

Orientación educativa sin sesgo de género antes de la Universidad

Ministerio
de Educación, Cultura
y Deporte

COLECCIÓN
INVESTIGACIÓN

Ci

CNIE

Orientación educativa sin sesgo de género antes de la Universidad

Colección Investigación

Catálogo de publicaciones del Ministerio: mecd.gob.es

Catálogo general de publicaciones oficiales: publicacionesoficiales.boe.es

Orientación educativa sin sesgo de género antes de la Universidad

Colección Investigación

Autoras:

Begoña Pernas Riaño

Fefa Vila Núñez



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA
Y DEPORTE

Secretaría de Estado de Educación, Formación
Profesional y Universidades

Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE)

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General
de Documentación y Publicaciones

Edición: 2014

NIPO: 030-14-165-7 e pub

030-14-167-8 ibd

ISBN: 978-84-369-5602-3 e pub

ISBN: 978-84-369-5603-0 ibd

Maquetación: DIN Impresores

Índice

-
-
-

INTRODUCCIÓN

[1.1. Sobre género, igualdad y educación](#)

[1.2. Las tres áreas del análisis](#)

[1.3. El papel de la orientación](#)

OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

CARACTERIZACIÓN DEL SESGO DE GÉNERO: RESULTADOS, SEGREGACIÓN, CONVIVENCIA

[3.1. Los resultados y el rendimiento escolar por sexos](#)

[3.2. Elección de carreras y segregación](#)

[3.3. Convivencia, clima, discriminación](#)

[3.4. Hacia una comprensión global del sistema de género](#)

PROPUESTA PARA UN MODELO DE ORIENTACIÓN SIN SESGO DE GÉNERO

[4.1. Condiciones favorables para una orientación sin sesgo de género](#)

[4.2. Estructura de una orientación educativa sin sesgo de género](#)

[4.3. Propuesta de áreas de intervención](#)

BIBLIOGRAFÍA

Introducción

1.1. Sobre género, igualdad y educación

El informe que presentamos pretende explorar, a través de fuentes secundarias, la relación entre dos aspectos muy importantes de nuestro sistema educativo: la práctica profesional de la orientación educativa, por un lado, y la igualdad o desigualdad de género, por otra. Al proponer una orientación “sin sesgo de género” el estudio entiende que disponemos de una serie de análisis y de datos que muestran que ese sesgo existe y que debe y puede ser corregido. Antes de analizar si eso es cierto y cómo podría actuar la orientación para evitarlo, es necesario introducir algunos conceptos básicos que utilizaremos en este estudio.

El de **género**, en primer lugar, tan repetido como a menudo poco comprendido. “Género”, en las páginas que siguen, tiene dos sentidos y es esencial tener en cuenta estos dos niveles para observar el alcance de un modelo de orientación “sin sesgo de género”. En primer lugar, es una categoría de análisis, como “clase social”, y como tal debe considerarse en cualquier análisis de la realidad social y en cualquier intervención pública. Las diferencias entre los sexos, entre varones y mujeres, tienen en nuestras sociedades un carácter sistemático, basado en una estructura social. El campo social no es un espacio neutral y plano, sino estructurado en grandes fracturas que determinan las vidas individuales, las elecciones, los destinos. Al igual que no se nos ocurriría acercarnos al sistema educativo, sus prácticas y sus resultados, sin tener en cuenta la clase social –el origen– del alumnado, no podemos entender las dinámicas educativas sin considerar el género.

Como la clase social, el concepto de “género” parte de un análisis de la realidad: observa las diferencias sistemáticas y las atribuye a la diferente posición social de hombres y mujeres, a su muy divergente historia, a su socialización relativa como grupo con poder y grupo subordinado. Resulta entonces evidente que la relación de las mujeres con la educación –como bien social, como espacio de socialización y de formación de subjetividades– no ha sido igual a la de los varones, y no lo ha sido históricamente. Excluidas primero de la educación, como otros grupos sociales y minorías, fueron entrando en el sistema de forma segregada o periférica hasta su inclusión normal en los sistemas educativos generales a lo largo del siglo XX. La igualdad alcanzada mantiene la huella de esa historia y los efectos de una posición social inferior o subordinada, los corrige o reproduce,

según quiera interpretarse. En todo caso, ni los contenidos de la educación, ni los procesos y pedagogías, ni los resultados del sistema, ni la disparidad de destinos laborales, ni la convivencia escolar, pueden entenderse sin esta categoría de análisis.

Ignorarla implica dar por bueno y sostener el estatus quo y la diferencia de poder entre los sexos. Naturaliza la desigualdad. Es decir, las políticas ciegas al género sostienen la desigualdad puesto que atribuyen las disparidades o los obstáculos a diferencias individuales más o menos naturales, en todo caso ajenas a los objetivos de la política. Por ejemplo, desconocer o no atribuir importancia al hecho de que los chicos y las chicas sigan eligiendo mayoritariamente ciertos itinerarios o carreras y no otros, no hace sino sostener en el tiempo la segregación y sus derivadas consecuencias. Hablamos de segregación precisamente porque la distribución de vocaciones no ocurre al azar, se relaciona con estereotipos y roles sociales, que los jóvenes de ambos sexos interiorizan y aplican a sus vidas. Los efectos van desde la perpetuación de los estereotipos hasta la divergencia en las carreras profesionales, el poder organizativo y los salarios, en detrimento de las mujeres, o el desperdicio de talentos más diversos e innovadores que los actuales.

Aplicado a este estudio, se podría decir que combatir el sesgo de género implica sobre todo introducir el género como categoría de análisis y como principio pedagógico y curricular en las estructuras educativas y en las prácticas profesionales de los educadores/as y orientadores/as. Puesto que sin compartir la visión del mundo social que se explica por el concepto de género, todas las diferencias observadas serán atribuidas a rasgos individuales, fruto del azar o de la influencia familiar, cuando no de discrepancias mentales o biológicas. No tendrá sentido entonces reducir obstáculos, compensar diferencias o desarrollar un espíritu crítico hacia los roles sexuales, puesto que no se entienden como diferencias de poder. Además de no actuarse con justicia, se perderá la oportunidad de una práctica profesional más innovadora y de mayor alcance.

Puesto que “género” no es solo una categoría de análisis y existe un segundo sentido del concepto, más político. Alude a una corriente de pensamiento y a un movimiento de emancipación, que en un primer momento amplió los derechos de ciudadanía a las mujeres para después replantear y discutir las normas y valores que sustentan el orden social. En este sentido la “perspectiva de género” es un cambio de paradigma, un nuevo enfoque que no solo desestabiliza un sentido común heredado sino que enriquece enormemente la reflexión social y la práctica educativa. Como se verá, incluirlo en la institución y en la formación de las orientadoras/es implica abrir un campo de discusión y de experimentación que en sí mismo es importante y hace emerger ideas, valores y saberes que de otro modo serían ignorados.

Será objeto de este estudio profundizar en los datos, las teorías y los dilemas del “sesgo” de género en la orientación educativa. La justificación no es otra que fortalecer la igualdad de oportunidades: reconocer e intervenir en las diferencias de partida de las personas para corregir la discriminación y facilitar un desarrollo más justo de los individuos y de las comunidades. Cuando la orientación se dirige al “desarrollo integral” de las personas, no puede ignorar los procesos que limitan o sesgan ese desarrollo.

La **igualdad** es, por lo tanto, el segundo concepto que merece un breve análisis introductorio. Puede adjetivarse de muchas maneras según la tradición política que se elija como marco, como

igualdad de trato, de oportunidades, de resultados, material, etc. En todo caso, se trata de un término complejo, y básico en nuestra convivencia política, que hace referencia a una relación, más que a una identidad. Es decir la igualdad no significa que los individuos son idénticos, sino que tienen una relación de reciprocidad y no de dependencia; que pueden discutir en un mismo plano asuntos comunes; que ningún rasgo particular que los diferencia puede inhibir la búsqueda de un destino personal o impedir el acceso a un determinado bien social.

La igualdad tiene al menos dos vertientes que coexisten con tensiones, pero que son ambas irrenunciables: el reconocimiento y la redistribución (Fraser, 2006). Aplicadas a la educación, supone dos líneas de trabajo:

- Reconocer las diferencias, lo que no consiste solo en verlas, medirlas y tenerlas en cuenta para compensarlas, sino también, lo que suele olvidarse, en darles valor y reconocer a los sujetos “diferentes” como valiosos, activos y protagonistas de su propia visión del mundo y protagonistas de su propio cambio. Esto puede aplicarse a todos los sujetos considerados históricamente como “minorías”, y desde luego a las mujeres.
- Redistribuir los recursos, la riqueza o la autoridad facilitando el acceso y dotando de medios a aquellas personas y grupos que han carecido históricamente de poder hegemónico o cuya posición social ha sido definida como inferior o insuficiente. Los “recursos” en este caso son educativos, lo que va más allá de la incorporación a una educación gratuita de calidad e implica igual acceso al conocimiento y al poder.

Por lo tanto, reconocimiento del valor de las diferencias y al mismo tiempo, semejanza en los bienes materiales y simbólicos no solo no son contradictorios sino que deben construirse al mismo tiempo y en toda su complejidad.

Un ejemplo permitirá ver los dilemas a los que la igualdad hace referencia. Pensemos de nuevo en el tema de la elección de carreras o itinerarios. Es evidente que la ciencia y la técnica tienen un especial prestigio en nuestras sociedades, y que esto sucede en todos los niveles, siendo siempre mejor valorados (mejor pagados, con más estatus) que por ejemplo, las actividades de cuidado o las artísticas. Hay más varones en las ciencias llamadas “duras” y en la tecnología, en España y en todos los países desarrollados. La igualdad puede entonces entenderse de dos modos: lograr que las mujeres accedan a estas carreras y aprendizajes para igualarse así a los varones; o bien tender a valorar e igualar en prestigio y en salario, las actividades de cuidado, humanísticas o artísticas, en las que hay más mujeres.

La estrategia no puede ser la misma; la primera refuerza el orden del valor, pero lo distribuye; la segunda lo discute y al subvertirlo, lo abre a otros. Es decir, el ejemplo nos recuerda que la desigualdad no consiste únicamente en que hay menos mujeres en la formación profesional en informática; también hay menos varones en enfermería. El gran dilema de la igualdad y el debate que tiende a ocultarse es que no basta con repartir “lo valioso”, sino también “lo no valioso”. Un programa contra la segregación puede impulsar a las mujeres a la ciencia y la tecnología, o bien animar a los varones a emprender estudios “femeninos”. Ni los medios ni los efectos son los mismos. En ambos casos hay riesgos: mantener las jerarquías en el primer caso, afianzar las diferencias en el segundo. Pero sin tener en cuenta los dilemas de la igualdad, cualquier política o programa incurrirá

en los mismos sin evaluar sus efectos y lo que es más grave, sin entender sus resultados. Como veremos, lo que parece una paradoja de difícil solución en la teoría no lo es tanto en la práctica, siempre que vaya acompañado de la reflexión y voluntad política que exige. Los roles de género tienen un carácter tan rígido que con solo relajar sus exigencias se pueden lograr efectos inesperados en ambas direcciones.

El tercer elemento en juego es la **educación** como motor de cambio. Si se plantea que la orientación tiene un papel que jugar en relación con el género es porque se confía en que la educación puede transformar actitudes o compensar diferencias. Esta confianza está en la base de la escuela democrática, aunque ha sido socavada por las críticas, y más ferozmente, por la realidad de unos resultados que muestran la perpetuación de las diferencias de partida. No es objeto de este estudio resumir el debate, de enorme interés por otra parte, en torno al carácter reproductor o transformador de la educación (Fernández Enguita, 2001; Dubet y Martuccelli, 1996). Pero sí recordar unas ideas que guían nuestro estudio.

En primer lugar, la educación se ha postulado históricamente como una esfera autónoma, un espacio social sin diferencias que se asocia al ideal liberal de una esfera política, donde la ciudadanía encuentra las condiciones para una discusión entre iguales, obviando las grandes diferencias de condición y riqueza. Obstinadamente, la realidad nos recuerda que la educación carece de esa autonomía ideal. Reproduce de forma clara las desigualdades sociales o al menos no las corrige, y además las legitima, convirtiendo las diferencias de clase en “fracasos” o “éxitos” individuales. Son muchos los estudios que muestran que el gran avance de las sociedades en la educación de las masas no ha corregido las desigualdades laborales, económicas, ni siquiera las educativas. Ha elevado el nivel general, pero mantenido las diferencias internas. El factor más importante para el éxito escolar sigue siendo la clase social de origen y el nivel educativo de los padres, madres o figuras relevantes con las que se conviva (Calero, 2008).

En relación con el género, el sistema educativo realiza la misma operación descrita para la clase social: mantiene y perpetúa, a través de sus disciplinas y contenidos, la diferencia de poder entre los sexos. No lo hace deliberadamente, o no más que otras instituciones, pero transmite los patrones de género sin cuestionarlos, por lo que al final de largos años de convivencia en aulas mixtas, las diferencias y desigualdades se mantienen y refuerzan, “convertidas” en rasgos de la personalidad individual. Cuando chicos y chicas “eligen” carreras diferentes, sucede lo mismo que cuando los hijos de las clases obreras “abandonan” la escuela. Las decisiones individuales se han formado a impulsos de una estructura social de la que la escuela forma parte y que no cuestiona.

La educación por lo tanto no solo no es autónoma sino que refleja, y a veces con una poderosa inercia, el cambio social. Si los avances de las mujeres en la educación han sido tan espectaculares, en cuanto a acceso, permanencia y resultados, es porque este cambio ha sido también espectacular en la vida social. Un cambio estructural que permite o exige a las mujeres incorporarse a la fuerza de trabajo asalariada y a la ciudadanía, y que necesita su educación para ambos procesos, como antes necesitó la educación de las clases bajas y de los obreros. Como veremos, muchos de los “logros” educativos femeninos pueden explicarse por la inercia misma de un movimiento histórico de escolarización de las mujeres en momentos determinados y más bien tardíos.

Por lo tanto, la educación no puede por sí misma adelantarse o empujar el cambio social. Es un instrumento, y uno poderoso, pero no su motor, al menos no en estos momentos históricos. Cualquier modelo o programa que busque la mayor igualdad de mujeres y varones en la escuela debe tener en cuenta que esta es parte de la sociedad: no puede cambiar por sí misma el sistema productivo o la cultura patriarcal y las mentalidades que la sustentan.

Ahora bien, **puede y debe conseguir ciudadanos más conscientes del carácter colectivo de esas desigualdades y de su raíz social e histórica.** Puede y debe intervenir para lograr que la distribución de oportunidades sea más justa, los caminos más abiertos, la diferencia de los destinos no se viva de forma solitaria o culpable. Y puede procurar experiencias de convivencia y de discusión de una vida en común que faciliten el cambio necesario. En el diálogo y la cooperación con la sociedad está ahora la fuerza de la escuela, más que en una autoridad como agente transformador que se ve cada vez más intervenida y socavada.

1.2. Las tres áreas del análisis

Realizar un estado de la cuestión sobre la gran producción investigadora en torno al género y la educación desborda los límites de este trabajo. Existen importantes trabajos, teóricos y empíricos, sobre el contenido de los programas, la presencia o ausencia de referentes femeninos en las materias, científica por ejemplo, el currículum oculto, la pedagogía y el método de enseñanza, el trato diferencial a alumnos y alumnas, la falta de valor acordado a las tareas y a los saberes de los grupos subordinados (desde el desprestigio de la cultura manual hasta el desprecio escolar por las actividades agrarias o domésticas), por no hablar de toda una serie de trabajos dedicados a la convivencia escolar, la discriminación o violencia que se vive en diferentes lugares del sistema educativo. Solo la cultura organizativa de los centros educativos y el reparto de poder y prestigio merecería por sí solo un estudio de género.

Analizar el conjunto de dimensiones citadas haría muy difícil poner en relación la teoría con la práctica cotidiana de los orientadores y orientadoras y proponer ese encuentro es el fin de este estudio. Para lograrlo, nos ha parecido necesario delimitar dimensiones o espacios donde esa teoría pueda traducirse, aplicarse y evaluarse. Si un modelo es un encuentro entre una teoría y unas prácticas, hemos querido que el modelo de una orientación sin sesgo de género resulte manejable y familiar para los y las que pueden aplicarla.

A nuestro entender, hay tres áreas especialmente importantes donde se cruzan orientación y género, y que nos permiten proponer ideas, interpretaciones y medidas que pueden dar lugar a proyectos educativos factibles o, al menos, desbrozar el terreno para seguir reflexionando y actuando. Estas dimensiones son solidarias, puesto que se basan en una misma estructura social, y deberían responder a dinámicas sociales similares, pero son manifestaciones diferentes, observables, y permiten realizar proyectos singulares. Nuestra idea es que si se actúa en esas tres zonas se estará tocando el núcleo de la desigualdad de género que subyace en muy diversas manifestaciones. A continuación veremos cuáles son estas.

a) El rendimiento diferente de los estudiantes en razón de su sexo.

Después de la clase social (y la etnia), la variable que afecta más a las desigualdades en los

resultados educativos es el sexo. Los datos sobre el nivel de estudios alcanzado, el abandono y el fracaso escolar, los resultados en las pruebas internacionales, etc. hablan de diferencias importantes entre hombres y mujeres. En general, son favorables a las mujeres, que suman más años de educación que sus compañeros, pero hay datos que matizan esta afirmación: por ejemplo, en las pruebas de PISA los chicos tienen mejores resultados en matemáticas y las chicas en lectura, lo que ya anuncia una especialización de género. Estos resultados han llevado a muchos debates en la comunidad educativa nacional e internacional –incluso a propuestas contrarias a la escuela mixta– y la orientación no puede ser ajena a una discusión que es netamente un problema de género.

b) La segregación en los itinerarios y estudios que realizan chicos y chicas.

Se trata de una desigualdad clara, demostrada por los datos, y uno de los aspectos que más afectan a la vida de hombres y mujeres. Puesto que tras unas etapas de educación común y formalmente igualitaria, chicos y chicas parecen elegir formaciones o carreras determinadas por los roles de sexo. Los datos muestran una serie de esferas comunes –donde se distribuyen hombres y mujeres con normalidad, en el sentido estadístico del término– y otras claramente especializadas. Esa especialización, además, cambia cuando nos referimos a los estudios universitarios o a la Formación Profesional, incluyendo un factor de clase de gran interés. Es evidente que la segregación característica del mercado laboral se forma en esas decisiones o filtros y al mismo tiempo influye en ellos.

La preocupación por esta segregación no es académica: las actividades y los sectores femeninos suelen tener menor prestigio, salarios más bajos, y mayor precariedad, lo que afecta a la posición de las mujeres en el mercado de trabajo y a su riqueza, llegando a influir en sus pensiones, de manera que decisiones tempranas acaban marcando toda la biografía. Pero sobre todo, la segregación crea segregación: si no hay mujeres –o varones– en el otro grupo, es muy difícil que estas tendencias se rompan, lo que perpetúa una situación poco igualitaria.

c) La convivencia escolar y la discriminación

El tercer lugar donde es interesante vincular orientación escolar y género se refiere a la **convivencia escolar y la discriminación**. A diferencia de los otros dos aspectos, no hay estadísticas que reflejen claramente la desigualdad entre chicos y chicas en el aula o en el patio, sino experiencias e investigaciones que alertan sobre procesos de exclusión/inclusión relacionadas con el sexo de las personas o con su orientación sexual. Incluimos esta forma de discriminación –la homofobia y la lesbofobia– porque en la formación de las identidades de género, nada afecta tanto como la imposición de formas de masculinidad o de feminidad estereotipadas y hegemónicas. Si se trabajan desde la orientación esos temas, se estará influyendo de forma importante en el logro de una escuela más inclusiva y menos sesgada. Por ejemplo, es evidente que el hecho de que los chicos jóvenes “huyan” de enseñanzas y oficios “femeninos” es inseparable de la formación de su identidad como varones y de las presiones y burlas que sufren los que divergen o se rebelan.

Como dijimos más arriba, existen otras “zonas” de gran interés, que han sido objeto de otros estudios: el currículum –explícito e invisible– y los contenidos, la formación del profesorado y sus estereotipos o prejuicios, las interacciones en el aula y en el patio, la organización de los centros y su cultura escolar, etc. Se hará alusión a los mismos cuando afecten a una de las tres dimensiones que

hemos elegido por su relevancia para el análisis más detenido.

1.3. El papel de la orientación

¿Qué papel puede jugar la orientación en las cuestiones planteadas? Empezaremos con una respuesta muy simple: puesto que la orientación busca el desarrollo integral del alumnado, la forma en que estos se convierten en mujeres y en varones, sus identidades de género, no pueden más que formar parte del objetivo de la orientación. Estas identidades son uno de los factores básicos de igualdad o desigualdad y, por lo tanto, no pueden quedar al margen de las intervenciones. La práctica de la orientación, que es al mismo tiempo una responsabilidad colectiva de los centros y una labor específica de departamentos y profesionales formados para ello, debe considerar el género de tres maneras al menos:

- En sus análisis y diagnósticos, como marco para la comprensión de lo que sucede en las aulas y entre los estudiantes. Ignorar cómo se construye el género, no dotarse de esa perspectiva, implica no comprender dinámicas y relaciones que son básicas para la formación de las personas, las crisis de la adolescencia, los resultados académicos, la elección de itinerarios, los problemas de convivencia, etc. Sin el género, el cuadro de la realidad carecería de una dimensión fundamental. Nadie se plantearía hoy en día intervenir con estudiantes sin pensar en su raza o su etnia, por ejemplo, en la forma en que su experiencia de la discriminación o las normas de su grupo pueden influir en sus resultados o en sus ambiciones. Lo mismo puede decirse de la clase social y del género.
- En su trato con las y los estudiantes, para procurar su desarrollo psicosocial. De forma más concreta, más individualizada, la orientadora u orientador, cuando trabaja, está frente a una persona que es una niña o un niño, un hombre o una mujer, o una persona transexual, es decir, alguien que encarna en su cuerpo una representación social, unas imágenes, roles, expectativas precisas y diferenciadas por el hecho de su sexo. Algo que todos hacemos intuitivamente, desplegar nuestra complicidad o lejanía, esperar ciertos comportamientos del otro, rechazar o aplaudir el aspecto, las palabras, los actos de la persona que vemos en función de su sexo, debe ser considerado de forma más reflexiva. Pues muchas veces, el acto más inconsciente es también el más estereotipado, y sin reflexión, esa carga con la que designamos a los demás caerá sobre ellos sin que seamos conscientes del poder que ejerce y del impacto que tiene, sobre todo en personas muy jóvenes.
- En su visión global del centro y en el proyecto educativo. Pues además de observar los problemas de rendimiento o de desigualdad, además de orientar y ayudar al desarrollo del alumnado, la orientación es “agente de cambio” colectivo. Puede proponer o liderar proyectos relacionados con las áreas educativas, desde las formas de aprendizaje al clima escolar, y su conocimiento y sensibilidad se incorporan al proyecto de centro y a sus principales documentos y programas. Incluir en ello la visión de género es hacer este proyecto más sólido, no aumentando la carga de trabajo con nuevos temas, sino adoptando un nuevo prisma o punto de vista transversal que debe informar todos los aspectos y dimensiones que se consideren importantes.

En palabras de Trinidad Donoso-Vázquez (2012): “¿Le interesa el género a la orientación?”

Mejor deberíamos preguntarnos ¿cómo podría no interesarle? ¿Cómo podría no interesar a una disciplina entrelazada con el mundo social el sistema de poder que define nuestra conducta, las maneras en que nos relacionamos, lo que está prohibido o permitido, los factores económicos que nos envuelven y por ende la política?”

La orientación se caracteriza por una gran variedad de funciones y ámbitos de acción, pero si tomamos los objetivos en los que hay más acuerdo veremos cómo se relacionan naturalmente con las dimensiones elegidas en este estudio para profundizar en el sesgo de género (Bisquerra, 1998; Grañeras Pastrana, 2009; Vélaz de Medrano Ureta, 2013):

- Si observamos el ámbito de los resultados, es finalidad básica de la orientación fortalecer y acompañar a los individuos en su desarrollo y en la toma de decisiones, crear hábitos y habilidades de trabajo, mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje para hacerlos más significativos, colaborar con el diseño de un currículum que promueva el desarrollo integral, etc. Como veremos en el siguiente capítulo, todos estos elementos que determinan en gran medida el rendimiento del sistema están cruzados por las dinámicas de género. La atención a la diversidad no puede ejercerse, por lo tanto, sin considerar esta perspectiva.
- También es evidente que el apoyo, información y consejo en relación con la orientación académico profesional no puede aplicarse sin considerar el género. Si la orientación debe facilitar las transiciones entre etapas y entre la educación y el mundo laboral, y debe dotar de competencias a las personas, apoyando su autonomía, no podrá hacerlo sin comprender hasta qué punto pesan las determinaciones de clase y género en esas decisiones y percepciones del contexto y de las propias fuerzas y habilidades.
- En tercer lugar, el departamento de orientación tiene un gran papel como “agente de cambio” y como promotor de intervenciones para la mejora de la convivencia y del clima de los centros. Si la orientación debe anticipar las crisis de desarrollo y favorecer “los procesos de socialización a través de la dinámica de grupos y del funcionamiento democrático y solidario de los grupos sociales de referencia”, ¿cómo hacerlo sin considerar el género que es el factor de división quizás más básico en la socialización del alumnado?

En las tres áreas tiene un enorme papel, tanto a nivel individual, como grupal o de centro, tanto hacia adentro como interviniendo en el contexto socio comunitario. Tras analizar las tres dimensiones elegidas, propondremos un modelo de orientación sin sesgo de género que facilite la aplicación práctica de las ideas expuestas.

Objetivos y metodología

El objetivo general de este estudio es **analizar el sesgo de género en la experiencia educativa y proponer medidas y modelos de orientación** con capacidad para corregirlo. Para ello ha sido necesario alcanzar una serie de objetivos específicos:

- Identificar los sesgos principales de género presentes en el sistema educativo a partir de los datos diferenciados por sexo y de la literatura existente.
- Comprender qué elementos, procesos o dimensiones del sistema educativo refuerzan o, por el contrario, corrigen los sesgos de género identificados.
- Situar la orientación educativa con sus medios, roles y objetivos en el escenario descrito, observando qué papel juega en los sesgos identificados y cómo interviene en los procesos o dimensiones que explican dichos sesgos.
- Revisar la literatura existente sobre orientación y género en la práctica, analizando las políticas o medidas más interesantes, que hayan sido evaluadas o que sean susceptibles de tener un efecto positivo.
- Proponer un marco teórico que sitúe y explique el papel de la orientación educativa en relación con la lucha contra la discriminación basada en el sexo.
- Proponer medidas y recomendaciones que tiendan a corregir los sesgos de género y a fortalecer la igualdad de oportunidades de mujeres y varones, tanto en la escuela como en sus itinerarios y decisiones futuras.

Por lo tanto, el estudio que presentamos es esencialmente **un modelo de orientación sin sesgo de género**. La revisión de los datos y de las interpretaciones debe servir de marco para establecer una política coherente en este campo y situar el valor y alcance de las diferentes medidas o recomendaciones que se apliquen. La utilidad es lo que ha guiado la metodología, que reúne una compleja y abundante información y se propone presentarla de forma ordenada y crítica.

El análisis de fuentes secundarias es la base del estudio que ha recogido y analizado varios tipos de fuentes:

- Las **estadísticas de educación disgregadas por sexos**, con el fin de crear un cuadro sistemático de los sesgos de género. Cuando ha sido posible estos datos se han analizado a la luz de otras variables fundamentales como la clase social.
- Los procesos educativos que explican el sesgo de género se han interpretado partiendo de la **literatura básica en materia de género y educación**. De esta manera se ha situado la orientación educativa en el contexto más amplio de la discusión sobre las desigualdades en el sistema educativo.
- En tercer lugar, la posición y rol de la orientación en este marco se ha analizado a partir de la **literatura especializada sobre orientación educativa**. Esto ha implicado conocer y analizar tanto la filosofía que sustenta la orientación como los procesos y medios con los que cuenta, la formación de los y las orientadoras, sus resultados cuando existan evaluaciones.
- Se han llevado a cabo una serie de **entrevistas con orientadores/as para conocer su visión y su opinión sobre el tema**.
- Por último, se ha realizado un **seminario de trabajo** con una serie de personas en posiciones relevantes para este estudio: orientadoras de secundaria y primaria, directoras de institutos, profesores/as, expertos/as en educación y en género, etc. Este grupo de trabajo debatió los resultados del estudio y las propuestas con el fin de afinar las interpretaciones y contribuir al modelo de orientación sin sesgo de género que presentamos.

El análisis de las fuentes y la interpretación de los datos serán integradas en un marco general que permita observar los espacios y dimensiones esenciales donde debería actuar la orientación educativa. De ahí derivarán las recomendaciones que forman parte del informe final.

Caracterización del sesgo de género: resultados, segregación, convivencia

Los siguientes apartados se ocuparán de dibujar el sesgo del que hemos hablado más arriba. En qué consisten las diferencias comprobadas entre hombres y mujeres en el sistema educativo, dónde están las mayores distancias, qué áreas son más críticas si deseamos proponer un modelo de orientación sin sesgo de género. Para las tres dimensiones seleccionadas empezaremos por describir el panorama actual, basándonos en los principales datos disponibles. Presentaremos igualmente las explicaciones más frecuentes para las disparidades observadas. Este análisis dará pie a la discusión sobre las posibles intervenciones desde la orientación en relación con la dimensión tratada.

3.1. Los resultados y el rendimiento escolar por sexos

Comenzamos por esta dimensión, los resultados, no porque nos parezca más relevante que las otras dos, sino porque permite repasar la posición global de varones y mujeres en el sistema. Es también uno de los temas que más literatura ha generado en los últimos años, en parte por la influencia creciente de las evaluaciones internacionales, en parte porque el “fracaso escolar” y su diferencial de género es una de las grandes preocupaciones de las administraciones educativas y de los expertos/as.

Existen dos formas muy frecuentes de entender el rendimiento o los resultados, aunque es evidente que puede haber muchas más. La primera se refiere al rendimiento general de los alumnos en el sistema y a la eficacia del sistema mismo según una serie de indicadores: los años de escolaridad, la adecuación de las edades y los niveles, el abandono temprano, la proporción de universitarios/as, etc. En un sistema educativo formado por etapas y que tiende a incrementar las exigencias y los años de estudio, la “esperanza de vida” educativa es básica para comprobar sus avances y comparar diferentes grupos entre sí.

La segunda forma se refiere a los resultados de los exámenes o test que evalúan conocimientos o capacidades concretas, tales como PIRLS o PISA. La virtud de estas evaluaciones internacionales es que permiten obtener retratos muy precisos y comparables del nivel de conocimientos de una generación en una serie de materias. Su sistematicidad ayuda a observar la evolución o a realizar

comparaciones útiles, por ejemplo, entre chicos y chicas. Las críticas al uso y abuso de estos exámenes como criterio principal de evaluación de sistemas educativos tan diferentes y complejos son también numerosas, pero aquí nos interesan como indicadores de disparidades entre mujeres y hombres.

a) El rendimiento como respuesta al contexto social y económico

Si comenzamos por la forma más global de entender el rendimiento, la idea principal es el avance y asentamiento de las mujeres en todos los niveles e itinerarios de los sistemas educativos. Aunque no se trata de una conclusión universal, es frecuente que en los países de la OCDE las mujeres estudien más años y con más provecho (en cuanto a títulos) que sus compañeros.

Observando los datos de España, podemos decir que las mujeres estudian más años, llegan a la educación superior en mayor número y pierden menos efectivos en cada etapa¹. En general, la educación primaria no desvela grandes diferencias entre los sexos. A los 12 años han completado la primaria un 81% de chicos y un 86% de chicas.

En los datos de idoneidad y de repetidores existe siempre algún punto a favor de las niñas, pero las diferencias se hacen importantes en secundaria y se concentran en torno a las edades críticas para permanecer o abandonar el sistema tras la etapa obligatoria. Así, en los primeros cursos de la ESO, hay unos cinco puntos de diferencia entre chicos y chicas en el número de repetidores. A los 15 años, la idoneidad ya muestra una diferencia importante por sexos, es de 56,93% en los chicos y 66,8% en las chicas.

Si observamos, las tasas de escolarización en edades no obligatorias, varones y mujeres se han ido acercando desde el inicio de la crisis, pero siempre son mayores en las chicas. Si bien a los 16 años las mujeres y los varones están escolarizados en proporción similar (96,7% las mujeres y 95% los varones), a los 17 años la diferencia es de casi cinco puntos (85% frente a 89,9%) y aumenta algo más a los 18 años (69% para los varones y 75,8% para las mujeres).

Son más los chicos que no completan la segunda etapa de la educación secundaria, lo que se llama en Europa “abandono temprano”: un 28,8% frente al 20,8% de las chicas. Además, si tomamos un indicador básico de “fracaso escolar”, un 23% de los estudiantes españoles sale de la ESO sin título de graduado de secundaria, 28% entre los varones y 18% entre las mujeres. Siempre en esta misma línea, son más las mujeres que realizan estudios terciarios: las mujeres entre 25-34 años con educación superior son el 44% y los varones el 34%, 10 puntos de diferencia.

Para interpretar estos datos, hay que empezar por recordar que hablar de mujeres y hombres en general es arriesgado. Aunque existe sin duda un comportamiento general de cada sexo, hay también muchos varones que tienen buenos o mejores resultados y muchas mujeres que abandonan los estudios o no logran los niveles considerados necesarios. Esta salvedad suele hacerse en los análisis, pero es menos frecuente que se lleve más lejos y que se analicen en detalle los resultados por género y clase social o etnia.

La interseccionalidad –la forma en que diferentes condiciones sociales no se suman sino que interactúan de forma compleja– debería estar presente en los análisis de los sistemas educativos y de sus resultados. Y no hay que olvidar que la desigualdad en los resultados educativos es sobre todo

una cuestión de clase social. Sin ir más lejos, en PISA las diferencias entre alumnos se atribuyen en un 50% a sus características socio económicas, frente a un 6% de influencia de la didáctica, por ejemplo (Martínez García, 2007). Numerosos expertos/as nos recuerdan que los países con mejores resultados globales son aquellos que menos desigualdades sociales tienen.

Volviendo a las diferencias de género descritas, ¿cuáles son las explicaciones más habituales para este “sesgo”? Hay muchas interpretaciones, pero pueden resumirse en dos líneas de pensamiento: las referidas al funcionamiento y pedagogía del sistema educativo, es decir, a lo que pasa dentro de los centros y de las aulas; y las referidas a la estructura social y el mercado de trabajo, es decir, a lo que pasa fuera.

Entre las primeras, toda una serie de estudios plantean que el método de aprendizaje y la organización escolar se adaptan mejor, en el momento actual, a las necesidades o a la forma de ser de las chicas. Los contenidos memorísticos y académicos, la aplicación, la buena disposición hacia la disciplina serían –en esta visión– rasgos más frecuentes en las mujeres. Los varones, siempre según las teorías populares sobre todo en el mundo anglosajón, tendrían mayores dificultades porque son más activos, requieren enseñanzas más prácticas o técnicas y son más indisciplinados. La versión más sesgada de esta argumentación parece insinuar que las chicas son naturalmente más obedientes y los chicos más creativos y rebeldes. En una versión más matizada, sería la forma de enseñar –la didáctica– la que se adapta mejor a las mujeres. Solo algunos autores separatistas (es decir, contrarios a la escuela mixta) se fijan también en el hecho de que haya más mujeres que hombres entre los enseñantes, como si el método pedagógico fuera inherente al sexo. Al defender aulas o colegios separados para chicas y chicos, se refieren al “ejemplo” o modelo de los profesores del propio sexo como una fuente básica de transmisión educativa.

A nuestro entender este argumento tiene un vicio de partida: la escuela fue hecha por y para los hombres y su pedagogía jamás ha sido “feminizada”. Si fue útil –con su disciplina y su carácter memorístico y académico– para otras generaciones de varones, ¿por qué habría dejado de serlo ahora? Por otra parte, el “diferencial” de fracaso escolar se concentra en los últimos cursos de la enseñanza obligatoria, es decir, en los institutos, donde hay casi tantos profesores varones como mujeres (estas son el 55% en estas etapas en España). No hablamos pues de un universo tan feminizado como el de infantil o primaria, donde por otra parte las diferencias de resultados entre los sexos son mínimas. Es indudable que existen aspectos pedagógicos que deben ser analizados o corregidos, pero no parecen explicar los datos globales del sistema. Más bien podríamos decir que las mujeres están tan adaptadas o tan poco adaptadas como los varones al ritmo y contenidos del aula, pero una proporción mayor de chicas sigue estudiando *a pesar de ello*.

En cuanto al tema de la disciplina, merece la pena detenerse en ello, pues es una cuestión muy relacionada con el género. Si utilizamos estudios aplicados, por ejemplo, a la criminalidad, las interpretaciones resultan muy reveladoras. En la juventud, los varones atraviesan una fase de transición entre la familia de origen y la nueva familia (y el empleo), durante la cual “no son de nadie” socialmente hablando, y esas son etapas de riesgo. Ser hombre en las culturas hegemónicas implica siempre un rasgo de indisciplina, tanto si hablamos de subculturas obreras, como callejeras o capitalistas. En esa fase, el control es externo y existen numerosas formas de “disciplinar” a los varones jóvenes, entre otros el servicio militar cuando existía. Esto explica por qué la población

carcelaria está compuesta básicamente de hombres jóvenes. Pero por grande que sea el riesgo que corren, los indisciplinados no rompen con su rol de género, al revés, pueden reforzarlo con su comportamiento.

Las mujeres, hasta tiempos recientes, no tenían esos espacios de transición y peligro. Siempre pertenecían a alguien y estaban bajo la autoridad de algún varón adulto, pues no otra cosa es el patriarcado. Cuando se rebelaban o no cumplían con la obediencia que se esperaba de ellas, las formas de disciplina eran más sutiles y más sociales (lo que no quiere decir que no fueran destructivas): el rumor y el estigma, la posible agresión, la amenaza de la soltería, pero también de la locura, etc. Por lo tanto, cuando decimos que a las chicas les va mejor en la escuela porque son más disciplinadas, no hay que olvidar que lo que estamos diciendo es que a las chicas más les vale ser disciplinadas pues no se les permite otra cosa (Rodríguez Martínez, 2011). La rebelión femenina no es funcional, ni se espera ni se alienta su indisciplinada, y, por lo tanto, recibe más rechazo y un mayor castigo. Es contraria al rol de género, por lo que supone una doble rebeldía, contra la institución y contra la propia identidad.

El segundo grupo de explicaciones sobre los resultados académicos de varones y de mujeres hace referencia a la estructura social. Describen dos fenómenos clave para comprender los resultados educativos: la posición social de las mujeres y la diferencia ante el mercado de trabajo. Para estos expertos/as, el rendimiento escolar, lejos de ser una acumulación de problemas de aprendizaje o de adaptación individuales, es un efecto de las estrategias de los diferentes grupos sociales. Y en determinados momentos históricos, como el actual, hombres y mujeres, no tienen las mismas estrategias. Tres son las razones principales del mayor “éxito” de las chicas, si vamos de la más concreta a la más general.

En primer lugar, el mercado de trabajo penaliza más a las mujeres que a los hombres a igual cualificación (Comas, Granado, 2001). En general, las mujeres tienen mayores dificultades para encontrar el primer empleo, para mantenerlo, para realizar una carrera profesional (Calero, 2008). Todos los datos (hasta la actual crisis de empleo donde la inestabilidad se ha generalizado) hablan de biografías más inestables, de peores salarios, de trabajos más inseguros con peores contratos.

Según aumenta el nivel de estudios, la diferencia en la tasa de actividad de hombres y mujeres disminuye: en la población joven (entre 24 y 34 años), va desde más de veinte puntos de diferencia en educación primaria a cuatro puntos en los estudios superiores. Además, el desempleo es mayor para todos cuanto más baja la cualificación, pasando de un 46% para los jóvenes con educación primaria o inferior, un 36% para la primera etapa de secundaria, a un 27% en la segunda etapa de secundaria y un 19% para la educación superior. En las últimas décadas, las mujeres han tenido siempre un desempleo superior al de los hombres, cerca del doble, aunque en estos momentos se encuentran igualados.

En cuanto a los salarios medios, las mujeres con estudios primarios ganan alrededor del 60% de lo que ganan los varones con similar formación. Esta diferencia se reduce según mejora la cualificación, pero todavía supone un 80% en diplomadas y licenciadas. La diferencia salarial tiene que ver con las ocupaciones a las que optan mujeres y varones según su nivel de estudios: casi la mitad de las mujeres con estudios primarios o inferiores están en “ocupaciones elementales” frente al

20% de los hombres con igual cualificación. Los varones tienen una diversidad mayor de ocupaciones y una presencia mayor en manufacturas. La categoría de ocupaciones se iguala solo cuando las mujeres tienen educación superior, siendo entonces más numerosas en proporción en la categoría “técnicos y profesionales” (46% de las tituladas superiores, frente a 37% de los titulados).

Por lo tanto, no hay ninguna duda de que las cualificaciones son una compensación de la discriminación de género que han vivido y viven las mujeres en economías como la española, con un desempleo y subempleo endémicos. A veces, no solo tienen que compensar un contexto adverso, sino directamente huir de un entorno sin salidas laborales. El espectacular avance de las jóvenes españolas de las clases agrarias, enfrentadas a un universo laboral cerrado, muestra el poder del contexto sobre el rendimiento educativo.

Por lo tanto, es coherente que las chicas intenten permanecer más años y sacar más títulos que sus compañeros para competir en igualdad de condiciones. Una vez más podemos decir que para las chicas es más arriesgado dejar de estudiar demasiado pronto. Por el contrario, para muchos varones, sobre todo de clase trabajadora, la transición al empleo en edades tempranas ha sido durante años relativamente fácil, y la identidad personal se asociaba con un trabajo de baja cualificación pero a menudo bien pagado o al menos abundante.

La segunda explicación es más genérica pero sigue la misma lógica estructural. Siguiendo a Fernández Enguita (1990, 2001) diríamos que las mujeres responden con adhesión al sistema educativo porque este las trata bien. A pesar de las desigualdades que el propio sistema genera, el espacio educativo pretende ser menos discriminatorio, más neutral, que los otros dos subsistemas sociales en los que crecen o que observan las niñas y jóvenes: la familia y el trabajo. La escuela es incluso más igualitaria en muchos aspectos que el mundo del ocio o de los medios de comunicación. Lo logre o no, su ética es la igualdad, y las mujeres sienten que dentro del sistema escolar pueden progresar y que no hay trampas ni techos de cristal. Parece lógico que lo aprovechen y valoren.

La citada visión considera que para muchos varones, que dominan en la mayor parte de los espacios sociales, desde la calle al trabajo, el instituto es menos satisfactorio y supone un autocontrol difícil. Para muchos chicos tendría sentido salir tempranamente de un espacio que les resulta poco expresivo y que exige enormes esfuerzos para lograr promesas inciertas.

El problema de esta visión es que, una vez más, considera homogéneos a los varones y a las mujeres. Olvida que las identidades de género tienen un amplio repertorio (Rodríguez Menéndez, 2007): la masculinidad puede expresarse asociándose al riesgo, al trabajo manual o técnico, al dominio de la calle, pero también puede identificarse fuertemente con la “razón” y el auto control.

Tampoco la feminidad es una: hay chicas, obviamente, que no pueden o no desean ser “buenas estudiantes”. La diferencia es que se encuentran con que el camino de los “chicos malos” no tiene referentes femeninos. No hay un modelo de chica obrera o trabajadora con éxito económico y poder social en su propio medio al que sumarse. Ser “mala chica” está lleno de peligros y estigma para las jóvenes, y los ejemplos exitosos son solo para varones. Salvo excepciones, con o sin motivo, se espera de las mujeres que dejan de estudiar que se pierdan, bien en matrimonios o maternidades tempranas, bien en malas compañías. Es importante tener en cuenta estos prejuicios o experiencias sociales sobre los que volveremos en la tercera parte del estudio, porque podríamos llegar a pensar

que todas las mujeres sienten la misma adhesión por la escuela. Por el contrario, hay un grupo de chicas con especiales dificultades para encontrar su lugar en la escuela actual y fuera de ella.

Dijimos más arriba que hay una tercera razón que explica el mejor rendimiento de las mujeres en el sistema: las mujeres –al menos la mayoría– tienen una mayor fe en el valor del estudio, sobre todo en países donde su plena incorporación a la educación ha sido tardía. Hay una inercia histórica en la oleada incansable de generaciones de mujeres “tomando” la escuela. Como ejemplo de esta larga tendencia, citaremos el estudio de Martínez García (2007) que describe la evolución de un indicador de logro educativo –la proporción de personas de 19-20 años que alcanzan el título de bachiller– entre 1977 y 2004, diferenciando sexo y clase social. Los resultados de clase son de mucho interés, destacando el hecho de que el nivel general no ha dejado de aumentar, pero las diferencias internas entre clases se mantienen. Aquí nos interesan especialmente los datos relativos al sexo: en 1977, la proporción de mujeres con este nivel educativo es el mismo que el de varones, 28%, pero en 2004 ha llegado al 60% (46% para los varones), mostrando el desbordamiento en la dinámica de progreso. Además, a más baja la clase social, más esfuerzo educativo han hecho las mujeres: han aumentado en casi treinta puntos en la clase obrera, 44% en las clases agrarias. Mercado de trabajo, búsqueda de la igualdad y movimiento histórico se unen para explicar estos avances.

Como escribe Establet hablando del caso francés, los sistemas escolares tienen una gran inercia; cuesta mucho moverlos, pero cuando llega el cambio social esa misma inercia hace que sea imparable. Esto puede aplicarse a las mujeres en la educación. Seguimos, por así decirlo, subidos a una ola, la misma que llevó a las masas a la instrucción en las primeras décadas del siglo XX, y cuya fuerza quizás empieza a agotarse.

Pues no hay que olvidar que cada vez que un grupo “minorizado” alcanza un bien social valioso, este se transforma o cambian los criterios de éxito. Así, en el sistema educativo actual, en algunas comunidades autónomas españolas, no basta con tener estudios, sino que estos han de ser en inglés, lo que introduce nuevas diferencias de clase entre el alumnado. Y podemos tener la sospecha de que la inteligencia académica y el esfuerzo, que han perseguido con ahínco las mujeres, no sean ya las herramientas más útiles para progresar en la vida profesional, sustituida por la “innovación”, el riesgo u otros valores más inciertos e individualistas².

b) El rendimiento medido individualmente

La segunda forma de medir el sesgo de género del sistema educativo se refiere a los resultados de los alumnos en las evaluaciones de conocimientos. Los test más utilizados son PIRLS en primaria y PISA en secundaria (Eurydice, 2009; Calero, Waisgrais, 2009). En muchos países, y en España también, muestran ciertas diferencias sostenidas entre varones y mujeres: mientras que las notas en ciencias son casi iguales, las chicas suelen sacar mejores puntuaciones en lengua y peores en matemáticas que sus compañeros. Pero no hay que olvidar que el estatus socio económico influye mucho más que el sexo en los resultados de estos test.

Así, según los resultados de España en PISA 2012, el rendimiento medio de las mujeres en comprensión lectora es de 503 puntos frente a 474 de los varones, 29 puntos de distancia; en matemáticas 476 frente a 492 (una diferencia de 16 puntos) y en ciencias hay siete puntos de diferencia a favor de los chicos. Las diferencias en matemáticas se redujeron entre el 2000 y el 2006

hasta estabilizarse (Libro blanco).

Pequeñas diferencias que, sin embargo, han provocado mucha literatura y numerosos proyectos de intervención, bien para aumentar el apego y rendimiento de los chicos en lectura y escritura (*literacy*, en inglés), bien para mejorar la posición de las chicas en matemáticas.

La razón de esta preocupación es que anuncia una especialización de género que puede tener grandes consecuencias: básicamente, se relaciona el fracaso escolar de los chicos con sus mayores dificultades con el lenguaje (y sobre todo con la lectura), instrumento esencial de aprendizaje en la cultura escolar; y la falta relativa de vocaciones en ciencias y tecnología de las chicas con su mayor distanciamiento de las matemáticas. Pequeñas diferencias que se traducen, como veremos en el siguiente apartado, en decisiones mucho más drásticas que llevan finalmente a recorridos segregados en una serie de materias.

¿Cuál es la explicación que da la literatura a estas diferencias? Cuando se analizan variables socio económicas, se observa que la relativa ventaja en lengua de las chicas se relaciona con el nivel de estudios de la madre: “la pequeña ventaja favorable a las chicas se explicaría por el influjo que ejercerían sobre sus hijas las madres con los niveles educativos más altos” (Martínez García y Córdoba). Según diferentes estudios, el nivel educativo de los padres es siempre un factor básico de éxito en cualquier materia, pero existiría además un “plus” de influencia de las madres sobre las hijas, reflejado en los resultados en lengua.

Existe otro rango de explicaciones que hacen referencia a la mayor inversión de las mujeres en las actividades relacionales y de comunicación, que convierte el lenguaje en herramienta básica y familiar. Por el contrario, los chicos consideran esa “especialidad” femenina y buscan otro terreno donde destacar (Watson, Kehler, Martino, 2010).

En cuanto a los peores resultados de las chicas en matemáticas, el análisis de los datos de PISA concluye que influye más la actitud hacia la materia que la capacidad: hay mucha más diferencia en el entusiasmo e interés que muestran los chicos hacia las matemáticas, en comparación con sus compañeras, que en los resultados. Algunos estudios sobre “autoconcepto” en varias dimensiones de chicos y chicas en edades adolescentes (Padilla Carmona, 2003) muestran que las chicas tienen un concepto de sí mismas ligeramente peor en matemáticas y mejor en lengua que los chicos. Pero es mucho más destacable, en estos estudios, lo poco significativa que es esa distancia.

Una vez más, las actitudes parecen relacionarse con explicaciones estructurales y no individuales. Los estudios muestran que cuando las sociedades son más igualitarias, más se reduce el “*gender gap*” en matemáticas (González de San Román, De la Rica, 2012). El nivel educativo y la participación laboral de las madres, junto con otros indicadores sociales de igualdad de género, explican la mejoría de rendimiento en matemáticas de las mujeres, sobre todo en sociedades donde esa participación era baja. En Suecia o Finlandia, por ejemplo, esa variable deja de tener efecto, porque chicos y chicas empatan en puntuación.

Por lo tanto, el diferencial entre los estudiantes tiene causas de género, aunque resulte muy complejo jerarquizar o identificar causas únicas. De ahí que en este terreno se propongan sobre todo proyectos de intervención, bien para mejorar el rendimiento femenino en matemáticas, bien el

masculino en lectoescritura. La idea que guía estas intervenciones es que el reequilibrio entre sexos debe lograrse hacia arriba, es decir, subiendo el nivel general, y no desatendiendo al sexo que rinde más. Consideran también que no hay una especie de suma cero entre matemáticas y lengua. En aquellos países donde las chicas tienen más ventaja en lectura, tienen también una desventaja menor en matemáticas. Y a la vez, en los niveles altos, las chicas tienen peores resultados en matemáticas y no compensan en lectura, produciéndose más desigualdad.

Por lo tanto, hay que distinguir las tendencias medias de los resultados relativos por cada franja y considerar objetivos independientes: dar más seguridad a las mujeres en matemáticas y ciencias, cambiando su actitud hacia estas materias; abrir caminos a los chicos para que mejoren su relación y sus resultados en lengua; atender y compensar a todos, chicos y chicas, que sacan peores resultados en ambas materias.

El siguiente capítulo refleja cómo estas “pequeñas diferencias” merecen atención, pues tanto si consideramos que reflejan una precoz decisión, una especialización de género; o por el contrario, que son los relativamente peores resultados lo que determinan los itinerarios, las diferencias terminan teniendo grandes efectos en los estudios y en la vida de mujeres y de varones.

3.2. Elección de carreras y segregación

La segunda dimensión que nos interesa analizar como marco de una orientación educativa sin sesgo de género se refiere a la elección de itinerarios y carreras y el mantenimiento de la segregación de chicos y chicas en numerosas disciplinas. La idea de la que partimos es que, de no existir un sesgo de género, la distribución por sexos en cualquier materia o carrera debería ser cercana al 50%, como de hecho sucede en una serie de áreas de conocimiento. Si la decisión se basara en el talento, la influencia familiar o de los iguales, la vocación, el azar, etc. se distribuiría de forma normal – estadísticamente hablando– entre individuos.

Por el contrario, la elección de carreras se corresponde con “especialidades” históricas de los sexos: las mujeres están mucho más presentes en actividades relacionadas con el cuerpo, la belleza y la salud, los servicios personales, el desarrollo del Estado del Bienestar, la educación. Los mundos donde prima lo inter personal y el cuidado son sectores muy feminizados. En cuanto a los varones, eligen mucho más a menudo todo lo relacionado con la tecnología y las máquinas (desde informática a electrónica o mecánica, etc.).

Analizar los datos nos permitirá matizar las interpretaciones de este fenómeno, que nos habla de una educación que, aunque igual en resultados, incluso favorable globalmente a las mujeres, mantiene y reproduce la división sexual del trabajo. Es interesante comprobar que la “inercia” histórica juega aquí en contra de la igualdad. Para ello hay que atender a las etapas y las decisiones que se toman en varios momentos: en tercero de la ESO (en el sistema actual); en la elección de bachillerato, en la formación profesional y en la carrera universitaria.

Según una serie de estudios sobre vocaciones científicas, en ese terreno la decisión ya está casi tomada en los primeros cursos de la ESO, pues influye enormemente la percepción del propio rendimiento y la capacidad para las carreras científicas y técnicas (Navarro Guzmán, 2012; Vázquez

y Manassero, 2009; Gaviria Soto, 1993).

Los factores que más influyen para la elección de estas líneas son, una vez más, el nivel sociocultural del alumnado (con más de 20 puntos de diferencia entre niveles altos y bajos) y el sexo de los alumnos, estando siempre las chicas por detrás en estas vocaciones (Everis, 2012), siendo especialmente llamativo en el caso de los estudios de ingeniería e informática, que un 40% de los varones elige (en el citado estudio) frente a un 10% de las chicas.

Por lo tanto, la primera separación se fragua mucho antes pero se produce en el bachillerato donde la distribución entre modalidades es diferente para mujeres y para hombres. Si atendemos a la distribución en cada rama, las mujeres son únicamente el 20% en tecnología, el 62% en Humanidades y sociales y el 64% en artes, estando equilibrada la proporción en Ciencias de la naturaleza y de la salud.

En formación profesional, la brecha se agranda. Hay que tener en cuenta que hay más hombres (55%) que mujeres en la primera etapa, la formación de grado medio, pero la proporción se iguala en el grado superior. Es en la elección de las familias profesionales donde se observan las grandes disparidades, pudiéndose distinguir tres grupos de familias en función del sexo mayoritario, si usamos los datos de FP de grado superior:

- Familias donde las mujeres representan más del 70% del alumnado: imagen personal (96,2%), servicios socio culturales y a la comunidad (90,5%), textil (89,2%), sanidad (74,7%), administración (68,9%).
- Familias donde los varones son más del 70% del alumnado: mantenimiento de vehículos (97,3%), electricidad y electrónica (95%), fabricación mecánica (91,5%), informática (85,8%), mantenimiento y servicios a la producción (81,5%), actividades físicas y deportivas (78%), etc.
- Familias donde ningún sexo tienen una proporción superior al 60%: artes gráficas (44,7% de mujeres), comercio y marketing (50%), química (53,6%), hostelería y turismo (60%), etc.

En cuanto a los estudios universitarios, en ciencias y matemáticas, 36% son mujeres (Eurostat, 2012); en ingenierías representan solo el 27%, lo que deja a España cerca, pero algo peor que la media europea. El dato de graduados en ciencia y tecnología por 1000 habitantes de 20 a 29 años refuerza esta diferencia: 15,8 de varones frente a 7,2 en el caso de las mujeres.

Por lo tanto, sin ser tan extremo como en Formación Profesional, hay también un importante sesgo de género en la Universidad. La presencia de la mujer es mayoritaria en todas las ramas, con la excepción de las titulaciones técnicas. Así, en Ciencias de la Salud el 70,5% son mujeres, en Ciencias Sociales y Jurídicas son el 61,1%, en Artes y Humanidades el 61,7% y en Ciencias el 53,6%. Es en las ramas de Ingeniería donde el porcentaje de mujeres se sitúa en el 26,4%.

¿Qué análisis podemos extraer de estos datos? Desarrollaremos a continuación tres ideas principales:

El sesgo de género no guarda relación con la dificultad teórica, el nivel de abstracción o el espíritu científico. Las mujeres están empatadas o superan a los varones en matemáticas, en biología,

en geología, en química. El problema no está ahí, por lo tanto, sino en otro tipo de causa: donde los varones están mucho más presentes es en la relación con las máquinas, mecánicas, ordenadores, de cualquier tipo.

Son las carreras asociadas con estereotipos de masculinidad (las ingenierías, la tecnología, el mundo fabril o industrial “clásico”) las que muchas mujeres evitan. Visto desde el otro lado, los varones no descartan las humanidades en sí mismas (como muestran los datos igualados en historia o en filosofía), sino que pierden presencia en las carreras que se asocian con la feminidad, en la educación, por ejemplo, o en las ciencias de la salud. Habría que analizar si lo que atrae o repele de determinadas ramas es la experiencia concreta –a qué se ha jugado en la infancia, qué se conoce y qué no– o la metáfora social (qué actividad se asocia con cada sexo), pero desde luego la segregación se relaciona mucho más con los estereotipos y atribuciones sociales sobre los sexos que con la naturaleza o dificultad del aprendizaje.

La segunda idea importante es que si el sesgo existe en todos los tipos de enseñanza, se agudiza en la formación profesional, es decir, donde más cerca está el alumnado del mercado de trabajo. ¿Qué significa esto? Hay dos posibles explicaciones: en primer lugar, puede ser que los estereotipos y mitos de género están más presentes en las actividades más manuales y técnicas; en segundo lugar, es posible que el mercado de trabajo sea más discriminador en estas áreas que en los puestos y categorías “profesionales” donde el nivel educativo y la pertenencia a una clase social más alta “compensan” el género.

En tercer lugar, parece haberse producido un estancamiento en los últimos quince años. Los datos de evolución muestran pocos avances de las mujeres en las ingenierías, por ejemplo, tras el impulso inicial que las hizo pasar de una presencia testimonial a cerca de un 30%. Este techo está también presente en los países de la UE y merece ser analizado y tratado.

Diversas son las explicaciones de las causas de esta “segregación” de itinerarios que termina siendo una diferencia “a lo largo de la vida”. Debido a una preocupación de la UE en relación con las vocaciones científicas y tecnológicas, ha habido numerosos estudios sobre las mujeres y la ciencia (ETAN, 2000). Concluyen que es toda la ciencia como institución lo que aleja a las chicas, por varios motivos: la imagen “masculina” estereotipada del quehacer científico, la falta de referentes femeninos en ciencia y tecnología, la pretensión de “objetividad” que aliena a chicas interesadas por un enfoque más práctico y social de la ciencia. En nuestro país, los estudios de Pérez Sedeño analizan el sesgo androcéntrico de la ciencia y la tecnología.

Es llamativo que el caso inverso, la “aversión” de los varones a ciertas actividades feminizadas, no haya despertado el mismo interés ni preocupación. Se refuerza así la idea de que las actividades asociadas a la naturaleza, el cuerpo, el cuidado de los demás, etc. son menos valiosas socialmente y por lo tanto, que es lógico que los hombres, que pueden elegir, las eviten. Cuando pensamos en la igualdad, siempre hay que recordar que lo más difícil no es repartir lo valioso sino distribuir lo “no valioso” o subvertir el valor.

En todo caso, la segregación encuentra su raíz en los elementos más antropológicos de las identidades de género y en la forma “sexualizada” de construir las disciplinas y las profesiones asociadas a estas. Unas identidades que se agudizan y se vuelven dilemas esenciales justo en la

adolescencia, cuando los chicos y chicas se ven confrontados a las decisiones que marcarán el resto de su trayectoria educativa y probablemente laboral.

Es la socialización diferenciada, el temor a verse como “minoría” (en el caso de las chicas) o a perder el propio estatus al acercarse demasiado al mundo de las mujeres (en el caso de los chicos), lo que determina la trama de decisiones que se van decantando desde la infancia. Son las “pulsiones sociales” de las que hablaba Elejabeitia (1993) en su estudio sobre elección de carreras, o el currículum oculto que describe del siguiente modo Bonal Sarró (1995): “los mensajes que estructuran las decisiones post obligatorias tienen más de implícitos que de explícitos. Es decir, los factores que más influyen sobre la aceptación o el rechazo de carreras científicas guarda mayor relación con aspectos como la formación de expectativas de cada género, las expectativas de las familias, o los estereotipos profesionales asociados a cada tipo de estudio”.

Por lo tanto, no hay una explicación única ni simple: desde los juegos de niños y niñas, hasta los modelos y referentes del imaginario, las expectativas y las órdenes que los adultos proyectan, la presión del grupo, la racionalidad ante un mercado discriminatorio, las barreras percibidas, todo en el mundo social y la propia actividad académica sirven de explicación para esta dimensión.

Lo que no debe hacer pensar que eso exime al sistema educativo y a la orientación educativa de su tarea. Al revés, es precisamente porque el tema toca la identidad de género por lo que el trabajo de orientación puede ser ambicioso y lleno de interés, aunque los medios que ha de utilizar no sean exactamente los esperados. Es decir, no bastará para combatir una inercia tan poderosa con “orientar” individualmente, o procurar que existan modelos profesionales alternativos (ambas cosas fundamentales). Es en la configuración de los sistemas de género donde se encuentra la causa de la gran divergencia, y eso hace que el terreno para intervenir sea amplio, como veremos en el siguiente apartado.

3.3. Convivencia, clima, discriminación

El tercer ámbito de estudio es más difícil de delimitar o describir, puesto que, a menudo, no existen datos o estadísticas que revelen las diferencias. Se trata de un escenario cualitativo, tejido de experiencias, que tiene que ver con la vida social de los colegios e institutos. Es social en un doble sentido: en primer lugar, los centros educativos son esferas sociales, lugares de encuentro, espacios concretos donde los cuerpos de los niños y niñas, de los jóvenes, del profesorado, se cruzan durante muchas horas y muchos años.

Muchas de las cosas que allí suceden no tienen nada que ver con los resultados académicos, ni con los aprendizajes formales, ni con las carreras futuras. En la vida cotidiana de los centros, niños y niñas, hombres y mujeres se conocen, se encuentran, se diferencian, entran en conflicto, forman grupos, los deshacen, en un incansable baile social sin el cual es imposible entender la maduración ni la creación de identidades y roles de género. Entran en la infancia y salen adultos, y en medio se han convertido en hombres y mujeres, y esa construcción del género tiene en la escuela uno de sus escenarios más poderosos (con la familia, la calle y los mundos virtuales y materiales de la cultura de masas).

Pero es social también porque es una dimensión en la que no hay distancia entre el dentro y el

fuera, entre el sistema educativo y la sociedad en general. Si la escuela intenta crear una esfera académica neutral en cuanto a los sexos (al menos en intención) e igualitaria (al menos como promesa), un aula con su propia cultura y sus propias valoraciones y criterios, el mundo no por ello se queda fuera. Entra cada mañana junto con las experiencias familiares, los programas vistos en televisión, los móviles prohibidos y siempre presentes, la ropa, los deseos, los amores, las experiencias del fin de semana, los juegos del recreo, el deporte, las envidias y miedos, los sueños.

Por lo tanto, al igual que no podemos suponer que la escuela puede cambiar por sí sola las estructuras desiguales de largo alcance, tampoco debemos creer que es ajena al cambio social. Sus profesionales disponen de muchas horas y espacios donde observar y quizás intervenir en la forma en que se van formando las identidades de género. La institución escolar puede entonces influir en la sociedad, no solo porque forme estudiantes “iguales” en resultados o en vocaciones, sino porque es una parcela de la sociedad.

Esto es lo que hemos llamado la dimensión de convivencia o clima escolar. ¿Cómo distinguir de qué hablamos para poder pensar en intervenir desde la orientación? Existen muchos temas de gran interés tratados por la literatura sobre género y educación: la creación de las identidades masculina y femenina, la homofobia, la violencia de género. Casi siempre se refieren al exceso o a la disfunción, a la alarma cuando el sufrimiento o el conflicto social aparecen o se disparan. Eso hace que se pongan en marcha soluciones o programas reactivos y “de emergencia”, y que se olvide que, por interesantes que sean esas intervenciones, la clave está probablemente en otro lugar: en que todos los actores del sistema entiendan que **el género es un proceso histórico y relacional y que dotarse de espíritu crítico** ante él permite desactivar sus aspectos más negativos para el desarrollo de los y las jóvenes.

Sin embargo, y dado que los estudios existentes se refieren a esas dimensiones, repasaremos sus conclusiones para tener un marco empírico desde el que realizar propuestas, como hemos hecho en las dos dimensiones trabajadas anteriormente.

a) Identidades en construcción

“No se nace mujer, se llega a serlo”, la famosa frase de “El segundo sexo”, de Simone de Beauvoir sintetiza genialmente el pensamiento crítico hacia la naturalización de las identidades de género. Puesto que ser hombre y ser mujer, o llegar a serlo, es un proceso que no tiene nada de despliegue espontáneo ni natural, y cuyo contenido es puramente relacional. Es decir, no hay ningún rasgo intrínsecamente femenino o masculino, sino que ambos polos se van formando a través de su relación, en oposición, podríamos decir, precisamente porque nuestra cultura se basa en la polarización de género. Si esa tensión se relajara, los rasgos que ante nuestros ojos caracterizan a los hombres y a las mujeres, empezarían a difuminarse y a hacerse inconsistentes.

No es este lugar para profundizar en un proceso histórico tan complejo como la formación de los sistemas de género, pero sí para recordar brevemente cómo, en el reparto del mundo, hombres y mujeres fueron dotados de muy diferentes lugares simbólicos y materiales. Es importante recordarlo porque explica muchos de los “sesgos” de género de los que hemos hablado en este estudio y porque sirve de marco para comprender las agresiones, la homofobia o la violencia que tanto preocupan

cuando aparecen en escenarios escolares.

El primer rasgo que caracteriza a los sexos y a las identidades sexuales es pues que existan: es decir, la polaridad que sitúa a mujeres y a varones en dos esferas o “identidades” separadas, que lejos de ser neutrales, implican diferencia de poder y de valor. En palabras de Mayobre Rodríguez “La lógica binaria aplicada al par hombre/mujer justifica una concepción asimétrica de los sexos y que el varón (identificado con la Cultura) haya sido considerado superior a la mujer (asimilada a la Naturaleza) y que la mujer haya sido estimada como lo otro, pero lo otro en el sistema dicotómico occidental no accede propiamente al estatuto humano, a la racionalidad, ya que está íntimamente ligado al cuerpo, a la naturaleza, a lo irracional.”

Si lo masculino era lo humano, lo completo y el canon, la mujer fue definida históricamente como un ser insuficiente, imperfecto, y sobre todo, dependiente de la definición ajena, es decir heterodesignado. La dificultad histórica y biográfica de ser sujeto deriva de esta posición: el sujeto es capaz de nombrar el mundo, estar cómodo en la realidad, tener poder sobre esta. En una cultura androcéntrica las mujeres han sido “objetos” de conocimiento y con poder solo en esferas delimitadas, alejadas de aquello que construía precisamente la superioridad masculina simbólica y práctica: el conocimiento, la tecnología, la riqueza y la política.

¿Cómo no va a dejar su huella en la educación esta exclusión básica del estatuto común? También la educación, con sus mensajes, contenidos y disciplinas, ha contribuido a formar esa división del mundo (Subirats, 2013). Por lo tanto, lo primero que hay que entender al hablar del sesgo de género es que él mismo, a pesar de los niveles de igualdad conseguidos, tiene una gran inercia y una enorme presencia en nuestra forma de entender la realidad.

En un reciente libro, *La fantasía de la individualidad*, Almudena Hernando (2012) analiza desde la prehistoria la raíz de esta ventaja masculina, partiendo de una “pequeña diferencia” que va creciendo y convirtiéndose en una falla. Lo atribuye a dos procesos de individualización diferenciados de hombres y mujeres. Explica cómo en la prehistoria dos ventajas, la mayor movilidad de los varones y su mayor relación con las tecnologías, les ayuda a construir una identidad con los primeros rasgos de individualización y control del mundo. La distancia emocional que permite este control y la seguridad que se obtiene por estas diferencias sostienen un poder que poco a poco se irá acrecentando.

La “fantasía de la potencia” fue así construyendo la identidad masculina que necesitaba, para sobrevivir, que las mujeres se hicieran cargo de todo lo que quedaba fuera de esa individualidad: el mundo de las emociones, la instancia sagrada y la colectiva. La heterosexualidad se convirtió en obligatoria para una cultura que repartió el mundo entre dos formas de subjetivación, haciendo que los sexos se necesitaran entre sí y que la pareja afianzara la dependencia mutua bajo una presunta idea de complementariedad. Los varones empezaron a depender de las relaciones y de las emociones que las mujeres “cultivaban”; las mujeres aprendieron a servir y a depender de los varones que tenían el poder y la autoridad en el grupo.

Al mismo tiempo la individualidad masculina fue exigiendo cada vez más negar y reprimir la dependencia hacia esa parte “oculta”, desvalorizando a las mujeres y su mundo e impidiendo su individualización, limitando por ejemplo, para ellas, la movilidad y la escritura, dos vías de

individualización poderosas. De ahí que la educación, como la exploración, hayan sido en la historia territorios abiertos solo a una minoría de mujeres.

Si nos detenemos en esta tesis es porque explica, de forma brillante, el origen histórico de unas identidades cuyo despliegue seguimos observando. Aunque las mujeres inician procesos de individualización en la modernidad, las dos formas de identidad siguen sosteniendo la diferencia entre varones y mujeres. Tanto desde la filosofía, como desde la historia o el psicoanálisis, se pone el acento en el mismo fenómeno: ser varón es sobre todo no ser mujer, separarse e independizarse (ilusoriamente) del mundo de las mujeres como lo no valioso y unirse a un mundo de varones definidos como iguales. Actividades como el juego, la guerra, el deporte, no hacen sino reforzar esa distancia con las mujeres y esa fraternidad con los hombres que caracteriza el universo masculino.

¿Qué efectos tiene esta historia sobre las personalidades colectivas e individuales? En primer lugar, la larga historia de especialización y diferencia de poder ha ido construyendo identidades muy polarizadas, en que las mujeres ceden poder y autoridad y obtienen a cambio una esfera de gran “densidad relacional”, junto con la responsabilidad sobre muchos aspectos de la vida común (el mantenimiento material y moral de la especie), y los varones se consideran depositarios de la razón y de la tecnología que se asienta en la negación de cualquier dependencia del grupo y de las mujeres. Mientras que las mujeres no niegan su dependencia hacia los hombres, que es una evidencia, los varones sí deben negar su dependencia hacia las mujeres, su autonomía, autoridad y libertad, para seguir construyendo su esfera propia de “potencia” y eso solo puede hacerse despreciando lo que dejan atrás: el mundo de las mujeres y las mujeres mismas son percibidos –a menudo inconscientemente– como inferiores o amenazantes.

Como se dijo más arriba, los sistemas de género no son inmutables ni universales: esos rasgos tienen muchas versiones y la gama de conductas que favorecen o permiten son variadas. Otros muchos aspectos históricos influyen en los sistemas: las formas de producción, las reglas de parentesco, la estructura familiar y la herencia, la cultura material, etc. Pero su impronta es muy profunda y muchos de los fenómenos que nos resultan difíciles de entender, como la violencia de género, están vinculados a la forma en que se crearon y se han mantenido las subjetividades masculina y femenina.

La explicación de los efectos individuales de estas identidades genéricas ha sido estudiada –entre otras disciplinas– por el psicoanálisis y los estudios de masculinidades. A cambio de protección, las mujeres ceden el dominio de la realidad a los varones, y sobre todo el control de los medios de poder –la ciencia, la tecnología, la propiedad, la política, etc. A un nivel psíquico, inconsciente, muchas mujeres dudan de su propia razón y posponen sus intereses, situando en el régimen del amor y el matrimonio su identidad más profunda y su seguridad vital (Levinton, 2002).

Paralelamente, muchos varones construyen su identidad en la negación de cualquier identificación con las mujeres, lo que incluye la misoginia y el rechazo a la homosexualidad y al lesbianismo. En la mayoría de varones, y al margen de su identidad sexual, este es un rasgo de género –la creencia en la superioridad de la propia razón masculina que se erige como verdad– que se combina con relaciones de interdependencia y afecto con las mujeres, pero en una minoría la tensión entre dependencia emocional y fantasía de la potencia individual se resuelve en violencia. La

escisión moral y psíquica que supone negar la dependencia hacia el otro, y afirmar la superioridad casi siempre legitimada socialmente, puede tener consecuencias muy dañinas.

Por lo tanto, no se puede comprender, mucho menos actuar, en temas como el mobbing, la violencia o la homofobia, sin entender esta construcción especular y desigual de las identidades masculina y femenina. Pero sin llegar a las formas más hostiles de relación, basta recorrer brevemente la historia contada para que resulte evidente por qué los hombres se sienten identificados profundamente con la ciencia y mucho más con la tecnología y las máquinas, por qué rechazan las actividades y los sentimientos que consideran femeninos y que los ponen en contacto con la inferioridad. Y lo contrario: más allá de la dificultad de romper estereotipos, la mayor parte de las mujeres no tienen ni la capacidad ni el deseo de penetrar solas en esferas que han sido tanto tiempo monopolio del otro sexo y de las que han sido excluidas sistemáticamente, y a sabiendas que cualquier incursión en el espacio de logro y autoridad masculina siempre conlleva un peaje, que no siempre están dispuestas a pagar.

Aunque la individualización de las mujeres en los países occidentales es muy amplia, las fronteras y las tensiones entre las formas apropiadas de ser hombre y de ser mujeres se mantienen, aunque redefiniéndose y explican la mayor parte de las diferencias observadas en los dos primeros capítulos. Rendimiento escolar, elección de carreras, clima educativo, serían fenómenos con una raíz común en el sistema de género.

Por lo tanto, y ese es el sentido de este capítulo, si la educación y la orientación quieren influir en las citadas dimensiones y colaborar con la erradicación de la violencia de género, el mobbing, la homofobia y otros fenómenos asociados al género, si pretende que los jóvenes de ambos sexos tengan un desarrollo integral, no pueden sino entender y dotarse de herramientas para adoptar una posición crítica frente a la formación de las identidades de género. Como nos recuerda María José Díaz Aguado (2011), experta en convivencia escolar, la coeducación es mucho más que la escuela mixta: su fin es superar el sexismo, es decir la sumisión y el dominio en las relaciones entre los sexos.

b) Mobbing, violencia y homofobia

El siguiente apartado no es sino la otra cara de la formación de las identidades sexuadas, el reverso “oscuro” de la socialización. Para todos es evidente que devenir mujer o varón es un proceso donde intervienen múltiples instancias culturales, desde el ejemplo y el mimetismo, hasta los premios y castigos por seguir o no seguir los patrones. El “sistema de género” está hecho de instituciones, roles, normas, hábitos, ideas y productos culturales enormemente trabados y eficaces. Cualquier transgresión de la normalidad era y es sancionada con una multiplicidad de recursos: desde prohibiciones a exclusiones, burlas, teorías, etc. Desde la religión a la medicina, la pedagogía y la cultura popular, todo colabora en hacerlo difícil o imposible. Basta pensar a lo que se tiene que enfrentar un niño varón que quiere jugar con muñecas para comprender la fortaleza, variedad y ejemplaridad de las fuerzas contrarias a ese inocente deseo.

Lo que no suele explicarse es el papel que juega la agresión en esta “construcción”. La violencia o el acoso suelen destacarse como anomalías o excesos en un universo igualitario y pacífico. Por el contrario, los análisis más profundos muestran cómo hacerse varón o mujer es un camino jalonado de

experiencias dolorosas, humillaciones, renunciaciones, traiciones (además de premios y satisfacciones), y que lejos de ser excepcional, la agresión es la marca del género en la infancia y juventud. Este escenario se desarrolla ante nuestros ojos, pero es tan habitual y tan “normal”, participamos tanto del mismo, que no lo percibimos o bien lo justificamos.

Luis Seoane, en un magnífico estudio cualitativo sobre violencia de pareja en la población adolescente y juvenil (Seoane, 2012), analiza este fenómeno diferenciando cuidadosamente las etapas vitales. Comienza describiendo el final de la infancia donde la característica es el alejamiento entre sexos y las fronteras, hasta crear dos grupos diferentes y opuestos entre sí:

“El mayor problema no es que sean distintos, sino el que sean opuestos; lo que equivaldría a decir algo así como que los niños son una especie de no-niñas y las niñas son una especie de no-niños. El contenido del uno es la negación del otro, su opuesto. Pero, ¿cuál es la fuerza que impide la mezcla y que hace que las diferencias se conviertan en oposiciones? No se encuentra identificada en el discurso de las chicas y de los chicos **otra fuerza separadora que la del desprecio**. Los niños y las niñas no se juntan, no comparten su experiencia por la sencilla razón de que los chicos desprecian a las chicas. Y, ojo, la simetría se rompe en este caso: son los chicos los que desprecian, las chicas no desprecian a los chicos.”

Un desprecio que engloba tanto a los chicos que se pasan al bando de las chicas como a las chicas que intentan entrar en el bando de los chicos, jugando al fútbol por ejemplo. Jalearse en grupo la incapacidad de las chicas es una acción habitual que no se tiene que repetir pues es de una eficacia demoledora. En cuanto a los chicos que juegan con chicas o que se parecen a las chicas, su vida puede convertirse en un infierno y las niñas o chicas que consiguen infiltrarse en ese mundo de niños o chicos con cierto éxito, son convertidas en excepción, la excepción claro está que confirmaría la regla.

Nada de esto es definido como mobbing o como violencia, salvo que suba de nivel o pase el límite físico, porque nos parece completamente natural: “Esa normalidad encubre una vida cotidiana de sistemática agresión hacia las chicas, sempiternamente ocultada, obviada o naturalizada. Hay poca agresión física, porque no hace falta que se presente de forma frecuente, según se dijo, para que sea afectiva; pero hay bastante agresión psicológica, que es el indicador más claro de que la amenaza de la agresión física es realmente efectiva...”³

A partir de los 12-13 años, los adolescentes entran en una nueva etapa pues tienen que justificar cómo puede gustarles alguien que un rato antes era despreciada. Para limitar y reducir el nuevo poder de las chicas ante el deseo masculino, se inicia una “sexualización” que niega a las chicas como sujetos de deseo, las convierte en objetos, y que se despliega en múltiples tácticas de negación: el sexo robado, los insultos de género (puta, sobre todo), el juzgar a las chicas por sus atributos, la exclusión y ninguneo de las no deseables o de las que no juegan a ser deseadas, etc. Las chicas comprenden así que, a condición de comportarse como desean los chicos, pueden ascender en la jerarquía, ser “elegidas” y no ser agredidas, rompiendo la solidaridad entre mujeres, aunque esta sigue siendo un factor de protección esencial. A través del sexo pueden entrar en el mundo de los hombres, tan deseable, pues es el mundo del valor. El autor lo define como “la vía individual para superar la inferioridad”, ponerse fuera del alcance de las competidoras. Esta apuesta por el sexo y el

amor de las chicas para huir de la agresión y la desvalorización, las pone en riesgo de sufrirla, sobre todo si buscan chicos mayores y líderes, que deben a su vez mostrar su superioridad en la pandilla masculina, justamente despreciando a las mujeres.

Es la etapa en que las “chicas malas”, las que no son buenas estudiantes, se encuentran en mayor riesgo, pues el sexo es a menudo la forma en que pueden destacar y buscar el lugar que no encuentran en la cultura escolar. Ana Rubio, en un artículo de 2009 consideraba que la imagen devaluada de las mujeres llevaba a las chicas jóvenes a imitar comportamientos masculinos. Se separaban así de las futuras madres-cuidadoras-trabajadoras, promesa poco atractiva de feminidad en un mundo presuntamente “igualitario” y se distinguían de sus hijas, las chicas estudiosas. Para ello, intentaban transformar la feminidad tomando actitudes de riesgo, de iniciativa sexual, o violentas, esas que tanto chocan a los adultos cuando las observan. La provocación, la violencia verbal, el peligro, la promiscuidad, son vías para buscar un camino propio en el mundo más atractivo y sobre todo más abierto –aparentemente– de los chicos. El problema es que la desvalorización de las mujeres las persigue y es fácil que esas jóvenes se encuentren en contextos más agresivos para ellas y que las ponen en mayor riesgo.

Un complejo mundo de identidades que no puede separarse de la clase social, pues el camino de las chicas buenas estudiantes es sobre todo un camino para las clases medias y altas⁴. Ante el fracaso escolar y un destino familiar y laboral más que incierto, es lógico que muchas mujeres jóvenes exploren identidades en el margen, realizando una “performance” de la identidad sexual ante la imposibilidad de ascender a través de los estudios. Se trata sin duda de “mascaradas”, donde algunas chicas, sobre todo de clase obrera, no pudiendo invertir en estudios, pues los resultados ya las han excluido, invierten en “sexualidad”. Comprender que se trata de un “juego” y que no es un retorno a la tradición, no impide en absoluto que se trate de un juego lleno de angustia y de riesgos sociales (Kehily, 2008, Ringrose, 2011).

Estos momentos inciertos, en que es frecuente la agresión en grupo, lleva a las mujeres a buscar un espacio más seguro, como es el de la pareja. Ser amadas por uno, ser elegidas, les ofrece una seguridad que el mundo de la pandilla no les da, pues siempre son las chicas “de todos y de nadie”. También las saca del mundo de las amigas, donde impera la igualdad y el no valor, pero que siempre sigue ahí, por si necesitan volver a su refugio.

Con la entrada en la juventud se inicia una tercera etapa, donde muchas mujeres dan un giro estratégico hacia la búsqueda de buenos chicos y chicas con “personalidad”, donde puedan ampliar la intimidad y crear un espacio propio en sus términos. A partir de ahí, los caminos se bifurcan. En el mundo de la pareja, pueden encontrar continuo conflicto y una sucesión de rupturas, o bien cooperación y amistad, o en algunos casos, violencia y sumisión, que solo percibirán cuando sea tarde, pues se han entrenado en no sentir y minimizar la agresión desde la infancia.

Estos procesos son específicos y no se parecen a la violencia de género entre adultos que los jóvenes suelen ver en películas o anuncios, así como en los programas escolares. Cuando se les habla de esta, no se identifican en absoluto y, por lo tanto, no son capaces de reconocer las agresiones que viven cotidianamente. Además, las formas de agresión en la adolescencia y juventud, precisamente porque están unidas a la construcción de género, no son solo de un hombre hacia una

mujer. Se generan en grupos y a menudo son colectivas, y se dan en todas las direcciones puesto que son formas de control de comportamientos: de los chicos hacia las chicas, pero también de chicos hacia chicos, de chicas hacia chicos (cuando llaman calzonazos a un chico no “viril”, cuando defienden al “líder”, etc.) y de chicas hacia chicas (burlándose de las no deseables, por ejemplo, admirando a las sexy, justificando las agresiones por celos), aunque en modalidades y grados diferentes.

Esto hace concluir a Luis Seoane: “La propuesta a la que nos ha llevado inexorablemente el análisis es la siguiente: **los patrones de género se fijan, se incorporan y se consolidan fundamentalmente por medio de la agresión de género.**”

La homofobia y la lesbofobia son una parte esencial de este juego, puesto que la heterosexualidad no es, como puede pensarse, una modalidad mayoritaria de elección sexual, sino la base cultural de la polarización y desigualdad de los sexos. Si el binomio de sumisión y poder se rompiera, el régimen heterosexual no sería ya necesario, lo que obviamente no significa que el deseo hacia el otro sexo no siguiera existiendo. Por lo tanto, la homofobia y lesbofobia son armas potentes para mantener a hombres y mujeres “en su lugar”, en su lugar en el sistema de género, en la dependencia y el estatus quo descrito. De ahí que combatirlo no sea, desde nuestro punto de vista, un tema más, unido a la libertad individual, sino que implica alcanzar el núcleo mismo de la violencia asociada a las identidades de género.

Incluir la lucha contra la homofobia en la orientación no es, por lo tanto, enseñar a “aceptar” las diferencias, aislándolas como un fenómeno singular, sino poner en duda, de forma crítica y para toda la comunidad educativa, la forma de hacerse hombre y mujer y las agresiones que sustentan los patrones de género. Un proyecto que evidentemente debe realizarse partiendo de la experiencia concreta y de la defensa ineludible de las personas que son o se declaran transexuales, gays y lesbianas y que tienen que contar con el apoyo de la institución, pero que va mucho más allá de esta protección.

Por lo tanto, la homofobia, junto con la misoginia, es una parte, aunque fundamental, de las agresiones que surcan la formación de las identidades. Los datos muestran que hay mucho terreno que analizar y explorar, pues al menos una cuarta parte de los alumnos expresa opiniones de rechazo a los homosexuales y porque muchos sufren agresiones, también físicas (Homofobia en las aulas, 2013). Hay que recordar que las agresiones no son por “ser” homosexual, sino por parecerlo, es decir, por no tener el comportamiento esperado propio de un hombre o una mujer.

Algo que tiene todo el sentido, pues la agresión es un instrumento de normalización de género que se dirige no solo a la persona transgresora, sino sobre todo a los testigos, es decir a toda la comunidad de jóvenes, que aprenden así el precio de no cumplir los mandatos de género. Lo que no significa que “la salida del armario” no implique un riesgo real, tanto para chicos como para chicas: la mayor parte de los jóvenes explican que la homofobia se multiplicó cuando dieron a conocer su forma de ser. Llama la atención en los estudios citados que la mitad de los entrevistados considere que el profesorado hace poco o nada en este terreno, incluso en presencia de insultos homófobos. Dada la prevalencia de las actitudes descritas y su carácter “leve” y continuo, es lógico que la mayor parte de los adultos no vean su impronta y no reconozcan el daño que sucede ante sus ojos.

Hemos descrito el marco de los fenómenos de mobbing y violencia escolar. Es evidente que el clima escolar y la convivencia tienen otras fuentes y determinaciones (las relaciones inter raciales, por ejemplo), pero los aspectos asociados al género son con diferencia los más universales y los más graves. No solo porque explican una violencia que más adelante, cuando sean adultos, los niños y niñas de ahora no sabrán combatir, sino sobre todo porque su comprensión permite intervenir en aspectos clave del sistema educativo, desde el reparto del espacio escolar, hasta los resultados en lectura o en matemáticas, o las formas del fracaso escolar que tienen su causa en el sistema de género.

3.4. Hacia una comprensión global del sistema de género

Hemos visto, a lo largo del análisis, hasta qué punto las áreas que desvelan diferencias entre los sexos en el contexto educativo están conectadas entre sí. Todas reflejan una estructura desigual, un sistema de género que se manifiesta en la polarización de las identidades y en la exclusión y castigo de los actos o sentimientos que rompen esa dualidad: estos comportamientos pueden ser más o menos rebeldes, desde el lesbianismo, la homosexualidad masculina o la transexualidad, hasta actitudes de solidaridad o cercanía con el otro sexo; desde la resistencia a las agresiones de género hasta la elección de vías de acción diferentes a las esperadas en los juegos, o los itinerarios académicos.

La “pequeña diferencia” de la que habla Almudena Hernando en su libro se sigue produciendo día a día ante nuestros ojos, como si ese primer momento de constitución del patriarcado continuara expandiéndose, como las ondas en el agua. Las diferencias sumadas logran crear cuerpos y subjetividades diferentes, lo que no sería un problema si no fueran profundamente desiguales y no provocaran sufrimiento, un malestar que puede ir desde la limitación de la propia libertad y el empobrecimiento de las relaciones sociales y personales hasta la violencia más destructiva.

Hemos intentado dotar de marco teórico a los fenómenos que de otro modo aparecen como separados, singulares y a la postre, incomprensibles. ¿Qué tienen que ver el uso del espacio del patio, la lectura en las niñas, la burla del diferente, el fracaso escolar, entre sí? Cuando comprendemos cómo actúa y se perpetúa el sistema de género y cómo va colocando a cada cual en su lugar, esos fenómenos aparecen unidos y pueden comprenderse.

Dos ejemplos servirán para entenderlo mejor: el hecho de que una mayoría de chicos dé más valor que una mayoría de chicas al deporte y el ejercicio puede atribuirse a gustos personales o a hábitos culturales del pasado que aún perviven. Sin embargo, si pensamos que la movilidad —es decir, la posibilidad de ir más lejos que la comunidad y explorar el entorno, haciéndose una idea más amplia del mundo y adquiriendo un mayor dominio del propio cuerpo y de la naturaleza— fue una de las bases de la individualización masculina, podemos ver su enorme impacto. La mayor movilidad de los varones les fue dando un cuerpo para actuar, para pelear, para competir, para disfrutar, también para arriesgar. ¿Tienen derecho a eso mismo las niñas? ¿O cultivan —son cultivadas como— cuerpos frágiles y torpes hechos para ser mirados? ¿Se mueve uno igual en el mundo con un cuerpo o con otro, siendo dueño o dueña de sus movimientos entrenados para la acción, o acostumbrado/a a la inacción y la impotencia? ¿Tendrán esos cuerpos la misma relación con la violencia física, para ejercerla o para defenderse de ella?⁵

¿Y por qué el interés de las niñas y de las mujeres por la lectura, no exclusivo, pero sí

mayoritario frente a los varones de todas las edades? De nuevo la historia nos da una clave: la escritura, la capacidad de objetivar el mundo y aprehenderlo, fue otra de las grandes vías de la individualización y por ello estuvo prohibido a las mujeres durante siglos. Al mismo tiempo la literatura –sobre todo la ficción– es una de las principales fuentes de construcción de las identidades modernas a partir del siglo XVIII. En las novelas (“la ficción doméstica”, dirá Nancy Armstrong), las mujeres aprenden a ser sujetos individuales sin perder el mundo relacional del que siempre se han hecho cargo y asumiendo las dependencias “propias de su sexo”. La literatura (como la escuela, tan unida a ella), entre otras muchas técnicas e instituciones, domestica a los sujetos modernos, ofreciéndoles ejemplos de trayectos personales reflexivos dentro de la trama social.

Ese proceso de individualización femenina “domesticada” o disciplinada, al que los varones llegaron por muchas otras vías (la movilidad, desde luego, la política y la construcción de sus instituciones, los discursos científicos, la fábrica, la guerra, etc.), aún continúa y deja su impronta en el interés que muestran las chicas y las mujeres adultas por leer. Ser un sujeto individual y a la vez aceptar las normas sociales y el estatus de clase y género es el gran objetivo de toda la socialización en sociedades modernas. En las mujeres se realiza con otras técnicas, tal como describe Teresa de Lauretis (Tecnologías del Género, 2000) que con los hombres puesto que el resultado debe ser diferente: las mujeres tienen que ser a la vez individuos y seguir sosteniendo el mundo emocional, relacional y comunitario, sin “convertirse en varones”, es decir, en individuos libres sin compromiso.

El misterio de la adhesión de muchas mujeres a la literatura (y con ella a cierta cultura escolar) es así desvelado, como la fijación de muchos varones con las máquinas y su familiaridad con la tecnología que siempre les ha otorgado poder sobre el mundo. La ingeniería está tan unida a la masculinidad hegemónica como la guerra, de quien es pariente. ¿Cómo ha de extrañar que los conceptos, formas, hábitos y contenidos de esas carreras sean de dominio masculino?

Podríamos seguir poniendo ejemplos, pero solo queremos hacer notar que todos los fenómenos estudiados se relacionan con la polaridad de género, más que con cualquier otra explicación. Y todos llevan a la misma conclusión: **la desigualdad limita las posibilidades vitales y el desarrollo personal más libre**, sobre todo de las mujeres, pero también de los varones. Parece más justo y más deseable, sobre todo desde un punto de vista educativo, un mundo donde las formas de tener un cuerpo, de hacerse sujeto y de dotar de sentido a la propia vida no estuvieran tan polarizadas y fijadas de antemano.

Creemos haber mostrado que la orientación educativa sin sesgo de género no es por lo tanto un tema más, un aspecto interesante pero parcial, sino **una de las dimensiones esenciales de cualquier intervención en el medio escolar**. A continuación, propondremos un modelo de orientación que integre en sus funciones y tareas esta perspectiva.

¹ Los datos que se ofrecen a continuación se corresponden al curso 2011/2012. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014.

² En una película reciente sobre la crisis financiera de 2008, el más alto directivo de la empresa declara, tras solicitar que le expliquen como a un niño una situación sobrevenida: “No creerá que estoy aquí por mi cerebro”. El desprestigio actual de la memoria y la alusión a aprendizajes más abiertos y creativos puede estar relacionado con este cambio. Algunos autores apuntan a que el modelo más expresivo, basado en el trabajo autónomo y creativo, es a veces el más desigual, pues se basa en formas implícitas de comunicarse y en criterios no declarados, que forman parte del acervo de las clases

altas o de los grupos hegemónicos.

[3](#) La normalización de la agresión y su carácter continuo y “leve” explican la dificultad para comprender la violencia más evidente cuando esta aparece. Nadie es nunca una “buena víctima”: si denuncia “pequeñeces” será tildada de neurótica o manipuladora, si espera que suceda algo grave, nadie comprenderá por qué “aguantó” tanto tiempo. De esta manera la sospecha persigue siempre a las víctimas, salvo que puedan demostrar que no ganan nada con la denuncia y que sufren mucho, lo que es incompatible con saber defenderse.

[4](#) Además de una clara componente nacional o étnica. Mujeres de una minoría como la gitana, ante el riesgo de un avance improbable en el mundo académico y profesional cuajado de discriminación, pueden elegir pautas culturales reinterpretadas (como el matrimonio o la fuga “tempranos”). O por el contrario, proteger su fama y su visión del mundo, dejando el instituto para estudiar por su cuenta “en casa”. Diferentes vías que no serán comprendidas si no se escucha a los y las interesadas. Ver Pernas, 2006.

[5](#) Como ejemplo de campaña que muestra el alcance de la marca de género en los cuerpos, ver: <http://ceslava.com/blog/campana-contra-el-machismo-likeagirl/>

-

Propuesta para un modelo de orientación sin sesgo de género

Una orientación sin sesgo de género, si quiere tener relevancia, debe ayudar a comprender el sistema de género y la estructura social que sostiene la desigualdad, pero eso no significa que deba hacerse responsable única del cambio social. Como se dijo en la introducción, el sistema educativo es una esfera entre muchas otras. A la vez, por la ética de la igualdad que debe guiarla y por sus grandes medios profesionales y personales, tiene el compromiso de entender las dinámicas en su complejidad y actuar con profundidad. Las siguientes líneas intentan dar una posible respuesta a cómo hacerlo, considerando dos planos de actuación: el plano general del sistema educativo en su conjunto y el plano local de los centros y de sus proyectos.

4.1. Condiciones favorables para una orientación sin sesgo de género

a) Condiciones que dependen de las administraciones educativas

La responsabilidad de lograr una orientación educativa que incluya la perspectiva de género recae en primer lugar en las autoridades educativas nacionales y de las comunidades autónomas. Existen muchas recomendaciones que se pueden realizar en estos niveles para favorecer la orientación sin sesgo de género, pero hemos seleccionado las más importantes, sin las cuales los proyectos de centro que a continuación proponemos, estarían muy debilitados.

- La primera consiste en **crear las condiciones para que el modelo pueda aplicarse**, que consiste básicamente en dotar a los centros de autoridad y autonomía para llevar a cabo los proyectos, incentivar a los y las profesionales que los ponen en marcha y permitir que existan tiempos suficientes dedicados a la reflexión y la acción.

Apoyar a los centros que propongan, a través de sus departamentos de orientación, pero no únicamente, proyectos de género. Esto implica permitirles experimentar y probar, de forma autónoma, es decir, con proyectos que tengan sentido para la comunidad educativa, el tipo de centro, el contexto social en el que está inserto. Y favorecer todas las condiciones que hagan posible el éxito de los proyectos: cambios en horarios o combinaciones de estudiantes,

actividades fuera del centro, visitas, participación de todos los alumnos/as, etc.

Incentivar estas intervenciones a través de fórmulas ya existentes como los grupos de trabajo o las actividades de especial dedicación, con financiación cuando sea necesaria, o con “premios” para el centro o los profesionales: viajes, formación, medios materiales, recursos, mejoras que los centros necesiten y que pueda ser aportadas por la administración educativa.

Dar tiempo para favorecer la reflexión. Como se ha visto, lo más importante de un método basado en la crítica del sistema de género es tener tiempo para verlo, pensarlo, diagnosticarlo y comprenderlo. De nada sirven los proyectos “paracaidistas”, que surgen de la nada y vuelven de la nada. Como se verá, el modelo de orientación sin sesgo de género consiste en un proceso lento, que comienza con un grupo motor y quiere movilizar, poco a poco, a la comunidad educativa. Para ello, hay que disponer de espacios y tiempos de autoformación y discusión, que no estén saturados por las necesidades académicas, disciplinarias o burocráticas. O se permite “liberar” horas de personas responsables, o se introduce la figura de la “agente de igualdad” como ya existe en algunas comunidades autónomas, o se incentiva que ciertos espacios ya existentes, como las reuniones de tutores, puedan tener ese tiempo para hablar y pensar sobre el género. Sin este precioso y utilísimo tiempo ningún proyecto podrá desarrollarse.

- La segunda gran recomendación hace referencia a **la formación de los actores educativos en la perspectiva de género**. Formación de las maestras/os y profesoras/es, de los y las educadoras, de los equipos de dirección. Y también, claro está, del alumnado. Esta formación debería formar parte del currículum de todas las especialidades, puesto que la epistemología de género es la más importante visión no tradicional generada en el siglo XX en torno a la historia, la ciencia o cualquier otra disciplina. Debería estar igualmente presente en la psicología y pedagogía que estudian los orientadores. Y de forma específica en la formación continua que se ofrece al profesorado. Las asignaturas dedicadas a la preparación en valores de los estudiantes tendrían que incorporar este conocimiento. A la espera de que el género forme parte de los contenidos normales de la educación, programar una formación específica en los centros que lo soliciten –abierta a todos los profesionales y a los y las alumnas– sería un paso fundamental.
- En tercer lugar proponemos crear –o mejorar puesto que ya existe– una **plataforma informática dedicada al género y la educación**, para promover intervenciones relativas a género, ofrecer formación on-line, elaborar contenidos, facilitar y difundir los proyectos, abrir foros de debate, etc. Se trata de darle el mayor nivel de calidad y relevancia, construyendo un espacio virtual rico y educativo donde tanto los y las profesionales de la educación y la orientación como los estudiantes y las familias encuentren recursos, respuestas, modelos y proyectos de género que inspiren y ayuden en los proyectos propios.

b) Condiciones de su aplicación en los centros de enseñanza

Contando con este fundamental apoyo de las autoridades educativas en cada región y desde el Ministerio, se podrá abordar la construcción de **un modelo sencillo aplicable en los centros educativos**. Antes de entrar con más detalle en la propuesta práctica, nos parece útil plantear las condiciones que debe cumplir a priori una orientación educativa sin sesgo de género (o con

perspectiva de género, si se prefiere) para tener posibilidades de influir realmente en el contexto escolar. Son las siguientes:

Se puede intervenir en todas las edades y cursos

Como se ha visto en el estudio, el sistema de género actúa desde el nacimiento y va cambiando sus técnicas, disciplinas y resultados en las diferentes edades. Al mismo tiempo, cualquier momento es bueno para pararse a pensar. Nunca hay un punto de arranque ni un momento ideal, y nada está totalmente escrito. Por lo tanto, se pueden plantear proyectos en educación infantil, primaria y secundaria, siempre considerando los principales problemas e intereses de cada grupo de edad. Incluso sería muy interesante realizar proyectos que tengan diferentes cursos como protagonistas, que trabajen en paralelo, lo que permite comparar, o que lo hagan juntos, mezclando edades en proyectos educativos comunes, lo que otorga una enorme libertad a los participantes, al romperse la clasificación escolar.

Los proyectos de orientación sin sesgo de género pueden tener variadas dimensiones y temáticas

Los proyectos de orientación sin sesgo de género pueden tener cualquier tamaño y se puede abordar cualquier fenómeno. Existe la posibilidad de incluir la perspectiva de género como un aspecto general de la orientación en su conjunto, lo que se entiende por “transversalidad” o “mainstreaming”: se considera en cada acción y en cada programa en qué situación se encuentran las mujeres y los varones, qué explica sus diferencias, qué efectos pueden tener las medidas que adoptamos sobre su posición relativa. Siendo esta una visión imprescindible (y una obligación legal de las políticas públicas según la Ley para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, 3/2007), puede resultar superficial o limitarse a las buenas intenciones si no se aborda con una reflexión previa.

A nuestro entender, la única forma de influir en las diferencias descritas entre los sexos es **profundizar en sus causas**. El sistema de género es muy difícil de comprender, como demuestra el hecho de que la mayor parte de los fenómenos no son percibidos ni comprendidos, lo que hace que se planteen “soluciones” tan peculiares como separar (¿más?) a niños y niñas en centros no mixtos para mejorar su rendimiento.

Por lo tanto, no importa tanto el fenómeno que se aborde sino la profundidad con que se haga. Si un colegio, por ejemplo, decide implicarse en la educación física igualitaria puede realizar análisis y proyectos de impacto⁶. Desde el diseño de los espacios escolares –el patio– hasta los mensajes que se dan a niños y niñas, la especialización por género, la “reinterpretación” de los deportes, etc.

Lo importante es que esto sea un motivo para **una reflexión, amplia, participativa y profunda sobre las raíces de esos fenómenos** que se quieren cambiar. Poner una norma nueva o hacer un taller o cualquier otra acción sin ese debate no tiene sentido, pues de lo que se trata es de **adquirir una visión crítica colectiva de las dinámicas de género**, las inclusiones y exclusiones, las metáforas y las expectativas, las normas ocultas y los discursos, que provocan los fenómenos. Cualquiera de estos cambios tiene una enorme complejidad y sobre todo, está entrelazado con otras cuestiones aparentemente ajenas, por lo que tirar de un hilo supone empezar a desenredar la madeja.

Deben ser proyectos de centro que impliquen a la comunidad educativa

El departamento de orientación tiene formación y medios para diseñar, liderar y evaluar estas acciones, pero no pueden llevarse a cabo sin la comunidad educativa. Tienen que ser **proyectos de centro**, partir del interés y la inquietud de los y las profesionales, o, al menos, de un grupo, coincidir con sus conocimientos y no suponer una “carga” burocrática sino una exploración académica, didáctica y personal que movilice a toda la comunidad. Es básico el apoyo de la dirección, del consejo escolar, y de un grupo suficiente de docentes. No todos tienen que participar, pero es necesario que todos los intereses estén presentes. Lo más conveniente es que participen también las familias y las AMPAS. Por último, no puede plantearse ningún proyecto de género sin la participación de los estudiantes, en todas las fases y no solo como objeto de los análisis, sino como promotores, investigadores, evaluadores, etc.

Además de ser muy formativa, la participación consigue que los efectos del proyecto lleguen a los jóvenes, que están entrenados para desoír e ignorar los mensajes y campañas “adultos”, pero que están dispuestos a explorar y discutir entre ellos y con otros sus propias vivencias. Es inútil por otra parte, hablar de igualdad sin que exista algo parecido a una “ciudadanía escolar” que absorba, haga suyos y critique los proyectos educativos (Dubet, 1996).

Los proyectos no deben ser ni autoritarios ni voluntaristas y deben poder arriesgar

La última condición básica es que los proyectos no pueden ser ni autoritarios ni voluntaristas. No se pueden prohibir comportamientos o intentar dirigirlos, sin generar animosidad y reacciones contrarias. No se trata de que los chicos no jueguen al fútbol, ni de obligar a las niñas a interesarse por este deporte. Se trata de crear entre todos condiciones, mentales, sociales y espaciales, para que chicos y chicas sean más libres a la hora de encarar esta cuestión, la institución no asuma sin más el estatus quo, se inventen formas de cambiar las situaciones creadas para hacerlas más justas y más divertidas con el fin de ofrecer una educación integral a más personas⁷.

Los proyectos deben basarse en la innovación pedagógica y escolar y deben aprender de sus aciertos y errores, arriesgando, o no lograrán cambiar nada. Por eso es fundamental que cuenten con las condiciones previas, reflexión y apoyos y alianzas entre todos los actores, lo que no significa que no existan conflictos o discusiones. De hecho un grado manejable de debate y conflicto será la prueba de que se está cambiando realmente algo: es imposible que todo el mundo esté de acuerdo con una visión crítica del sistema de género, pero es fundamental que el grupo motor tenga el apoyo suficiente como para atreverse a experimentar y evaluar lo aprendido.

c) El papel de los departamentos de orientación

Voluntariamente no se han nombrado la multiplicidad de funciones específicas de la orientación. Esto es así porque se ha decidido poner el acento en el carácter de **agentes de cambio de los y las orientadores y los departamentos de orientación**. Creemos haber demostrado suficientemente que las funciones clásicas, la prevención de las crisis de desarrollo, el acompañamiento de los jóvenes en sus decisiones y trayectos, las intervenciones psicopedagógicas y sociales, etc. son inseparables de la perspectiva de género.

Todas las funciones de la orientación son susceptibles de adoptar la perspectiva de género, de dos maneras complementarias:

- En primer lugar cada área de intervención de las orientadoras será mejorada y alimentada por los proyectos de género del centro. Por ejemplo, será mucho más eficaz orientar en las transiciones y decisiones sobre itinerarios a los estudiantes cuando se ha discutido globalmente sobre las determinaciones de género de las diferentes carreras y disciplinas. Y será mucho más factible apoyar a una joven o un joven preocupados por su sexualidad en contextos donde se han puesto en duda los patrones heterosexuales dominantes, etc.
- En segundo lugar, la orientación podrá aportar su gran experiencia y conocimiento psicopedagógico para lograr que esos proyectos sirvan también a los objetivos básicos del desarrollo académico y personal de los niños/as y jóvenes: el trabajo en equipo, el hábito de la lectura, la incorporación crítica de los medios de masas y las nuevas tecnologías, la ciudadanía democrática, las habilidades para la vida, etc. son todos aspectos que deben estar presentes en los proyectos de género, que deberán, para ser útiles incorporar innovación pedagógica en sus formas y métodos.

Por lo tanto, la perspectiva y la formación de género no son en manera alguna una nueva responsabilidad que se suma a las que ya desbordan el tiempo de trabajo de los y las orientadoras. Son más bien un punto de vista nuevo sobre sus funciones, una semilla que pueden plantar en su quehacer cotidiano y que puede dar más sentido y coherencia a las imprescindibles labores que ya realizan.

4.2. Estructura de una orientación educativa sin sesgo de género

Una vez establecidas las condiciones previas, a continuación proponemos una estructura básica de intervención, con una serie de pasos que pueden seguirse.

El primer paso para dotarse de una orientación educativa sin sesgo de género es **asumir y transmitir que existe desigualdad entre los sexos** y que esta tiene consecuencias nefastas sobre el desarrollo de niños y jóvenes, y sobre la sociedad en general. Sin entender este principio, cualquier intervención será superficial o vana. Por lo tanto, lo primero será discutir los **objetivos de esos proyectos**. ¿Cuáles son estos? Pueden expresarse de muchas maneras, pero nos parece que hay que afrontar cuatro cuestiones:

- La **integración de los espacios sociales**. Los niños y niñas y los jóvenes de ambos sexos estudian juntos pero no están juntos. El sistema de género —es decir, el diferente valor social de mujeres y de varones y de sus actividades— los separa. Sin embargo, para lograr personalidades más completas, lo que suele llamarse “desarrollo integral”, hace falta que todos sepan hacer de todo y puedan sentirlo todo. ¿Qué sentido humano tiene que los chicos rechacen el mundo del cuidado y las niñas se crean incompetentes con las máquinas que nos rodean? ¿Que unos cuerpos sirvan para la acción y a otros se les empuje a la pasividad? ¿Que las agresiones mantengan fronteras y exclusiones que dañan la libertad de todos?
- La **valorización de las mujeres**. El sistema de género, la fuerza que mantiene los dos polos separados, es, como se vio más arriba, el desprecio. Y no el desprecio de todos contra todos, sino de los chicos hacia las chicas (de los hombres hacia las mujeres), es decir la misoginia. Lo atribuido a los hombres ya está valorado y es valioso: en todas sus variaciones de clase y etnia,

lo que hacen los chicos se respeta. Como se dijo en la introducción, dar valor a lo que no lo tiene es complejo, sobre todo en un entorno educativo que es una máquina de reproducir valor social. Igual que la escuela actual no valora el trabajo manual, de manera que este queda asociado al “fracaso” en la cultura escolar, tampoco valora lo que han hecho y aún hacen casi todas las mujeres. Pero toda intervención tiene que considerar el reconocimiento y la valoración de las mujeres –de las niñas– y de su forma de ver el mundo.

- La **igualdad**. Hay que comprender que la institución educativa produce desigualdad a la vez que su espíritu y sus medios son igualitarios. Analizar la institución para observar dónde y cómo se realiza esta contradicción es el objetivo más importante. Y recordar que lo que se busca es un concepto relacional de la igualdad: la igualdad en las condiciones que permitan a chicas y chicos discutir los términos en los que se definen sus vidas y sus identidades. Como dice Étienne Balibar: “En este caso la igualdad no es la neutralización de las diferencias, sino la condición y la exigencia de la diversificación de las libertades”.
- La **prevención de la violencia**. Los tres objetivos citados previenen la violencia de género, que es un resultado de una psique construida sobre la ideología de una superior razón masculina. Sabiendo que los jóvenes no se identifican con los discursos adultos sobre violencia, convendría trabajar las agresiones que han sido descritas desde la observación, el análisis y la reflexión conjunta de adultos y niños/as, y jóvenes, para desvelar y desactivar en lo posible sus causas y sus efectos.

A partir de aquí son necesarios una serie de pasos que permitan generar proyectos que trabajen los temas tratados. ¿Cuáles son esos pasos?

1.

Crear un espacio para la reflexión y la autoformación. Lo ideal sería comenzar con un pequeño grupo liderado desde la orientación –y que podría contar con diferentes profesionales, profesores/as y alumnos/as y madres/padres–, que dedicara un tiempo a analizar y pensar en estos temas con libertad y en el plazo que fuera necesario. Se puede utilizar este mismo informe para el debate, o cualquiera de los libros citados. O bien es posible no partir de un estudio “académico”, sino de un diagnóstico o de una experiencia o proyecto que abra la puerta a la discusión, desde un ciclo de películas a un proyecto pedagógico o la redacción del proyecto de centro o del plan de convivencia.

Este **grupo motor** es importante pues, dada la falta de formación en temas de género en la mayor parte de los y las profesionales, hay que dedicarle una reflexión previa y auto formarse. No es necesario convertirse en expertas/os, solo darse la oportunidad de formar un grupo de interés que sea capaz de liderar el proyecto.

2.

Transmitir la necesidad de trabajar desde el género y convocar y comprometer a la institución. Desde ese grupo formado a partir de intereses comunes (o enfrentados, pero dispuestos a discutir y a colaborar), se trata de que el centro como institución asuma la necesidad y la pertinencia de una orientación sin sesgo de género, basada en la experiencia

concreta de poner en marcha un proyecto de género en el colegio o instituto. Para ello, tanto la dirección como los órganos de participación deben conocer la iniciativa, entender su importancia y apoyarla. Un periodo previo de difusión, discusión abierta, proyectos pilotos o conversaciones es imprescindible para lograr este compromiso.

3.

Buscar alianzas. Para lograr que los proyectos innovadores prosperen es esencial tener alianzas dentro y fuera. No sólo contar con la propia institución, sino establecer lazos y pedir ayuda de otras instituciones o personas fuera del sistema educativo: desde las agentes de igualdad a los centros de salud, la policía local, asociaciones o movimientos feministas del barrio, madres y padres en su faceta personal o profesional, etc. Un centro escolar es un lugar lleno de recursos humanos y materiales que pueden mobilizarse.

4.

Elaborar el proyecto. Tras esta etapa previa, se puede plantear un proyecto preciso. Es importante implementar un proyecto porque facilita que la discusión se oriente a aspectos prácticos y permite actuar y evaluar los efectos. Lo ideal es que el proyecto se refiera a algún fenómeno percibido como relevante y complejo por la comunidad educativa. También es importante que tenga apoyos, no en la resolución, pero sí en la temática. Es decir, que exista interés y discusión, de forma que no parezca como una obligación más que recae en el sistema educativo ya sobrecargado.

5.

La elección dependerá enormemente de la vida de cada centro, las edades, el tipo de contexto socio económico, etc. En un lugar, como se dijo más arriba, puede estar relacionado con entender de otro modo el fracaso escolar, incluyendo la perspectiva de género. O bien, partir de la convivencia y empezar por un diagnóstico de las agresiones de “género” basado en grupos de discusión y observadores de todas las edades. O utilizar un proyecto existente –un boletín o periódico escolar, una obra de teatro, una exposición– para lanzar una conversación general y abierta sobre el tema de la igualdad entre hombres y mujeres y dedicar un curso a tratarlo transversalmente desde diferentes asignaturas, etc.

6.

Si existe un gran interés generalizado se puede realizar un análisis de la situación de varones y mujeres en el centro y elegir, en función de ese diagnóstico una serie de áreas en las que trabajar durante uno o más cursos.

7.

Una vez pensado el proyecto, hay que llevarlo a cabo, con todos los medios con los que cuenta un colegio o instituto. Es decir, no se trata de hacer una reunión o de dar unas conferencias sobre la transexualidad, por ejemplo, sino de elaborar un proyecto donde puedan participar muchos estudiantes y profesores a muchos niveles. Así, se puede pedir que ciertas asignaturas trabajen el tema del “género” y “transgénero” en sus contenidos; programar un ciclo de películas con debate; trabajar los propios miedos y la propia identidad mediante performances teatrales y talleres de expresión o creación artística, etc.

8.

Por último, se deben **observar y evaluar los efectos**. Se pueden hacer mediciones antes y después, sobre todo si hay objetivos medibles, pero lo más interesante es que existan procesos de participación para discutir y valorar qué se ha aprendido, qué ha cambiado, si esto ha afectado al clima escolar y cómo, por donde se podría continuar.

A partir de ahí todo está **abierto**. Duplicar ideas en otros cursos, contárselas a otros colegios o institutos de la ciudad, abordar nuevos temas, profundizar o extender lo aprendido.

4.3. Propuesta de áreas de intervención

Existen muchas áreas de intervención y muchas formas de trabajo, como se ha visto. También hay ejemplos de buenas prácticas en muchos lugares de España y Europa que pueden inspirar y que podrían formar parte de una plataforma de orientación y género. Aquí nos limitaremos a proponer posibles proyectos en las tres dimensiones que hemos abordado a lo largo de este trabajo. El fin no es otro que inspirar a las y los profesionales y sobre todo mostrar, mediante ejemplos, el campo abierto y el interés intrínseco que pueden tener los proyectos de género para los fines de la orientación.

a) Resultados y rendimiento académico

Hemos visto cómo los resultados académicos de los alumnos están asociados al género. Esto no suele tratarse cuando se habla de fracaso escolar, pero es una clave muy significativa. Algunas ideas nos pueden dar pistas sobre esta asociación y la forma de trabajarla.

Una nueva forma de entender el “rendimiento”

Un primer proyecto de orientación sería poner en duda el concepto mismo y los baremos del éxito y el fracaso escolar. Se ha visto que el gran problema de la igualdad es el valor, qué se valora y qué no. Empezar a discutir no solo quien estudia y aprueba, sino cómo y qué le sucede al hacerlo, es decir la gestión del éxito y el fracaso. Evaluar debería ser no solo poner notas, sino reflexionar sobre ello, discutirlo, ver con los alumnos qué sucede y por qué.

Ello llevaría a establecer criterios de valor diferentes para aspectos que normalmente no se miden. Un ejemplo: ¿por qué las niñas tienen a veces peores puntuaciones en matemáticas? Si se observara y preguntara, en primaria y en secundaria, se descubriría que quizás esto cambia si se da más tiempo en los exámenes, si se formulan de otra manera las preguntas, si se plantea el aprendizaje con nuevos métodos. Esto no tiene nada que ver con la exigencia permanente de resultados sino con una revisión del sesgo de género en el proceso educativo. Comparar datos y observar forma parte de la vida de un centro, hacerlo con el género como guía puede abrir los ojos a muchos otros fenómenos asociados al “fracaso”.

Igualmente podría plantearse un **proyecto sobre los chicos y la lectura**, para el que existen muchos ejemplos en el mundo anglosajón, prácticas escolares de gran interés donde se cambian las formas típicas de la cultura escolar. Por ejemplo, existe según los y las especialistas, una gran relación entre el entrenamiento oral y escrito (Younger y Warrington, 2005). Si se permite que los chicos y chicas se entrenen como oradores, expliquen en grupo sus ideas y luego vayan leyendo y

escribiendo pequeños textos en temas de interés para ellos, los resultados de todos mejoran. Utilizar la cultura popular, los cómics y la música, en lugar de dejarlos fuera de la escuela, puede ayudar a acortar la distancia entre cultura escolar y “cultura de consumo”, acrecentando el espíritu crítico de los jóvenes *hacia ambas*.

Proyectos para luchar contra el fracaso escolar utilizando el género como herramienta”

La propuesta es analizar la inadaptación escolar y el abandono temprano en relación con las imágenes y estereotipos de género. Somos conscientes de que se trata de un tema de enorme calado, profundamente relacionado con la estructura productiva y con la reproducción del sistema social y cuyas soluciones desbordan con mucho este trabajo. Para combatir el fracaso escolar hacen falta proyectos genéricos de “acercamiento” entre los jóvenes y la escuela, medios y apoyo, diferentes formas de valorar y juzgar, reformas en la didáctica, y “desescolarización” de la formación, permitiendo segundas y terceras oportunidades, puentes entre el mundo laboral y la educación y situaciones más flexibles, entre otras medidas propuestas por expertos/as.

Pero hay también una dimensión de género que no suele abordarse. Hemos visto cómo ciertas imágenes de la masculinidad se asocian fácilmente con la indisciplina y el rechazo de la cultura escolar. Empezando porque el sistema escolar, tal como está concebido “obliga” a ser malos, única forma de llamar la atención en sistemas poco atentos a las necesidades individuales, pero que al mismo tiempo atribuye a los individuos la responsabilidad sobre su proyecto profesional y vital. Abordar estas tensiones desde el género puede abrir posibilidades y evitar profecías auto cumplidas.

Se recomienda trabajar especialmente el caso de las “chicas malas”, es decir aquellas adolescentes que enfrentadas a la desvalorización de lo femenino y al cierre de sus posibilidades académicas, buscan refugio en el mundo de los chicos mediante un comportamiento transgresor: sexo, rebeldía, violencia, hacen que esa vía resulte incomprensible para los adultos, sobre todo para las mujeres adultas con discursos igualitarios, que interpretan lo que ven como una vuelta atrás al machismo.

Los institutos deberían considerar entre sus atribuciones principales ofrecer vías a esta tensión insoportable que normalmente saca del sistema a chicos y chicas, partiendo de la idea de que necesitan brillar en algo, que no va a ser necesariamente académico (todo el mundo es bueno o muy bueno en algo), y que si no encuentran ese enganche con la cultura escolar, saldrán de ésta.

b) Proyectos asociados a la segregación y elección de itinerarios

La base de estos proyectos es la idea de que los seres humanos no nacen “especialistas” y menos en clave de género. Si bien el mundo productivo obliga a elegir y filtrar la propia personalidad para ir adecuándola a un mundo profesional o laboral de capacidades (o discapacidades), esto tiene que suceder lo más tarde posible y de la forma más justa posible. De nuevo, los proyectos pueden ser muchos.

Un análisis de la ciencia y la ingeniería desde el género

La epistemología feminista ha hecho análisis brillantes y profundos sobre la relación entre la “objetividad” científica y la construcción de un mundo binario, que opone cultura y naturaleza, razón

y emoción, varones y mujeres, etc. Plantear desde primaria esta visión crítica entre profesores, padres y madres, alumnos/as puede generar importantes cambios en la percepción de la ciencia y la tecnología. Se puede empezar con un tema, como el citado sobre ingeniería y masculinidad moderna, o bien la forma en que se ha analizado la prehistoria (los cazadores y las recolectoras), o cualquier cuestión que interese a los y las maestras o al centro. Y abordarlo con perspectiva de género a través de documentación, lecturas, debates u otros medios que permitan la reflexión.

Niñas, niños y máquinas

Hemos visto el sentido antropológico que tiene la relación –la solidaridad– entre los varones y la tecnología. Pero se puede intervenir para comprender qué mantiene alejadas a las mujeres y sobre todo para acercarlas a ese mundo que empieza siempre por investigar y destripar: abrir y mirar dentro, muñecas, relojes, ordenadores viejos. Y reconstruir hasta familiarizarse con los cacharros. El bricolaje tiene un enorme impacto sobre nuestra relación con los aparatos. Hacer que ese mundo sea también el de las niñas les dará mayor libertad a la hora de elegir itinerarios futuros, reinterpretar qué son y qué suponen las máquinas en nuestra cultura y convivir con ellas sin impotencia.

Hacer atractivo y valioso el cuidado de los demás

Lo anterior puede ser complicado, pero lo realmente difícil, siempre, es valorar lo no valioso. Talleres de máquinas para animar a las niñas, bien, pero ¿talleres de cuidados y mantenimiento para familiarizar con estas tareas a los niños? Hemos dicho, como condición básica, que el voluntarismo y los sermones son contraproducentes. Si algo es valioso es porque todo el mundo quiere hacerlo.

Se puede imaginar un proyecto para primaria, por ejemplo, que implique a los estudiantes en la vida material del centro escolar, que tiene jardín y cocinas, así como aparatos, sistema eléctrico, muebles y cañerías, lo que permite que los chicos y chicas vayan aprendiendo diferentes tareas para la vida: cuidar el huerto escolar, limpiar, cocinar, arreglar desperfectos, reciclar, etc.

O proyectos de apoyo y atención entre edades, en que los chicos y chicas de cada curso se hagan responsables de los más pequeños, en el patio o en tutorías, lo que además tendría un gran valor educativo en un mundo de “hijos únicos”.

Proyectos de “selección de carreras e itinerarios”

Se abre otro enorme campo para la orientación sin sesgo de género. ¿Cómo trabajar para que chicos y chicas se mezclen más en los estudios en FP, bachilleratos y carreras universitarias? Sabiendo el impacto que tienen el mercado de trabajo y su discriminación, y la historia y sus estereotipos, ¿no puede hacerse más desde la comunidad educativa para animar a los jóvenes a entrar en especialidades minoritarias?

Existen proyectos de mentoring o coaching de género, es decir de apoyo al grupo o a los individuos que están en minoría. Se pueden proponer cambios en la imagen de la carrera, la presentación y lenguaje. A nuestro entender, cuando resulta difícil imaginar cambios, lo mejor es la participación. Pedir que los chicos y chicas que estudian peluquería o electrónica se pongan a pensar en este dilema y analicen su propia disciplina para ver qué ahuyenta al otro sexo, cómo se comportan ellos ante los minoritarios, qué se puede cambiar, cómo dar cabida a los y las “intrusas”, etc.

c) Proyectos de mejora de la convivencia y lucha contra el sexismo

De nuevo esta es un área abierta a múltiples proyectos. En infantil, primaria y secundaria, se trata siempre de hacer comunes los espacios (físicos y simbólicos), previniendo las agresiones que los mantienen separados.

Proyectos relacionados con la igualdad de los sexos

El primer proyecto es entender que existe desigualdad y que esta no se mide solo en indicadores sociales y laborales, sino en experiencias y formas de ser y de pensar. Se trata de iniciar una discusión general sobre la igualdad, que incluya aspectos relacionados con la cultura académica, como la presencia de las mujeres en los contenidos educativos, o con la cultura popular, utilizando las nuevas tecnologías; o bien las estadísticas y el estudio de las condiciones de trabajo. Todo depende de la ambición de los proyectos y de las edades de las participantes.

Por ejemplo, al final de primaria y secundaria se pueden hacer trabajos sobre la publicidad o el cine; en infantil y primeros años de primaria, el análisis de los cuentos y de los mensajes que reciben niños y niñas sería un buen material, teniendo en cuenta que en todas las edades la presencia de las madres y padres es una condición fundamental.

Proyectos relacionados con los cuerpos

Hemos visto la impronta que tiene la educación en los cuerpos de mujeres y de varones, de niñas y niños. Esta diferencia puede trabajarse partiendo de enseñanzas que multipliquen las posibilidades de ambos sexos, sin escindirlos: por ejemplo, la danza o el teatro son herramientas poderosas de construcción de identidades más abiertas y más iguales, al permitir que se discutan los criterios de la belleza, las diferencias físicas o psíquicas, la fuerza o el valor. Pueden idearse proyectos a través de la educación física, buscando la no segregación, pero también proyectos que rediseñen los patios y permitan a chicos y chicas ocupar y convivir en juegos diversos.

Y son esenciales, si hablamos de cuerpos, los proyectos sobre la representación social de los mismos: en una sociedad saturada de imágenes, analizar qué muestran y qué ocultan, cómo se construyen mujeres y hombres, qué se considera bello o capaz y qué no, cómo se presentan la violencia y el sexo en la publicidad, el cine o las series, puede resultar de enorme interés⁸.

Proyectos de prevención de las agresiones de género

Por tales entendemos tanto la violencia de género, como la homofobia, lesbofobia y transfobia. La raíz es la misma: imponer mediante la presión, la burla, el miedo, formas de ser según patrones binarios, opuestos y heterosexuales. La forma de combatir estas agresiones es abrir, desde la primera infancia, las formas de expresión de los individuos y favorecer la mezcla y la solidaridad entre los niños y niñas.

Pero se pueden también idear proyectos específicos para analizar esta realidad, antes de combatirla. Por ejemplo, realizando un diagnóstico partiendo de la experiencia y la observación de los propios alumnos/as sobre actitudes y formas de pensar, reflexionando sobre las propias imágenes de lo que es correcto e incorrecto en relación con el género; qué se considera heterosexualidad, lesbianismo u homosexualidad masculina, que es femenino o masculino, etc. De esta observación

etnográfica nacen luego diversas “performances”, como es el caso de un colegio en Francia donde los alumnos varones fueron durante unos días vestidos con falda, a propuesta de ellos y a raíz de una reflexión sobre el sexismo⁹.

Utilizar la producción de *sketches* de teatro o de películas puede ser una buena técnica. Siempre es más fácil y eficaz utilizar medios que incorporen la propia experiencia, pero que a la vez usen la ficción para distanciarse y ver con mayor perspectiva cómo razonamos y sentimos.

María del Carmen Rodríguez (2007) propone un proceso de reflexión sobre la identidad masculina que tiene mucho interés: dialogar con los chicos sobre cómo se ven a sí mismos, animarles a evaluar los discursos sobre masculinidad que construyen, observar las masculinidades marginadas, los modelos y los diferentes caminos para ser hombres. Lo mismo puede aplicarse a las mujeres, y siempre mejor si los proyectos son mixtos y obligan al diálogo entre chicos y chicas.

También pueden iniciarse proyectos basados en las relaciones afectivas que afronten directamente la violencia, intentando comprender entre los grupos de trabajo por qué existe una relación tan extendida entre violencia y sexualidad; cómo se debe distinguir el conflicto, que enfrenta a dos sujetos y puede ser positivo, de la violencia, que cosifica a uno y cuyo indicador más claro es el miedo.

Para todos estos proyectos, el consejo es siempre el mismo: los cambios nacen de la reflexión, la experiencia vital y la toma de conciencia, no de arriba, sino del silencioso trabajo colectivo. Poner las condiciones para que sea posible es una de las tareas de la una orientación educativa sin sesgo de género.

⁶ Para un ejemplo de análisis en profundidad, basado en la observación, de los procesos escolares en torno a la educación física, ver el artículo de Susana Soler, 2009.

⁷ La situación es ahora la contraria: no solo se da por hecho que los niños van a ocupar la mitad o todo el patio jugando al fútbol, sino que se diseñan los espacios para ello e incluso se dibuja la cancha en el suelo o se ponen porterías fijas para que no quede duda.

⁸ Existen muchos recursos en internet para abordar estos temas, lo que puede hacerse en muy diferentes asignaturas, momentos o extra escolares, o dar lugar a proyectos de producción propia. Entre otros sitios puede consultarse: www.genderads.com; www.medialit.org o www.media-awareness.ca

También hay colectivos especializados en género y medios como Pandora Mirabilia.

⁹ Información por ejemplo en: <http://www.youtube.com/watch?v=tEVCKEimm9Y>

-

Bibliografía

- Acker, Sandra (1995): *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*, Madrid, Narcea.
- Adán, Carme (2006): *Feminismo y conocimiento. De la experiencia de las mujeres al Cyborg*. A Coruña, Edicions Spiral Maior.
- Aguinaga, J. (2004): Las desigualdades de género entre los jóvenes (pp. 3-67). En *Informe Juventud en España 2004*. Madrid: INJUVE.
- Anderson, J. (2002): “Gender-related Differences on Open and Closed Assessment Tasks”. *International Journal of Mathematical Education in Sciences and Technology*, vol. 33, n.º 4, pp. 495-503.
- Arenas, G. (2006): *Triunfantes perdedoras. La vida de las niñas en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Barberá, E.; Candela, C., y Ramos, A. (2008): “Elección de carrera, desarrollo profesional y estereotipos de género”. *Revista de Psicología Social*, 23 (2), pp. 275-285.
- Baudino, C. (2007): “Review of recent literature on gender inequalities in teaching methods and peer relationship management in the French-speaking area”, en *Education for all global monitoring report 2008: Education for all by 2015: Will we make it?* UNESCO.
- Bisquerra, R. (1998): *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- Blanco, N. (2001): *Educación en lo femenino y en lo masculino*, Universidad de Andalucía. Ediciones Akal.
- Bonal Sarró, X. (1995): *Investigación-acción en educación no sexista. Una experiencia con especial referencia a la elección de estudios postobligatorios científico-técnicos en función del género*. CIDE (inédito).
- Boudon, R. (1983): *La desigualdad de oportunidades*, Barcelona, Laia.

- Boza Carreño, Á.; Toscano Cruz, M., y Salas Tenorio, M. (2007): “¿Qué es lo que hace un orientador? Roles y funciones del orientador en educación secundaria” en *XXI, Revista de Educación*, 9: 111-131, Universidad de Huelva.
- Calero, J. (dir.); Quiroga, A.; Oriol Escardíbul, J.; Waisgrais, S., y Mediavilla, M. (2008): *Sociedad desigual, ¿educación desigual? Sobre las desigualdades en el sistema educativo español*. CIDE.
- Calero, J. (2006): *Desigualdades tras la educación obligatoria: nuevas evidencias*. Fundación Alternativas, Madrid.
- Calero, J.; Waisgrais, S. (2009): “Factores de desigualdad en la educación española. Una aproximación a través de las evaluaciones de PISA.” *Papeles de Economía española*, n.º 119, 2009, pp. 86 a 98.
- Caprile, M. (coord.); Vallès, N.; Potrony, J.; Crèixams, C., y Arasanz, J. (2008): *El sesgo de género en el sistema educativo. Su repercusión en las áreas de matemáticas y tecnología en secundaria (Theano)*, Fundación CIREM.
- Carabaña, J. (2004): “Educación y movilidad social” en Navarro, V. (dir.), *El Estado de Bienestar*, Madrid, Tecnos. Pompeu Fabra.
- Cardenal de la Nuez, M. E. (2006): “La Universidad como dispositivo de colocación social. Movilidad y reproducción en la era de la precariedad laboral”, *Revista de Educación*, 341. Septiembre-diciembre 2006, pp. 281-299.
- Cobo, R. (ed.) (2008): *Educación en la ciudadanía. Perspectivas feministas*, Madrid: Catarata.
- COGAM (2014): *Homofobia en las aulas 2013, ¿educamos en la diversidad afectivo-sexual?* Grupo Educación Cogam.
- Colás, P., y Jiménez, R. (2004): La cosmovisión cultural de género del profesorado de Secundaria. *Cultura y Educación*, 16 (4), pp. 419-433.
- Comas, D.; Granado, O. (2001): *El rey desnudo. Componentes de género en el fracaso escolar*, Plataforma de Organizaciones de Infancia.
- Díaz-Aguado Jalón, M. (dir.) (2014): *Evolución de la adolescencia española sobre la igualdad y la prevención de la violencia de género*. Delegación del Gobierno para la violencia de género, Ministerio de Sanidad, Servicios sociales e igualdad.
- Díaz-Aguado Jalón, M., y Martín Seoane, G. (2011): “Convivencia y aprendizaje escolar en la adolescencia desde una perspectiva de género”, *Psicothema* 2011. Vol. 23, n.º 2, pp. 252-259.
- De Lauretis, Teresa (1987): *Technologies of gender. Essays on theory, film, and fiction*. Bloomington e Indianápolis: Indiana University Press.
- (2000): “La tecnología del género”, en *Diferencias. Etapas de un camino a través del feminismo*, pp. 33-69. Madrid: Horas y horas.

- De la Oliva, D.; Martín, E., y Vélaz de Medrano, C. (2005): “Caracterización y valoración de los modelos de intervención psicopedagógica en centros de educación secundaria”. En Monereo, C., y Pozo, J. I. (Ed.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. (pp. 55-68). Barcelona: Graó.
- Dolado, J.; Felgueroso, F., y Jimeno, J. (2000): “Explaining Youth Labor Market Problems in Spain: Crowding-Out, Institutions, or Technology Shifts?”. *Discussion Paper Series*. IZA, vol. 42. Bonn: Institute for the Study of Labor.
- Donoso-Vázquez, T. (2012): “Propuestas para una orientación con perspectiva de género”, *Ponencia presentada en el simposium del I congreso internacional e interuniversitario de Orientación Educativa y Profesional. Rol y retos de la orientación en la universidad y en la sociedad del siglo XXI*. Málaga, 20 octubre, 2012.
- Donoso, T.; Figuera, P. Y., y Rodríguez Moreno, M. L. (2011): Barreras de género en el desarrollo profesional de la mujer universitaria. *Revista de Educación*, 355. Mayo-agosto 2011: 187-212.
- Dubet, F., y Martuccelli, D. (1996): *Al'école*, Seuil, Paris.
- Elejabeitia Tavera, C. (2003): *Trayectorias personales y profesionales de mujeres con estudios tradicionalmente masculinos*, CIDE/Instituto de la Mujer.
- (1995): *Las pulsiones sociales de la variable sexo en la elección de las carreras*. Madrid, CIDE.
- Erikson, R.; Goldthorpe, J.H., y Portocarero, L. (1979): “Intergenerational Class Mobility in three Western European Societies”, en *British Journal of Sociology*, 30.
- Erlicher, L., y Mapelli, B. (1997): “Ciencia y Técnica: Enseñar y aprender entre mujeres”, VV.AA. *Enseñar ciencia*. Barcelona: Icaria.
- EURYDICE (2011): *Diferencias de género en los resultados educativos; medidas adoptadas y situación actual en Europa*. Madrid, Ministerio de Educación.
- European Technology Assessment Network on Women and Science (2001): *Science policies in the European Union: Promoting excellence through mainstreaming gender equality*. Luxemburgo: European Comission.
- Everis (2012): *Factores influyentes en la elección de estudios científicos, tecnológicos y matemáticos. Visión de los estudiantes de 3.º y 4.º de ESO y Bachillerato*. Departamento de Enseñanza de la Generalitat de Cataluña
- Fernández, C. (2003): “Obstáculos no reconocidos a la igualdad en la educación: barreras sociales y resistencia de las mujeres”. En Instituto de la Mujer, *Balance y perspectivas de los estudios de las mujeres y del género*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Fernández, C. M.; Peña, J. V.; Viñuela, M. P., y Torío, S. (2007): “Los procesos de orientación escolar y la toma de decisiones académica y profesional.” *Revista Complutense de Educación*,

Fernández Enguita, M. (2001): *La escuela a examen*, Ediciones Pirámide, Madrid.

— (1997): *Sociología de las instituciones de educación secundaria*, Barcelona, Horsori.

Flecha, Consuelo y Núñez, Marina (2002): *La educación de las mujeres: nuevas perspectivas*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Fraser, N., y Honneth, A. (2006): *¿Redistribución o reconocimiento?*, Madrid, Ediciones Morata.

José Luis Gaviria Soto (1993): *El sexo y la clase social como determinantes de los intereses profesionales en el último curso de secundaria*. Instituto de la Mujer, CIDE, Ministerio de Educación y Ciencia.

González de San Román, A., y De la Rica Goiricelaya, S. (2012): *Gender Gaps in PISA Test Scores: The Impact of Social Norms and the Mother's Transmission of Role Attitudes*, IZA DP N.º 6338, February 2012.

Grañeras Pastrana, M., y Parras Laguna, A. (Coord.) (2009): *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*, CIDE, Ministerio de Educación y Cultura.

Grañeras Pastrana, M.; Lamelas Frías, R.; Segalerva Cazorla, A.; Vázquez Aguilar, E.; Gordo López, J. L., y Molinuevo Santos, J. (1997): *Catorce años de investigación sobre las desigualdades en educación en España*, CIDE, Ministerio de Educación y Cultura.

Hernando, A. (2012): *La fantasía de la individualidad. Sobre la construcción socio-histórica del sujeto moderno*, Katz Editores, Buenos Aires, Madrid.

Hervás Avilés, R. M. (2006): *Orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: PPU.

IFIIE / Instituto de la Mujer (2009): *Las mujeres en el sistema educativo*, Instituto de la Mujer, Madrid.

Jacobs, J. A. (1996): "Gender inequality and Higher Education" en *Annual Review of Sociology*, 22, pp. 153-185.

Kehily, M. J. (2008). "Taking centre stage? Girlhood and the contradictions of femininity across three generations". *Girlhood Studies*, 1 (2), pp. 51-71.

Lahire, B. (2003): "Los orígenes de la desigualdad escolar", en Marchesi, A., Hernández Gil (Dir.), *El fracaso escolar, una perspectiva internacional*. Madrid, Alianza.

López-Sáez, M. (1995): *La elección de una carrera típicamente femenina o masculina desde la perspectiva psicosocial: la influencia del género*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, CIDE.

Navarro Guzmán, C., y Casero Martínez, A. (2012): "Análisis de las diferencias de género en la elección de estudios universitarios", *Estudios sobre educación*, vol. 22, 2012, pp. 115-132.

- Martín Criado, E. (2004): “El idealismo como programa y como método de las reformas escolares”, en *El nudo de la red*, 3-4, pp. 18-32.
- Martín Criado, E.; Gómez, C.; Palomares, F., y Rodríguez, Á. (2000): *Familias de clase obrera y escuela*. San Sebastián, Iralka.
- Martínez García, J.S., y Córdoba, C. (2011): *Rendimiento en lectura y género: una pequeña diferencia motivada por factores sociales*, Universidad de La Laguna.
- Martínez García, J. S. (1994): *Determinantes de la demanda de BUP y COU. Un análisis empírico con datos de la EPF de 1991*. Carlos III, Madrid.
- (2007): “Clase social, género y desigualdad de oportunidades educativas”, *Revista de educación*, 342. Enero-Abril 2007, pp. 287-306.
- Mayobre P. (2006): “La formación de la Identidad de Género, Una mirada desde la filosofía”, en Esteve Zarazaga, J. M., y Vera Vila, J.: *Educación Social e Igualdad de Género*, págs. 21 a 59. Ayuntamiento de Málaga, Málaga.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013): *Datos y cifras, curso escolar 2013/2014*. Edita Secretaría General Técnica, Madrid.
- (2013): *Panorama de la Educación, Indicadores de la OCDE 2013, Informe español*. Edita Secretaría General Técnica, Madrid.
- (2012): *Informe sobre el Estado del sistema educativo, curso 2010-2011*, Edita Secretaría General Técnica, Madrid.
- Molero, F. y Morales, J. F. (1995): “Innovación y cambio en las elecciones femeninas de carreras técnicas”, (111-125). En M. T. Vega y M. C. Tabernero (Comps.), *Psicología social de la educación y de la cultura, ocio, deporte y turismo*. Madrid: Eudema.
- Montoya Ramos, M.; Salguero, J., y Seva, J. M. (2004): *Orientación educativa y prevención de la violencia: la diferencia sexual en la resolución de conflictos*, CIDE / Instituto de la Mujer.
- Pandora Mirabilia (2011): *La coeducación en la escuela del siglo XXI*, La Catarata, Madrid.
- Pernas, B. (2005): *La cuestión gitana, reflexiones en torno a la educación y el cambio social*, IRIS, Comunidad de Madrid.
- Repetto, E.; Malik, B., y Ballesteros, B. (2000): *Tareas y formación de los orientadores en la Unión Europea*. Madrid, UNED.
- Ringrose, J., y Renold, E. (2011): “Teen girls, working-class femininity and resistance: retheorising fantasy and desire in educational contexts of heterosexualised violence”
- *International Journal of Inclusive Education* 2011, pp. 1-17.
- Rivas, F. (1989): “El asesoramiento vocacional como relación de ayuda técnica. Reflexión teórica y resultados de investigación”. *Papeles del psicólogo*, pp. 39-40.

- Rodríguez Espinar, S. (1998): “La función orientadora: claves para la acción”. *Revista de Investigación Educativa*, 16 (2), pp. 5-24.
- Rodríguez Martínez, C. (2011): *Género y cultura escolar*, Morata, Madrid.
- Rodríguez Menéndez, M. C. (2007): “Identidad masculina y contexto escolar: notas para un debate”, *Revista de Educación*, 342. Enero-abril 2007, pp. 397-418
- Rubio Herráez, Esther (2007): “Rompiendo tópicos: las mujeres en la formación profesional” en *Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, núm. 7.
- Salido Cortés, O. (2001): *La movilidad ocupacional de las mujeres en España*. Madrid, CIS.
- Sánchez de Madariaga, I.; De la Rica, S., y Dolado, J. J. (2011): *Libro blanco, situación de las mujeres en la ciencia española*, Ministerio de Ciencia e Innovación.
- Seoane, L. (2012): *Violencia de pareja hacia las mujeres en la población adolescente y juvenil y sus implicaciones para la salud*. Dirección General de Atención Primaria, Subdirección de Promoción de la Salud y Prevención, Madrid.
- Shavit, Y., y Blossfeld, H. P. (1996): “Equalizing Educational Opportunity: Do Gender and Class Compete?” en Erikson, R., y Jonsson, J. O. (dir.), *Can Education Be Equalized?* Oxford, Westview Press.
- Silván-Ferrero, M. P.; Bustillos, A., y Fernández, M. J. (2005): “Género y orientación vocacional”. *Iberpsicología: Revista Electrónica de la Federación española de Asociaciones de Psicología*, 10 (8).
- Simón, E. (2000): “Tiempos y espacios para la coeducación” en Santos Guerra, M. A.
— (Coord.), *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona: Graó.
- Sobrado, L. (1997): “Evaluación de las competencias profesionales de los orientadores escolares”, *Revista de Investigación Educativa*, V. 15, n.º 1, pp. 83-102.
- Soler, S. (2009): “Los procesos de reproducción, resistencia y cambio de las relaciones tradicionales de género en la Educación Física: el caso del fútbol”. *Cultura y Educación*, 2009, 21 (1), pp. 31-42.
- Subirats, M. (2013): *Forjar un hombre, moldear una mujer*, Aresta Mujeres.
- Vázquez, A., y Manassero M. A. (2009): “Factores actitudinales determinantes de la vocación científica y tecnológica en secundaria”. *Cultura y Educación*, 21 (3), pp. 319-330.
- Vélaz de Medrano, C. (2013): *Los procesos de cambio de las políticas públicas sobre orientación y apoyo a la escuela: análisis comparado de sistemas vigentes y emergentes. Estudio múltiple de casos en una muestra de comunidades autónomas*. CEI, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Vila Núñez, Fefa (*et al*) (2012): *Políticas Sociolaborales para la no-discriminación* en ["http://www.academia.edu/2548237/Carmen_Romero_Bachiller_Pablo_Santoro_y_Fefa_Vila_2012"](http://www.academia.edu/2548237/Carmen_Romero_Bachiller_Pablo_Santoro_y_Fefa_Vila_2012) discriminacio_en_Maria_Paz_Martin_Carmen_Romero_Elsa_Santamaria_Pablo_Santoro_Amparo_Carmen_Romero_Elsa_Santamaría, Pablo Santoro, Amparo Serrano, Imanol Zubero, y Fefa Vila, *Polítiques Sociolaborals [Recurs electrònic]*, Barcelona: UOC.

Younger, M., y Warrington, M. (2005): *Raising Boys' Achievement*, Research Report RR 636, University of Cambridge Faculty of Education.

Watson, A.; Kehler, M., y Martino, W. (2010): "The problem of Boys' Literacy underachievement: Raising some questions." *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 53 (5), February 2010.



