 67% del total. Por tanto, al menos el 67%, según fuentes del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (2019), de centros educativos siguen un régimen de metodología mixta. Según la agencia EFE, un total de 87 centros son los que seguirían una metodología diferenciada en el curso 2018 - 2019. Lo que supondría, respecto al número total de centros aportado por el Ministerio que suma un total de 28.495 centros, un 0,3%. (2021, 1 de febrero). <https://bit.ly/2Z81r3w>

panorámica general de los argumentos sustentados a favor y en contra, a continuación, mostramos un cuadro resumen de los postulados de unos y otros (cuadro 2.5).

Cuadro 2. 5. Comparación entre los métodos pedagógicos de educación mixta y diferenciada por razón de sexo¹³³

	Mixta	Diferenciada (total o parcial)
Postulados a favor	<ul style="list-style-type: none"> - Convivencia temprana. - Eliminación de estereotipos. - Educación cívico – democrática. - Educación inclusiva. - Única forma de dar la misma formación a ambos sexos. - Posibilita la identificación de las diferencias individuales y propias trabajando en base al respeto al otro u otra. - Respeta las diferentes identidades de género más allá del sistema heteropatriarcal¹³⁴. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reducción de desigualdad entre sexos. - Reducción del fracaso escolar y mejora del rendimiento escolar¹³⁵. - Atención a las diferencias en el desarrollo psicobiológico. - Fomento de la homogeneidad del grupo. - Mayor libertad de elección sobre su futuro profesional al no hacer diferencias por razón de sexo en el centro docente. - Reducción de la competitividad entre los sexos. - Reducción de sentimiento de cohibición respecto al otro sexo y aumento de empatía respecto al otro. - Aumento de la autoestima y de la seguridad por la adaptación a los ritmos de madurez y aprendizaje.
Postulados en contra	<ul style="list-style-type: none"> - Desigual calidad y nivel de contenidos al no adecuarse a las necesidades específicas de cada sexo. - Diferencias por sexo en el trato al alumnado tanto en el aula como en el centro. - Aumento del fracaso escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Privación de convivencia para la reconstrucción de los roles y relaciones entre géneros. - Educación segregadora y sexista. - Falta de competencias sociales debidas a la no socialización de género. - Discriminatoria en términos económicos, de sexo y de género. - Fundamentos erróneos al no existir diferencias psicobiológicas entre niñas y niños.

Fuente: Elaboración propia a partir de Aláez (2009); Báez (2015; 2019); Gordillo (2016); Venegas & Heras (2016); STC 31/2018 (2018); Valero (2019).

¹³³ Báez explica que la diferenciación se hace por sexo y no por género. «Es por ello, conscientemente, usamos la diferenciación entre sexo cuando hablamos de la educación diferenciada, ya que no se utiliza como una forma de construcción de roles y estereotipos sociales, sino como separación entre sexos tendente a una mejor adaptación a las diferencias psicobiológicas entre niños y niñas» (2015, p. 182).

¹³⁴ La comunidad LGTB+, para visibilizar su defensa de que el mundo se organiza jerárquicamente más allá del predominio del hombre sobre la mujer, existiendo otras jerarquías que se complementan entre sí, utiliza el término cisheteropatriarcado. De este modo postulan que la sociedad también estaría formulada dando más predominio social a la heterosexualidad y a aquellas personas que se ajustan al género dado al nacer frente a aquellas personas que su identidad de género difiere del dado socialmente a partir de su sexo biológico. En definitiva, el término cisheteropatriarcado es el resultado de la suma de tres conceptos: cisgénero, heteronormatividad y patriarcado. (2021, 1 de febrero). <https://bit.ly/3ehzih2>

¹³⁵ Respecto al mayor grado de éxito del alumnado de educación diferenciada algunos autores indican que «más que deberse a aspectos ambientales específicos del sexo, se deben a los métodos y actitudes pedagógicos utilizados, a la mayor inversión en recursos materiales y humanos o a la concreta extracción social de los alumnos, aspectos muchos de ellos que serían igualmente reproducibles en aulas de educación mixta» (Alaéz, 2009, p. 33).

Tanto la educación mixta como la diferenciada tiene defensores y detractores que abogan, en cada uno de los casos, por las oportunidades de la pedagogía promovida y desvelan las debilidades del otro evidenciando, así, la falta de postulados intermedios que no aboguen por la elección de uno u otro modelo. Sin embargo, en la defensa de cada uno de los modelos se elevan argumentos similares entre ambas posturas. Un ejemplo de ello es que los dos trabajan en favor de la igualdad entre sexos y por la eliminación de cualquier atisbo tanto de discriminación como de prejuicio. Al mismo tiempo, estas afirmaciones son puestas en duda en cada caso por la parte contraria.

Más allá de eso, la mixta, como se ha mostrado, es la más generalizada en el sistema educativo español, siendo el único modelo en las escuelas e institutos de naturaleza pública. Este modelo abarca aquel en el que alumnos y alumnas comparten espacios en los centros educativos y cuyos referentes docentes son de ambos sexos y es fuertemente defendida por corrientes feministas y apoyada por otros sectores de diversos de ámbitos (Báez, 2015, 2019). Ello como desarrollo pedagógico a partir de la creencia de que el sistema educativo es parte del problema —como reproductor del orden social— y de la solución —como transformador social.

La educación es un reflejo de la sociedad en la que se incardina, como espejo de la realidad; proyecta todas las desigualdades que se producen en dicha sociedad, y como quiera que la sociedad presenta características androcéntricas, con fuerte predominio masculino en todos los órdenes, lo femenino queda relegado a un plano secundario. (González, 2010, pp. 351 – 352)

Por su parte, algunos postulados críticos con el modelo mixto, que desde posiciones feministas es considerado como «condición necesaria, pero no suficiente para la igualdad efectiva» (Vengas & Heras, 2016, p. 77), argumentan que durante los últimos 50 años en España ha proliferado esta corriente pedagógica al mismo tiempo que se ha desarrollado todo el Estado del Bienestar¹³⁶. Por ello, y sin negar la labor que su implantación ha supuesto en términos de escolarización de niños y niñas, discrepan al negarse a «considerar como “éxito indiscutible” el avance social a raíz de la implantación

¹³⁶ La expresión de que la escuela mixta «es condición necesaria pero no suficiente» es utilizada, también, por Fernando Rey Martínez. En su caso, lo hila con la idea de que un modelo diferenciado «priva al alumnado de aspectos centrales de la socialización democrática, la tolerancia, el pluralismo, la diversidad, el respeto a los otros (también de los otros géneros); es difícil que puedan adquirirlos sin una interacción más sistemática y significativa que la de un simple conjunto aislado de acciones. Por supuesto, no se asegura por sí sola la inclusión simplemente juntando en la misma clase a niños y niñas: es condición necesaria pero no suficiente» (2020, p. 19).

generalizada de la educación mixta es, cuando menos —y valga el juego de palabras—, discutible» (Báez, 2015, p. 164).

Ante esta primacía de un único modelo en la escuela pública, como garante de una mejora en la relación entre los sexos, Rafael Báez introduce la expresión de *la paradoja de la educación mixta* al referirse a la pedagogía que educa de manera conjunta de tal manera que aun teniendo entre sus objetivos la eliminación de los estereotipos, puede llegar a crear más debido a que «a pesar del auge de la educación mixta, siguen existiendo desigualdades en el ámbito educativo, que la coexistencia de niños y niñas en las aulas no ha llegado a paliar» (2015, p. 166). Ello evidencia la respuesta, ante las situaciones no deseadas de discriminación, no es única existiendo voces críticas de esa indisoluble relación entre la ausencia de discriminación por razón de sexo y este modelo pedagógico.

Respecto a la educación diferenciada, dos son las propuestas metodológicas posibles. Por un lado, aquella que separa de manera radical a los alumnos de las alumnas teniendo un centro escolar para cada cual y, por otro, aquella que aun estando en el mismo centro escolar alumnos y alumnas no comparten clases en la totalidad de las asignaturas o en algunas materias en particular. Esta separación, además del alumnado, afecta también al profesorado que imparte docencia ya que concuerda el sexo de éste con el del alumnado. Es decir, a las niñas las instruyen profesoras mientras que a los niños les dan clase varones. Además, otra característica común es la relación entre esta propuesta metodológica, ya sea en su vertiente más radical o más laxa, con organizaciones religiosas o con aspectos morales e ideológicos¹³⁷. Sin embargo, a pesar de la coincidencia entre los centros que diferencian al alumnado por razón de sexo y su vinculación a organizaciones católicas, sus defensores argumentan que la elección de este modelo pedagógico responde a la *libertad de enseñanza* amparada por la constitución y no a cuestiones morales y religiosas en relación al carácter propio del centro (Báez, 2015, 2019). En consecuencia, la apuesta por este modelo es en aras de una mejor adecuación a las necesidades del alumnado y cuyo fin, en palabras de sus defensores, es la igualdad de oportunidades sin discriminación ni estereotipos por razón de sexo en el ambiente educativo. Todo ello se sustenta en base a una atención específica de las diferencias psicosociales entre alumnos y alumnas, «dejando a un lado las valoraciones morales y religiosas que puedan

¹³⁷ Dicha valoración se sustenta en un dato objetivo de los 87 centros que desarrollan esta metodología mayoritariamente «son de inspiración cristiana o pertenecen a entidades vinculadas a la Iglesia católica, por ejemplo, el Opus Dei» (Agencia EFE, 2018). (2021, 1 de febrero). <https://bit.ly/2Z81r3w>

considerarse, algo que en todo caso entraría dentro del carácter propio de los centros docentes privados pero que sería distinto de la caracterización diferenciadora de sexos de la educación impartida» (Báez, 2015, p. 158).

Entre las disímiles posturas, tal y como se indicaba al inicio de este apartado, no existe un consenso ni argumentos de aproximación. Con ello, puede ser lícito preguntarse, tal y como hace Báez, acerca de cuál de los modelos educativos mejora el sistema de enseñanza y favorece el éxito académico del estudiantado (Báez, 2015). A este planteamiento, autores de referencia como Benito Aláez Corral, podrían contestar que ese no es el fin último del sistema educativo y, que más allá de los resultados y logros académicos que supone el argumento de base de la defensa del modelo diferenciado, toda labor del sistema de instrucción está bajo la «subordinación del objeto y contenido del derecho a la educación al respeto y logro positivo de uno[s] determinados objetivos constitucional – democráticos de educación cívica, que se han denominado ideario educativo de la Constitución» (Aláez, 2009, p. 38). Sin embargo, y más allá del *ideario educativo de la Constitución* que analizaremos más adelante, numerosos son los preceptos que se encuentran en el seno del artículo 27, correspondiente al derecho a la educación. Entre todos uno destaca frente al resto al ser el inicio del desacuerdo entre los distintos posicionamientos: «Art. 27.1. Todos tienen derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza», ya que dota de sustento constitucional tanto a la educación mixta —a través del derecho a la educación— como de la diferenciada —como desarrollo de la libertad de enseñanza (Aláez, 2009, 2011; Báez, 2015; Valero, 2019), es decir, «al amparo de la Constitución, [pero sin estar] explicitada en modo alguno» (Báez, 2015, p. 252).

Este debate, más allá del ataque o la defensa de un modelo pedagógico u otro, se ha convertido en «una polémica jurídico – constitucional en torno a la interpretación de los derechos del artículo 27 CE» (Aláez, 2009, p. 34) que ha enfrentado dialéctica, pedagógica y políticamente a defensores y detractores de cada modelo en cuestión. Más específicamente, y sin menoscabar la importancia del artículo en su conjunto, el primer apartado es de un alto grado de interés para nuestro objeto de estudio debido a que es el origen de la disputa jurídica en defensa de uno y otro modelo (Aláez, 2009, 2011; Báez, 2015).

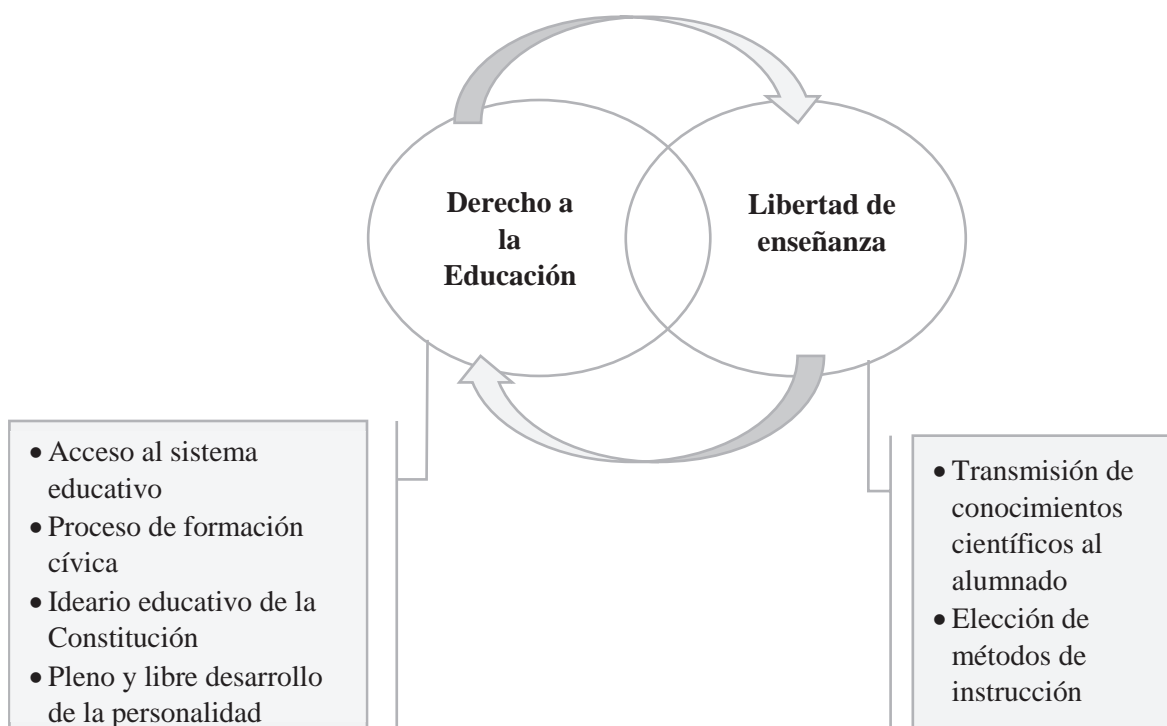
El *derecho a la educación* y la *libertad de enseñanza* son dos componentes que disponen de autonomía para su desarrollo individual al mismo tiempo que suponen el límite del otro recíprocamente. Por tanto, el respeto al derecho de educación no se

entiende sin libertad de enseñanza y viceversa. Es así como al mismo tiempo son límite y parte esencial «en la que uno y otra son necesarios para su logro respectivo» (Aláez, 2009, p. 36). Siguiendo a Aláez:

El objeto del derecho del artículo 27 CE está compuesto por una esfera vital que no consiste ni exclusivamente en ejercer la libertad de enseñanza, ni exclusivamente en recibir una prestación educativa, sino en la recepción de una formación cívica basada en los valores democrático – constitucionales (...) que no es posible sin un proceso libre de transmisión de conocimientos. (2009, p. 35)

Para su mejor entendimiento, a continuación, establecemos la relación entre los dos preceptos del artículo 27.1 al mismo tiempo que establecemos los componentes esenciales de cada uno de ellos en base a la literatura en la materia (diagrama 2.1).

Diagrama 2. 1. *Relación entre el derecho a la educación y la libertad de enseñanza*



Fuente: Elaboración propia a partir de STC 5/1981¹³⁸; Aláez (2009, 2011); Báez (2015, 2019); Zoco (2017); Valero (2019); Rey (2020).

La interdependencia entre ambos preceptos posibilita, en primer lugar, la existencia de un sistema público que garantice el acceso a toda la ciudadanía y con fundamentos democráticos que guían la aspiración última de la estructura educativa para formar a una

¹³⁸ STC 5/1981, de 13 de febrero de 1981. (2021, 1 de febrero). <https://bit.ly/3srkeVU>

ciudadanía que respete y haga respetar el marco común de convivencia. En segundo lugar, y para dar cumplimiento a la aspiración democrática de una sociedad plural, el desarrollo de la libertad de enseñanza sirve para dar respuesta al derecho de elección de método educativo que, sin esta libertad, no sería posible ya que, si existiera una «imposición constitucional de un modelo pedagógico de educación mixta anularía toda opción pedagógica distinta y toda libertad educativa» (Báez, 2015, p. 255). Por tanto, este híbrido de naturaleza jurídica posibilita la consagración tanto de la obligación estatal de acceso a un sistema educativo democrático que acoge tanto a centros públicos como privados que, en este segundo caso, pueden desarrollar su visión metodológica y educativa siempre que respeten los aspectos básicos que residen en el texto constitucional ya que «no suponen “una escuela libre frente al Estado”» (STC 5/1981, p. 37). La importancia de la aparición y reconocimiento a la libertad de enseñanza es de un alto grado ya que es una «fórmula de equilibrio» (STC 5/1981, p. 36) al posibilitar el «reconocimiento del pluralismo *en las escuelas y de las escuelas*» (Vega & Muñoz, 2014, p.105)¹³⁹. Siguiendo a, quien fuera magistrado del Tribunal Constitucional, don Francisco Tomás y Valiente:

Al decir en el inciso segundo del art.27.1 que «se reconoce la libertad de enseñanza», la Constitución está afirmando que el derecho de todos a la educación se ha de realizar dentro de un sistema educativo plural, regido por la libertad. Se trata, pues, de una norma organizativa que sirve de cobertura a varias libertades concretas, de un principio que constituye la proyección en materia educativa de dos de los «valores superiores» de nuestro ordenamiento jurídico: la libertad y el pluralismo (art. 1.1 de la C.E) (...) Significa que ni el Estado ni otra colectividad, religiosa, por ejemplo, domina imperiosamente a la juventud. (STC 5/1981, pp.35 - 36)

Esta difícil conjugación pone de manifiesto, además, la limitación constitucional de los derechos fundamentales o, dicho, en otros términos, la no infinidad de los mismos. Lo cual, en relación a nuestro objeto de estudio, viene a indicar que el desarrollo de la libertad de enseñanza no puede interferir en la asunción de las obligaciones de los entes públicos

¹³⁹ En este sentido, Rafael Báez habla de una triple clasificación en términos de pluralidad: a) Pluralismo interno o pluralismo *en* la escuela b) Pluralismo externo o pluralismo *de* escuelas c) Modelo mixto o pluralismo *en y de* escuelas. Abogando por «un sistema mixto de pluralismo, tanto “de las escuelas” como “en la[s] escuela[s]» (2015, p. 237).

y la garantía del derecho a la educación y que, coherentemente, el desarrollo de los deberes de la administración no puede minar la posibilidad de que existan otras alternativas pedagógicas. Es decir, entre ambas esferas existe una tensión necesaria —pero delicada— para el equilibrio requerido en un Estado con las características del español y sin que pueda significar un menoscabo de los valores comunes y constitucionalmente establecidos (Aláez, 2009, 2011; Valero, 2019).

Llegados a este punto es recomendable hacer la distinción conceptual, con consecuencias jurídicas, entre dos sustantivos —*educación* y *enseñanza*— que nos posibilita vislumbrar lo que conlleva el precepto constitucional recogido en el artículo 27.1. Siguiendo la lógica ya presentada, podría decirse, en base al ya enunciado voto particular de Tomás y Valiente a la Sentencia del Tribunal constitucional 5/1985, que el concepto de enseñanza es el mecanismo o instrumento para la transferencia de conocimientos científicos, por tanto, la libertad, en relación con ello, supone la opción de elegir entre los medios para su transmisión. Por su parte, el término educación —como proceso y resultado— abriga todos aquellos conocimientos relacionados con la formación en valores conforme a una ideología, aspectos filosóficos y morales que dan sentido al desarrollo integral del individuo y para la cual es necesaria la actuación de diferentes agentes de socialización como son la escuela, la familia, los medios de comunicación, entre otros. Es aquí, y en respuesta al art. 27.3 que a continuación se enuncia, donde padres y madres vienen a ostentar el derecho a escoger la formación religiosa y el sistema de valores que consideran adecuado para su progenie «coincidente, en gran medida, con el concepto general de educación» (Báez, 2015, p. 169).

Una vez distinguidos ambos, toca volver al concepto, anteriormente referido, de *libertad de enseñanza* que otorga a los y las titulares del derecho a escoger los instrumentos y mecanismos que se consideren más apropiados para el proceso de transmisión ordenada y sistemática de conocimientos para la capacitación del alumnado. Este escenario posibilita la coexistencia de diversas propuestas metodológicas en el marco de nuestro sistema educativo siempre y cuando se dé cumplimiento a los mandatos constitucionales (Vega & Muñoz, 2014; Báez, 2015; Valero, 2019). Ejemplo de ello pueden ser aquellas que diferencian por razón de sexo, junto con otras de carácter privado, que encuentran respaldo constitucional en algunos de los preceptos del artículo 27 (Diario de Sesiones nº 106 del BOE, 1978; STC 5/1981; Martínez, 2000; Borrajo, 2003; Díez – Picazo, 2005; Aláez, 2009; De Puelles, 2011; Zoco, 2017):

Art. 27.3 Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.

Art. 27.6 Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales.

Art. 27.9. Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca.

Esta triple disposición, tal y como se ha argumentado, equilibra posturas contrarias en materia educativa con el objetivo de que «ni el Estado puede arrogarse un monopolio de la enseñanza, ni los particulares pueden privar al Estado de su cometido, tanto regulador como prestacional en la materia» (Díez – Picazo, 2005, p. 419)¹⁴⁰. Así es como, ni los poderes públicos pueden exhortar a los padres y madres de qué valores y qué moralidad es la adecuada para la formación, ni los agentes privados pueden eclipsar la labor del Estado en materia educativa al tener el imperativo constitucional de desarrollar una oferta y programación general, pública y común (STC 5/1981; Díez – Picazo, 2005; Vega & Muñoz, 2014; Báez, 2015, 2019; Zoco, 2017; Valero, 2019; Rey, 2020).

Al mismo tiempo, abre nuevas posibilidades ya que, y en base al artículo 27.3, fueran los padres, madres o tutores legales quienes, en función de sus convicciones, pudieran escoger un modelo u otro de educación para su progenie. Adicionalmente, sustentan que las diferentes propuestas escolares deben ser financiadas, en respuesta al 27.9, para garantizar el derecho a la libertad de elección y así asegurar que ciertamente el derecho a la libertad de enseñanza se vea avalado (Vega & Muñoz, 2014). Siguiendo a Rafael Báez (2015), cuatro son los argumentos que dotan de factibilidad la existencia de diferentes propuestas pedagógicas dentro del sistema educativo español:

- El desarrollo de la libertad de enseñanza dota de poder de elección de centro educativo y, por ende, de tipo de educación ya que es posible la apertura de centros educativos privados con ideario propio de centro.

¹⁴⁰ Consecuencia del «Art. 27.4 La enseñanza básica es obligatoria y gratuita» que funciona de imperativo constitucional ante el Estado en su obligación de proveer de instituciones educativas en las que desarrollar el derecho a la educación (Díez – Picazo, 2005). En palabras de Manuel de Puelles «el derecho a la educación, derivado del principio de igualdad, es un derecho que conlleva una prestación por parte del Estado» (2011, p. 24).

- Posibilidad de crear centros educativos «dentro del respeto a los principios constitucionales (...) [:] la libertad, la igualdad, la justicia y el pluralismo —político» (2015, p. 177) ¹⁴¹.
- El derecho de las y los progenitores a escoger el centro educativo en función de sus «convicciones religiosas, filosóficas y pedagógicas» (2015, pp. 177 - 178) ¹⁴².
- Vinculación del desarrollo pleno de la personalidad con elección de centro ¹⁴³.

El autor, haciéndose eco de las palabras de Pablo Nuevo (2009), esgrime la teoría de que, si no hay razón inequívoca para prohibir el modelo diferenciado, no se debería impedir su posible elección ya que, si se hace, se estará limitando el derecho a escoger el modelo educativo que mejor se adecue a las preferencias parentales. Los términos textuales son:

Si no hay una razón *iusfundamental* para optar por el modelo pedagógico de coeducación, la educación diferenciada debe ser accesible a todos los alumnos, correspondiendo a sus padres o tutores elegir el modelo pedagógico con arreglo al cual deben ser educados. (Nuevo en Báez, 2015, p. 179) ¹⁴⁴.

Otro argumento frecuentemente utilizado, por los defensores del modelo diferenciado y de la posibilidad de escoger por parte de las familias, es el que se sustenta en la Convención relativa a una lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza, adoptada el 14 de diciembre de 1960 por la Conferencia General de la Organización de

¹⁴¹ Estos principios se recogen en los artículos 1.1; 9.2 y 10.1 de la Constitución Española. Dichos principios también son el límite para los centros educativos públicos ya que «la escuela pública no podrá adoctrinar en asuntos religiosos, morales, filosóficos o aquellas ideas que pretendan dar “una explicación a la condición humana y de la sociedad”, únicamente en aquellos valores admitidos por el constituyente» (Báez, 2015, pp. 395 - 396).

¹⁴² Es en estos términos en los que se recoge en el artículo 14.3 de la Carta de Derechos Fundamentales de la Unión Europea: «Se respetan, de acuerdo con las leyes nacionales que regulen su ejercicio, la libertad de creación de centros docentes dentro del respeto a los principios democráticos, así como el derecho de los padres a garantizar la educación y la enseñanza de sus hijos conforme a sus convicciones religiosas, filosóficas y pedagógicas». Cabe destacar la oración del artículo «de acuerdo con las leyes nacionales que regulen su ejercicio». Este matiz, no comentado por Rafael Báez en su tesis *Educación diferenciada y conciertos públicos* (2015), acepta la libertad de elección en función de las normas nacionales de cada Estado, por tanto, y a diferencia de lo que expone Báez, no avala la condición *sine qua non* en cualquier Estado miembro. Por el contrario, lo que indica es el hecho de que si algún Estado lo tiene configurado así en sus leyes nacionales no se entenderá como incumplimiento a la Carta de Derechos Fundamentales de la Unión Europea y, haciéndonos eco del propio artículo, «se respeta[rá]n».

¹⁴³ El autor lo describe del siguiente modo: «Es difícilmente comprensible un pleno desarrollo de la personalidad si se coarta, *ab initio*, la libertad de elección de tipo educativo» (Báez, 2015, p. 178).

¹⁴⁴ Es preceptivo recordar que la escuela coeducativa y mixta son dos modelos educativos diferentes. Esta distinción se comenzó a dar en los años 90 del siglo XX (Cobo, 2015). Por la línea argumental de Rafael Báez, puede entenderse que hace referencia, en este caso, al modelo educativo de escuela mixta por lo que, en esta ocasión, estaría mal usado el concepto de coeducación.

las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultural (Báez, 2015), cuyo artículo dos se dicta en los siguientes términos:

Art. 2. En el caso de que el Estado las admita las situaciones siguientes no serán consideradas como constitutivas de discriminación en el sentido del artículo 1¹⁴⁵ de la presente Convención: a) La creación o el mantenimiento de sistemas o establecimientos de enseñanzas separados para los alumnos de sexo masculino y para los de sexo femenino, siempre que esos sistemas o establecimientos ofrezcan facilidades equivalentes de acceso a la enseñanza, dispongan de un personal docente igualmente calificado así como de locales escolares y de un equipo de igual calidad y permitan seguir los mismos programas de estudio o programas equivalentes.

Varias ideas se desprenden del artículo. Desde un primer momento la Convención hace referencia a que las situaciones descritas no serán entendidas discriminatorias «en el caso de que el Estado las admita». Por tanto, aun no considerándolas discriminatorias no les beneficia de legitimación automática, si no que estipula que para aquellos Estados miembros que opten por modelos educativos diferenciadores por razón de sexo no serán entendidos como fundamento de discriminación siempre y cuando cumplan una serie de condiciones recogidas en el artículo 2 de la Convención. En consecuencia, incluso cuando los países desarrollasen dicha opción educativa, cualquiera que fuera su forma específica, tendrían que respetar una serie de preceptos tales como: garantizar el mismo nivel formativo del profesorado o profesionales del centro; facilidades equiparables para el acceso a este modelo educativo tanto para chicas como para chicos; similares centros escolares y homólogos currículos escolares. De ello, podría pensarse que la libertad del centro está limitada por una serie de preceptos internacionales que, a su vez, delegan la competencia a los estados para la toma de decisión de la legalidad o ilegalidad de dicha propuesta metodológica (Aláez, 2009). En palabras del magistrado del Tribunal Constitucional D. Juan Antonio Xiol Ríos:

¹⁴⁵ «Art.1 A los efectos de la presente Convención, se entiende por “discriminación” toda distinción, exclusión, limitación o preferencia fundada en la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, las opiniones políticas o de cualquier otra índole, el origen nacional o social, la posición económica o el nacimiento, que tenga por finalidad o por efecto destruir o alterar la igualdad de trato en la esfera de la enseñanza y, en especial: (...) c) A reserva de lo previsto en el artículo 2 de la presente Convención, instituir o mantener sistemas o establecimientos de enseñanza separados para personas o grupos».

Todavía hoy el objetivo 4 de la agenda 2030 para el desarrollo sostenible de Naciones Unidas, dedicada a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos, hace una expresa apelación a redoblar los esfuerzos para conseguir mayores avances, entre otros, con relación a la mejora del acceso a todos los niveles y con el aumento de escolarización, sobre todo, en el caso de las mujeres y de las niñas. De ese modo, se evidencia que la asunción por parte de la citada Convención de 1960 (...) para justificar la segregación sexual en las escuelas solo puede ser interpretada fenomenológicamente como la aceptación de un mal menor justificado por la necesidad (...) de escolarización de mujeres (...). (STC 31/2018, p. 53618)

Por su parte, basándonos en la tesis de Rafael Báez, no todas las posturas lo entienden de este modo y defienden que no se ha respetado adecuadamente la idea de base de la Convención. Textualmente Báez lo expresa así:

La Convención no admite ninguna reserva a la misma. Es por ello que, seguramente, haya mantenido ciertas reticencias a la hora de hacer respetar por los Estados Parte y asegurar la educación diferenciada frente a toda injerencia estatal de intento de suprimir este modelo (...). (2015, p. 186)

Unido a la Convención de 1960 otro texto es usado como argumento a favor de la escuela diferenciada. En concreto nos referimos a la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer (1979)¹⁴⁶, más particularmente a dos de sus artículos que a continuación enunciamos:

Art. 1. A los efectos de la presente Convención, la expresión «discriminación contra la mujer» denotará toda distinción, exclusión o restricción basada en el sexo que tenga por objeto o resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por la mujer, independientemente de su estado civil, sobre la base de la igualdad del hombre y la mujer, de los derechos humanos y las libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural y civil o en cualquier otra esfera.

Art. 10. Los Estados Partes adoptarán todas las medidas apropiadas para eliminar la discriminación contra la mujer, a fin de asegurarle la igualdad de derechos con el

¹⁴⁶ (2021, 1 de febrero). <https://bit.ly/35exTmb>

hombre en la esfera de la educación y en particular para asegurar, en condiciones de igualdad entre hombres y mujeres: (...) c) La eliminación de todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino en todos los niveles y en todas las formas de enseñanza, mediante el estímulo de la educación mixta y de otros tipos de educación que contribuyan a lograr este objetivo y, en particular, mediante la modificación de los libros y programas escolares y la adaptación de los métodos de enseñanza.

De ambos, dos aspectos son los fundamentales para la base argumental de las y los defensores de la escuela diferenciada. En relación al artículo primero, esgrimen que este modelo educativo al no tener entre «su objeto o resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por la mujer (...) de los derechos humanos y las libertades fundamentales», no debería ser considerado discriminatorio en aras de la Convención de 1979. Al mismo tiempo, y relativo al artículo 10.c), defienden que el texto internacional acoge la posibilidad de que existan otro tipo de escuela a parte de la mixta que sea capaz de contribuir al objetivo de la no discriminación entre hombres y mujeres en el ámbito educativo. Un matiz ausente en el análisis es que no afirman que uno de esos modelos sea la escuela diferenciada (Aláez, 2009), pero cierto es el hecho de que tampoco la excluye (Báez, 2015, 2019). Otro aspecto a recordar, como ya se ha señalado anteriormente, es que los Estados miembros pueden desarrollar sus legislaciones con un sentido propio y estipulando lo que se considere más apropiado para dar cumplimiento a los acuerdos internacionales, los cuales siempre han de ser considerados como un conjunto de mínimos que han de cumplirse, pero que no limita la acción estatal cuyos objetivos pueden ser más ambiciosos (Raya & Montenegro, 2018a, 2020).

La aceptación o el rechazo del modelo educativo basado en la diferencia de los sexos es la discusión —junto con el de la religión en las aulas de la escuela pública (Vega & Muñoz, 2014)—más ardua y con menos consenso entre las posturas antagónicas que existen actualmente en el contexto español. Ambas posturas dicen lograr los mismos objetivos y critican a la otra postura de no cumplir con los compromisos de igualdad entre sexos, como hemos visto. Quienes impulsan el modelo diferenciado mantienen su defensa de las diferencias psicobiológicas entre unos y otras como argumento primordial para el desarrollo de su estándar de escuela debido a que «actualmente, intentar igualar a todos en todo resulta absurdo en un mundo donde la diferencia es inevitable, y cada vez más aceptada» (Montero, 2012 en Báez, 2015, p. 192). De esta manera, focalizan el argumento

en la diferencia entre niños y niñas como factor decisivo para la legitimación de este modelo educativo.

Más allá de la defensa pedagógica y jurídica de uno y otro modelo, de las discusiones acerca de la idoneidad de las propuestas metodológicas, que a día de hoy no encuentra respuestas contundentes, un aspecto requiere la atención en este marco conceptual: ¿toda iniciativa educativa privada tiene amparo constitucional para recibir financiación pública —en respuesta al art. 27.9— independientemente de la propuesta metodológica desarrollada?

En primer lugar, es preciso indicar que el artículo 27.9 busca garantizar y asegurar la efectividad de la libertad de enseñanza ya que, si no fuera de este modo, solo tendrían opción de escoger aquellas personas con poder adquisitivo del nivel necesario para abonar el coste de la educación privada. Por tanto, la existencia de un modelo que prevea centros docentes de naturaleza privada, pero con la posibilidad de financiación pública, abre la puerta a una *libertad efectiva* de elección de centro educativo —público o privado— sin tener que, *en principio*, ostentar un poder adquisitivo concreto (Martínez, 2000; Báez, 2015, 2019; Fernández – Corredor, 2018)¹⁴⁷. Es así como, por mandato constitucional, no se puede impedir la financiación de propuestas educativas privadas de manera atemporal e incondicional debido a que el modelo español es de naturaleza mixta con apoyo a las iniciativas privadas en base a lo que recoja la ley particular en cada momento concreto. Esta perspectiva, aun existiendo distintos puntos de vista a partir de los cuales puede analizarse, es preferible que se oriente a partir del entendimiento de una premisa: «el que un centro privado sea subvencionado con fondos públicos no significa que pierda su naturaleza privada» (Báez, 2015, p. 261) y, en consecuencia tiene derecho a determinar su ideario concreto y que, de manera complementaria y limitativa, «(...) puede afirmarse en principio de que a mayor financiación pública a centros docentes privados, habrá una mayor intervención del Estado o de los protagonistas de la comunidad escolar (profesores, padres y, en su caso, alumnos) en el control y gestión de la misma» (Tomás y Valiente en

¹⁴⁷ Ana Valero, por su parte, argumenta que lo que logra la opción de escoger entre centros públicos y concertados es la diferenciación del alumnado por nivel de renta familiar. Dicho planteamiento viene sustentado por afirmaciones tales como que «los datos muestran que en España la escuela pública acoge cada vez más alumnado vulnerable con necesidades educativas especiales, y lo hace con menos recursos (...) La evidencia demuestra que una mayor elección de los padres produce a un correlativa mayor polarización de los estudiantes por factores socioeconómicos, étnicos o de nacionalidad, y deriva en mayores desigualdades en los sistema educativos (...) lo que favorece la segregación escolar y la aparición de “centros gheto”» (Valero, 2019, pp. 194 y 207).

STC 5/1981, p. 37). En consecuencia, los centros educativos tienen libertad de desarrollo de sus postulados, pero, en la medida que son financiados por entes públicos, éstos últimos pueden ejercer tareas de control sobre los primeros lo que voluntariamente asumen los centros privados al solicitar o requerir de financiación pública¹⁴⁸. En palabras de Aláez, son los centros los que al escoger un modelo pedagógico no mixto expresan su voluntad de «autolimitación que se impone (...) y a los que no tiene derecho directamente ex artículo 27 CE» (2009, p. 54).

Sin embargo, el problema, aun así, sigue siendo que no queda recogido —ni vislumbra nitidez alguna— el tema relativo a la cuantía o intensidad de apoyo o soporte a las propuestas privadas que desborda cualesquiera sean las interpretaciones al artículo 27 de la Constitución (Báez, 2015)¹⁴⁹. Es así como, y emanando el espíritu del 78 que inspiró de manera transversal y que fue impulso y efecto de la pluralidad parlamentaria (Díez – Picazo, 2005), serán las respectivas mayorías del Congreso quienes, en representación de la voluntad popular, fijen los criterios en éste y otros aspectos por medio de la promulgación de leyes en el seno de la soberanía nacional (Báez, 2015, 2019).

Si el sistema de conciertos educativos no trae consigo un consenso social menos aún, si cabe, recaba el caso particular de la propuesta educativa de naturaleza privada y pedagogía de diferenciación por sexos (Martínez, 2000). Hasta hace unos meses, esta metodología ha tenido amparo legal para su financiación con fondos públicos en las mismas condiciones que el resto de iniciativas educativas privadas en base al artículo 84.3 de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)¹⁵⁰ (Fernández – Corredor, 2018):

¹⁴⁸ Esa financiación comenzó a desarrollarse por el Real Decreto 2377/ 1985, de 18 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento de Normas Básicas sobre Conciertos Educativos.

¹⁴⁹ Algo que cabe citar es que a parte de la financiación directa a entidades educativas privadas existe la opción, subsidiaria, de dotar de ayudas directas a las familias que opten por modelos privados. Es por ejemplo lo que ocurre con la educación no obligatoria que, al no ser financiable, *a priori*, con recursos públicos se tiende a dotar de ayudas a las familias para sufragar los gastos derivados de las matrículas de estos centros (Báez, 2015).

¹⁵⁰ Complementariamente, en la Disposición Transitoria Segunda de la LOMCE se establece lo siguiente: «Los centros privados a los que en 2013 se les haya denegado la renovación del concierto educativo o reducido las unidades escolares concertadas por el único motivo de ofrecer educación diferenciada por sexos podrán solicitar que se les aplique lo indicado en el art. 84.3 de esta Ley Orgánica para el resto del actual período de conciertos (...)».

Art. 84.3. En ningún caso habrá discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social. No constituye discriminación la admisión de alumnos y alumnas o la organización de la enseñanza diferenciadas por sexos, siempre que la enseñanza que impartan se desarrolle conforme a lo dispuesto en el artículo 2 de la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la enseñanza, aprobada por la Conferencia General de la Unesco el 14 de diciembre de 1960. En ningún caso la elección de la educación diferenciada por sexos podrá implicar para las familias, alumnos y alumnas y centros correspondientes un trato menos favorable, ni una desventaja, a la hora de suscribir conciertos con las Administraciones educativas o en cualquier otro aspecto. A estos efectos, los centros deberán exponer en su proyecto educativo las razones educativas de la elección de dicho sistema, así como las medidas académicas que desarrollan para favorecer la igualdad.

Llegados a este punto, es preceptivo analizar a su vez el artículo 27.2 de la C.E: «La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales». Así es como la *libertad de enseñanza* encuentra limitaciones en el mismo artículo que la desarrolla dado que «no existen derechos ilimitados» (Báez, 2015, p. 223). El Estado, por ende, podrá acotar o expandir los contenidos dados en el ámbito educativo mediante ley y en base a los principios democráticos, referentes comunes para cualquier iniciativa educativa con amparo al marco legislativo compartido y exigible a toda la sociedad española como garantía «ético cívico – democrática» (Valero, 2019, p. 202). En palabras de Díez – Picazo, «el deber de abstención del Estado en los debates morales y políticos cesa allí donde está en juego el respeto mismo por la convivencia democrática y los derechos fundamentales» (2005, p. 420). Sin embargo, y a pesar de las limitaciones propias por su naturaleza finita (Aláez, 2009; Báez, 2015; Zoco, 2017), los centros privados tienen preservada su autonomía de centro y la libertad de instruir conforme a su identidad particular, es decir, en base al desarrollo de su *ideario propio de centro* (Vega & Muñoz, 2014)¹⁵¹. Tal y como se recoge en la Sentencia del Tribunal Constitucional

¹⁵¹ Es preceptivo aclarar que los centros privados tienen derecho, que no obligación, de establecer el ideario propio. Por lo tanto, es posible la existencia de iniciativas no públicas que carezcan de ello. Independientemente de ello, en el caso de hacerse su formulación siempre ha de ser «pública, sintético e inequívoca [además] éstos no podrán alterarlo a su arbitrio, pues, una vez establecido, el ideario pasa a ser un elemento objetivo y propio de la institución escolar» (Tomás y Valiente en STC 5/1985, p. 39).

5/1981, y que sigue siendo de lectura obligada a la hora de hablar de educación y libertad de enseñanza (Báez, 2015; Valero, 2019), el derecho al establecimiento de un ideario propio de centro «“(…) dentro del respeto a los principios y declaraciones de la Constitución” forma parte de la libertad de creación de centros [Art.27.6 C.E.], en cuanto equivale a la posibilidad de dotar a éstos de un carácter u orientación propios» (STC 5/1981, p. 12) siempre limitado a los preceptos constitucionales al poder declararse «nulos aquellos idearios que vulneren algún principio o declaración de nuestra norma suprema» (Tomás y Valiente en STC 5/1985, p. 40).

Dentro del respeto a la Constitución los centros educativos de naturaleza privada, aun teniendo libertad de establecimiento de su ideario propio, no puede estipular características del centro que coarten o impidan de algún modo el desarrollo pleno y libre de la personalidad —tal y como estipula el artículo 27.2 CE— ya que, de darse ese supuesto, sería nulo por ser contrario a la Carta Magna. Así mismo, tampoco tienen la posibilidad de llevar a cabo idearios educativos antidemocráticos (Valero, 2019; Rey, 2020). En este contexto, cabe preguntarnos cuáles son los aspectos que sí son recogidos en el ideario propio y que sirven de limitación a las iniciativas privadas.

El «ideario» de un centro hace referencia a su carácter propio, pero no a cualesquiera de sus características (...) el ideario es la expresión del carácter ideológico propio de un centro. Puesto que los padres tienen el derecho fundamental recogido en el art.27.3 de la Constitución, el ideario de cada centro docente privado cumple una función instrumental en relación con tal derecho, función que consiste en informar a los padres de qué tipo de educación moral y religiosa se imparte a los alumnos de este centro, para que aquéllos puedan escogerlo con pleno conocimiento de causa para sus hijos. (Tomás y Valiente en STC 5/1985, p. 38)

Es así como, en lógica con el hecho de que las programaciones de la educación básica son realizadas por los poderes públicos, «la neutralidad continúa siendo la regla de la enseñanza en sí misma considerada. Es, pues, en las actividades educativas ajenas a la escolaridad obligatoria [o contenidos curriculares] y también en la atmósfera general del establecimiento donde puede manifestarse el carácter propio» (Tomás y Valiente en STC 5/1985, p. 39). De esta parte, y al afectar a la esfera de manera restrictiva o limitativa, el ideario de centro surte sus efectos de manera directa en la restricción de la libertad de cátedra debido a que el personal docente de los distintos centros no puede ir contra el ideario que voluntariamente ha aceptado cumplir al entrar a formar parte de la comunidad

educativa con dicho código particular. Al mismo tiempo, ampara el derecho de padres y madres —o quien ostente la tutoría legal de la persona menor de edad— a escoger centro a sabiendas del ideario desarrollado en el mismo.

En cualquier caso, e independientemente del modelo o pedagogía educativa a la que estemos haciendo referencia, una limitación común a la libertad de enseñanza (Aláez, 2009; Rey, 2020)—aunque directamente dirigida a las iniciativas privadas— es la subordinación existente al *ideario educativo de la Constitución* (Aláez, 2011, p. 93) significando, tal y como se enunciaba al inicio de este apartado, la máxima aspiración del sistema educativo, es decir, a la formación de una ciudadanía en los valores y principios constitucionales como garantía de la supervivencia de la democracia (Aláez, 2009, 2011; Báez, 2015; Valero, 2019; Rey, 2020)¹⁵². Además, el grado de «cumplimiento al ideario educativo constitucional» (Aláez, 2009, p. 59) y su adecuación a él puede suponer la distribución desigual de la financiación pública. Es así como se entiende que, en su esfera finalista, «la enseñanza ha de servir a determinados valores (principios democráticos de convivencia, etc.)» (STC 5/1981, p.11) por medio del «pleno desarrollo de la personalidad del educando» (Báez, 2015, pp. 192) y constituyendo la «prueba de fuego (...) siendo el ideario educativo constitucional la única forma de certificar la constitucionalidad del carácter propio de los centros docentes» (Báez, 2015, pp. 225 - 226).

Dicha expresión —refiriéndonos a *prueba de fuego*— también es utilizada por el autor Benito Aláez que, aun estando de acuerdo con que es el ideario educativo de la Constitución el límite a la libertad de enseñanza, cuestiona el hecho de utilizar como

¹⁵² El ideario educativo de la Constitución ha sido esgrimido como argumento por algunos autores —como Fernando Rey, Octavio Salazar o Ana Valero— en contra del denominado *Pin Parental*. Entre los argumentos utilizados se encuentran la defensa de escuelas inclusivas en las que se muestre la diversidad existente en la sociedad para que el alumnado, en aras de su desarrollo integral, pueda educarse en los principios democráticos entre los que se encuentra la igualdad. Además, se alude a que las actividades complementarias —para las cuales el *Pin Parental* quiere autorización expresa por parte de los padres y madres del estudiantado— vienen recogidas en las programaciones de los centros y, en consecuencia, están bajo la supervisión del Consejo Escolar en el que las familias están representadas (Álvarez, 2020; Rey, 2020; Salazar, 2020). Otros autores, en cambio, abogan por la defensa de la no inconstitucionalidad de este instrumento como así lo defiende Germán Teruel y Agustín Ruiz para aquellos aspectos que puedan ser discutibles y por tanto no puedan exponerse como axiomas en el contexto educativo (Álvarez, 2020; Teruel, 2020). Si bien se debe hacer notar que las actividades objeto del *Pin Parental* son aquellas relacionadas con la denominada «ideología de género, la educación sexual y otras cuestiones moralmente controvertidas» (Rey, 2020, p. 22). Por lo que cabe deducir que no es la defensa del derecho de las familias a intervenir en los contenidos de naturaleza complementaria impartidos en el sistema educativo por personal ajeno a la institución si no que, el objetivo final, es el control sobre los aspectos relativos a las teorías del género en su concepción más amplia (Álvarez, 2020; Borraz, 2020; Grijelmo, 2020; Rey, 2020).

argumento la obtención de resultados académicos óptimos para dotar de legitimidad a un modelo educativo en concreto (Aláez, 2009, 2011). En palabras textuales del autor:

La prueba de fuego a la que se debe someter el ideario propio de un centro escolar, incluida toda técnica pedagógica (como la educación diferenciada) que se incluya en aquél para el lícito ejercicio de la libertad de enseñanza, no es la de si obtiene mejores o peores resultados desde el punto de vista del rendimiento instructivo de los alumnos, sino la de si el resultado educativo de dichos alumnos se mantiene dentro del marco que establece el ideario educativo de la Constitución. (2009, p. 40)

En esta misma línea, aunque dos décadas antes, y yéndonos a las palabras del citado magistrado Tomás y Valiente en su ya mencionado y afamado voto particular:

El art. 27.2 de la Constitución contiene la definición del objetivo que debe perseguir la educación, cualquiera que sea la naturaleza, pública o privada, de cada centro docente, precepto que constituye lo que podría denominarse sin metáfora el «ideario educativo de la Constitución» [suponiendo que] la educación para la democracia es una de las principales exigencias de la democracia misma. (STC 5/1985, pp. 40 - 41)

Esta misma lógica argumental es desarrollada por D. Fernando Valdés, magistrado del Tribunal Constitucional, quien formula la siguiente pregunta para plantear sus dudas acerca de que el ideario educativo de la Constitución sea compatible con el modelo pedagógico diferenciador por razón de sexo:

¿La educación diferenciada por sexo es acorde con el ideario constitucional o, por el contrario, pugna de él? (...) La educación por sexo priva a los alumnos y a los profesores del escenario y contexto necesarios para educar a partir de una percepción democrática de los acusados conflictos de género que en nuestra sociedad aún se mantienen (...) El artículo 27.2 no ampara el adoctrinamiento ideológico (...) pero tampoco es neutral, en cuanto impulsa decididamente la difusión de los valores constitucionales: juridifica así la médula de la educación

democrática, que si no es paritaria no es democrática. (STC 31/2018, pp. 53606 – 53607)

En relación al cumplimiento de dicho ideario constitucional y en base a los objetivos educativos recogidos en el artículo 27.2 de la Carta Magna¹⁵³, tres son los argumentos básicos por los que, en palabras de Rafael Báez (2015), las propuestas educativas diferenciadoras por razón de sexo no supondrían, *de partida*, un ataque a los propósitos finales de la educación ya que cumplen los siguientes requisitos¹⁵⁴:

- Facilitan de las mismas oportunidades y finalidades formativas independientemente de que los centros sean destinados para chicos o para chicas.
- Cumplen el objetivo de trabajar por el pleno desarrollo de la personalidad del alumnado y, en base a ello, entienden que es favorable la división espacial en función del sexo para atender a las diferencias psicobiológicas existentes entre chicos y chicas.
- No existe evidencia de que el modelo pedagógico mixto sea la fórmula para la disminución de estereotipos y/o roles de género, «pudiendo, debido al avance o retroceso en la maduración personal respecto al sexo opuesto, provocar una actitud de rechazo hacia los niños o las niñas, respectivamente, fomentando estereotipos de género para reformar el autoestima y afirmación personal, no ocurriendo lo propio en la educación diferenciada (...)» (Báez, 2015, p. 228).

Por su parte, y en claro desacuerdo, Aláez expone y mantiene que la excelencia académica no debe ser tomada como único argumento en defensa, desde su posición, de la necesidad de educar en términos cívicos – democráticos al alumnado. Además, esgrime motivos por los cuales la neutralidad de las instituciones públicas en la educación debe ser entendida a partir de estos parámetros. Es decir, lo que viene a señalar es que la neutralidad no supone la no intromisión si no que, por el contrario, para garantizar ese

¹⁵³ «Art. 27.2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales».

¹⁵⁴ El autor hace referencia a que por el hecho de que la escuelas sean diferenciadas no afectan a dichos postulados dejando abierta la posibilidad de que un centro, independientemente de que sea diferenciador o no, pueda ir en contra de dichos preceptos y que, por tanto, se requiere el análisis de cada caso concreto, pero, ante todo, no deducir que esta metodología educativa concreta atenta *sine die* al ideario educativo constitucional.

statu quo neutral se requiere la actuación de los entes públicos para preservar los valores y principios constitucionales en aras de una formación cívica y democráticamente satisfactoria en un Estado social y de derecho, como el caso español (Aláez, 2009; Rey, 2020). Dicha actuación, continuando con Aláez, dentro del sistema educativo supone que se «actúe de forma inversamente proporcional a medida que crece la capacidad de autodeterminación del individuo y aumenta su grado de impregnación por los valores constitucionales como consecuencia de su paso por el sistema educativo» (2009, pp. 40 - 41). En otras palabras, cuanto menor es el alumnado más intervención, según este autor, deben las instituciones públicas realizar debido a la falta de nociones cívico democráticas que posee. Dicha actuación se verá reducida al compás de crecimiento de las y los estudiantes, cuánto mayor sean, menos intensidad de tutela pública y familiar o más autonomía personal (Aláez, 2009; Valero, 2019). En esta línea Aláez añade que «sólo se puede convivir bajo un sistema constitucional – democrático eficaz si los individuos son educados para desarrollar plenamente su personalidad, y ésta solo puede desarrollarse plenamente si se conocen los propios derechos y los derechos de los demás, se aprende a respetarlos y se interiorizan las reglas de convivencia propias de una sociedad democrática» (Aláez, 2011, p. 111).

En un aspecto en el que tanto Báez como Aláez están de acuerdo, a pesar de todas sus discrepancias, es en el hecho de no poder discernir si la educación diferenciada por sí misma, y sin tener más determinantes en cuenta, puede suponer ser contraria a la educación en igualdad del alumnado (Aláez, 2009; Báez, 2015). Benito Aláez, al no saber cómo dar respuesta a tal cuestionamiento, estipula la necesidad de justificación objetiva y razonada de tal modelo pedagógico para su defensa en términos constitucionales. Aunque son argumentos de esta naturaleza los que ensalza para dotar de dudas razonables y jurídicas al entendimiento de que Carta Magna ampara indudablemente a este modelo pedagógico. Dos son las tesis fundamentales que expone para deslegitimar la validez de la educación diferenciada (Aláez, 2009):

- El único imperativo legal es el de tratar igual a las situaciones consideradas iguales, sin que ello suponga imperiosamente un trato desigual a aquellas realidades supuestamente desiguales.
- La variable *sexo* no puede ser entendida en términos de comparación. Aunque los poderes públicos puedan desarrollar actuaciones en base a las consecuencias

sociales y culturales por la pertenencia a un sexo determinado, pero no por ser del sexo en particular.

En este contexto de debate continuó sin la llegada de un consenso educativo y con el único voto a favor del Partido Popular (Venegas & Heras, 2016), se aprobó la ya mencionada Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa—conocida como la LOMCE— que supuso un punto de inflexión al ser el primer texto legal que de manera explícita expone la legalidad y legitimidad de la educación diferenciada tanto para su desarrollo educativo como para su financiación con recursos públicos (García, 2016; Venegas & Heras, 2016)¹⁵⁵. Algunas de las principales críticas a este texto legal se resumen en cuatro puntos principales (García, 2016):

- Uso de lenguaje sexista en la redacción de la propia ley.
- Financiación pública a la educación diferenciada por razón de sexo.
- La eliminación de la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, Ética e Historia de la Filosofía¹⁵⁶.
- Ausencia de alusiones directas a la diversidad de género y de orientaciones sexuales.

Además, las posturas críticas a la aprobación de la LOMCE mantuvieron que, más allá de un retraso en relación a su predecesora la Ley Orgánica, de 3 de mayo, de Educación (2006), tres leyes estarían siendo incumplidas como consecuencia de la LOMCE en lo relativo a las medidas preventivas en el ámbito de la educación:

¹⁵⁵ Es necesario indicar que la diferencia numérica de votos de ambas leyes no es amplia. En el caso de la aprobación de la LOE el resultado fue: votos a favor 181 (51,71%), en contra 133 (38%), abstenciones 12 (3,42%) (326 votos emitidos (93,14%) de los 350 posibles). En el caso de la LOMCE: votos a favor 182 (52%) en contra 143(40,86%), abstenciones 2 (0,57%) (327 votos emitidos (93,43%) de los 350 posibles). Las diferencias sustanciales son en cuanto a grupos parlamentarios que apoyan cada texto, al proceso de negociación con la comunidad educativa, agentes del sector, asunción de enmiendas, entre otros aspectos (Venegas & Heras, 2016). Puede consultarse en artículos de la época de los diarios *El País* y *Abc*. (2021, 1 de febrero). <https://bit.ly/39P7sqW> y <https://bit.ly/2FrZZQJ>

Con fecha 10 de diciembre de 2016 entró en vigor el Real Decreto Ley 5-2016, de 9 de diciembre, de medidas urgentes para la implantación de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (2021, 1 de febrero). <https://bit.ly/36DZi2A>

La financiación pública de centros educativos que diferencian por razón de sexo se lleva a cabo en base a los artículos 84.3 y la Disposición Transitoria Segunda de la citada ley.

¹⁵⁶ Con fecha de 18 de octubre de 2018, tras ser votada por unanimidad por todos los grupos de la Comisión de Educación del Parlamento Español, filosofía volvió a ser materia obligatoria en el segundo curso de los estudios de Bachiller. Esta reincorporación al itinerario educativo se realizó por medio de una reforma de la LOMCE. Puede consultarse en el siguiente artículo del diario *El País* (2021, 1 de febrero). <https://bit.ly/3cCiG5K>

- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, publicada en el Boletín Oficial del Estado (BOE) el 29 de diciembre de 2004.
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, publicada en el Boletín Oficial del Estado (BOE) el 23 de marzo de 2007.
- Ley Orgánica 2/2010, de 3 de marzo, de salud sexual y reproductiva y de la interrupción voluntaria del embarazo, publicada en el Boletín Oficial del Estado (BOE) el 4 de marzo de 2010.

Es así como los planteamientos de corrientes feministas defienden la educación dentro de un marco común de convivencia entre los diferentes sujetos independientemente de sus diferencias, incluidas las que tienen como base el sexo, como escenario para construir nuevos modelos sociales más igualitarios. A su vez, se entiende que este nuevo marco legal es un paso hacia atrás respecto a la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación en la que se prohibía cualquier discriminación en la admisión del alumnado (Aláez, 2009; Salazar, 2016; Zoco, 2017).

En este punto, cabe citar uno de los recursos de inconstitucionalidad que recibió la LOMCE que interpuso el Grupo Parlamentario Socialista motivado por su posición contraria a la nueva regulación¹⁵⁷. Algunos de los argumentos expuestos, en relación a nuestro objeto de estudio, fueron (Salazar, 2016):

- La utilización de la Convención de 1960, texto preconstitucional, como justificativa para el no entendimiento de la segregación en base al sexo como ejemplo de desigualdad. Al mismo tiempo, hace alusión a la Convención para la eliminación de toda forma de discriminación contra la mujer (1979), postconstitucional, que cambia de criterio a favor de la educación mixta en el ya enunciado artículo 10.c).
- Entendimiento del espacio escolar más allá de un instrumento de transmisión de conocimientos académicos.
- Importancia del papel de agente de socialización de la escuela.
- Alusión directa a artículos de la Constitución: art. 27.2, art. 27.9, art. 14, art. 9.2

¹⁵⁷ Cinco Comunidades Autónomas presentaron recurso de inconstitucionalidad: Cataluña, País Vasco, Andalucía, Asturias y Canarias.

en base a la siguiente argumentación «la educación se concibe en nuestro texto constitucional como una formación abierta y plural y persigue objetivos sustentados en bienes, valores y principios constitucionales que no pueden ser sacrificados en aras de una discutible mayor eficacia instructiva de la educación diferenciada» (STC 31/2018, p. 53550).

- Se pone de manifiesto la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres en cuyo artículo 23 se dice que el sistema educativo debe eliminar los elementos obstaculizadores para el logro de una igualdad efectiva entre hombres y mujeres.
- Importancia de la educación compartida en pro de reducir y/o eliminar los estereotipos sexistas.
- Pone en duda la relación entre las supuestas diferencias biológicas en base al sexo y un rendimiento diferencial en el ámbito académico. A su vez, se expone que en caso de que fuera así tampoco tendría relevancia en términos constitucionales.

Más allá del recurso de inconstitucionalidad previamente referido, esta posibilidad que permitía la LOMCE, también planteaba dudas entre la comunidad jurídica al entenderse que podía ser contraria a algunos preceptos constitucionales. Los postulados se cobijaban bajo los artículos 14 y 27.2 de la CE principalmente. En palabras de Cristina Zoco:

La inadmisión de estudiantes por razón de sexo en los centros educativos financiados con fondos públicos ha sido debatida por suponer una discriminación directa por razón de sexo no fundada en razones objetivas (...) supone el comienzo de la no educación en igualdad por iniciar su apertura a la sociedad en grupos separados y diferenciados (...). (2017, p. 228)

Según la autora podía llegar ser contrario a los propios fines de la norma ya que en el artículo 1 se establecía como objetivo del texto legal «el desarrollo, en la escuela, de los valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género». Es decir, que la propia ley podría estar en contra de los objetivos propios de la norma al buscar la igualdad a partir de la discriminación o diferenciación por razón de sexo (Zoco, 2017). Por su parte Octavio Salazar expuso:

La que entiendo que es la clave del debate [es] la consideración de la igualdad de hombres y mujeres, y la correlativa no discriminación por razón de género, como principio irrenunciable de nuestro modelo educativo y, por lo tanto, su carácter

indisponible para el legislador. (...) Desde una perspectiva constitucional la clave no debería situarse tanto en que exista una ley en vigor que impide la diferenciación por razón de sexo, sino más bien en considerar esta forma parte de los criterios en que se sustenta nuestro sistema educativo y, más en concreto, lo que se ha denominado «ideario educativo constitucional». (2016, p. 465)

En este debate, el Tribunal Supremo por medio de la sentencia 749/2017, de 5 de mayo de 2017, Sala de lo Contencioso – Administrativo, Sección 4ª se pronunció en defensa explícita de la educación diferenciada ya que se entendió que no supone en sí misma una discriminación siempre y cuando se atendiera a los requisitos enumerados en el artículo 84.3 de la LOMCE. Así es como el Tribunal Supremo se ha alejado de su jurisprudencia habitual en la que ha reiterado en diferentes ocasiones que «la libertad de enseñanza en nuestro país no es ilimitada y de que el principio de igualdad de género constituye uno de los pilares esenciales de nuestro modelo educativo» (Salazar, 2016, p. 453). De esta parte, queda suponer que el cambio argumental se debe a que el papel de este tribunal no es otro que el de interpretar la legislación vigente. En consecuencia, ante un cambio legislativo sustancial no cabe si no un cambio sustancial de la argumentación judicial de este tribunal.

El órgano judicial que zanjó el debate, momentáneamente, fue el Tribunal Constitucional por medio de la Sentencia 31/2018, de 10 de abril de 2018. Recurso de inconstitucionalidad 1406 -2014. Interpuesto por más de cincuenta diputados del Grupo Parlamentario Socialista en el Congreso en relación con diversos preceptos de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa¹⁵⁸. Los principales argumentos en los que fundamentaban, entre los que se encuentran referencias al escrito de alegaciones de la Abogacía del Estado con fecha 20 de mayo de 2014, la no inconstitucionalidad de la LOMCE pueden resumirse en seis principalmente.

- El modelo de escuela diferenciada responde al objetivo de mejora de resultados académicos, no para la optimización de las potencialidades de chicos y chicas. Siendo una opción educativa optativa para los centros y de libre elección por parte de las familias.

¹⁵⁸ (2021, 1 de febrero). <https://bit.ly/2FyudSc>

- La interpretación de tratados internacionales ratificados por España entendiendo la educación mixta como una propuesta que se debe incentivar sin que ello suponga la negación de otro modelo pedagógico.
- Coherencia con la interpretación sostenida en el tiempo por el tribunal de que no todo trato desigual es sinónimo de discriminación.
- No existe forma de discernir que la educación diferenciada vaya *de facto* en contra del ideario educativo constitucional.

Ante este fallo, dos magistrados y otras dos magistradas emitieron un voto particular ya sea por no estar de acuerdo con la decisión, o con parte, o por no estar de acuerdo con la argumentación dada a pesar de estar a favor del fallo en sí mismo. A continuación, vamos a mostrar un cuadro comparativo de las distintas posturas (cuadro 2.6).

Cuadro 2. 6. *Votos particulares de la STC 31/2018, de 10 de abril de 2018*¹⁵⁹

Dña. Encarnación Roca Trías	Dña. M^a Luisa Balaguer Callejón	D. Fernando Valdés Dal Ré	D. Juan Antonio Xiol Ríos
Discrepa con la fundamentación, no con el fallo	Discrepa con parte del fallo y de la fundamentación	Disiente de la decisión	Discrepa con parte del fallo y de la fundamentación
No existencia de un derecho constitucional al concierto de centros que diferencian por razón de sexo.	Educación diferenciada no tiene cabida en el marco constitucional.	Relación de logros académicos con poder adquisitivo de las familias que escogen este modelo.	En contra de la <i>falacia de separados, pero iguales</i> . Excepcionalidad de la puesta en marcha de las acciones de discriminación y siempre con el objetivo de reducir brechas entre colectivos.
Libertad de elección de centro no supone derecho al concierto de todas las iniciativas privadas.		Invisibilización de la realidad que viven las personas que no se ajustan a los postulados heteropatriarcales. Resta valor al papel socializador de la escuela.	
Constitucionalidad de los centros diferenciadores, pero también constitucional en caso de que la ley los excluyera ¹⁶⁰ .	Ocultamiento de ideario particular de centro tras el argumento de mayor éxito escolar.	En contra de los argumentos de que se mejora la capacidad de niños y niñas con la escuela diferenciada.	

Fuente: Elaboración propia a partir de STC 31/2018.

¹⁵⁹ El concepto de voto particular es definido como la «posibilidad que tienen los magistrados de disentir de la mayoría de la sala, razonándolo aparte que se une a la sentencia» (RAE, 2020). (2021, 1 de febrero). <https://dej.rae.es/lema/voto-particular>

¹⁶⁰ La magistrada tilda de excesivas algunas argumentaciones vertidas por el tribunal y añade «No cabe olvidar que el Tribunal Constitucional es interprete supremo de la Constitución, no legislador, y sólo se debe esperar de él pronunciamientos sobre adecuación o inadecuación de los preceptos a la Constitución, sin que sea posible que, directa o indirectamente, se impongan determinados contenidos a las decisiones de ese legislador» (STC 31/2018, p. 53603).

Al analizar las distintas posturas defendidas por cada uno de las y los magistrados se constata que los nudos dialécticos se caracterizan por mantener los hilos discursivos que hemos presentado a lo largo de todo el apartado. Abogan por la defensa sin vaguedades de la libertad de enseñanza y de propuestas distintas a la ofrecida por los entes públicos, pero con dudas acerca de hasta dónde llega esa libertad o hasta dónde la Constitución permite desarrollarla. Algunas de las limitaciones que enuncian versan sobre la financiación del modelo diferenciado llegando, en algunos casos, a disputar su legitimidad. También defienden posturas críticas acerca de la falsa defensa de que esta pedagogía está alejada de cualquier tinte ideológico o confesional y que, por tanto, no estamos ante una propuesta pedagógica si no ante un modelo basado en preceptos morales e ideológicos concretos. La magistrada doña M^a Luisa Balaguer Callejón lo expone en los siguientes términos:

La Sentencia parte de un presupuesto argumentativo que no puede ser compartido de ningún modo, y que condiciona el resto de los razonamientos, con los que tampoco es posible estar de acuerdo. Sostiene la mayoría del Tribunal que la educación diferenciada por sexos no se sustenta en una determinada concepción de la vida, o en una cosmovisión con un contenido filosófico, moral o ideológico, y que, por esta razón «la separación entre alumnos y alumnas en admisión y organización de las enseñanzas responde a un modelo concreto para el mejor logro de los objetivos perseguidos comunes a cualquier tipo de enseñanza. Por lo tanto, se trata de un sistema meramente instrumental (...)» Ese razonamiento oculta la afirmación de que existen diferencias cognitivas y/o biológicas [entre niños y niñas] (...) Con ello se quiere transformar en verdad jurídica una falsedad científica manifiesta (...). (STC 31/2018, p. 53629)

Por su parte, el magistrado D. Fernando Valdés Dal Ré termina su voto particular manifestando una duda razonable acerca de qué hay detrás de una segregación que, si se basara en otra variable, no se permitiría en la sociedad española:

En la España del siglo XXI, sin duda habría por unanimidad en opinar que el principio «separados pero iguales» es inconstitucional si comporta segregación racial, atentando al fundamento mismo del orden político y de paz social (Art.10.1

C.E) ¿Cuál puede ser el fundamento para sostener lo contrario cuando se trata de segregación por razón de sexo? (STC 31/2018, p. 53610)

Esta manifestación, lejos de ser intrascendente, abre o mantiene abierta una pieza fundamental del debate: qué hay detrás de esta discusión que hace que parte de la sociedad —jurídica, pedagógica, ciudadana— legitime o no ponga en cuestión dichos postulados. Además, y como ha sido tónica general del discurso desarrollado a lo largo de todo el apartado, se constata la falta de un consenso jurídico —en la misma línea que el social— acerca de la idoneidad de la existencia de este método educativo y de, en su caso, su financiación con recursos públicos.

No obstante, y a pesar de que el fallo de este tribunal puede haber supuesto el inicio hacia «una consolidación de la constitucionalidad de la educación diferenciada» (Báez, 2019, p. 253), el debate en torno a la igualdad entre sexos sigue en la esfera jurídica y social sin que se vislumbre un fin de los conflictos que rodean a nuestro objeto de estudio. Muestra de ello es la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación en la que, en su artículo ochenta y tres dice que:

Con el fin de favorecer la igualdad de derechos y oportunidades y fomentar la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, los centros sostenidos parcial o totalmente con fondos públicos desarrollarán el principio de coeducación en todas las etapas educativas, de conformidad con lo dispuesto por la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, y no separarán al alumnado por su género.

Ello nos obliga a abrir un tercer pilar en el marco teórico que nos posibilite explorar líneas de pensamiento en base a las *teorías del género* que defienden la igualdad asumiendo la carga histórica, cultural y social que la variable supone para las personas en su desarrollo integral. Para ello, y a lo largo del capítulo III, se van a desarrollar las teorías principales del género, y su relación con la educación, tomando como punto de partida la publicación en 1949 de *El segundo sexo* de Simone de Beauvoir que se ha considerado el hito histórico con el que arranca la tercera ola del feminismo (Varela, 2013)

CAPÍTULO III

LAS TEORÍAS DEL GÉNERO COMO MARCO CONCEPTUAL PARA EL CAMBIO SOCIAL A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN

«Reclamo derechos para la mujer porque estoy convencida de que todas las desgracias del mundo provienen de este olvido y desprecio que hasta hoy se ha hecho de los derechos naturales e imprescriptibles del ser mujer. Reclamo derechos para la mujer porque es el único medio de que se preste atención a su educación, y porque de la educación de la mujer depende la del hombre en general, y, particularmente, la del hombre del pueblo»

Flora Tristán
en *Unión Obrera* (1893)

Con el propósito de exponer las principales teorías feministas desde mediados del siglo XX hasta la actualidad, el presente capítulo se ha estructurado en tres apartados. Su organización, al igual que en los capítulos precedentes, se ha realizado a través de la cronología de los hechos evidenciando los elementos clave para la comprensión del desarrollo teórico de los postulados feministas y su relación con la educación.

En un primer momento, analizaremos los aportes teóricos de los últimos años de la segunda ola del feminismo tomando como pilar fundamental la publicación de la obra de Simone de Beauvoir, *El segundo sexo* (1949), que sirve como transición hacia la tercera ola abarcando la gran diversidad de posicionamientos que surgieron a lo largo de tres décadas de pensamiento y movimientos político – sociales. Este escenario, a su vez, es el propicio para desarrollar lo concerniente a aquello denominado por Gayle Rubin (1975) como *sistema sexo – género* en base a la teoría de Robert Stoller en su obra *Sexo y Género* (1968) así como ilustrar la [re]significación del feminismo como movimiento político como ya sucediera con las sufragistas a principios del siglo XX.

El segundo apartado tiene el ánimo de recapitular las últimas premisas de la tercera ola del feminismo. Así, abordaremos la teoría *Queer*, cuyo mayor exponente es la autora Judith Butler con la obra *El género en disputa* (1990), analizando esta nueva manera de conceptualizar los términos de *género* y *sexo biológico*, donde se propone su disolución como punto de partida para la igualdad entre las personas. Este paradigma, continuamente

inmerso en polémicas, junto con otras teorías, la conocida como *ciborg* entre ellas y que también pertenece a los años 90 del siglo pasado, protagonizarán los últimos rescoldos de este periodo. Con el fin de la tercera ola del feminismo llega un cuarto momento caracterizado por la diversidad, la multiplicidad de enfoques y, simultáneamente, por la llegada de los postulados feministas a la población en general transformándose, así, de un movimiento ilustrado y/o académico a un posicionamiento social de masas con la entrada al siglo XXI.

En último lugar, como cierre a este capítulo, expondremos la propuesta feminista para la educación denominada *coeducación*. De este modo, daremos respuesta teórica a las críticas al modelo mixto las cuales lo tildan de insuficiente, tanto por parte de posturas defensoras como detractoras del modelo diferenciado, para el logro de la *equidad* entre *sexos* y, en consecuencia, de una escuela inclusiva.

3.1 La construcción del concepto de género, elemento clave para la teoría feminista

«Todo el mundo está de acuerdo en reconocer que en la especie humana hay hembras (...); sin embargo, se nos dice que “la feminidad está en peligro”; nos exhortan: “Sed mujeres, siempre mujeres, más mujeres”. Por lo tanto, no todo ser humano hembra es necesariamente una mujer; necesita participar de esta realidad misteriosa y amenazada que es la feminidad»

Simone de Beauvoir
en *El segundo sexo* (1949)

En el siglo XIX se resignifica el concepto de individuo como ser victorioso y que representa el poder de lo conquistado. Esta posición le permite la dominación de un territorio y, por ende, de la población que habita en él, encontrándose las mujeres como elemento común en cualquier espacio conquistado ya fuera público o privado. Es en este contexto donde nace, tal y como se ha expuesto en el capítulo I, el movimiento sufragista al constatar que los derechos que iban adquiriendo los varones no se veían refrendados para las mujeres (Miyares, 2018).

Sin embargo, mientras unas reivindicaban el poder votar, otras luchaban por la igualdad en el ámbito laboral (De Miguel, 2018) motivo por el cual, lejos de las sufragistas, se erigió una corriente feminista que reflejaba la lucha de las asalariadas. Doblemente vilipendiadas, por ser mujeres y de clase obrera, las trabajadoras

remuneradas comienzan a construir un discurso con voces propias como Flora Tristán. Este surgir ocurre en el mismo marco temporal que el marxismo, el cual se elevaba como defensor de los derechos de la mayoría social trabajadora sin que ello afectara directamente a la lucha por las reivindicaciones de las asalariadas al considerar que sus asuntos podían esperar a la victoria del proletariado (Sánchez, 2001; Miyares, 2018). Es así como se consagra el «matrimonio mal avenido» (Hartmann, 1980, p. 1) entre el feminismo y el marxismo, es decir, como nace el conflicto entre *clase* y *género* que, aun compartiendo objetivos comunes, no protagonizaron una lucha conjunta lo cual derivó en un divorcio intelectual y político, a pesar de los esfuerzos infructuosos de pensadores como August Bebel. Así el *género* surge con elemento transversal de la sociedad de modo tal que las mujeres, independientemente de otros elementos sociales, tienen una lucha común por el hecho de nacer mujeres (Sánchez, 2001; De Miguel, 2018)¹⁶¹.

En este marco temporal y con la conquista paulatina de los derechos al sufragio y al acceso a la educación básica y superior, el feminismo vivenció años de desorientación como movimiento y de desafección por aquellas mujeres de clase burguesa que habían militado en él y que veían sus aspiraciones colmadas con la obtención de ambos derechos. La segunda ola del feminismo se encontraba estancada en sus aspiraciones no pudiendo hacer frente a un nuevo sistema social protagonizado por partidos políticos tras la I Guerra Mundial. Ello sumado al «al miedo rojo» (Varela, 2013, p. 81), tras la victoria bolchevique, el cual estaba impregnado en la conciencia colectiva de la clase media. Este temor hizo cambiar el pensamiento social hacia el feminismo, acusándole de ser un movimiento subversivo causante de la destrucción del estado y de la familia. En este contexto la segunda ola del feminismo vivía sus últimos años dándole por extinguido (Varela, 2013).

En este momento difuso, con un sufragismo aparentemente desactivado, por un lado, y posiciones ideológicas que buscaban un cambio estructural de la sociedad, por otro, en 1949 la filósofa existencialista Simone de Beauvoir publica *El segundo sexo* que se erigirá como puente entre dos olas haciendo feminista a la propia autora y convirtiéndose en pieza clave para el devenir del movimiento (Varela, 2013; López, 2018) y en «la madre intelectual del feminismo moderno» (De Miguel, 2009, p. 135)¹⁶². Tildada como

¹⁶¹ Estos planteamientos serán el núcleo de los postulados del feminismo radical que entenderán a la mujer como clase social. Esta perspectiva será desarrollada en el presente capítulo.

¹⁶² En el prólogo de la obra, en su edición en castellano, Teresa López Pardina explica que Beauvoir en una conversación con su compañero, el también filósofo Sartre, le comentó que se estaba planteando la cuestión

anacrónica por autoras como Amelia Valcárcel, al no acomodarse a ninguna de las facciones de las corrientes de su tiempo, *El segundo sexo* se construye a partir de un análisis sistemático de lo que supone ser mujer en todas las facetas de la vida más allá de la reivindicación de derechos. Por su parte Celia Amorós declara que, obedeciendo al contexto en el que el manuscrito es pensado, «[n]o es casual, pues, que fuera escrito en 1949, en la “resaca” de aquella oleada, si bien, desde otros aspectos, anticipa prospectivamente lo que será el neofeminismo de los 70» (2009, p. 24). En cualquiera de los casos, lo que es compartido es que la originalidad de los postulados propuestos por Beauvoir se eleva a la categoría del máximo exponente del pensamiento ilustrado e inspirador de los estados modernos, entendiendo que «[l]o que hizo Beauvoir fue completar esa construcción de la democracia que Rousseau sólo había pensado para los varones (...). Si Rousseau sentaba las bases de la democracia moderna, Beauvoir sienta las bases de la democracia total y efectiva» (López, 2009b, pp. 100 - 101).

Es así como se inician los pasos de un nuevo devenir de los postulados feministas al convertirse en «la teoría explicativa acerca de la subordinación de las mujeres» que puso «los cimientos de la interdisciplinariedad como una de las características de la investigación feminista» (Sánchez, 2001, p. 68). De este modo, la tercera ola se construye a partir no solo de la reivindicación, sino del estudio y el análisis desde las esferas intelectuales, culturales y académicas (Varela, 2013). Ello derivado de la disección de las manifestaciones que hablan de que la posición subordinada de la mujer es cuestión de la biología diferente de los cuerpos demostrando, así, que no es innato y que, por el contrario, procede de una construcción cultural que crea y desarrolla un estado opresor el cual debe transformarse en uno liberador y libertario¹⁶³. Es así que tradicionalmente se ha otorgado más importancia al varón, por arriesgar su vida en la batalla y en la conquista, más que a la mujer por tener el poder de darla (Varela, 2013; López, 2018). En palabras de la propia autora «si el hombre se eleva por encima del animal no es dando la vida, sino arriesgándola; por esta razón, en la humanidad la superioridad le es otorgada no al sexo

siguiente: «¿Qué ha supuesto para mí el hecho de ser mujer? “Tal pregunta —pensaba— no me ha ocasionado problemas, nunca me he sentido inferior por ser mujer; la feminidad no ha sido una traba para mí” “Sin embargo —le hizo notar Sartre— no has sido educada de la misma manera que un chico. Convendría que reflexionases sobre ello”» (López, 2017, p. 8).

¹⁶³ Cabe mencionar que la primera científica que puso en cuestión el planteamiento sexista biologista fue la antropóloga Margaret Mead (1901 – 1978) de cuyos postulados nacieron todas las concepciones del término *género*, pudiéndose ser considerada como la precursora del fundamento básico del término, tras la publicación de *Sexo y temperamento en tres sociedades primitivas* en 1935.

que engendra, sino el que mata. Y aquí está la clave de todo el misterio» (Beauvoir, 2017, p. 122).

En tal sentido, desde la biología, la historia, la psicología, la antropología, entre otras ramas del conocimiento, se explica la posición desigual en la que viven, y han vivido, las mujeres respecto a los hombres (López, 2009b; Varela, 2013). En relación con eso, escribe:

¿Qué es una mujer? El enunciado mismo del problema me sugiere inmediatamente una primera respuesta. Es significativo que me lo plantee. A un hombre no se le ocurriría escribir un libro sobre la situación particular que ocupan los varones en la humanidad. Si me quiero definir, estoy obligada a declarar en primer lugar: «Soy mujer»; esta verdad constituye el fondo sobre el que se dibujará cualquier otra afirmación. Un hombre nunca empieza considerándose un individuo de un sexo determinado: se da por hecho que es un hombre. (Beauvoir, 2017, p. 47)

Es en este contexto donde la autora da un giro a la terminología sartreana. Es importante explicar que la moral existencialista, la cual sirve de base para su pensamiento, se fundamenta en cuatro premisas (López, 2009a):

1. Toda persona se define como ser *transcendente* a través de la realización de *proyectos*.
2. La *libertad* se adquiere por medio de la obtención de libertades previas.
3. La razón de ser, o de existencia, se justifica a través de vivir hacia un futuro eternamente lleno de infinitas posibilidades.
4. Cuando la *transcendencia* recae en uno mismo, la *libertad* se convierte en facticidad y, por tanto, el horizonte infinito se ve limitado. Si ello sucede con beneplácito de la persona, es por causa de falta de moralidad. En cambio, si acaece por factores externos se convierte en un acto de frustración y de *opresión*.

La persona, independientemente de que sea hombre o mujer, según Beauvoir y partiendo de este planteamiento, a lo largo de su vida tiene que sobrellevar diferentes circunstancias, es decir, la *situación* particular en la que está inmersa. Esas peculiaridades son las que delimitan la acción personal del sujeto o, dicho de otro modo, la *libertad* de cada cual para la realización de sus *proyectos* o metas. Para Beauvoir esta gama de posibilidades de acción o pensamiento no son finitas, sino que vienen marcadas desde factores exógenos a la persona. La *libertad*, por definición, no está cercada, sin embargo,

las posibilidades concretas y factibles, que cada sujeto tiene, vienen condicionadas por esos elementos externos que pueden ampliar o constreñir la *situación* individual que vive cada ser y que es elemento clave para desarrollar su *libertad* en aras de la consecución de un *proyecto*. Es así como se constituyen *situaciones privilegiadas*, como es el caso de los hombres, y *situaciones de desventaja*, como les ocurre a las mujeres (López, 2009a; Beauvoir, 2017). En palabras de López Pardina: «Si libertad es la autonomía de elección que encierra la realidad humana —podemos realizar nuestros proyectos— la situación es el encarnamiento de esa libertad (...). En cuanto la libertad está en proceso de realización, está situada (...) [L]as situaciones casi nunca son equiparables y que pueden aumentar o disminuir el alcance de nuestra libertad, es decir, pueden dar más o menos posibilidades al sujeto de realizarse como libre» (2017, pp. 10 - 11).

En definitiva, tres son los elementos clave en su teoría: ser mujer; libertad/ situación; y el cuerpo como elemento de situación. Este último factor, base fundamental de la filosofía de acción, invita a ejercer la libertad y la autonomía de cada persona, considerándose básica la independencia económica y afectiva que solo es alcanzable por medio de una educación igualitaria, consecuencia de la acción de la comunidad o colectividad (De Miguel, 2009; López, 2009b). Es por lo que se entiende al feminismo, por ser garante de la consecución de los derechos y reivindicaciones para la igualdad efectiva, como «una forma de vivir individualmente y una forma de luchar colectivamente» (López, 2009b, p. 106) en la que la educación se perfila, en relación con nuestro objeto de estudio, como escenario propicio para la transformación social en aras de sociedades más equitativas.

Tal es la profundidad de su planteamiento que da comienzo un análisis relacional del pensamiento sobre la mujer a partir de grandes figuras de la historia, como Aristóteles o Santo Tomás, hasta llegar a la conclusión de que «[l]a humanidad es masculina y el hombre define a la mujer, no en sí, sino en relación con él (...) Él es el Sujeto, es el Absoluto: ella es la Alteridad» (Beauvoir, 2017, p. 48). Así nace su marco conceptual que relaciona la mujer con lo *Otro*, respecto al varón. El hombre se define y con su autoconcepto determina lo que es ser mujer. La autora ejemplifica como esta tipología de relación no es exclusiva del hombre y la mujer escenificando que, para las personas pertenecientes a una aldea, póngase el caso, las personas ajenas a dicho grupo siempre serán los *otros*, y viceversa. Es decir, para los foráneos los *otros* serán aquellos habitantes de la aldea en cuestión. Es en este momento, donde Beauvoir alude al término

reciprocidad como elemento común de las relaciones que se fundamentan en la *otredad*, con una excepción, aquella que vincula al hombre y a la mujer debido a que «entre los sexos esta reciprocidad no se [ha] planteado» (Beauvoir, 2017, p. 49). Dicha formulación la basa en la ejemplificación de que, en otras situaciones, tales como la conquista de un territorio, el grupo que sale victorioso es aquel que domina al derrotado o al minoritario, momento en el cual la relación de subordinación de unos sobre *otros* da comienzo. En consecuencia, puede decirse que hay un momento previo a la dominación y otro posterior. En cambio, en la relación de subordinación de la mujer respecto al hombre no existe un *antes*, no ha existido un combate en el que la mujer haya salido derrotada, «no hubo en un principio mujeres liberadas que hubieran sido sometidas» (2017, p. 210). Similar a esta ejemplificación es la que August Bebel realizaría respecto al proletariado ya que la clase trabajadora no es numéricamente inferior a la patronal, sin embargo, distan entre sí en que «no siempre hubo proletarios, pero siempre ha habido mujeres» (Beauvoir, 2017, p. 50). Por lo tanto, y haciendo referencia a la dialéctica del amo y el esclavo de Hegel, «[a]similar a la mujer y el esclavo es un error; entre los esclavos hubo mujeres, pero siempre hubo mujeres libres, es decir, revestidas de una dignidad religiosa y social: aceptaban la soberanía del hombre y éste no se sentía amenazado por una rebelión que pudiera transformarlo a su vez en objeto» como si tenía de los esclavos y añade: «La mujer aparecía así como inesencial que nunca llega a ser esencial, como la Alteridad absoluta» (Beauvoir, 2017, pp. 210 - 211).

Diversas autoras han puesto de manifiesto la importancia de este planteamiento el cual, aun no habiendo sido utilizado únicamente por ella, era la primera vez que se usaba para explicar la relación entre hombres y mujeres y, al mismo tiempo, establecerse el germen de lo que posteriormente se denominará *androcentrismo*¹⁶⁴ (Sánchez, 2001; De Miguel, 2009; Varela, 2013; López, 2018). Estas teóricas también explican la analogía que Beauvoir hace entre la situación de la mujer respecto al hombre, descrita por ella, y

¹⁶⁴ El término *androcentrismo* define el hecho de tomar al hombre, en términos categóricos, como medida de las cosas y definir la realidad a partir de su experiencia vivida tomándola como universal y generalizable distorsionando, de este modo, la realidad al ser definida solo a partir de un punto de referencia, el masculino (Varela, 2013). Simone de Beauvoir explicaba el hecho de que fueran a través de los ojos masculinos por los que se estudia y entiende el mundo así: «Los hombres son los artífices de Grecia, del Imperio Romano, de Francia y de todas las naciones, han descubierto la tierra e inventado las herramientas que permiten explotarla, la han gobernado, la han poblado de estatuas, de cuadros, de libros. La literatura infantil, mitología, cuentos, relatos, reflejan los mitos creados por el orgullo y los deseos de los hombres: a través de los ojos de los hombres, la niña explora el mundo y descifra en él su destino. La superioridad masculina es aplastante: Perseo, Hércules, David, Aquiles, Lancelot, Duguesclin, Bayard, Napoleón ¡cuántos hombres por una Juana de Arco!» (2017, p. 361).

la relación vivida entre el *esclavo* y el *amo* de la dialéctica hegeliana. Teresa López Pardina lo simplifica del modo siguiente:

La mujer, como el esclavo, se reconoce en el varón; su identidad le viene concedida en cuanto vasalla del hombre, de lo contrario, es «poco femenina»; ella es definida exclusivamente por referencia al hombre (...) la mujer, como el siervo, es la mediadora (...). La mujer es puente de la naturaleza y el hombre. (López, 2018, pp. 340 - 343)

A pesar de la importancia de sus planteamientos, que dieron origen a «la filosofía feminista Beauvoiriana» (De Miguel, 2009, p. 128), sus teorías no estuvieron ajenas a la polémica y a la crítica por parte de las propias corrientes feministas. Dos argumentos principalmente se esbozan. El primero de ellos indica que la autora tiene un pensamiento androcéntrico al no llevar a cabo un planteamiento crítico de los valores jerárquicos del patriarcado y, en segundo lugar, por tildar de servidumbre biológicas todo lo que las mujeres tienen de propio en su fisiología abarcando desde la regla hasta el hecho de ser quienes pueden traer vida al mundo. Ante esta objeción, Celia Amorós matiza que todo es cuestión de lo que cada cual entienda por masculinidad. En tal sentido, explica que Beauvoir no aspira a ser un hombre si no a poder realizarse como han venido haciendo los varones mientras que todo lo que hace diferente a la mujer, respecto al hombre, ha supuesto su opresión. En este sentido, Simone de Beauvoir alega que a las mujeres se las relaciona directamente con la maternidad, denunciando dicha situación por entenderla «como algo impuesto a la mujer por el hecho de serlo» (López, 2018, p. 356). Así es como la menstruación, bien por su llegada en la juventud o por su marcha con la menopausia, marca el devenir social de la mujer sin dejar espacio a la elección de la mujer respecto a su proyecto vital (De Miguel, 2009; López, 2018). Simone de Beauvoir defiende que la mujer vive *alienada* desde la pubertad hasta la llegada a la menopausia, siendo el momento del embarazo en aquel donde más supeditada se encuentra a la especie. En palabras propias de la autora:

[E]n el momento de la pubertad, la especie reafirma sus derechos (...). En este periodo es cuando más vive su cuerpo como una cosa opaca, alienada; es presa de la vida obstinada y extraña que hace y deshace cada mes una cuna de ella; cada mes un niño se prepara para nacer y aborta con el desprendimiento de los velos rojos: la mujer, como el hombre, es su cuerpo: pero su cuerpo es una cosa ajena a ella. (2017, p. 85)

Sobre el momento del embarazo declara que, a pesar de los aspectos favorables que pueden darse entre madre y el feto en condiciones óptimas de salud:

La gestación es una labor agotadora que no presenta para la mujer un beneficio individual y exige por el contrario duros sacrificios (...) La lactancia también es una servidumbre agotadora (...) El conflicto especie – individuo, que en el parto puede adoptar un aspecto dramático, da al cuerpo femenino una fragilidad inquietante (...). (2017, p. 86)

Es por ello por lo que entiende la llegada de la menopausia como la liberación de la mujer de su condición de hembra de la especie. Continúa su relato explicando la razón por la que la mujer es la hembra de toda la especie mamífera que más alienada vive su condición biológica y defendiendo que su posicionamiento, contrario a este fenómeno, no es por la particularidad fisiológica de la mujer, sino que lo que rechaza es «la idea de que constituyan para ella un destino predeterminado» (Beauvoir, 2017, p. 88) dentro de un contexto concreto como es la familia y el matrimonio, instituciones cuestionadas también por la autora (López, 2018). Es así como Beauvoir conceptualiza la *perspectiva de género*, aunque sin utilizar dicho término, a partir de un enfoque socio - cultural entendiendo que «el destino de la mujer es algo cultural [y que] si se la educara de otra manera y si la sociedad le reconociera otro estatus, no estaría oprimida» (López, 2009a, p. 71). O, dicho con otras palabras, teoriza acerca de la «gran coincidencia» (De Miguel, 2009, p.122) que es comprobable en todas las esferas sociales y que se traduce en que todo lo que se relaciona con la femineidad es entendido como algo de segundo orden, dependiente, subordinado y, en consecuencia, no deseado por los hombres para sí mismos, pero transformándose en motivo de halago para las mujeres (De Miguel, 2009).

Conforme pasan los años y su análisis sobre la mujer va convirtiéndola, a ella misma, en feminista, comienza a acercarse a movimientos organizados de feminismo radical, que surgen tras el Mayo del 68 y cuyos discursos se adecuan al convencimiento de Beauvoir, al defender que para cambiar la situación de la mujer se requiere un cambio estructural y profundo de la sociedad (López, 2018) ¹⁶⁵. Esta corriente radical será tanto refugio colectivo para la autora como heredera de la filosofía beauvoiriana [re]conocida

¹⁶⁵ Véase que el término *radical*, dentro de las corrientes feministas, hace referencia a su acepción relativa a *raíz*. Es decir, el *feminismo radical* es aquel que entre sus postulados se encuentra el propósito de cambiar la situación no deseada, en este caso la desigualdad entre hombres y mujeres, de una manera profunda, sustancial y estructural, en otras palabras, quieren dar respuesta al problema solucionándolo desde la *raíz* del mismo (Amorós, 2020).

mundialmente por la célebre frase: «No se nace mujer, se llega a serlo» (Beauvoir, 2017, p. 341). Consecuencia de ese Mayo del 68, en 1970 un grupo organizado de francesas, entre las que se encuentran Anne Zelensky y Christine Delphi, firmaron un documento en defensa del derecho al aborto libre de las mujeres que derivaría en el *Manifiesto de las 343*, publicado el 5 de abril de 1971 y entre cuyas firmantes se encontraba Simone de Beauvoir.

Sin embargo, el legado y la transcendencia de la filósofa fueron más allá de encontrar coincidencias con una corriente en particular, significando la base para todos los feminismos posteriores. En opinión de autoras como López Pardina, el conjunto de elaboraciones que siguieron no es sino respuestas o críticas a su obra sin que ninguna teoría pudiera haberse desarrollado sin hacer referencia a la mujer artífice del pilar conceptual básico para el devenir de cualquiera que fueran los postulados defendidos a partir de la segunda mitad del siglo XX (Pardina, 2009a). En este punto es importante indicar que hablamos de feminismos en plural debido a que a partir de los años 60 evocan tal multiplicidad de enfoques que es difícil hablar de un único feminismo (Bacete, 2019; Hernández & De Maya, 2020; Vázquez, 2020). Es así como tradicionalmente se ha estado de acuerdo en indicar que durante estos años se desarrollan tres corrientes principales como respuesta a la necesidad de distinguirse internamente. Estos tres postulados resultan ser: el feminismo socialista, el cual emerge del divorcio intelectual entre marxismo y feminismo; el feminismo liberal y el feminismo radical (Sánchez, Beltrán & Álvarez, 2001)¹⁶⁶.

Ya a principios de los años 60, Betty Friedan, con su obra *La mística de la feminidad* (1963), en la que se evidencia que se trata de una sucesora de los enfoques de Beauvoir y se constata como ejemplo claro del feminismo liberal (Sánchez, *et al.*, 2001), analiza la situación de la mujer estadounidense de los años cincuenta del siglo pasado (Perona, 2020)¹⁶⁷. Para reflejarlo, compartimos un extracto del guion de la película *Las horas*

¹⁶⁶ Autoras de referencia en la teoría feminista, tales como Ángeles J. Perona, Cristina Sánchez, M^a Elena Beltrán o Silvia Álvarez, diferencian entre tres corrientes dentro del movimiento feminista de la segunda mitad del siglo XX: socialista, liberal y radical. El primero de ellos, el socialista, más centrado en resolver los problemas de las mujeres asalariadas. Por su parte, el liberal, enfocado en la liberación de las mujeres de su rol de ama de casas y, por último, las feministas radicales en pro de un cambio estructural del papel social de las mujeres.

¹⁶⁷ Otros ejemplos puede ser Kate Millet y su *Política sexual* (1969) en la que continúa las bases teóricas de la francesa existencialista, Eva Figes con *Actitudes Patriarcales: Las mujeres en la sociedad* (1970) o Sulamith Firestone con *La dialéctica del sexo* (1973). Todos estos ejemplos, no siendo los únicos, materializan como, tanto para ampliar los postulados de Beauvoir como para ponerlos en cuestión, *El segundo sexo* es el punto de referencia para toda la tercera ola del feminismo (Varela, 2013; López, 2018).

(2002) en el que se constata, tal y como alega Nuria Varela (2013), el mal que muchas mujeres de clase media estadounidenses sufrían, incluida la propia Friedan, pero al que no sabían poner nombre, tampoco ella.

Cuadro 3. 1. Extracto de la película *Las Horas* (2002)¹⁶⁸

Los Ángeles (EE. UU), 1951. Laura Brown prepara un pastel de cumpleaños para su marido. No le está quedando muy apetecible. A punto de terminar, recibe la visita de su vecina Kitty.

- Todo el mundo puede hacerlo —le dice Kitty, guapa y bien arreglada, como siempre —¿Por qué lo ves todo tan difícil?

Laura cambia de conversación y pregunta a Kitty por su esposo, ésta le responde que está bien y añade suspirando:

- Esos chicos son fenomenales.
- Y que lo digas. Al volver de la guerra creo que se lo merecían, lo habían pasado tan mal... —dice Laura.
- ¿Qué? ¿Qué merecían? — pregunta Kitty.
- A nosotras, supongo... Y todo eso. —Mientras contesta, Laura mira a su alrededor. Sus ojos recorren una cocina amplia, moderna y soleada, equipada con todo tipo de electrodomésticos.

Fuente: Varela (2013, p. 89).

Aparentemente todo estaba bien, vivían una vida confortable dedicadas para aquello que se esperaba de ellas, es decir, focalizadas en las tres K de la Alemania Nazi —*Kinder, Kirche* y *Kürchen*¹⁶⁹— (Friedan, 2020a), que en la traducción a la España franquista resultan ser las 3 C: Casa, Calceta y Cocina. Es decir, vuelta a los roles tradicionales que la sociedad otorgaba a la mujer: hogar y labores de cuidado. Sin embargo, estas mujeres no se parecían a sus antecesoras (Valcárcel, 2001). Estas mujeres tienen estudios, en ocasiones universitarios, algunas de ellas incipientes carreras profesionales antes de contraer matrimonio y proyecciones vitales que se ven truncadas con la vuelta de los roles tradicionales, tras el estallido del ideario fascista y la II Guerra Mundial que ensombrecieron los logros alcanzados por las sufragistas (Valcárcel, 2001; Friedan, 2020a; Perona, 2020).

Marynia Farham y Ferdunand Lundberg, en su obra *Mujer moderna: El Sexo Perdido* (1947), defienden la tesis de que la responsabilidad de ese malestar recae en el nivel educativo de las mujeres de los barrios residenciales estadounidenses ya que es el factor

¹⁶⁸ La escena completa puede visualizarse en el siguiente enlace <https://bit.ly/2PyVys8> (2021, 1 de febrero).

¹⁶⁹ La traducción literal es: Niños, iglesia y cocina.

diferencial entre ellas, disconformes con su situación, y aquellas mujeres que, con menos estudios, desean y sueñan con esa vida. Estos posicionamientos enervaron a Friedan quien no soportaba que se defendiera que la educación de las mujeres fuera negativa para ellas mismas y para sus familias. En respuesta a ello, comenzó a trabajar y a recabar información de testimonios de mujeres como base de su trabajo de investigación (Varela, 2013). La consecuencia fue el origen del libro *La mística de la feminidad*, que verá la luz en febrero de 1963, aunque comenzara como un artículo de revista¹⁷⁰. En una reunión con antiguas compañeras del colegio, Friedan creyó conveniente pasar una encuesta para saber si todas tenían sentimientos similares ante vidas parecidas. Todas evidenciaban malestares análogos, tanto emocionales como físicos, a los que no sabían cómo nombrar. Así, entendió que el problema no eran los estudios que no las orientaba a su rol social, sino que, por el contrario, estaba en su destino. Friedan, además, habla sobre el cambio que las mujeres han vivenciado como colectividad y la transformación que, por ejemplo, había sufrido la idea de tener estudios superiores. Al respecto dice: «Un siglo antes, las mujeres habían luchado por poder acceder a la universidad; ahora las chicas acudían a los *colleges* para conseguir marido. A mediados de la década de 1950, el 60 por 100 de éstas abandonaba el *college* para casarse o porque temían que un exceso de formación académica pudiera constituir un obstáculo para casarse» (2020, p. 52).

Esa propuesta de publicación no sería aceptada por ninguna de las revistas femeninas para las que trabajaba (Friedan, 2020b). Consecuencia de ello, lo que naciera como artículo sobre la situación de las mujeres terminaría siendo «el libro de cabecera de la Tercera Ola del Feminismo» (Valcárcel, 2020, p. 13). El libro comienza así:

El malestar ha permanecido enterrado, acallado, en las mentes de las mujeres estadounidenses, durante muchos años. Era una inquietud extraña, una sensación de insatisfacción, un anhelo que las mujeres padecían mediado el siglo XX en Estados Unidos. Cada mujer de los barrios residenciales luchaba contra él a solas. Cuando hacía las camas, la compra, ajustaba las fundas de los muebles, comía sándwiches de crema de cacahuete con sus hijos, los conducía a sus grupos de exploradores y exploradoras y se acostaba junto a su marido por las noches, le daba

¹⁷⁰ El origen del texto en este formato fue debido a la profesión que desarrollaba de articulista *free lance*, dicha condición derivada de que fue despedida de la revista donde colaboraba al quedarse embarazada de su segundo hijo, algo que incluso a ella le pareció normal que sucediese.

miedo hacer, incluso hacerse a sí misma, la pregunta nunca pronunciada: «¿Es esto todo?» (Friedan, 2020a, p. 51)

A todas ellas se les intentaba hacer creer que eso debía ser todo. Tras la finalización de la contienda, Hitler es derrotado, pero su ideario acerca de la mujer queda inmutable ante una generación de mujeres que saben, como herederas de las feministas de la segunda ola, que hay más cosas en la vida a parte del hogar, el marido y la progenie y no querían que su vida quedara «reducid[a] a las confortables paredes del hogar» (Friedan, 2020, p. 81). Tales circunstancias les producían una sensación de malestar, denominado por un facultativo de la época como «el síndrome del ama de casa» (Friedan, 2020a, p. 57) y a lo que Betty Friedan denominó «el problema que no tiene nombre» (Varela, 2013, p. 91). Con ello logró denominar algo que se extendía como un mal común entre las mujeres de clase media, pero para el que nadie tenía nombre. Es así como la obra de Friedan se convierte en esencial para comprender el cambio acaecido a partir de los años 60 al posibilitar «la posición y autoconciencia de las mujeres como grupo» (Valcárcel, 2020, p. 9).

Las revistas especializadas en la cuestión femenina de la época les vendían un ideal vital consistente en los roles tradicionales femeninos y que se veían complementados por cierta vida social con las mujeres del vecindario y la participación en algún colectivo relacionado con la escuela, la iglesia o instituciones similares. Así es como se ensalza a la figura de la mujer moderna como aquella cuyo hogar estaba provisto de los electrodomésticos más actuales, cuya devoción al hogar y a su marido permitían a éste poder centrarse en su carrera profesional siendo siempre la perfecta compañera. La mujer moderna personificaba, en una versión actualizada acorde a los tiempos, el rol tradicional de la mujer, es decir, ser esposa, madre y cuidadora del hogar (Valcárcel, 2001; Friedan, 2020a; Perona, 2020). Sin embargo, muchas mujeres no estaban conformes con esa posición: «Te despiertas por la mañana y sientes como si no tuviera ningún sentido seguir otro día más así. De modo que tomas un tranquilizante, porque te ayuda a que no te importe tanto que no tenga sentido» (Friedan, 2020a, p. 67)¹⁷¹.

¹⁷¹ Otro extracto de la película *Las Horas* (2002), en el que se recoge el diálogo en el que habla Laura (madre) a Clarissa (amiga adulta del hijo al cual abandona Laura), ejemplifica adecuadamente lo que sentían muchas de esas mujeres encerradas en sus hogares sin más quehaceres que el cuidado de su hogar: «Dejé a mis dos hijos. Les abandoné. Es lo peor que puede hacer una madre. Hay momentos en que estás perdida y crees que lo mejor es suicidarte. Una vez fui a un hotel. Esa misma noche tracé un plan. Planeé dejar a mi familia cuando naciese mi segundo hijo y eso hice. Me levanté una mañana, hice el desayuno, fui a la parada del autobús y subí a él. Había dejado una nota. Conseguí un empleo en una biblioteca en Canadá. Quizá

Con el fin de los años sesenta una nueva realidad se abre ante las mujeres. Friedan pone, a través de sus escritos, los cimientos para el desarrollo de un nuevo feminismo, que parte del liberalismo, cuyo objetivo máximo es «la incorporación de las mujeres a la vida pública, las empresas, el comercio, la educación, la política» (Sánchez, *et al.*, 2001, p. 96) y que permite desarrollar los posicionamientos feministas radicales, en busca del cambio estructural de la posición de las mujeres en la sociedad (Valcárcel, 2001; Varela, 2013)¹⁷². A pesar de ese hecho, es importante decir que la obra de Friedan fue criticada por su falta de análisis del sistema que se encuentra tras esa situación particular de la mujer. Este elemento, evidenciado por aquellas herederas de sus postulados, será recogido por las feministas radicales con Kate Millet como su teórica más laureada (Sánchez, *et al.*, 2001).

En el mismo marco temporal, Robert J. Stoller hace uso por primera vez del concepto *género*, el cual se ha convertido en otro elemento clave en la teoría feminista desde entonces. Así dio nombre a lo que se refería Simone de Beauvoir cuando escribía «[n]o se nace mujer, se llega a serlo» o cuando Betty Friedan hablaba de «[l]o que no tiene nombre». En tal sentido Stoller, con su obra *Sexo y Género* (1968), evidenciaba las diferencias que existen entre los conceptos sexo y género:

Los diccionarios subrayan principalmente la connotación biológica de la palabra sexo, manifestada por expresiones tales como relaciones sexuales o el sexo masculino. De acuerdo con este sentido, el vocablo sexo se refería en esta obra al sexo masculino o femenino y a los componentes biológicos que distinguen al macho de la hembra; el adjetivo sexual se relacionará, pues, con la anatomía y la fisiología. Ahora bien, esta definición no abarca ciertos aspectos esenciales de la conducta — a saber, los afectos, los pensamientos y las fantasías—, que, aun hallándose ligados al sexo, no depende de factores biológicos. Utilizaremos el término género para designar algunos de tales fenómenos psicológicos: así como cabe hablar del sexo masculino o femenino, también se puede aludir a la masculinidad y la femineidad

sería maravilloso decir que te arrepientes. Sería fácil, pero ¿tendría sentido? ¿Acaso puedes arrepentirte, cuando no hay alternativa? No pude soportarlo. Y ya está. Nadie va a perdonarme. Era la muerte. Yo elegí la vida» (Varela, 2013, pp. 90 - 91). La escena completa puede visualizarse en <https://bit.ly/33HlatY> (2021, 1 de febrero).

¹⁷² Otras obras de Betty Friedan referentes en el pensamiento feminista son *La segunda fase* (1981) o *La fuente de la edad* (1993), en la que aborda el mito de la menopausia (Perona, 2020).

sin hacer referencia alguna a la anatomía o a la fisiología. (Stoller en Millet, 1995, p. 77)

El desarrollo de estos postulados fue posible tras dar por válida la teoría que John Money introdujo en 1955. Esta propuesta apostaba por incluir el término de «papel/identidad de género» (Fernández, 2010, p. 257) para comprender mejor la casuística vivencial en la que se encontraban las personas hermafroditas. Lo que Money pretendió fue un intento de unión entre la esfera social y biológica, entendiendo el sexo y el género como dos partes de lo mismo. Mientras que, Stoller dio un impulso a esta línea al afirmar que cada concepto tiene una definición propia siendo, el término de género esencial para abarcar todo lo que acontece en el ámbito social del individuo (Fernández, 2010). Con todo ello, se abre una línea de pensamiento científico el cual anula cualquier evidencia sobre la existencia de un *determinismo biológico* en el momento de discernir sobre la esfera social de las personas. Para entender en qué consiste el *determinismo biológico*, a continuación, se muestran los tres principios en los que puede resumirse esta teoría (Maquieira, 2001):

1. El origen de las personas es anterior al surgimiento de las sociedades, por lo que las características individuales tienen más relación con la naturaleza que con lo social.
2. Consecuentemente, todo lo que tenga que ver con la sociedad tiene su origen en la naturaleza y, por ende, en la biología.
3. Se asemejan los conceptos de «innato» e «inmutable». Por lo tanto, se entiende que todo aquello que proviene de la naturaleza y, por tanto, es previo al hecho de nacer, no es objeto de ser modificado. Ello incluye el orden jerárquico que tiene su proyección en la organización social jerarquizada de los diferentes grupos de personas entre sí.

Es en base a esto a partir de lo cual todo es entendido como consecuencia del estado natural de las cosas, descartando cualquier acción humana como responsable o partícipe de las desigualdades que se viven entre los distintos colectivos (Maquieira, 2001).

En contra también de las teorías que manifiestan que la biología marca el devenir de mujeres y hombres, nos encontramos a Kate Millet, autora de *Política sexual* (1969), quien dió origen al feminismo radical de los años 70 y que cuya lectura es «muy aconsejable como introducción al estudio del sistema de género» (Puleo, 2020, p. 47).

Millet, haciéndose eco de los postulados y definiciones de Stoller, explica la relación existente entre los conceptos de sexo y género y, de manera complementaria, determina sus diferencias. En tal sentido escribe:

Stoller establece una marcada distinción entre el sexo, de carácter biológico, y el género, de índole psicológica y, por ende, cultural: «El vocablo género no tiene un significado biológico, sino psicológico y cultural. Los términos que mejor corresponden al sexo son “macho” y “hembra”, mientras que los que mejor califican el género son “masculino” y “femenino”, éstos pueden llegar a ser independientes del sexo (biológico)». De hecho, tan arbitrario es el género que puede incluso oponerse a la base fisiológica: «aunque los órganos genitales externos (pene, testículos y escroto) favorecen la toma de conciencia de la masculinidad, ninguno de ellos (como tampoco su conjunto) resulta imprescindible para que ésta se produzca». (Millett, 1995, p. 78)

Consecuentemente, Millet se posiciona a favor de la diferenciación de ambos conceptos, entendiendo, que lo femenino y lo masculino son dos subculturas dentro de un todo mayor que suponen dos formas de estar en el mundo totalmente distintas entre sí. De tal modo que, lo que supone ser mujer u hombre es el producto de una amalgama de circunstancias culturales que definen el carácter, los intereses, las expectativas vitales, etc. que deben marcar a cada uno de los géneros (Millett, 1995).

Desde este posicionamiento es el contexto en el que se pregunta: «¿es posible considerar la relación que existe entre los sexos desde un punto de vista político?» (Millett, 1995, p. 67). Para comprender dicha cuestión es importante entender que por el concepto de *política* se refiere al «conjunto de relaciones y compromisos estructurados de acuerdo con el poder, en virtud de los cuales un grupo de personas queda bajo el control de otro grupo (...) Utiliz[a] la palabra “política” al referir[s]e a los sexos, porque subraya la naturaleza de la situación recíproca que éstos han ocupado en el transcurso de la historia y siguen ocupando en la actualidad» (Millett, 1995, p. 68). Para esta definición, cabe indicar, que se acoge a la conceptualización que hace Max Weber de *poder*, siendo el eslabón central para hacer comprensible la lógica existente entre las relaciones personales y/o sociales. Para ello, debe entenderse este concepto tal y como recoge Stefano Guzzini:

El poder (Macht) se define como «cualquier oportunidad en una relación social para imponer la voluntad de uno frente a la resistencia de otros, independientemente de qué dé origen a esa oportunidad (...)». (2016, p. 101)

Además, Guzzini, evidencia cómo el *poder* se encuentra en una posición intermedia entre el concepto de *lucha* y el de *política*. Es así como, según el autor, el *poder* es el mecanismo político a partir del cual salir victorioso de una *lucha*, de la tipología que sea. En sus propias palabras: «Una relación social será calificada como “lucha” si la acción perseguida con el propósito de imponer la propia voluntad de uno sobre la resistencia de un compañero/s social/es» (Guzzini, 2016, p. 101). Es así como *política* y *lucha* se conectan a través del *poder* requerido para alcanzar los objetivos establecidos.

Mas cabe preguntarse acerca de cuál es el *poder* que entiende Millet que está tras las relaciones entre mujeres y hombres que ha hecho vencedor al hombre de la lucha permanente entre los dos géneros. Cualquiera que fuera, es preceptivo esclarecer que ella entiende que existe la política ideal aquella que organiza la sociedad por medio de principios prosociales, aunque, también está convencida de que dicha clase de política no existe, hasta el momento, y que las sociedades han sido dirigidas a partir del ejercicio de la dominación de aquellas personas que han ostentado el poder sobre los que viven ausentes de él (Puleo, 2020). Así es como llega, con claridad argumentativa, a que, lo que se trasluce de las relaciones entre hombres y mujeres, es un *statu quo* patriarcal que se ha interiorizado como principio rector de la dominación sexual del hombre a la mujer. En palabras de Kate Millet:

Se ha alcanzado una ingeniosísima forma de «colonización interior», más resistente que cualquier otro tipo de segregación y más uniforme, rigurosa y tenaz que la estratificación de las clases. Aun cuando hoy en día resulte casi imperceptible, el dominio sexual es tal vez la ideología más profundamente arraigada en nuestra cultura, por cristalizar el concepto más elemental de poder. (1995, p. 70)

Para ella, el sistema patriarcal, que da forma y orientación a la relación de poder del hombre sobre la mujer, se fundamenta en dos principios los cuales se resumen en que: 1) El hombre domina a la mujer y 2) El hombre más mayor manda sobre el más joven. Estos principios dotan de significado a la realidad social a partir de la *socialización de género*, es decir, aporta una forma particular de entender las cosas a partir de estas dos premisas.

Por otra parte, el sistema patriarcal tiene tres elementos que abarcan todo el constructo cultural de las diferentes sociedades. En primer lugar, existe un *componente político* que se traduce en el *estatus social* que cada persona ostenta y que determina, además de su posición de poder en el mundo, a los otros dos elementos. El segundo de ellos, el *componente psicológico*, se traduce en el *temperamento* propio de cada persona, es decir, en cómo se autodefine a sí misma y que se «desarrolla de acuerdo con ciertos estereotipos característicos de cada categoría sexual (la “masculina” y la “femenina”)» (Millet, 1995, p. 72). Y en último lugar, el *componente social*, el cual se traduce en cómo interactúa y relaciona con el mundo que le rodea, es decir, en su *rol* o «papel sexual, que decreta para cada sexo un código de conductas, ademanes y actitudes (...) [A] la mujer se le asigna el servicio doméstico y el cuidado de la prole, mientras que el varón puede ver realizados sus intereses y su ambición (...)» (Millet, 1995, p. 72). En definitiva, estos tres elementos —estatus, temperamento y rol— estarían interconectados e interrelacionados entre sí debido a que la posición que tienen en la sociedad influye tanto en tu autoconcepto como en la forma de relacionarse con la realidad en la que está la persona inmersa (Millet, 1995; Oliva, 2019; Puleo, 2020).

En este momento es pertinente preguntarse cuáles son los mecanismos a partir de los cuales esta conceptualización del mundo es transmitida a las diferentes generaciones de mujeres y hombres y que, a pesar de los cambios propios de cada momento concreto que hace que el sistema patriarcal se defina de manera particular, consigue no sufrir variaciones en sus postulados básicos. Podría pensarse que esta ordenación social tiene un origen natural o biológico, en base a la teoría anteriormente citada denominada determinismo biológico, sin embargo, Millet descarta esta posibilidad evidenciando que es la educación la vía por la cual se aprenden los estereotipos, roles, expectativas, entre otros, y que se encarga de corregir aquellos aspectos que se desmarcan de los postulados básicos que marca el patriarcado (Sánchez, *et al.*, 2001). En consecuencia, la asunción de lo que supone ser hombre y ser mujer se inculca a partir de la socialización de género la cual se traduce en un elemento de «la política sexual [como] objeto de aprobación en virtud de la “socialización” de ambos sexos según las normas fundamentales del patriarcado en lo que atañe al temperamento, al papel y a la posición social» (Millet, 1995, p. 72). Además, en respuesta de aquellas posiciones que defienden el papel distinto para mujeres y hombres en base a las diferencias biológicas constatables que existen entre ambos, Millet responde que «[s]ean cuales fueren las diferencias sexuales “reales”, no las

conoceremos hasta que ambos sexos sean tratados con paridad, lo cual constituye un objetivo un tanto lejano» (1995, p. 77), por lo que no pueden usarse como elemento indiscutible para la distinción indiscriminada entre ambos. Independiente de sus posiciones teóricas, Millet es consciente, y así lo evidencia, de lo arraigado que el sistema está en las distintas sociedades y de la complejidad que se requiere para modificar sus postulados. Ello queda patente en el siguiente extracto de *Política sexual*:

En aquellos casos de malformación genital estudiados por el *California Gender Identity Center* en los que se había asignado al individuo el sexo opuesto al suyo desde su nacimiento, se llegó a la conclusión de que resultaba más fácil cambiar, mediante una intervención quirúrgica, el sexo de un adolescente cuya identidad biológica era contraria a su condicionamiento genérico, que anular los efectos de una educación que, año tras año, había ido confiriendo al sujeto los ademanes, la autoconciencia, la personalidad y los intereses propios de un temperamento femenino. (Millett, 1995, p. 78)

Sin embargo, y a pesar de lo interiorizado que las mujeres tienen la posición social que el patriarcado ha definido para ellas, existen algunas que se rebelan ante esta situación de dominación. En respuesta a ello, Millet explica cómo el sistema está tan definido que tiene un recurso para sofocar dichos intentos de no conformidad con lo establecido. La herramienta coercitiva utilizada es la *fuerza*, tanto física como legal. En palabras de la autora, «los patriarcados han implantado la fuerza por medio de su legislación» además, «la firmeza del patriarcado se asienta también sobre un tipo de violencia de carácter marcadamente sexual, que se materializa plenamente en la violación» (Millett, 1995, pp. 100 - 101)¹⁷³.

Dentro de esta vertiente radical encontramos a otras autoras que también defienden la necesidad de establecer planteamientos que supongan cambios sustanciales en la sociedad. Entre ellas, nos encontramos a Shulamith Firestone con su obra *La dialéctica del sexo: en defensa de la revolución feminista* (1970) quien «prefería esbozar utopías feministas a corregir defectos del sistema» (Amorós, 2020, p. 71). Esta teórica, que entendía que «sólo las mujeres eran expertas en mujeres» (Amorós, 2020, p. 73), lejos de argumentar que el patriarcado es la causa inequívoca de la situación subordinada de la

¹⁷³ La conocida como *cultura de la violación* se basa en cuatro principios básicos: 1) Poner a las mujeres en *su sitio*; 2) Llevar a cabo una agresión a otros hombres violando el cuerpo de las que se considera sus mujeres; 3) Reafirmación de la virilidad y 4) Desempoderar a las mujeres (Posada, 2020).

mujer, defiende que es la función reproductora de la mujer la que la lleva a tal situación de ser dependiente e inevitablemente unida a su función biológica, la cual es definida por el patriarcado dentro de la familia como elemento básico de organización social. Es así como, sin quitar importancia a los elementos culturales en la desigualdad entre *sexos*, Firestone entiende y defiende que los elementos culturales, de base patriarcal, solo han desarrollado una función reforzadora de la desigualdad biológica preexistente. Estas argumentaciones son la base para la corriente que con posterioridad se definiría como feminismo de la diferencia (Sánchez, *et al.*, 2001). Más allá de los postulados con base biológica que defendía Firestone, esta autora propone que la solución ante cualquier tipo de discriminación sexual es abogar por la no diferenciación entre los sexos la cual se hace posible a través del «ideal de pansexualidad» (Amorós, 2020, p. 85). Esta eliminación de cualquier diferencia posibilita que no haya base posible para la división entre hombres y mujeres en ninguna esfera social. Así mismo, y como consecuencia de ello, el concepto de familia nuclear tradicional se disolvería en sí mismo ya que es el producto básico del patriarcado donde la sociedad refleja su ideal de organización. En sus propias palabras:

El materialismo histórico es aquella concepción del curso histórico que busca la causa última y la gran fuerza motriz de todos los acontecimientos en la dialéctica del sexo: en la división de la sociedad en dos clases biológicas diferenciadas con fines reproductivos y en los conflictos de dichas clases entre sí; en las variaciones habidas en los sistemas de matrimonio, reproducción y educación de los hijos creadas por dichos conflictos; en el desarrollo combinado de otras clases físicamente diferenciadas (castas); y en la prístina división del trabajo basada en el sexo y que evolucionó hacia un sistema (económico – cultural) de clases. (Firestone en Amorós, 2020, pp. 86 - 87)

Otro elemento distintivo de su posicionamiento es el que oscila alrededor del concepto de *infancia*. Firestone explica cómo la niñez también es un constructo cultural e histórico de la familia burguesa. En su argumentación evidencia que los juguetes exclusivos de la infancia son creaciones del siglo XVII ya que con anterioridad se esparcían con aquello que era desechado por parte de los adultos sin que hubiera objetos o juegos propios para ellos. Cuando comienza a surgir un modelo de familia donde los estamentos sociales, dentro de ella, se diferencian, también se atisban leves cambios en la vestimenta de los niños para diferenciarlos de los hombres que ostentan el poder dentro de la familia. De esta manera se vislumbran diferenciación de espacios, juegos, quehaceres, entre otras

diferencias palpables. Ello no sucede en las niñas debido a la perpetua minoría de edad de las mujeres no hace preciso tener que diferenciar el cambio de estatus, debido a que éste era inalterable (Amorós, 2020). Esto será desarrollado, posteriormente a Firestone, por la feminista radical Carole Pateman quien, con su obra *El contrato sexual* (1988), evidencia cómo el patriarcado, como producto social, se adapta a cada momento histórico y cultural (Amorós, 2020). Es así como, con el surgimiento de la familia burguesa, se pasa de un modelo patriarcal más coercitivo a un «patriarcado por consentimiento» (Puleo, 2020, p. 38) por medio del contrato del matrimonio.

En este contexto de los años 70 más allá de corrientes como el feminismo de la diferencia, protagonizado por Luce Irigaray —siendo una de sus herederas intelectuales Luisa Muraro dentro de los postulados italianos de la segunda mitad de la década de los 70— los debates centrados en el desarrollo teórico del concepto *género* y su diferenciación respecto al *sexo biológico* cobraron notoriedad entre las feministas.

Tal es el caso de Gayle Rubin quien, con su obra *El tráfico de mujeres: Notas sobre la «economía política» del sexo* (1975), con la que teorizara sobre estos conceptos, definiendo el sistema sexo – género como «un conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana, y en el cual se satisfacen esas necesidades humanas transformadas» (Rubin, 1986, p. 97), convirtiendo a la autora, por la conceptualización de este sistema, en «la primera teórica significativa» (Amorós, 2009, p. 15) ¹⁷⁴. Es decir, hasta este momento diferentes exponentes articulan distintos puntos de vista que analizan lo que acaece en las relaciones entre las mujeres y los hombres. Así, surgen conceptos imprescindibles para la comprensión en profundidad de las relaciones entre géneros como androcentrismo, patriarcado, sexo, género, entre otros. Mas es Rubin, quien estructura el marco conceptual, esencial para el feminismo académico (Sendón, 2015), y articula sistemáticamente el denominado sistema sexo - género.

¹⁷⁴ Veinticinco años después otra teórica feminista, Seyla Benhabib, en base a la definición de Rubin, diría que: «El sistema de sexo/género es el modo esencial, que no contingente, en que la realidad social se organiza, se divide simbólicamente y se vive experimentalmente. Entendiendo por sistema de género/sexo la constitución simbólica y la interpretación socio – histórica de las diferencias anatómicas entre los sexos» (Benhabib, 1990 en Cobo, 2005, pp. 252 - 253). Benhabib también defendía que «cuando las mujeres entran a formar parte de las ciencias sociales, ya sea como objeto de investigación o como investigadoras» (Cobo, 2005, p. 255), hacen que se ponga en cuestión todo lo que se ha estudiado con anterioridad al haber sido analizado solo desde la perspectiva del hombre sin haber tenido en cuenta la experiencia y la perspectiva femenina (Cobo, 2005).

En primer lugar, y como paso previo para su estudio, es imprescindible tener clara la diferenciación entre los dos conceptos básicos en los que se eleva este planteamiento. Por ello, el término *sexo* responde a aquel conjunto de características de las personas propias de su biología, dividiendo a la especie humana en machos o hembras al igual que el resto de mamíferos de la faz de la tierra y de otras especies. Este concepto, que viene siendo definido desde Simone de Beauvoir, constituye la base a partir de la cual se construye el concepto de *género*, es decir, que, a partir de las diferencias biológicas existentes entre los *sexos*, se produce una normatividad propia para cada uno de ellos, que se conoce por el término *género*. Este código, o norma de ser y de estar en el mundo, obedece a los postulados *patriarcales*, es decir, que el universo que se entiende propio de las mujeres queda supeditado al correspondiente, por mandato social, de los hombres (Cobo, 2005; Varela, 2013; Oliva, 2019). En palabras de Celia Amorós:

Todo sistema de dominación es un eficaz fabricante de esencias. (...) A la individualidad como tal no se la puede oprimir sino en la medida en que previamente se la ha transmutado en esencia: en encarnación (...) Que exista, pues, todavía el «eterno femenino» —y no el «eterno esclavo», el «eterno siervo» o «el eterno proletario» — prueba, simplemente, que el sistema de dominación masculina dura más. (1991, pp. 188 – 189)

Para diferenciar las esferas que corresponden al sexo y al género respectivamente, a continuación (cuadro 3.2), explicamos de manera resumida, dicha categorización.

Cuadro 3. 2. *Diferencias entre los conceptos sexo y género*

SEXO	GÉNERO
Hecho biológico / natural.	Hecho o construcción cultural y/o social.
Determinado por características biológicas (anatómicas, fisiológicas, hormonales, entre otras).	Determinado por las características que la sociedad y la cultura atribuyen a cada sexo.
Macho/Hembra	Femenino/Masculino
Universal	Contextual
Adquirido al nacer	Aprendido

Fuente: Umaña & Montenegro (2020, p. 148).

En consecuencia, el *género*, es una de las estratificaciones sociales que más condiciona al ser humano al ser transversal a la propia condición de ser, tal y como hemos venido evidenciando a partir de las diferentes obras clásicas del feminismo. Por lo tanto, partiendo de que «el sexo lleva la marca de la biología y el género la marca de la cultura» (Cobo, 2005, p. 252), existe en el núcleo de las sociedades un mecanismo que distribuye

los recursos, independientemente de la naturaleza que sean, de manera diferencial para hombres y mujeres, o, dicho de otro modo, hay un sistema de sexo - género que realiza dicha acción que marca lo aceptable y deseado para cada uno de los géneros. Esta división se caracteriza por su esencia dicotómica, es decir, cada aspecto de la vida se fracciona en dos grupos excluyentes entre sí, de tal manera que si un género pertenece a un grupo no le sea posible, por mandato social, estar en el otro. Con esta lógica se construye lo que debe ser, aspirar o sentir un hombre y, consecuentemente, lo correspondiente a la mujer que siempre se definirá como aquello que no sea propio del hombre. Si el varón es fuerte, la mujer se la presupone débil; Si el hombre debe ser racional, la mujer entonces deberá ser sentimental (cuadro 3.3).

Cuadro 3. 3. Comparación entre las características tradicionales de «lo femenino» y «lo masculino»

Lo femenino	Lo masculino
<ul style="list-style-type: none"> - Naturaleza - Débil, incompleta. - Emocional. - Esfera privada, el hogar. - Trabajo reproductivo, no remunerado. - Centralidad en la maternidad. - Cuerpo bajo control de otras personas, es considerado un producto/objeto. - Tiempo fragmentado en función de las necesidades de otras personas. - Posición subordinada, dependiente, discriminada. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cultura - Fuerte, completo. - Racional. - Esfera pública, la calle. - Trabajo productivo, remunerado. - Paternidad ausente. - Ejerce poder sobre el cuerpo de las mujeres (consumidor). - Tiempo lineal marcado por sus aspiraciones personales. - Posición dominante, superior.

Fuente: Elaboración propia a partir de Maquieira (2001); Varela (2013, 2017); Butler (2017); Marañón (2018a, 2018b, 2020); Despentes (2018).

Esta clasificación, lejos de ser inamovible, es objeto de análisis y estudio para demostrar cómo, si se cuestionan y cambian los patrones y las ideas tradicionalmente preconcebidas, puede desarrollarse una «sociedad sin jerarquía por géneros» (Rubin, 1986, p. 95). A este tenor, Gayle Rubin, parafraseando a Marx, diría:

¿Qué es una mujer domesticada? Una hembra de la especie. Una explicación es tan buena como la otra. Una mujer es una mujer. Sólo se convierte en doméstica, esposa, mercancía, conejito de *playboy*, prostituta o dictáfono humano en determinadas relaciones. Fuera de esas relaciones no es la ayudante del hombre igual que el oro en sí no es dinero. ¿Cuáles son, entonces, esas relaciones en las que una hembra de la especie se convierte en una mujer oprimida? (1986, p. 96)

Es así como Gayle Rubin, con su análisis del «aparato social sistemático» (1986, p. 96), que jerarquiza las relaciones entre mujeres y hombres, da el aporte teórico requerido para la multiplicidad de enfoques que surgen a finales de los años 80 y principios de los 90 del siglo XX y que supondrán el principio del fin de la tercera ola del feminismo. La propia Rubin vivenció cómo la evolución de los tiempos y de las propuestas teóricas resignificaron sus planteamientos alejándose, así, de sus propuestas iniciales. Ello, junto con el devenir de otras propuestas de finales de siglo y principios del XXI, se analizará en el apartado que viene a continuación y que nos permitirá alcanzar a discernir alguno de los debates de más actualidad en relación con el concepto de género.

3.2 El género en disputa y otras corrientes feministas en tiempos modernos

«En la teoría feminista, una habla como una mujer, aunque el sujeto “mujer” no sea una esencia monolítica definida de una vez por todas sino, más bien, el lugar de una ser de múltiples, complejas y potencialmente contradictorias experiencias, definido por variables que se superponen, tales como la clase, la raza, la edad, el estilo de vida, la preferencia sexual y otras. Una habla como mujer con el propósito de que las mujeres tengan mayor poder (*to empower*), de activar cambios socio – simbólicos en su condición»

Rosi Braidotti
en *Temas nómadas* (1994)

Una década después de la publicación *El tráfico de mujeres: Notas sobre la «economía política» del sexo* (1975), Gayle Rubin llevó a cabo una revisión autocrítica de su obra que concluiría en una reorientación epistemológica de sus postulados y que tendría como punto de inflexión la llegada de «Pensando sexo» (1984), un artículo publicado en la obra colectiva, coordinada por Carol Vance, *Placer y peligro: explorando la sexualidad femenina*. En ella habla sobre el carácter político de lo concerniente a la *sexualidad* y como, en cualquier periodo histórico, ha marcado el devenir de la vida de las personas. Este análisis general hace especial mención a aquellos momentos en los que ha habido mayor politización poniendo, para ello, de ejemplo la moralidad victoriana cuyos rescoldos siguen presentes en parte de la sociedad más conservadora de finales del siglo XX (Bogino & Fernández, 2017; Olivia, 2019). Ello lo manifiesta con ejemplos como el de la sociedad estadounidense de finales de los 70:

La oposición de derechas a la educación sexual, a la homosexualidad, a la pornografía, al aborto y al sexo prematrimonial pasó de los márgenes al centro de la escena política después de 1977, cuando los estrategas derechistas y los cruzados del fundamentalismo religioso descubrieron que estos temas resultaban ser de interés masivo. (Rubin, 1989, p. 123)

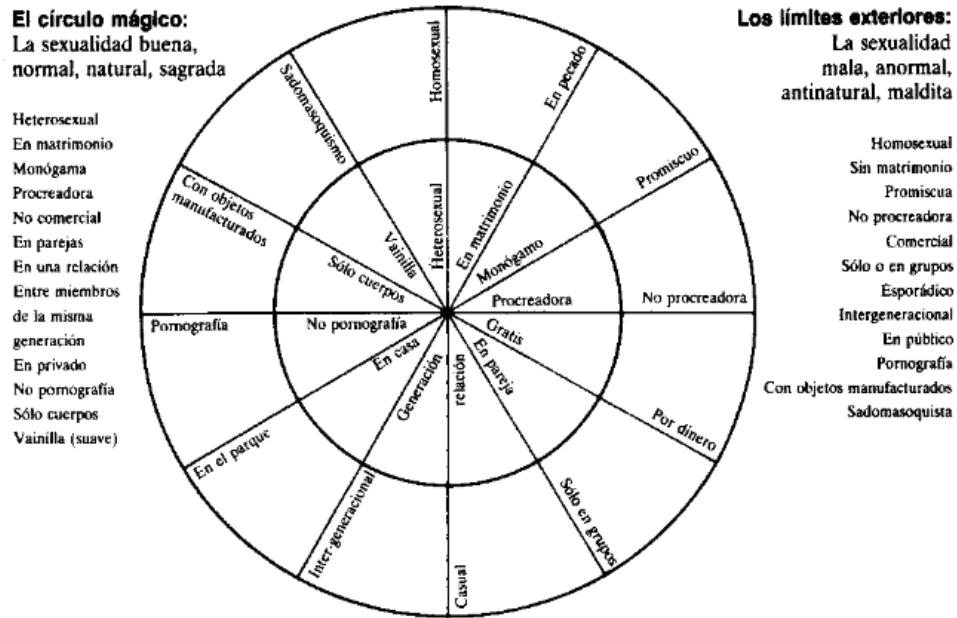
El repaso que realiza sobre el papel del sexo y la sexualidad en diferentes periodos históricos le hace entender que finalmente, y a pesar de las diferentes formas que ha adoptado, en escasas ocasiones se ha cuestionado lo cual, para Rubin, supone la evidencia del enraizamiento de estos conceptos, cualquiera que sea su forma, en el pensamiento colectivo de las distintas sociedades y los diferentes momentos. Así, explica cómo la terminología y la conceptualización alrededor de dichos términos se ha convertido en una realidad incuestionable con raíces profundas en el imaginario común que lo ha elevado a la categoría de axioma en la organización social.

Uno de tales axiomas es el esencialismo sexual: la idea de que el sexo es una fuerza natural que existe con anterioridad a la vida social y que da forma a las instituciones. El esencialismo sexual está profundamente arraigado en el saber popular de las sociedades occidentales, que consideran al sexo como algo eternamente inmutable, asocial y transhistórico. Dominado durante más de un siglo por la medicina, la psiquiatría y la psicología, el estudio académico del sexo ha reproducido el esencialismo. Todas estas disciplinas clasifican al sexo como una propiedad de los individuos, algo que reside en sus hormonas o en sus psiques (...). (Rubin, 1989, p. 125)

A partir de este posicionamiento inicial, Rubin desarrolla un amplio espectro teórico acerca de cómo las sociedades han dado significado inalterable a aspectos vitales que, en su opinión, son propios de la sociedad y, en consecuencia, constantemente objeto de transformación. Paralelamente a este posicionamiento, evidencia que la cultura no se ha limitado a darle un carácter de perdurabilidad infinita si no que, además, ha definido como bueno o deseable unas opciones frente a la demonización de aquellas que les son contrarias (Bogino & Fernández, 2017; Olivia, 2019). Así es como explica la división dicotómica que se realiza sobre el sexo, la sexualidad, la orientación sexual, entre otros. Para su comprensión, Rubin utiliza, por un lado, la teoría del círculo mágico (figura 3.1.) para exponer la idealización de un sistema de valores sexuales y, por otro, el análisis sobre

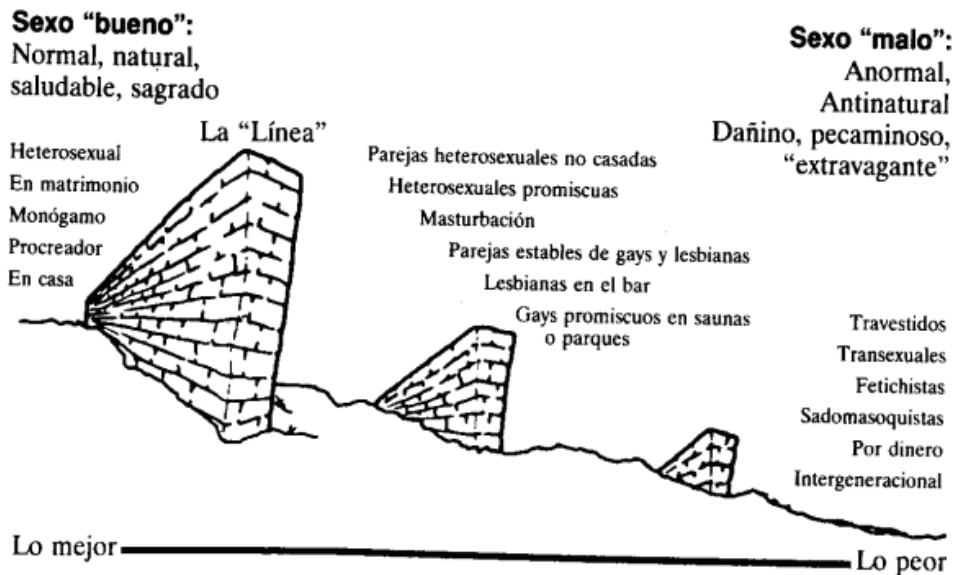
el sexo bueno y malo (figura 3.2.) escenificado a través de un terreno con difíciles obstáculos, puestos por la sociedad, para dificultar el acceso al *sexo* malo.

Figura 3. 1. La jerarquía sexual: el círculo mágico versus los límites exteriores



Fuente: Rubin (1989, p. 132).

Figura 3. 2. La jerarquía sexual: la lucha por dónde trazar la línea divisoria



Fuente: Rubin (1989, p. 133).

Con estas dos propuestas lo que hace es cuestionar el orden jerárquico sobre lo deseable y lo reprochable socialmente, evidenciando cómo estos postulados se han desarrollado a partir de un orden hegemónico en el que queda patente que «tanto la sexualidad como el género son políticos, es decir, están socialmente contruidos» (Oliva, 2019, p. 28). Este artículo pretendió esclarecer aspectos del concepto, por ella acuñado, de sistema sexo - género de tal manera que no se pudiera pensar que ella defendía que el sexo era una manifestación natural inalterable y universal, lo cual podía llevar a la conclusión de que pensaba solamente desde el punto de vista de la «sexualidad heterosexual reproductiva» (Oliva, 2019, p. 29).

Hubo más críticas hacía el concepto *género*, y la teorización que le rodeaba, por parte de movimientos feministas de mujeres negras y/o lesbianas que no se sentían representadas por los postulados al entender que solo daban respuestas a la realidad de las mujeres blancas heterosexuales¹⁷⁵. Con el afloramiento de estas nuevas perspectivas se produjo una nueva división en la teoría feminista cuyo punto de discusión principal era la inmutabilidad o la variabilidad de conceptos como sexo biológico, género, entre otros.

Por un lado, existen pensadoras, procedentes de diferentes ramas del conocimiento, que defienden la necesidad de un análisis más profundo de la conceptualización alrededor de lo que supone el género y todo lo que le rodea, pero sin que ello tenga por qué suponer la desaparición del término. Algunos ejemplos de ello los encontramos en personas como Joan Wallach Scott quien, en su publicación «El género: una categoría útil para el análisis histórico» (1986) alega la utilidad explicativa que tiene el concepto de género para definir las relaciones de poder las cuales se manifiestan a través de cuatro dimensiones: 1) Símbolos culturales; 2) Conceptos normativos; 3) Sistema parentesco o familiar (nivel microsistémico), sistema económico, educativo y político (nivel macrosistémico) y 4) La subjetividad histórica (Bogino & Fernández, 2017; Oliva, 2019).

Teresa de Lauretis, por su parte, entiende que la negación de la existencia de género, es dejar sin significado las relaciones sociales que oprimen por razón de la pertenencia a un sexo u otro. A su vez, pone de manifiesto que, aunque existen muchas formas de ser mujer, hay un elemento común que es la situación de subordinación en la que todas las mujeres se encuentran dentro del resto de categorías que puedan plantearse para el

¹⁷⁵ Algunas autoras de estas corrientes son Adrienne Rich con *Of Woman Born: Motherhood* (1976), donde denuncia la «heterosexualidad obligatoria» poniendo en el centro del debate la experiencia vivida por las lesbianas; bell hooks con *Ain't I a Woman?* o Denise Riley en *Am I that Name?* (Oliva, 2019).

análisis. Es por ello por lo que propone la posibilidad de pensar de otra manera en lo concerniente a la sexualidad (Oliva, 2019; Córdova, 2020). Cabe indicar, además, que fue la primera persona en usar el término *Queer Theory* para marcar distancias entre la homosexualidad y las diferentes concepciones o manifestaciones del género (Córdova, 2020)¹⁷⁶. Asunción Oliva, sintetiza su posicionamiento con estas palabras:

El sistema sexo – género es, por tanto, un sistema simbólico que pone en relación el sexo con determinados contenidos culturales según los valores y las jerarquías sociales (...) La gran dificultad para la construcción de una nueva subjetividad estriba en el hecho de que cualquier producción cultural está construida sobre narrativas masculinas de género que, a su vez, se fundan en el contrato heterosexual. (2019, p. 35)

Dentro de la otra corriente de pensamiento, en la que sí que se cuestiona la existencia del sexo y del género en sí mismo, se encuentran teóricas como la propia Gayle Rubin, como hemos visto, o referentes de la talla de Judith Butler quien se convertirá, con su obra *El género en disputa* (1990), en una de las más afamadas pensadoras de la *Teoría Queer* (Córdova, 2020; Vázquez, 2020)¹⁷⁷. Butler, con una fuerte influencia de Foucault para quien el sexo no es natural (Amorós, 2009; López, 2012), entiende que el cuerpo como tal es una *situación*, es decir, un conjunto de circunstancias, y que el género supone la interpretación social del cuerpo. Sin embargo, opina que, si el cuerpo es una *situación* o, dicho de otro modo, un conjunto de posibilidades, la inalterabilidad de éste es cuestionable. Este pensamiento, que lo desarrolla apoyándose en lo defendido por Beauvoir, tiene como fin último exponer cómo, según su posicionamiento teórico, el ser tiene más que ver con elementos culturales que con la naturaleza (Peres, 2016; Vázquez, 2020).

Sin embargo, para autoras como Celia Amorós el planteamiento que hace Butler de la teoría de Beauvoir es incorrecto al definir el género, al mismo tiempo, como elección personal y construcción cultural que nunca deja de definirse completamente porque

¹⁷⁶ El movimiento *Queer*, cuyos orígenes fueron la comunidad gay y lesbiana de Estados Unidos de América en los 90, se transformó en un conglomerado de sensibilidades y experiencias diversas de identidades tradicionalmente excluidas (Aguilar, 2008).

¹⁷⁷ La propia autora, en el prefacio en la segunda edición del libro en 1999, manifestaba su sorpresa ante la repercusión del libro: «Hace diez años terminé el manuscrito de la versión inglesa de *Gender Trouble* y lo envié a Routledge para su publicación. Nunca imaginé que el texto iba a tener tantos lectores, ni tampoco que se convertiría en una “intervención” provocadora en la teoría feminista, ni que sería citado como uno de los textos fundadores de la teoría *queer*. La vida del texto ha superado mis intenciones, y seguramente esto es debido, hasta cierto punto, al entorno cambiante en el que fue acogido» (Butler, 2017, p. 7).

siempre está sujeto a cambio (Amorós, 2009). Recordemos que para Beauvoir el género es una interpretación cultural a través del cuerpo o por medio de éste y que puede hacerse de diferentes maneras, aunque socialmente no se admita de buen grado, razón por la cual la mujer vive oprimida por sentirse obligada a ser de una manera determinada para amoldarse a las expectativas sociales. Este planteamiento es recogido por Butler manifestando que, como es posible actuar o comportarse de maneras diferentes por medio del cuerpo, éste, en consecuencia, debe poder elegirse y transformarse para adecuarse a la identidad intrínseca del ser. Por lo tanto, tanto el sexo biológico como el género serían construcciones sociales objeto de ser modificadas por el deseo o el sentimiento de pertenencia de cada individuo. Así, toma el planteamiento de base de Beauvoir y le da un nuevo significado reflexionando con ella, ya que, de algún modo, «pensar contra la madre es un modo inevitable de pensar con ella» (Amorós, 2009, p. 10).

Lo que propone Butler, así, es «la destrucción de la binariedad de géneros» (López, 2012, p. 104)—que procede de la heterosexualidad normativa— mediante la proliferación de géneros y, en consecuencia, si el género es reflejo del cuerpo sexuado, éstos también deben proliferar no estancándose en la división dicotómica de macho y hembra lo cual conlleva la eliminación de estos planteamientos.

(...) Si las ficciones reglamentadoras de sexo y género son de por sí sitios de significado muy refutados, entonces la multiplicidad misma de su construcción posibilita que se derribe su planteamiento unívoco. (Butler, 2017, p. 97)

Es decir, entendiendo «el “sexo” como un efecto en vez de un origen (...), la “sexualidad” como un sistema histórico abierto y complejo discurso y poder que genera el término equivocado de “sexo” como parte de una táctica para esconder y, por tanto, mantener las relaciones de poder» (Butler, 2017, p. 198). Es así como, Butler, no admite el concepto colectivo de mujeres, ni el patriarcado como sistema de opresión, ya que entiende que hay gran variedad de variables que determinan el sujeto y su situación particular de opresión (Álvarez, 2001; Aguilar, 2008; López, 2012; Bogino & Fernández, 2017; Córdova, 2020).

(...) [E]l género no siempre se constituye de forma coherente o consistente en contextos históricos distintos, y porque se entrecruza con modalidades raciales, de clase, étnicas, sexuales y regionales de identidades discursivamente constituidas (...). [Es por ello por lo que] [l]a idea de un patriarcado universal ha recibido

numerosas críticas en años recientes porque no tiene en cuenta el funcionamiento de la opresión de género en los contextos culturales concretos en los que se produce. (Butler, 2017, p. 49)

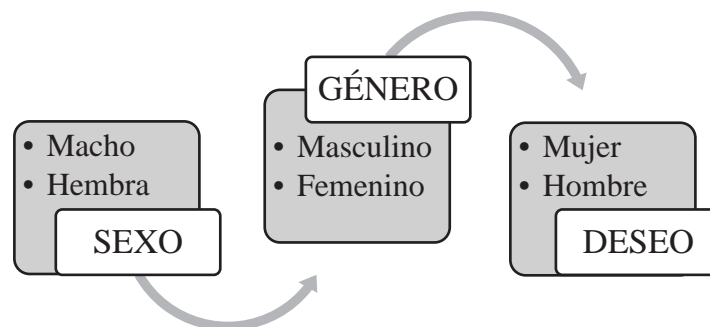
Para ejemplificar lo artificial y dañino que, para ella, es dar por cierto el hecho de que existen dos sexos, expone el ejemplo de Herculine Barbin o Alexina B., como se la nombra en el texto que recoge su historia. Esta persona, nacida en el siglo XIX, fue educada como mujer debido que en su alumbramiento los órganos sexuales exteriores parecían corresponderse con los de una hembra. Fue instruida con otras niñas y terminó siendo institutriz del mismo centro en el que había cursado sus estudios. Llegada a la juventud comenzó a sentirse atraída por una compañera, quien terminaría siendo su amante, y conforme se iba desarrollando como persona sexualmente activa los problemas comenzaron a evidenciarse. Motivada por algunas molestias corporales, eyaculaciones similares a las de un varón, rasgos más masculinos que lo suele ser habitual entre las mujeres, entre otras circunstancias, tomó la decisión de acudir al médico el cual, tras los estudios correspondientes, dictaminó que el *sexo* «correcto» era el de varón, habiéndose cometido un error en la designación en el nacimiento. Fue obligado a inscribirse legalmente como hombre y a comportarse como tal ante la sociedad. La presión fue excesiva para él al verse aislado y discriminado por la sociedad. Finalmente terminó con su vida. Así, «[p]odría afirmarse que, antes de convertirse legalmente en hombre, Alexina podía gozar de los placeres que no están sujetos a las presiones jurídicas y reglamentadoras de la categoría de “sexo”» (Butler, 2017, p. 203). De sus diarios, recogidos y publicados por Michel Foucault, se evidencia que «su cuerpo fue la causa de su confusión de género y sus placeres transgresores» (Butler, 2017, p. 205) y que fue cuando la sociedad intentó normalizar su situación, al no asumir su hermafroditismo, es cuando se vio desprovista de la libertad de ser quien quisiera ser. A continuación, se muestran dos fragmentos de los diarios que dejó escritos antes de su fallecimiento:

¿He sido culpable, criminal, porque un error grosero me asignara en el mundo un lugar que no era el mío?» «Resulta obvio decir que este segundo examen arrojó el mismo resultado que el primero, y que, a partir del informe que dio lugar, el tribunal civil de S... ordenó que fuera hecha la rectificación en el registro civil (...) Ya estaba hecho. El estado civil me llevaba a formar parte de esa mitad del género humano llamado el sexo fuerte. ¡Yo, educado hasta los veintiún años en casas religiosas, en medio de tímidas compañeras, iba, como Aquiles, a dejar tras de mí

todo un pasado delicioso, para entrar en lid únicamente armado de mi debilidad y de mi profunda inexperiencia de los hombres y las cosas! (...). (Barbin en Serrano, 2007, pp. 69 y 102)

Este relato le es útil a Butler para construir y explicar su hipótesis acerca de la *performatividad* del género lo que supone que «el sexo no es dado biológicamente, sobre el cual el género es construido, sino que es un ideal regulativo materializado en el cuerpo a través de reiteradas normativas» (Aguilar, 2008, p. 10). El planteamiento general, lejos de lo que propone Butler, es que el sexo es el facto por el que se ve condicionado el género lo que, a su vez, marca la sexualidad y el deseo propio de cada individuo. Es decir, los condicionamientos de construcción social y cultural son reflejo del hecho de pertenecer a un sexo biológico u otro (Peres, 2016; Oliva, 2019; Vázquez, 2020). A esta linealidad entre el *sexo*, el *género* y el *deseo* Irigaray lo denominó «El viejo sueño de simetría» (Butler, 2017, p. 81) que refleja la aspiración social de que las personas de un *sexo* determinado se adecuen al *género* socialmente marcado y cuya *orientación sexual* esté dirigida a las personas del otro sexo y género (figura 3.3).

Figura 3. 3. El viejo sueño de la simetría



Fuente: Elaboración propia a partir de Butler (2017, p. 81).

Butler dispone que esta linealidad carece de lógica ya que, parece que el género es la escenificación de algo irreal, de algo que proviene del mundo de la fantasía, haciéndose eco de una supuesta interioridad del ser que marca el cómo debe ser el rol social pero que, sin embargo, solo se basa en la esfera corpórea la cual es objeto de modificaciones por parte del sujeto. En consecuencia, al hablar de *identidad* se hace referencia a una *performatividad*, una «fabricación manufacturada y sostenida mediante signos corporales y otros medios discursivos» (Oliva, 2019, p. 39). Butler sigue la siguiente lógica:

Si el cuerpo no es un «ser» sino un límite variable, una superficie cuya permeabilidad está políticamente regulada, una práctica significativa dentro de un campo cultural en el que hay una jerarquía de géneros y heterosexualidad obligatoria, entonces ¿qué lenguaje queda para entender esta realización corporal, el género, que establece su significado «interno» en una superficie? (Butler, 2017, p. 271)

Es así como entiende que «la parodia del género» (Butler, 2017, p. 267) no da por cierto que exista un original a partir del cual se desarrolle la imitación, sino que, por el contrario, «la parodia es la noción misma de un original» (Butler, 2017, p. 267). Asunción Oliva explica a Butler con el supuesto de las *drags*:

Al imitar el género las «drag» ponen implícitamente al descubierto la estructura imitativa del género mismo, así como su contingencia. Para Butler el género es una parodia, lo cual no significa que haya un modelo al que la parodia trate de imitar. Más bien la parodia de género revela que la identidad original, a partir de la cual el género se fabrica, es en sí misma una «imitación sin original». (Oliva, 2019, p. 40)

Butler, en consecuencia, entiende y expone que es falaz afirmar que existe un colectivo inequívoco de mujeres:

[H]emos sido ideológicamente reconstruidas como «grupo natural». En el caso de las mujeres, la ideología llega lejos, ya que nuestros cuerpos, así como nuestras mentes, son el producto de esta manipulación. En nuestras mentes y en nuestros cuerpos se nos hace corresponder, rasgo a rasgo, con la idea de la naturaleza que ha sido establecida para nosotras, lo que supuestamente existía antes de la opresión; tan manipuladas que finalmente la opresión parece ser una consecuencia de esta «naturaleza» (...). (1981, p. 32)

Otra autora que rompe con el binarismo hegemónico es la francesa Monique Wittig, autora de *El cuerpo lesbiano* (1973), quien teoriza sobre el cuerpo o conciencia lesbiana. Esta autora, criticada por Butler por «caer en el esencialismo» (Oliva, 2019, p. 47), desarrolla la tesis de que «la categoría de sexo no es ni invariable ni natural (...) no hay división entre sexo y género; la categoría “sexo” es en sí una categoría con género, conferida políticamente, naturalizada pero no natural» (Butler, 2017, p. 227). A partir de

aquí desarrolla un argumentario focalizado en explicar cómo la división en dos sexos obedece a una perspectiva heterosexual ya que se usa la razón reproductiva como motivo de dicha división dicotómica. De tal manera que, aquellas personas que no se adecuan a esa función reproductora quedan al margen de esa división sexual y, en consecuencia, esos seres carecen de sexualidad en dicha clasificación y, en base a este razonamiento, concluye: «una lesbiana no es una mujer (...). En realidad, la lesbiana parece ser un tercer género» (Butler, 2017, pp. 227- 228). Además, alude a que la naturalización del sexo por parte de la sociedad obedece al acto reiterado realizado a través del *lenguaje* al cual le dota de la capacidad de reproducir lo que es real para la sociedad. Y es la repetición de lo dictado como real, lo que le otorga la capacidad, en términos sociales y para la sociedad, de serlo porque «[e]l lenguaje arroja manojos de realidad sobre el cuerpo social» (Witting en Butler, 2017, p. 224).

Otra autora que también niega «la validez del binomio naturaleza/cultura como categoría que sustente el binomio sexo/género» (Aguilar, 2008, p. 2) es Donna Haraway, con su *Un manifiesto ciborg* (1983), quien desarrollara el concepto o *teoría cyborg* definido como aquel «ente que ha superado las dicotomías de géneros» (Aguilar, 2008, p. 11) y, en consecuencia, se construye como un ser o una «figura híbrida» (Bogoino & Fernández, 2017, p. 178). Es así como, desde estos postulados, se ve viable la posibilidad de surgir un nuevo ente a partir de la deconstrucción de los conceptos de sexo y género emergiendo, en consecuencia, «un Cyborg que es en sí mismo un sujeto subversivo» (Peres, 2016, p. 126). Es decir, este planteamiento es la consecuencia del cuestionamiento a un orden discursivamente establecido que ha marcado los límites fuera de los cuales no existe nada más, y que oscila hacia un «mundo postgenérico» (García, 2005). Es por ello por lo que la propuesta de poner en relieve y a la luz de la sociedad diferentes identidades, alejadas del binarismo, permite detentar contra el poder limitado y limitador. Es así como surge el *Cyborg* como ser que va más allá de los límites y convencionalismos sociales y construyéndose como efecto de la sociedad inmersa en el mundo tecnológico que posibilita la ruptura de los dualismos dicotómicos (García, 2007; Peres, 2016).

Estas propuestas, entre otras, marcaron el devenir de los últimos años de la tercera ola del feminismo. Estas teorías suponen, así, una clara ruptura con el feminismo más clásico, que mantiene los postulados feministas más tradicionales en los que el sistema sexo – género como reflejo patriarcal de la dominación masculina. Cabe indicar que entre aquellas teóricas que consideran que el binomio sexo – género debe actualizarse son entre

quienes proliferan términos intermedios y que se van añadiendo al vocabulario y a la teoría feminista tales como «corporización sexuada, sexualidad, identidad de género, rol de género, simbolismo de género, etc.» (Aguilar, 2008, p. 2). Es decir, ambas vertientes comparten la creencia de que el feminismo es un movimiento y un planteamiento teórico crítico que debe y está en constante actualización con los tiempos en los que se desenvuelve. Sin embargo, mientras unas abogan por la ruptura total con el paradigma esencial del siglo XX, del cual emergen, otras defienden la necesidad del cambio, pero en base a los pilares sólidos instaurados en el siglo pasado.

Con todo y con esto, la cuarta ola, que a día de hoy es un hecho, empezaba a emerger. Caracterizada por la presencia en la totalidad de países del mundo y deudora de los planteamientos de las teorías *queer*, que propiciaron una ampliación de discursos a partir de los cuales más personas se han sentido atraídas por el movimiento, la cuarta ola ha supuesto la globalización y transversalización del feminismo (Cobo, 2019; Posada, 2020). Es así como esta cuarta ola «será la herencia de estas olas anteriores y no podría entenderse sin las mismas» (Posada, 2020, p. 16). A pesar de las diferencias, si se la compara con las tres olas que le preceden, un elemento común es la proclama contra la organización patriarcal de la sociedad en la cual el análisis es más complejo al existir una unión indisoluble entre patriarcado y neoliberalismo (De Miguel, 2020; Posada, 2020). Es por ello por lo que Nuria Varela usa el concepto *tsunami* para referirse a esta transición:

Dice la geofísica que este tipo de olas remueven una cantidad de agua muy superior a las olas superficiales producidas por el viento y las mareas. Así, la cuarta ola del feminismo, alimentada por las tres anteriores, las redes sociales y la toma de conciencia de las generaciones más jóvenes, está removiendo los cimientos patriarcales como nunca antes. (Varela, 2020, p. 94)

A su vez, esta autora, evidencia cómo las movilizaciones alrededor del 8 de marzo del 2018 supusieron un punto de inflexión que constató de que se estaba ante un nuevo periodo feminista en que las proclamas en favor de la igualdad entre hombres y mujeres se habían insertado en el núcleo de las reivindicaciones sociales. Este hecho, por otro lado, puede analizarse desde el punto de vista que lo vislumbra como la respuesta al estallido del modelo neoliberal en 2008 y a partir del cual nuevos grupos sociales y políticos extremistas recobraron fuerza en el panorama internacional. Todo ello en un escenario donde las nuevas tecnologías y las redes sociales permiten la conectividad entre personas de todo el mundo (Varela, 2020).

La brecha que propició, en parte, este nuevo periodo feminista, trae consigo un debate que ha irrumpido en la agenda feminista y que ha puesto en cuestión al propio sujeto del feminismo. Es así como desde el *transfeminismo*, basado en los postulados *queer*, se propone que el «sujeto ya no serían las mujeres, sino un sujeto en coalición de identidades diversas y contingentes, aliadas en la resistencia al orden heteropatriarcal (transexuales, transgénero, bisexuales, etc.)» (Posada, 2020, p. 20). Estos posicionamientos son altamente criticados por infinidad de teóricas feministas. Seyla Benhabib, por ejemplo, se plantea cómo es posible que un movimiento que tiene entre sus fines la liberación de la mujer puede conceptualizarse eliminando a la mujer de su propia definición (Posada, 2020). Otros ejemplos de teóricas totalmente contrarias a estas teorías son Lidia Falcón o Amelia Valcárcel quienes públicamente defienden los posicionamientos del movimiento @Contraborrado en la red social *Twitter*. Luisa Posada defiende del siguiente modo la necesidad de tener un sujeto «mujeres» en el movimiento feminista:

A mi juicio, el feminismo tiene que mantener el sujeto *mujeres*, si no como identidad esencial, sí como identidad estratégica ¿Qué quiero decir con “identidad estratégica”? Quiero referir algo parecido a lo que decía la filósofa Rosa María Rodríguez Magda ya en 1999: la identidad estratégica *mujeres* consistiría en ser varias y diversas cuando se nos quiere asimilar a una misma identidad de género desde fuera, cuando se nos quiere estereotipar o hacer idénticas, pero ser una y la misma cuando lo que se quiere es anularnos. (2020, p. 21)

En consecuencia, propone la construcción de alianzas sin que ello tenga que suponer la erradicación del concepto mujeres por medio de la disolución entre las colectividades. Es así como aboga por la no confusión entre la diversidad de formas de ser con la necesidad de eliminación del colectivo mujeres (Posada, 2020). Dentro de estos nuevos planteamientos sobre el devenir del concepto género una nueva vertiente se va abriendo paso a través de estudios sobre cómo influye el género en la construcción del ser hombre.

Comprender cómo el género, como estructura de poder, también impacta en los hombres al momento de ejercer su masculinidad, dando pauta a la posibilidad de hacer diferentes clasificaciones, que van más allá de la visión de masculinidad hegemónica que ha dominado durante siglos (...) Las masculinidades pueden ejercitarse de forma hegemónica, subordinada, cómplice y marginada. (Vázquez, 2020, p. 13)

Esta construcción del ser hombre tradicional se inscribe en el ser genérico del hombre a través del proceso de la socialización, al igual que ocurre entre las mujeres, y se basa en tres principios: 1) La autosuficiencia; 2) La belicosidad heroica y 3) La superioridad. En relación a la capacidad de poder con todo, o autosuficiencia, les obliga a creer necesario ser personas ambiciosas, competitivas, con la necesidad de ser capaces de todo lo cual choca frontalmente con la igualdad al basarse en la creencia de que un hombre puede con todo sin necesidad de ayuda de nadie. En segundo lugar, la belicosidad heroica les hace sentirse obligados a usar la violencia como mecanismo de resolución de conflictos, sin expresar los sentimientos y con la creencia de vencer continuamente a la persona que se sitúa frente a ellos por la necesidad de sentirse un ser superior. Esto último, va directamente unido al tercer pilar, el de la superioridad, que hace que analicen la vida en términos jerárquicos donde la mujer siempre está en una posición subordinada o inferior (Lorente, 2007; López, 2013; Bacete, 2019; Salazar, 2019). Es así como, desde una perspectiva de género, se puede analizar como la socialización diferenciada para cada uno de los géneros constriñe no solo a las mujeres si no, consecuentemente, también a los varones que han sido educados en un modelo no igualitario y rígido (Lomas, 2005; Blanco, 2006; Lorente, 2007; López, 2013; Bacete, 2019). Con ello no se persigue la eliminación de la masculinidad, en su concepción más amplia, ni tampoco de la femineidad. La propuesta de cierta forma de entender ambos conceptos que limitan la libertad individual de cada cual de ser y desarrollarse con una definición propia de sí libres de estereotipos, lo cual será posible a través de la educación (Lomas, 2005; Blanco, 2006; Lorente, 2007; Bacete, 2019).

Con la llegada de la cuarta ola del feminismo se ha propiciado, quizás en parte, como consecuencia de ello, la «crisis de la masculinidad» o, dicho de otro modo, el inicio del cambio hacia «la transformación de las masculinidades» (Alonso, Aranguren & Bacete, 2019, p. 23). Es así como, junto con la redefinición de la *nueva mujer* a lo largo de los siglos XIX y XX, en el siglo XXI estaríamos ante la reconstrucción del ser hombre (Salazar, 2018; Bacete, 2019). Con este planteamiento no se pretende negar la posición privilegiada que el género masculino ha tenido por el hecho de haber nacido varón. Esta situación beneficiosa para los varones, que es aprendida, fue denominada por John Stuart Mill como «la pedagogía del privilegio» (Salazar, 2018, p. 61). Ello es explicado por Octavio Salazar diciendo que «[n]osotros siempre hemos sido el Ulises viajero y ellas, la Penélope que esperaba» (2018, p. 49). Sin embargo, y a pesar de todos los privilegios

asociados a la masculinidad, se defiende que dicha posición esconde una serie de circunstancias que son nocivas para los varones, es decir, «la cara B de los privilegios» (Alonso, *et al.*, 2019, p.27). Por tanto, cada privilegio se entiende que tiene un coste en forma, por ejemplo, de factores de riesgo en su devenir vital. Simplemente observando las estadísticas sobre accidentes de tráfico, tasa de fracaso escolar, personas privadas de libertad, personas con problemas de adicciones, etc. se ve cómo la *masculinidad hegemónica* tiene un coste para el varón ligado a las actitudes que desarrollan para no ser vistos por el resto de hombres como traidores a su género (Salazar, 2017; UNICEF, 2017; Bacete, 2019). De ahí nace el requerimiento de trabajar la socialización del género con los hombres desde una perspectiva de género ya que, «[e]rróneamente, en los últimos años, hemos creído que incorporar la perspectiva de género significaba hablar solo de lo que les pasaba a las mujeres» (Alonso, *et al.*, 2019, p. 29).

En consecuencia, este nuevo enfoque aboga por planteamientos que dictan que sin la liberación del género masculino de su propia masculinidad hegemónica no es posible una liberación efectiva del conjunto de las mujeres. La interdependencia es tal que sin la liberación mutua no será posible la igualdad entre los sexos. De ahí que se requiere la inclusión de la perspectiva de género en todas las esferas de la intervención, precisando la acción de acompañamiento de las y los profesionales especializados de la intervención social, entre las que se encuentra el Trabajo Social como profesión de referencia (CGTS, 2011; Jausoro & Aranguren, 2019). Este planteamiento se enuncia para abordar lo concerniente a la socialización de género en términos de igualdad y equidad en cualquier ámbito educativo, aun con mayor énfasis en lo relativo a la educación formal por ser el espacio común de la socialización. En palabras de Alonso, Aranguren y Bacete:

Por lo que se refiere al sistema educativo, este se torna un ámbito clave de intervención social para el desarrollo de la justicia social y la equidad. En la escuela debe garantizarse una educación que asegure el pleno desarrollo de la personalidad del alumnado, asegurando la promoción de la igualdad de oportunidades sin discriminación, lo cual requiere una intervención integral e interdisciplinar. (2019, p. 32)

Es así como, desde la perspectiva feminista, un nuevo modelo educativo se erige como capaz de trabajar de manera consciente en favor de la igualdad entre sexos, yendo más allá de las pretensiones de la escuela mixta y posicionándose en contra de los postulados

diferenciadores por razón de sexo. Este modelo, denominado *coeducación*, va a ser explicitado y desarrollado en el siguiente apartado.

3.3 Hacia la escuela coeducativa, una propuesta feminista para la inclusión

«Hemos sido muy cuidadosos en cómo criamos a nuestra hija. Mi mujer habló conmigo hace unos meses y me dijo: “Está bien que quieras que tu hija esté empoderada y todo eso, pero debes esforzarte de la misma manera en hablar con tus hijos sobre cómo deben tratar a las mujeres y cómo deben crecer siendo feministas, igual que papá”».

Justin Trudeau
Primer ministro de Canadá desde 2015

La coeducación viene definida como aquel modelo educativo que persigue la educación en igualdad con el objetivo final de educar a niñas y niños en el desarrollo pleno de su identidad sin que tengan que obedecer a mandatos sociales basados en estereotipos en base a su sexo. Es así como la escuela coeducativa se eleva como la pieza clave hacia la construcción de una nueva sociedad donde las personas sean y se sientan libres de ser como quieran ser (Cobo, 2015; Molinés, 2015; Yugueros, 2015; Venegas, 2017).

De esta manera, la escuela, una vez más, se redefine como aquel espacio en el que, más allá de aprender conocimientos sobre las diferentes áreas académicas, se educa a la infancia y adolescencia para la convivencia democrática. Es por ello por lo que las instituciones educativas se convierten en garantía básica para la paz social y el respeto entre la ciudadanía (Molinés, 2015; Yugueros, 2015; Murillo & Martínez – Garrido, 2018; Luis, De la Torre, Escolar, Ruiz, Huelmo, Palmero & Jiménez, 2020). Sin embargo, este planteamiento, que otorga a la escuela una responsabilidad como transmisora de valores, no es nuevo ya que, como asegura Susana Torío:

Tradicionalmente a la familia y a la escuela se les ha asignado la función de ser transmisoras de los conocimientos que los individuos jóvenes necesitan para la vida futura, así como de la socialización en las normas y valores. (2004, p. 39)

Es así como es entendida la complementariedad entre las responsabilidades sociales de la familia y la escuela pudiéndose, a su vez, demandarse mutuamente determinadas acciones para facilitar el quehacer de ambas instituciones socializadoras. En otras

palabras, «la educación no es un elemento aislado del resto de la sociedad, cumple una función social» (Ayuste, Rodríguez, Salvador & Valdivielso, 2016, p. 123).

A pesar de esta concepción de la institución educativa, nos encontramos tres visiones diferentes a la hora de abordar cuáles son los objetivos que debe perseguir. Por un lado, nos encontramos a aquellas personas que se perfilan como defensoras de una institución neutral, la cual solo debe desarrollar conocimientos teóricos sin incluir la faceta moral y la educación en valores entre sus contenidos¹⁷⁸. Por otro lado, se sitúan quienes entienden que los conocimientos objetivos deben complementarse con un proceso de socialización para la posible adaptación del estudiantado a la sociedad¹⁷⁹. Y, por último, una visión feminista que alega que ese proceso de socialización debe desarrollarse a partir de una perspectiva particular (Cobo, 2015; Molinés, 2015; Venegas, 2017), a partir de la toma de consciencia del «espejismo de igualdad» en el que nuestra sociedad está inmersa y, en consecuencia, nuestro sistema educativo (Ayuste, *et al.*, 2016, p. 123). En palabras de la doctora Sandra Molinés la escuela debe incluirse en:

Un sistema educativo en donde la comunidad educativa pueda transformar el orden social imperante a través de su influencia en la forma de pensar, actuar y sentir de los niños y las niñas. Desde este punto de vista, la coeducación se podría utilizar como la herramienta y el laboratorio necesarios para corregir las desigualdades y posibilitar la riqueza que la diversidad sexual aporta a las aulas. En esta perspectiva, la escuela surge como uno de los agentes potencialmente mejor preparados y diseñados para redefinir el orden social y posibilitar el libre desarrollo del potencial de cada individuo. (2015, p. 77)

Sin embargo, tal y como hemos analizado en el capítulo II del presente trabajo, la existencia de diferentes modelos de escuela obedece, de manera inequívoca, a perspectivas distintas de entender la institución (Subirats, 2010; Martínez – de – Oporto, 2019). Por diferenciación o segregación escolar, en todo caso, debemos entender aquella institución cuyo alumnado se «distribuye desigualmente en las escuelas en función de

¹⁷⁸ Cabe recordar lo ya tratado en el Capítulo II sobre el derecho al que se acogen, recogido en el artículo 27. 3 de la Constitución Española de 1978: «Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones». Es en desarrollo a este artículo al que se acogen para defender la posición de que los aspectos morales no deben estar dentro de la escuela al entender que corresponde a las familias educar en esos aspectos (Báez, 2015, 2019).

¹⁷⁹ Este discurso, recordemos, también tendría su amparo legal en el artículo 27.2 del texto constitucional: «La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales».

alguna de sus características, por tanto, uno de los factores que contribuyen en mayor medida a impedir una verdadera igualdad de oportunidades y generar desigualdad social» (Murillo & Martínez – Garrido, 2018, p. 38), siendo la educación española una de las más segregadoras a nivel europeo (Venegas, 2017; Murillo & Martínez - Garrido, 2018). Cabe indicar que el sistema educativo diferenciado, «contribuye a reproducir las condiciones sociales de origen» limitando, así, «el derecho a una educación equitativa y de calidad para todos los niños, niñas y jóvenes» (UNICEF, 2017, p. 4).

Más concretamente, y entendiendo que si la confrontación era notable entre los postulados que defienden el modelo mixto y aquellas personas que abogan, o no cuestionan, un modelo diferenciado por razón de sexo, no cabe duda de que ante esta nueva propuesta de escuela el debate no va a ser menor (Subirats, 2010; Venegas, 2010). Afrontando los retos educativos desde una perspectiva de género capaz de abordar el papel que el género juega en el devenir académico y social tanto de niñas como de niños desde el rendimiento escolar hasta la resolución de conflictos o el uso del patio (UNICEF, 2017). Con ello se evidencia que los augurios que sobrevolaban la escuela mixta, acerca de su insuficiencia en la consecución de la igualdad, parecen ser ciertos o cercanos a la realidad (Subirats, 2010; Venegas, 2010, 2017; Báez, 2015; Molinés, 2015; Yagueros, 2015; Álvarez, Vizcarra & Lasarte, 2019).

Las insuficiencias de la escolarización mixta, tanto en relación a la educación de las niñas como de los niños, han sido puestas en relieve en numerosos trabajos desde los años 80, y el término «coeducación» ha sido ampliado de modo que la escuela mixta como tal, dominada todavía por una concepción androcéntrica de la cultura, ya no puede ser entendida como la culminación de la construcción de un modelo coeducativo. La escuela mixta es un paso necesario, pero aún insuficiente. (Subirats, 2010, p. 144)

La escuela, en su constante adaptación a las exigencias sociales requeridas, debe aunar «conocimiento y reconocimiento de la diversidad en toda intervención educativa» (Venegas, 2016, p. 51). Así es como podrá dar respuesta al clamor de parte de la sociedad que pide una institución educativa acorde a los nuevos tiempos y a la diversidad identitaria existente y que requiere, para ello, de iniciativas educativas que aboguen por el respeto a las diferentes formas de ser y estar en el mundo (Suberviola, 2012; Venegas, 2017). Para tal fin, los proyectos educativos de cada centro, junto con los diferentes planes existentes en las escuelas, se convierten en una herramienta esencial para orientar la labor

educativa para promover, entre otros objetivos, la igualdad entre los sexos (Navaridas & Jiménez, 2013).

Sin embargo, hay que aclarar que el concepto *coeducación* no ha significado siempre lo mismo ya que durante gran parte del siglo XX se ha confundido con el término de *escuela mixta* hasta los años 90 momento en el cual comienza a darse la diferenciación conceptual entre ambos términos (Cobo, 2015). Tras esta aclaración, también es importante evidenciar que la *coeducación* no es una perspectiva educativa que pueda enmarcarse en un momento o actuación puntual, sino que, por el contrario, «supone un proceso intencionado, y por lo tanto consciente (...)» (Suberviola, 2012, p. 63). Cinco características y tres principios rectores podemos destacar de esta propuesta educativa (Suberviola, 2012; Barbe i Serra, Carro & Vidal, 2014; Ayuste, *et al.*, 2016):

- 1) Es una propuesta que va más allá de compartir espacios comunes entre niños y niñas ya que, aun habiendo un ambiente de aparente igualdad, pueden estar reproduciéndose estereotipos, expectativas, entre otras, en base al género.
- 2) No se trata de que todas las personas, tanto niños como niñas, hagan las mismas actividades si no que no se vean sus elecciones influidas por el mandato de género. Es decir, educar en que se sientan libres de desarrollar cualquier actividad, acción, etc. que quieran, vaya o no acorde a la idea tradicional del género al que pertenezcan.
- 3) Este modelo no aboga por hacer que las niñas alcancen a ser o hacer lo que tradicionalmente han desarrollado los niños. El modelo educativo no debe reflejar el ideal tradicional de ninguno de los dos géneros en exclusiva, sino entender que ambos aportan cosas positivas a todas las personas incorporándoles en el saber escolar.
- 4) No supone la obligatoriedad de que los grupos sean mixtos para cualquier actividad en todo momento. En algunas ocasiones puede ser positivo realizar actividades en grupos configurados por personas del mismo sexo y/o género.
- 5) Introducir un lenguaje no sexista es básico para incluir a todas las realidades en el discurso educativo. Para ello, es positivo incorporar esta modalidad del idioma como proceso de reestructuración de los marcos mentales de la comunidad educativa.

Siguiendo a Suberviola (2012), los tres principios rectores de esta modalidad educativa se concretarían en: 1) Visibilidad; 2) Transversalidad y 3) Inclusión. En relación a la

visibilidad, es preciso mostrar qué diferencias existen entre los sexos para llevar a cabo el proceso de reconocimiento mutuo y alejar, así, la posibilidad de situaciones de desigualdad y discriminación. Ello debido a que «la diversidad, las diversidades, exigen reconocimiento» (Lozano & Aura, 2019, p. 57). Así mismo, es imperiosa la necesidad de mostrar cómo la mujer ha contribuido al desarrollo social, a la historia, etc. y analizar el porqué de la ausencia de ello en nuestro saber. Al hablar de transversalidad nos referimos al hecho de que las acciones no deben acotarse a un momento, asignatura o actividad concreta si no que tiene que interiorizarse e inundar todas las áreas, espacios, asignaturas, etc. de la vida escolar. Por último, por inclusión se entiende la incorporación de todos los elementos y personas que configuran la comunidad educativa.

Estos fundamentos permiten el abordaje preliminar de algo que debe cuajar en el sistema educativo y en el día a día de las escuelas. Los centros educativos, como reproductores de la sociedad en la que están inmersos, requieren de una reconfiguración desde una perspectiva feminista que abogue por la igualdad entre niños y niñas para la construcción de una ciudadanía nueva alejada de referentes de masculinidad hegemónica o de una feminidad dependiente y sumisa (Ayuste, *et al.*, 2016; Bacete, 2018; Salazar, 2018).

En definitiva, la escuela puede funcionar en base a dos objetivos antagónicos entre sí. Por un lado, como aliada de la reproducción de valores, principios basados en *estereotipos sexistas* o de *género* o, por el otro, como elemento clave para su desconstrucción en aras de una sociedad más igualitaria (Castillo & Gamboa, 2013). Para este fin último, diversos son los elementos con los que trabajar desde el currículo académico hasta la organización del patio escolar, pasando por la construcción del *ser hombre* y del *ser mujer* de todas las personas que de una manera u otra están en el día a día escolar (Molinés, 2015; Ayuste, *et al.*, 2016; Luis, *et al.*, 2020).

En suma, trabajar por la conversión de las instituciones educativas en centros coeducativos supone la remodelación de todos los elementos que influyen y participan en él. Este proceso se inicia con la apertura del sistema educativo a la «diversidad, interculturalidad y participación» (Lozano & Aura, 2019, p. 52), para desconfigurar «lo que se espera “normal” en cada caso [ya que] lo normal se convierte en “norma” y la norma en algo inquebrantable y deseablemente estático y permanente» (Molinés, 2015, p. 23). Si la escuela mixta abogaba por la igualdad, la escuela coeducativa tiene como fin último la equidad entre las personas, es decir, el reconocimiento de la igualdad de

derechos para lo que se requiere la asunción de las diferencias particulares para adaptar las intervenciones que con cada persona se llevan a cabo (Molinés, 2015; Álvarez, *et al.*, 2019).

El caso concreto del término igualdad podría ejemplificarse de tal manera que habiendo dos sujetos con un objetivo común se les da el mismo grado de ayuda por lo que las causas que hacen que partan de puntos de partida diferentes no se ven modificadas. Es así como, al recibir los dos sujetos el mismo grado de ayuda, simbolizado con las flechas, ambos están más cerca del objetivo, pero sigue existiendo la misma distancia entre ellos (figura 3.4).

Figura 3. 4. *Igualdad en el trato*



En cambio, si a cada sujeto se le da una cantidad diferente de ayuda en función de sus circunstancias, haciendo que se sitúen en una posición similar ante el logro que se aspira, debido a una *equidad* en el trato, entonces, se posibilita una igualdad efectiva ante las metas, logros u objetivos (figura 3.5).

Figura 3. 5. *Equidad en el trato*



Fuente: Elaboración propia.

Para lograr la efectividad de esta perspectiva en la educación es requisito imprescindible que se plasme en un documento oficial del centro, análogo al Plan de Acción Tutorial, al Proyecto Educativo de Centro o cualquier otro que se encuentre en el abanico de documentos públicos y observables para toda la comunidad educativa (Molinés, 2015). Algunos ejemplos de ello los podemos encontrar en diferentes

Comunidades Autónomas que han desarrollado algunos proyectos con el objetivo de crear la escuela coeducativa como por ejemplo Navarra y País Vasco (Álvarez, *et al.*, 2019; Ugalde, Aristizabal, Garay & Mendiguren, 2019) desde un «enfoque en red (...) transcultural, dialógico y participativo» (Lozano & Aura, 2019, p. 55 y 57) que recoge diferentes áreas para la consecución de sus objetivos.

En *El II Plan de Coeducación para el sistema educativo vasco, en el camino hacia la igualdad y el buen trato (2019 – 2023)*, encontramos tres objetivos estratégicos:

1. Proveer al sistema educativo de estructuras y personas para impulsar de manera coordinada el modelo de escuela coeducativa.
2. Promover procesos de transformación de la escuela mixta hacia una escuela coeducativa
3. Poner en marcha mecanismos para la prevención, detección precoz y respuesta eficaz de la violencia de género y de todos los tipos de violencia que tengan el sexismo en su origen. (Gobierno Vasco, 2019, p. 10)

De ellos, de manera pronta, se vislumbra ya el proceso continuado en el tiempo que se requiere sumado a los recursos económicos, materiales y humanos que se precisan para la efectividad del mismo (Molinés, 2015). El *II Plan de Coeducación* del Gobierno Vasco aúna y ahonda sobre los objetivos comunes que la educación y la coeducación comparten o, dicho de otro modo, el valor coeducativo intrínseco al derecho a la educación para la efectividad del principio constitucional de igualdad entre la ciudadanía. En el texto se dice lo siguiente:

La coeducación es un modelo educativo cuyo objetivo es la igualdad de derechos, oportunidades, obligaciones, trabajo... entre mujeres y hombres. Es educar en igualdad desde las diferencias, con una finalidad muy clara, construir un mundo sin etiquetas, en el que mujeres y hombres estén al mismo nivel, con sus derechos y libertades. (2019, p. 30)

Para ello, establecen cinco pasos imprescindibles para hacerlo viable que se concretan en: 1) Creación de estructuras que impulsen un cambio hacia escuelas igualitarias y coeducativas; 2) Formación continua al profesorado 3) Implicación por parte de las familias en la vida educativa 4) Un plan coeducativo que recoja los objetivos concretos y las líneas estratégicas y de actuación 5) Recursos materiales que den soporte a la labor docente (Gobierno Vasco, 2019). Complementariamente, se perfilan ocho esferas en las que desarrollar las propuestas consecutivamente que hacen palpable el requerimiento de

implicación, desarrollo de recursos, coordinación de los agentes de la comunidad educativa y las múltiples áreas y objetivos de trabajo en los que se precisa trabajar. Estos ocho pilares estratégicos se concretan en (Gobierno Vasco, 2019):

- Fomento del pensamiento crítico ante pensamientos, actitudes y acciones sexistas.
- Uso de un lenguaje verbal y no verbal inclusivo y no sexista.
- Integración del saber de las mujeres en los conocimientos académicos teniendo en cuenta su contribución social e histórica.
- Transformación pacífica de las situaciones conflictivas a través de proyectos concretos de convivencia coeducativa que den respuesta a necesidades concretas de cada comunidad educativa.
- Potenciar la aspiración individual de seres autónomos e independientes emocional y económicamente.
- Adecuar los espacios del centro y sus actividades, tanto académicas como extraescolares y/o complementarias, al ideario coeducativo.
- Introducir la educación afectiva y sexual con perspectiva de género a todas las etapas educativas con las adaptaciones de contenidos y de dinámicas adecuadas a cada franja de edad y nivel madurativo.
- Realizar acciones preventivas contra la violencia machista.

Otro ejemplo, es *El Plan de Coeducación 2017 – 2021 para los centros y comunidades educativas de Navarra* más conocido como SKOLAE, el cual fue galardonado por la UNESCO con el premio de Educación de las Niñas y las Mujeres en 2019¹⁸⁰. Esta misma institución define así este proyecto como «un programa holístico que desmonta los estereotipos de género y crea un ámbito de igualdad para todas las edades en las aulas» (UNESCO, 2019)¹⁸¹. Organizado a través de cuatro aprendizajes —Crítica y responsabilidad frente a la igualdad; Autonomía e independencia personal; Liderazgo, empoderamiento y participación social; Sexualidad y buen trato— adaptado y adaptable a las cuatro franjas de edad a la que está dirigido (0 – 6 años; 6 a 12 años; 12 a 16 años y 16 a 20 años) y en base a tres ámbitos de trabajo —personal, relacional y social—

¹⁸⁰ (2021, 1 de febrero). <https://bit.ly/319DfAl>

¹⁸¹ (2021, 1 de febrero). <https://bit.ly/2E5v93a>

(Gobierno de Navarra, 2017), el programa SKOLAE tiene el objetivo de que el alumnado sea capaz de:

Elegir el proyecto vital propio, desde la libertad y la diversidad de opciones, sin condicionantes de género, aprendiendo a identificar las desigualdades, a luchar contra ellas y a ejercer su derecho a la igualdad en el ámbito de la cultura, religión, clase social, orientación o identidad sexual, situación funcional, etc. (Gobierno de Navarra, 2017, p. 16)

A tal fin, el programa desglosa diferentes razones para la necesidad de abordar la igualdad entre géneros en el ámbito educativo como garantía democrática para la convivencia social entendiendo que «lo esencial en educación es aquello que se declara imprescindible para ser y para convivir en el mundo» (Lozano & Aura, 2019, p. 56). Para ello, organiza la información a partir de unos objetivos generales y los ámbitos de trabajo iguales, pero proponiendo objetivos específicos y acciones concretas para cada franja de edad para adaptar el proyecto a la realidad en cada etapa educativa (Gobierno de Navarra, 2017; Álvarez, *et al.*, 2019; Ugalde, *et al.*, 2019).

Esta propuesta educativa en la actualidad no está legalmente legitimada para su implantación por un «error en su tramitación» (Diario de Navarra, 2020)¹⁸². Además, desde su puesta en marcha siempre ha estado rodeado de polémica con denuncias públicas y judiciales de padres y madres de algún centro educativo y de la asociación CONCAPA de Navarra¹⁸³. En este proceso judicial tuvieron que declarar personas responsables de la creación y/o implantación del proyecto en la misma semana en que se conoció que el programa estaba entre los preseleccionados por la UNESCO para el premio que finalmente obtuvo¹⁸⁴. Las personas y organismos que defienden el proyecto conciben que «la coeducación debe abordar también los procesos de socialización en los que las relaciones afectivas han estado subordinadas al mantenimiento de un orden asimétrico y estructuralmente violento» (Lozano & Aura, 2019, p. 56).

Más allá de las polémicas o dificultades judiciales de una propuesta concreta de implementación de este modelo educativo, avalada por la UNESCO, cabe indicar que el

¹⁸² «La Justicia tumba el programa Skolae por un fallo formal en su tramitación» Noticia del 19 de junio de 2020 en *Diario de Navarra*. (2021, 1 de febrero). <https://bit.ly/34dgkWN>

¹⁸³ Confederación Católica de APYMAS de Navarra.

¹⁸⁴ «Hoy declaran en el TSJN diez personas vinculadas a la creación de Skolae» Noticia del 14 de junio de 2019 en *Diario de Navarra*. (2021, 1 de febrero). <https://bit.ly/2Q8WpiQ>

objetivo final que cualquier proyecto coeducativo busca es el desarrollo integral del alumnado transformando la comunidad educativa para tal fin, entendiendo que una sociedad igualitaria es el primer paso para una convivencia pacífica y respetuosa con las diferencias individuales de cada persona. Para ello es requisito esencial la inclusión de la perspectiva feminista a la hora de abordar los retos educativos y formativos que se dan en los centros formativos cualquiera que sea la etapa en la que focalicen su acción. Es por ello por lo que es pertinente la involucración de toda la comunidad educativa —alumnado, profesorado, resto de profesionales, familias, barrio, etc.— de tal modo que el Plan Coeducativo de Centro se convierta en la herramienta orientativa a partir de la cual desarrollar los proyectos y las acciones pertinentes en cada centro.

Este planteamiento general abre una nueva forma de entender las instituciones educativas lo cual lleva consigo la oportunidad de alcanzar la igualdad efectiva entre niños y niñas, entre mujeres y hombres. Y es así como, entendiendo la educación como herramienta transformadora, el objetivo de alcanzar sociedades basadas en la convivencia, justicia social e igualdad se hace plausible haciendo efectivo el ideario constitucional. Para ello, dentro de las diferentes acciones que pueden desarrollarse, se precisan investigaciones que indaguen acerca de la realidad de los centros educativos en materia de socialización de género tal y como se va abordar en el segundo bloque de la presente tesis doctoral que recoge el trabajo empírico de la misma.

PARTE II: TRABAJO EMPÍRICO

CAPÍTULO IV

DISEÑO METODOLÓGICO PARA LA RECOGIDA DE DATOS A PARTIR DE FUENTES PRIMARIAS

«¿Por qué debemos perjudicar nuestra salud con el estudio riguroso? El placer exaltado que los intelectuales tratan de obtener apenas equivaldría a las horas de desfallecimiento que siguen, especialmente si se tuvieran en cuenta las dudas y decepciones que nublan nuestras investigaciones. (...) No obstante, aunque estemos decepcionados por nuestras investigaciones, la mente se fortalece mediante su ejercitación, quizás lo suficiente para comprender las respuestas que, en otro paso de la existencia, reciba a sus ansiosas preguntas, cuando el entendimiento revoloteaba con alas débiles alrededor de los efectos visibles para sumergirse en la causa oculta»

Mary Wollstonecraft
en *Vindicación de los derechos de la mujer*, 1792

En el presente capítulo se va a explicar la obtención de información de fuentes primarias. El estudio responde a una metodología inductiva que busca la identificación de significados y constructos, a partir del análisis estadístico, para dar respuesta a nuestra pregunta de estudio. A tal fin, y siguiendo a Arias (2003), se abordará en tres fases: 1. Explicación de los criterios para la selección de los casos de estudio; 2. Desarrollo de la base teórica que ha servido como fundamento para la construcción de la herramienta de obtención de información; 3. Explicación del instrumento de recolección de datos —cuestionario— y el proceso de validación del mismo.

4.1 Delimitación del universo y de la muestra para la recogida de datos

La población objeto de estudio es el alumnado de la Comunidad Autónoma de La Rioja que cursa estudios de educación primaria. En consecuencia, y dado la excepcionalidad de alumnos o alumnas que repiten curso en este tramo, nos encontramos ante la población que se encuentra en el intervalo de edad de los 6 a los 11 años¹⁸⁵. Así mismo, de los seis cursos disponibles, se han escogido dos de ellos quedando focalizada la investigación a

¹⁸⁵ Según fuentes del Ministerio de Educación y Formación Profesional en el curso 2017 - 2018 entre el 97% y el 98% del alumnado promocionó en todos los cursos de educación primaria en el territorio nacional, bajando a un intervalo que oscila entre el 95% y el 97% en el caso de La Rioja. Si se desgana el dato en función del sexo del alumnado, en todos los casos las niñas promocionan en más ocasiones que los niños. Solo existe una excepción que es el caso del tercer curso de educación primaria en La Rioja en el que las niñas se sitúan 0,2% por debajo que los niños. (2021, 1 de febrero). <https://bit.ly/3a6TyBs>

los cursos de 1º y 4º de primaria. Los motivos para seleccionar esta franja de edad han sido:

- a) Centrar la investigación entre la población infantil en un momento clave para la socialización temprana entre niños y niñas y en el que se cumplen dos circunstancias:
 - Existe obligatoriedad de su escolarización en centros educativos por lo cual nos permite acceder al total del universo poblacional¹⁸⁶.
 - La competencia de lectoescritura se adquiere en 1º de educación primaria (Fornaris, 2011).
- b) Acceder a dos cursos para observar si existe evolución entre las respuestas emitidas en función de la edad dentro de la misma etapa del ciclo vital (Molero, Zagalaz – Sánchez & Cachón – Zagalaz, 2013).

En relación a los centros educativos escogidos, los motivos para su elección han sido dos. Por un lado, si eran de titularidad pública o concertada y, en segundo lugar, la metodología desarrollada en función del sexo, es decir, si su pedagogía recoge la educación mixta o diferenciada por función de sexo¹⁸⁷. Todo ello respetando los criterios de peso estadístico de cada caso. El último de los criterios establecido ha sido tener en cuenta las seis comarcas de la Comunidad Autónoma de La Rioja y el peso estadístico que cada una de ellas supone en la distribución del alumnado. Es así como se garantiza la representatividad de todo el territorio objeto de estudio. Las seis comarcas se vieron reducidas a cuatro debido a que tres de ellas, correspondientes a la zona de montaña de la comunidad, tienen poca población y de haberlas tenido en cuenta de manera separada se habría corrido el riesgo de descompensación entre unas zonas y otras. De este modo las cuatro zonas delimitadas fueron: Rioja Alta, Rioja Media, Rioja Baja, Cameros.¹⁸⁸

Una vez explicados los distintos criterios de elección de casos, es preciso saber que se han utilizado los datos del curso escolar 2015 – 2016, a partir de las fuentes oficiales del Ministerio de Educación y Formación Profesional para el cálculo muestral¹⁸⁹. A continuación (tabla 4.1), se muestra el peso porcentual que cada conjunto de centros, en

¹⁸⁶ (2021a, 1 de febrero). <https://bit.ly/2TnaSeD>

¹⁸⁷ No se ha escogido centros privados debido a que en la Comunidad Autónoma de La Rioja solo existe un único centro de estas características que en periodo de recogida de datos no ofertaba los cursos de 1º y 4º de educación primaria. Este centro en concreto es el denominado *Montessori schoolhouse*. (2021, 1 de febrero). <https://montessorilogrono.org/language/es/>

¹⁸⁸ (2021, 1 de febrero). <https://bit.ly/2FLqjFu>

¹⁸⁹ (2021, 1 de febrero). <https://bit.ly/2UAijP6>

función de si son de titularidad pública o concertada, tiene en las distintas zonas comarcales¹⁹⁰.

Tabla 4. 1. Distribución del alumnado objeto de estudio de la Comunidad Autónoma de La Rioja en 1º de educación primaria por titularidad de centro y localización geográfica del curso 2015 - 2016

	Escuela pública		Escuela concertada		Total	
R. Media	1366	40,41%	766	23,46%	2132	63,87%
R. Alta	314	9,62%	150	4,58%	464	14,2%
R. Baja	462	14,12%	209	6,39%	671	20,51%
R. Cameros	46	1,42%	0	0,00%	46	1,42%
Total	2141	65,57%	1126	34,43%	3.267	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de información del Ministerio de Educación y Formación Profesional y del Gobierno de la Comunidad Autónoma de La Rioja.

Se ha obtenido una muestra por conveniencia en base a los datos por titularidad de centro —públicos o concertados— y por las distintas zonas geográficas. Este tipo de muestreo, que se encuentra entre los no probabilísticos, es utilizado cuando se pretende obtener información de grandes poblaciones y se escogen los casos en función de la disponibilidad de acceso (Tamayo, 2001). Para ello, nos pusimos en contacto con los centros educativos que cumplían las características requeridas para el estudio y concretamos el acceso a los colegios en función de su disponibilidad.

El cálculo muestral obedece a un intervalo de confianza del 95% y un coeficiente de error del 5%. Tras los cálculos realizados tenemos como resultado un total de 344 casos por curso, lo que supone un total de 688 casos (tabla 4.2).

Tabla 4. 2. Distribución de los casos de estudio por titularidad de centro, localización de centro y curso académico

	Curso	Escuela Pública		Escuela Concertada		MUESTRA TOTAL		
R. Media	1º Primaria	40,41%	139	23,46%	81	63,87%	220	440
	4º Primaria		139		81		220	
R. Alta	1º Primaria	9,62%	34	4,58%	15	14,2%	49	98
	4º Primaria		34		15		49	
R. Baja	1º Primaria	14,12%	48	6,39%	22	20,51%	70	140
	4º Primaria		48		22		70	
R. Cameros	1º Primaria	1,42%	5	0,00%	0	1,42%	5	10
	4º Primaria		5		0		5	
MUESTRA TOTAL	1º Primaria	65,57%	226	34,43%	118	100%	344	688
	4º Primaria		226		118		344	

Fuente: Elaboración propia a partir de información del Ministerio de Educación y Formación Profesional y del Gobierno de la Comunidad Autónoma de La Rioja.

¹⁹⁰ Cabe indicar que la proporción entre municipios, en función de su tamaño, es el 60% ciudades de más de 10.000 habitantes.

La recogida de datos se ha desarrollado en el curso académico 2016/2017. Ésta se realizó acudiendo a los centros educativos seleccionados, en cada uno se distribuía el cuestionario a todo el alumnado de una misma clase al mismo tiempo y se realizaban las diferentes actividades con explicación previa y apoyo en el transcurso de su realización.

4.2. Elaboración de un cuestionario como instrumento clave de recogida de información

Al elegir o crear un cuestionario como herramienta de medición se está estipulando los aspectos clave en los que la investigación focaliza sus puntos de interés. En nuestro caso se trata de analizar si existen diferencias significativas en las respuestas del alumnado en base a distintas variables que se refieren a: género, titularidad de centro, modelo educativo, curso académico y tamaño poblacional¹⁹¹.

Para cumplir ese objetivo, el cuestionario diseñado está compuesto por un total de 71 ítems —de los cuales dos son preguntas abiertas— distribuidos en 5 bloques temáticos. Cada uno de ellos se ha realizado a partir de teorías feministas acerca de aspectos básicos para la educación en igualdad y su relación con las teorías del aprendizaje. A ello se le suma la información relativa al: centro escolar; curso académico y ubicación geográfica del centro.

A continuación, se presenta la información relativa a los diferentes bloques temáticos y los ítems concretos de cada uno de ellos (cuadro 4.1). Después se puntualizarán para cada bloque los fundamentos teóricos que sustenta cada sección y los objetivos que en cada caso se persigue.

¹⁹¹ Género (niño, niña); Titularidad de centro (público, concertado); Modelo educativo (mixto, diferenciador por razón de sexo); Curso académico (1º, 4º); Tamaño poblacional (rural, urbano).

Cuadro 4. 1. Estructura de los cinco bloques del cuestionario

Bloques = 5	Ítems concretos = 68 + 3	Fundamentos principales
B1. Sociodemográficas y composición del hogar	<ul style="list-style-type: none"> - Género y lugar de nacimiento. - Composición familiar. 	Cuestiones sociodemográficas
B2. Tareas domésticas	<ul style="list-style-type: none"> - Persona adulta que se hace cargo de las tareas domésticas: 9 tareas distintas. - Tareas domésticas en las que la persona encuestada cree poder ayudar: 9 tareas distintas, coincidentes con las anteriores. 	«Escala de Detección de Sexismo en Adolescentes» (Recio, Cuadrado & Ramos, 2007).
B3. Características personales y sentimientos	<ul style="list-style-type: none"> - Características personales de los niños y las niñas: 10 características acerca de las que dar respuesta. - Sentimientos de niños y niñas: 4 sentimientos para los que dar respuesta. 	«Cuestionario de Actitudes Sexistas en Educación Primaria elaborado a partir de la Escala de Detección de Sexismo en Adolescentes» (Pelegrín, León, Ortega & Garcés de Los Fayos, 2012).
B4. Aficiones y profesiones	<ul style="list-style-type: none"> - Profesiones preferidas y no preferidas: se pregunta sobre 6 profesiones. - Pregunta abierta acerca de la afición preferida. 	
B5. Juguetes, películas y personajes de ficción	<ul style="list-style-type: none"> - Juguetes preferidos y no preferidos: se le pregunta sobre 9 juguetes. - Películas preferidas y no preferidas: se pregunta sobre 9 películas. - Personaje de ficción preferidos y no preferidos: se pregunta sobre 4 súper héroes y 4 súper heroínas. 	<p>Teorías del aprendizaje.</p> <p>Estudios feministas.</p> <p>Catálogos de jugueterías y películas.</p> <p>«Los arquetipos de género en las películas infantiles: una propuesta de taller para el alumnado de educación primaria» (Gómez, 2013).</p>

Fuente: Elaboración propia.

Del estudio de los dos instrumentos de medición, referenciados en cuadro 4.1, se obtuvieron 6 grupos de preguntas relativas a: 1. Deporte o aficiones; 2. Tareas domésticas; 3. Mundo laboral; 4. Sentimientos; 5. Ayuda a las madres y/o padres en las tareas del hogar y 6. Características personales. Estos seis conjuntos temáticos corresponden a nuestros bloques 2, 3 y 4.

Para el diseño del bloque 5, relativo al mundo del juego y de los personajes de ficción, los fundamentos teóricos, que sustentan su elección, se basan tanto en postulados feministas como pedagógicos. Por un lado, las corrientes feministas que tildan al juego, los cuentos y/o películas como ejemplificaciones de la división sexual de los roles sociales

(Pérez – Ugena, Martínez, Coromina & Salas, 2011; Bronch & Sanahuja, 2019). Tal y como explica la autora Iria Marañón:

Los juguetes y los juegos entrenan a niñas y niños para ser mujeres y hombres de una manera determinada (...) La socióloga Elizabeth Sweet estudia la construcción del género a través de los juguetes de niñas y niños (...) examinó la definición de género y los estereotipos de los juguetes de los niños y niñas durante el siglo XX: descubrió la relación que existe entre los juguetes y la desigualdad social de género. (2018a, pp. 49 -50)

Siguiendo a esta autora, los estereotipos de género son un elemento transversal a toda la realidad en la infancia haciendo que cada elemento de la vida cotidiana tenga unas connotaciones en función del sexo. Es así como desde los colores hasta los juguetes, pasando por los cuentos o por las tareas en las que ayudan en casa, tanto niñas como niños se ven condicionados por la educación diferenciada recibida en función de su género siendo asumidos dichos estereotipos en su totalidad a los 10 años (Blum, Mmari & Moreau, 2017; Mmarim Blum, Atnafou, Bello, Maina & Zuo, 2017). Un estudio de Bian, Leslie y Cimpain (2017) manifiesta que los «estereotipos comunes (brillantez, genio, etc.) se asocian más con los hombres que con las mujeres [además] dichos estereotipos están respaldados e influyen en los intereses de los niños de 6 años» (Bronch & Sanahuja, 2019, p. 169)¹⁹². A continuación, se muestran las preferencias de distinta índole condicionadas por estereotipos de género socialmente establecidos y asumidos (cuadro 4.2).

¹⁹² Referencia original «*Common stereotypes associate high – level intellectual ability (brillance, genius, etc.) with men more than women (...) Here we show that these stereotypes are endorsed by, and influence the interest of, children as young as 6. Specifically, 6 – year-old girls are les likely than boys to believe that members of their gender are “really, really smart”(...) These findings suggest that gendered notions of brilliance are acquired early and have immedaite effect on children’s interests* » (Bian et. al, 2017, p. 389).

Cuadro 4. 2. División de aficiones, gustos, preferencias, etc. en función del género

	Niñas	Niños
Colores	Rosa, violeta, morado, tonalidades claras.	Azul, colores pardos y oscuros.
Referentes	Princesas, bailarinas, hadas.	Piratas, futbolistas y superhéroes.
Juguetes	Muñecas, cocinitas, casitas, escobas y recogedores.	Coches, camiones, aviones, construcciones, muñecos de superhéroes, <i>skates</i> y pelotas ¹⁹³ .
	Tonalidades rosas en juegos entendidos como neutros (bicicletas, patines, patinetes).	Tonalidades azules en juegos entendidos como neutros (bicicletas, patines, patinetes).
Personajes y películas	<i>Frozen</i> , <i>Rapunzel</i> , La Bella y la Bestia, <i>Winx</i> y La doctora juguetes, etc.	<i>Cars</i> , <i>Power Rangers</i> , Guardianes de la Galaxia, <i>Trollhunters</i> y <i>Pokémon</i> .
Complementos	Maquillaje, tacones, faldas y melena larga.	Botas, pantalones y pelo corto.
Celebraciones	Fiestas de cumpleaños en salones de belleza o temáticas de princesas, hadas o bailarinas.	Fiestas de cumpleaños jugando al fútbol o temáticas de superhéroes, piratas, indios y vaqueros.
Tareas relacionadas con el hogar	Ayudar a cuidar, recoger, limpiar y cocinar.	Aprender mecánica, a limpiar el coche, a cambiar una bombilla o arreglar algo estropeado.
Aficiones	Bailar, patinar y gimnasia rítmica.	Fútbol, judo y <i>skate</i> .

Fuente: Elaboración propia a partir de Marañón (2018a).

De manera adicional, y para adoptar los juguetes más representativos y adecuados para la investigación, se estudiaron los catálogos de las tres tiendas de mayor notoriedad y fama en el territorio regional: *Jugettos*, *Imaginarium* y *Toysrus* (cuadro 4.3). Ello con el objetivo de acercarnos a los juguetes que podían ser del interés de nuestra muestra de población.

- *Jugettos*. La presencia de niños y niñas no es elevada, puede verse diferencias en su aparición, en el uso de colores y en la distribución del orden de aparición en el catálogo siguiendo un patrón de colores y objetivos lúdicos de los juguetes.
- *Imaginarium*. Aparecen más juguetes en el apartado «neutro», pero divididos entre los dirigidos a niños y los dirigidos a niñas y con una clara diferenciación de la gama de colores utilizados en cada caso.

¹⁹³ Otro de los criterios a la hora de escoger los juguetes para preguntar en el cuestionario ha sido los catálogos de juguetes de tiendas que se encuentran en la ubicación geográfica donde se va a realizar el estudio. En esos catálogos, las pelotas vienen en el apartado de juguetes neutros o no específicos —por medio de colores, presencia de niños o niñas, etc.—, es por ello que en nuestro cuestionario se ha incluido entendiéndolo como juguete que no está dirigido a un género específico.

- *Toysrus*. No aparecen frecuentemente niños o niñas en las imágenes, pero cuando aparecen están relacionados mayoritariamente con juguetes dirigidos a cada género correspondientemente.

Cuadro 4. 3. Tipología y rasgos de juguetes en función del género al que van destinados

	Neutros		Niños		Niñas	
	Juguetes	Rasgos	Juguetes	Rasgos	Juguetes	Rasgos
Juguetos	Patrulla canina Peppa Pig Pocoyo Nuevas tecnologías Juegos de mesa Minions Para dibujar Playmobil Cocinas	Diversidad de colores. O no aparecen ni niñas ni niños jugando o aparecen ambos (aunque con distinción de colores).	Superhéroes Motos Monstruos Coches <i>Star Wars</i> Música (guitarras y baterías) Construcciones Dinosaurios	Colores oscuros. Aparecen niños.	Pinypon <i>Barbie</i> Nenuco <i>Disney</i> Princesas <i>Frozen</i> Peluches Muñecas Bebés con accesorios Enfermeras Música (guitarra)	Predomina el color rosa. Aparecen niñas.
Imaginarium	Juguetes de playa Pistolas de agua Juegos de mesa Columpios Deportes Campamentos	Aparecen niños y niñas (aunque con distinción de colores). Con bebés aparecen más mujeres adultas y con mayores más adultos varones.	Coches Motos	Colores oscuros. Aparecen niños.	Pintura Manualidades	Predomina el color rosa. Aparecen niñas jugando.
Toysrus	Nuevas tecnologías Juegos de playa, piscina	Aparecen niñas jugando.	Coches Motos	Colores oscuros. Predomina el color azul. Aparecen niños.	Muñecas Limpieza Peluquería Cocina	Predomina el color rosa. Aparecen niñas.

Fuente: Elaboración propia a partir de los catálogos publicitarios *Juguetos* (Navidad, 2015, 2016; Primavera, 2016; Verano, 2017); *Imaginarium* (Primavera – Verano, 2016); *Toysrus* (Navidad, 2017; Primavera, 2013, 2016).

La tendencia general es similar en los tres casos estudiados habiendo claras diferencias entre los juguetes destinados a niños y niñas tanto en la tipología de juguetes como en los colores, aspectos que se ven reforzados con la presencia de niños o niñas jugando respectivamente. De esta manera, y reforzando las tesis de Marañón (2018a, 2020), los juguetes y personajes de ficción se idean y se relacionan con las características tradicionalmente atribuidas a cada uno de los géneros. Es así como, en su papel de entrenamiento de capacidades necesarias para el desarrollo integral de la o el menor,

refuerza lo que es entendido propio de la feminidad o de la masculinidad respectivamente (Pérez – Ugena, *et al.*, 2011; Marañón, 2018a, 2020).

Además, la aparición de niños o niñas junto a juguetes, incluso en aquellos que son catalogados como «neutros», tiene su motivación en las teorías del aprendizaje que explican cómo en función de lo que se vea hacer a las personas de referencia —del grupo de referencia y/o personas adultas— será más probable que juegue o deje de jugar con algo en particular. Otro aspecto relacionado con el entretenimiento es el conjunto de ítems que abarcan las preguntas acerca de las películas preferidas y menos atractivas para las personas encuestadas. Para su elección se ha establecido un triple criterio:

- La tendencia en los catálogos publicitarios anteriormente mencionados.
- Diferentes artículos de medios de comunicación sobre las mejores películas para el público infantil¹⁹⁴.
- Estudio de Iván Gómez Beltrán (2013) «Los arquetipos de género en las películas infantiles: una propuesta de taller para el alumnado de educación primaria».

Todo lo expuesto hasta el momento viene sustentado por las teorías clásicas del aprendizaje que hablan del entorno social y de la capacidad de aprender por medio de la observación y de la acción (Rodríguez, 1999; Dongo, 2008; Saldarriaga, Bravo & Llor, 2016), que nos sirven como segundo pilar teórico para la elección de las preguntas propuestas (cuadro 4.4).

¹⁹⁴ (2021, 1 de febrero). <https://bit.ly/2trjYMK> <https://bit.ly/3jcKDSZ> <https://bit.ly/3auvyIz>

Cuadro 4. 4. *Teorías del aprendizaje como segundo pilar teórico para la construcción del cuestionario*

Teoría y máximo exponente	Descripción	Ejemplos
Conductismo (J. Watson)	Las personas no nacen con tendencias innatas, si no que adquieren «hábitos» por modificaciones conductuales.	Rutinas diarias. Tipo de alimentación.
Condicionamiento clásico (I. Pávlov)	Un estímulo neutral (condicionado EC) que inicialmente no influye en el sujeto produce con el tiempo algún tipo de consecuencia (respuesta condicionada) por su asociación con un segundo estímulo (incondicionado EI).	Si cada vez que una persona hace una acción concreta las y los adultos de referencia le prestan atención, finalmente algo que empezó de manera espontánea será utilizado para alcanzar un fin determinado. Si cuando un niño juega con coches viene a jugar su papá, y él quiere que papá juegue con él, finalmente en alguna ocasión jugará con el coche porque lo que quiere es que juegue papá con él. El estímulo de que su padre juegue con él, condiciona sus acciones en el futuro.
Condicionamiento operante (B.F. Skinner)	La probabilidad de las acciones voluntarias (u operantes) aumentan o disminuyen según las consecuencias que se produzcan sean positivas (reforzadores) o negativas (castigos).	Si una niña cuando coge un juguete tradicionalmente de niño escucha «Eso no es juguetes de niñas» u oraciones similares, es menos probable que vuelva a jugar con él. En cambio, si se ve reforzada aumentan las probabilidades de uso.
Aprendizaje social (A. Bandura)	Es el aprendizaje relativo a la mera observación de comportamientos de otras personas (modelos). Requiere de tres procesos cognitivos: atención, codificación y almacenamiento.	Lo que ve hacer tanto a sus referentes masculinos como femeninos. Si, por ejemplo, ve siempre a referentes femeninos haciéndose cargo de las tareas domésticas o del cuidado si eres niño es menos probable que asumas ese comportamiento.
Influencias Socioculturales (L. Vygotsky)	Teoría centrada en cómo la cultura —creencias, valores, tradiciones y habilidades de un grupo social— se transmiten generacionalmente.	Sistemas de creencias compartidos en una sociedad: la imagen generalizada de qué es ser niña y qué es ser niño.

Fuente: Elaboración propia a partir de Shaffer, Kipp & González (2007); Molinés (2015).

En relación con la pregunta sobre los sentimientos, diferentes referentes hablan de que las niñas y los niños son socializados y educados a partir de diferentes pautas de comportamiento y de cómo sentir. Los niños tradicionalmente han visto reprimidos sus sentimientos, basados en estereotipos de género al igual que a las mujeres se les ha permitido, o moldeado, a que cumplan una serie de expectativas sociales también en el cómo y qué sentir (Varela, 2013; Marañón, 2018a; Bacete, 2019; Salazar, 2019). Poniendo un ejemplo de estudios sobre la materia:

(...) [T]anto las madres como los padres conversan sobre la tristeza más con las chicas que con los chicos. Además, los padres atribuyen más sufrimiento a las mujeres que a los varones a pesar de que las chicas no hablan sobre esa emoción más que ellos (...). (Paladino & Gorostiaga, 2004, pp. 2 - 3)

Este proceso de socialización, que va más allá de los sentimientos, tiene entre sus fines que las personas aprendan a estar en la sociedad a partir del conocimiento de sus normas sociales por medio del premio o castigo de las actitudes, comportamientos, pensamientos o sentimientos que desarrollen y manifiesten en base al género de las personas (Barbé i Serra, Carro & Vidal., 2014; Marañón, 2018a). Para evidenciarlo, presentamos un resumen acerca del funcionamiento de los estereotipos de género que dotan de desigual significado a las mismas acciones en función de si quien las realiza pertenece a un género u otro (cuadro 4.5).

Cuadro 4. 5. *Estereotipos sobre comportamientos y sentimientos de las personas en función del género*

Comportamiento/ Sentimiento	Si es niña se dice que...	Si es niño se dice que...
Activa	Nerviosa	Inquieto
Insistente	Terca	Tenaz
Sensible	Delicada	Afeminado
Desenvuelta	Grosera	Seguro de sí mismo
Desinhibida	Pícara	Simpático
Obediente	Dócil	Débil
Temperamental	Histérica	Apasionado
Audaz	Impulsiva, actúa sin pensar	Valiente
Introvertida	Tímida	Piensa bien las cosas
Curiosa	Preguntona, cotilla	Inteligente
Prudente	Juiciosa	Cobarde
Si no comparte	Egoísta	Defiende lo suyo
Si no se somete	Agresiva	Fuerte
Si cambia de opinión	Caprichosa, voluble	Reconoce sus errores

Fuente: Varela (2013, p. 325).

Estos elementos, junto con otros como las expectativas sociales, conforman un patrón conductual deseado al cual hombres y mujeres deben adecuarse para lograr la aceptación social y que, en caso de no cumplirse, produce rechazo. Dichos moldes «ahogan, cada uno a su modo, la libertad del desarrollo diverso, asfixian potencialidades que mueren por la presión, la violencia simbólica (...)» que sufren también los chicos, aunque disfruten de privilegios sociales, al ser educados para «castrar parte de sus emociones, pensamientos y sensibilidades humanas» y que hace que «las mujeres seamos vistas como seres “indefensos” y “destinados a ofrecerse a los demás” » (Renau, en prólogo a Barbé i Sierra *et. al.*, 2014, pp. 12 -13). En definitiva, que no facilitan que cada persona sea como quiera ser al preestablecer un conjunto de características propias de cada género.

Ello, junto con el conocimiento de ocho emociones básicas —alegría, amor, ira, sorpresa, tristeza, desagrado, miedo y vergüenza— (Ekman & Friesen en Iglesias, Loeches & Serrano, 1984) creamos la pregunta acerca de esta realidad. En nuestro caso,

limitamos las emociones a cuatro —alegría, ira, tristeza y vergüenza— debido a que no existe consenso sobre algunas emociones, se escogieron aquellas que mayor aceptación tienen (Iglesias *et al.*, 1984). Además, otras estaban recogidas indirectamente en las preguntas de las características personales.

Una vez abordados los diferentes apartados del cuestionario, es preciso enunciar algunos aspectos que no han sido mencionados hasta el momento, pero que se han tenido en cuenta ante las características propias de la población objeto de estudio:

- El motivo principal para la baja proporción de preguntas abiertas es la edad de la población objeto de estudio y el objetivo de facilitarles la tarea de contestar a las distintas cuestiones. Además, de este modo se reduce el riesgo de no saber interpretar las respuestas dadas debido a la falta de concreción y la elevada imaginación como características de niños y niñas en este intervalo de edad.
- Adecuación de las preguntas a actividades lúdicas consistentes en rodear, pintar, tachar, poner pegatinas y dibujar. Siendo el lenguaje visual el mayoritario y reduciendo al mínimo las explicaciones mediante el lenguaje escrito, que en cualquier caso era leído por la persona encargada de estar con el alumnado en el momento de dar respuesta a los cuestionarios.

Con todo ello, se ha elaborado la herramienta de recogida de información que se puede consultar en el Anexo 1. Para reforzar la idoneidad del instrumento se ha realizado un proceso de validez de contenido, a través de tres procesos concretándose en validez racional, de respuesta y por jueces y juezas.

El instrumento se ha construido principalmente con los fundamentos que se han explicado en este capítulo en conexión con el marco teórico explicado en la primera parte. De este modo, el resultado de la investigación realizada tiene su contexto y justificación también en el estudio del principio de igualdad y su relación con el derecho a la educación desde postulados feministas que se ha realizado desde el siglo XVIII —periodo en el que se ensalzan los ideales de igualdad, libertad y fraternidad— explicando el proceso de adquisición de derechos de las mujeres —particularmente el relativo a la educación—la respuesta que el Tribunal Constitucional dictó en 2018 en relación al recurso de inconstitucionalidad interpuesto por el Grupo Parlamentario Socialista tras la aprobación de la LOMCE en 2013 y la posterior LOMLOE, aprobada a finales del 2020. Ello junto

a la exposición de teorías feministas sobre el sistema sexo – género y la construcción de identidades socioculturales distintas para chicas y chicos expuestas en el capítulo tres.

Por otro lado, para cumplir con los requisitos de la validez de respuesta, cabe indicar que el cuestionario ha sido testado por un grupo de 8 niños y 8 niñas de 6 y 7 años. Para evitar posibles sesgos en la respuesta, el proceso de recogida de información se ha realizado en centros distintos a los que pertenecen el alumnado del grupo de control. Así, se evita que ninguno de ellos pueda ser una de las personas que ya hubiera respondido al cuestionario.

Las conclusiones derivadas de esta prueba han sido que había actividades que resultaban complejas de ejecutar en el tiempo establecido para el intervalo de edad de la población objeto de estudio. Ello ha producido el cambio en la forma de responder planteada para alguna de las preguntas. Así el tiempo estimado se reducía ajustándose a los sesenta minutos, el cual es el pensado como ideal ya que se ajusta a la hora de clase que habitualmente se usa como medida de división de la jornada escolar en los centros educativos.

Aun así, en el momento de concertar las horas con los distintos centros escolares se ha solicitado que para el alumnado de 1º de educación primaria sea la más próxima al recreo por si se diera el caso de que se alargara la actividad debido a la velocidad de respuesta del alumnado.

Este aspecto, relativo a la velocidad de respuesta, se ha visto en el proceso de validez por jueces y juezas. Para este mecanismo se ha consultado con un grupo de docentes de este nivel educativo de un centro distinto a los escogidos para la obtención de datos. A este profesorado se le facilitó una herramienta para la evaluación del cuestionario que puede encontrarse en el Anexo 2. Las valoraciones que hicieron este grupo han ido en la misma línea que grupo testado de niños y niñas en relación al tiempo estimado para el alumnado de 1º de primaria aconsejando aumentar el tiempo para la realización de las preguntas.

Finalmente, cabe exponer que tal y como sucede en todos los métodos de recogida de información, el cuestionario tiene una serie de ventajas, que es preceptivo potenciarlas, y una gama de inconvenientes que es preferible reducir su posible impacto negativo (Cea, 2009).

Cuadro 4. 6. *Ventajas e inconvenientes del uso de la encuesta y los mecanismos utilizados para la potenciación de los aspectos positivos y la reducción de los negativos*

Ventajas	Método de potenciador	Inconvenientes	Reducción de impacto
Permite abarcar un amplio abanico de preguntas.	Se realizan multitud de preguntas para abarcar mayor grado de información.	Problemas para las poblaciones con dificultades para la comunicación verbal.	Adaptación del lenguaje a la población: uso de imágenes y no de texto. Se solicita opinión de personas expertas. La prueba pasa un proceso de validación ¹⁹⁵ .
Posibilidad de generalización.	Las preguntas son fácilmente extrapolables a otros contextos sociales.	Información restringida, ya que no se conoce toda la realidad.	Muestra grande, marco teórico fundamentado, gran gama de preguntas.
Posibilidad de realizar comparativas.	Todo el alumnado responde a las mismas preguntas, en el mismo formato y es explicado por la misma persona.	La presencia de la persona entrevistadora modifica la conducta.	Se asume el riesgo debido a que por las características de la población objeto de estudio no se les puede dejar solos para rellenar el cuestionario.
Obtención de información significativa.	Muestra amplia.	Ausencia de elementos contextuales.	La contextualización se realiza a partir de algunas preguntas del cuestionario y se complementa por la observación participante.
Recogida de mucha información a bajo coste.	Los materiales requeridos son económicos.	Elevación de los costes en función de la muestra.	Se realiza la recogida en grupos de 25 personas, por tanto, los costes no se elevan aun siendo una muestra grande.

Fuente: Elaboración propia a partir de Gallo (2008).

Para el análisis de las respuestas, dadas al cuestionario por la muestra estudiada, la prueba estadística escogida es el Análisis de Correspondencias Simples, de aquí en adelante ACS. Esta prueba, diseñada para estudiar el grado de asociación entre diferentes variables cualitativas, nos permite observar la existencia de diferencias estadísticamente significativas de manera más exhaustiva que la prueba Chi cuadrado y, complementariamente, nos facilita estudiar la asociación entre cada uno de los conjuntos de ítems, que conforman un grupo temático, y las variables objeto de estudio. El ACS, de

¹⁹⁵ Se escoge a un grupo de diez docentes no procedentes de ningún centro seleccionado para el estudio. Este grupo evalúa el cuestionario. El resultado es favorable y se concluye que para el alumnado de 1º de educación primaria se requerirá una hora y media para su realización mientras que para el alumnado de 4º una hora es suficiente.

este modo, nos permite establecer asociaciones entre diferentes variables cualitativas a partir de tablas de contingencia en espacios de baja dimensión. Equivalente al análisis de componentes principales para variables cuantitativas, esta prueba analiza las tablas de correspondencias a partir del cruce de las diferentes variables (Algañaraz, 2016).

Una vez se hallen las variables asociadas a las preguntas planteadas en el cuestionario, se va a realizar la prueba de Análisis de Correspondencias Múltiples, de aquí en adelante ACM. Esta prueba nos permite estudiar la asociación de un grupo temático a más de una variable, en nuestro caso las constatadas como aquellas que de una manera generalizada tienen diferencias estadísticamente significativas. Es así como nos posibilita posicionar y plasmar los datos tanto gráfica como analíticamente para resumir las propiedades generando factores, los cuales evidencian las diferencias significativas entre los casos estudiados. Ello se logra por medio de la transformación de las tablas en gráficos que visualizan las asociaciones, de tal manera que aquellos sujetos con características similares se hallaran cercanos en el espacio (Algañaraz, 2016).

CAPÍTULO V

ESTRUCTURA Y ANÁLISIS DE DATOS

«No hay barrera, cerradura ni cerrojo que puedas imponer a la libertad de mi mente»

Virginia Woolf
en *Una habitación propia*, 1929

5.1. Estructura del análisis de datos

El análisis de datos se enfoca a partir de nuestra proposición de investigación de que niños y niñas se definen a partir de la normatividad social que otorga a cada sexo unas funciones sociales diferentes, por un lado, y, por otro, que las características propias de los centros educativos a los que asistan influirán en la visión sobre el ser niña y el ser niño que tenga el alumnado objeto de estudio.

Para tal propósito se ha procedido, en primer lugar, a explicar el perfil de la muestra mediante un análisis descriptivo. De él se desprenden las características generales del conjunto de datos. Seguidamente, se ha llevado a cabo la prueba de significación estadística para las variables nominales de la muestra, por medio de la prueba estadística ACS. Es así como se han evidenciado las variables en las que se encuentran diferencias estadísticamente significativas de manera generalizada para llevar a cabo el ACM. Con ello, pueden mostrarse las asociaciones entre las variables y los grupos temáticos halladas en el transcurso del análisis. Todas estas pruebas se han realizado por medio del programa informático SPSS 26 (*Statistical Package for the Social Sciences*).

5.2. Análisis de datos

5.2.1. Información general de la muestra

Para obtener una imagen general de la muestra se va a describir cómo se ha calculado a través de las categorías fundamentales. Es decir, se van a presentar los casos estudiados en función del género y curso académico del estudiantado y de las características de los centros escolares a los que acuden en relación a la zona geográfica en donde se ubican, así como por la titularidad del centro —públicos o concertados— y el modelo educativo—mixtos o diferenciados por razón de sexo. La muestra recogida consta de 685 casos.

En primer lugar, respecto a la zona geográfica ha de decirse que el 61.3% de los casos estudiados corresponden a la Rioja Media, le sigue la Rioja Baja con el 23,2% y la zona de la Rioja Alta con el 13,9% dejando, en último lugar, con un 1,6% los casos estudiados de la zona de los Cameros. Del total de la muestra, cabe indicar que el 60% viven en municipios de más de 10.000 habitantes, y el restante 40% en pequeñas poblaciones.

La segunda variable tenida en cuenta para el cálculo muestral ha sido la titularidad del centro educativo diferenciando entre centros públicos y centros concertados. De este modo, el 60,73% de los casos estudiados corresponden a alumnado de escuelas públicas frente al 39,27% que cursan sus estudios en centros concertados.

Otra característica clave de la muestra es respecto al género del estudiantado. El 52% son niñas, frente al 48% que son niños. Del 52% que suponen las niñas, el 31,1% acuden a centros públicos y el 20,9% a escuelas concertadas. Respecto al 48% que suponen los niños para el total de la muestra, el 29,63% están matriculados en centros públicos y el 18,37% a colegios concertados. En relación con el modelo educativo del centro, es decir, en función de si las escuelas desarrollan una metodología diferenciada o no por razón del sexo del alumnado, un 45,44% de las niñas y un 40,84% de los niños estudian en un centro mixto, suponiendo un 86,28% de la muestra total¹⁹⁶. En relación al curso académico, el 49,5% de la muestra corresponde a alumnado de 1º de Primaria, frente al 50,5% de 4º curso.

Tabla 5. 1. Distribución del alumnado en función de las variables género, curso académico, titularidad y modelo educativo de centro

	1º de Primaria			4º de Primaria			Σ
	Diferenciada	Mixta		Diferenciada	Mixta		
		Pública	Concertada		Pública	Concertada	
Niñas	3,4%	15,19%	7%	3,2%	15,92%	7,29%	52%
Niños	3,6%	14,44%	5,83%	3,5%	15,17%	5,4%	48%
Σ		29,63%	12,83%		31,09%	12,69%	100%
	7%	42,5%		6,7%	43,8%		
		49,5%			50,5%		

¹⁹⁶ La escuela cuyo modelo educativo es diferenciado por razón de sexo está sobredimensionada en relación a la proporción que supone en términos de matrículas en la Comunidad Autónoma de La Rioja (8,35%). Este hecho se ha asumido al solicitar a los centros entrar a sus aulas. Las peticiones se han realizado para acudir a una clase —en ocasiones a dos— pero sin especificar el número de estudiantes que se requerían para el estudio. Lo que se ha evitado de esta manera es la elección de estudiantes en función de características personales del alumnado que podría ocasionar algún tipo de sesgo en la muestra estudiada. Por tanto, se ha asumido el riesgo en favor de recoger el mayor número de perfiles dentro del alumnado encuestado. Además, teniendo en cuenta que la escuela concertada está un 4,8% sobrerrepresentada, no se considera una diferencia sustancial desde una perspectiva estadística.

Respecto a las características de los hogares se puede señalar que el 96,1% es de procedencia europea. El 95,2% de los casos tienen tanto madre como padre, entre las personas adultas de referencia, de los cuales el 86,3% conviven en el mismo hogar frente al 5,8% que viven en distintas casas, pero siendo ambos referentes para el o la menor. Adicionalmente, el 44,4% de las personas encuestadas tienen alguna hermana y en 47,7% de los casos algún hermano. En el 9,2% de las unidades de convivencia viven otras personas adultas diferentes a la familia nuclear —progenitores/as, hermanos/as— de los cuales el 2,5% se trata de abuelas seguido del 2,2% correspondiente a abuelos.

5.2.2. Análisis de frecuencias

La información básica de las respuestas estudiadas se va a compartir en las siguientes páginas a través de un análisis de frecuencias. En primer lugar, se presenta la información correspondiente en relación con la o el progenitor que realiza las tareas domésticas por las que se pregunta (tabla 5.2) y con la opinión del estudiantado encuestado sobre si creen que pueden ayudar en dichas tareas domésticas (tabla 5.3).

Tabla 5. 2. *Distribución de las respuestas emitidas sobre la persona que realiza las tareas domésticas en el hogar*

	Mamá	Papá	Ambos	Ninguno
Barrer	44,5%	6,3%	45,7%	3,5%
Cama	41,5%	8%	43,1%	7,4%
Cocinar	35,2%	7,7%	56,4%	0,7%
Compra	27,7%	11,1%	59,3%	1,9%
Basura	17,2%	29,6%	46%	7,2%
Fregar	42,2%	10,5%	45,3%	1,9%
Ventilar	52,6%	9,2%	29,5%	8,8%
Plantas	48,3%	10,1%	18,2%	23,4%
Reparaciones	3,6%	71,4%	18,7%	6,3%
\bar{x}	34,76%	18,21%	40,24%	6,79%

Nota. Los datos destacados en **negrita** son aquellos que mayor porcentaje acumulan.

El 40,24% del estudiantado considera que tanto sus padres como sus madres son los que realizan, en términos generales, las tareas domésticas, siendo las madres, con un 34,76% de los casos, las que más se responsabilizan de las tareas en estos hogares cuando solo son realizadas por una persona. Lejos quedan los progenitores masculinos con un 18,21%. A nivel individual, seis son las tareas domésticas en las que ambos son quienes se responsabilizan de ellas con porcentajes superiores al 40%: barrer, hacer las camas, cocinar, hacer la compra, tirar la basura y fregar. Dos labores del hogar son hechas mayoritariamente por las madres, concretamente ventilar el hogar con un 52,6% y cuidar de las plantas con un 48,3%. Finalmente, las tareas de reparación son realizadas en 71,4%

de los casos por los padres de las personas encuestadas. Complementariamente, cabe indicar que, entre los dos progenitores, en función de su género, a excepción de las tareas relacionadas con las reparaciones en el hogar y de tirar la basura, son las madres quienes mayoritariamente se responsabilizan de las tareas del hogar en los casos en los que solo es uno quien la realiza.

Respecto a la creencia del estudiantado encuestado sobre si pueden ayudar en la realización de las tareas domésticas, 185 estudiantes, que suponen un 27% del total, responden a todas las cuestiones planteadas de forma afirmativa (tabla 5.3).

Tabla 5. 3. *Distribución de las respuestas afirmativas sobre si creen que pueden ayudar en las tareas domésticas del hogar*

	Sí
Barrer	90,1%
Cama	94,5%
Cocinar	69,2%
Compra	89,6%
Basura	81,8%
Fregar	73,4%
Ventilar	74,3%
Plantas	74,5%
Reparaciones	49,2%

Nota. Los datos destacados en **negrita** son aquellos que mayor porcentaje acumulan.

Analizando cada cuestión de manera independiente, cabe indicar que para cuatro cuestiones más del 80% alumnado responde afirmativamente, siendo concretamente en los ítems de barrer, hacer la cama, hacer la compra y tirar la basura. Un segundo grupo de tareas domésticas está compuesto por fregar, ventilar y cuidar las plantas para las que más del 70% del estudiantado considera que puede ayudar a realizarlas. Por último, las labores de cocinar y de tareas de reparación son las que menor nivel de respuestas tienen estando por debajo del 70%. De todas ellas, cabe indicar que es la relacionada con las tareas de reparación la que menor porcentaje de respuestas afirmativa recaba con un 49,2%.

Otro bloque de preguntas indaga sobre la creencia del estudiantado sobre si consideran los niños y las niñas tienen características personales diferentes por razón de su género. Se les dio cuatro opciones de respuesta —niñas, niños, ambos o ninguno— para cada uno de los ítems cuyos resultados se muestran a continuación (tabla 5.4).

Tabla 5. 4. Distribución de las respuestas emitidas sobre las características personales en función del género de las personas

	Niñas	Niños	Ambos	Ninguno
Fuerte	4,8%	28,3%	66,6%	2,2%
Valiente	5,4%	28,6%	63,8%	2,2%
Inteligente	13,3%	7,9%	77,4%	1,5%
Trabajador/a	15,3%	6,1%	77,5%	1%
Miedoso/a	22,2%	13,3%	46%	18,5%
Limpio/a	20%	6,9%	72,3%	0,9%
Débil	23,4%	15,8%	32,3%	28,6%
Obediente	18%	6,6%	72,4%	3,1%
Curioso/a	9,3%	20,3%	63,1%	7,3%
Cariñoso/a	22,8%	4,5%	70,7%	2%

Nota. Los datos destacados en **negrita** son aquellos que mayor porcentaje acumulan cuando no responden «ambos» o «ninguno».

En términos generales, el alumnado considera mayoritariamente que todas las características pertenecen a ambos géneros siendo la opción más elegida para cada uno de los ítems. Dicho esto, hay que mencionar que cuando el alumnado elige a uno de los dos géneros como opción de respuesta se evidencian diferencias porcentuales importantes en la mayoría de los casos. Así, para aquel estudiantado que no se decanta por la opción de ambos, los niños serían más fuertes, más valientes y más curiosos que las niñas. Por su parte, las niñas serían más inteligentes, más trabajadoras, más miedosas, más limpias, más débiles y más cariñosas que los varones.

Por otro lado, dentro del cuestionario existen cuatro bloques temáticos que preguntan acerca de las preferencias del alumnado en materia de juguetes, profesiones, películas y personajes de ficción (tablas 5.5 – 5.8).

Tabla 5. 5. Distribución de las respuestas emitidas sobre los juguetes preferidos y no preferidos

	Preferido	No preferido
Cocina	16,8%	48,9%
Coches	27,4%	42,8%
Muñecos	20,1%	58,2%
Comba	33,6%	31,1%
Pintar	38,2%	18,7%
Pelota	52,6%	16,8%
Construcción	23,4%	33,7%
Ciencia	29,3%	25,5%
Bicicleta	54,7%	10,4%

Nota. Los datos destacados en **negrita** son aquellos que mayor porcentaje acumulan.

Entre los diferentes juguetes, tres eran los que tenían que escoger entre sus preferidos y los no preferidos. De esta manera, los tres juguetes con los que más les gusta jugar son la bicicleta (54,7%), la pelota (52,6%) y pintar (38,2%). Respecto a aquellos juguetes

que menos les gustan se encuentran los muñecos (58,2%), la cocina (48,9%) y los coches (42,8%).

Tabla 5. 6. Distribución de las respuestas emitidas sobre las profesiones preferidas y no preferidas

	Preferida	No preferida
Bombero/a	4,7%	6,9%
Docente	24,7%	11,5%
Policía	38,7%	6,9%
Construcción	10,5%	25,4%
Chef	19,1%	7%
Personal de limpieza	1,8%	40,7%

Nota. Los datos destacados en **negrita** son aquellos que mayor porcentaje acumulan.

Respecto a la pregunta sobre su profesión preferida, con un 38,7% es ser policía la más escogida entre las personas encuestadas, frente a ser personal de la limpieza, que con un 40,7%, es la menos preferida.

Tabla 5. 7. Distribución de las respuestas emitidas sobre las películas preferidas y no preferidas

	Preferida	No preferida
Enredados	25,7%	23,1%
<i>Inside Out</i>	33%	12,1%
<i>Los Minions</i>	61,9%	7,2%
<i>Frozen</i>	18,7%	46,7%
La Bella y la Bestia	27,3%	30,9%
<i>Ratatouille</i>	23,5%	15,2%
La Bella Durmiente	10,7%	34,2%
<i>Toy Story</i>	11,5%	25,4%
<i>Tadeo Jones</i>	32,7%	15%
<i>Ice Age</i>	24,7%	18,2%
<i>Cars</i>	15,6%	42,8%
<i>Sherk</i>	12,1%	23,6%

Nota. Los datos destacados en **negrita** son aquellos que mayor porcentaje acumulan.

Entre las películas por las que se les preguntaba, se les solicitaba que escogiesen tres como favoritas y tres como no favoritas. Es así como el 61,9% del estudiantado se decantó por la película *Los Minions*, siendo la segunda opción más veces escogida la titulada *Inside Out* con un 33%, seguida por *Tadeo Jones* con un 32,7%. Entre las que son menos elegidas como no preferidas, podemos observar que se encuentra *Frozen* con un 46,7%, seguida de *Cars* con el 42,8% y, como tercera opción más veces escogida, *La Bella Durmiente* elegida por el 34,2% del estudiantado.

Tabla 5. 8. Distribución de las respuestas emitidas sobre los personajes preferidos y no preferidos

	Preferido	No preferido
Personaje femenino	47,4%	52,3%
Personaje masculino	51,4%	44,4%

Nota. Los datos destacados en **negrita** son aquellos que mayor porcentaje acumulan.

Al preguntárseles por sus personajes favoritos se les propuso que escogieran un personaje como favorito y otro como no favorito entre ocho personajes diferentes, cuatro femeninos y cuatro masculinos. Al analizar sus respuestas se estudió el género del personaje escogido, para cada uno de los casos, sin darle importancia al personaje en sí mismo. Es así como se evidencia que los personajes masculinos son escogidos como preferidos en el 51,4% de las ocasiones, a 4 puntos porcentuales de distancia de los personajes femeninos. En el caso de sus personajes no preferidos son mayoritariamente escogidas superheroínas en un 52,3%, a una distancia de 7,9% de las opciones de personajes masculinos.

La última cuestión analizada se trata de una pregunta abierta sobre lo que más les gustaba hacer tras salir del colegio. Las diferentes respuestas se han agrupado en 37 categorías, de ellas 9 no alcanzan el 1% de las respuestas individualmente sumando un 4,8% de los casos totales. Del 88,2% de las respuestas restantes, el fútbol acumula el 19%, siendo la segunda opción preferida los videojuegos con un 5,8% de las respuestas y, en tercer lugar, la actividad de bailar con un 5,7%¹⁹⁷.

Una vez presentado el análisis de frecuencias, el cual nos permite tener una visión general acerca de qué ha respondido la muestra estudiada, se requiere realizar un estudio de mayor profundidad para analizar si existe una socialización diferenciada del alumnado en función de variables tales como: género, modelo educativo, titularidad del centro educativo, curso académico y tamaño de municipio.

¹⁹⁷ La tabla con los datos puede consultarse en el Anexo 3.

5.3. Análisis de Correspondencias Simples (ACS)

Para el estudio del grado de asociación entre las diferentes variables cualitativas, tal y como se ha expuesto en capítulo IV, se va a proceder a realizar un ACS. Para ello, en primer lugar, se va a presentar el análisis estadístico que identifique las posibles asociaciones entre los grupos temáticos de ítems y las siguientes variables objeto de estudio: género (niño - niña), modelo educativo de centro (mixto – diferenciado), titularidad de centro (público – concertado), curso académico (1º de primaria – 4º de primaria) y tamaño de municipio (urbano – rural) (tabla 5.9).

Tabla 5.9. Grado de significatividad en la relación de las variables

	Tareas domésticas	Ayuda en las tareas domésticas	Características personales	Juguetes	Profesiones	Películas	Personajes de ficción	Aficiones
Género	0,000***	0,005***	0,000***	0,000***	0,000***	0,000***	0,000***	0,000***
Modelo Educativo	0,009***	0,885	0,286	0,877	0,155	0,229	0,951	0,013**
Titularidad	0,426	0,662	0,018**	0,097	0,280	0,261	0,806	0,099
Curso	0,000***	0,637	0,000***	0,000***	0,000***	0,000***	0,345	0,000***
Tamaño municipio	0,483	0,981	0,563	0,059	0,420	0,371	0,339	0,049**

***Las diferencias estadísticamente significativas son a un nivel de $p < 0,01$

** Las diferencias estadísticamente significativas son a un nivel de $p < 0,05$

Entre las cinco variables observadas se evidencia que, en dos de ellas, género y curso académico, existen diferencias estadísticamente significativas, a un nivel de confianza de 99%, de manera generalizada en el conjunto de sus variables. Concretamente, para la variable género, se cumple en todos los bloques temáticos mientras que, en la variable curso académico, se encuentran diferencias en seis de los ocho bloques. En el resto de las variables se observa cómo no existen diferencias estadísticamente significativas, hallándose éstas de manera testimonial en pocos conjuntos de variables. Dado que no podemos hablar de diferencias estadísticamente significativas en dichas variables, centraremos el análisis en los dos grupos que han demostrado tener estadísticamente un nivel de asociación relevante.

Tras el estudio de la información obtenida, es posible mostrar visualmente los factores básicos de análisis, es decir, la asociación entre variables entre aquellos casos en los que se encuentran diferencias estadísticamente significativas. Para ello, a continuación, se van a mostrar los diagramas correspondientes a los bloques temáticos en los que se han

encontrado diferencias estadísticamente significativas para las variables género y curso académico.

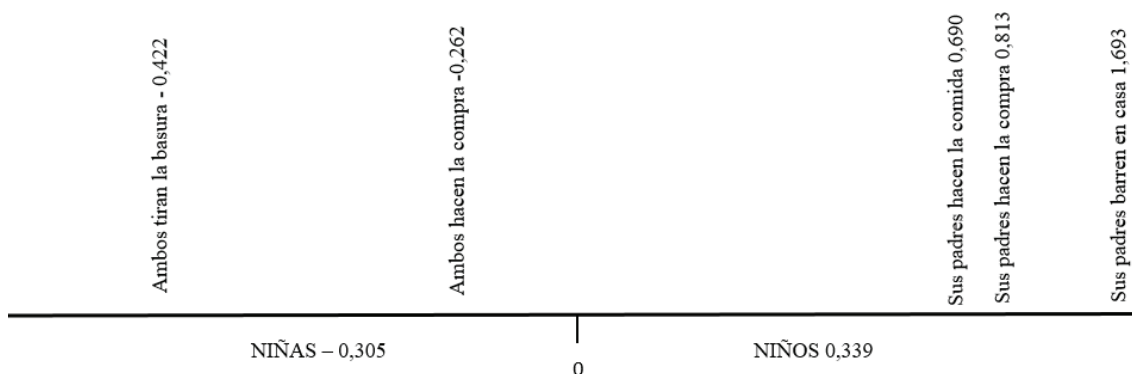
Cabe aclarar que lo que aparece en los diagramas son la asociación entre el género y las respuestas emitidas en las que existen diferencias estadísticamente significativas en relación al otro género o al otro curso académico. Es decir, la aparición de un ítem concreto no significa que sea el que en mayor proporción ha sido respondido, sino que es aquel en que se encuentran diferencias significativas respecto a la variable que en cada caso sea objeto de estudio. Adicionalmente, es pertinente indicar que cada diagrama se construye a partir de la información obtenida del programa informático SPSS 26 al realizar la prueba estadística de Análisis de Correspondencias Simples. Es así cómo junto a cada ítem aparece un valor número en sentido positivo o negativo. Ello ocurre tanto para las variables objeto de estudio —género y curso académico— como para cada ítem. La aparición del símbolo de los datos asocia la variable correspondiente y el ítem, vinculando los datos de signo positivo y negativo, en cada caso concreto. El valor numérico lo que permite es ordenar, de mayor a menor, la información en un plano lineal bidimensional en cuyo centro se halla el valor «0» que divide el plano en dos mitades simétricas.

5.3.1. ACS para la variable género

En la búsqueda de diferencias estadísticamente significativas se encontraron en todos los bloques temáticos en función del género de las personas estudiadas, es decir, que se hallaron diferencias ($p < 0,001$) entre las respuestas de niños y niñas en todos los bloques de preguntas. Es por ello por lo que, a continuación, se muestran los diagramas correspondientes al ACS para la variable género para cada uno de los bloques temáticos.

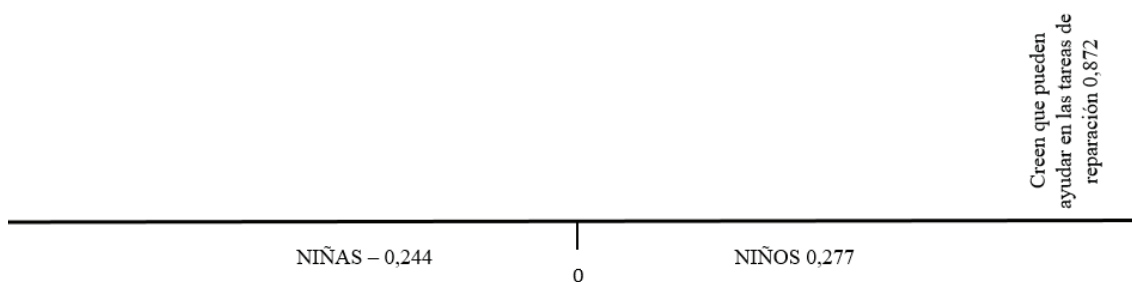
En relación a qué persona adulta se encarga de realizar cada tarea doméstica (diagrama 5.1), cabe indicar que las diferencias halladas se encuentran en que las respuestas de los niños están asociadas a la opción de respuesta de «papá» para los ítems de hacer la comida, la compra y barrer respecto a lo que han respondido las niñas. En ellas, sin embargo, se hallan diferencias, en relación a los chicos, al responder que son tanto su madre como su padre quienes se encargan de tirar la basura y hacer la compra.

Diagrama 5.1. Tareas domésticas para la variable género



Respecto a las tareas domésticas en las que creen que pueden ayudar las personas encuestadas, solo se encuentra un caso en que las respuestas de niños y niñas hayan sido estadísticamente relevantes (diagrama 5.2). Ese caso, concretamente, es el relacionado con las tareas de reparación que su respuesta afirmativa aparece asociada al género masculino.

Diagrama 5.2. Ayuda en las tareas domésticas para la variable género



Al observar la información respecto al conjunto de ítems concernientes a si creían que las características personales eran de un género u otro, de ambos o de ninguno se evidencian más diferencias estadísticamente significativas que en casos anteriores (diagramas 5.3 y 5.4).

Diagrama 5. 3. Características personales asociadas a las niñas en función de la variable género

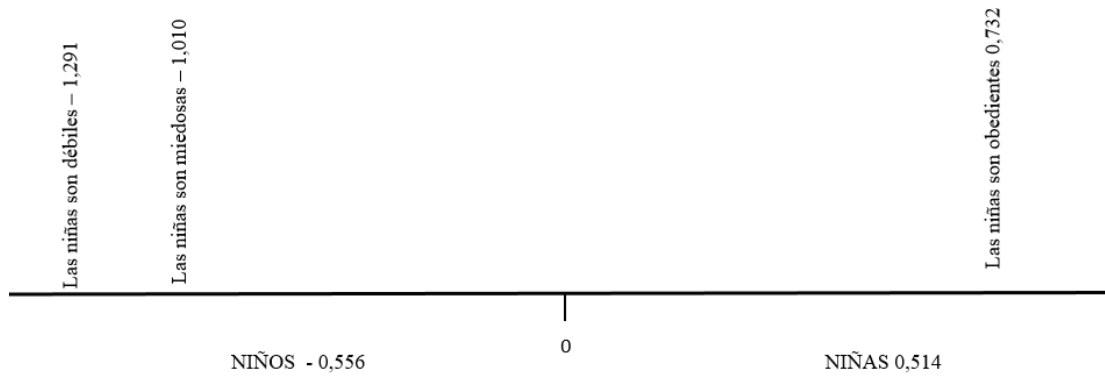
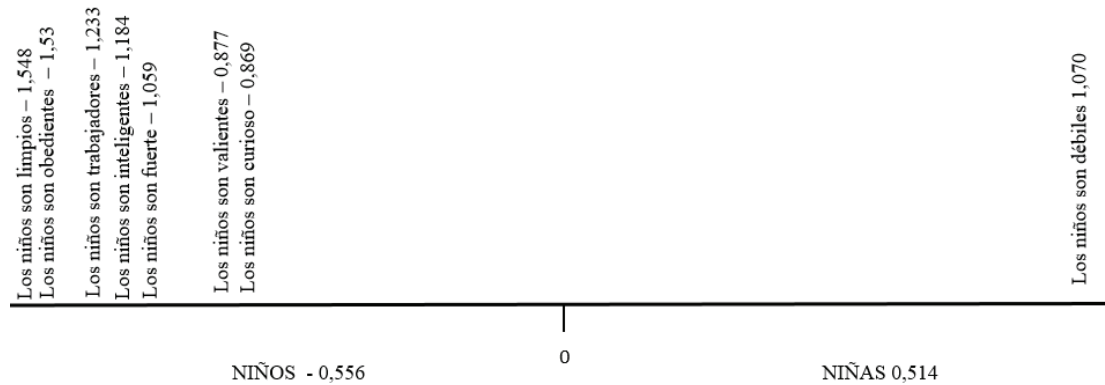
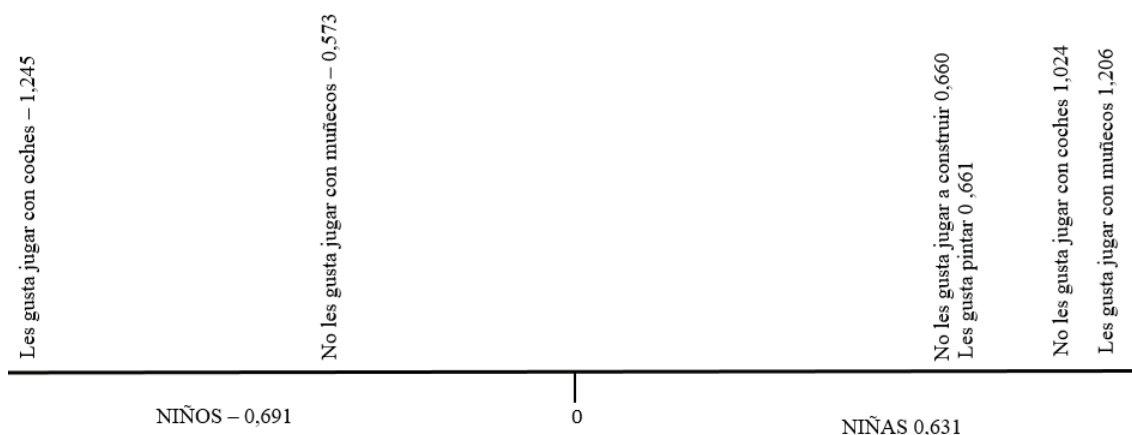


Diagrama 5. 4. Características personales asociadas a los niños en función de la variable género



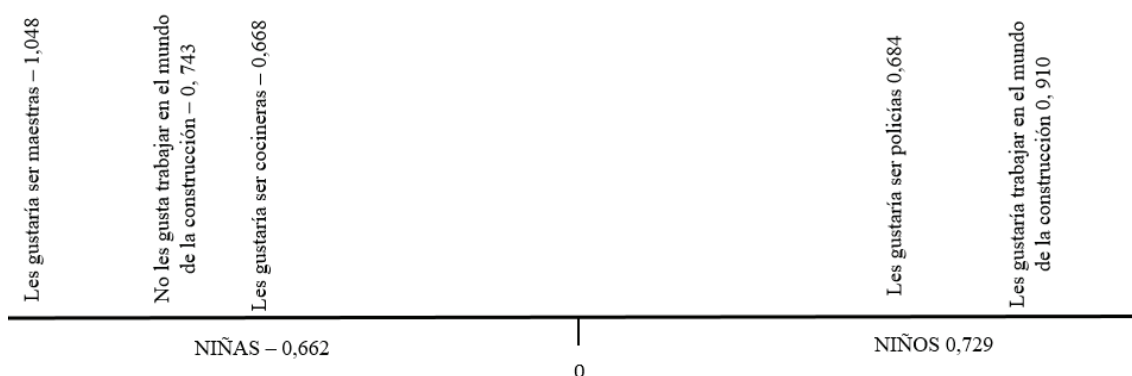
El género masculino está asociado tanto a ideas preestablecidas sobre los niños y las niñas. Respecto a ellas las características personales que aparecen asociadas, y que muestran diferencias con las opiniones de las chicas, son las de debilidad y miedo. En relación a las personas de su mismo género, se encuentran relacionadas con que los chicos son limpios, obedientes, fuertes, trabajadores, inteligentes, valientes y curiosos. Por su parte las opiniones de las niñas, que se diferencian respecto a la de los varones, son relativas a que ellos son débiles y ellas obedientes. De esta manera parece que las diferencias significativas se basan en que al género de pertenencia lo relacionan, en mayor medida, con aquellas características que pueden ser consideradas más positivas. Ello sucede de manera notable en los niños que, a diferencia de las niñas, destacan por relacionar su género con una gran variedad de características deseables o positivas. También se hallan diferencias en el conjunto temático de juguetes (diagrama 5.5).

Diagrama 5. 5. *Juguetes para la variable género*



Tal y como se observa, los niños están asociados a la preferencia de jugar con coches y con que no les gusta jugar con muñecos. Contrariamente, las niñas, aparecen asociadas a estos juguetes de manera inversa. Es así como a ellas parece gustarles, en mayor medida, jugar con muñecos y, adicionalmente, estar pintando. Respecto a los juguetes que no les gustan a los que aparecen asociadas se encuentran tanto los coches como aquellos relacionados con construcciones. Similar efecto se da en las respuestas dadas sobre las profesiones (diagrama 5.6), es decir, que los elementos que aparecen asociados a un género como preferencias se relacionan, en el otro género, entre sus no preferencias pudiéndose asemejarse a un efecto espejo que se irá repitiendo para diferentes grupos temáticos.

Diagrama 5. 6. *Profesiones para la variable género*



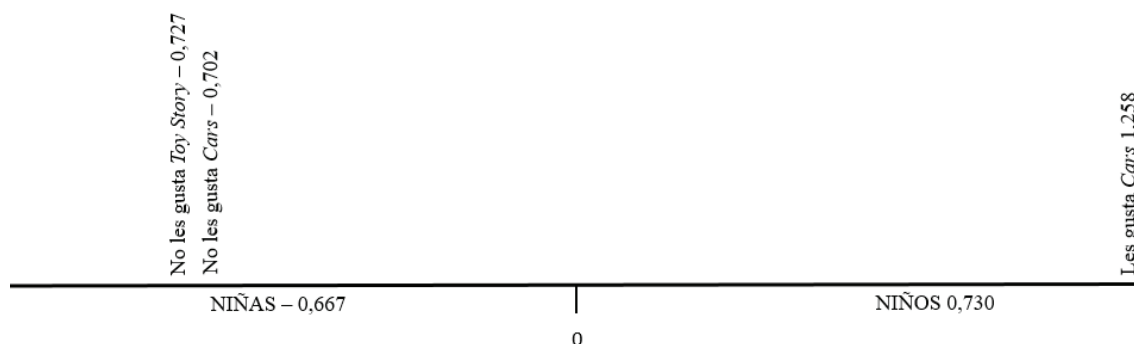
En el diagrama 5.6 se puede ver que las niñas aparecen asociadas a la idea de querer dedicarse a ser maestras o cocineras y no dedicarse a tareas relativas al mundo de la construcción. Esta última opción, sin embargo, se encuentra vinculada al género masculino, junto con la profesión de policía, entre aquellas profesiones a las que no les importaría dedicarse. En el caso de los chicos no aparecen opciones con diferencias

estadísticamente significativas respecto a las respuestas de las chicas. Ello cabe suponer, si tenemos en cuenta el análisis de frecuencias realizado con anterioridad, que será la profesión de personal de la limpieza aquella profesión más veces escogida como no preferida entre los chicos. Otro caso en el que se produce el mencionado efecto espejo es con la elección de películas (diagramas 5.7 y 5.8).

Diagrama 5.7. Efecto espejo de las películas con protagonistas femeninos entre el estudiantado en función del género



Diagrama 5.8. Efecto espejo de las películas con protagonistas masculinos entre el estudiantado en función del género



Como se adelantaba, las películas asociadas a un género como sus preferidas se ven reflejadas en el otro entre las que menos les gustan y viceversa. En el caso de las niñas, las películas asociadas con ellas son las que tienen como protagonistas personajes femeninos dentro de las conocidas como «Princesas *Disney*» y envueltas en historias de amor, ya sean en una atmosfera familiar o de pareja. Concretamente esas películas son: La Bella Durmiente, La Bella y la Bestia, Enredados y *Frozen*. Estas cuatro películas, a su vez, aparecen asociadas a los chicos por ser aquellas películas que aparecen entre las que menos les gustan. Siguiendo con los chicos la película de *Cars* aparece asociada a ellos por ser aquella, entre las películas que más les gustan, en la que se encuentran diferencias respecto a la opinión de las niñas. Ello es coherente con las relaciones halladas

entre las niñas ya que, a éstas, parecen no gustarles tanto la película de *Cars* como la de *Toy Story*. En ambos casos, sus protagonistas son personajes masculinos y la trama principal es una historia de aventuras. Las asociaciones halladas, tanto entre las niñas como entre los niños, resultan concordantes con lo que se observa relativo al género de las y los personajes de ficción que más y que menos les gustan (diagrama 5.9).

Diagrama 5. 9. Personajes de ficción para la variable género



En coherencia con lo descrito en las películas, cada género respectivamente se ve asociado a los personajes de su mismo género como personajes preferidos. Caso opuesto a lo que ocurre con los no preferidos, que se ven asociados al género contrario. De esta manera, y complementariamente a lo acaecido en el bloque temático de las películas, tanto las niñas como los niños se diferencian entre sí en que ambos se encuentran asociados, a raíz de sus respuestas, a aquellos personajes concordantes con su propio género, dejando los personajes del otro género para las opciones menos preferidas, tanto en películas como en personajes de ficción. Dicho esto, queda observar lo relativo al último grupo temático, aficiones, tal y como se muestra a continuación (diagrama 5.10).

Diagrama 5. 10. Aficiones para la variable género



Tal y como se observa, los niños aparecen asociados a dos únicas aficiones que se concretan en jugar al fútbol y a videojuegos. Ambas actividades pueden ser consideradas

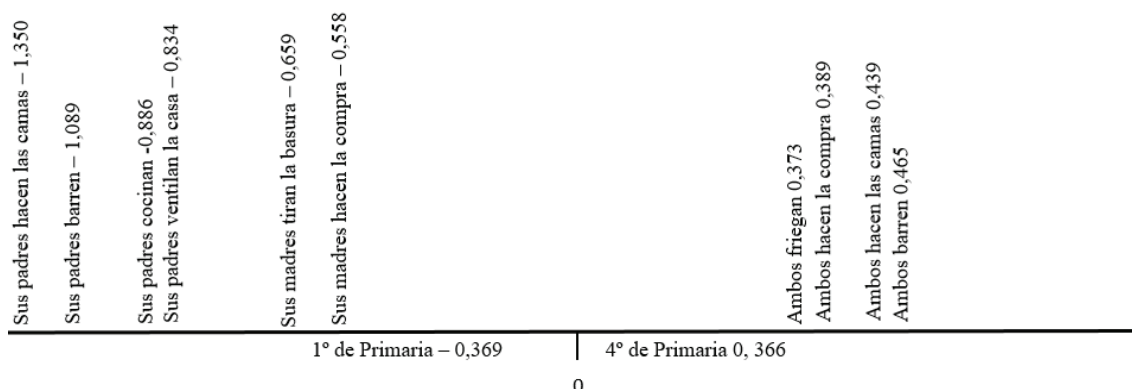
de sesgo competitivo donde el objetivo es ganar. Por su parte, las niñas aparecen asociadas a diferentes actividades de esparcimiento: cocinar o jugar a las cocinas; saltar a la comba; practicar gimnasia rítmica; montar a caballo; estar con animales y mascotas; pintar o hacer manualidades; bailar y patinar. Entre todas ellas, encontramos actividades relacionadas con el cuidado o el contacto con otros seres vivos, actividades físicas que no llevan consigo un factor competitivo, juegos relacionados con tareas del hogar y otras actividades de índole creativo y que animan a la calma y la relajación.

Tras describir las diferencias halladas para la variable género, es el turno de hacer lo propio con la segunda variable en la que se han encontrado de manera generalizada diferencias estadísticamente significativas, la variable curso académico.

5.3.2. ACS para la variable curso académico

En la variable curso académico se encontraron diferencias estadísticamente significativas en seis de los ocho bloques temáticos, concretamente en: tareas domésticas, características personales, juguetes, profesiones, películas y aficiones. Es por este motivo por lo que para esta variable no se tendrán en cuenta los bloques relativos a: ayuda en las tareas domésticas y personajes de ficción, al no haberse hallado diferencias con importancia estadística (diagrama 5.11).

Diagrama 5. 11. Tareas domésticas para la variable curso académico



Las diferencias halladas asocian al alumnado de 4º de primaria con la afirmación de que tanto sus madres como sus padres realizan las labores de fregar, hacer la compra y barrer. Por su parte, entre las diferencias entre ambos cursos, se asocia al alumnado de 1º de primaria con diferentes tareas domésticas en función del progenitor. Cuando se les asocia con sus madres son en relación con las tareas de hacer la compra y tirar la basura. Mientras que cuando son sus padres con los que aparecen asociados es junto con las tareas de hacer las camas, barrer, cocinar y ventilar la casa. Ello parece indicar que el alumnado

de 4º responde en mayor número de ocasiones con la opción «ambos» en algunas de las tareas domésticas. Un efecto similar ocurre al observar las respuestas relacionadas con las características personales (diagramas 5.12 y 5.13).

Diagrama 5. 12. Características personales asociadas a las niñas en función de la variable curso académico

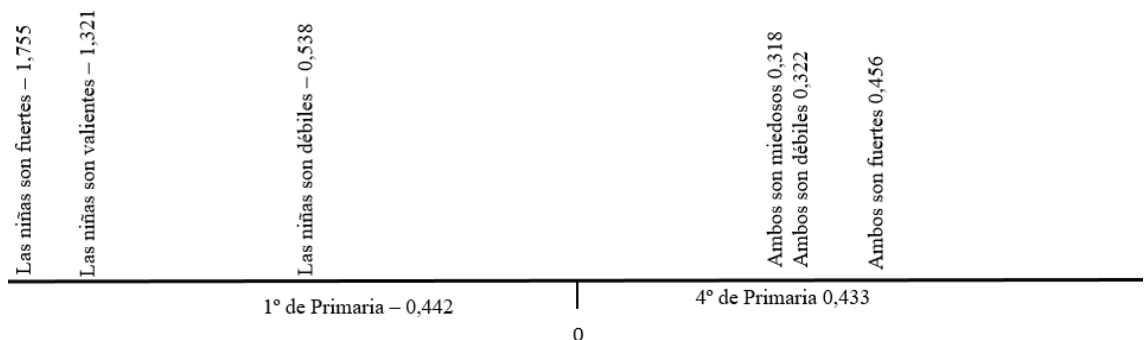
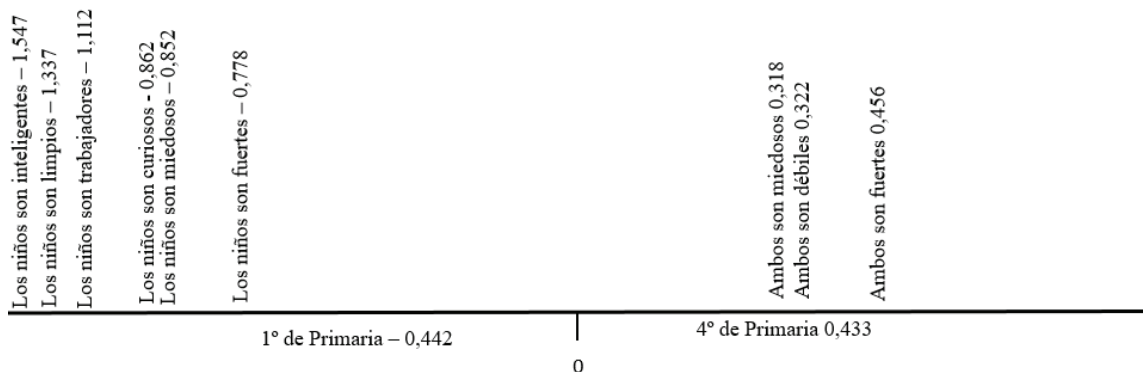
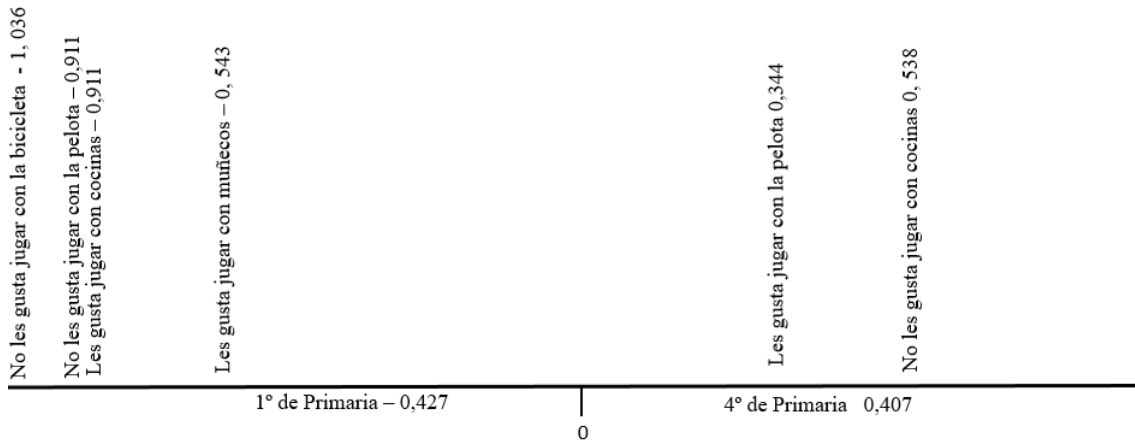


Diagrama 5. 13. Características personales asociadas a los niños en función de la variable curso académico



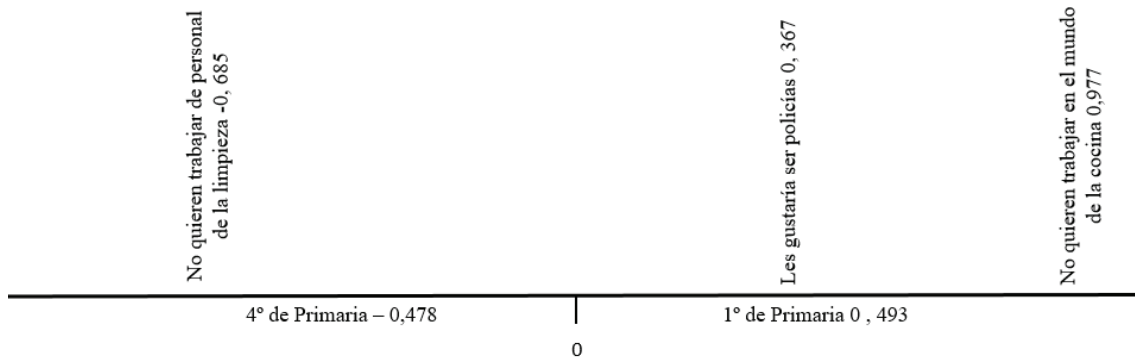
Tal y como anunciábamos, para este bloque temático también el alumnado de 4º de primaria se diferencia, respecto a los de 1º, en que están asociados a la opción «ambos» para las características relativas al miedo, la debilidad y la fortaleza. Por su parte, el estudiantado de 1º de primaria se diferencia en que se ven en mayor medida asociados a pensar cosas distintas respecto a las niñas y niños. En relación con los varones su pensamiento va en la dirección de opinar que son inteligentes, limpios, trabajadores, curiosos, miedosos y fuertes. Este último adjetivo también aparece asociado a las niñas a las cuales, además, se las caracteriza como valientes y débiles. Es así como se constata que para alguno de los calificativos existen diversidad de opiniones dentro del alumnado de 1º. Respecto a la preferencia de unos juguetes sobre otros, el alumnado de 4º parece estar asociado con unas opciones claras (diagrama 5.14).

Diagrama 5. 14. *Juguetes para la variable curso académico*



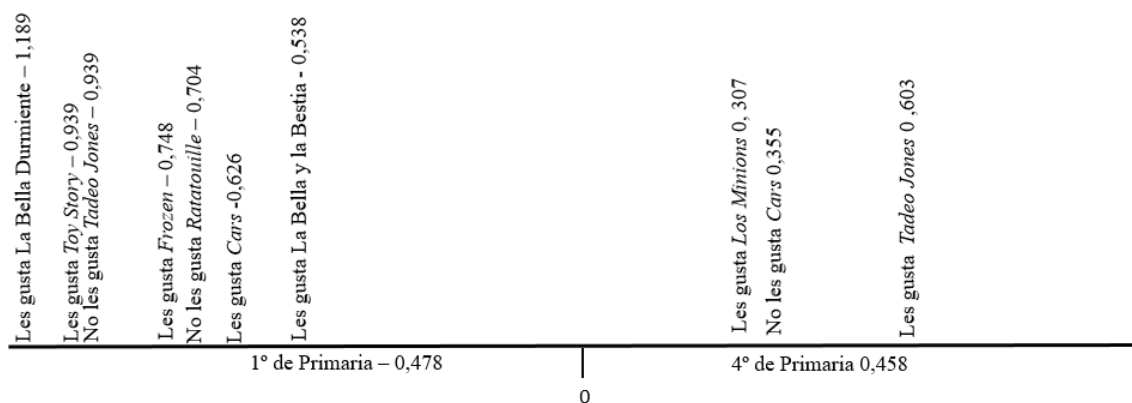
Vemos como las respuestas del alumnado de 4º están asociadas con la preferencia de jugar con la pelota y con que no les gusta pasar su tiempo jugando a las cocinas. Por su parte, el alumnado de 1º de primaria se asocia a que les gusta jugar con las cocinas y los muñecos y, en cambio, prefieren no hacerlo ni con la bicicleta ni con la pelota. Otro aspecto que parecen tener claro, al menos en lo que a diferencias entre cursos se refiere, es el relativo a las profesiones (diagrama 5.15).

Diagrama 5. 15. *Profesiones para la variable curso académico*



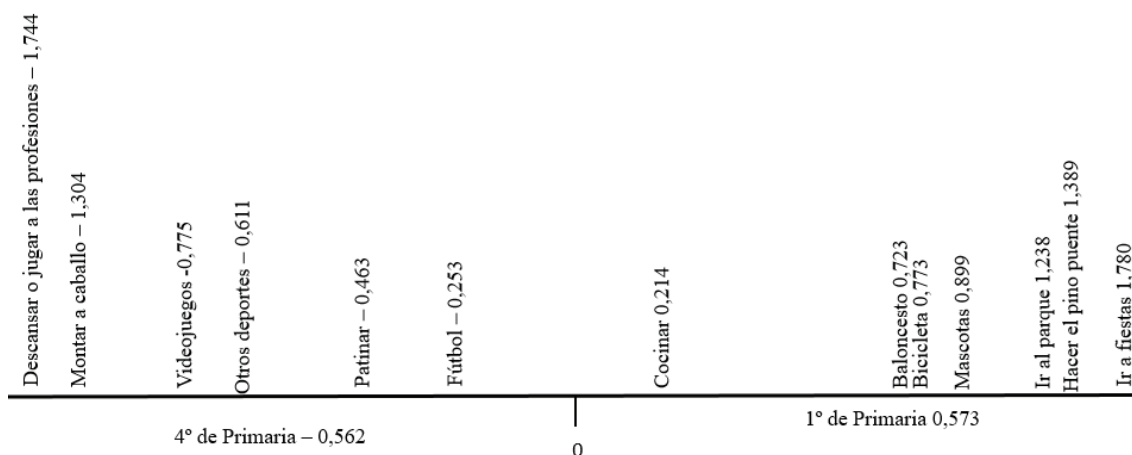
El alumnado de 1º está vinculado a la profesión de policías entre las preferidas, mientras que no se inclinan, en comparación con sus compañeros y compañeras de 4º, a dedicarse a profesiones relacionadas con el mundo de la cocina. Por su parte, el estudiantado más mayor no se encuentra asociado a ninguna opción en particular entre las profesionales preferidas, sin embargo, sí están vinculados a la opción de no querer formar parte del personal de la limpieza. Menos claridad se encuentra en relación a la pregunta sobre las películas (diagrama 5.16).

Diagrama 5. 16. Películas para la variable curso académico



Parece que el alumnado de 1º de primaria ve asociados sus gustos a una diversidad de tipología de películas al diferenciarse, respecto al alumnado de 4º, en que les gustan tanto las películas protagonizadas por personajes femeninos como masculinos, así como historias cuyas tramas son relativas a relaciones personales como de aventuras. Así, las películas con las que se les asocian, dentro de sus preferidas, son: La Bella Durmiente, *Toy Story*, *Frozen*, *Cars* y La Bella y la Bestia. Dentro de las películas que no les gustan se les asocia con dos protagonizadas por personajes masculinos pero que versan sobre temáticas diferentes. En un primer lugar, *Tadeo Jones*, protagonista varón que cuenta con la ayuda de un personaje femenino, que se ve inmerso en diferentes historias de aventuras. Por otro lado, *Ratatouille*, también protagonizada por dos personajes masculinos, se ambienta en el mundo de la alta cocina y de la superación personal para lograr restaurar el buen nombre de la familia. Por su parte, el alumnado de 4º de primaria se encuentra asociado con la no preferencia de la película *Cars*, protagonizada por personajes principalmente masculinos y ambientada en una historia de superación personal y competición. Entre las películas con las que se asocian, entre sus preferidas, se encuentran *Tadeo Jones*, ya comentada, y *Los Minions*. Esta última, en la que la gran mayoría de personajes son masculinos y entre sus protagonistas no se hallan mujeres, también son historias de aventuras alejadas de relaciones interpersonales. Diversidad de gustos también se encuentran en las asociaciones halladas en relación a las aficiones (diagrama 5.17).

Diagrama 5. 17. Aficiones para la variable curso académico



En ambos cursos se hallan asociaciones a una diversidad de aficiones, al compararse las respuestas respecto al otro curso. En el caso del alumnado de 4º se vinculan a actividades de diferente índole oscilando entre asistir a eventos, practicar diferentes deportes, jugar a las profesiones y a los videojuegos. El alumnado de 1º de primaria, por su parte, está asociado a jugar al baloncesto, montar en bicicleta, jugar al fútbol, pasar tiempo con animales, ir a jugar al parque, entre otras.

Tras el análisis de las diferencias encontradas para cada una de las variables en los bloques temáticos correspondientes, es el momento de discernir si entre estas dos variables, género y curso académico, existen diferencias estadísticamente significativas al analizarlas de manera conjunta en relación al bloque de cuestiones analizadas. Este estudio se va a desarrollar en el siguiente apartado.

5.4. Análisis de Correspondencias Múltiples (ACM)

Tras el estudio de los datos correspondientes a las variables género y curso académico, se presentan los resultados de realizar el análisis teniendo en cuenta ambas variables de manera simultánea por medio de ACM. Para ello, en primer lugar, se observan las diferencias estadísticamente significativas que se hallan al combinar las variables género y curso académico. Con ese fin, a continuación, se muestran los grados de significatividad para aquellos conjuntos de ítems en los que, tanto en la variable género como en la de curso académico, se han hallado diferencias estadísticamente significativas, concretamente: tareas domésticas, características personales, juguetes, profesiones, películas, aficiones. Es así como, en un primer momento observamos si en cada uno de los géneros se encuentran diferencias en función del curso académico (tabla 5.10) para,

seguidamente, analizar si en cada uno de los cursos académicos se hallan en función del género (tabla 5.11).

Tabla 5. 10. *Grado de significatividad en la relación de la variable curso académico para cada uno de los géneros*

	Tareas domésticas	Características personales	Juguetes	Profesiones	Películas	Afición
Niños * curso	0,064	0,000***	0,000***	0,000***	0,000***	0,060
Niñas * curso	0,000***	0,000***	0,000***	0,000***	0,000***	0,057

***Las diferencias estadísticamente significativas son a un nivel de $p < 0,01$

Tanto en el género femenino como en el masculino se observan diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,01$) para cuatro de sus conjuntos temáticos: características personales, juguetes, profesiones y películas. En los bloques de tareas domésticas y aficiones se ve cómo en todos los casos se encuentran diferencias a un nivel de confianza del 95%. Por lo tanto, puede decirse que de manera generalizada se encuentran diferencias estadísticamente significativas para todos los conjuntos de preguntas tanto para el género femenino, como masculino. Aun hallándose dentro del género diferencias estadísticamente significativas más acentuadas en las niñas que en los niños, son sustancialmente significativas en ambas variables.

Tabla 5. 11. *Grado de significatividad en la relación de la variable género para cada uno de los cursos académicos*

	Tareas domésticas	Características personales	Juguetes	Profesiones	Películas	Afición
1º * género	0,357	0,000***	0,000***	0,000***	0,000***	0,000***
4º * género	0,270	0,000***	0,000***	0,000***	0,000***	0,000***

***Las diferencias estadísticamente significativas son a un nivel de $p < 0,01$

En ambos cursos académicos se hallan diferencias estadísticamente significativas para todos los bloques temáticos a excepción del relativo a las tareas domésticas. Ello nos indica que hay diferencias en función del género en ambos cursos. Esto, sumado a lo indicado anteriormente, nos dice que, para todos los bloques menos para el relacionado con las tareas domésticas, existen diferencias tanto por curso como por género. Es así como la edad de las personas participantes les influye en la respuesta el género de pertenencia, como para cada uno de los géneros el curso académico.

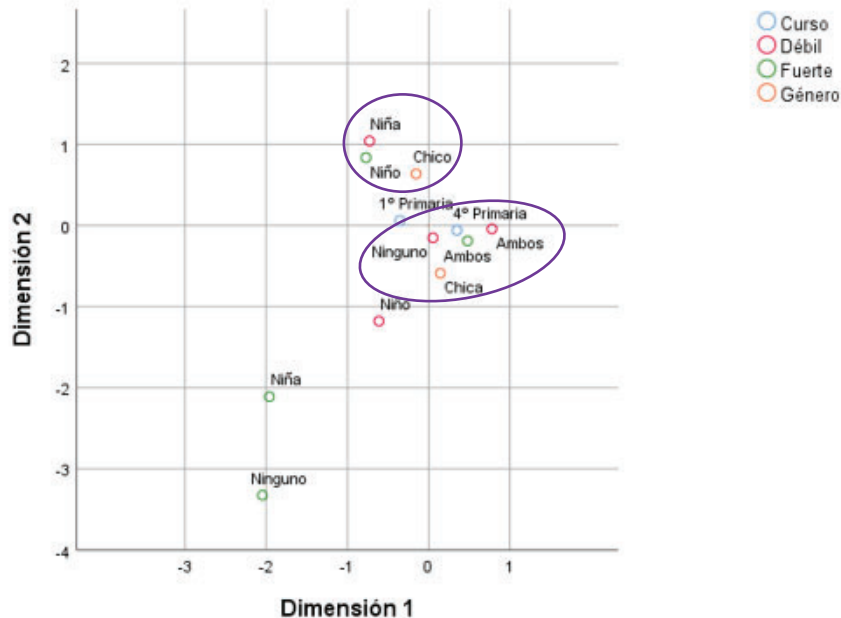
Una vez evidenciado las diferencias halladas, es el turno de llevar a cabo el estudio gráfico del ACM que nos permite ver las posibles asociaciones de ambas variables para

cada uno de los géneros. La presentación de los datos se va a realizar por medio de gráficos que nos permiten estudiar los datos visualmente.

5.4.1. ACM para el conjunto temático de características personales

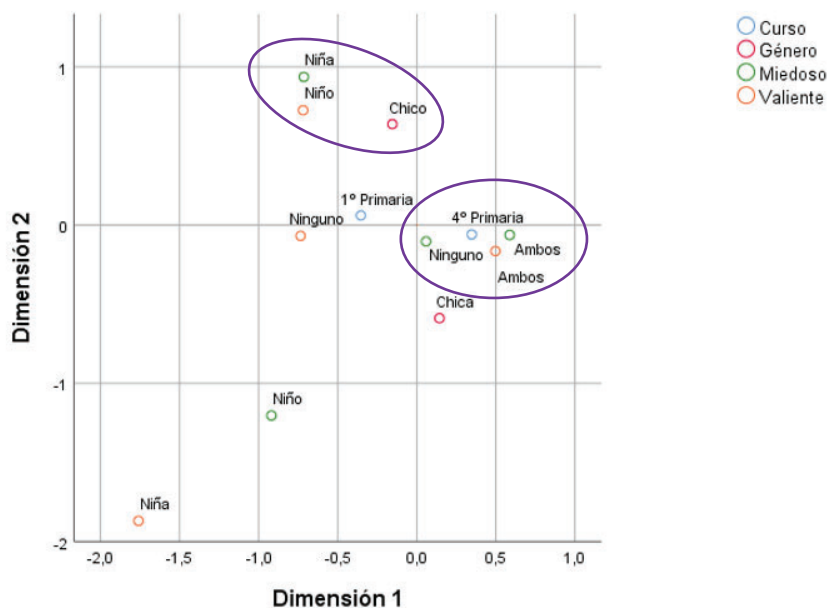
Para el caso concreto de este grupo temático, los datos se presentan por medio de dos gráficos que muestran las asociaciones de dos características personales y las variables de género y curso académico y, posteriormente, los vínculos con el resto de ítems de manera individual. Entre todos ellos, comenzamos con las asociaciones correspondientes a los ítems «fuerte» y «débil» (gráfico 5.1).

Gráfico 5. 1. Asociación entre los ítems «fuerte» y «débil» con las variables género y curso académico



En relación a estos ítems, se observa cómo las respuestas de los chicos están asociadas con aquellas que asignan a la niña como género débil y a los niños con el género fuerte. Sin que el curso académico tenga vínculo con esas contestaciones. Por su parte, las opiniones de las chicas se encuentran asociadas a las opciones de «ambos», especialmente entre aquellas que estudian 4º de primaria. En ninguno de los dos géneros se encuentra asociación entre el ítem «fuerte» y en la opción de respuesta de «niña». Suceso similar ocurre con el dúo formado por las características relativas al miedo y a la valentía (gráfico 5.2).

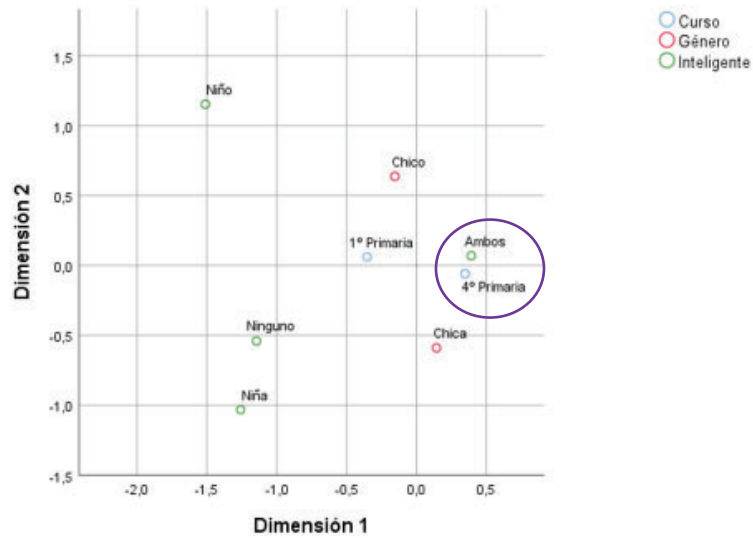
Gráfico 5. 2. Asociación entre los ítems «miedoso/a» y «valiente» con las variables género y curso académico



En este caso, al igual que el anterior, las respuestas de los varones se asocian con la creencia de que las niñas son miedosas y los niños valientes. Por su parte, el alumnado de 4º de primaria, parecen estar más vinculados a opiniones que entienden que ambos adjetivos pueden ser tanto de niñas o niños o, en el caso del miedo, de ninguno de ellos. Las respuestas de las chicas, parece que sus respuestas están más asociadas a aquellas opciones que tratan del mismo modo tanto a las niñas como a los niños. Complementariamente, parece ser que la opción de respuesta «niña» al ítem «valiente» no está asociada ni al género ni al curso académico. Caso similar se observa en relación a la opción de respuesta «niño» para la pregunta relativa al miedo.

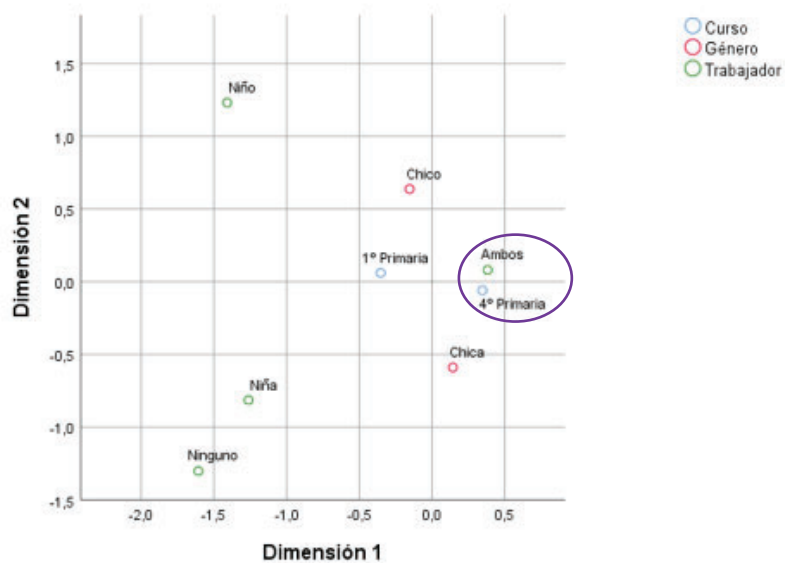
Una vez comentado los dúos de características personales, comparados conjuntamente por ser antagónicos entre sí, es el turno de exponer las asociaciones halladas para el resto de variables. Para ello, damos comienzo con el relativo a la inteligencia (gráfico 5.3).

Gráfico 5.3. Asociación entre el ítem «inteligente» con las variables género y curso académico



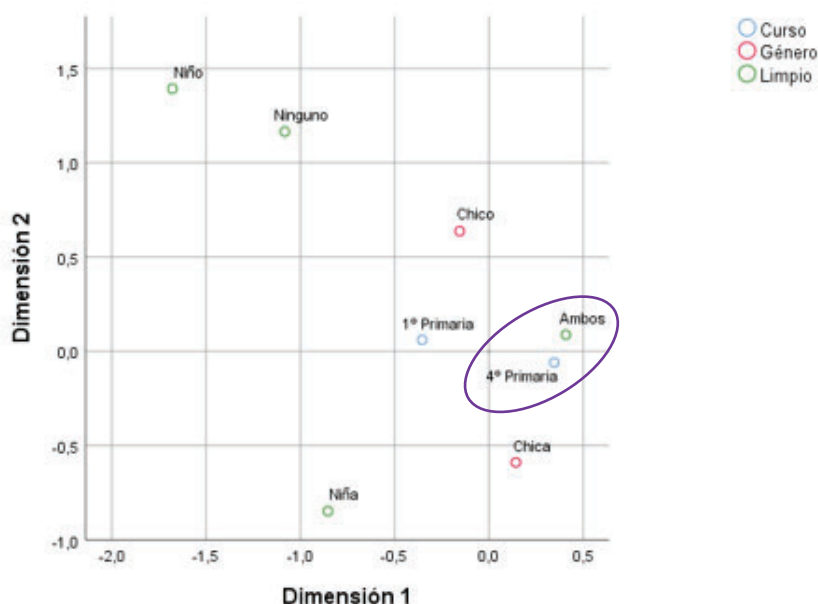
En este caso, se observa como las respuestas de ambos géneros no aparecen claramente asociadas a ninguna opción de respuesta. Sin embargo, sí que parece haber nexos de unión entre las respuestas del alumnado de 4º de primaria con la opción de respuesta de «ambos». Dentro de este conjunto de estudiantado, parece ser que las chicas están más asociadas a las respuestas emitidas por el alumnado de 4º curso, en comparación con los chicos. Ello mismo ocurre, en un alto grado de coincidencia, con las asociaciones halladas en el análisis del ítem «trabajador/a» (gráfico 5.4).

Gráfico 5.4. Asociación entre el ítem «trabajador/a» con las variables género y curso académico



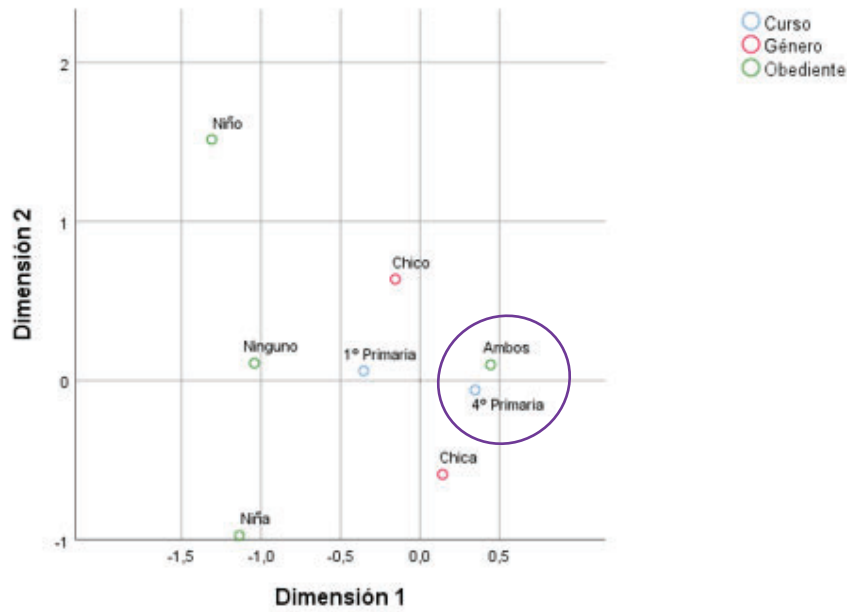
Se evidencia que, al igual que en otros casos, parece que la opción de respuesta «ambos» está asociada con la opinión del alumnado más mayor. Además, de manera bastante similar al análisis realizado con el ítem «inteligente», no se hallan vínculos entre las respuestas dadas, ni por los chicos ni por las chicas, con las opciones de respuesta que hacen distinciones entre los géneros. Sin embargo, las chicas parecen tener más cercanía con las respuestas generales emitidas por el alumnado de 4º de primaria. Esto último se evidencia también en el análisis correspondiente a la característica relativa a la limpieza (gráfico 5.5).

Gráfico 5. 5. Asociación entre el ítem «limpio/a» con las variables género y curso académico



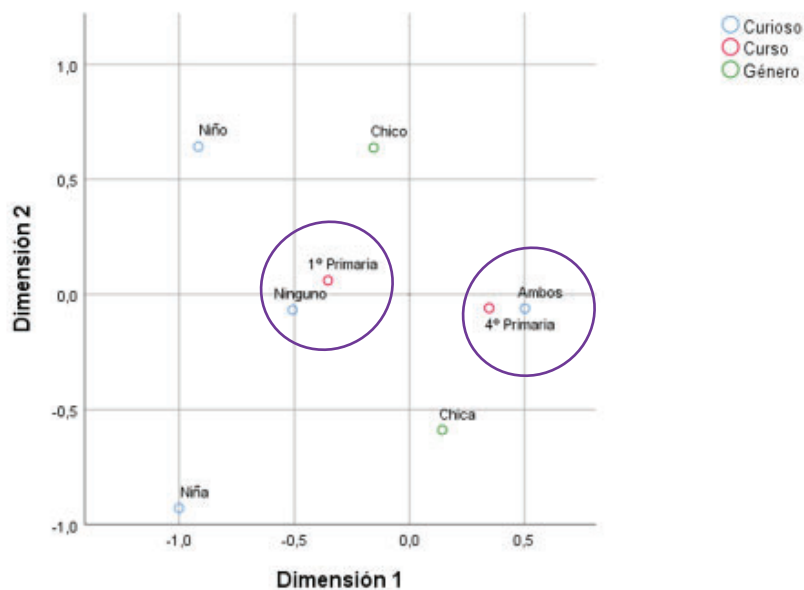
Al igual que en ocasiones anteriores, se halla asociación entre las respuestas del alumnado de 4º de primaria y la opción de respuesta «ambos». A su vez, parece ser que nuevamente son las niñas las que más relación tienen con las respuestas del estudiantado más mayor. La opción de respuesta «niño» se no se halla asociada a ningún género ni curso académico. La opción «niña» se encuentra más cercana, pero sin que pueda afirmarse que esté asociada a alguna de las variables objeto de estudio. Similar es el caso que se da para el ítem relacionado con la valentía (gráfico 5.6).

Gráfico 5. 6. Asociación entre el ítem «valiente» con las variables género y curso académico



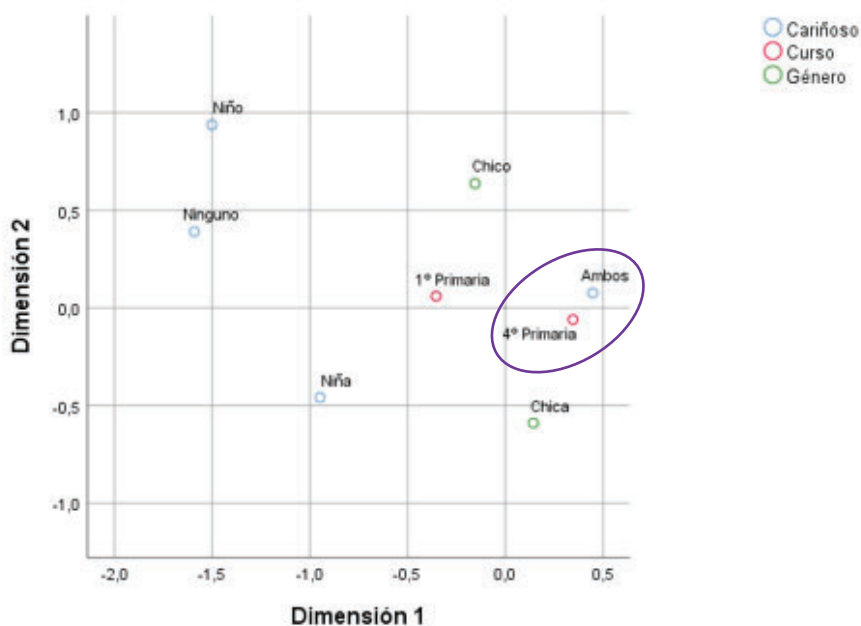
Nuevamente las respuestas del alumnado de 4º de primaria están asociadas a la opción de «ambos», sin que se pueda asegurar que existe vínculo entre éstas y alguno de los géneros. Sin embargo, pudiera decirse que las respuestas del alumnado de Primaria están asociadas a la respuesta de «ninguno». Es así como, aun estando asociados a diferentes opciones de respuesta, pudiera ser que las respuestas de ambos cursos estuvieran vinculadas a opciones de respuesta no sesgadas por razones de género. Esto también se da en relación a la característica persona de «curioso/a» (gráfico 5.7).

Gráfico 5. 7. Asociación entre el ítem «curioso/a» con las variables género y curso académico



Tal y como se observa, en las respuestas del alumnado de 1º de Primaria se ve relación con la opción de «ninguno» y las personas que cursan 4º de Primaria con la de «ambos». En cualquiera de los casos parecen que las respuestas del estudiantado de ambos cursos académicos se asocian a opciones de respuesta sin sesgo de género. En términos bastante similares se muestra lo relativo al ítem «cariñoso/a» (gráfico 5.8).

Gráfico 5. 8. Asociación entre el ítem «cariñoso/a» con las variables género y curso académico



Dicho esto, cabe mencionar que, en algunas características, aun no pudiéndose afirmar que existen asociaciones, el género de la persona que responde aparece cercano a la opción de respuesta correspondiente a su género. Es así como en los ítems «inteligente», «trabajador/a», «limpio/», «obediente» y «curioso/o» la opción de respuesta «niña» aparece más cercana al género femenino, al igual que la de «niño» se encuentra más próxima al género masculino.

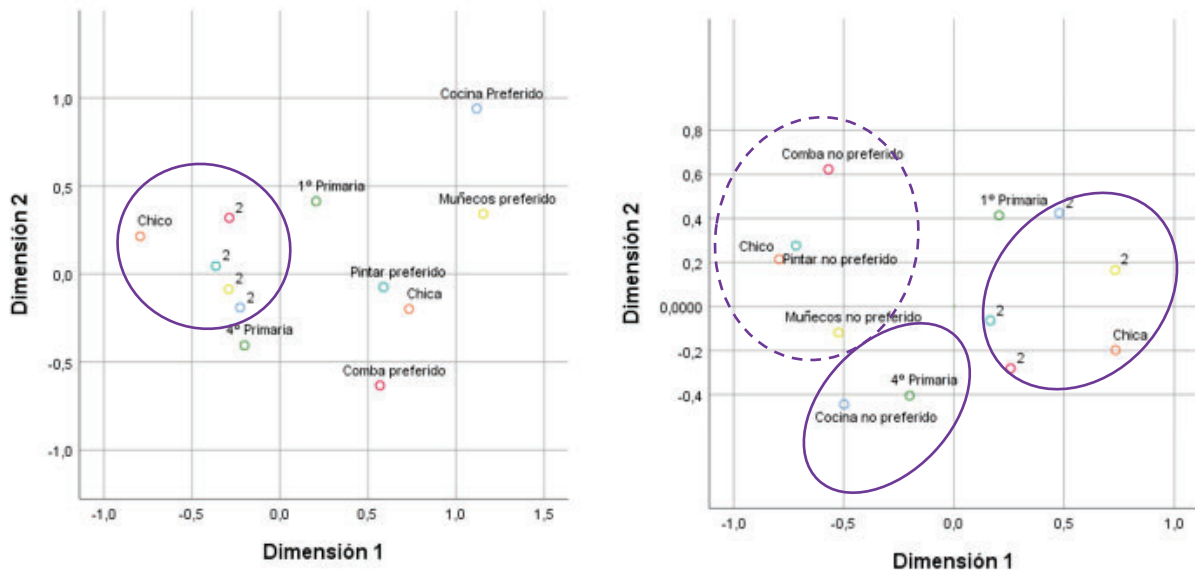
Tras esta aclaración, hay que evidenciar que, en el bloque temático de características personales, en términos generales, parece que la edad está asociada a las opiniones vertidas sobre cada uno de los géneros. Es así como las repuestas del alumnado de 4º de primaria parecen estar vinculadas a aquellas opciones con menor sesgo de género, es decir, que optan en mayor medida por responder con «ambos». Por otro lado, es evidente que existen apelativos en los que las posiciones están más marcadas por el género de la persona que responde. Es así como, las respuestas de los niños están asociadas al género,

de tal manera que se vincula al género masculino con las características «valiente» y «fuerte» y al femenino con «débil» y «miedoso/a». Mientras que las respuestas de las niñas se asocian más a opciones de respuesta sin sesgo de género. Es con ello con lo que parece que las opiniones de las niñas están, en términos generales, más asociadas a opciones de respuesta como «ambos» o «ninguno». Sin embargo, las de los varones se asocian a unas respuestas u otras en función de la característica concreta por la que se pregunte. En definitiva, los datos parecen indicar que en la totalidad de ítems las respuestas están asociadas a la edad y parcialmente al género del estudiantado.

5.4.2. ACM para el conjunto temático de juguetes preferidos y no preferidos

En relación a los juguetes los datos analizados se presentan en tres grupos de ítems organizados en función de las asociaciones halladas. Concretamente esos grupos son: G.1. Juguetes de niña («cocina», «muñecos», «pintar» y «comba»); G.2. Juguetes de niño («coches» y «construcciones») y G.3. Juguetes sin género aparente «bicicleta» y «ciencia» (gráfico 5.9).

Gráfico 5. 9. Asociación entre los juguetes del G.1. con las variables género y curso académico



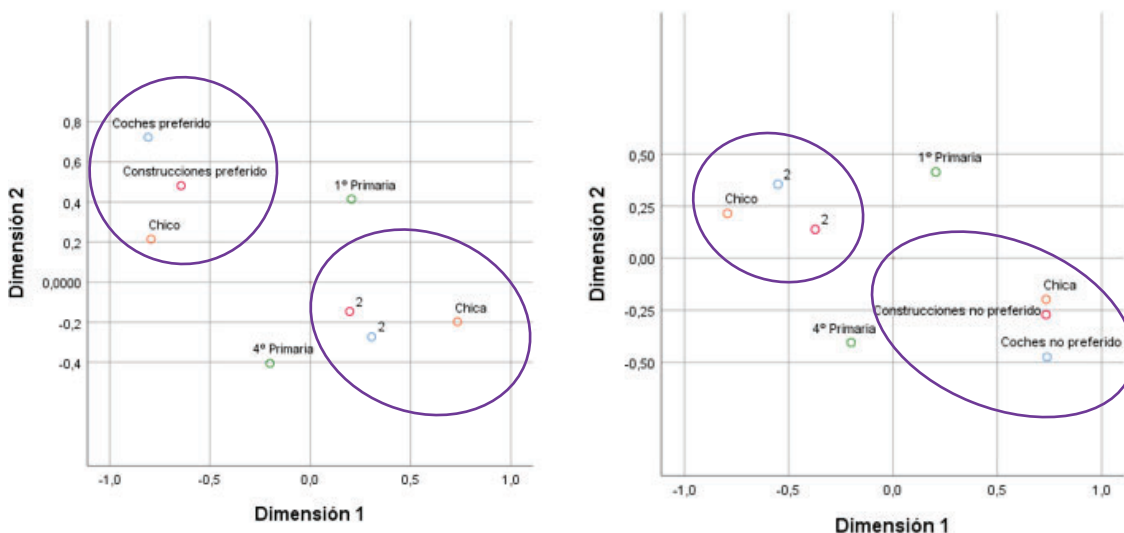
Nota. El número «2» son los casos que los juguetes no han sido escogidos como preferidos o no preferidos, respectivamente.

En este primer conjunto de ítems, se observa como estos juguetes, cuando son escogidos como preferidos, se encuentran asociados, en términos generales, con el género

femenino. Por su parte, los chicos aparecen asociados con aquellos casos que no eligen estos como juguetes como preferidos.

Los cursos académicos aparecen vinculados a alguno de los juguetes, pero sin que pueda afirmarse que existan conexiones determinantes a ninguno de los géneros. Si el foco lo centramos en las elecciones relativas a qué juguetes son con los que prefieren no jugar vemos como las asociaciones se presentan de manera inversa. Es así como, en este segundo supuesto, son los chicos los que aparecen asociados a tres de los cuatro juguetes analizados. Mientras que son las chicas entre quienes se encuentran vínculos con la no elección de estos juguetes como no preferidos. Respecto al curso académico, cabe indicar que las respuestas del alumnado de 4º están más asociadas al género masculino y, contrariamente, las del estudiantado de 1º de Primaria con las de las chicas. Pero sin que en ningún caso sea determinante a la hora de tenerlo en cuenta. Por lo que, para este primer conjunto de ítems parece ser que es el género la variable a partir de la cual se establecen asociaciones con ligeros vínculos por razón del curso académico. Caso distinto es el que sucede con los juguetes de «coches» y «construcciones» (gráfico 5.10).

Gráfico 5. 10. Asociación entre los juguetes del G.2. con las variables género y curso académico

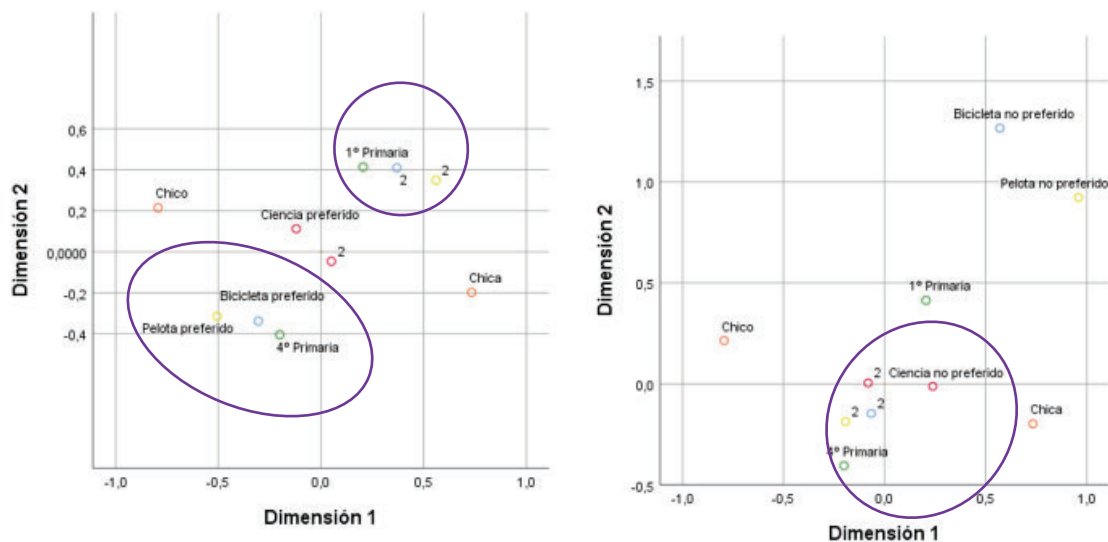


Nota. El número «2» son los casos que los juguetes no han sido escogidos como preferidos o no preferidos, respectivamente.

Estos dos juguetes están asociados al género masculino, mientras que en los casos que no son escogidos aparecen asociados a las chicas. Suceso inverso se observa al estudiar las elecciones realizadas para sus juguetes menos preferidos. En este segundo caso, las

chicas son las que se encuentran asociadas con la no preferencia de estos objetos, mientras que las respuestas de los chicos están vinculadas a no escogerlos como no preferidos. En este supuesto, el curso académico no parece tener asociación alguna con las respuestas emitidas. Ello, contrariamente a lo que se observa en el tercer conjunto de ítems (gráfico 5.11).

Gráfico 5. 11. Asociación entre los juguetes del G.3. con las variables género y curso académico



Nota. El número «2» son los casos que los juguetes no han sido escogidos como preferidos o no preferidos, respectivamente.

En este caso, el género de las personas que responden parece no estar asociado con las respuestas emitidas. Es así como parecen tener más grado de asociación con el curso académico. Concretamente, las preferencias del estudiantado de 4º de primaria están vinculadas a jugar con la «pelota» y la «bicicleta». Por su parte el estudiantado de 1º de primaria parece estar asociado con la opción de no escoger estos juguetes como preferidos. Complementariamente, en relación a los juegos relacionados con experimentos científicos, parece no encontrar vinculo ni con el curso académico ni con el género.

Tras el estudio de los tres conjuntos de ítems, se puede indicar que las respuestas emitidas se asocian al género de las personas encuestadas para una parte de los juguetes. Es de este modo como cuando las chicas aparecen asociadas a un grupo de juguetes, marcados como favoritos, los chicos aparecen vinculados a esos mismos objetos, pero al escoger aquellos juguetes no preferidos. Ello se da también a la inversa, de manera que los juguetes preferidos asociados a los chicos se encuentran vinculados a las chicas cuando se les pregunta por aquellos que menos les gustan. Por último, el curso académico

aparece asociado a los juguetes cuando no aparece vínculo con el género de la persona que emite respuesta. Es decir, que la edad del participante podría estar vinculada a la preferencia de unos juguetes frente a otros en un segundo nivel, siendo mayor las asociaciones, para la mayoría de los casos, encontradas con la variable género.

Complementariamente a esta información, hay que indicar que se encuentran diferencias entre las aficiones entre chicas y chicos. En este caso no se ha realizado el Análisis de Correspondencias Múltiples debido a que se trata de una pregunta abierta. De manera sustitutoria se muestra una tabla que recoge las frecuencias de aquellas aficiones entre las que existen diferencias porcentuales iguales o mayores al 0,5% entre las respuestas emitidas de los distintos grupos poblacionales (tabla 5.12). Los datos completos pueden hallarse en el Anexo 4.

Tabla 5. 12. Distribución de las aficiones con diferencias porcentuales iguales o superiores al 0,5% entre el alumnado tanto en función de la variable género como de curso académico

	Chicas		Chicos	
	1º Primaria	4º Primaria	1º Primaria	4º Primaria
Estar con amigos/as	0,74%	0,89%	0,00%	0,00%
Bailar	2,67%	2,67%	0,30%	0,15%
Baloncesto	1,19%	0,45%	0,45%	0,89%
Cocinar	0,74%	0,59%	0,00%	0,00%
Saltar a la comba	0,89%	0,30%	0,00%	0,00%
Estar en clase, hacer deberes	0,89%	0,30%	0,00%	0,15%
Fútbol	1,04%	1,93%	7,13%	9,21%
Gimnasia rítmica	1,04%	1,04%	0,00%	0,00%
Leer	0,74%	1,04%	0,89%	0,15%
Mascota, animales o montar a caballo	2,68%	1,93%	0,15%	0,00%
Nadar	1,19%	1,34%	1,04%	0,00%
Naturaleza	0,30%	0,59%	1,49%	0,89%
Parque	1,34%	0,15%	0,30%	0,15%
Patinar	1,49%	2,38%	0,30%	0,74%
Pino puente	1,04%	0,15%	0,15%	0,00%
Pintar, manualidades	1,19%	1,63%	0,45%	0,15%
Profesiones	0,59%	0,59%	0,00%	0,00%
TICs	0,59%	1,04%	0,74%	0,59%
Videojuegos	0,00%	0,15%	1,63%	4,16%

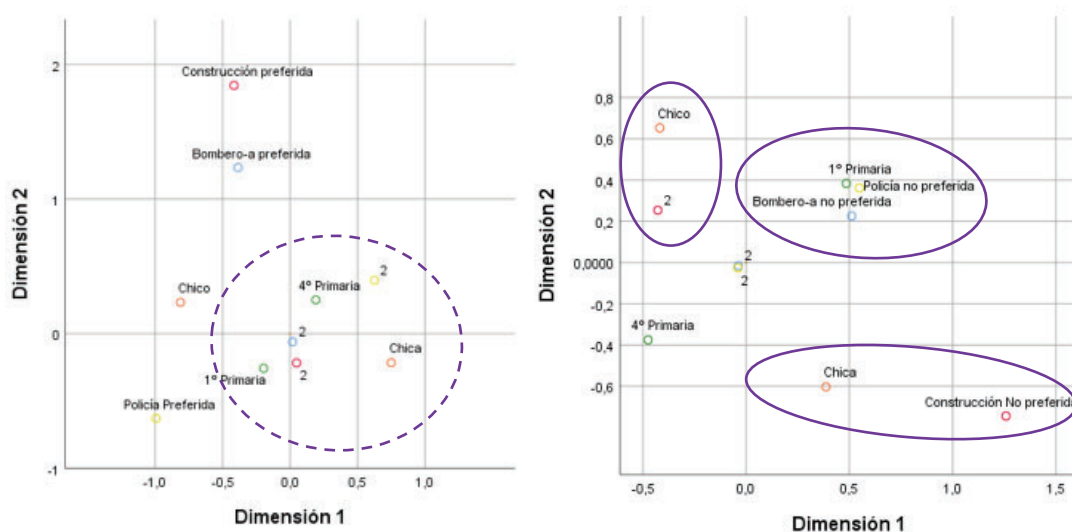
Nota. Los datos destacados en **negrita** son aquellos que mayor porcentaje acumulan.

En términos generales las diferencias se encuentran asociadas a la variable género. Es así como se observa que las aficiones con mayor porcentaje se encuentran en diferentes *hobbies*. Las diferencias por curso académico se encuentran al estudiar las respuestas dentro de cada uno de los géneros respectivamente. En el caso de las chicas, los porcentajes en las diferentes respuestas están muy diversificados de tal manera que el porcentaje mayor, entre las alumnas de 1° de primaria, asciende al 2,68% en las actividades relacionadas con pasar tiempo o cuidar de animales. Éste es seguido por la actividad de bailar con un 2,67% y patinar con 1,69%. Por su parte, en las alumnas de 4° de primaria también hay dispersión en las respuestas. El caso que mayor porcentaje recoge es la actividad de bailar 2,67%, mismo porcentaje que sus compañeras menores. Esta actividad viene seguida de la de patinar con el 2,38% de las respuestas. Finalmente encontramos un empate con el 1,93% de las contestaciones que aglutinan tanto las actividades relacionadas con animales, así como practicar fútbol. Esta última sirve de excepción, si se comparan las respuestas de entre las alumnas de uno y otro curso académico, ya que no se encuentra entre las favoritas de las estudiantes de 1° de Primaria. En lo concerniente a los chicos, el fútbol destaca entre los alumnos de ambos cursos. En el caso de los de 1° de primaria aglutina el 7,13% de las respuestas y el 9,21% entre los de 4° curso. Entre los alumnos más mayores la segunda opción con más porcentaje es la de videojuegos con un 4,16%. Esta afición también se encuentra entre las preferidas de los estudiantes de 1° de primaria, pero en un porcentaje menor 1,63%. En comparación con las chicas hay que indicar que las respuestas de los chicos son menos diversas y una de ellas engloba una gran parte de las respuestas, respondiendo con otras aficiones en un porcentaje bastante menor.

5.4.3. ACM para el conjunto temático de profesiones preferidas y no preferidas

Otro bloque temático, objeto de nuestro análisis, es concerniente a las profesiones las cuales se han organizado en dos bloques para facilitar su análisis. En primer lugar, observamos las asociaciones relativas a los siguientes ítems: «bombero/a», «construcción» y «policía» (gráfico 5.12).

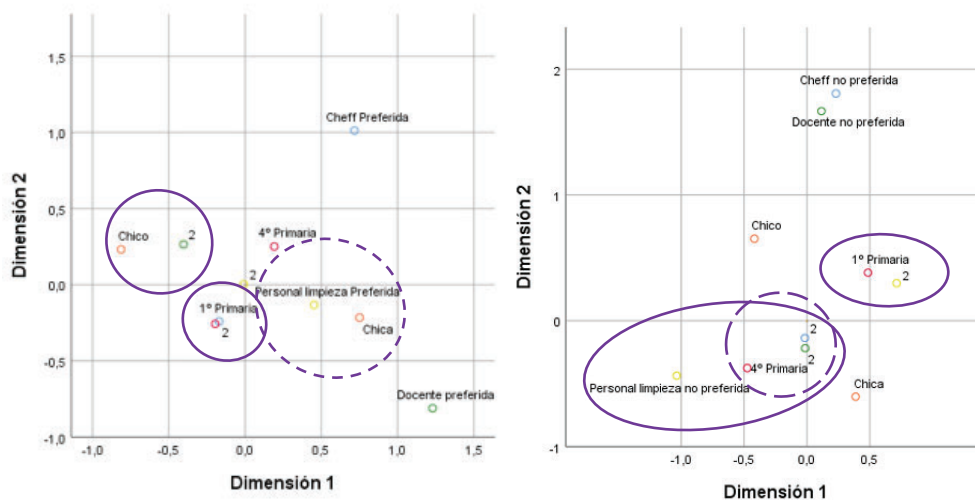
Gráfico 5. 12. Asociación entre los ítems «bombero/a», «construcción» y «policías» con las variables género y curso académico



Nota. El número «2» son los casos que las profesiones no han sido escogidos como preferidas o no preferidas, respectivamente.

Al centrar la atención en las preferencias del estudiantado, las asociaciones se encuentran al género femenino en ambos cursos académicos en aquellos casos en los que no eligen estas profesiones como preferidas. Si observamos estas profesiones, cuando son escogidas como no preferidas, el género está vinculado en una doble dirección. Por un lado, las chicas están asociadas con la elección de la «construcción» como no preferida, y los chicos están asociados con las respuestas en las que se eligen como no preferido. Por su parte, la variable de curso académico aparece asociado solo para aquel estudiantado de 1º de primaria con las opciones de «policía» y «bombero/a» como profesiones no preferidas. Caso distinto es el que se da con el otro conjunto de ítems (gráfico 5.13).

Gráfico 5. 13. Asociación entre los ítems «chef», «docente» y «personal de la limpieza» con las variables género y curso académico



Nota. El número «2» son los casos que las profesiones no han sido escogidos como preferidas o no preferidas, respectivamente.

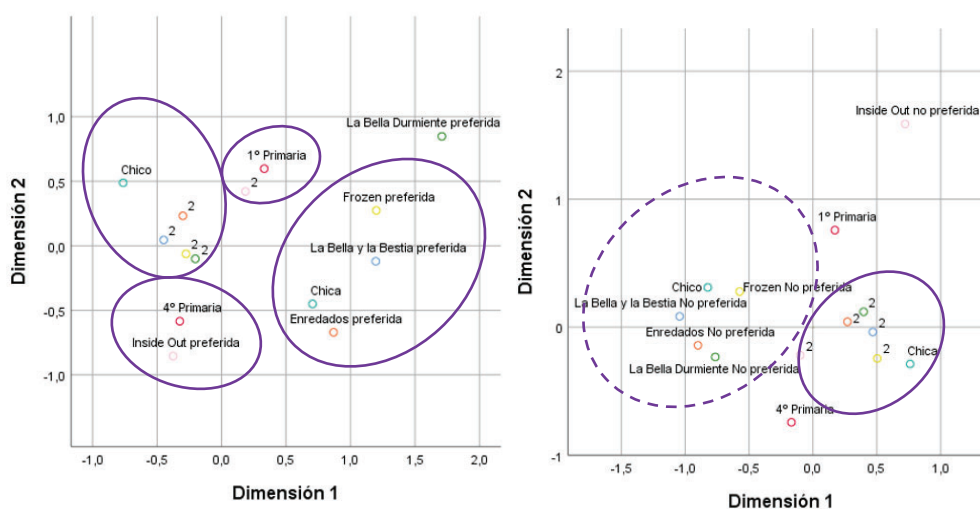
La profesión que aparece asociada al género femenino es la de «personal de la limpieza», aun no habiendo sido aquella con una frecuencia acumulada mayor. Ello nos invita a pensar que, aún sin ser la preferida entre el estudiantado, cuando ha sido escogida como preferida ha sido por alumnado femenino. De manera complementaria, cabe mencionar que ser docente se encuentra más asociada con las chicas, en comparación con sus compañeros. Así mismo, éstos están vinculados a los casos en los que no se escoge como preferida. Adicionalmente, el alumnado de 1º de primaria aparece directamente vinculado con la no elección de las profesiones relacionadas con la cocina como preferidas, sin que la variable género parezca tener vínculo con estas opiniones. Respecto al análisis de las profesiones no preferidas, el alumnado más mayor aparece asociado a la elección del trabajo relacionado con el «personal de limpieza» como no preferido. Al mismo tiempo, este alumnado aparece asociado con la no elección de «docente» y «chef» como profesiones no preferidas. De esta manera, parece evidente que el alumnado mayor tiene vinculación estrecha con la opción de «personal de la limpieza» como no preferida. Esta afirmación viene reforzada al observar que el alumnado de 1º de Primaria aparece vinculado con los casos en los que no se escoge esta profesión como aquello que menos les gusta.

En resumen, las variables de género y curso académico están asociadas con las diferentes opciones de respuesta de alguna manera. Sin embargo, a excepción del caso de «personal de la limpieza» y «chef» las respuestas están más asociadas al género que a la edad de la persona encuestada.

5.4.4. ACM para el conjunto temático de películas preferidas y no preferidas

Para el conjunto temático de películas el criterio de ordenación, cara a la presentación y análisis de los datos, ha estado marcado por el género de los personajes principales y/o protagonistas, dando comienzo al grupo protagonizado por personajes femeninos (gráfico 5.14).

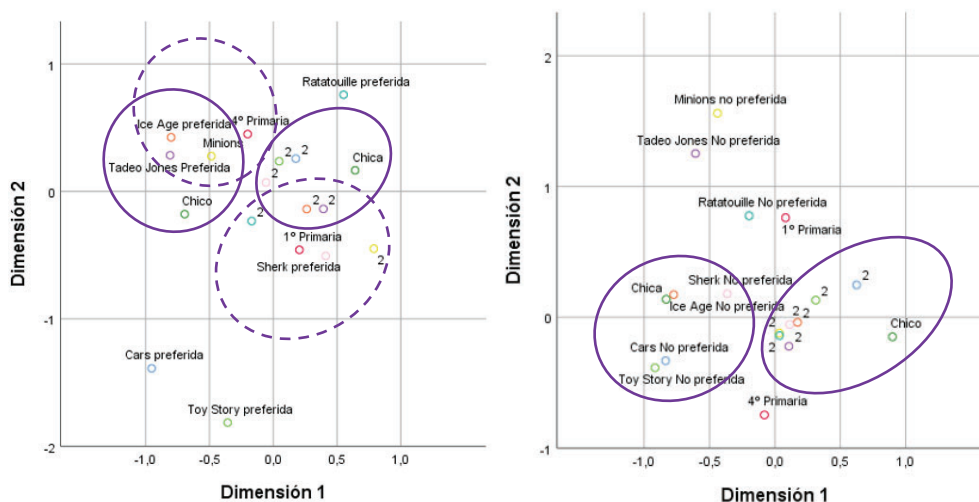
Gráfico 5. 14. Asociación entre los ítems «La Bella y la Bestia», «La Bella Durmiente», «Enredados», «Frozen» e «Inside Out» con las variables género y curso académico



Nota. El número «2» son los casos que las películas no han sido escogidas como preferidas y no preferidas, respectivamente.

Ante la pregunta de cuáles son sus películas preferidas, respecto a este conjunto, los varones se asocian con aquellos casos en los que no son escogidas ninguna de las protagonizadas por personajes femeninos. Así mismo, las chicas están asociadas a tres de las cinco películas que conforman el grupo. En relación con el curso académico, parece que guarda cierta relación la edad con la preferencia respecto a una de ellas, concretamente, «*Inside Out*». Entre las respuestas dadas ante la pregunta de cuáles son sus no preferidas, dentro de este conjunto, los chicos están asociados a prácticamente todas las películas. A su vez, las chicas están vinculadas a los casos que no eligen estas películas como aquellas que no les gustan. Algo similar ocurre en las películas protagonizadas por personajes masculinos, en las que el género guarda asociación con las opciones escogidas (gráfico 5.15).

Gráfico 5. 15. Asociación entre los ítems «Cars», «Ice Age», «Los Minions», «Ratatouille», «Sherk», «Tadeo Jones» y «Toy Story» con las variables género y curso académico



Nota. El número «2» son los casos que las películas no han sido escogidos como preferidas y no preferidas, respectivamente.

Tal y como se anunciaba, parece ser que el género guarda asociación con las opciones escogidas. De este modo, los chicos parecen guardar relación con las películas protagonizadas por personajes de su mismo género. Por su parte, las chicas están vinculadas a las opciones en las que no se escogen como preferidas. En este caso, cabe indicar que el alumnado de 4º de primaria parecen estar ligado a algunas de las películas por las que se preguntan. Por su parte, el estudiantado más joven, parecen estar vinculados a escoger otras opciones. Por ello, podría estar relacionado con la temática de las películas, más allá del género del personaje principal. Ello se basa en que las historias protagonizadas por chicos suelen desarrollarse en un contexto de aventuras, competición, etc. Mientras que, las películas protagonizadas por mujeres frecuentemente están rodeadas de un contexto familiar o de pareja, donde las emociones son una parte fundamental de la trama. En relación a este conjunto de películas que nos ocupa el análisis, cabe decir que cuando son escogidas como no favoritas están asociadas a los casos de las chicas encuestadas y, complementariamente, son los chicos los que guardan relación con aquellos supuestos en los que no son elegidas como no preferidas.

Habida cuenta de lo expuesto, parece ser que la variable género guarda una relación estrecha con el tipo de películas que, a cada persona, respectivamente, le agrada. De esta manera, las chicas tienden a estar asociadas a aquellas historias cuyas protagonistas son mujeres, ocurriendo lo propio entre los varones. Así, la variable curso académico no parece ser primordial a la hora de analizar las asociaciones existentes.

PARTE III: CONCLUSIONES

CAPÍTULO VI

INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

«Nada puede ser peor que el miedo de que uno se ha rendido demasiado pronto y ha abandonado un esfuerzo que podría haber salvado el mundo»

Jane Addams

Presentamos en este capítulo la interpretación de los datos obtenidos en la parte empírica de la tesis, cuyo análisis efectuado nos ha permitido evidenciar las asociaciones que existen entre las diferentes variables y poder, así, dar respuesta a las proposiciones de partida. Dicha suposición se sintetizaba en que la socialización sería distinta de las personas estudiadas en función de su género y que, a su vez, las características de los centros educativos serían determinantes en la construcción del género del alumnado. Concretamente, los factores que se hipotetizaban que harían al alumnado encuestado responder de manera diferenciada eran: el género, la edad, el modelo educativo del centro escolar (mixto o diferenciado en función del sexo del alumnado) y la naturaleza o titularidad del centro educativo (público o concertado).

Tras las pruebas estadísticas realizadas, podemos aceptar la proposición parcialmente ya que puede decirse que, en las respuestas dadas por el estudiantado, se encuentran diferencias estadísticamente significativas asociadas a dos variables —género y curso académico— sin que se hallen para el resto de variables —modelo educativo y naturaleza de centro. En consecuencia, puede concluirse que las características de los centros educativos a los que acuden no están asociadas a las respuestas del estudiantado. Este hecho, en relación con lo que Báez denominaba la «paradoja de la mixta» (2015, p. 166), hace pensar que el alumnado de diferente sexo acuda al mismo centro educativo no es razón suficiente para la ruptura de los estereotipos sexistas en concordancia con lo defendido por postulados feministas (Subirats, 2010; Venegas, 2010, 2017; Marañón, 2018a, 2020; Molines, 2015; Yagueros, 2015; Álvarez, *et al.*, 2019). Este planteamiento se puede ver en la ausencia de diferencias estadísticamente significativas entre los centros educativos en función de su modelo educativo. Es decir, no se han hallado diferencias en las respuestas en función de si el alumnado estudia en centros mixtos o si, en cambio, acuden a escuelas diferenciadoras por razón de sexo.

En relación con las asociaciones halladas entre las variables de género y curso académico, cabe indicar que no se han dado en todos los bloques de preguntas del mismo modo. Se observan dos grupos de bloques temáticos. Por un lado, se encuentran aquellos en los que existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos géneros tanto en 1º como en 4º de primaria. A este grupo pertenecen los ítems relacionados con las características personales, los juguetes, las películas y las profesiones. En el otro, en cambio, se encuentran las preguntas relativas a las tareas domésticas y las aficiones. En el caso de las tareas domésticas se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre las niñas en función de la edad. Por su parte, se ha observado cómo la preferencia por unas aficiones u otras tiene que ver con el género dentro de cada grupo de edad. Es decir, que los gustos varían entre los niños y entre las niñas en función de la edad, pero siendo diferentes los gustos en cada género.

Todo lo anterior indica que, aun existiendo diferencias estadísticamente significativas asociadas a estas dos variables, éstas no se dan de igual manera para cualquier cuestión. Este hecho nos permite concluir que, a la hora de establecer actuaciones, es aconsejable estudiar, en cada caso, cómo estas variables pueden influir y no aplicar, como norma general, que la diferencias en la socialización se dan en el mismo grado para todos los conjuntos temáticos de intervención y que la edad está asociada a la socialización de género, especialmente entre las niñas. Ello nos anima a analizar las particularidades que en cada grupo temático se dan y, en consecuencia, especificarlas en las páginas siguientes.

Respecto a las preguntas sobre las tareas domésticas cuando las respuestas se diferencian en función del género de la persona que responde, éstas se asocian a la persona adulta de su mismo género. Es decir, las niñas están asociadas a sus progenitoras y los niños con sus progenitores. Ello, contrastado con el análisis de frecuencias, se suma al hecho de que la respuesta mayoritaria para ambos géneros es la opción materna, con la excepción de la pregunta relativa a las tareas de reparación en la que mayoritariamente responden con la opción paterna¹⁹⁸. Es decir, tanto niños como niñas responden generalmente con la opción materna, sin embargo, cuando las respuestas son diferentes en función del género de la persona encuestada, las niñas tienden a responder más veces que son sus madres quienes hacen las diferentes tareas y los niños que son sus padres. De ello concluimos, en primer lugar, que, para las tareas del hogar las progenitoras femeninas

¹⁹⁸ Puede comprobarse en la tabla 5.2.

siguen siendo las referentes, en términos generales, para todo el estudiantado, con la excepción ya indicada de las tareas de reparación. La segunda conclusión es que, a partir de esta generalidad, los datos nos muestran que cuando se encuentran diferencias estadísticamente significativas es cuando ambos géneros incluyen a la opción paterna. Es decir, cuando los progenitores masculinos se hacen cargo de las tareas domésticas. Siendo esto común tanto para las niñas como para los niños, en el caso de los chicos sucede cuando son sus padres quienes realizan las tareas domésticas en exclusiva. Mientras que, en el caso de sus compañeras, ocurre cuando responden con la opción «ambos», por lo que incluyen a sus padres sin que ello suponga que pierdan peso las madres en la responsabilidad de las tareas domésticas. Dicho en otras palabras, las respuestas de los chicos se diferencian en aquellos casos que escogen a sus padres como quiénes realizan la tarea doméstica exclusivamente, mientras que las chicas se diferencian cuando escogen tanto a sus madres como a sus padres.

Lo anteriormente indicado cobra relevancia al unirlo al hecho de que el único ítem en el que se encuentran diferencias estadísticamente significativas, en cuanto a las tareas en las que creen que pueden ayudar, es en las tareas de reparación. Los chicos, en este caso, creen que pueden ayudar en mayor medida que las chicas. De esta manera solo el 39,6% de las chicas consideran que pueden ayudar en esta tarea frente al 59,6% de los chicos. Este dato hace que cambie en tal medida la tendencia general que, si tenemos en cuenta las respuestas a esta pregunta, solo el 24,72% de las chicas consideran que pueden ayudar en todos los ítems, frente al 39,88% si eliminamos las respuestas concernientes al ítem «tareas de reparación» (tabla 6.1).

Tabla 6. 1. Porcentaje de chicas y chicos que consideran que pueden ayudar en la realización de las «tareas domésticas»

	Chicas	Chicos
En todos los ítems	24,72%	29,48%
En todos los ítems a excepción de «tareas de reparación»	39,88%	33,74%

Con todo ello, puede concluirse, en consonancia con la teoría educativa de Bandura que habla del aprendizaje en base a la observación de personas que sirven de modelos, que los niños y niñas parecen tomar a las personas del género con el que se identifican, de manera consciente o inconsciente, como modelo a seguir y a partir del cual desarrollar

sus capacidades. De tal manera que tenderán a imitar aquellas acciones realizadas por la o el progenitor que coincida con su género. Esto es coherente a los postulados feministas que enuncian que la identidad de género de las madres está relacionada con la identidad desarrollada de las niñas y, en el mismo sentido, la de los padres con la de los niños. Es decir, la feminidad y masculinidad que desarrollen las personas adultas de referencia servirá de modelo de conducta a la hora de que las y los menores construyan su imagen de lo que supone ser mujer y hombre (Marañón, 2018a; 2020; Suberviola, 2020). Por lo tanto, a la hora de intervenir con las y los menores es importante tener información suficiente sobre los referentes, tanto de masculinidad como de feminidad, que tienen en su entorno sociocultural cercano (Molinés, 2015), así como realizar esfuerzos para la intervención con sus referentes adultos de su contexto familiar y, adicionalmente, con las y los profesionales que estén en contacto en el ámbito escolar.

En relación al curso académico no se encuentran diferencias estadísticamente significativas en cuanto si creen que pueden ayudar en las tareas domésticas. Esto indica que las respuestas están asociadas al género de la persona encuestada. Sin embargo, donde sí se hallan diferencias, en función de la edad, es para las preguntas acerca de qué progenitor realiza las tareas domésticas. Dicho esto, es importante matizar que son sólo en las chicas donde se hallan diferencias estadísticamente significativas en función del curso académico¹⁹⁹. Las alumnas que van a 1º de primaria creen que pueden ayudar más que lo que opinan sus compañeras de cuarto curso, tal como se deduce de la observación del menor peso porcentual de las respuestas positivas en algunos de los ítems siendo el ítem con mayor descenso porcentual el relativo a las tareas de reparación. En esta pregunta el 48% de las alumnas de primer curso dijeron que creían poder ayudar, frente al 31,5% de las alumnas de cuarto de primaria. Por lo que parece que las opiniones de los niños, y su idea de lo que supone pertenecer al género masculino, están asumidas a edades tempranas. Por su parte, las más mayores se consideran menos capaces de ayudar en labores domésticas, siendo el caso más llamativo el único en el que los padres parecen ser los que mayoritariamente se encargan de ello. Por lo que parece que existe una asunción de lo que consideran femenino y masculino algo más tardía que sus compañeros y relacionada con la presencia o ausencia en la realización de las tareas domésticas. Este hallazgo está en la línea con la investigación desarrollada por Basil Waugh (2014) quien

¹⁹⁹ Puede comprobarse en las tablas 5.10 y 5.11.

afirma que la presencia de los padres en el desarrollo de las tareas domésticas influye en las niñas, siendo determinando en su autonomía y desarrollo.

Ello nos lleva a concluir que, una vez aceptado que la socialización de género es diferente para niños y niñas en relación a las responsabilidades domésticas, debemos tener en cuenta que cada uno de los géneros no se tiene que ver influenciado del mismo modo ni al mismo tiempo. Lo cual significa que las acciones que sean útiles para la modificación de estereotipos entre las chicas no tienen por qué ser válidas, ni en tiempo ni en forma, para los chicos y viceversa. Es decir, que se precisan estudios que muestren en qué momento y qué elementos son los que hacen afianzar sus creencias y conductas en cada uno de los géneros.

Llegado el turno de las características personales, las respuestas del estudiantado muestran que, tanto niños como niñas, opinan que ambos géneros pueden identificarse con cualquier característica por las que se les preguntaba. Sin embargo, al observar por cuál de los géneros se decantaban, cuando respondían con la opción «niñas» o «niños», vemos que tienen una idea diferente de lo que son cada uno de los géneros. Así, los niños serían considerados más fuertes, más valientes y más curiosos que las niñas. Y, éstas serían más inteligentes, más trabajadoras, más miedosas, más limpias, más débiles y más cariñosas. Dicho esto, los datos muestran que tanto el género como la edad son variables asociadas a las respuestas emitidas por el alumnado analizado. Respecto a la edad, las repuestas del estudiantado de 4º de primaria están vinculadas, generalmente, a aquellas opciones con menor sesgo de género, es decir, que optan en mayor medida por responder con «ambos». Por tanto, se ve cómo las opiniones están asociadas a la edad lo cual nos permite pensar que éstas se modifican con el paso del tiempo.

No obstante, existen algunos adjetivos en los que las posiciones están más marcadas por el género de la persona que responde. Es así como las respuestas de los niños están asociadas al género, de tal manera que se vincula al género masculino con las características «valiente» y «fuerte» y al femenino con «débil» y «miedoso/a». Mientras que las respuestas de las niñas se asocian más a opciones de respuesta sin sesgo de género, es decir, a «ambos» y/o «ninguno» (tablas 6.2 y 6.3).

Tabla 6. 2. Porcentaje de respuestas para los ítems «valiente» y «miedoso/a» en función del género

	VALIENTE				MIEDOSO/A			
	Niña	Niño	Ambos	Ninguno	Niña	Niño	Ambos	Ninguno
Chicas	4,23%	8,17%	38,54%	1,02%	5,54%	9,34%	26,56%	10,51%
Chicos	1,16%	20,43%	25,25%	1,16%	16,64%	3,94%	19,41%	8,02%

Tabla 6. 3. Porcentaje de respuestas para los ítems «fuerte» y «débil» en función de género

	FUERTE				DÉBIL			
	Niña	Niño	Ambos	Ninguno	Niña	Niño	Ambos	Ninguno
Chicas	3,94%	6,71%	41,02%	0,29%	4,08%	12,70%	17,81%	17,37%
Chicos	0,87%	21,60%	25,54%	0%	19,27%	3,06%	14,45%	11,24%

Dicho todo esto, podemos concluir que las chicas y los chicos no se ven asociados del mismo modo con las diferentes características personales. Las alumnas de ambos cursos tienden a estar cercanas a opciones neutrales, como son las de «ambos» o «ninguno», mientras que entre los chicos podemos dividir las características en dos grupos diferentes. El primero de ellos está compuesto por aquellas características que no las asocian, frecuentemente, con ninguno de los dos géneros: inteligente, trabajador/a, limpio/a, obediente y cariñoso/a. El segundo lo conforman aquellas características que los niños asocian a uno de los dos géneros. Así vinculan a sus compañeras con la debilidad y con el miedo, mientras que así mismos se relacionan con la fortaleza y la valentía. Es decir, los datos indican que los varones tienen una visión más sesgada que las niñas en una parte de las características personales. Nuevamente, ocurre que la socialización del género es diferente en niños y niñas y que no fluctúa del mismo modo. Ya que las chicas son más cercanas a posicionamientos con menos sesgo de género. En consecuencia, los datos nos permiten concluir que es pertinente intervenir a edades anteriores a los diez años para modificar de manera planificada y consciente los pensamientos estereotipados para, así, alcanzar mayores cuotas de pensamiento igualitario entre el estudiantado (Blum, *et al.*, 2017; Mmarim Blum, *et al.*, 2017), especialmente entre los varones para lo cual es conveniente mostrar otras formas de ser hombre alejado de referentes de masculinidad hegemónica (Bacete, 2019; Salazar, 2019).

Al analizar la asociación entre los juguetes y el género de la persona que responde, se da un efecto espejo entre las respuestas de las chicas y de los chicos. Es decir, los juguetes que aparecen asociados a las niñas por ser sus preferidos, son los mismos que aparecen asociados con los niños, pero como aquellos que menos les gustan. Ello se da también a la inversa, de manera que los juguetes preferidos asociados a los chicos se encuentran vinculados a las chicas cuando se les pregunta por aquellos que menos les gustan.

Es decir, que la elección de los juguetes tiene una clara asociación con la variable género en consonancia con los estudios de Elizabeth Sweet que relacionaban los juguetes con la desigualdad de género (Marañón, 2018a). Es así como ambos se inclinan, en términos generales, por aquellos gustos marcados por la industria juguetera en base a los estereotipos de género establecidos socialmente (Pérez – Ugena, *et al.*, 2011; Marañón, 2018 a, 2020; Bacete, 2019).

Para este conjunto temático, la edad del participante está unida a la preferencia de unos juguetes frente a otros en un segundo nivel, siendo mayor las asociaciones, para el general de los ítems, encontradas con la variable género. Siendo esto cierto cabe destacar que, en el caso de los niños, los gustos declarados por el alumnado de 1º se ven reafirmados y ampliados, en términos porcentuales, por sus compañeros de 4º. Sin embargo, las chicas amplían sus gustos cambiando sus tres opciones elegidas. Este hecho va en la línea de algunos estudios en los que se hace referencia, entre otras cosas, a la aceptación por parte de las y los progenitores de que las niñas jueguen con objetos destinados socialmente a los niños, mientras que son reticentes a que los varones prueben a jugar con aquellos orientados a las niñas (Pérez – Ugena, *et al.*, 2011).

Los datos parecen indicar que según van creciendo tanto niños como niñas van asumiendo que ambos géneros pueden tener las mismas características personales. Por el contrario, y en relación a sus gustos, los niños focalizan más sus preferencias en paralelo al ideal de masculinidad escogiendo con mayor énfasis juguetes relacionados con la velocidad y el deporte (Pérez – Ugena, *et al.*, 2011). Complementariamente a esta información, cabe añadir que los niños, entre las actividades que les gusta practicar en su tiempo libre, mayoritariamente escogen el deporte futbolístico (el 7,13% de los niños de

1º; el 9,21% de los niños de 4º), mientras que en las niñas no se encuentra una respuesta que agrupe más del 2,68% de las estudiantes participantes en esta investigación²⁰⁰.

Tal y como ocurre con la elección de los juguetes, las películas asociadas a un género como sus preferidas se ven reflejadas en el otro entre las que menos les gustan y viceversa. En el caso de las niñas, las películas asociadas con ellas son las que tienen como protagonistas personajes femeninos dentro de las conocidas como «Princesas *Disney*» y envueltas en historias de amor, ya sean en una atmosfera familiar o de pareja. Concretamente esas películas son: *La Bella Durmiente*, *La Bella y la Bestia*, *Enredados* y *Frozen*. Estas cuatro películas, a su vez, aparecen asociadas a los chicos por ser aquellas que menos les gustan. Entre las que más les gusta a los chicos, *Cars* destaca por ser aquella en la que se encuentran diferencias estadísticamente significativas respecto a la opinión de las niñas. Ello es coherente con las relaciones halladas entre las niñas ya que, a éstas, parecen no gustarles tanto la película de *Cars* como la de *Toy Story*. En ambos casos, sus protagonistas son personajes masculinos y la trama principal es una historia de aventuras. Las asociaciones halladas, tanto entre las niñas como entre los niños, resultan concordantes con lo que se observa relativo al género de las y los personajes de ficción que más y que menos les gustan. Los niños prefieren personajes masculinos y las niñas, femeninos. Y, por el contrario, eligen como personaje que menos les gusta entre los que tienen un género diferente, es decir, las niñas personajes masculinos y los niños personajes femeninos.

En este caso, cabe indicar que el alumnado de 4º de primaria parece estar ligado a algunas de las películas por las que se preguntan. Por su parte, el estudiantado más joven, parece estar relacionado a otras opciones diferentes, lo cual podría ser resultado de la temática de las películas. Así, la variable curso académico, aun teniendo una importancia menor respecto a la variable género, debe tenerse en cuenta ya que las tramas que les gustan parecen estar relacionadas con la madurez o la edad del estudiantado. Concretamente, se observa entre los niños de 4º mantienen los gustos expresados por sus compañeros de 1º al escoger aquellos filmes con protagonistas masculinos y cuyas temáticas versan sobre aventuras y competiciones. Así mismo, en ambos cursos rechazan aquellas películas con mujeres o niñas como protagonistas y cuyas tramas están ligadas a historias de amor. Por su parte, las chicas parecen modificar sus gustos conforme cumplen

²⁰⁰ Puede comprobarse en la tabla 5.12.

años prefiriendo las alumnas de 4º historias de aventuras o cuyas tramas no son solo de amor, aunque ello no suponga el rechazo de películas de princesas y de amor. Sin embargo, en relación a aquellas que menos les gustan, continúan manifestando su desagrado en relación a las protagonizadas por personajes masculinos. En este grupo temático se observa de nuevo cómo los chicos parecen tener, desde edades tempranas, una idea homogénea de las cosas que pertenecen al mundo masculino. Mientras que las chicas parecen tener una gama más amplia de gustos, lo cual sugiere que dependerá de otros factores más allá del género, sin que ello suponga una ruptura total con los mandatos de género al escoger como no preferidas películas relacionadas con la esfera que socialmente se otorga a la masculinidad. Con todo lo anterior, es importante evidenciar que tanto niños como niñas se asocian a aspectos relacionados con lo femenino y con lo masculino, tomando como referencia a los personajes con los que se sienten, posiblemente, más identificados e identificadas y que toman como modelos de conducta en base a diferentes postulados feministas (Molinés, 2015; Marañón, 2018a).

Finalmente, para el último bloque temático relativo a las profesiones, las variables de género y curso académico están asociadas con las diferentes opciones de respuesta. Los chicos prefieren ser policías (57,44%) o dedicarse al mundo de la construcción (17,32%). Esta última se encuentra, junto con ser personal de la limpieza, entre las no elegidas por las chicas de ambos cursos, ya que a las niñas encuestadas mayoritariamente querrían ser profesoras (42,12%). En cambio, las chicas están únicamente asociadas a la profesión de «personal de la limpieza», no por ser la elegida más veces como favorita ya que solo el 2,58% de las niñas la eligieron, si no por la diferencia porcentual respecto a las veces que la eligieron los chicos (0,91%). En cuanto a las profesiones que menos les gustan, las chicas escogen el mundo de la construcción (38,76%) y lo relativo a la limpieza (36,79%) como aquellas a las que no quieren dedicarse. Esta última la comparten con el 44,98% de los chicos que rechazan dedicarse a esta profesión.

Los datos, en consecuencia, evidencian que en la muestra estudiada las preferencias tienen un sesgo de género, como reflejo de lo que ocurre en la sociedad donde las mujeres ocupan mayoritariamente aquellas profesiones relacionadas con la infancia y/o cuidados. Sirvan de ejemplo que las mujeres suponen más del 70% del personal sanitario; entre el 80% y el 97% entre el personal relacionado con la educación infantil y primaria (Sáenz & Meneses, 2019) o el 95% en trabajo social (Berasaluze, Martínez, Ovejas & Oviedo, 2009). Mientras que su presencia en profesiones relacionadas con las ciencias

experimentales o técnicas sigue siendo inferior que la de los hombres (Sáenz & Meneses, 2019) y suponiendo, por poner otro ejemplo, el 11% de las personas que forman las Fuerzas de Seguridad del Estado (ADAMS, 2017).

En síntesis, la interpretación de los datos nos muestra dos conclusiones principales. En primer lugar, la socialización diferenciada por género se da en la casi totalidad de los ítems. Por otro lado, aun evidenciándose dicha diferenciación, los datos nos permiten apreciar que la socialización de los niños y de las niñas no se da en el mismo grado ni al mismo tiempo. De este modo, los datos indican que los chicos tienen asumido un esquema sobre la masculinidad bastante rígido mientras que, en sus compañeras, se ve cierta evolución en algunos grupos de preguntas conforme cumplen años. Por tanto, se puede concluir que su idea de lo que es perteneciente a las niñas no está tan fijada, si la comparamos con las respuestas de sus compañeros. Consecuentemente, al ser un proceso de socialización diferente para cada uno de los géneros, las acciones que se lleven a cabo con las y los menores deberán planificarse teniendo esas diferencias en cuenta (Barbé i Serra, *et al.*, 2014). Este hecho puede estar relacionado con que la imagen de la mujer ha vivido en las últimas décadas un cambio sustancial habiendo, cada vez más, diferentes modelos de ser mujer. En cambio, el proceso en el campo de la masculinidad está en pleno nacimiento con la ruptura del molde de la masculinidad hegemónica y las propuestas de las nuevas masculinidades, tanto en el mundo infantil como en el adulto, que pone en evidencia que los varones también han padecido consecuencias por la socialización diferenciada de niños y niñas (Lomas, 2005; Blanco, 2006; Lorente, 2007; López, 2013; Bacete, 2019; Salazar, 2019). Por lo que las respuestas con menos sesgo en el caso de las niñas pueden indicar que están siendo influenciadas por diferentes formas de ser mujer y/o entender la feminidad. En cualquiera de los casos, la dicotomía en las respuestas nos hace suponer que, a pesar de los esfuerzos realizados por diferentes agentes defensores de la igualdad, tanto las niñas como los niños estudiados responden en función, mayoritariamente, del género al que pertenecen.

CAPÍTULO VII

HACIA UN TRABAJO SOCIAL FEMINISTA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

«La inclusión y la equidad en la educación y a través de ella son la piedra angular de una agenda de la educación transformadora, y por consiguiente nos comprometemos a hacer frente a todas las formas de exclusión y marginación, las disparidades y las desigualdades en el acceso, la participación y los resultados de aprendizaje. Ninguna meta educativa debería considerarse lograda a menos que se haya logrado para todos y todas»

UNESCO (2015)

Hablar de infancia supone hablar de educación, al ser el sistema educativo uno de los espacios donde las y los niños pasan una gran parte de su tiempo y donde, en consecuencia, pueden ser detectadas las necesidades que cada persona tiene para proveer de los recursos económicos, materiales y humanos que se requieran para el desarrollo integral de su personalidad y capacidades (Martínez, 2007; Puyol & Hernández, 2009; CGTS, 2011; ANECA, 2012; Raya & Escalona, 2013; Castro & Pérez, 2017; Jausoro & Aranguren, 2019). Es por ello por lo que el desarrollo del perfil profesional del trabajo social en este ámbito, tanto en la educación reglada como en la no reglada, es primordial como una herramienta al servicio del derecho a la educación. Entre otras razones, vamos a destacar dos.

En primer lugar, la OCDE²⁰¹ ha introducido el concepto «competencia global», entre aquellos aspectos a evaluar y analizar en el informe PISA, que es definido como «la capacidad pluridimensional que aúna el saber examinar cuestiones locales, globales e interculturales, comprender y apreciar distintas perspectivas y puntos de vista, saber interactuar de forma respetuosa con los demás y emprender acciones para el bien común y el desarrollo sostenible» (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020, p. 19). Dicho en otras palabras, supone la combinación entre los conocimientos, actitudes, destrezas y valores que de una manera transversal y combinada se encaminan hacia una presencia en el mundo que entiende, acepta, respeta y vive en la diversidad (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020). Por otro lado, el Trabajo Social en educación permite no solo aumentar la competencia global del estudiantado, sino que,

²⁰¹ Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE).

además, posibilita intervenir en situaciones tales como el fracaso escolar, la brecha digital educativa, las dificultades en la adaptación escolar, la resolución de conflictos entre diferentes agentes de la comunidad educativa o la promoción de la igualdad (Raya & Escalona, 2013; Castro & Pérez, 2017; Jausoro & Aranguren, 2019; Montenegro, Raya & Navaridas, 2020). Todo ello con el fin último de crear en la escuela un espacio de convivencia y de desarrollo individual que haga, junto con el aprendizaje de los conocimientos curriculares, un entorno seguro donde aprender a vivir en sociedad (CGTS, 2011; ANECA, 2012; González, 2016; Save the Children, 2016; Jausoro & Aranguren, 2019), tal y como ocurre en países como México, Suecia o Estados Unidos donde el Trabajo Social está considerado como un perfil profesional más de las instituciones educativas obligatorias (Ramírez, Estela, Ruiz, González, Martínez, Soler, Antón & Pérez, 2019).

En palabras del Consejo General del Trabajo Social, este ámbito de intervención social se relaciona con la profesión y se concreta en que:

La misión del Trabajo Social escolar es responder a las necesidades del alumnado con problemática social o en situación de riesgo, realizando labores de prevención, evaluación, intervención y seguimiento en coordinación con los recursos educativos y sociocomunitarios. Los y las trabajadoras sociales en el ámbito educativo ofrecemos apoyos a quienes se encuentran en situación de vulnerabilidad, precariedad o pobreza, trabajamos para la eliminación de las barreras que limitan el aprendizaje y la adquisición de competencias, velamos por el cumplimiento del principio de no discriminación, justicia social y plena participación de todo el alumnado, independientemente de su condición social y cultural, género, características personales o de diversidad funcional. (2020, p. 2)

De este modo se puede intervenir para tratar de hacer que los derechos sean efectivos en el ámbito educativo para lo que, en ocasiones, no solo basta con garantizar el acceso universal a un servicio público concreto, como es el caso de la Educación, sino que, por el contrario, se requiere la introducción de una gama de políticas, servicios o intervenciones que den respuesta a las circunstancias de cada individuo en su concepción más amplia. Concretamente, esto quiero decir que a la hora de planificar una intervención, para hacer efectivo, en este caso, el derecho a la educación, se debe observar a cada persona como ser independiente al mismo tiempo que como parte de relaciones sociales a nivel micro y macrosocial comenzando desde su grupo de iguales hasta las relaciones

intrafamiliares y/o su desarrollo personal como integrante de la comunidad y de la sociedad en la que viva (Puyol & Hernández, 2009; Martínez, 2007; LOMLOE, 2013; Raya & Escalona, 2013; González, 2016; Castro & Pérez, 2017). Dicho esto, cuando se habla de intervención en el ámbito educativo estamos refiriéndonos al triple nivel de intervención tanto desde una perspectiva preventiva como de sistema de protección. Las escuelas, por tanto, son entendidas como instituciones privilegiadas para la intervención y protección con las y los menores por ser el lugar en el que mayor parte del tiempo convive la población infantil y cuyo objetivo último es el de desarrollar su personalidad y potencialidad al máximo nivel para lo que se requiere tener escuelas donde se potencie la convivencia en términos de justicia social (CGTS, 2011, 2020; ANECA, 2012; Raya & Escalona, 2013; González, 2016; Save the Children, 2016; Jausoro & Aranguren, 2019; Montenegro, *et al.*, 2020).

Al contemplar la educación desde esta perspectiva de justicia social es preciso desarrollar un sistema educativo en términos de equidad, al amparo del principio de igualdad, ya que ello «es imprescindible para que los individuos pueden desarrollar su máximo potencial y así crear sociedades más justas en todas sus dimensiones (...)» (Montané, 2015, p. 93). Esta conceptualización, desarrollada por Alejandra Montané de entender la «justicia como equidad» (2015, p. 96) se erige sobre tres principios:

1. Igual libertad para toda la ciudadanía, en este caso, para todo el estudiantado.
2. Equidad en el trato para la efectividad del derecho a la igualdad de oportunidades.
3. Toma de consciencia de las diferencias individuales como oportunidad de desarrollo personal y de transformación de las circunstancias no beneficiosas para el individuo.

En otras palabras, para alcanzar sociedades más justas se requiere, más allá de la consagración de la igualdad formal en derechos, lograda ya en países como España, la efectividad de los mismos por medio del trato adecuado a las circunstancias particulares de cada individuo y de cada colectivo. Es así, como las acciones de acción positiva, por poner un ejemplo, cobran significatividad al ser herramientas que permiten remover los obstáculos que subyacen en la realidad social, como se ha explicado en la presente tesis, *Save the Children* lo manifiesta en los términos siguientes:

Mientras que una política pública basada en la igualdad, trata de igual modo a todos y todas independientemente de su condición de partida; la equidad hace referencia

a tratar a cada uno de la forma que necesite para salvar las desigualdades que existen en origen. (2016, p. 22)

El lugar de procedencia, las circunstancias socio económicas familiares o el género de pertenencia son ejemplos de que las personas partimos de un punto el cual se ve condicionado por nuestras características personales y de nuestro entorno. Es por ello por lo que la escuela, como sistema de protección, debe atender a esas particularidades para hacer efectivo el derecho a la educación (Navaridas & Jiménez, 2013; Raya & Escalona, 2013; Montané, 2015; Save the Children, 2016; Jausoro & Aranguren, 2019). Tal como enuncia el Consejo General de Trabajo Social:

Si como señalan algunos autores la institución escolar reproduce la distribución social del capital cultural, estará contribuyendo también a la reproducción y distribución del espacio y la posición social que proporciona y otorga el primero, en esta medida, se corre el riesgo de que la institución escolar se convierta y funcione más que como un elemento de promoción como una «frontera o barrera social». (2011, p. 17)

Sin embargo, y a pesar de lo desconocida que pudiera parecer dentro del ámbito educativo (Jausoro & Aranguren, 2019), la figura profesional del trabajo social data su incursión dentro de este sistema con la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa que reconfigura la organización educativa en la que se da comienzo a la inclusión de nuevos perfiles profesionales con el objeto de dar respuesta a las necesidades del alumnado con algún tipo de necesidad educativa especial, más concretamente relacionado con algún tipo de discapacidad física y/o intelectual. Esta puerta de entrada de las y los profesionales del Trabajo Social en el ámbito educativo que fue complementada con la aprobación de la ORDEN de 9 de diciembre de 1992. En ella se regulaba la estructura y funciones de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, para la intervención en educación infantil y primaria, los cuales podían constituirse con la presencia de profesionales de la Psicología, Pedagogía y del Trabajo Social (CGTS, 2011; Raya & Escalona, 2013; González, 2016; Valero, Romea & Palain, 2019). En ella textualmente se recoge la participación de las y los trabajadores sociales en los siguientes términos:

Tercero. – Los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica estarán constituidos por Psicólogos, Pedagogos, Trabajadores sociales (...) Octavo. – 1.

Los Trabajadores sociales de los Equipos se ocuparán de que los Centros educativos respondan a las necesidades sociales del correspondiente sector, así como de asegurar los servicios sociales más estrechamente vinculados al sistema educativo. (BOE, p. 42992)²⁰²

Con la llegada del nuevo siglo, la figura es regulada por las diferentes Comunidades Autónomas cuyas consecuencias en La Rioja, territorio en el que se va ha enmarcado nuestra investigación, fueron que se cambia la denominación de las figuras profesionales diciendo que los Equipos de Orientación Educativa estarán compuestos por profesionales de la psicología, pedagogía, psicopedagogía o Profesores Técnicos de Servicios a la Comunidad (PTSC). En esta última figura es donde se enmarcan las y los profesionales del trabajo social. Es así como, tal y como ocurrió en la Educación Secundaria en 1993, desaparece el trabajo social de los perfiles profesionales con identidad propia y se asemeja a otras profesiones que, aun interviniendo en la esfera social, se alejan del objeto propio del Trabajo Social como disciplina académica y profesional (CGTS, 2011; Raya & Escalona, 2013; González, 2016; Valero, *et al.*, 2019)²⁰³. Dicha idiosincrasia propia es definida en los términos que siguen:

El Trabajo Social es la disciplina de la que se deriva la actividad profesional del trabajador social y del asistente social, que tiene por objeto la intervención y evaluación social ante las necesidades sociales para promover el cambio, la resolución de los problemas en las relaciones humanas y el fortalecimiento y la libertad de la sociedad para incrementar el bienestar y la cohesión, mediante la utilización de teorías sobre el comportamiento humano y los sistemas sociales y aplicando la metodología específica en la que se integra el trabajo social de caso, grupo y comunidad. El trabajo social interviene en los puntos en los que las personas interactúan con su entorno (...). (ANECA, 2012, p. 103)

En definitiva, entre los diferentes escenarios donde se puede intervenir se encuentran las instituciones educativas como uno de los espacios por excelencia para la formación de la ciudadanía en los valores democráticos que nos definen como sociedad. De ahí la

²⁰² (2021, 1 de febrero). <https://bit.ly/3au5XRB>

²⁰³ En 1993 se dio acceso a la docencia en Formación Profesional por medio de la especialidad en Servicios a la Comunidad de tal manera que para la inclusión el ámbito educativo se requería ser parte de los equipos docentes bajo esta figura que supuso una pérdida de la especificidad de la profesión en este nivel educativo (CGTS, 2011; González, 2016; Valero, *et al.*, 2019).

relación inherente entre las instituciones educativas y el trabajo social a partir de la introducción de este perfil entre la gama de profesionales que intervienen en los centros educativos como parte de su personal.

Esta relación entre trabajo social y educación, dada de manera explícita desde los años 70 del siglo XX en España, requiere de una visión actualizada para la intervención con la inclusión del enfoque feminista que le permita abordar las problemáticas sociales desde su concepción más amplia al recoger el bagaje teórico de las teorías de género necesarias para la comprensión de la [de]construcción del ser mujer y del ser hombre. La socialización de género, tal y como se ha estudiado en este trabajo, se da en todos los ámbitos en los que las personas desarrollamos nuestro quehacer diario, incluidas las instituciones educativas. Las personas en su contacto con las comunidades en las que están inmersas construyen relaciones cuyo éxito está relacionado con la capacidad de adaptación al medio, a las otras personas y al devenir de los sucesos personales y sociales. Es aquí donde el Trabajo Social surge como profesión de referencia en la intervención con las personas y su medio para la consecución de los derechos que les son propios, tanto individuales como colectivos, y trabajar para que las sociedades sean lugares y espacios donde la justicia social y la igualdad se conviertan en los principios básicos de convivencia.

Sin embargo, y a pesar de la intensa feminización del Trabajo Social, tanto por el perfil de las personas atendidas como por el género de las profesionales y por las personas que forman a éstas, la presencia mayoritaria de mujeres en estos tres niveles no ha supuesto, sin embargo, una vocación feminista (Berasaluze, 2009; Nebreda, 2018; Tobías, 2018). Esta «ceguera de género» (Nebreda, 2018, p. 245) se entiende a partir de las obligaciones o mandatos de género a los que obedece el Trabajo Social como profesión dentro de la categoría de las del cuidado. Esta categorización se asegura por la asunción de la feminización del quehacer profesional sin reflexión del porqué de ello; la escasa formación académica sobre la cuestión y las teorías del género y la limitada gama de publicaciones propias en esta materia y, finalmente, una pobre inclusión de la perspectiva de género en los servicios sociales (Bañez, 1997; Nebrada, 2018). En consecuencia, puede decirse que actualmente, a pesar de haber feministas dentro de la profesión de la talla de Jane Addams, «[e]l Trabajo Social es una profesión feminizada pero no feminista» (Nebrada, 2018, p. 249).

El trabajo social como profesión, nace a partir del reconocimiento social de la necesidad de ayudar a las personas que lo precisan, desde instituciones organizadas, más allá de la ayuda voluntaria. Se transforma así la ayuda espontánea en acto profesional, en acto consciente, mediante toda una serie de acciones habitualizadas que preceden a toda institucionalización (...) Estas primeras trabajadoras sociales proyectaban fuera del hogar sus sentimientos maternales producidos y reproducidos en la privacidad para sentar las bases de las nuevas profesiones femeninas. (Bañez, 1997, pp. 155 y 159)

Es así como el trabajo social se puede enmarcar entre esas profesiones que tradicionalmente se han denominado del cuidado y que han desarrollado el rol femenino en la esfera pública o en el ámbito laboral. De esta manera, o a consecuencia de ello, la profesión, al igual que otras muchas, no ha recibido el apoyo social a su labor al entenderla en los mismos términos que aquellas labores desarrolladas por las mujeres en el hogar (Bañez, 1997; Berasaluze, 2009; Tobías, 2018).

El «Trabajo Social Feminista» (Dominelli, 2002, p. 19), por ende, surge por la necesidad de dar un cambio al orden social establecido en clave de género. Así se puede dar respuesta a la definición propia de la profesión desde una perspectiva feminista y sirviendo, además, de cuerpo teórico para la intervención social (Dominelli, 2002; Fernández & Ponce, 2014), el cual «se ha convertido en aportaciones fundamentales para el Trabajo Social» (Ríos, 2020, p. 47). Aguilar y Ferraz apuestan por un cambio en la profesión manifestándolo en los términos siguientes:

La disyuntiva está clara o desde el Trabajo Social contribuimos a legitimar el orden establecido: patriarcal, neoliberal, clasista, adultocéntrico, lgbtifóbico, racista y xenófobo, o promovemos la subversión y la construcción de nuevos modos de relación interpersonal alejados del dominio y la subordinación. (Aguilera & Ferraz, 2019, p. 51)

Pilar Ríos, por su parte, enuncia características comunes entre feminismo y trabajo social evidenciando que ambas entienden la intervención social desde un punto de vista interdisciplinar que promueva la emancipación de las personas; que busque la transformación social y la eliminación de las situaciones de desigualdad; que entienda

que sin la participación de la persona en su proceso la intervención no va a ser satisfactoria ya que deben ser protagonistas de su propio cambio (Ríos, 2020).

Sin embargo, la inmersión del enfoque feminista no ha sido fructífera en la profesión a día de hoy. A pesar de que a partir del inicio de este nuevo siglo parte de la profesión ha comenzado a reorientar su labor profesional, la práctica generalizada se basa en que «[h]emos trabajado desde mujeres, para mujeres, pero sin considerar las aportaciones de la teoría feminista» (Ríos, 2020, p. 47). Comprender este hecho es imprescindible para la profesión, en estos tiempos inmersos en la ya denominada cuarta ola del feminismo (Cobo, 2019; Posada, 2020; Varela, 2020), para analizar las circunstancias que rodean la vida en general y particularmente en las mujeres. Ellas siguen siendo a día de hoy la mayoría de las personas que se acercan a las y los profesionales del Trabajo Social como representantes de sí mismas y de sus familias dentro del rol social de cuidadoras del hogar (Dominelli, 2002; Alcázar – Campos, 2014; Nebreda, 2018; Ríos, 2020). Este rol de una gran parte de las personas que se acercan a la profesión en busca de ayuda, también es protagonista de la construcción de nuestro ser profesional. Si el Trabajo Social ha venido siendo una de las profesiones del cuidado ejercitando el rol tradicional femenino en la esfera profesional, debemos, en consecuencia, repensar nuestro bagaje profesional e intelectual ya que se cimenta en aquello que intenta paliar o modificar. Es así como se requiere la transformación de los contenidos formativos de los estudios en Trabajo Social para que, desde esta perspectiva, hacer más completa la competencia de análisis de la realidad social en las futuras generaciones de trabajadoras y trabajadores sociales (Fernández – Montaña, 2015; Agrela, Gutiérrez & Fernández, 2017; Aguilera & Ferraz, 2019; Kleba & Nascimento de Oliveira, 2020).

La inclusión de estas nuevas formas de ver la realidad social vivió un punto de inflexión dentro de la profesión con la aprobación de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. A partir de ese momento comienzan a surgir políticas en contra de esta lacra social que dan pie al inicio de la reflexión profesional sobre el papel del Trabajo Social en la igualdad entre sexos, pero sin el impulso necesario para la incorporación de esta perspectiva dentro de la profesión. Tal y como sigue M^a Isabel Nebreda: «Las mujeres son tanto las prestadoras como sujetos de la intervención social pero las intervenciones y los problemas atendidos no han sido redefinidos desde una perspectiva de género» (2018, p. 249). A pesar de ello, a partir de finales de siglo y con el inicio del siglo XXI comienzan a vislumbrarse acciones

formativas en materia de igualdad de género y contra la violencia machista, pero sin que haya calado en la formación básica universitaria de las y los futuros trabajadores sociales (Tobías, 2018). Sin embargo, diferentes experiencias de intervención desde el trabajo social con perspectiva de género se han desarrollado contra la violencia de género cuya sistematización se vislumbra a través de estudios de posgrado, trabajos de investigación, tesis doctorales y publicaciones científicas²⁰⁴.

Es así como introducir la perspectiva de género dentro de la profesión también ayuda a poner en valor al Trabajo Social y quitarle el estigma relacionado con la supuesta insuficiencia de los postulados teóricos o de las propuestas metodológicas que se llevan a cabo. La perspectiva feminista permite ensalzar el rol tradicionalmente femenino, fundamentado en el cuidado de otras personas, a un nivel acorde a los nuevos tiempos los cuales están comenzando a poner los cuidados en el centro de discusión en la propuesta de nuevas políticas sociales. Y, en consecuencia, dando a la profesión nuevos enfoques para analizar, intervenir y transformar la realidad social (Alcázar – Campos, 2014).




Sin embargo, y tal y como hemos explicado a lo largo del trabajo de investigación, la perspectiva de género no debe entenderse como un concepto inequívoco sin más parangón que observar de qué manera esta construcción social afecta o influye en el ser mujer en las sociedades en las que están inmersas. A pesar de la diversidad de puntos de vista, a la hora de intervenir desde una perspectiva feminista, existen elementos comunes. Por un lado, el convencimiento de que es necesario trabajar desde este enfoque tanto con hombres como con mujeres y, por otro, que el entorno concreto de cada persona hace que cada construcción de género, pese a los elementos que les sean comunes, tienen peculiaridades concretas ya sean por edad, procedencia o cualquier otra características o circunstancia (Lorente, 2003, 2004; Alonso, Aranguren, & Bacete, 2019; Bacete, 2019). En palabras de Belén Lorente ello supone que «[e]l Trabajo Social con base en perspectivas de género fundamenta una práctica pluralista, que tienen en sí misma intención política, la de reconocer como hecho social la diversidad» (2004, p. 89). Según esta autora, además, la intervención social, desde un enfoque de género, supone el empoderamiento de las personas, especialmente de las mujeres ya que son éstas quienes han ostentando posiciones subordinadas en relación con los hombres, de tal manera que se democratizan los procesos participativos para que todas las personas puedan

²⁰⁴ (2021, 1 de febrero). <https://bit.ly/3cAwCgD>

involucrarse en condiciones de igualdad, tras un trato y/o intervención en términos de equidad que permitan el cumplimiento de tales objetivos. Por otro lado, resulta imprescindible la perspectiva comunitaria ya que no solo se requiere el análisis del individuo en sí mismo, sino que, complementariamente, es necesario su estudio dentro de un contexto sociocomunitario concreto. Por último, se prevé una modificación o resignificación de los elementos que rodean a la persona de tal manera que puedan aportar valores distintos a la persona (Lorente, 2003, 2004).

Es en este punto donde el Trabajo Social aporta al feminismo una nueva forma de entender la intervención social. Así, tras colocar a la persona en el núcleo del proceso de cambio, se despliega la compleja metodología de la profesión en su triple vertiente — individual y familiar; grupal; comunitario— como referente en la transformación social desde una perspectiva de género (Lorente, 2003, 2004) en cualquiera de los ámbitos donde desarrolla su quehacer profesional, incluido el concerniente al sistema educativo formal a partir de los enfoques de la escuela coeducativa. Esta transformación de cómo ver a la educación permite la integración de perfiles profesionales asentados en otros sistemas de protección, como el de salud o dependencia, pero que no se entienden como propios del sistema educativo. Es así como el Trabajo Social puede optar a ocupar un espacio propio, diferenciado del de otras disciplinas, para trabajar por la consecución de los derechos que les son propios a la infancia y entre los que se encuentra el derecho a la no discriminación por razón de sexo. Es en este contexto donde proponemos la incorporación de la metodología del Trabajo Social en la escuela, entendiendo a ésta como una comunidad en sí misma, de tal manera que se puedan desarrollar los tres niveles de prevención en general y concretamente en la socialización de género (cuadro 7.1).

Cuadro 7. 1. Relación entre los niveles de intervención en Trabajo Social y de Prevención

		Características Metodológicas	Características Básicas	Espacios en la Escuela
Familia  Grupo  Comunidad  Sociedad	Trabajo Social con Casos 4 fases	<ol style="list-style-type: none"> 1. Diagnóstico: conocer y valorar la situación: <ol style="list-style-type: none"> a) Tres elementos a tener en cuenta: persona; demanda; institución. 2. Diseño de intervención: <ol style="list-style-type: none"> a) Marcar objetivos; técnicas; recursos disponibles; plazos; personas implicadas; indicadores de evaluación. 3. Ejecución o aplicación del diseño de intervención: <ol style="list-style-type: none"> a) Toma de decisiones estratégica; elección del momento ideal de implementación; limitaciones; esfuerzos para la persona; etc. b) Necesidad de crear buena relación interpersonal 4. Evaluación: análisis logros conseguidos y los que no se han podido cumplir. 	Prevención Terciaria Objetivo: Intervenir en situaciones y contextos problemáticos ya establecidos, paliando las consecuencias negativas. Intervención ante situaciones ya dadas.	Alumno/a – Familia. Docente. Otras personas de la comunidad educativa. Intervención directa en situaciones problema concretas.
	Trabajo Social con Grupos 5 fases	<ol style="list-style-type: none"> 1. Diseño: diagnóstico y pronóstico. 2. Inicial: inclusión integrantes grupo y presentación objetivos. 3. Transición: interacción y la búsqueda del equilibrio entre miembros (...). 4. Trabajo: consecución metas establecidas (...); capacitar a las personas (...). 5. Final / Evaluación: Separación integrantes; evaluación. 	Prevención Secundaria Objetivo: Reconocer individuos o grupos sociales de alto riesgo, y trabajando para evitar la consolidación de las problemáticas que presentan. Diagnóstico e intervención precoz. Intervención con población de riesgo.	Aulas o grupos de alumnado con características comunes que pueda ser factores de riesgo. Grupos de docentes con características o necesidades comunes que requieran apoyo o formación. Grupos de familias con características o necesidades comunes que requieran apoyo o formación.
	Trabajo Social con Comunidades 5 fases	<ol style="list-style-type: none"> 1. Análisis de la situación de la comunidad: problemas y oportunidades. 2. Autodiagnóstico de la comunidad. 3. Elaboración de propuestas y retos. 4. La comunidad puesta en marcha: avances, retrocesos, conflictos, poder y negociación en la comunidad. 5. Evaluación continuada y final: logro de metas y aumento de la densidad relacional de la comunidad. 	Prevención Primaria Objetivo: Intentar evitar la aparición del problema y la situación causante del riesgo. Trabaja potenciando factores de protección y mitigando factores de riesgo.	Escuela - comunidad educativa en su conjunto: Profesorado; Personal de la escuela; Familias; Centro escolar; Patio escolar; Tejido asociativo del barrio; Comercios, etc.

Fuente: Elaboración propia a partir de Barbero (2008); Sánchez – Pérez & Velasco – Benítez (2015); Raya & Montenegro (2018b).

Al entender la escuela como una comunidad en si misma toda la metodología del Trabajo Social puede ser desplegada en la cotidianidad del Trabajo Social escolar. Esto, unido a los tres niveles de prevención, nos dibuja un escenario de actuación que abarca cualquier circunstancia que pueda darse. Desde el nivel de prevención primario unido a la metodología comunitaria, puede desarrollarse una gama de actuaciones que tengan como objetivo reforzar las herramientas propias de la institución y de su entorno para afrontar retos sociales en favor de la convivencia. La igualdad entre sexos, el acoso escolar, el apoyo escolar al alumnado con dificultades o a promoción del consumo sostenible y responsable son solo algunos ejemplos de aspectos en los que podría intervenir. Desde el trabajo social grupal, enfocado desde una perspectiva de prevención de segundo nivel, es posible trabajar con aquellos grupos poblacionales de la comunidad educativa que por diferentes circunstancias puedan ser grupos de riesgo ante alguna dificultad. Finalmente, la metodología individual o familiar permite intervenir para paliar las consecuencias negativas del hecho ocurrido.

Asumir como realidad el hecho de que todas las personas que conforman e interaccionan en el ámbito educativo es relevante para la buena convivencia. Las familias, el alumnado, el profesorado, así como el resto de profesionales, la vecindad o el tejido asociativo o comercial del barrio son agentes que intervienen e influyen en los objetivos educativos del centro escolar directa o indirectamente. Es por ello por lo que es preciso ampliar la mirada y planificar los objetivos educativos, a partir de los proyectos y planes educativos de los centros, entendiendo que la realidad escolar va más allá del alumnado, familias y docentes. Las escuelas, entendidas, así, como puntos de encuentro e interacción social, se erigen como un escenario propicio para prevenir e intervenir pudiendo influir positivamente en los entornos en los que se sitúan.

En este escenario y a pesar de que, como se ha indicado anteriormente, la figura profesional en la legislación y en la realidad escolar actual está desdibujada, las y los trabajadores sociales continuamente han puesto de manifiesto el valor del Trabajo Social en el ámbito educativo (Puyol & Hernández, 2009; CGTS, 2011; Raya & Escalona, 2013; González, 2016; Save the Children, 2016; Jausoro & Aranguren, 2019). Entre los aspectos defendidos por las y los autores mencionados, destacan los siguientes elementos:

- Entre los objetivos del Estado Social de Derecho español se encuentran los de atender y proteger al conjunto de la infancia y de la adolescencia.

- Entre las obligaciones del Estado están las de asegurar el derecho a la educación efectiva y, consecuentemente, la obligatoriedad de asistencia a los centros escolares entre la población 6 a 16 años.
- Los centros educativos se han convertido en los espacios idóneos para la prevención, el diagnóstico y la intervención en situaciones en las que la infancia y adolescencia están inmersas directa o indirectamente. Suponiendo a los colegios como un espacio privilegiado para la intervención con menores a todos los niveles.
- La intervención del Trabajo Social se requiere en el ámbito educativo, al menos, en los siguientes ejes de intervención:
 - Acciones de inclusión del alumnado cualesquiera que sean sus capacidades, características personales, etc.
 - Relación entre la familia y la escuela.
 - Formación de las familias.
 - Convivencia en la comunidad educativa de los diferentes agentes que la componen.
 - Detención de situaciones de riesgo y/o desprotección.
 - Absentismo escolar.
 - Facilitación de recursos a las personas integrantes de la comunidad educativa.

Esta serie de funciones, que pueden responder tanto a una actuación dentro del sistema reglado o en entornos donde se educa sin que estén inscritos en el sistema educativo formal (ANECA, 2012), parten de tres postulados que rigen el devenir de la intervención social, por parte de las y los profesionales del trabajo social en educación en coherencia con lo ya expuesto. Por un lado, se entiende que en los centros educativos se enseña más aspectos que los meramente científico académicos. En segundo lugar, que la educación la debemos entender como un eje transversal a la comunidad no enmarcándolo solo a la realidad del aula y de la escuela y, por último, que las y los agentes educativos no se limitan al profesorado (UNICEF, 2020b). Entre los diferentes perfiles profesionales deben incluirse a las y los profesionales del trabajo social quienes deben ser entendidos como «adulto[s] de referencia, que transmite[n] determinados conocimientos, habilidades y actitudes prosociales» (Puyol & Hernández, 2009, p. 109). Esta inclusión debe entenderse tanto de una manera complementaria —por medio de acciones transversales a

los contenidos curriculares para la prevención en la salud, en la igualdad entre sexos, la tolerancia y el respeto a las diferencias individuales, etc.— como por medio de acciones de carácter más informal derivadas del contacto diario con la comunidad educativa y, en consecuencia, con el alumnado y sus familias (Puyol & Hernández, 2009; Save the Children, 2016; Castro & Pérez, 2017, Jausoro & Aranguren, 2019). Dichas funciones se recogen, a continuación, mostrando aquellas relacionadas con cada agente de la comunidad educativa (cuadro 7. 2).

Cuadro 7. 2. Funciones del Trabajo Social en educación para cada agente de la comunidad educativa

Estudiantado	Atender situaciones individuales. Detención situaciones del contexto familiar. Prevención de problemas de adaptación o conductuales. Atender y coordinar equipos de trabajo. Dar la información necesaria del entorno y de las circunstancias del alumnado al centro para el trabajo con el alumnado.
Familias	Trabajar en el desarrollo de programas de formación para las familias. Definir el papel de las familias en la escuela y crear espacios y mecanismos de comunicación. Servicio de orientación familiar. Potenciar las relaciones entre escuela y familias. Proponer y trabajar para la puesta en marcha de escuela de familias.
Escuela	Potenciar las relaciones entre escuela y familias. Participar en la elaboración del Programa Educativo de Centro, Plan de Convivencia, Plan de Igualdad y demás documentos de referencia en el centro educativo. Facilitar la información sobre los servicios y recursos de la comunidad para la adecuada planificación educativa acorde a las necesidades del centro.
Profesorado	Apoyar su labor profesional a través de la información sociofamiliar del alumnado. Participar y colaborar en las acciones de orientación familias llevadas a cabo por el o la tutora. Fomentar relaciones de coordinación con el entorno. Facilitar recursos materiales e intelectuales para ayudar al profesorado en su labor profesional en general y, particularmente, en relación con el estudiantado con alguna necesidad de apoyo educativo o material.
Comunidad	Ser enlace entre la comunidad y el centro educativo. Colaborar con la comunidad en la puesta en marcha de acciones culturales y/o sociales. Promocionar la comunidad entendiendo al centro educativo como parte fundamental de ella.

Fuente: Elaboración propia a partir de Puyol & Hernández (2009); Molinés (2015); Castro & Pérez (2017); Jausoro & Aranguren (2019); Valero, *et al.* (2019).

Para el desarrollo de las funciones mencionadas, las cuales pueden considerarse complementarias entre sí, diferentes especialistas en la materia destacan que se requiere introducir el perfil propio de las y los trabajadores sociales en el ámbito educativo en la normativa que desarrolle qué profesionales deben intervenir en las instituciones educativas para evitar confusiones con otros perfiles y declarar la profesión del Trabajo Social como la referente en la intervención social en general y en el ámbito educativo en particular (CGTS, 2020). Esto es así al considerar que las funciones educativas son

inherentes a la naturaleza del Trabajo Social y están orientadas, específicamente a «la preparación de las poblaciones para participar en el desarrollo y contribuir a romper estructuras mentales rígidas, valores y comportamientos de resistencia al cambio. Son básicamente de naturaleza movilizadora, de duración de base, de sustitución de patrones, concienciadoras y socializadoras» (Conde, 2008, pp. 301 – 302).

La escuela, entendida como «laboratorio de oportunidades» (Jausoro & Aranguren, 2019, p. 27), debe diversificar el conjunto de profesionales que trabajan en el ámbito escolar para, así, compensar las condiciones de partida de cada individuo por medio del trabajo cooperativo de diferentes perfiles profesionales junto con familias y estudiantado además de la comunidad en la que la escuela esté situada (Save the Children, 2016; Jausoro & Aranguren, 2019). En consecuencia, puede desarrollarse la metodología del trabajo social en el ámbito educativo como «actividad complementaria a la función docente» (Raya & Escalona, 2013, p. 343) y, de este modo, colaborar en la transformación de las instituciones educativas para llegar a ser «escuela[s] inclusiva[s]» (Raya & Escalona, 2013, p. 350). En coherencia, la propuesta de intervención, que relaciona la triple metodología clásica del Trabajo Social junto con el triple nivel de intervención, puede servir como punto de partida para la incorporación de este perfil profesional en el día a día escolar entendiendo, para ello, a la escuela o institución educativa como una comunidad en sí misma donde poder desarrollar el Trabajo Social a nivel individual – familiar; grupal y comunitario.

Esta apuesta por el trabajo social dentro del sistema escolar requiere de un cambio de paradigma pasando del binomio trabajador/a social – servicios sociales, vinculada a las prestaciones económicas, a la idea de un/a profesional que afronta la diversidad y complejidad social mediante instrumentos científicos y procesos de ayuda profesional que facilitan la intervención intra y extra escolar (...) Se puede decir que los diversos sistemas de protección constituyen galaxias que son necesariamente interdependientes, atraídas por una fuerza gravitatoria que constituye la ciudadanía y sus derechos y donde ningún sistema puede considerarse independiente o autosuficiente. (Jausoro & Aranguren, 2019, p. 28)

Una situación que ha evidenciado la importancia de contar con profesionales del trabajo social en las plantillas de los centros escolares ha sido la que se ha vivido a consecuencia de la COVID – 19. En el contexto de pandemia, que ha motivado un cambio

sustancial en la cotidianeidad de nuestras vidas y que ha marcado el modo de relacionarnos, también ha puesto de manifiesto las brechas o desequilibrios que subyacían en el sistema de bienestar español, incluido todo lo concerniente a la educación, dejando al descubierto sus carencias y la situación de vulnerabilidad que una parte del estudiantado, por diversas razones, vive en su día a día (Cáceres – Muñoz, Jiménez & Martín – Sánchez, 2020; Martínez – Pérez & Lezcano – Barbero, 2020; Montenegro, *et al.*, 2020; Rodicio – García, Ríos – de – Deus, Mosquera – González y Penado, 2020; UNICEF, 2020).

La crisis sociosanitaria actual, al mismo tiempo que ha evidenciado las debilidades de los sistemas de protección, se ha convertido en una oportunidad para la puesta en valor de la intervención social en el ámbito educativo como garantía de protección de toda la comunidad educativa y especialmente de la infancia. Múltiples son los retos de la profesión en el sistema educativo, siendo uno de los principales el de garantizar la igualdad entre el alumnado, en general, y por razón de sexo, en particular. Ello con el objetivo de cambiar los modelos de socialización que, a día de hoy, se mantienen en las escuelas promoviendo, para ello, la escuela coeducativa como método necesario para alcanzar tales propósitos. Ya que sin la inclusión de la perspectiva feminista en las instituciones educativas las nuevas generaciones construirán una nueva socialización de género acorde a los tiempos, pero reproduciendo los principios y la esencia del sistema patriarcal.

CAPÍTULO VIII

CONCLUSIONES FINALES

La pertinencia de realizar investigaciones que aborden aspectos relativos a la historia del movimiento feminista desde nuevas perspectivas tiene el claro propósito de afianzar y profundizar el conocimiento como elemento clave para el avance social. Desde este prisma, a lo largo de toda la tesis doctoral, se ha estudiado la igualdad entre géneros desde ópticas diversas en pro de obtener un trabajo con amplitud de miras. Para ello, se ha analizado el principio de igualdad desde su origen en el siglo XVIII hasta la actualidad y su relación con el derecho a la educación desde un enfoque de género. Esta perspectiva feminista, eje transversal en el marco teórico, nos ha permitido cumplir con los objetivos de la investigación relativos a conocer los diferentes modelos pedagógicos en base al sexo del alumnado y su relación con el principio democrático de igualdad por medio, entre otros mecanismos, del estudio y análisis del derecho a la educación de las niñas en el panorama español con el transcurso de las cuatro olas feministas como telón de fondo.

Concretamente, se ha estudiado a lo largo del marco teórico cómo desde la construcción de los Estados modernos en el siglo XVIII, tal y como se vio en el capítulo I, la sociedad se organizó de manera que los hombres tuvieron el espacio público para ellos y las mujeres se quedaron al cuidado de la esfera privada. Ambos, vistos como seres complementarios, aunque con una jerarquía claramente definida, obedecían al mandato social que para cada uno de los géneros se estableció (Sánchez, 2001; Alcañiz, 2003; Valpuesta, 2009; Acevedo & Uribe, 2015). Desde entonces hasta nuestros días, el papel de cada uno de los géneros ha sido establecido a partir del sexo biológico con el que se nace pautando las expectativas que la sociedad eleva para cada uno (Rubin, 1986; Millet, 1995). Es decir, «el sexo lleva la marca de la biología y el género la marca de la cultura» (Cobo, 2005, p. 252), como explicamos en el capítulo tercero. Sin embargo, desde el mismo momento en el que los hombres proclaman los derechos para su género, se elevan voces contrarias a la marginación de las mujeres y en defensa de una igualdad formal entre hombres y mujeres. Así, y tal y como hemos repasado en los capítulos I y II, Wollstonecraft, Mill, Condorcet, Amar y Borbón, entre otros, alegaban, aunque con matices en sus discursos, que mujer y hombre tenían que recibir una formación que les

permitiera desarrollarse como personas, ya que la educación es la única vía para tal fin (Sánchez, 2001; Stuart, 2010). Estas exigencias se vieron reconocidas como derechos, tras años de lucha feminista, y las mujeres fueron viendo cómo la sociedad iba cambiando y eso les permitía ampliar el horizonte vislumbrando nuevas metas que alcanzar. Las diferentes olas del feminismo son muestra de que cada vez que se ha ganado un derecho para las mujeres, poniéndolas en una situación más igualitaria respecto a los hombres, nuevos derechos son marcados como objetivos por el feminismo como movimiento liberador de las mujeres en una lucha constante por sociedades más igualitarias. Olympe de Gouges, Mary Wollestonecraft, Concepción Arenal, Jane Adams, Emilia Pardo Bazán, Jose María Amar y Borbón, Clara Campoamor, Simone de Beauvoir, Kate Millet, Betty Friedan, Judith Butler y tantas otras son ejemplos de lucha por la igualdad sin olvidarnos de las mujeres que han luchado en la cotidianeidad de sus vidas.

Un ejemplo claro de esta lucha es y ha sido el derecho a la educación. Ya lo indicaba Beauvoir, quien se convirtiera en feminista sin ella ser consciente de ello, que el objetivo final de cualquier persona es la posibilidad de realizarse a través de proyectos los cuales requieren de una libertad que la mujer ve limitada por el hecho de ser mujer y que solo podrá ser ampliada por una educación igualitaria (De Miguel, 2009; López, 2009a; Beauvoir, 2017). Tras la conquista en cada Estado del acceso a la educación, las diferencias se marcaban para cada uno de los géneros. En el caso español, tal y como se ha analizado en el capítulo II, cuando las mujeres vieron reconocido su derecho se les permitió asistir, sin que se potenciara su matriculación, tras ello se les permitió acceder sin que ello supusiera acceso a estudios superiores, una vez alcanzado la oportunidad de acceder a la universidad, no podían tener una carrera profesional, en la educación conjunta hombres y mujeres no estudiaban los mismos contenidos ya que, se entendía, que sus cometidos en la sociedad eran diferentes. Con todo ello, los roles de género permanecían inalterables, aunque con adaptaciones a los nuevos entornos sociales. Es decir, la idea de que hombres y mujeres no eran seres iguales se mantenían, sin embargo, las manifestaciones de esos postulados se adaptaban a los nuevos contextos sociales de tal manera que mujeres y hombres veían más ampliados sus derechos, pero sin que éstos fueran equiparables ni equiparados.

En todo ello, la educación ha sido pieza clave a lo largo de la historia de las sociedades modernas. Siempre que ha habido una intención de un cambio social, fuera el que fuere, el sistema educativo ha sufrido cambios o en relación en quién tenía acceso, si niños y

niñas estudiaban en la misma aula, sobre los contenidos curriculares, si la titularidad de las escuelas era pública o privada, entre otros. Ello sucede porque, en cualesquiera de los casos, el sistema educativo se ha vislumbrado como la herramienta social de los Estados para que la ciudadanía alcance aquello que la sociedad espera de ella. Es decir, que se entiende como el instrumento para formar a la ciudadanía en base a los postulados que cada sociedad establezca. En otras palabras, y tal y como mantenían humanistas y renacentistas, el proceso educativo es un proceso de transformación individual con un papel decisivo en el desarrollo humano (Díez - Picazo, 2005; Capel, 2007), habiéndose convertido en «uno de los indicadores más fiables del modo de ser de una sociedad, ya que pone de manifiesto cómo son instruidas y socializadas» (Díez – Picazo, 2005, p. 417).

Un aspecto común en la historia del derecho a la educación, analizado en el capítulo segundo, ha sido el relativo a la diferenciación entre las acciones de instruir y educar y el papel que escuela y familia jugaban en ambos conceptos (Filipe, 2000; Holgado, 2007). Dicho debate, muy en boga en la actualidad, se resume en que instruir es el hecho de transferir conocimientos científicos a partir de diferentes métodos amparados en la libertad de enseñanza y de cátedra, por parte de las instituciones educativas, y entre los cuales podrán escoger quienes ostenten la patria potestad de las y los menores, por medio de la elección de centro de educativo. Mientras que, la educación es todo lo relativo a la transmisión y formación en valores (Báez, 2015).

Un aspecto importante es el relativo a la escuela mixta *versus* diferenciada por razón de sexo. A lo largo del capítulo segundo se presentaron los argumentos a favor de cada uno de los modelos. Sin embargo, y a tenor de los resultados del estudio estadístico, cabe mencionar que la escuela mixta no tiene por qué ser sinónimo de igualdad ni de mayor cuota de igualdad que aquellos modelos diferenciadores. Ello, y recogiendo nuevamente las palabras de Rosa Cobo, es fruto de que se quiso identificar «la escuela mixta como la plena igualdad, sin embargo, esta igualdad formal no llegó a ser una realidad en el país, ya que (...) con las escuelas mixtas integradas en el país, pocas personas se cuestionaban el sexismo dentro de los centros escolares» (Cobo, 2015, p. 33). En consonancia, la mera presencia en el mismo espacio educativo de niños y niñas no produce por si sola una igualdad efectiva entre ambos. Así, se transforma en «condición necesaria, pero no suficiente para la igualdad efectiva» (Venegas & Heras, 2016, p. 77). Esta afirmación concuerda con los datos obtenidos en nuestro análisis. Las diferencias estadísticamente significativas halladas en ningún caso se dieron por las características del centro

educativo. Así, entre el alumnado de la escuela mixta y la diferenciada por razón de sexo no se encontraron diferencias. No debe obviarse, en relación con lo anterior, que la escuela reproduce el orden social imperante en cada contexto, reproduce los estereotipos y corrige los comportamientos, actitudes o pensamientos que se alejen de las directrices sociales patriarcales (Sánchez, *et al.*, 2001). Por ello, si nuestra sociedad no es igualitaria, las instituciones educativas no lo serán al menos que se intervenga de manera planificada y consciente para alcanzar tal fin. Complementariamente, no hay que obviar que las características de los contextos donde las y los menores crecen son importantes en la construcción del género, es decir, de su concepto de masculinidad y feminidad. Esas particularidades de sus entornos sirven de fundamento para que las familias, al amparo del artículo 27.3, tal y como recogimos en el capítulo 2 del presente trabajo, escojan libremente un centro educativo u otro para que su progenie reciba la educación de acuerdo a sus convicciones personales (Subirats, 2010; Molinés, 2015; UNICEF, 2017; Murillo & Martínez – Garrido, 2018). Por ello, es importante analizar los perfiles de población que acuden a cada modalidad de centro, en términos de nivel socioeconómicos y socioculturales, ya que es un elemento a tener en cuenta a la hora de intervenir en el ámbito educativo, en general, y en materia de igualdad de género, en particular.

Dicho esto, la gama de instituciones educativas existentes, cualesquiera sean sus propuestas educativas, tienen que obedecer a los mandatos de la Constitución de 1978, que abogan por la igualdad, formal y efectiva, de la sociedad española. De este modo, al entender así el mandato constitucional, el sistema educativo precisa de un acción intencionada y planificada en el sistema educativo como respuesta del Estado a la situación de desigualdad entre hombres y mujeres (Zoco, 2017). En consecuencia, el sistema educativo es tanto parte del problema, como reproductor social, como parte de la solución, por ser el elemento que la sociedad tiene para la transformación ciudadana (González, 2010). Si queremos sociedades diferentes, es preciso la modificación de las instituciones que tienen el encargo de formar y educar a las nuevas generaciones. El Estado, consecuentemente, no debe entender la neutralidad que se le presupone con la no actuación, si no que, por el contrario, y tal y como analizamos en el capítulo segundo, su papel como elemento neutral es posibilitar y hacer lo posible para que la neutralidad institucional se preserve como respeto y defensa de los valores y principios constitucionales. Dicho en otras palabras, si existen instituciones públicas, entre las que se encuentra en un lugar destacado el sistema educativo, en el que se perpetua y reproduce

comportamientos y pensamientos no igualitarios, el papel del Estado es intervenir para garantizar el cumplimiento del principio de igualdad recogido en la Constitución Española (Aláez, 2009; Valero, 2019; Rey, 2020). Ser neutral no supone dejar que la sociedad discrimine a una parte de ella de manera sistemática y que las instituciones públicas no se inmiscuyan en la labor de lograr la modificación de esos patrones y, en cambio, sean reproductoras de dicho sistema discriminatorio. Esta línea argumental se desarrolla a partir de la premisa de que cuánto menor es el estudiantado más papel activo debe tener el Estado como garante y defensor de sus derechos. Conforme el alumnado crezca y se convierta en personas autónomas, las instituciones públicas deberán reducir, hasta su eliminación, la tutela pública (Aláez, 2009; Valero, 2019).

Esa necesidad de intervenir en el sistema educativo se evidencia en nuestro análisis, el cual da respuesta a los objetivos relativos al trabajo empírico, en el que las respuestas se asocian mayoritariamente en relación con el género de las personas que responden. Niños y niñas tienen una visión diferente de la sociedad, recogen mensajes sexistas por parte de sus referentes —familias, personajes de ficción, películas, industria juguetera, etc.— los cuales son perpetuados en la escuela, como institución que reproduce los imperativos sociales. Se ha creído y defendido que la escuela mixta era la solución a la desigualdad de género, que con la convivencia entre niños y niñas podríamos garantizar sociedades más igualitarias. Pero se ha evidenciado que la convivencia por sí sola no es suficiente si no se llevan a cabo actuaciones que logren el cambio social deseado. Los centros educativos deben tomar un papel activo de transformación hacia la escuela coeducativa como «la herramienta y el laboratorio necesarios para corregir las desigualdades y posibilitar la riqueza que la diversidad sexual aporta a las aulas» (Molinés, 2015, p.77).

Esta propuesta de transformación de las instituciones educativas hacia escuelas coeducativas precisa, como se ha expuesto en el capítulo séptimo, la incorporación y refuerzo de perfiles profesionales ajenos al ámbito educativo. Entre dicha gama es importante contar con perfiles expertos que entre sus competencias se encuentren la de intervenir en el entorno de las personas y ayudar a desarrollar el máximo potencial a nivel individual, familiar y comunitario como es el caso de las y los trabajadores sociales. Ello con el fin último de aportar su bagaje metodológico, desde una perspectiva preventiva y feminista, para la transformación social a partir de la intervención socioeducativa.

Finalizamos este trabajo señalando, las limitaciones del estudio. Éstas, en primer lugar, se basan en la edad de la población objeto de estudio que ha dificultado la obtención de

información. Ello debido a que parte de las y los participantes aún no habían adquirido la competencia de lectoescritura y complicaba la recopilación de información. Es por ello por lo que el cuestionario no pudo construirse de manera más ágil y ello impidió recoger más gama de preguntas. Con todo, dichas contrariedades se asumieron para poder tener acceso a edades en las que se da la construcción de género y, por ello, se consideran fundamentales su estudio. Otra de las circunstancias que han limitado el estudio son las características propias de la escuela concertada de la Comunidad Autónoma de La Rioja. Actualmente no existe ninguna opción educativa privada financiada con recursos públicos que no sea religiosa. Por lo que nos ha impedido estudiar si dentro de esta modalidad de centro existen diferencias en función de si son entidades religiosas o laicas. Adicionalmente, el desarrollo del modelo educativo que diferencia por razón de sexo tiene una presencia baja en el territorio. Ello, sumado a las características de la escuela concertada riojana, anima a reproducir el estudio en otros contextos para indagar sobre posibles diferencias estadísticamente significativas con muestras más amplias y una mayor diversidad de centros dentro de la escuela concertada y privada. Con ello, se podría contrastar postulados feministas que defienden, tal y como se ha estudiado en la presente tesis, que las características del centro, tanto en relación a los valores religiosos como a la organización estudiantil del alumnado, incide en la socialización de género. Al mismo tiempo, y a pesar de ello, consideramos que el estudio estadístico realizado es relevante y contribuye al avance del conocimiento en esta materia ya que aporta evidencia estadística sobre algunos aspectos importantes en la construcción del género.

Unido a ello, y como futuras líneas de investigación, se considera que son precisos estudios longitudinales en la población infantil que reflejen los cambios en relación a la construcción y socialización de género. Así como de las y los profesionales del sistema educativo como herramienta clave en la deconstrucción de los estereotipos sexistas de la sociedad. Complementariamente, se requieren investigaciones que indaguen sobre cómo la identidad de género se construye específicamente en cada uno de los géneros para poder idear intervenciones con mayor probabilidad de éxito. Por último, es importante que se analicen las actuaciones concretas en las instituciones educativas que, desde los equipos de intervención entre los que se encuentren profesionales del Trabajo Social, como elemento indispensable para reforzar y ampliar la gama de herramientas de intervención para su sistematización. Si se quieren conseguir cambios sociales, el ámbito educativo es un escenario clave y el Trabajo Social la profesión que desde un enfoque multidisciplinar

dispone de la metodología y de las herramientas adecuadas para iniciar el proceso de transformación social y de ruptura del orden patriarcal.

FINAL CONCLUSIONS

The relevancy of carrying out investigations that approach the relative aspects of the history of the feminist movement from new perspectives has the clear purpose of both securing and deepening the knowledge as a key element for social advance. From this prism, along with the whole doctoral thesis, gender equality has been studied from several perspectives in search of farsightedness. For it, the principle of equality has been analyzed from its origin in the XVIII century until the present time, along with its relationship with the right to education from a gender focus. This feminist perspective, a cross-cutting priority in the theoretical mark, has allowed us to fulfill the objectives of the investigation aimed to know the different pedagogic models based on the sex of the pupil and their relationship with the democratic principle of equality, among other mechanisms, of the study and analysis of the right to education of the girls in the Spanish panorama, taking the four feminist waves as a background.

Concretely, along the theoretical frame it has been studied how from the construction of the modern States in the XVIII century, as it was seen in chapter I, the society was organized so that men had the public space for them whereas women stayed under the care of the private sphere. Both, seen as complementary beings, despite having a clearly defined hierarchy, obeyed the established social command (Sánchez, 2001; Alcañiz, 2003; Valpuesta, 2009; Acevedo & Uribe, 2015). From then to the present, the role of each gender has been established starting from the biological sex with which one is born, establishing the guidelines which society set for each one (Rubin, 1986; Millet, 1995). That is to say, the sex takes the mark of the biology and the gender the mark of the culture (Cobo, 2005), as explained in chapter third. However, from the same moment in which men proclaim the rights for their sex, voices contrary to the margination of the women rise in defense of a formal equality between men and women. Thus, as reviewed in the chapters I and II, Wollstonecraft, Mill, Condorcet, to Amar y Borbón, among others alleged, although with dark points in their speeches, that woman and man had to receive a formation that allowed them to be developed as people, since the education is the only means for such an end (Sánchez, 2001; Stuart, 2010). These demands were recognized as rights, after years of feminist fight, and women were seeing how society was changing allowing them to enlarge the horizons, considering new goals to reach. The different

waves of feminism indicate that every time that a right has been won for women, putting them in a more equitable situation regarding the men, new rights are marked as objectives by feminism, as a women's freedom movement in a constant fight for more equitable societies. Olympe de Gouges, Mary Wollestonecraft, Concepción Arenal, Jane Adams, Emilia Pardo Bazán, José María Amar y Borbón, Clara Campoamor, Simone de Beauvoir, Kate Millet, Betty Friedan, Judith Butler and so many others are fight examples for the equality without forgetting the women that have fought in their everyday lives.

A clear example of this fight is and has been the right to education. Beauvoir, who became into a feminist without being aware of it, already indicated that the final objective of any person is the possibility to be fulfilled through projects which require a freedom that women have limited by the fact of being women. That freedom could just be enlarged by an equitable education (De Miguel, 2009; López, 2009a; Beauvoir, 2017). After the conquest in each State of the access to the education, the differences were marked for each one of the sexes. In Spain, such case as it has been analyzed in chapter II, when women had their right recognized, were allowed to attend education, without having their enrollment promoted, after that they were facilitated to access it, without involving access to superior studies. Once they reached the opportunity to access university, they could not have a professional career. In the education which combined men and women, women did not study the same contents since it was understood that their role in society was different. Therefore, the gender roles remained unalterable, although with adaptations to the new social environments. That is to say, the idea that men and women were not the same beings remained, although the manifestations of those postulates were adapted to the new social contexts in such a way that women and men saw their rights expanded, but these were neither comparable nor compared.

For all these reasons, education has been a key along the history of modern societies. Whenever there has been an intention of a social change, whatever it is, the educational system has suffered changes either related to whom had access to it, or whether children and girls studied in the same classroom, or the curricular contents, or whether the ownership of the schools was state owned or not, among others. It happens because, in any of the cases, the educational system has been considered as the social tool of the States so that citizenship reached what society expects from her. That is to say that understanding each other as the instrument to form citizenship based on the postulates that each society established. In other words, as humanist and Renaissance authors

defended, the educational process is a process of individual transformation with a decisive role in the human development (Díez - Picazo, 2005; Capel, 2007), becoming into one of the most reliable indicators of the way of being of a society, since it shows how they are instructed and socialized (Díez - Picazo, 2005).

A common aspect in the history of the right to education, analyzed in the second chapter, has been the relative to the differentiation among the actions of instructing and educating, and the rol that school and family played in both concepts (Filipe, 2000; Holgado, 2007). This debate, which is in vogue at the present time, is summarized in that instructing is the fact of transferring scientific knowledge by means of different methods under the teaching and academic freedom, on the part of the educational institutions, and among those who have the parental authority which allows them to choose the educational center, whereas education has to do with the transmission and formation in values (Báez, 2015).

An important aspect is the one relative to the mixed school versus differentiated schools for sex reasons. Along the second chapter the arguments were presented in favor of each of the models. However, and according to the results of the statistical study, it is necessary to mention that mixed schools have to neither synonymous of equality nor of more quota of equality than those of differentiating models. According to Rosa Cobo once more, this came about because it was wanted to identify the mixed school as the full equality, however, this formal equality did not end up being a reality in the country, since with the mixed schools integrated in the country, few people questioned sexism in schools centers (Cobo, 2015).

In consonance, the mere presence in the same educational space of children and girls does not produce an effective equality between both. This way, it becomes a necessary, but not sufficient condition for the effective equality (Venegas & Heras, 2016). This statement agrees with the data obtained in our analyses. The statistically significant differences reached in any case were given by the characteristics of the educational center. This way, there were no differences among the pupils of mixed school and differentiated school by sex reason. It should not be obviated, in connection with the above-mentioned, that the school reproduces the prevailing social order in each context, it reproduces the stereotypes and it corrects the behaviors, attitudes or thoughts that move away from the patriarchal social guidelines (Sánchez, et to the., 2001). For it, if our society is not equitable, neither will be the educational institutions, unless intervention takes place in a planned and conscious way to reach such an end. Complementally, it is not necessary to

obviate that the characteristics of the contexts where underage boys and girls pupils grow are important in the construction of the gender, that is to say, in their concept of masculinity and femininity. Those particularities of their environments serve as a foundation so that the families, to the help of the article 27.3, as we showed in the second chapter of the present work, choose the educational center freely so that their offspring receive education according to their personal convictions (Subirats, 2010; Molinés, 2015; UNICEF, 2017; Murillo & Martínez – Garrido, 2018). For it, it is important to analyze the profiles of the population that go to each center modality, both in socioeconomic and sociocultural level terms, since it is an element to keep in mind when intervening in the educational environment, in general, and regarding gender equality, in particular.

That said, the range of existent educational institutions, whatever their educational proposals are, have to obey the commands of the Constitution of 1978, which plead for equality, both in a formal and effective way, of the Spanish society. This way, once we understand the constitutional command, the educational system requires a deliberate and planned action in the educational system as an answer from the State to the situation of inequality between men and women (Zoco, 2017). In consequence, the educational system is both part of the problem, as social reproducer, as part of the solution, as it is the element that the society possesses for the civic transformation (González, 2010). If we want different societies, it is necessary to modify the institutions which have the responsibility of forming and educating the new generations. The State, consequently, should not understand the neutrality that is presupposed with the inaction, but, on the contrary, as we analyze in the second chapter, their neutral role element is to facilitate and to make everything possible so that the institutional neutrality is preserved as respect in defense of the constitutional principles and values. In other words, as public institutions exist, among those the educational system is in an outstanding place, in which behaviors and non-equitable thoughts are kept and reproduced, the role of the State is to intervene to guarantee the execution of the principle of equality represented in the Spanish Constitution (Aláez, 2009; Valero, 2019; Rey, 2020). Being neutral does not suppose to let society discriminate a part of it in a systematic way and that the public institutions do not interfere in the work of achieving the modification of those patterns and, on the other hand, be reproducers of this discriminatory system. This line of argument is developed starting from the premise that the younger students are, the more active role should the State have as guarantor and defender of its rights. As the pupils grow and become

autonomous individuals, the public institutions will reduce, until its elimination, the public tuition (Aláez, 2009; Valero, 2019).

That necessity to intervene in the educational system is evidenced in our analyses, to give an answer to the relative objectives to the empiric work, in which the answers are mainly associated in connection with the gender of people that respond. Children and girls have a different vision of society, they pick up sexist messages on the part of their relating ones —families, fictional characters, movies, toy industry, etc.— which are perpetuated in the school, as an institution that reproduces the social imperatives. It has been believed and protected that mixed school was the solution to gender inequality, which with the coexistence between children and girls could guarantee more equitable societies. But it has been evidenced that the coexistence by itself is not enough if actions are not carried out to achieve the desired social change. The educational centers should take an active role of transformation toward the coeducative school as the tool and the necessary laboratory to correct the inequalities and to facilitate the wealth that sexual diversity contributes to the classrooms (Molinés, 2015).

This proposal of transformation of the educational institutions to coeducation schools demands, as it has been exposed in the seventh chapter, the incorporation and reinforcement of professional profiles external to the educational environment. Among this range it is important to have experts with competences to intervene in the environment of people and to help develop the maximum potential at an individual, family and community level, as it is the case of social workers, with the purpose of contributing their methodological baggage, from a preventive and feminist perspective, for the social transformation starting from a socioeducative intervention.

We conclude this work pointing out the limitations of the study. These, in the first place, are based on the objective targeted age to study, which has hindered the gathering of information. It is due to the fact that the participants had not still acquired the reading and writing competence, which complicated the gathering of information. That is why the questionnaire could not be built in a more agile way, which prevented a wider range of questions. In spite of this, these contrarities were assumed in order to be able to have access to ages in those that the gender construction is given and considered fundamental in the study. Another of the circumstances that limited the study is the characteristics of the state-funded private school of the Autonomous Community of La Rioja. At the moment, any non – religious private educational option financed with public resources

does not exist, which has prevented us from studying the existence of differences in this center modality depending on whether they are religious or lay entities. Additionally, the development of the educational pattern that differs for sex reason has a low presence in the territory. This, added to the characteristics of the state-funded private school in La Rioja, encourages to reproduce the study in other contexts to investigate statistically possible significant differences with wider samples and a bigger diversity of centers inside the state-funded private schools and private ones. With it, you could contrast feminist postulates that defend, as it has been studied in the present thesis, that the characteristics of the center, both in relation to the religious values and to the student organization of the pupil, impacts on the gender socialization. At the same time, and in spite of it, we consider that this statistical study is relevant and it contributes to the advance of knowledge in this matter with statistical evidence on some important aspects in the construction of the gender.

In addition, and as future investigation lines, it is considered that they are precise longitudinal studies in the infantile population which reflect the changes in relation to the construction and gender socialization, besides of those of the professionals of the educational system as a key tool in the deconstruction of the sexist stereotypes of the society. Complementarily, investigations are required to investigate how the gender identity is built specifically in each of the genders to be able to devise interventions with more probability of success. Lastly, it is important that the particular performances are analyzed in the educational institutions from the intervention teams, in which professionals of the social work should be included, as indispensable elements to reinforce and to enlarge the range of intervention tools for their systematizing. If social changes are desired, the educational environment is a key scenario, and social work the profession that has the appropriate methodological tools from a multidisciplinary focus to begin the process of social transformation and rupture of the patriarchal order.

BIBLIOGRAFÍA

Acevedo, A. & Uribe, C. (2015). Mujeres y ciudadanía: Orígenes de un derecho y un debate sobre la participación política de las mujeres en el Gobierno. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 13 (1), 109 – 116. <https://doi.org/10.21500/22563202.1693>

ACNUR. (2019). *9 datos sobrecogedores sobre violencia de género en el mundo*. <https://bit.ly/3pGSCdx>

ADAMS Formación. (2017). *Las Mujeres en la Administración Pública*. <https://bit.ly/36CL9EZ>

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). (2012). *Libro Blanco Título de Grado en Trabajo Social*. <https://bit.ly/3jcGdvi>

Aguilar, T. (2008). El sistema sexo – género en los movimientos feministas. *Annis: Reveu de Civilization Contemporaine de l'Université de Bretagne Occidentale*, (8), 1 – 11.

Agrela, B., Gutiérrez, C. & Fernández, T. (2017). Repensar la ética en Trabajo Social desde una perspectiva de género. *Cuadernos de Trabajo Social*, 30 (1), 51 - 64. <https://doi.org/10.5209/CUTS.53959>

Aguilera, L. & Ferraz, M. (2019). Hacia la construcción de un Trabajo Social feminista. Razones y experiencias desde la Universidad de La Laguna. *Servicios Sociales y Política Social*, (119), 47 – 62.

Aláez, B. (2009). El ideario educativo constitucional como fundamento de la exclusión de la educación diferenciada por razón de sexo de la financiación pública. *Revista Española de Derecho Constitucional*, 29 (86), 31 – 64.

Aláez, B. (2011). El ideario educativo constitucional como límite a las libertades educativas. *Revista Europea de Derechos Fundamentales*, (17), 91 – 129.

Alcañiz, M. (2003). Las otras en los Derechos Humanos. *Feminismo/s*, (1), 149-162. <https://doi.org/10.14198/fem.2003.1.11>

Alcázar – Campos, A. (2014). Miradas feministas y7o de género al Trabajo Social, un análisis crítico. *Portularia*, 14 (1), 27 – 34. <http://dx.doi.org/10.5218/prts.2014.0003>

Algañaraz, V.H. (2016). El «Análisis de Correspondencias Múltiples» como herramienta metodológica de síntesis teórica y empírica. Su aporte al estudio del locus universitario privado argentino (1955 – 1983). *Revista latinoamericana de metodología de las ciencias sociales*, 6 (1), 1 – 17.

Alonso, B., Aranguren, E. & Bacete, R. (2019). El trabajo con hombres: desde una perspectiva de género: una asignatura pendiente en la intervención social. *Zerbitzuan: Gizarte zerbitzuetarako aldizkaria. Revista de servicios sociales*, (69), 23 – 38. <https://doi.org/10.5569/1134-7147.69.02>

Alonso, E. (1983). El principio de igualdad en el artículo 14 de la Constitución Española. *Revista de Administración Pública*, 1 (100 – 101), 21 -92.

Álvarez, S. (2001). Diferencia y teoría feminista. En Beltrán, E. Maquieira, V. Álvarez, S. & Sánchez, C. (ed.) *Feminismos. Debates teóricos contemporáneos* (pp. 244 – 286). Alianza Editorial.

Álvarez, A., Vizcarra, M.T. & Lasarte, G. (2019). El significado y la evolución del término “coeducación” con el cambio de siglo: el caso de los centros escolares de Vitoria – Gasteiz. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 62 – 75. <https://doi.org/10.15366/tp2019.34.006>

Álvarez, I. (2020). *Debatiendo la constitucionalidad del pin parental* [Informe técnico no publicado]. Repositorio E – Prints Complutense <https://eprints.ucm.es/id/eprint/59434/>

Álvarez, P. (2020). Pamela Palenciano, sobre el veto parental: «No es justo educar con miedo» *El País*. <https://bit.ly/2TZoImZ>

Amar y Borbón, J. (1994). *Discurso sobre la educación física y moral de las mujeres*. Ediciones Cátedra (original publicado en 1790).

Amorós, C. (1990). El feminismo: senda no transitada de la Ilustración. *Isegoría: Revista de filosofía moral y política*, (1), 139-150. <https://doi.org/10.3989/isegoria.1990.i1.383>

Amorós, C. (2009). Simone de Beauvoir: entre la vindicación y la crítica al Androcentrismo. *Investigaciones Feministas*, (0), 9 – 27.

Amorós, C. & De Miguel, A. (2018). Introducción. Teoría feminista y movimientos feministas. En Amorós, C. & De Miguel, A. (coord.), *Teoría feminista: de la Ilustración al segundo sexo* (pp.93-144). Minerva Ediciones Biblioteca Nueva.

Amorós, C. & Cobo, R. (2018). Feminismo e Ilustración. En Amorós, C. & De Miguel, A. (coord.), *Teoría feminista: de la Ilustración al segundo sexo* (pp.93-144). Minerva Ediciones Biblioteca Nueva.

Amorós, C. (2020). «La dialéctica del sexo» de Shulamith Firestone: modulaciones feministas del freudo – marxismo. En Amorós, C. & De Miguel, A. (coord.), *Teoría feminista: del feminismo liberal a la posmodernidad*, (pp. 68 – 105). Minerva Ediciones Biblioteca Nueva.

Aranguren, E. & Villaño, G. (2008). *Hacia una intervención con perspectiva de género*.

Araque, N. (2009). La educación en la constitución de 1812: antecedentes y consecuencias. *Revista de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de Elche*, 1, 1 – 21.

Araque, N. (2013). *Manuel José Quintana y la Instrucción Pública*. Universidad Carlos III de Madrid.

Arias, M. (2003). Metodologías de investigación emergentes en Economía de la Empresa. En Conference: XVII Annual Meetings of the European Academy of Management and Business Economics. <https://bit.ly/3mrvoY1>

Astarloa, F. (1991). La Constitución de 1812. *Cuadernos de la Facultad de Derecho*, (17), 19 – 46.

Avila, A. (1989 – 1990). La enseñanza primaria a través de los planes y programas escolares en la educación española durante el siglo XIX. (Desde el Reglamento general de Instrucción Pública de 1821 a la Ley de Instrucción Primaria de 1868). *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, (6 – 7), 215 – 230.

Bacete, R. (2019). *Nuevos hombres buenos. La masculinidad en la era del feminismo*. Península ATALAYA.

Báez, R. (2015). *Educación diferenciada y conciertos públicos* [Tesis Doctoral, Universidad de Sevilla, España]. Depósito de Investigación Universidad de Sevilla. <http://hdl.handle.net/11441/32427>

Báez, R. (2019). Hacia la consolidación de la constitucionalidad de la educación diferenciada. A propósito de la Sentencia del Tribunal Constitucional 31/2018. *Revista de derecho político*, (105), 251 – 278. <https://doi.org/10.5944/rdp.105.2019.25274>

Bajo, N. (2006). El derecho a la educación: promesas y realidades. *Anuario Jurídico y Económico Escurialense*, (39), 697 – 724.

Barbé i Serra, A., Carro, S. & Vidal, C. (2014). *La construcción de las identidades de género. Actividades para trabajar con jóvenes y adolescentes*. CATARATA.

Barbero, J.M. (2008). El método en Trabajo Social. En Fernández, T. & Alemán, C. (coord.) *Introducción al trabajo social* (pp. 394 – 438). Ciencias Sociales Alianza Editorial.

Bañez, T. (1997). Género y Trabajo Social. *Acciones e investigaciones sociales*, (6), 151 – 188.

Beauvoir, S. (2017). *El segundo sexo*. Ediciones Cátedra (original publicado en 1949).

Beltrán, I. (2013). *Los arquetipos de género en las películas infantiles: una propuesta de taller para el alumnado de educación primaria* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Oviedo]. Repositorio Institucional de la Universidad de Oviedo. <http://hdl.handle.net/10651/36353>

Bersaluze, A. (2009). El devenir del Trabajo Social en clave de género. *Revista de Servicios Sociales*, (46), 133 – 140.

Bian, L., Leslie, S.J. & Cimpian, A. (2017). Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests. *Science*, 355 (6323), 389 – 391.

Blanco, J. (2006). Aproximación a la intervención social con perspectiva de género: la masculinidad como factor de riesgo. *Acciones e investigaciones sociales*, (Extra 1), 1 – 17.

Blanco, O. (2018). La Ilustración deficiente. Aproximación polémica feminista en la España del Siglo XVIII. En Amorós, C. & De Miguel, A. (Coord.) *Teoría Feminista: De la Ilustración al Segundo Sexo*, (pp.145 -173). Minerva Ediciones Biblioteca Nueva.

Blum, R.W., Mmari, K. & Moreau, C. (2017). It Begins at 10: How gender Expectations Shape Early Adolescence Around the World. *The Journal of Adolescent Health*, October, 61 (4), 3 - 4. <https://dx.doi.org/10.1016%2Fj.jadohealth.2017.07.009>

Bogino, M. & Fernández – Rasines, P. (2017). Relecturas de género: concepto normativo y categoría crítica. *Revista de estudios de género: La ventana*, 5 (45), 158 – 185.

Borrajo, I. (2003). El derecho a la educación en libertad: esquema de interpretación. En *La Democracia Constitucional. Estudios en homenaje al Profesor Francisco Rubio Llorente* (pp. 657 – 670). Congreso de los Diputados.

Borraz, M. (2020). Marian Moreno: «El veto parental de la ultraderecha es un ataque directo a los derechos de los niños y niñas». *Eldiario.es*. <https://bit.ly/2XN1kKH>

Bronch, D. & Sanahuja, A. (2019). Trabajando la coeducación a través del cuento «La Cenicienta» desde un proceso de investigación – acción. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 169 – 182. <https://doi.org/10.15366/tp2019.34.013>

Burdiel, I. (2018). Introducción. En Wollstonecraft, M. *Vindicación de los derechos de la mujer* (pp. 7 – 98). Ediciones Cátedra, Cásicos del Feminismo.

Butler, J. (1981). No se nace mujer. *Feminist Issues*, 1 (2), 31 – 43.

Butler, J. (2017). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Espasa Libros, S.L.U (original publicado en 1990).

Cáceres – Muñoz, J., Jiménez, A.S. & Martín – Sánchez, M. (2020). Cierre de Escuelas y Desigualdad Socioeducativa en Tiempos del Covid – 19. Una investigación Exploratoria en Clave Internacional. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9 (3), 199 – 221. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.011>

Calderón, F. (2005). La mujer en la obra de Jean Jacques Rousseau. *Revista de Filosofía*, 30 (1), 165 – 177.

Calvo, A., Susinos, T. & García, M. (2011). El largo camino hacia la coeducación. Un análisis de las etapas de la educación de las mujeres a partir de tres relatos de vida escolar. *Revista de Educación*, (354), 319 - 320.

Camps, V. (1998). *El siglo de las mujeres*. Feminismos.

Capel, R.M. (2007). Mujer y educación en el Antiguo Régimen. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 26, 85 – 110.

Carmona, E. (1994). El principio de Igualdad Material en la jurisprudencia del Tribunal Constitucional. *Revista de Estudios Políticos (Nueva Época)*, 84 (Abril – Junio), 265 - 286.

Castillo, M. & Gamboa, R. (2013). La vinculación de la educación y género. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13 (1), 1 – 16.

Castro, C. & Pérez, J. (2017). El Trabajo Social en el entorno educativo español. *Revista Castellano – Manchega de Ciencias Sociales*, (22), 215 – 226. <https://doi.org/10.20932/barataria.v0i22.309>

Cea, M.A. (2009). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Editorial Síntesis, S.A.

Cobo, D. (2015). *Rescatando la Historia: La educación de las mujeres en España en los últimos dos siglos. Notas de una Investigación Empírica a través de Entrevistas en Profundidad* [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Cantabria]. Repositorio Abierto de la Universidad de Cantabria. <http://hdl.handle.net/10902/7785>

Cobo, R. (1995). *Fundamentos del patriarcado moderno. Jean – Jacques Rousseau*. Feminismos.

Cobo, R. (2005). El género en ciencias sociales. *Cuadernos de Trabajo Social*, 18, 249 – 258.

Cobo, R. (2012). Las paradojas de la igualdad en Jean – Jacques Rousseau. *Avances del Cesor*, 9, 109 – 121.

Cobo, R. (2019). La cuarta ola feminista y la violencia sexual. *pArAdigma*, (22), 134 – 139.

Conde, R. (2008). Naturaleza, objeto, objetivos y funciones del Trabajo Social. En Fernández, T. & Alemán, C. (coord.) *Introducción al trabajo social* (pp. 277 – 312). Ciencias Sociales Alianza Editorial.

Consejo General de Trabajo Social. (2011). *Trabajo Social en el campo educativo*. <https://bit.ly/365XLnK>

Consejo General de Trabajo Social. (CGTS). (2020). *Propuestas desde el Trabajo Social en Educación ante el estado de alarma sanitaria COVID – 19*. <https://bit.ly/3j7mkGc>

Córdova, H. (2020). Hacia un breve glosario *queer*: algunas nociones acerca del género, la sexualidad y la teoría *queer*. *Análisis: Revista colombiana de humanidades*, 52 (96), 95 – 121. <https://doi.org/10.15332/21459169/5326>

Cuño, J. (2013). Reforma y contrarreforma de la enseñanza primaria durante la II República Española y el ascenso del Fascismo (1932 – 1943). *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 21 (15), 89 – 106. <https://doi.org/10.9757/rhela.21.03>

De Miguel, A. (2005). Prólogo. En *El sometimiento de la mujer* (pp. 9 – 55). Edaf.

De Miguel, A. (2009). El legado de Simone de Beauvoir en la genealogía feminista: la fuerza de los proyectos frente a «La fuerza de las cosas». *Investigaciones Feministas*, (0), 121 – 136.

De Miguel, A. (2018). La articulación del feminismo y el socialismo: el conflicto clase – género. En Amorós, C. & De Miguel, A. (coord.), *Teoría feminista: de la Ilustración al segundo sexo*, (pp. 296 – 332). Minerva Ediciones Biblioteca Nueva.

De Miguel, A. (2020). *Neoliberalismo sexual. El mito de la libre elección*. Feminismos.

Delgado, M.A. (2007). Ley Moyano, cuando España apostó por su educación. *El Español*. <https://bit.ly/32X4hJV>

De Gabriel, N. (2018). Emilia Pardo Bazán, las mujeres y la educación. El Congreso Pedagógico (1892) y la cátedra de literatura (1916). *Historia y memoria de la educación*, 8, 489 – 525. <https://doi.org/10.5944/hme.8.2018.20636>

De Puelles, M. (2012). La educación en el constitucionalismo español. *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, 21, 15 – 35.

De Puelles, M. (2013). Reflexiones sobre la creación (y frustración) de un sistema educativo nacional (1813 – 1857). *Bordón. Revista de Pedagogía*, 4 (65), 21 -32. <https://doi.org/10.13042/bordon.2013.65401>

De Puelles, M. (2016). Reflexiones sobre cuarenta años de educación en España o la irresistible seducción de las leyes. *Historia y Memoria de la Educación*, 3, 15 -44. <https://doi.org/10.5944/hme.4.2016.16653>

Despentes, V. (2018). *Teoría King Kong*. Penguin Random House Grupo Editorial (original publicado en 2006).

Díez – Picazo, L.M. (2005). *Sistema de Derechos Fundamentales*. Thomson Civitas.

Dominelli, L. (2002). *Feminist Social Work Theory and Practice*. Palgrave macmillian.

Domínguez, M. (1988). Antecedentes y vigencia de la Institución Libre de Enseñanza. *Campo Abierto: Revista de educación*, 5, 85 – 110.

Dongo, A. (2008). La teoría del aprendizaje de Piaget y sus consecuencias para la praxis educativa. *Revista IIPSI*, 11 (1), 167 – 181.

Esquembre, M^a. M. (2017). Las mujeres ante el cambio constitucional. Algunos apuntes desde una perspectiva feminista para una “Reforma constituyente” de la Constitución Española. *Cuadernos Manuel Giménez Abad*, 5 (febrero), 75-92.

EUROSTAT. (2021). The life of women and men in Europe. A statistical portrait. <https://bit.ly/3oFjI3r>

Fernández – Corredor, J. (2018). Educación diferenciada por sexos en régimen de conciertos sostenidos por fondos públicos. *CEFLegal: revista práctica de derecho. Comentarios y casos prácticos*, (210), 129 – 134.

Fernández, J.M. & Aguilló, M.C. (1999). Depuración de maestras en el franquismo. *Studia histórica. Historia contemporánea*, (17), 249 – 270.

Fernández, J. (2010). El Sexo y el género: dos dominios científicos diferentes que debieran ser clarificados. *Psicothema*, 22 (2), 256 -262.

Fernández – Montaña, P. (2015). Trabajo Social Feminista: Una revisión teórica para la redefinición práctica. *Trabajo Social Global*, 5 (9), 24 – 39. <https://doi.org/10.30827/tsg-gsw.v5i9.3299>

Fernández, T. & Ponce de León, L. (2014). *Nociones básicas del Trabajo Social*. Ediciones Académicas.

Ferrerira, J., Rocha, H., Ferreira, P. & Pérez, P. (2016). Derechos humanos y justicia social en la formación de trabajo social. En Raya, E. y Pastor, E. (coord.) *Trabajo Social, Derechos Humanos e Innovación Social* (pp. 287 - 300). Thomson Reuters ARANZADI.

Filipe, A. (2000). Condorcet y la educación: aportes para la formación de un «hombre nuevo». *Revista de Educación y Pedagogía*, 12 (26 -27), 77 -91.

Flecha, C. (1989). Algunos aspectos sobre la mujer en la política educativa durante el régimen de Franco. *Historia de la Educación: Revista interuniversitaria*, (8), 77 – 98.

Fornaris, M. (2011). Factores necesarios para la adquisición de la lectoescritura. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3, (30), 3 – 9.

Franco, G.A. (2004). Los orígenes del sufragismo en España. *Espacio, Tiempo y Forma, Serie V, Hª Contemporánea*, (16), 455 – 482. <https://doi.org/10.5944/etfv.16.2004.3085>

Freixes, T. & Sevilla, J. (coord.) (2005). *Género, constitución y estatutos de autonomía*. Instituto Nacional de Administración Pública.

Friedan, B. (2020a). *La mística de la feminidad*. Ediciones Cátedra (original publicado en 1963).

Friedan, B. (2020b). *Introducción a la edición del décimo aniversario en La mística de la feminidad (1973)*, Madrid, España: Ediciones Cátedra, pp.41 – 45.

Gahete, S. (2013). Las mujeres como transmisoras de la ideología falangista. *Cuadernos Kóre*, (8), 17 – 43.

Gallo, L. (2008). Técnicas para la obtención, elaboración y proceso de información. En Guinot, C. (coord.) *Métodos, técnicas y documentos utilizados en Trabajo Social* (pp. 99 – 106). Deusto publicaciones.

García, A. (2007). Cyborgs, mujeres y debates. El ciberfeminismo como teoría crítica. *Revista Castellano – Manchega de Ciencias Sociales*, (8), 13 – 26. <https://doi.org/10.20932/barataria.v0i8.202>

García, A. (2016). La LOMCE bajo una mirada de género/s: ¿Avances o retrocesos en el S.XXI? *Revista educación, política y sociedad*, 1 (2), 100-124.

García, E. (2015). Películas infantiles 2015. *Top10Listas Tu rincón cultural favorito*. <https://bit.ly/2trjYMK>

García, P. (2020). Escuelas para niños y escuelas para niñas en el Trienio Liberal. *Historia Constitucional*, (21), 138 – 169. <https://doi.org/10.17811/hc.v0i21.668>

Gobierno de España – Presidencia del Gobierno. (2021). *Ministerio de Igualdad condena un nuevo asesinato por violencia de género en Madrid*. <https://bit.ly/3oDI2DY>

Gobierno de España – Ministerio del Interior. (2021). *Portal estadístico de criminalidad*. <https://bit.ly/3aqxphJ>

Gobierno de La Rioja. (2021). *Mapa de La Rioja. Comarcas y municipios*. <https://bit.ly/2FLqjFu>

Gobierno de Navarra – Departamento de Educación. (2017). *El Plan de Coeducación 2017 – 2021 para los centros y comunidades educativas de Navarra*. <https://bit.ly/3qLXPkk>

Gobierno Vasco – Departamento de Educación. (2019). *El II Plan de Coeducación para el sistema educativo vasco, en el camino hacia la igualdad y el buen trato (2019 – 2023)*. <https://bit.ly/3676ZQv>

Gómez, C.M. & Avilés, M. (2016). El papel de la RSC en la defensa de los Derechos Humanos. En Raya, E. y Pastor Seller, E. (coord.) *Trabajo Social, Derechos Humanos e Innovación Social* (pp.275 - 286). Thomson Reuters ARANZADI.

Gómez, I. (2013). *Los arquetipos de género en las películas infantiles: una propuesta de taller para el alumnado de educación primaria* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Oviedo]. Repositorio Institucional de la Universidad de Oviedo. <http://hdl.handle.net/10651/36353>

González, A. & Madrid, J.M. (1988). El rapport de Condorcet y el informe Quintana: estudio básico para un análisis comparativo. *Historia de la Educación: Revista interuniversitaria*, 7, 75 – 106.

González, T. (2010). Mujeres, educación y democracia. *Revista de Educación*, (351), 337 -359.

González, M. N. (2016). *El profesor técnico de servicios a la comunidad en equipos de orientación educativa y psicopedagógica de Castilla y León: diagnóstico y perspectivas* [Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid, España]. Repositorio E – Prints Complutense. <https://bit.ly/2Y9shIW>

Goody, J. (2001). *La familia europea*, Crítica.

Gordillo, E.G. (2017). Educación diferenciada y coeducación: continuar el debate y proteger la ciencia. *Revista española de pedagogía*, 75 (267), 255 – 271. <https://doi.org/10.22550/REP75-2-2017-05>

Grijelmo, A. (2020). Los tres problemas del «pin parental» *El País*. <https://bit.ly/2TXxBxz>

Guzzini, S. (2016). El poder en Max Weber. *Relaciones Internacionales: Revista académica cuatrimestral de publicación electrónica*, (30), 97 – 115.

Hartmann, N. (1980). Un matrimonio mal avenido: hacia una unión más progresiva entre marxismo y feminismo. *Papers de la Fundació/88*.

Hernández, J.M. & De Maya, B. (2020). Feminismo/s. Por una propuesta clasificatoria de las corrientes, movimientos sociales y teorías desde la perspectiva de la antropología de género. *Perifèria, revista de recerca i formació en antropologia*, 25 (1), 56 – 80. <https://doi.org/10.5565/rev/periferia.713>

Holgado, J. (2007). La educación moral condorcetiana. *Revista Fuentes*, 7, 132 – 145.

Iglesias, J., Loeches, A. & Serrano, J. (1989). Expresión facial y reconocimiento de emociones en lactantes. *Infancia y aprendizaje*, 12 (48), 93 -113. <https://doi.org/10.1080/02103702.1989.10822251>

Instituto Nacional de Estadística. (2021). *Tasas de escolarización por edad en niveles no obligatorios*. <https://bit.ly/2TnaSeD>

Instituto Nacional de Estadística. (2021b). *Mujeres y hombres en España*. <https://bit.ly/39IZamt>

Jausoro, K. & Aranguren, E. (2019). El trabajo social en el sistema educativo vasco, una apuesta social y política. *Zerbitzuan: Gizarte zerbitzuetarako aldizkaria, Revista de servicios sociales*, (68), 25 – 35. <https://doi.org/10.5569/1134-7147.68.02>

Jiménez, J. (1983). La igualdad jurídica como límite frente al legislador. *Revista Española de Derecho Constitucional*, (9), 71-114.

Jiménez, J. (2017). Acotaciones sumarias sobre el “derecho a la diferencia” de trato. *Democracia constitucional y diversidad cultural*, 11 – 28.

Kleba, T. & Nascimento de Oliveira, C. (2020). El saber surge de la práctica: por un Trabajo Social bajo una perspectiva feminista. *Cuadernos de Trabajo Social*, 33 (1), 31 -41.

Lacalzada de Mateo, M.J. (2012). Concepción Arenal: impulsora de reformas sociales que hoy son reconocibles en el cimiento del Estado social de derecho. *Acciones e Investigaciones Sociales*, 32, 9 – 44.

Lagarde, M. (1997). Identidad de Género y Derechos Humanos: la construcción de las humanas. En *Caminando hacia la igualdad real. Manual en módulos*. Programa Mujer, Justicia y Género, ILANUD.

Lomas, C. (2005). ¿El otoño del patriarcado? El aprendizaje de la masculinidad y de la feminidad en la cultura de masas y la igualdad entre hombres y mujeres. *Cuadernos de Trabajo Social*, 18, 259 – 278. <https://doi.org/10.5209/CUTS.8442>

López, A.D. (2005). La Teoría Social de Jean – Jacques Rousseau. *Revista Internacional de Sociología (RIS) Tercera Época*, (42), 181 -199. <https://doi.org/10.3989/ris.2005.i42.202>

López, J.R. (2014). Los programas de enseñanza primaria de 1938. Un currículo (inédito) para la escuela del Nuevo Estado. *Educación XXI*, 17 (1), 327 – 244. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.1.10717>

López, M. (2015). *La escuela segregada en la España del cambio de siglo XIX – XX y las primeras reacciones críticas: Concepción Arenal y Emilia Pardo Bazán* [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Cantabria]. España. Repositorio Abierto de la Universidad de Cantabria. <http://hdl.handle.net/10902/7782>

López, M.I. (2013). La construcción de la masculinidad y su relación con la violencia de género. *Comunitania: Revista Internacional de Trabajo Social y Servicios Sociales*, (5), 61 -84. <https://doi.org/10.5944/comunitania.5.4>

López, T. (2009a). Simone de Beauvoir y Sartre: consideraciones hermenéuticas en torno a El segundo sexo. *AGORA: Papeles de filosofía*, 28 (1), 63 -73.

López, T. (2009b). Beauvoir, la filosofía existencialista y el feminismo. *Investigaciones Feministas*, (0), 99 – 106.

López, T. (2012). De Simone de Beauvoir a Judith Butler: el género y el sujeto. *Pasajes: Revista de pensamiento contemporáneo*, (37), 101-107.

López, T. (2017). Prólogo en El segundo sexo. En Beauvoir, S. *El segundo sexo* (pp. 7 – 60). Ediciones Cátedra (original publicado en 1949).

López, T. (2018). El feminismo existencialista de Simone de Beauvoir. En Amorós, C. & De Miguel, A. (coord.) *Teoría feminista: de la Ilustración al segundo sexo*, (pp. 333 – 365). Minerva Ediciones Biblioteca Nueva.

Lorente, B. (2003). Trabajo Social, empoderamiento y transversalidad de género. En Jiménez, I. & Lorente, B. (eds.) *Género e intervención social. Convergencias y sentidos* (pp. 21 – 45). Centro universitario de estudios sociales.

Lorente, B. (2004). Perspectivas de género y trabajo social, construyendo método desde el paradigma intercultural. *Portularia: Revista de Trabajo Social*, 4, 87 – 94.

Lorente, M. (2007). Violencia de género, educación y socialización: acciones y reacciones. *Revista de Educación*, (342), 19 – 35.

Lozano M. & Aura, L. (2019). Coeducar para la paz: perspectiva de género para la justicia social. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 51 - 61. <https://doi.org/10.15366/tp2019.34.005>

Luis, M.I., De la Torre, T., Escolar – Llamazares, M.C., Ruiz, E. Huelmo, J. Palmero, C. & Jiménez, A. (2020). Influencia del género en la aceptación o rechazo entre iguales en el recreo. *Revista de Educación*, (387), 89 – 115.

Macón, C. (2017). La Declaración de los sentimientos de 1848. Ciudadanía, afecto y rebelión. *Cuadernos de filosofía*, 69 (julio – diciembre), 129 – 154. <https://doi.org/10.34096/cf.n69.6120>

Maderal, J. (2016). Antecedentes políticos y económicos de la Constitución de 1978. A propósito del 40 aniversario de la transición política. *Revista de Estudios fronterizos del estrecho de Gibraltar*, (4), 1 -33.

Maquieira, V. (2001). Género, diferencia y desigualdad. En Beltrán, E. Maquieira, V. Álvarez, S. Sánchez, C (ed.) *Feminismos. Debates teóricos contemporáneos*, (pp. 17 – 73). Alianza Editorial.

Marañón, I. (2018a). *Educación en feminismo*. Plataforma Actual.

Marañón, I. (2018b). *Libérate de la carga mental*. Plataforma Actual.

Marañón, I. (2020). *Educación a un niño en el feminismo*. Plataforma Actual.

Marrero, M^a.C. (2006). Dos puntos de vista sobre la educación femenina: Josefa Amar y Borbón y Stéphanie de Genlis. En Bruña, M. Caballos, M.G. Illanes, I. Ramírez Gómez, C. & Raventós, A. (coord.) *La cultura del otro: español en Francia, francés en España*.

Martínez, D.B. (2007). La escuela de las oportunidades. *Revista de Investigación Educativa*, (5), 1 – 8.

Martínez de Oporto, P.E. (2019). Una cuestión histórica de género. La desigualdad educativa y el aprendizaje de la mujer en España. *Trabajo Social Global – Global Social Work*, 9 (16), 202 – 224. <https://doi.org/10.30827/tsg-gsw.v9i16.9330>

Martínez de Pisón, J. (2004). Las generaciones de derechos humanos. En Betegón, J. Laporta, F.J. Prieto, L. *Constitución y Derechos Fundamentales* (pp. 409 - 436). Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.

Martínez, J.L. (1979). La educación en la Constitución Española (Derechos fundamentales y libertades públicas en materia de enseñanza). *Persona y Derecho: Revista de fundamentación de las Instituciones Jurídicas y de Derechos Humanos*, (6), 215 – 295.

Martínez, J.L. (2000). Legitimidad de los colegios concertados especializados por razón del sexo. Sentencia de la Audiencia Nacional de 20 de diciembre de 1999 (LA LEY,

2000,4249). *La Ley: Revista jurídica española de doctrinal, jurisprudencia y bibliografía*, (2), 1813 - 1818.

Martínez, B. (2019). La representación de la mujer en los manuales de la Segunda República y del primer Franquismo (1931 – 1945). *Investigaciones feministas*, 10 (1), 149 – 166. <https://doi.org/10.5209/infe.62375>

Millet, K. (1995). *Política sexual*. Ediciones Cátedra (original publicado en 1970).

Mínguez, L. (2006). Psicobiografía de Fernando VII. *Informaciones Psiquiátricas: Publicación científica de los Centros de la Congregación de Hermanas Hospitalarias del Sagrado Corazón de Jesús*, (185), 377 – 390.

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2019). *Enseñanzas no universitarias. Alumnado. Resultados académicos. Curso 2017 – 2018*. <https://bit.ly/3a6TyBs>

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). *PISA 2018 Competencia global*. <https://bit.ly/2LajeVc>

Miraut, L. (2006). Los derechos de la mujer en el feminismo moderado de John Stuart Mill. *Anuario de filosofía del derecho*, (23), 101 – 130.

Miyares, A. (2018). El sufragismo. En Amorós, C. & De Miguel, A. (coord.) *Teoría feminista: de la Ilustración al segundo sexo* (pp. 244 -293). Minerva Ediciones Biblioteca Nueva.

Mmari, K., Blum, R., Atnafou, R., Chilet, E. Meyer, S. El – Gibaly, O., Basu, S. Bello, B. Maina, B. & Zuo, X. (2017). Exploration of Gender Norms and Socialization Among Early Adolescents: The Use of Qualitative Methods for the Global Early Adolescent Study. *Journal of Adolescent Health*, 61, (4), 12 – 18. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2017.07.006>

Molero, D., Zagalaz – Sánchez, M.L. & Cachón – Zagalaz, J. (2013). Estudio comparativo del autoconcepto físico a lo largo del ciclo vital. *Revista de Psicología del Deporte*, 22, (1), 135 – 142.

Molinés, S. (2015). *La coeducación en un centro educativo: análisis del patio escolar* [Tesis Doctoral, Universidad de Valencia]. RODERIC. Repositori de Contingut Lliure. <http://hdl.handle.net/10550/50491>

Montané, A. (2015). Justicia Social y Educación. *RES: Revista de Educación Social*, (20), 92 – 113.

Montenegro, S., Raya, E. & Navaridas, F. (2020). Percepciones Docentes sobre los Efectos de la Brecha Digital en la Educación Básica durante el Covid -19. *Revista*

Internacional de Educación para la Justicia Social, 9 (3e), 317 – 333.
<https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.017>

Montero, M. (2009). El acceso de la mujer española a la universidad y su proyección en la vida pública (1910 – 1936) Comparación de las iniciativas de Pedro Poveda y de la Institución Libre de Enseñanza. *Anuario de historia de la Iglesia*, (18), 311 – 324.

Moraga, M.A. (2006). La igualdad entre mujeres y hombres en la Constitución Española de 1978. *Feminismo/s*, (8), 53 – 69. <https://doi.org/10.14198/fem.2006.8.04>

Moraga, M.A. (2008). Notas sobre la situación jurídica de la mujer en el franquismo. *Feminismo/s*, (12), pp. 229 – 252. <https://doi.org/10.14198/fem.2008.12.09>

Morant, I. (2004). Mujeres ilustradas en el debate de la educación. Francia y España. *Cuadernos de Historia Moderna. Anejos*, (3), 59 – 84.

Murillo, F.J. & Martínez – Garrido, C. (2018). Magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas y comparación con los países de la Unión Europea. *Revista de Sociología de la Educación*, 11 (1), 37 – 58.
<https://doi.org/10.7203/RASE.11.1.10129>

Naciones Unidas. (1995). *Serie de capacitación profesional N° 1 Derechos humanos y trabajo social. Manual para escuelas de servicio social y trabajadores sociales profesionales*. <https://bit.ly/3suj3VR>

Naciones Unidas Oficial del Alto Comisionado. (2014). *Los derechos de la mujer son derechos humanos*. <https://bit.ly/39v7Sn2>

Naciones Unidas. (2019). *Igualdad de género. Una tarea inacaba*. <https://bit.ly/2LNvuLv>

Narganes, J.C. & Narganes, A. (2011). La educación de la mujer en el siglo XIX. *Clave XXI Reflexiones y Experiencias de Educación*, (5), 1 – 16.

Navaridas, F. & Jiménez, M.A. (2013). El proyecto educativo: referente clave de los procesos educativos del centro. En Navaridas, F. (coord.) *Procesos y contextos educativos: nuevas perspectivas para la práctica docente*, (pp. 81 -110). Genuve ediciones.

Nebreda, M. (2018). El género del trabajo social una reconstrucción genealógica desde la perspectiva de género [Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio E – Prints Complutense. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/55345/>

Oliva, A. (2019). Debates sobre el género. En Amorós, C. & De Miguel, A. (coord.) *Teoría feminista: de los debates sobre el género al multiculturalismo*, (pp. 15 – 60). Minerva Ediciones Biblioteca Nueva.

Palacios, M., Castillo, J. & de la Calle, N. (2005). El derecho a la educación en la Constitución Española de 1978. *Asamblea: revista parlamentaria de la Asamblea de Madrid*, (12), 435 - 452.

Paladino, C. & Gorostiaga, D. (2004). Expresividad emocional y estereotipos de género. Universidad Nacional de la Plata. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/3242>

Pelegrín, A., León, J.M., Ortega, E. & Garcés de Los Fayos, E.J. (2012). Programa para el desarrollo de actitudes de igualdad de género en clases de educación física en escolares. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 15 (2), 271 – 292. <https://doi.org/10.5944/educxx1.15.2.142>

Pateman, C. (1995). *El contrato sexual*. Editorial Anthropos.

Peces-Barba, G. (1989). Los Derechos del Hombre en 1789. Reflexiones en el segundo centenario de la Declaración Francesa. *Anuario de Filosofía del Derecho*, (6), 57-128.

Pequeocio (2021, 1 de febrero). *Las 10 películas de animación más taquilleras de la historia*. <https://bit.ly/3jcKDSZ>

Peres, D. (2016). Poder, teoría queer y cuerpo Cyborg. *Daimon. Tales: Revista Internacional de Filosofía*, (5), 125 – 134.

Pérez, A. (2002). La Constitución republicana de 1931 siete décadas después. *Cuadernos Republicanos*, 49, 13 – 34.

Pérez – Ugena, A., Martínez, A. & Salas, A. (2011). Los estereotipos de género en la publicidad de los juguetes. *Ámbitos: Revista Internacional de comunicación*, (20), 217 – 235. <https://doi.org/10.12795/ambitos.2011.i20.11>

Perona, A.J. (2020). El feminismo liberal estadounidense de posguerra: Betty Friedan y la refundación del feminismo liberal. En Amorós, C. & De Miguel, A. (coord.) *Teoría feminista: del feminismo liberal a la posmodernidad*, (pp. 13 – 34). Minerva Ediciones Biblioteca Nueva.

Posada, L. (2020). Las mujeres y el sujeto político feminista en la cuarta ola. *IgualdadES*, (2), 11 – 28. <https://doi.org/10.18042/cepc/igdes.2.01>

Pujol, A. (2018). Enfrentadas por un ideal: Clara Campoamor vs Victoria Kent. *Historia Digital*, XVIII, 18 (32), 7 -41.

Puleo, A. H. (2020). Lo personal es político: el surgimiento del feminismo radical. En Amorós, C. & De Miguel, A. (coord.) *Teoría feminista: del feminismo liberal a la posmodernidad* (pp. 35 – 67). Minerva Ediciones Biblioteca Nueva.

Puyol, B. & Hernández, M. (2009). Trabajo Social en Educación. *Qurriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, (22), 97 – 117.

Rabazas, T. & Ramos, S. (2006). La construcción del género en el franquismo y los discursos educativos de la Sección Femenina. *Encuentros sobre Educación*, (7), 43 – 70.

Ramírez, M. (2007). Diciembre de 1931: una constitución no integradora. *Cuadernos de Pensamiento Político*, (13), 83 -108.

Ramírez, J.E., Estela, M.J., Ruiz, N., González, M.J., Martínez, R., Soler, M.D., Antón, C. & Pérez, Y. (2019). Análisis y propuesta de las funciones de los trabajadores sociales en los servicios y gabinetes psicopedagógicos escolares en el ámbito de la Comunidad Autónoma Valenciana. *Alternativas: Cuadernos de trabajo social*, (26), 1 – 26. <https://doi.org/10.14198/ALTERN2019.26.01>

Raya, E. & Escalona, M.J. (2013). Intervención social y orientación educativa. En Navaridas, F. (coord.) *Procesos y contextos educativos para la práctica docente* (pp.343 – 380). Genueve Ediciones.

Raya, E. & Fernández, D. (2016). *Trabajo Social: Ciencia y esencia*. Universidad de La Rioja.

Raya, E. & Montenegro, S. (2018a). Derechos Humanos en la práctica del Trabajo Social. En Raya, E., Caparrós, N., Lorente, B. & Anaut, S. (coord.) *Ciencia y esencia en la práctica del trabajo social* (pp. 277 -296). Tirant Humanidades.

Raya, E. & Montenegro, S. (2018b, 4 y 5 de octubre). *Prevención ante la desigualdad de género. Nuevos campos profesionales para el trabajo social* [comunicación]. Actas del VII Congreso de la Red Española de Política Social (REPS): 'políticas sociales ante horizontes de incertidumbre y desigualdad', Zaragoza, España. <https://bit.ly/3t11LzB>

Raya, E. & Montenegro, S. (2020). Cultura participativa desde la infancia: una propuesta desde el Trabajo Social. En Caparrós, N. & Raya, E. (coord.) *Escucha y participación en la infancia y adolescencia: del derecho a la acción* (pp. 103 – 121). Wolters Kluwer España, S.A.

Recio, P., Cuadrado, I. & Ramos, E. (2007). Propiedades psicométricas de la Escala de Detección de Sexismo en Adolescentes (DSA). *Psicothema*, 19 (3), 522 – 528.

Rey, F. (2017). Igualdad y prohibición de discriminación: de 1978 a 2018. *Revista de Derecho Político*, (100), 125 – 171. <https://doi.org/10.5944/rdp.100.2017.20685>

Rey, F. (2020). *El ideario educativo constitucional: objeto de enseñanza y parámetro de validez del sistema educativo* [comunicación]. En XVIII Congreso: Educación y Libertades en la democracia constitucional llevado a cabo en el congreso de la Asociación de Constitucionalistas de España, Oviedo, España. <https://bit.ly/2KPJsFH>

Ricoy, R.M. (2011). Comentarios sobre el principio de igualdad y género en la Constitución de Cádiz (1812). *Revista de Derecho Político*, (82), 457 - 486. <https://doi.org/10.5944/rdp.82.2011.9173>

Ríos, P. (2020). Aportaciones de las teorías relacionales y feministas al Trabajo Social. *Cuadernos de Trabajo Social*, 33 (1), 43 – 52. <https://doi.org/10.5209/cuts.62991>

Rodicio – García, M.L, Ríos – de – Deus, M.P., Mosquera – González, M.J. & Penado – Abilleira, M. (2020). La Brecha Digital en Estudiantes Españoles ante la Crisis de la Covid – 19. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9 (3e), 103 – 125. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.006>

Rodríguez, W.C. (1999). El legado de Vygotski y de Piaget a la educación. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31 (3), 477 – 489.

Rousseau, J.J. (1998). *El contrato social*. Edicomunicación, s.a. (original publicado en 1762).

Rousseau, J.J. (2005). *Emilio, o De la educación*. Alianza Editorial (original publicado en 1762).

Rubiales. A. (2018, 3 de abril). La cuarta ola del feminismo. *Diario de Cádiz*. <https://bit.ly/3ieadGL>

Rubin, G. (1986). El tráfico de las mujeres: notas sobre la “economía política” del sexo. *Nueva Antropología. Revista de Ciencias Sociales*, (30), 95 – 145.

Rubin, G. (1989). Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad. En Vance, C.S. (coord.) *Placer y peligro. Explorando la sexualidad femenina* (pp. 113 – 190). Ed. Revolución.

Rubio, J. (2008). El «Discurso sobre la desigualdad» de Rousseau como «Historia Filosófica». *Thémata. Revista de Filosofía*, (40), 245 -254.

Salazar, O. (2016). Educación diferenciada por razón de sexo y derecho a la educación. Sobre la inconstitucionalidad de la reforma del artículo 84.3 de la Ley Orgánica de Educación. *Revista española de derecho constitucional*. (106), 451 – 478. <https://doi.org/10.18042/cepc/redc.106.12>

Salazar, O. (2019). *El hombre que no deberíamos ser. La revolución masculina que tantas mujeres llevan siglos esperando*. Planeta.

Salazar, O. (2020). El pin parental y el derecho a la educación. *Eldiario.es*. <https://bit.ly/36ORPhX>

Saldarriaga – Zambrano, P.J., Bravo – Cedeño, G.R. & Looor – Rivadeneira, M.R (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, 2 (Extra 3), 127 – 137.

Sánchez, C. (2001). Genealogía de la vindicación. En Beltrán, E., Maquieira, V. Álvarez, S. & Sánchez, C (ed.) *Feminismos. Debates teóricos contemporáneos* (pp. 17 – 73). Alianza Editorial.

Sánchez, C. (2001). Feminismo liberal, radical y socialista. En Beltrán, E., Maquieira, V., Álvarez, S. & Sánchez, C. (ed.) *Feminismos. Debates teóricos contemporáneos* (pp. 75 – 124). Alianza Editorial.

Sánchez – Pérez, M.P. & Velasco – Benítez, C. A. (2015). El modelo de Leavell y Clarck como marco descriptivo dentro de las investigaciones sobre el virus de la hepatitis B en niños con infección por VIH/ SIDA del grupo de investigaciones GASTROHNUP de la Universidad del Valle de Cali, Colombia. *Revista Gastrohnup*, 15 (3), 6 – 9.

Save the Children (2016). *Necesita mejorar. Para un sistema educativo que no deje a nadie atrás*. <https://bit.ly/3cAAY7I>

Sanz, M. & Meneses, J. (2018). Brecha y sesgos de género en la elección de estudios y profesiones en la educación secundaria. *PanoramaSocial*, (27), 23 – 31.

Scanlon, G.M. (1987). La mujer y la instrucción pública: de la Ley Moyano a la II.^a República. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, (6), 193 – 208.

Sendón de León, V. (2015). Devenir nómada. Movimientos sociales y feminismos. En Rodríguez, R, M. (ed.) *Sin género de dudas. Logros y desafíos del feminismo hoy* (pp. 57 -90). Biblioteca Nueva.

Serrano, A. (2017). *Presentado por Michel Foucaultl Herculine Barbin llamada Alexina B*. Talasa Ediciones, S.L.

Shaffer, D.R., Kipp, K. & González, M. (2017). *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*. Thomson, 7^a Edición.

Silvestre, J. (2020). Las 14 princesas Disney más taquilleras. *Fotogramas*. <https://bit.ly/3auvyIz>

Stella, L. (2011). François Poullain de la Barre: filósofo feminista y cartesiano *sui generis*. *ÉNDOXA: Series Filosóficas*, 27, 37 – 54. <https://doi.org/10.5944/endoxa.27.2011.5268>

Stuart, J. (2010). *El sometimiento de la mujer*. Alianza Editorial, Sociología (original publicado en 1869).

Suberviola, I. (2012). Coeducación: un derecho y un deber del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15 (3), 59 – 67.

Suberviola, I. (2020). Aspectos básicos sobre el concepto y puesta en práctica de la coeducación emocional. *Foro de Educación*, 18 (1), 189 – 207. <https://doi.org/10.14516/fde.682>

Subirats, M. (2010). ¿Coeducación o escuela segregada? Un viejo y persistente debate. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 3 (1), 143 - 158.

Tamayo, G. (2001). Diseños muestrales en la investigación. *Semestre económico*, 4 (7), 1 – 14.

Teruel, G.M. (2020). *Pin Parental e ideario educativo constitucional: una cuestión abierta al debate democrático* [comunicación]. En XVIII Congreso: Educación y Libertades en la democracia constitucional llevado a cabo en el congreso de la Asociación de Constitucionalistas de España, Oviedo, España. <https://bit.ly/3abm310>

Tobías, E. (2018). La aplicación del enfoque de género en Trabajo Social. *Ehquidad*, (10), 141 – 154. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2018.0012>

Torío, S. (2004). Familia, Escuela y Sociedad. *Aula Abierta*, (83), 35 – 52.

Ugalde, A.I., Aristizabal, P., Garay, B. & Mendiguren, H. (2019). Coeducación: un reto para las escuelas del siglo XXI. *Tendencias Pedagógicas*, (34), 16 - 36. <https://doi.org/10.15366/tp2019.34.003>

Umaña, N. & Montenegro, S. (2020). Enfoque de género: concepto y elementos esenciales en la adolescencia. En Juaneda, E. & Montenegro, S. (coord.) *Desafíos y oportunidades para el desarrollo y a la atención integral de adolescentes. Propuestas multidisciplinares en entornos globales* (pp. 145 – 166). Wolters Kluwer.

UNICEF. (2017). *Los factores de la exclusión educativa en España: Mecanismos, perfiles y espacios de intervención*. <https://bit.ly/368o7p5>

UNICEF. (2020a). Female genital mutilation (FGM). <https://bit.ly/3pHx7JC>

UNICEF. (2020b). *La brecha digital impacta en la educación*. UNICEF.

UNICEF. (2021a). *Violencia contra los niños: nuevo informe «Ocultos a plena luz»*. <https://bit.ly/3pBStrW>

- UNICEF. (2021b). *Basic education and gender equality*. <https://uni.cf/3re19r4>
- Valcárcel, A. (1997). *La política de las mujeres*. Cátedra, Feminismos.
- Valcárcel, A. (2001). *La memoria colectiva y los retos del feminismo*. (Serie mujer y desarrollo). Unidad Mujer y Desarrollo, CEPAL- Naciones Unidas, 31, 3 -34. <https://bit.ly/38GZ3Hv>
- Valcárcel, A. (2020). Prólogo en La mística de la feminidad. En Friedan, B. *La mística de la feminidad* (pp. 9 – 16). Ediciones Cátedra (original publicado en 1963).
- Valero, A. (2019). Perfiles constitucionales del derecho a la educación y la libertad de enseñanza en el ordenamiento jurídico español. *Revista Vasca de Administraciones Públicas*, (115), 191 – 213.
- Valero, D., Romea, A.C. & Palain, A. (2019). Análisis de las funciones del trabajador social escolar en España: evolución legislativa y niveles de intervención. *Acciones e investigaciones sociales*, (40), 9 – 26.
- Valpuesta, R. (2009). Contrato social entre mujeres y hombres. *REDUR*, (7), 5 – 24. <https://doi.org/10.18172/redur.4013>
- Varela, N. (2013). *Feminismo para principiantes*. Ediciones B, S.A.
- Varela, N. (2017). *Cansadas. Una reacción feminista frente a la nueva misoginia*. Penguin Random House Grupo Editorial, S. A.U.
- Varela, N. (2020). El tsunami feminista. *Nueva Sociedad*, (286), 93 – 106.
- Vázquez, J.C. (2020). El género en perspectiva. 30 años de *El Género en Disputa* de Judith Butler. *Revista Estudios*, (40), 1 – 21.
- Vega, A.M. & Muñoz, J.A. (2014). La gestión de la diversidad religiosa en las políticas educativas españolas. En Vega, A.V. (coord.) *La gestión de la diversidad religiosa en el sistema educativo español* (pp. 105 – 154). Thomson Reuters Aranzadi.
- Venegas, M. (2010). La igualdad de género en la escuela. *Revista de Sociología de la Educación – RASE*, 3, (3), pp.388 – 402.
- Venegas, M. (2015). Segregar versus coeducar: Un marco para educar las relaciones afectivosexuales y prevenir la violencia de género en la adolescencia. *EHQUIDAD. Revista Internacional de Políticas De Bienestar Y Trabajo Social*, (3), 49 – 75. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2015.0003>
- Venegas, M. (2017). Coeducar en las Relaciones Afectivosexuales para Promover la Igualdad Sexual y de Género y la Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 6 (2), 13 – 28. <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.001>

Venegas, M. & Heras, P. (2016). Financiar la segregación educativa: un debate sobre la LOMCE desde una perspectiva crítica de género. *Revista educación, política y sociedad*, 1 (2), 73 – 99.

Vicente – Pedraz, M. & Brozas – Polo, M.P. (2014). El ‘Discurso sobre la educación física y moral de las mujeres’ (1790) de Josefa Amar y Borbón: feminidad y el arte de gobernar el cuerpo en la Ilustración española. *Movimiento: revista da Escola de Educação Física*, 20 (2), pp. 799 – 818.

Video de Youtube Departamento de Seguridad Nacional. (2018, 6 de diciembre). *Discurso Ana Pastor* [video]. Youtube. <https://bit.ly/2XRRXfo>

Video de Youtube Pam P.R. (2013, 2 de agosto). *I choose life – Laura Brown (Sub. Español)* [video]. Youtube. <https://bit.ly/33HIatY>

Viñao, A. (2003). La educación en las obras de Josefa Amar y Borbón. *Sarmiento: Revista Galego - Portuguesa de Historia da Educación*, (7), 35 – 60.

Waugh, B. (2014). Dads Who Share the Load Bolster Daughters’ Aspirations. *Association for Psychological Science*. <https://bit.ly/3cFxKQp>

Wollestoencraft, M. (2018). *Vindicación de los derechos de la mujer*. Ediciones Cátedra, Clásicos del Feminismo (original publicado en 1792).

Yugueros, A.J. (2015). La coeducación en la escuela como modelo de socialización. *Ehquidad Internacional Welfare Policies and Social Work Journal*, (4), 61 – 70. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2015.0009>

Zoco, C. (2017). Igualdad entre mujeres y hombres tras 40 años de Constitución Española. *Revista de Derecho Político*, 100, 211 – 256.

ANEXO 1



N.º CUESTIONARIO:

POBLACIÓN:

CENTRO ESCOLAR:

CLASE:

Ficha 1. ¿Quién soy? y ¿De dónde soy?

Rodea el dibujo que más se parezca a ti.



Rodea la zona del mundo en la que hayas nacido.



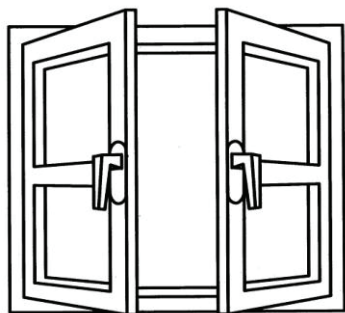
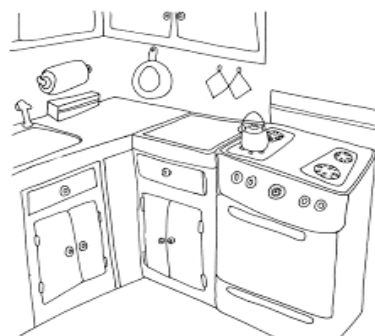
Ficha 2. Yo y mi familia

Haz un dibujo con las personas con las que vives.



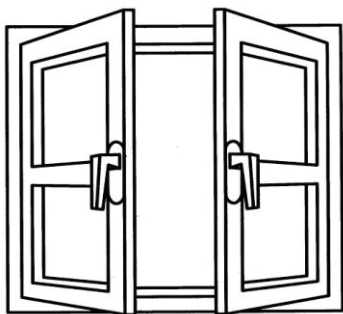
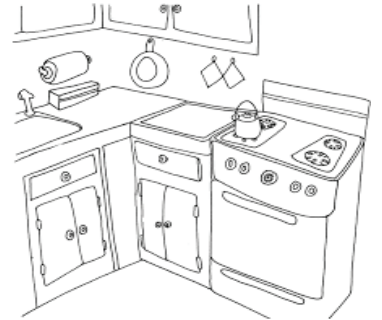
Ficha 3. Tareas domésticas

Fíjate en los dibujos y coloca en cada uno de ellos a tú mamá, a tú papá o a los dos. Tendrás que colocar en cada sitio a quien haga esa tarea. Si no sabes quien realiza alguna de las tareas no coloques a nadie.



Ficha 4. ¿En qué puedo ayudar yo?

Rodea aquellos dibujos que pienses que puedes ayudar tú.



Ficha 5. ¿Quién es qué?

Tienes que colocar las pegatinas de los niños y de las niñas de este modo. Mira el ejemplo: Si crees que tanto los niños como las niñas son igual de fuertes, tendrás que colocar las dos pegatinas en la casilla "fuerte". En cambio, si crees que uno de los dos es más "fuerte" que el otro pondrás sólo uno. Si en algún caso no sabes que poner, no pongas ninguna pegatina.

FUERTE



LIMPIO/A



VALIENTE



DÉBIL



INTELIGENTE



OBEDIENTE



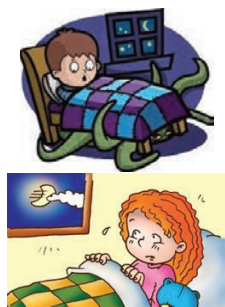
TRABAJADOR/A



CURIOSO/A



MIADOSO/A

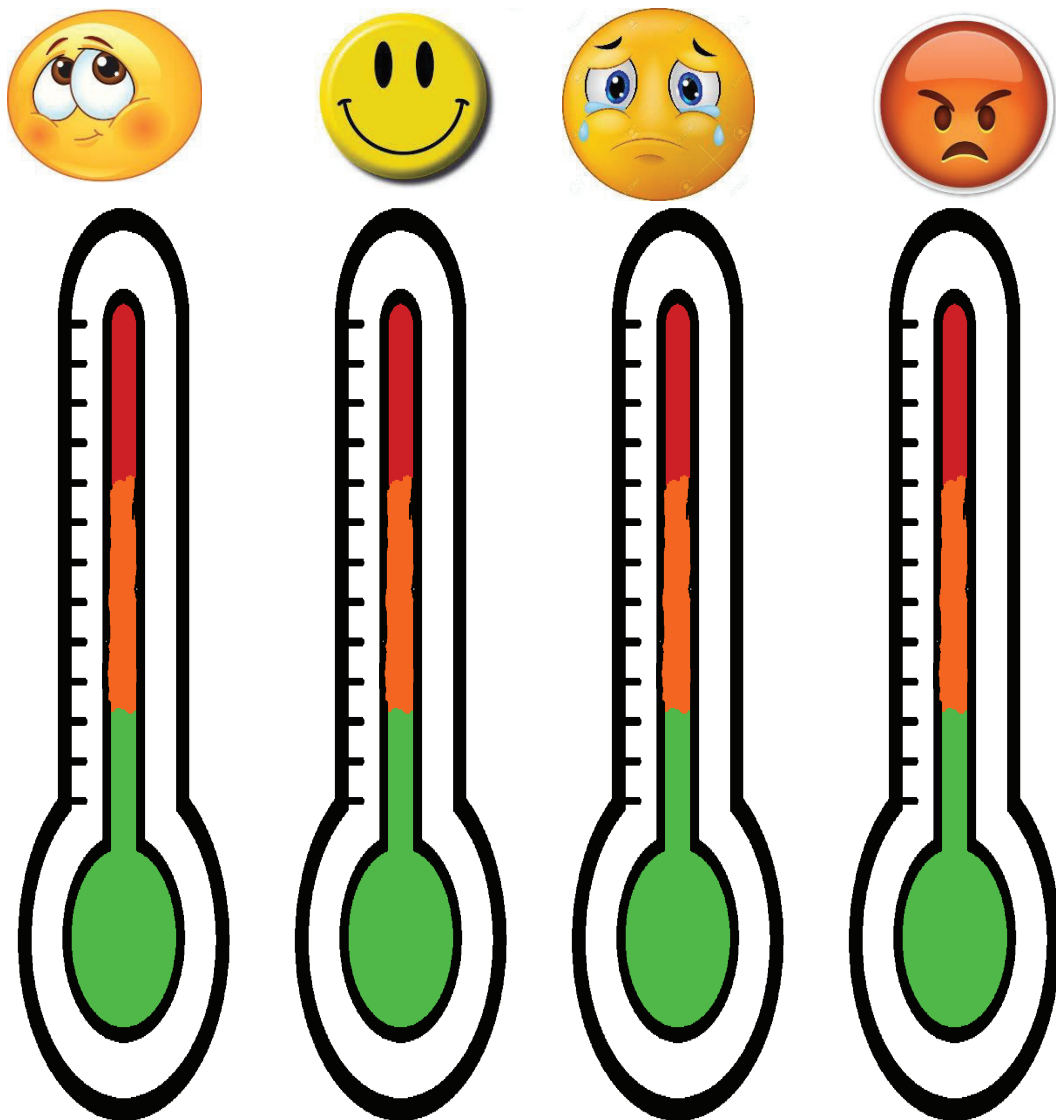


CARIÑOSO/A



Ficha 6. ¿Quién siente qué?

A continuación, vas a ver una serie de sentimientos. Debajo de ellos podrás ver también unos termómetros. Tienes que colocar las pegatinas de los niños y de las niñas de este modo. Mira el ejemplo: Si crees que uno de los dos se pone más triste que el otro pondrás uno arriba y el otro abajo. En el caso de que creas que se ponen igual de tristes pondrás las pegatinas del niño y de la niña en el medio del termómetro.



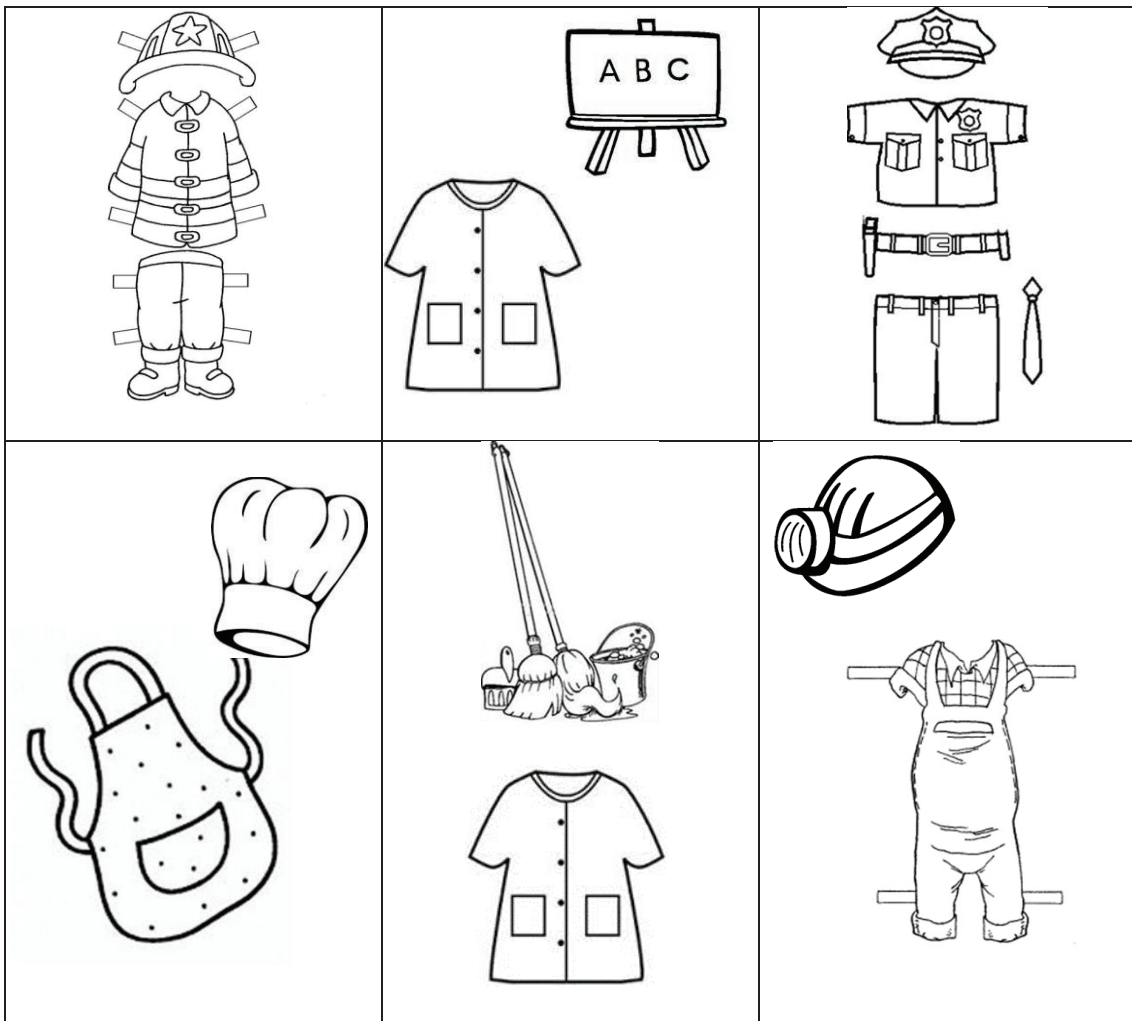
Ficha 7. ¿A qué te gusta jugar?

A continuación, vas a ver una serie de juguetes. Tienes que TACHAR los tres que menos te gusten. Y tienes que rodear los tres que más te gusten.



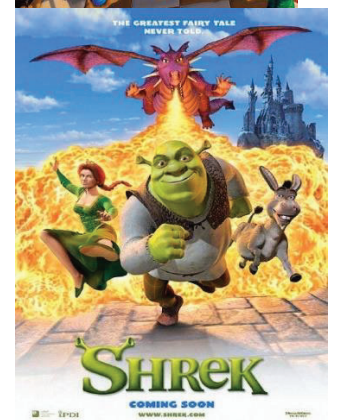
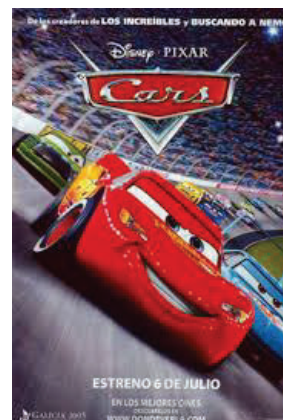
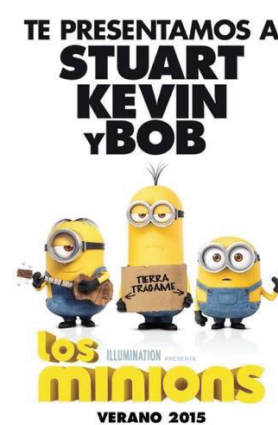
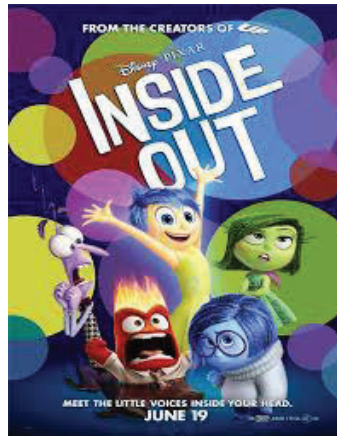
Ficha 8. De mayor ¿qué quieres ser?

A continuación, tienes unos dibujos. Tienes que **RODEAR** aquella profesión que te gustaría ser de mayor, y **TACHAR** aquella que nunca te gustaría ser.



Ficha9. ¿Cuál es tu película favorita?

Puedes ver diferentes películas, tienes que TACHAR las tres que menos te gusten, y RODEAR las tres que más te gusten.



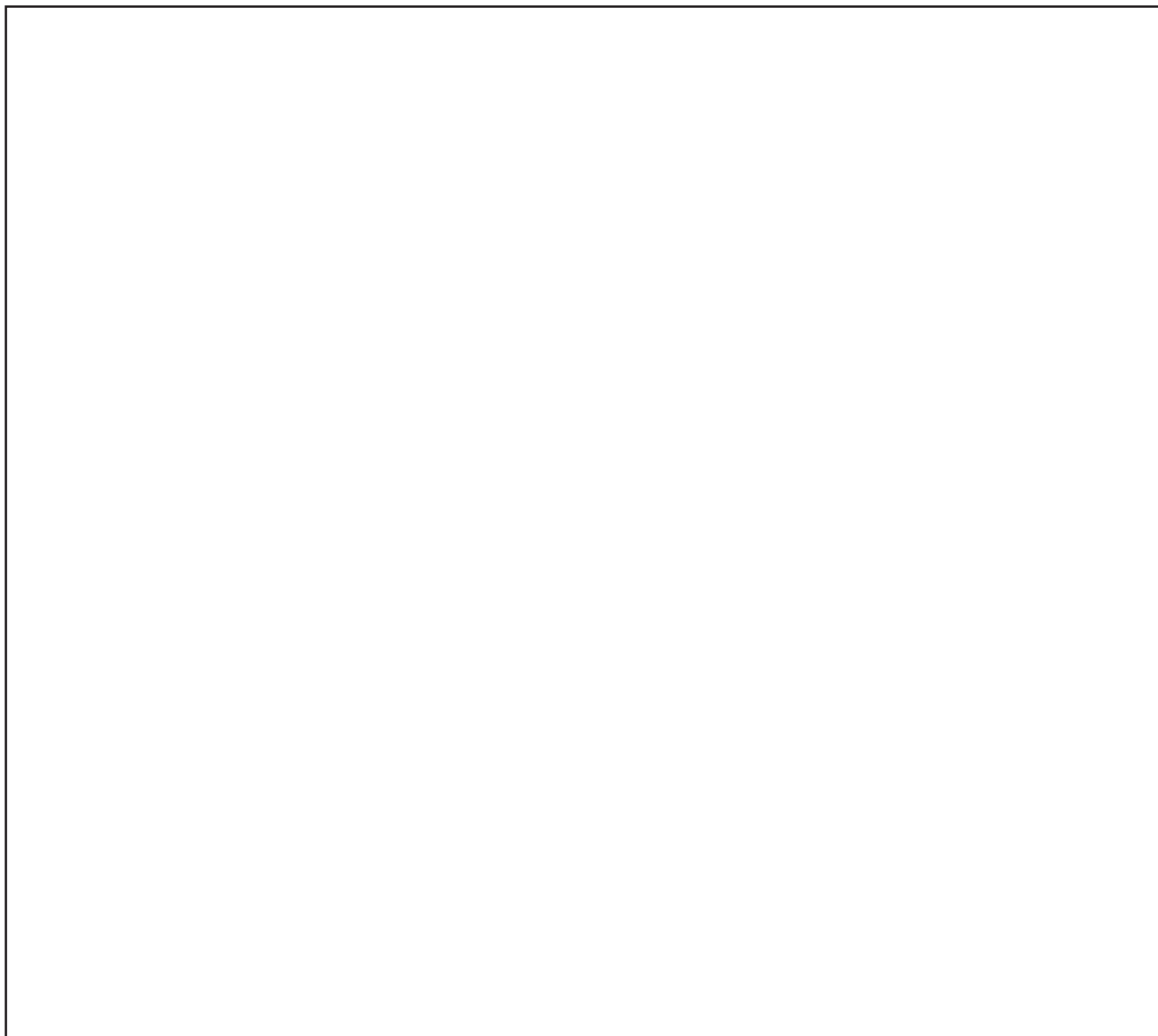
Ficha 10. ¿Quién te gustaría ser?

A continuación, **RODEA** aquel personaje que te gustaría ser y **TACHA** el que menos te gustaría ser.




Ficha 11. ¿Qué es lo que más te gusta hacer?

A continuación, dibújate haciendo lo que más te gusta hacer.

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for a drawing. The box is positioned below the text and occupies most of the page's width and height.

ANEXO 2

 UNIVERSIDAD DE LA RIOJA	Tiempo estimado para la realización de la actividad (en minutos)						Nivel de comprensión del alumnado de la actividad (B= bajo; M= medio; A =alto)						Necesidad de persona de apoyo para la explicación				Otras observaciones
	1º Primaria			4º Primaria			1º Primaria			4º Primaria			1º Primaria		4º Primaria		
Ficha 1. ¿Quién y de dónde soy?	5	10	15	5	10	15	B	M	A	B	M	A	Sí	No	Sí	No	
Ficha 2. Yo y mi familia	5	10	15	5	10	15	B	M	A	B	M	A	Sí	No	Sí	No	
Ficha 3. Tareas domésticas	5	10	15	5	10	15	B	M	A	B	M	A	Sí	No	Sí	No	
Ficha 4. ¿En qué puedes ayudar?	5	10	15	5	10	15	B	M	A	B	M	A	Sí	No	Sí	No	
Ficha 5. ¿Quién es qué?	5	10	15	5	10	15	B	M	A	B	M	A	Sí	No	Sí	No	
Ficha 6. ¿Quién siente qué?	5	10	15	5	10	15	B	M	A	B	M	A	Sí	No	Sí	No	
Ficha 7. ¿A qué te gusta jugar?	5	10	15	5	10	15	B	M	A	B	M	A	Sí	No	Sí	No	
Ficha 8. ¿Qué quieres ser de mayor?	5	10	15	5	10	15	B	M	A	B	M	A	Sí	No	Sí	No	
Ficha 9. ¿Qué es lo que más te gusta hacer?	5	10	15	5	10	15	B	M	A	B	M	A	Sí	No	Sí	No	
Ficha 10. ¿Cuál es tu película favorita?	5	10	15	5	10	15	B	M	A	B	M	A	Sí	No	Sí	No	
Ficha 11. ¿Quién te gustaría ser?	5	10	15	4	10	15	B	M	A	B	M	A	Sí	No	Sí	No	

ANEXO 3

Tabla A3. *Distribución porcentual de las respuestas emitidas sobre lo que les gusta hacer al salir de clase*

Fútbol	19%
Videojuegos	5,80%
Bailar	5,70%
Patinar	4,80%
Otras actividades	4,80%
Jugar	4,40%
Baloncesto	4,40%
Otros deportes minoritarios	4,10%
Nadar	3,50%
Estar con la mascota o animales	3,50%
Pintar, manualidades	3,40%
Actividades en la naturaleza	3,20%
TICs	2,90%
Leer	2,80%
Ver cine o T. V	2,20%
Estar con amistades	2,20%
Montar en bicicleta	2%
Gimnasia rítmica	2%
Estar o jugar en el parque	1,90%
Cantar	1,60%
Tenis	1,50%
Cocinar o jugar a cocinar	1,30%
Estar en clase, hacer deberes	1,30%
Hacer el pino puente	1,30%
Montar a caballo	1,20%
Saltar a la comba	1,20%
Música (tocar o escuchar un instrumento)	1%

ANEXO 4

Tabla A4. *Distribución de las aficiones en función de la variable género y curso académico*

	Chicas		Chicos	
	1º Primaria	4º Primaria	1º Primaria	4º Primaria
Estar con amigos/as	5	6	0	0
Bailar	18	18	2	1
Baloncesto	8	3	3	6
Bicicleta	4	3	6	1
Cantar	4	1	1	1
Cine o T.V	3	4	6	2
Cocinar	5	4	0	0
Saltar a la comba	6	2	0	0
Juegos de construcciones	0	0	1	2
Dar volteretas	2	1	0	0
Descansar	0	0	0	2
Disfrazarse	2	1	0	2
Estar en clase, hacer deberes	6	2	0	1
Experimentos	0	2	1	2
Ir a fiestas	1	1	1	1
Fútbol	7	13	48	62
Gimnasia rítmica	7	7	0	0
Jugar	10	7	9	4
Leer	5	7	6	1
Mascota o animales	17	6	1	0
Montar a caballo	1	7	0	0
Motos	0	1	1	3
Música	2	3	1	1
Nadar	8	9	7	0
Naturaleza	2	4	10	6
Otros deportes	4	11	5	8
Parque	9	1	2	1
Patinar	10	16	2	5
Pino puente	7	1	1	0
Pintar, manualidades	8	11	3	1
Profesiones	4	4	0	0
Tenis	1	2	3	4
TICs	4	7	5	4
Viajar, vacaciones	0	1	1	2
Videojuegos	0	1	11	28
No se entiende	5	7	13	8
Otros	4	4	4	3

«El feminismo, por encima de todo, es un acto de amor. Así lo entiendo, lo reivindico y propongo que lo practiquemos. El amor es la tecnología política de base emocional con más potencia transformadora con la que puede contar la humanidad para cambiar a las personas, mutar el mundo (conservando lo mejor que tenemos) y poder hacer frente a la globalización del miedo»

Ritxar Bacete, Trabajador Social Feminista,
en *Nuevos hombres buenos. La masculinidad en la era del feminismo* (2017)