

REFERENCIA: GARCÍA PERALES, R.: "La educación desde la perspectiva de género", en *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, Nº 27, 2012. (Enlace web: <http://revistas.uclm.es/index.php/ensayos> - Consultada en fecha (dd-mm-aaaa)

LA EDUCACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

THE EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF GENDER

Ramón García Perales

CEIP "Nuestra Señora del Rosario" de Hellín

Recibido: 15/11/2011

Aceptado: 13/02/2012

Resumen:

Son numerosos y variados los aspectos sociales y culturales que influyen en nuestro comportamiento cotidiano. De esta forma, aparecen un arraigo de concepciones tradicionales sobre los diferentes roles que les corresponde a hombres y mujeres en la sociedad y que influyen de manera notable en su forma de pensar y de vivir. Debido a ello, el entorno escolar se configura como un ámbito de actuación determinante en la búsqueda de un equilibrio entre ambos sexos. Para ello, desde los centros se fomentan y desarrollan medidas y actuaciones en vías del logro de una igualdad de oportunidades real y generalizable a todos los ámbitos de la vida en los que los sujetos se desenvuelven. Además, es importante señalar la influencia tan importante (muchas veces "oculta") que ejercen los propios materiales didácticos y los medios de comunicación a través de su lenguaje audiovisual. Por último, es preciso dedicar una mención especial a las alumnas con altas capacidades, "olvidadas" de las prácticas escolares enriquecedoras en una sociedad en plena búsqueda de una total igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres.

Palabras clave: escuela, género, igualdad de oportunidades, coeducación, materiales didácticos, alta capacidad.

Abstract:

They are numerous and varied the social and cultural aspects that influence in our daily behavior. This way, they appear an I root of traditional conceptions on the different lists that it corresponds men and women in the society and that they influence in a remarkable way in their form of thinking and of living. Due to it, the school environment is configured between both as an environment of decisive performance in the search of a balance sexes. For it, from the centers they are fomented and they develop measures and performances in roads of the achievement from a real and generalizable equality of opportunities to all the environments of the life in those that the fellows are unwrapped. Also, it is important to point out the influence so important (many times it hides) that exercise the own materials didactic and the mass media through their audiovisual language. Lastly, it is necessary to dedicate a special mention to the students with high capacities, forgotten of the enriching school practices in a society in full search of a total equality of opportunities between men and women.

Keywords: school, gender, equality of opportunities, coeducation, didactic materials, high capacity.

Introducción.

Desde una muy temprana edad, el individuo se reconoce a sí mismo en cuanto a niño o niña y diferencia qué actividades son adecuadas según su género, entendiendo por adecuado la respuesta a las prescripciones que describen el comportamiento ya sea masculino o femenino en una determinada cultura en la que se desenvuelve. En este ámbito cultural, es difícil percibir nuestras actitudes sexistas y por ello, las transmitimos de forma inconsciente. Estas percepciones, deberían ser analizadas y evaluadas desde la óptica educativa para incitar a la reflexión personal y a la toma de decisiones en la línea de prácticas sociales más equitativas.

La tarea educativa debería ser considerada como una de las actividades humanas con mayor trascendencia e impacto en la sociedad. Además, está obligada a ofrecer una formación integral, libre y responsable, apta como preparación real para la vida diaria y que pueda dar respuesta a las necesidades de una sociedad en continuo desarrollo.

La educación, como derecho público, debería estar presidida por el principio de la equidad. Para ello, las estrategias compensadoras tendrían que ser reforzadas para conseguir una mayor igualdad y el desarrollo pleno e integral del alumnado, sin renunciar a la calidad educativa. Este principio debería estar garantizado en todo momento por un sistema educativo que fomente una escuela inclusiva que cuente con los medios y recursos necesarios para hacer efectiva las finalidades establecidas.

Una distinción importante a realizar en este terreno educativo, es la diferenciación entre paridad e igualdad de género, ya que estos términos no significan lo mismo en educación. El primero, es un concepto puramente numérico, que implica tener la misma proporción de niños y de niñas en el sistema educativo. El segundo, más complicado de delimitar, significa tener a alumnos y alumnas disfrutando de las mismas ventajas en términos de acceso y tratamiento educacional, favoreciendo la igualdad de oportunidades de manera permanente.

Evolución histórica del concepto de coeducación.

A lo largo del debate histórico, han existido una serie de términos anteriores al de coeducación. Así, tenemos la escuela mixta que se ha opuesto a la escuela separada, a la segregada ó a la paralela. Sea cual sea el término que se utilice, el eje de esta cuestión ha girado siempre alrededor a la conveniencia de que hombres y mujeres reciban una misma educación. Sin embargo, el concepto de educación igualitaria no se ha mantenido con la misma significación siempre, ya que ha evolucionado en función de las posiciones de las mujeres en la sociedad en cada momento histórico. Debido a esto, resulta imprescindible hacer un breve recorrido histórico que permita entender las variaciones en los patrones socialmente aceptados relativos a la educación de las mujeres, siendo la opción coeducadora la que mayor búsqueda de la igualdad ha perseguido frente a otras que defendían el mantenimiento de las diferencias entre sexos.

En primer lugar, nos encontramos con el modelo de educación separada y diferenciada existente desde el siglo XVIII. Los cimientos del actual sistema educativo comienzan a construirse en Europa a mediados de este siglo. En esta época, hombres y mujeres desempeñaban tareas y destinos sociales distintos y, en consecuencia, también su educación era muy diferenciada (modelo antagónico al que vivimos actualmente). Los procesos educativos propiamente dichos, estaban encaminados a los niños y sin embargo, las niñas eran instruidas principalmente para rezar y aprender las tareas domésticas (únicamente las de las clases más altas, reciben enseñanzas consistentes en nociones de música, dibujo o materias similares).

Ya a finales del siglo XVIII y principios del XIX, empiezan a aparecer opiniones provenientes de mujeres, principalmente de la clase aristocrática, que empiezan a defender la necesidad de instruir a las mujeres ya que esto aportaría beneficios a los hijos al ser ellas sus primeras educadoras. A pesar de que este discurso procedía de las mujeres de clase más alta, este argumento será usado a lo largo de todo el siglo XIX en la defensa de la educación de todas las mujeres, sea su clase social la que sea. De esta manera, a lo largo de todo el siglo XIX se avanzará muy lentamente en la escolarización de las niñas, la formación de maestras para su instrucción y el derecho de ellas a realizar estudios superiores. Este modelo, sigue apostando por la separación escolar de ambos sexos como venía explicitado en la Ley de Instrucción Pública de 1857.

A finales del siglo XIX, empiezan a plantearse algunas propuestas decididamente defensoras de la necesidad de que las mujeres reciban una educación escolar más sólida y completa, similar a la que reciben los hombres. El camino hacia la igualdad en este momento, hace referencia al acceso de las mujeres a los estudios medios y superiores y a que ambos géneros, se eduquen en los mismos centros. En nuestro país, la escuela mixta despertaba todavía una encendida oposición y una práctica muy minoritaria y reducida, apareciendo las primeras defensas con el pensamiento racionalista e igualitario (por ejemplo, Emilia Pardo Bazán fue una de las principales defensoras de la coeducación a todos los niveles).

Ya a comienzos del siglo XX, entre 1901 y 1906, partiendo de las experiencias racionalistas y laicas anteriores, la Escuela Moderna de Ferrer i Guardia que practica la coeducación, extenderá su influencia sobre multitud de centros escolares. En la misma línea, el movimiento de la Escuela Nueva impulsó la realización de una serie de experiencias coeducativas también de iniciativa privada en la región de Cataluña. Ambas, junto con las experiencias de la Institución Libre de Enseñanza, sirvieron de antecedente inmediato para la organización del sistema escolar bajo la Segunda República (escuela mixta para ambos sexos). A pesar de estos apoyos, las experiencias de escuelas mixtas fueron minoritarias y las que hubo, recibieron la oposición de los sectores más vinculados a la Iglesia.

El debate y las experiencias coeducadoras desarrolladas desde finales del siglo XIX hasta la Guerra Civil, se enmarcan en el marco de la lucha por igualdades formales universales dentro de la sociedad occidental, tales como el derecho al voto, a la educación, al trabajo, etc. Este marco de debate se sustentaba en argumentaciones todavía débiles y sin un apoyo institucional manifiesto, lo que derivaba en que no existiera una igualdad efectiva entre ambos géneros.

Al término de la Guerra Civil, la opción de la escuela mixta queda “cerrada” por un largo período de tiempo. La legislación franquista prohibirá la escolarización conjunta y la Iglesia cobrará un papel protagonista. Dicha educación, se centrará en las funciones relacionadas con la maternidad y el cuidado del hogar, existiendo un claro retroceso a los principios existentes en el siglo XVIII. De esta forma, la mujer quedaba recluida al ámbito doméstico, negándoles la posibilidad de aumentar su nivel cultural y su movilidad social (derechos que había conquistado en el primer tercio de siglo).

Hasta 1970 con la Ley General de Educación, no se modificará en profundidad la política franquista en relación a la estructura educativa, lo que derivará en una fecha muy tardía en comparación a otros países occidentales y conllevará de esta forma, un claro retroceso de nuestro sistema educativo. Este marco normativo de comienzos de los setenta, tuvo su origen en las transformaciones sociales y económicas y provocó medidas como la generalización de la Enseñanza General Básica con un currículo común para niños y niñas. De esta manera, el logro de la escuela mixta se irá consolidando como un derecho ineludible que se irá afianzando progresivamente.

En la actualidad, las prácticas coeducativas siguen poniéndose en práctica aunque todavía nos encontramos con diferencias significativas entre sexos; es el caso, por ejemplo, en el acceso de las mujeres a los estudios de tipo técnico y la equiparación entre nivel de estudios y mercado de trabajo. De esta forma, se deberían analizar cuáles son los elementos de la socialización de las mujeres que les conducen a aceptar en algunas ocasiones, papeles secundarios en la elección de estudios y en el posterior acceso al mundo laboral.

El desarrollo de la coeducación en los centros educativos es una tarea necesaria que deriva en el replanteamiento de la escuela desde una perspectiva democrática y coeducativa. Este proceso, tiene que venir apoyado por avances normativos en distintos campos dentro del fomento de la igualdad de oportunidades entre ambos sexos. En esta tarea, el profesorado debería trabajar activamente para desterrar los estereotipos y prejuicios existentes, ofrecer modelos adecuados de conducta, favorecer la crítica hacia los elementos del entorno y los medios de comunicación que vayan en contra de esta línea, trabajar la educación emocional, etc.

Partiendo de esta línea de actuación, desde el ámbito educativo se deberían fomentar medidas y objetivos tales como:

- a) La atención especial en los currículos y en todas las etapas educativas al principio de igualdad entre mujeres y hombres.
- b) La eliminación y el rechazo de los comportamientos y contenidos sexistas y estereotipos que supongan discriminación entre sexos, con especial consideración a los libros de texto y materiales educativos.
- c) La integración del estudio y aplicación del principio de igualdad en las actividades de formación inicial y permanente del profesorado.
- d) La promoción de la presencia equilibrada de ambos sexos en los órganos de control y de gobierno y de coordinación docente de los centros escolares.
- e) La cooperación entre administraciones y centros educativos para el desarrollo de proyectos y programas dirigidos a fomentar el conocimiento y la difusión del

principio de coeducación y de igualdad efectiva entre los miembros de las comunidades educativas de los centros escolares.

f) El establecimiento de medidas y actividades educativas destinadas al reconocimiento y enseñanza del papel de las mujeres en la Historia.

g) La atención a la diversidad del alumnado de manera equitativa y equilibrada para ambos sexos por igual.

Cuadro 1: Medidas que favorecen la coeducación.

1. Programar con objetivos comunes y temporalizar conjuntamente entre padres y escuela a fin de conseguir cohesión en el mensaje.
2. Impartir las materias curriculares de una manera no sexista, siendo la inspección dentro de su papel de asesoramiento, quien vele por ello.
3. Desarrollar en las aulas actividades tutoriales centradas en contenidos tales como: igualdad de oportunidades y derechos entre los sexos, educación para la ciudadanía desde la afectividad y la cooperación, actividades de resolución de conflictos y paz, etc.
4. Crear escuelas de padres y madres en las que participen los equipos/departamentos de orientación y el profesorado.
5. Crear talleres sobre enseñanza/aprendizaje de las labores del hogar y profesiones laborales, buscando la revalorización social de las tareas domésticas y el reparto de las mismas.
6. Conseguir mayor presencia de las mujeres en los órganos de poder y toma de decisiones.
7. Utilizar conjunta e indistintamente, desde la etapa de infantil, los mismos juguetes.
8. Llevar a la práctica una formación y educación sexual desde el inicio de la escolaridad.
9. Trabajar desde las Asociaciones de Padres, entre otras, con las familias en la concienciación de la igualdad entre hombres y mujeres.
10. Establecer un observatorio a fin de detectar y canalizar las actitudes, en todos los ámbitos, contrarias a la igualdad a fin de proceder a su denuncia.
11. Fijar un marco legal que teórica y prácticamente recoja todas las medidas que se deberían de adoptar para evitar las desigualdades por razón de sexo.
12. Desarrollar de forma equilibrada cada una de las competencias básicas especificadas en la LOE (2/2006).
13. Realizar y organizar otras actividades como campañas: de sensibilización y divulgación; congresos y jornadas; cursos, talleres y grupos de trabajo; juegos y dinámicas de grupo; proyectos y programas; publicaciones; subvenciones y premios.

Cuadro 2: Objetivos a conseguir con las prácticas coeducadoras.

Como conclusión, siguiendo el estudio de Sánchez (2008), existen una serie de aplicaciones pedagógicas necesarias para prevenir problemas de desigualdad y discriminación entre sexos; algunas de ellas son (pp. 230-232):

- a) Elaboración de un plan preventivo para eliminar la violencia contra la mujer que abarque todos los ámbitos, empezando por la prevención en la escuela.
- b) Creación de un programa para eliminar las creencias sexistas asumidas por el alumnado.
- c) Concienciación y formación específica del profesorado.
- d) Inicio de las propuestas partiendo de la forma de pensar de los adolescentes.
- e) Trabajo de las distintas formas de sexismo, observando las creencias de los alumnos para luchar contra ellas.
- f) Explicación de los conceptos de autoridad y pertenencia.
- g) Formación de los alumnos en la igualdad.
- h) Etc.

Desigual valoración de lo femenino.

Arnold et al. (1996), exponen que el trabajo científico es un campo dominado tradicionalmente por hombres y resulta poco atractivo para las mujeres con anterioridad a la conclusión de sus estudios preuniversitarios. Además, consideran que ellas son especialmente vulnerables en cuanto al hecho de no recibir aceptación social por parte de los padres, de los amigos y de los profesores. Además, afirman que las personas de género femenino reciben un trágico mensaje implícito de que la sociedad no necesita o no desea sus dotes y sus habilidades. La época histórica, la edad, la etnicidad, la clase social, la localización geográfica y el móvil de la tarea son factores que influyen en las oportunidades que tienen, en lo que pueden aspirar a hacer las mujeres con potencialidades para ser brillantes. Estas características también determinan el tipo de experiencias que pueden encontrar en su educación y en sus carreras. A estas cuestiones, se les pueden unir otros factores también determinantes como es la orientación sexual, la religiosidad, la posición socioeconómica y el patrón de auto percepción.

En nuestra sociedad, tradicionalmente se ha producido una desigual valoración de lo masculino y lo femenino, manifestándose de diferentes formas: transmisión de roles en el entorno familiar, el valor de la realización de lo cotidiano, la falta de reconocimiento de las aportaciones que las mujeres han realizado a la sociedad, el predominio casi absoluto de las figuras masculinas, la desigual distribución del tiempo de ocio y de las condiciones extraescolares de aprendizaje y las distintas expectativas sobre lo que la educación debe aportar a uno y otro género.

Ante esta situación, organizaciones no gubernamentales como Ayuda en Acción (2002) proponen una serie de medidas para colaborar en el fortalecimiento de la

posición social, económica y política de las mujeres, con el fin último de erradicar las diferencias de acceso, permanencia y expectativas con respecto a la educación, la desigual valoración de lo masculino y lo femenino y la necesidad de igualdad de participación de mujeres y hombres en la toma de decisiones y en la distribución del tiempo de ocio. Se trata de medidas ante las que las mujeres luchan contra el peso de la sociedad, cuestionándose al mismo tiempo si merece la pena mantener esta disputa.

Siguiendo el estudio de Terman (1959) sobre mujeres superdotadas a la edad de 60 años, revelo un patrón interesante de satisfacción de la vida relacionada con su carrera profesional; las mujeres más felices son las que tenían carrera y estaban solteras y las que menos, las amas de casa sin carrera. El rol polifacético que las mujeres han de desarrollar en la casa y en la sociedad, difumina su propia identidad. Ellas, se ven obligadas a replantearse todos los días que es lo prioritario, ya que se ven obligadas a multiplicarse para atender varios flancos. En la actualidad, las nuevas generaciones masculinas muestran mayor disposición de colaboración en las tareas domésticas aunque todavía resulta necesario un reparto más equitativo de las mismas y seguir avanzando, hacia políticas que armonicen de una forma más realista la conciliación de la vida familiar y profesional.

A la hora de tomar en consideración las potencialidades femeninas, Ellis y Willinsky (1999) consideran que en el caso de las mujeres superdotadas puede establecerse un fuerte conflicto entre lo que saben que pueden llegar a ser y aquello con lo que se supone que deben conformarse (de acuerdo con los roles femeninos tradicionales), de forma que la interiorización de este conflicto conlleva, posiblemente, sentimientos de ansiedad y culpa. Por otra parte, gracias a la capacidad de educabilidad y la plasticidad natural del ser humano, permite que podamos modificar ciertas actitudes y conductas vividas en diferentes etapas de nuestra vida, aunque sólo con estas capacidades no es suficiente.

Siguiendo a Heller (1999), generalmente las niñas tienden a mostrar menos a menudo sus capacidades que sus compañeros varones. Así, las hipótesis explicativas que se manejan son las siguientes: diferencias de roles, valorando más a los chicos que a sus compañeras; menor formación de las niñas en tareas relacionadas con las matemáticas y las ciencias experimentales; menor competitividad y mejor trabajo colaborativo.

De tal modo que la discriminación que todavía hoy nos encontramos en nuestra sociedad, parece agravarse en el caso de las niñas o mujeres superdotadas, en cuyo caso se puede constatar el triunfo de estereotipos sexistas que las inducen a la invisibilidad. Así, si bien los niños superdotados extremos, con una elevadísima capacidad intelectual, prefieren jugar con niños mayores o adultos, sin embargo a las niñas lo que les interesa es, simplemente, no manifestar sus capacidades "diferentes" para así sentirse aceptadas e integradas en su grupo de compañeros. Por tanto, las niñas superdotadas deberían de enfrentarse a muchos más obstáculos que sus colegas masculinos, como los prejuicios de padres y educadores y la agresiva competitividad de sus compañeros varones que se niegan a aceptar sus mayores capacidades. De esta forma, el pánico a ser rechazadas socialmente se puede convertir en una auténtica obsesión, hasta tal punto que puede acarrear la bajada intencional de su rendimiento

escolar a costa de sufrir sentimientos de culpabilidad y soledad (fenómeno denominado “*encubrimiento voluntario de las habilidades*” según Noda, 2003).

Jiménez Fernández (2002, p. 76), afirma que:

“Algunos estudiosos señalan que los más capaces en general y particularmente las mujeres, tienen una especial sensibilidad para captar las necesidades ajenas especialmente las de los seres próximos más necesitados, y sienten que deben comprometerse con ellos pudiendo ver desbordadas sus posibilidades personales y, en todo caso, disminuido su desarrollo personal”.

De acuerdo a Domínguez (2002), más de cinco millones de mujeres, el 31% de la población femenina, se dedica exclusivamente a las tareas del hogar; el 28% que trabaja remuneradamente sufre discriminaciones, con una tasa de desempleo diez puntos por encima de los valores y con sueldos en términos generales un 26% más bajos. Además, los hombres realizan un 72% de trabajo remunerado y un 25% de tareas sin sueldo, mientras que las mujeres realizan un 75% de tareas por las que no cobran nada y un 28% de trabajo remunerado.

La Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer celebrada en Beijing (China) en 1995, retomó los objetivos de la EPT (“*Educación para todos*”), objetivos que venían reclamando las anteriores conferencias sobre la mujer. Los trabajos de dicha Conferencia marcan un antes y un después en la conciencia mundial sobre las desigualdad entre los géneros. De acuerdo a la UNESCO (1995), de esta conferencia podemos entresacar los datos siguientes que reflejan el camino que aún queda por recorrer:

1. La indigencia y la pobreza mundial tienen cara de mujer.
2. El analfabetismo mundial y la carencia de capacitación profesional tienen cara de mujer.
3. La carencia o deficiente salud tiene cara de mujer.
4. La violencia de género tiene cara de mujer.
5. El desequilibrio en el acceso y control de las estructuras económicas de las sociedades tiene cara de mujer.
6. La marginación en el ejercicio del poder y en la adopción de decisiones tienen cara de mujer.
7. Los derechos humanos no han tenido (ni tienen) rostro de mujer.
8. Los medios de comunicación social discriminan negativamente a la mujer.
9. El desarrollo sostenible y el cuidado del medio ambiente deben tener cara tanto de hombre como de mujer.
10. La discriminación infantil tiene rostro de niña.

En un estudio realizado por Kerr (1995), analiza la trayectoria personal, social y profesional de trece mujeres eminentes y apunta un conjunto de características que han presidido su vida. Éstas son:

1. Tiempo en solitario.
2. Voracidad lectora a veces posponiendo otras responsabilidades.
3. Sentirse diferente o especial tanto en lo positivo como en lo negativo.
4. Enseñanza individualizada.
5. Educación en clases o contextos unisexuados.
6. Dificultades en la adolescencia como sentirse raras, ignoradas, poco populares o con tendencia a rechazar a los otros.
7. Separación y habilidad para evitar la confluencia.
8. Toma la responsabilidad de la propia vida y se guían por sus convicciones y valores.
9. Amor al trabajo elegido al que dedican tiempo y disfrutan con la tarea.
10. Rechazo e ignorancia sobre las tópicas limitaciones del género femenino.
11. Necesitan defenderse frente a los que no concuerdan con sus ideas y con la intensidad y excelencia con que las cultivan.
12. Integración de roles (profesionales, personales, familiares y sociales).

En el boletín nº 313 de la Asociación Mundial de Educadores Infantiles (2006), aparece un estudio científico sobre el juego y el juguete y su relación con el sexo. En él, se afirma que cuando los alumnos y alumnas tienen iguales oportunidades de acceso a los diferentes juegos y juguetes existentes sin la influencia de los adultos, se observa que ambos sexos seleccionan generalmente los mismos juguetes en las edades más tempranas y que sólo a partir de la edad preescolar, básicamente por el reforzamiento educativo y social, comienzan a observarse mayores diferencias. De esta manera, se observa que la elección de los diversos juguetes está relacionada con los propios intereses de los niños en ese momento más que determinada por los sexos. En conclusión, lo importante entonces no es definir juguetes para niños y niñas, sino su relación con la esfera afectivo-motivacional y las particularidades físicas y motoras.

Siguiendo el informe UNIFEM (2009), revela que se necesitan más y mejores sistemas para pasar de meros compromisos y acuerdos al desarrollo de experiencias y resultados concretos y funcionales, incluyendo el logro de los Objetivos de Desarrollo del Milenio de la ONU (2000, son ocho: erradicar la pobreza extrema y el hambre, lograr la enseñanza primaria universal, promover la igualdad de los géneros y la autonomía de la mujer, reducir la mortalidad infantil, mejorar la salud materna, combatir el VIH y otras enfermedades, garantizar el sustento del medio ambiente y fomentar una asociación mundial para el desarrollo. Así, se requieren mejores sistemas de rendición de cuentas para hacer un verdadero seguimiento de los progresos en la igualdad de género y cumplir los compromisos nacionales e internacionales sobre los derechos de las mujeres. Según UNIFEM, los Gobiernos y las Organizaciones Internacionales tienen la responsabilidad de hacer un mejor trabajo para responder a las mujeres, poniendo en marcha las acciones que se valoren como oportunas y necesarias en cada momento.

A pesar del convencimiento de la necesidad de una sociedad “no sexista”, todavía perdura una larga “tradicición” de roles femeninos en situación de inferioridad con respecto a los masculinos. Para sobreponerse a esta situación, resulta fundamental el desarrollo de propuestas en contextos diferentes; dos de estos contextos fundamentales, son el familiar (permitir que las hijas disfruten de tiempo para actividades en igualdad con cualquier varón, apoyar con entusiasmo cualquier tarea que propongan o descubran, desarrollar su capacidad crítica, involucrarlas en los planes y decisiones familiares, ayudar a su incorporación al mundo laboral, etc.) y el escolar (educar en la afectividad y en las emociones, desarrollar planes de prevención y programas de atención específicos, organizar actividades de convivencia, eliminar de todos los materiales educativos los estereotipos sexistas, fomentar una formación inicial y continua del profesorado, etc.).

En definitiva, se entiende que la defensa de la sociedad por una igualdad de oportunidades para los niños y las niñas y, por tanto, la apuesta por una educación común en todos los aspectos, pasa porque cada persona adulta se autoanalice y reflexione de una manera crítica, modificando y adaptando su forma de comportarse a esta búsqueda y consecución de una sociedad igualitaria. No podemos transmitir unas ideas, valores ó actitudes determinadas a nuestros hijos e hijas y a nuestros alumnos y alumnas si primero no nos las creemos e interiorizamos nosotros mismos. Como adultos, deberíamos tomar conciencia del camino que aún debemos recorrer tanto hombres como mujeres hacia el objetivo común de una igualdad real.

El papel social de la educación en la igualdad de oportunidades.

A la hora de la igualdad de oportunidades entre sexos desde una perspectiva socioeducativa, vamos a mencionar en primer lugar el papel del desarrollo de competencias y habilidades de inserción laboral y social. En este sentido, en el ámbito educativo, los docentes deberían modificar la forma de hacer y trabajar para conseguir personas autónomas, capaces de tomar decisiones y de participar en la vida profesional y social en plena igualdad. Las competencias básicas obligan al profesorado, entre otras cosas, a reinterpretar la evaluación porque el examen tradicional no evalúa correctamente su aprendizaje.

La adquisición de competencias básicas tiene mucho que ver con las *habilidades para una inserción laboral y social* que favorezcan la plena igualdad entre sexos. Algunas de estas habilidades que se deberían tomar en consideración para esta igualdad efectiva podrían ser las siguientes: preparación flexible, estrategias de resolución de problemas, capacidad de adaptación, cumplimiento de normas, integración laboral y profesional, capacidad para interactuar con los demás, saber comunicar, responsabilidad, puntualidad, lealtad, autodisciplina, eficacia y eficiencia, respeto, dominio de las tecnologías de la información y la comunicación, etc. El conocimiento y el manejo eficaz de todas estas habilidades básicas por parte de ambos sexos, posibilitará la inclusión social y laboral de los ciudadanos en igualdad de oportunidades ante la búsqueda de un empleo.

Otro tema social importante, es el de la *legislación*. Los marcos normativos respecto a este tema suelen responder a las necesidades, cambios y circunstancias

sociales derivadas del ámbito educativo, político, social, económico, laboral, etc. Esta regulación, en el marco de la mujer, ha superado la exclusión histórica en la que se ha visto inmersa, a pesar de lo cual todavía perduran importantes barreras en forma de discriminaciones (por ejemplo, una de las más significativas es la referente al ámbito laboral debido a las desigualdades en el acceso al empleo, en la contratación, en las retribuciones, la posibilidad de promocionar laboralmente, situaciones derivadas de la maternidad, marginación, etc.). A modo de ejemplo, tenemos:

- La Ley 1/2004 de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género tiene por objeto actuar sobre la violencia derivada de la discriminación, la desigualdad y de las relaciones de poder de los hombres hacia las mujeres (ligados a ellas con o sin convivencia). A través de este marco normativo, se establecen una serie de medidas para la protección integral de las mujeres cuya principal finalidad es prevenir, sancionar y erradicar esta violencia y prestar la debida asistencia a las víctimas. Cuando se habla de violencia, se hace referencia a todo acto de violencia física y psicológica: agresiones a la libertad sexual, amenazas, coacciones, privación de la libertad, etc.
- El artículo 126.2 de la LOE (2/2006), establece que *“una vez constituido el Consejo Escolar del centro, éste designará una persona que impulse medidas educativas que fomenten la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres”* (BOE 106 núm. 106 p. 17190).
- Ley Orgánica 3/2007 para la Igualdad Efectiva de mujeres y hombres. Ésta, menciona medidas, entre otras, en relación a la familia (conciliación familiar y laboral) y al sistema educativo. Así, resalta en relación al sistema educativo:

Capítulo II del Título II se establecen como fines del sistema educativo *“la educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en la igualdad”* y en el marco del principio de calidad, *“la eliminación de los obstáculos que dificultan la igualdad efectiva entre mujeres y hombres y el fomento de la igualdad plena entre unas y otros”*. Además, se insta a las administraciones educativas a garantizar el derecho a la educación en condiciones de igualdad, evitando que por comportamientos o estereotipos sexistas, se produzcan desigualdades entre mujeres y hombres, mediante *actuaciones vinculadas al modelo de escuela coeducativa*.

Cuadro 3: Planteamientos en relación a la educación dentro de la Ley Orgánica de igualdad efectiva de mujeres y hombres.

Este último marco normativo, tiene una especial importancia en la actualidad. Según la Asociación para la Racionalización de los Horarios Españoles (ARHOE), existe un decálogo para el establecimiento de horarios que favorezcan la compatibilización de la vida familiar y laboral (ANPE, 2010, p. 28.), éste es el siguiente:

1. Mayor conciencia y ajuste posible entre los horarios de los adultos y los menores.
2. Ayudas para las familias por parte de las administraciones. Según el informe *“Evolución de la familia en Europa”* (2009), tenemos países como

Dinamarca, Luxemburgo, Alemania, Suecia, Austria y Finlandia que destinan alrededor del 3% del PIB a la familia, un 40% más que la media europea (2,1% del PIB); por el contrario, existen otros países que no la tienen como prioridad destinándole muy escasas ayudas (por ejemplo España con un 1,2%).

3. Mejora de las iniciativas de protección social y apoyo a las familias para la atención y cuidado de los niños durante sus primeros años de vida. Según el informe “Evolución de la familia en Europa” (2009), muestra que la flexibilidad de horarios de trabajo es todavía muy insuficiente, ya que, por ejemplo, a 2 de cada 3 trabajadores europeos (66,6%) las empresas les impone el horario sin ninguna opción.

4. Pactos entre empresas y sindicatos para hacer la maternidad un “acontecimiento deseable”.

5. Flexibilización de los horarios laborales en función del sector y las necesidades individuales de los trabajadores.

6. Desarrollo de políticas que permitan la participación equilibrada de hombres y mujeres en la vida familiar y en la actividad profesional.

7. Existencia en el hogar de al menos uno de los progenitores en horario no lectivo.

8. La escuela debe atender a las necesidades, motivaciones e intereses de los alumnos.

9. Desarrollo de escuelas de padres en tiempos que permitan la asistencia de los mismos.

10. Prioridad del interés del menor ante la toma de decisiones por parte de las administraciones.

La influencia de los materiales didácticos y el lenguaje de los medios de comunicación.

El *material didáctico* y, sobre todo, los textos escolares, son un valioso instrumento pedagógico y constituyen mecanismos no conscientes a través de los que aparecen y se refuerzan las desigualdades. Además de los contenidos propiamente curriculares, transmiten una visión de lo masculino y lo femenino atendiendo a las consideraciones sociales y a la jerarquía de roles, conformándose como una de las fuentes más eficaces en la transmisión de estereotipos sexistas.

Estos materiales, cuentan con una aplastante fuerza persuasiva y son considerados como una de las vías más fuertes de transmisión del sexismo en las aulas. Esto se debe a que presentan a veces una realidad parcial e incompleta (se distorsiona la realidad con imágenes y funciones sociales estereotipadas que no reflejan la diversidad de roles existentes) que permanecerá mientras se limiten a perpetuar dicha realidad y la transmitan sin criticarla. Por ello, resulta necesario tomarlos como una medida de acción positiva directa, continua y eficaz en las aulas, analizando con los propios alumnos aquellos contenidos que más llamen la atención sobre este tema (fomento de una actitud crítica en los alumnos).

El contenido incluido en estos materiales, suele basarse en esquemas y comportamientos masculinos. En ocasiones, los libros de texto contienen ejemplos de que la vida de las mujeres se ha visto sistemáticamente ignorada o reducida a la adscripción del colectivo masculino. De esta manera, se debería realizar una revisión crítica de dichos contenidos escolares incluyendo aportaciones provenientes del ámbito femenino (es el caso, por ejemplo, de las asignaturas científicas).

A la hora de elaborar materiales didácticos que contemplen una educación no sexista, deberíamos tomar en consideración dos sugerencias de acción:

1. Elaborar materiales partiendo del currículo establecido para cada una de las etapas, ciclos y niveles educativos, en el que se ofrezcan alternativas concretas que favorezcan la igualdad de oportunidades entre ambos sexos.
2. Analizar los diferentes aspectos en los que se manifiesta la realidad sexista en las aulas, fomentando en los alumnos actitudes críticas y reflexivas ante los mismos.

De esta forma, se puede considerar que una de las acciones más idóneas para erradicar el sexismo en el ámbito educativo es la elaboración y uso de materiales no sexistas que favorezcan la igualdad de oportunidades. Para realizar esta tarea, el papel de la imaginación y la creatividad de los alumnos por un lado, y de los profesores como ejecutores y transmisores de valores por otro, constituyen roles fundamentales.

Por otra parte, es imprescindible señalar la importancia del lenguaje transmitido a través de los *medios de comunicación*. El lenguaje es una forma de representación del mundo y tiene un doble poder reproductor y a su vez transformador de la realidad. Además, moldea el modo de ver el mundo y su aplicación al enfoque de género, requiriendo de un análisis de la realidad y la propuesta de transformaciones más igualitarias.

El lenguaje a través de los medios de comunicación de masas ha tenido siempre una gran influencia en la toma de conciencia respecto a la cuestión del género. La información transmitida a través de estos medios, es una fuente significativa y utilitaria que ha hecho que se haya convertido en un motivo de preocupación social.

Los medios de comunicación, especialmente la televisión, transmiten imágenes con un enorme potencial a la hora de configurar estereotipos de género. En el caso de la mujer, refleja una identidad muchas veces pasiva y con connotaciones sexuales la mayoría de las ocasiones. Estas imágenes, son terriblemente perjudiciales para la formación de la identidad de los niños y las niñas, transmitiendo un mensaje inconsciente de corte desigual y discriminatorio.

Un caso similar, es el de la publicidad. Ésta, tiene como objetivo vender productos y normalmente recurre al uso de tópicos para ayudar y facilitar su comprensión por parte de todas sus audiencias. Un anuncio se considera sexista cuando utiliza como lenguaje el genérico masculino, se dirige únicamente al género femenino como colectivo específico (aunque el contenido pueda ser de interés para ambos sexos), presenta a hombres y mujeres como simples objetos eróticos despersonalizados, atiende sólo al aspecto físico de la mujer, etc.

Por todo ello, deberíamos fomentar actitudes críticas hacia los mecanismos que discriminan a la mujer, poner de relieve los estereotipos y los prejuicios que inconscientemente transmitimos cuando utilizamos determinadas palabras del vocabulario y enseñar a los alumnos a utilizar recursos y alternativas no sexistas en el uso del lenguaje (ocultación de la mujer tras el género masculino, el uso repetitivo de adjetivos estereotipados para ambos sexos, usos sexistas que aparecen en determinadas lecturas, etc.). También, hemos de tener presente que los medios de comunicación bien utilizados pueden constituir una importante estrategia para fomentar actitudes positivas hacia la igualdad de oportunidades.

Algunas notas distintivas de las niñas con altas capacidades.

Según Domínguez (2003), una alumna con alta capacidad suele tener las siguientes características: un alto nivel de autocrítica que la mantiene en un alto nivel de insatisfacción consigo misma y con el entorno; es hipersensible a datos del contexto y si mantiene sus temores y se siente atacada o herida, aumenta su indecisión que puede convertirse en crónica, por miedo a equivocarse o por miedo al rechazo social; siente un deseo innecesario de complacer por su propia variable de género y se encuentra en un callejón circular y sin salida; tiene un gran perfeccionismo y autoexigencia para hacer perfectamente todo lo que intenta, siente inapetencia hacia los logros, miedo al éxito y tiende a exagerar la magnitud de sus errores, etc. Como se puede observar, muchas de estas características, aunque pueda parecer sorprendente, están “provocadas” por el clima familiar.

De esta forma, los sistemas de valores de las mujeres son diferentes y organizan su vida en términos de relaciones interpersonales y de responsabilidad hacia los demás. Esto hará que les sea difícil, por no decir imposible, poner sus propias necesidades por delante de las necesidades de aquellas personas que le preocupan. Esto se convierte en una orientación inadecuada para las mujeres.

El comportamiento de las chicas superdotadas presenta diferencias claras desde la edad preescolar con relación al de los chicos en diversos aspectos de la personalidad; esto se hace más evidente en la adolescencia donde el miedo al éxito se presenta con mayor fuerza, resolviendo este conflicto a favor de la búsqueda de una aceptación social y a costa de su desarrollo intelectual y personal.

Las teorías sobre la motivación de logro ponen de manifiesto que las mujeres suelen atribuir el éxito en tareas intelectuales a la suerte y el fracaso a la falta de capacidad (Simon y Feather, 1973; Lochel, 1983); las bajas expectativas académicas y la desconfianza en sus habilidades han sido desarrolladas a lo largo de su vida a través de las actitudes mantenidas tanto por la familia como por la escuela, incluso desde edades muy tempranas.

Además, siguiendo a Pérez y Díaz (1994, p. 110), manifiestan que *“especial atención requerirían sistemas de detección referidos a sujetos con handicap físicos, de entornos socio-culturales bajos y a mujeres superdotadas”*. Por otro lado, manifiestan que *“las investigaciones que relacionan el procesamiento cognitivo de la información y el funcionamiento del cerebro con los correlatos biológicos no son suficientemente claras*

para responder a las preguntas sobre la importancia relativa del sexo en cualquier forma de superdotación”.

Muchos investigadores de la superdotación están de acuerdo con que los valores cognitivos entre niños y niñas varían, porque sus experiencias de socialización son muy distintas. El modelo explicativo más razonable es el referido a las presiones de socialización de padres, profesores, amigos,..., que hacen que el niño en desarrollo adopte las conductas apropiadas o que elabore las más ajustadas a su rol sexual. Para las mujeres, las percepciones del rol femenino pueden llevar al conflicto entre lo que son y quieren ser en contraposición con lo que se supone que deben ser. Esta situación puede provocar ansiedad y culpa. Como la chica superdotada tiene menos modelos femeninos con los que identificarse, se le deberían dar oportunidades de que conozca mujeres que hayan pasado por sus mismas circunstancias y que lo hayan sabido aprovechar.

Galdó Muñoz (2007), manifiesta en su artículo “Niños Superdotados (I)” que:

- a) Las grandes diferencias intersexuales se revelan en los tests de personalidad.
- b) Los chicos son muy introvertidos, analíticos, racionales y de espíritu teórico y pragmático.
- c) Las chicas son más imaginativas, intuitivas y conceden mucha importancia a las relaciones interpersonales.
- d) Los chicos se adaptan con gran satisfacción al individualismo en los estudios.
- e) Las chicas aprecian poco la atmósfera de competición y de individualismo.
- f) Las niñas superdotadas dan prueba de un nivel de reflexión y de curiosidad intelectual igual al de los niños. A pesar de ello: temen la aceleración del aprendizaje y las situaciones de competición, aspiran a altas funciones sociales, prefieren las ciencias sociales y las relaciones interpersonales, etc.

Ya en el terreno educativo, el número de casos detectados con alta capacidad es reducido si atendemos al número de total de alumnos escolarizados en enseñanzas no universitarias. Desde el punto de vista del género, existen discrepancias en la identificación entre sexos, siendo el número de alumnos detectados significativamente superior al de las alumnas. Este aspecto, es una constante en cada una de las regiones que componen nuestro país y debería de ser considerado con un tema fundamental por las políticas educativas del presente y del futuro.

En definitiva, podríamos destacar que la mayoría de las mujeres superdotadas suelen presentar una serie de problemas que les impide resolver con éxito algunas situaciones. Algunos ejemplos de estos problemas son los siguientes:

- a) Mayor dificultad en su identificación.
- b) Aparición de conflictos entre talento y feminidad, entre la manifestación de su capacidad y el miedo y necesidad de ser aceptadas socialmente.

- c) Obtención de peores resultados en matemáticas y habilidades espaciales.
- d) Intereses y aficiones diferentes a los chicos superdotados.
- e) Bajo nivel de autoestima.
- f) Miedo al éxito.
- g) Recepción de mensajes contradictorios del sistema educativo a la hora de desarrollar sus capacidades.

Conclusiones finales.

Las personas asumen la búsqueda de un contexto compatible que les permita ejercer sus habilidades y destrezas, expresar sus aptitudes y valores y diseñar su proyecto de vida adulta. Hoy en día, se debería buscar más la opción de feminizar a la sociedad haciendo pública la cultura femenina (no masculinizar a las mujeres), tarea común de toda la sociedad en su conjunto. El mundo exterior y social generalmente ha sido hasta ahora de los hombres que han atribuido y difundido identidades femeninas parciales, falsas o desagradables para las mujeres. Además, ellas cuentan con menos modelos femeninos con los que identificarse, experiencias de socialización distintas, discrepancias en cuanto a expectativas, diferentes valores y roles sociales, etc.

A la hora de incidir en las diferencias de género dentro de la alta capacidad, resulta necesario alejarnos de posiciones psicométricas e incidir en una serie de campos de estudio (creatividad, características motivacionales y emocionales, ambiente social, rendimiento académico, talento matemático, etc.) para analizar su influencia dentro de la relación alta capacidad-género. De esta forma, es imprescindible concienciar a la sociedad sobre la necesidad de facilitar a las niñas y mujeres superdotadas, estrategias, entornos y estilos adecuados para favorecer y estimular su potencial, su autoconcepto, su desarrollo emocional y su autogobierno mental. Uno de los temas menos estudiados en la investigación sobre la superdotación es sin duda la evolución y la situación social de la mujer superdotada en la sociedad, los problemas a los que se enfrenta y los apoyos que recibe. El cambio de esta situación resulta indispensable para el desarrollo integral de este colectivo.

De esta forma, se debería prestar una especial atención a la excepcionalidad femenina a través de materiales precisos tanto para su identificación como para su intervención (ambas fundamentales), con el objetivo de que padres y profesores cuenten con los medios precisos para ofrecer unas prácticas sociales, educativas y familiares alternativas para este grupo de alumnos. Para ello, sería muy interesante contar con unos protocolos de identificación y con unas propuestas de intervención educativa a través de la utilización de las competencias básicas, ya que permitirían el conocimiento y desarrollo de todas las potencialidades del alumnado con alta capacidad.

Referencias bibliográficas.

Libros y revistas.

Arnold, K.D., Noble D. y Subontnik, R.F. (1996). *Remarkable women: perspectives on female talent development*. NJ Hampton Press.

Ayuda en Acción (2002). *Educación, mujer y desarrollo*. En *Revista de Educación*, 4-5.

Domínguez Rodríguez, P. (2002). *Sobredotación, mujer y sociedad*. En *FAISCA*, 8, 3-34.

Domínguez Rodríguez, P. (2003). *La autoestima en niñas y adolescentes de altas habilidades*. En Domínguez Rodríguez, P., Pérez Sánchez, L., Alfaro Gandarilla, E., Reyzábal Rodríguez, M^a V. (2003). *Mujer y sobredotación: intervención escolar*. *Revista de Investigación e Innovación Educativa* del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación (pp. 135-138). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Ellis, J., y Willinsky, J. (1999). *Niñas, mujeres y superdotación. Un desafío a la discriminación educativa de las mujeres*. Madrid: Narcea.

Galdó Muñoz, G. (2007). *Niños Superdotados (I)*. Granada: Universidad de Granada.

Heller, K.A. (1999). *Individual Learning and Motivation. Needs Versus Instructional Conditions of Gifted Education*. En *High Ability Studies*, 10, (1), 9-21.

Instituto de la Mujer (2007). *Guía de Coeducación*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Jiménez Fernández, C. (2002). *Educación, alta capacidad y género: El necesario compromiso entre hombres y mujeres más capaces*. En *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 69-83. Madrid.

Kerr, B. (1985). *Smart Girls. A New Psychology of Girls, Women and Giftedness*. Scottsdale: AZ Gifted Psychology Press. Edición revisada en 1995.

Lochel, E. (1983). *Sex differences in achievement motivation*. En Jaspars, J.: *Atribution theory and research: conceptual developmental and social dimensions*. New York: Academic Press.

Pérez, L. y Díaz, O. (1994). *Bajo rendimiento académico y desintegración escolar en alumnos de altas capacidades*. En *FAISCA*, 1, 103-127.

Sánchez, P. (2008). *Prevención de la violencia contra la mujer*. Murcia: Consejería de Educación, Ciencia e Investigación.

Simon, J. y Feather, N.T. (1973). *Causal attribution for success and failure university examinations*. En *Journal Education Psychological*, 64, 46-56.

Terman, L. (1959). *Genetic studies of genius (Vols. 1-4)*. Stanford: Stanford University Press.

Páginas web.

Asociación Mundial de Educadores Infantiles (2006). Boletín nº 313. Recuperado el 14 de Diciembre de 2011, de http://www.waece.org/boletin/ultimo_boletin.php?ver=476es.html

Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer. *Informe UNIFEM (2009): El progreso de las mujeres en el mundo 2008/2009, ¿quién responde a las mujeres?* Recuperado el 22 de Septiembre de 2011, de <http://www.unifem.org>.

Instituto Internacional de Estudios sobre la Familia (2009). *Informe sobre la evolución de la familia en Europa*. Recuperado el 20 de Septiembre de 2011, de <http://www.thefamilywatch.org/doc/doc-0066-es.php>

Noda Rodríguez, M. (2003). *Sobredotación, test de inteligencia e igualdad de oportunidades educativas: un apunte sociológico*. En *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado el 15 de Septiembre de 2011, de http://www.rieoei.org/deloslectores_bbdd.php?pageNum_deloslectores=3&totalRows_deloslectores=77&id_tema=52

Sindicato ANPE en Albacete (2010). Boletín nº 532. Recuperado el 18 de Septiembre de 2011, de <http://www.anpe-albacete.es>

UNESCO (1996). *Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer. Beijing, 4 al 15 de Septiembre de 1995*. Recuperado el 14 de Septiembre de 2011, de <http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/Beijing%20full%20report%20S.pdf>

Legislación.

España. *Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de medidas de protección integral contra la violencia de género*. Boletín Oficial del Estado, 29 de diciembre de 2004, núm. 313, pp. 42166-42197.

España. *Ley Orgánica 14/1970, de 4 de agosto, general de educación y financiamiento de la reforma educativa*. Boletín Oficial del Estado, 6 de agosto de 1970, núm. 187, pp. 12525-12546.

España. *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación*. Boletín Oficial del Estado, 4 de mayo de 2006, núm. 106, pp. 17158-17207.

España. *Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres*. Boletín Oficial del Estado, 23 de marzo de 2007, núm. 71, pp. 12611-12645.