

EMAKUNDE-INSTITUTO VASCO DE LA MUJER

LA EVALUACIÓN DE IMPACTO EN
FUNCIÓN DEL GÉNERO EN LA
EDUCACIÓN



2014

“La Evaluación de Impacto en Función del género en la Educación”

Este documento ha sido elaborado por Red2Red Consultores para Emakunde, con la colaboración de la Unidad Administrativa de Igualdad del Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura del Gobierno Vasco.

Diciembre 2014

INDICE

INDICE	3
1. CONTEXTUALIZACIÓN	4
2. ASPECTOS CLAVE A ANALIZAR PARA EVALUAR EL IMPACTO DE GÉNERO	6
2.1. PRESENCIA DE MUJERES Y HOMBRES EN EL SECTOR	6
2.2. DESIGUALDADES EN EL ACCESO A RECURSOS	21
2.3. DESIGUALDADES EN LA PARTICIPACIÓN DE MUJERES Y HOMBRES	25
2.4. INCIDENCIA DE LAS NORMAS SOCIALES Y VALORES	29
3. LEGISLACIÓN.....	39
4. FUENTES DE DATOS	41
5. DOCUMENTOS DE REFERENCIA	43
ESTUDIOS E INFORMES.....	43
MANUALES Y GUÍAS	44
RECURSOS WEB	44

1. CONTEXTUALIZACIÓN

La educación es un derecho humano y un factor indispensable para el progreso económico y social de las personas. El pleno acceso a la educación en condiciones de igualdad es, en consecuencia, un requisito fundamental para el empoderamiento de las mujeres y un instrumento básico para lograr los objetivos de igualdad de género, desarrollo y paz.

Con este objetivo, se ha producido en las últimas décadas una incorporación generalizada de las niñas y mujeres al sistema educativo, reconocida y garantizada por la legalidad internacional, europea, española y de la CAE. Son innegables los progresos desde la escuela segregada donde las mujeres accedían a la instrucción, no como vía para alcanzar la autonomía personal o la igualdad de oportunidades, sino como la respuesta más eficaz al perfeccionamiento de sus roles tradicionales (cuidado del hogar, crianza, etc.).

Hoy se ha superado aquella realidad. En 1970 la Ley General de Educación aprobó la escolarización mixta, e introdujo el principio de igualdad de oportunidades y de no discriminación por razones de sexo. En este sentido, se consagraba la igualdad formal en el acceso a la educación por parte de niñas y niños, pues ambos compartirían currículo escolar, profesorado, espacios escolares, métodos y procesos de enseñanza-aprendizaje, juegos, etc.

A partir de este momento, todas las leyes de reforma del sistema educativo han impulsado y favorecido con éxito el acceso de las mujeres a la educación, hasta llegar a la situación actual en que puede decirse que las mujeres son mayoría en los niveles postobligatorios de la enseñanza, a excepción de en la formación profesional. Esta incorporación masiva de las mujeres a todos los niveles (incluido el acceso a la carrera docente e investigadora), y la igualdad jurídica en materia educativa, han contribuido a la creencia generalizada de que se ha conseguido la igualdad de oportunidades entre chicas y chicos en este ámbito. Este espejismo se ve reforzado por los mejores resultados de las chicas, su menor tasa de abandonos y de fracaso escolar, así como por su creciente acceso a las carreras reconocidas tradicionalmente como masculinas.

En numerosos informes de impacto de género emitidos por el Departamento competente en materia de educación del Gobierno Vasco, se considera que la regulación del sistema educativo (la aprobación del currículo escolar, los planes de estudios de las diferentes enseñanzas, los materiales pedagógicos y las metodologías de enseñanza, las directrices organizativas de los centros educativos y de los servicios, la representación escolar, etc.) es "neutra", simplemente porque se garantiza la igualdad de acceso a niñas y niños a la enseñanza, y que *de facto*, las

desigualdades están superadas. Y, es que, *“las normas diseñadas pensando en el beneficio de la población en su conjunto y sin tener en cuenta las desigualdades de género existentes en la posición económica política y social no se pueden considerar neutras sino ciegas con respecto al género”*.

Lo cierto es que, aun reconociendo los logros alcanzados, en el sistema educativo persisten hoy en día desigualdades que deben ser tenidas en cuenta en la elaboración de las normas y la legislación promovida por las administraciones educativas. Los retos en ese sentido han cambiado, pues si bien se ha conseguido extender la enseñanza mixta como modelo en la enseñanza pública, no se ha logrado la implantación de un modelo coeducativo que erradique las discriminaciones por razón de sexo y que se oriente a satisfacer los derechos que tiene el alumnado a la educación en igualdad y para la igualdad de género.

Puede decirse que, pese a los cambios formales, han persistido las formas de organización y enseñanza, los valores, el lenguaje, la cultura y las estructuras intrínsecamente discriminatorias, que toman lo masculino como referencia universal, siguen socializando de manera diferenciada desde las edades más tempranas a mujeres y a hombres, con diferentes expectativas hacia unas y otros en lo relativo a la adopción de roles de género, de elecciones formativas, de desempeño escolar, de desenvolvimiento en el medio educativo, etc.

Todo ello define una clara línea de trabajo futura para las autoridades educativas de ámbito estatal y de la CAE, que en cumplimiento con los mandatos establecidos por la legislación vigente en materia de igualdad, ha de promover un modelo educativo no sexista ni sesgado en todas sus dimensiones (currículum escolar, organización, materiales didácticos, etc.) y en todos los niveles educativos, donde se prevengan las conductas violentas y la violencia contra las mujeres, en el que las mujeres participen de forma activa y en igualdad de oportunidades en todos los ámbitos, incluidos los ámbitos de decisión, con un personal adecuadamente formado y que en definitiva, tienda a una verdadera coeducación.

¹ Guía para la elaboración de Informes de impacto en función del género. Emakunde-Instituto Vasco de la Mujer

2. ASPECTOS CLAVE A ANALIZAR PARA EVALUAR EL IMPACTO DE GÉNERO

2.1. PRESENCIA DE MUJERES Y HOMBRES EN EL SECTOR

En el ámbito de la educación, como en buena parte del resto de ámbitos de la vida económica, política, social y cultural, se manifiestan disparidades entre mujeres y hombres. Estas disparidades obedecen a un conjunto de factores de entre los que destacan los vinculados a los roles y estereotipos de género que, tradicionalmente, se han inculcado a las personas en el proceso de socialización. La socialización diferenciada de mujeres y hombres tiene unas consecuencias específicas en el ámbito educativo, en términos de presencia, de acceso a los recursos y de participación, como se verá a lo largo de esta guía.

Cuatro son, por consiguiente, los elementos clave a considerar en lo tocante a la presencia desigual de mujeres y hombres en el ámbito de la educación: su acceso diferenciado, sus desiguales trayectorias académicas y profesionales, sus elecciones formativas sesgadas por razones de género, así como la patente segregación vertical y horizontal del profesorado en todos los niveles educativos.

a) Acceso a los diferentes niveles educativos: si bien la propia evolución social y la adaptación del marco normativo a la misma, han favorecido la incorporación de las mujeres en igualdad de oportunidades al sistema educativo, la realidad muestra que, en conjunto, el acceso y la participación por niveles y áreas de conocimiento son desiguales y vienen condicionados, entre otros factores, por los roles de género.

En la **educación infantil y básica**, no se manifiestan prácticamente diferencias de participación, y el acceso a la escolarización no parece estar condicionado por los roles de género. La proporción de niñas y niños es, en este sentido, bastante igualitaria, como muestran estos datos del curso escolar 2011-2012:

Alumnado en la educación infantil y básica de la CAE. Curso 2011-2012	Total	Mujeres	%
Educación infantil-primaria			
Educación infantil	96.577	46.439	48,1
Educación especial infantil	45	19	42,2
Educación primaria	120.288	58.167	48,4
Educación especial primaria	404	139	34,4
Educación secundaria			
Educación secundaria obligatoria (E.S.O.)	72.144	35.065	48,6
Educación especial E.S.O.	221	81	36,7

Elaboración propia a partir de *Estadísticas de la Enseñanza*, del Eustat (2013)

El desglose por territorios muestra una situación muy similar sin que se produzcan diferencias significativas. Puede decirse que en estos primeros estadios educativos la presencia femenina está regida puramente por la demografía.

En la **educación básica postobligatoria** comienzan a manifestarse las primeras diferencias, y el proceso de segregación por género se hace patente, tanto en el acceso al tipo de enseñanzas elegidas, como en las ramas o áreas de conocimiento por las que se decantan, que con posterioridad determinan la transición y las condiciones de entrada y de participación en el mundo laboral.

Alumnado de la CAE en la educación básica postobligatoria. Curso 2011-2012	Total	Mujeres	%
Programas de cualificación profesional inicial (PCPI)	4.404	1.273	28,9%
Bachillerato	28.968	15.017	51,8%
FP Grado medio	11.990	4.446	37,1%
FP Grado superior	17.689	7.248	41,0%

Elaboración propia a partir de *Estadísticas de la Enseñanza*, del Eustat (2013)

La tabla anterior muestra cómo en la CAE las jóvenes se inclinan por itinerarios formativos de bachillerato, donde superan ligeramente a la población escolar masculina, y en menor medida por la FP, que se encuentra claramente masculinizada, sobre todo en los estudios de grado medio.

Asimismo, la mayor masculinización corresponde a los **Programas de cualificación profesional inicial (PCPI)**, destinados a aquellas personas que no hayan obtenido el título de Graduado en educación secundaria obligatoria; en estos estudios, el porcentaje de mujeres para toda Euskadi no alcanza el 30%. Este fenómeno guarda una estrecha relación con el aprovechamiento de los estudios y el rendimiento académico del alumnado, que es sistemáticamente menor entre los chicos, y cuya proporción de fracasos y abandono escolar prematuro supera al de las chicas (según datos del MEC, el abandono escolar prematuro en 2011 era del 13,5% de los jóvenes entre 18 y 24 años, y un punto inferior en las jóvenes de la CAE).

Por territorios históricos la proporción de mujeres en estudios de Bachillerato es similar (superior al 50% en los tres casos). El menor porcentaje de jóvenes en la FP se manifiesta en Gipuzkoa (el 35,3% de mujeres en la FP de grado medio y el 38,8% en la FP de grado superior), correspondiendo los valores más elevados a Álava (38,3% de mujeres en la FP de grado medio y 45,1% en la FP de grado superior). Por lo que se refiere a los PCPI, de nuevo es Álava el territorio histórico con mayor proporción de mujeres (32%).

Las **tasas de escolaridad** en los niveles educativos básicos post-obligatorios ya reflejan ciertas brechas de género. Así, la tasa de escolaridad muestra

la relación entre los efectivos escolares de cada nivel educativo y la población en edad teórica de cursar dicho nivel.

Tasas brutas de escolaridad según niveles educativos en la CAE, por sexo. Curso 2010-2011	Total	Mujeres	Hombres	H-M
Educación infantil	74,5	73,9	75	1,1
Educación primaria	102	104,4	102,5	1,1
E.S.O.	103,5	103,4	103,6	0,2
Bachillerato	84,6	92	77,7	-14,3
FP	33,6	26,2	40,4	14,2
Estudios superiores	57,8	61,9	53,9	- 8

Elaboración propia a partir de *Cifras sobre la situación de mujeres y hombres en Euskadi 2012*, del Eustat (2012)

La segregación por razones de género en el tipo de estudios elegidos resulta clara en la tabla anterior: la diferencia en la tasa bruta de escolaridad en la CAE es nimia en educación infantil, primaria y E.S.O. Sin embargo, es mayor entre la población femenina en los estudios de bachillerato y universitarios, e inferior en los estudios de FP -ya claramente masculinizados-, lo que informa sobre las primeras elecciones que estas jóvenes toman en materia educativa.

Es importante reseñar que el sexo no es la única variable que influye en la escolarización en los diferentes niveles del sistema educativo: la etnia, la nacionalidad, los niveles de renta o el nivel educativo del entorno familiar son aspectos que pueden tener su impacto en el acceso al mismo:

La etnia y/o la nacionalidad son variables particularmente importantes en su superposición a la variable sexo, porque generan discriminaciones múltiples. Un ejemplo nítido de esto es lo que ocurre con la etnia gitana: en el informe publicado por el Instituto de la Mujer (2006) sobre *Incorporación y trayectorias de las niñas gitanas en la E.S.O.*, se puso en evidencia que del alumnado gitano que comienza 1º de la E.S.O., aproximadamente el 80% abandona esta etapa antes de finalizar el último curso. Los mayores índices de retirada de la escuela se dan entre los chicos gitanos a lo largo de la E.S.O. (sobre todo en los primeros cursos) y en las chicas gitanas, en su paso de la enseñanza Primaria a la Secundaria.

Las chicas gitanas tienen mayores obstáculos en la entrada a la Educación Secundaria, puesto que en 1º de la E.S.O. el porcentaje de chicos gitanos escolarizados en los centros que habían participado en el estudio (60,7%) era muy superior al de las chicas de su mismo grupo cultural (39,3%). Esto indica un alto nivel de retirada de éstas en la transición entre etapas. Los roles de género parecen estar detrás de esta decisión: si bien las chicas gitanas se muestran más motivadas para continuar, tienen menos libertad que los chicos de su misma edad para decidir sobre su futuro, su entorno suele ponerle más dificultades para que continúen, y desde edades tempranas suelen venir asumiendo tareas de cuidado y domésticas que suponen una barrera adicional a su continuidad escolar.

Estos datos se ven ratificados por el último informe publicado sobre esta materia por la Fundación Secretariado Gitano, *El alumnado gitano en Secundaria* (2013) que corrobora las inferiores tasas de escolarización de las niñas en general, hasta los 20 años, un aspecto que se acentúa en el intervalo de edad entre 12 y 17 años, pues entre ellas el 38,5% había abandonado los estudios, frente al 33,6% de los chicos. Además, ellas explican el abandono escolar temprano por "motivos familiares" (atención y cuidado de la familia) en mayor medida que ellos (la mitad de las chicas frente al 14,9% de los chicos) mientras que ellos aducen la búsqueda de empleo como principal razón (el 21,7%, frente al 9,3% para las chicas).

En lo concerniente a la presencia de las jóvenes en los **estudios superiores**, la incorporación y presencia de las jóvenes en la Universidad se ha producido exitosamente tanto en las licenciaturas como en las diplomaturas, así como en los actuales estudios de Grado. Los datos muestran que el ámbito universitario está ligeramente feminizado: el 54% de la población universitaria de la CAE son mujeres.

Alumnado matriculado en enseñanzas universitarias en la CAE, según ciclos, por sexo. Curso 2011-2012	Total	Mujeres	%
Total población universitaria	66.472	35.647	54
Primer ciclo	9.325	4.578	50
Primer y segundo ciclo	16.729	9.279	56
Enseñanzas de Grado	30.998	16.734	54

Elaboración propia a partir de *Estadísticas de la Enseñanza*, del Eustat (2013)

Sin embargo, estos datos se matizan cuando se contemplan las elecciones formativas que las y los jóvenes realizan en su acceso a los estudios superiores, que presentan una cierta segregación por razones de género, como se abordará en apartado posterior.

Finalmente, fuera del ámbito universitario una de las áreas en las que durante varios años ha aumentado el volumen del alumnado ha sido en la **Educación para Personas Adultas**. Así, entre el curso 2000/2001 y el curso 2010/2011, el número de matriculaciones en estas enseñanzas en la CAE se duplicó, pasando de las 14.985 a las 29.679 de 2010-2011. Bien es cierto que el número de matriculaciones ha descendido de manera notable en el curso 2011-2012, hasta las 19.591.

En estos estudios, los últimos datos del Eustat disponibles muestran que la distribución por sexos es equilibrada (un 50% de matriculaciones para cada sexo en el curso 2011-2012), con lo que la brecha de años anteriores, favorable a las mujeres, parece haberse atenuado². Sin embargo, diversos análisis parecen señalar la feminización de estos programas, con carácter

² No obstante, es necesario poner de relieve que los datos de que dispone el MEC al respecto señalan proporciones de participación femenina en la educación para adultos de la CAE de aproximadamente 7 puntos más.

general y a nivel nacional, pudiendo alcanzar cuotas de participación de hasta el 80% de las matriculaciones.

Todos estos datos contribuyen a hablar de un cambio notable que viene a paliar, al menos relativamente, **los inferiores niveles de instrucción y las más elevadas tasas de analfabetismo de la población femenina**, sobre todo en los intervalos superiores de edad, atribuibles entre otros motivos, a la mayor longevidad femenina y al impacto de los roles de género: según Eustat, las mayores tasas de analfabetismo en Euskadi se manifiestan en los intervalos de edad de 65 años en adelante, y en particular en la población de sexo femenino. Mientras la tasa de analfabetismo de los hombres en el intervalo de 65 a 69 años es del 0,5% (datos de 2010), la de las mujeres para ese grupo de edad alcanza el 1,2%. Las tasas de analfabetismo para el intervalo de 70 a 74 años son del 1% y del 2,3% respectivamente, y en el intervalo de edad de 75 y más años estas tasas se elevan, en el caso de los hombres al 1,2% y en el de las mujeres hasta el 2,9%.

b) Trayectoria académico-profesional: la segunda dimensión apreciable desde la perspectiva de género en el ámbito de la educación es la de la trayectoria académico-profesional del alumnado. Los datos estadísticos corroboran que el rendimiento académico de las alumnas es más alto que el de los alumnos en todos los niveles de enseñanza, pero también que este mayor rendimiento no se traduce en mayores ni mejores oportunidades en el mercado laboral, o de un mayor reconocimiento profesional a las mujeres que hoy por hoy no se produce.

En ese sentido, parecen manifestarse ciertos **patrones de género en el rendimiento en ciertas asignaturas** o competencias como son la lectura, las matemáticas y las ciencias. Así, según el último informe PISA correspondiente al año 2012, en las pruebas de competencias matemáticas los chicos de la CAE puntuaron de media 512,4 frente a los 498,4 puntos de las chicas (14 puntos más), con valores promedio superiores para ambos sexos con relación a los resultados españoles (492 y 476 puntos respectivamente), europeos y de la OCDE.

En lo relativo a las competencias en ciencias, también los jóvenes de la CAE puntúan con valores más elevados (510,4 puntos) que las jóvenes de la CAE (500,9 puntos), siendo nuevamente los resultados mejores a los de la media española (chicos 500,1 puntos, chicas 492,7 puntos), de la UE y de la OCDE. Sin embargo, la diferencia entre chicos y chicas es superior en estas competencias a la brecha que se manifiesta a nivel estatal (9,5 puntos frente a 7,5 puntos).

Finalmente, en lo que se refiere a las competencias lectoras, las chicas manifiestan en todos los niveles geográficos una ventaja frente a sus compañeros chicos. En la CAE ellas puntuaron 512,9 puntos frente a los 483,2 puntos de ellos, esto es, casi 30 puntos por encima (a nivel estatal, ellas promediaron 502,5 frente a los 473,8 puntos de ellos). Los valores para

ambos sexos de la CAE fueron superiores a los valores medios para la UE y la OCDE.

Estos patrones diferenciados de rendimiento (mejor desempeño general de las chicas en lectura, pero peor rendimiento en matemáticas y ciencias) responderían, según algunos análisis, como el que realiza la Comisión Europea en *Diferencias de género en los resultados educativos* (2010), a una suma de factores como el sexo, el entorno socioeconómico o la nacionalidad. Sea como fuere, estos patrones de rendimiento académico tienen, a posteriori, un impacto en las elecciones formativas y, en la misma medida, en la orientación profesional de las personas hacia unos u otros sectores del mercado de trabajo, con las pertinentes consecuencias en términos de inserción laboral, renta, calidad del empleo, etc. Todo ello son exponentes claros de la segregación por sexo en la orientación profesional y en el mercado de trabajo.

Con relación al **rendimiento escolar** de la población estudiantil de la CAE, los datos de la tasa de escolaridad ya mencionados pueden complementarse con datos sobre el alumnado que promociona en los diferentes niveles educativos:

Alumnado de E.S.O. que promociona curso por curso en la CAE, por sexo. Curso 2010-2011	Mujeres (%)	Hombres (%)	M-H
Primer curso	92,6	88,5	4,1
Segundo curso	92,1	87,7	4,4
Tercer curso	91,4	87,9	3,5
Cuarto curso	92,4	89,3	3,1
Total (media)	92,1	88,4	3,8

Elaboración propia a partir de *Estadísticas de las enseñanzas no universitarias* del MEC (2013)

Así, en lo relativo a la E.S.O., las jóvenes promocionaron en la CAE curso a curso en mayor medida que los jóvenes de su misma edad, en una proporción de casi un 4% más de promedio.

Alumnado de Bachillerato que promociona curso por curso en la CAE, por sexo. Curso 2010-2011	Mujeres (%)	Hombres (%)	M-H
Primer curso	90,9	87,1	3,8
Segundo curso	84,7	80,8	3,9

Elaboración propia a partir de *Estadísticas de las enseñanzas no universitarias* del MEC (2013)

Del mismo modo, en el Bachillerato, las estudiantes de la CAE obtuvieron mejores resultados que sus compañeros hombres, promocionando curso a curso en mayor medida, en porcentajes superiores al 3%.

De manera adicional, las estadísticas sobre porcentaje de alumnado repetidor y de tasas de idoneidad del alumnado en la CAE informan de ese rendimiento diferenciado del alumnado, validando la hipótesis del peor desempeño de los jóvenes en todos los casos, independientemente de la edad o el nivel de enseñanzas que estén cursando.

En lo que respecta al porcentaje de alumnado repetidor en E.S.O. y el Bachillerato en el curso 2010-2011:

Porcentaje de alumnado repetidor en la CAE, por nivel educativo y sexo. Curso 2010-2011	Total	Mujeres	Hombres	M-H
E.S.O.	7,1	5,7	8,4	-2,7
1º E.S.O.	8,2	6,3	9,9	-3,6
2º E.S.O.	7,5	6,1	8,9	-2,8
3º E.S.O.	6,9	5,5	8,2	-2,7
4º E.S.O.	5,4	4,7	6,2	-1,5
Bachillerato	7,7	7,0	8,5	1,5
1º Bachillerato	5,3	4,8	5,9	-1,1
2º Bachillerato	10,0	9,2	11,0	-1,8
F.P. Grado medio	7,5	5,9	8,5	-2,6
F.P. Grado superior	5,8	5,2	6,1	-0,9

Elaboración propia a partir de datos de Eustat (2012)

Los datos del Eustat muestran que el mayor porcentaje de alumnado repetidor se produce, con carácter general, en segundo de Bachillerato, seguido por el primer curso de la E.S.O. En lo que al sexo del alumnado concierne, los jóvenes repiten más que sus compañeras tanto en la E.S.O., en todos sus cursos, como en el Bachillerato y en la Formación Profesional.

También la **tasa de idoneidad** (entendida como el porcentaje del alumnado que está matriculado en el curso que le corresponde por su edad), muestra una mayor adecuación de la población escolar femenina a los niveles educativos que les corresponden.

Tasa de idoneidad del alumnado en la CAE, por sexo y edad. Curso 2010-2011	Total (%)	Mujeres (%)	Hombres (%)	M-H
7 años	99,9	100,3	99,6	0,7
9 años	95,6	96,6	94,6	2
11 años	91	92	90,1	1,9
12 años	90,3	91,5	89,2	2,3
13 años	85,2	88,8	81,8	7
14 años	84,2	87,3	81,3	6
15 años	72,4	76,9	68,3	8,6

16 años	67,3	73,3	61,7	11,6
17 años	60,9	67,6	54,7	12,9

Elaboración propia a partir de datos de la Estadística de la Enseñanza de Eustat (2012)

Como puede observarse en la tabla, genéricamente conforme aumenta la edad, la brecha de género favorable a las mujeres también lo hace hasta alcanzar casi 13 puntos a los 17 años. Así pues, la proporción de mujeres que están en el curso adecuado y que, por ende, no han repetido curso, es mayor que el de los hombres en todas las edades.

En este sentido, si las alumnas de la CAE repiten menos, presentan una tasa de idoneidad mayor que sus compañeros y superan en los niveles de graduación en todos los niveles, es lógico que manifiesten también un mejor desempeño en las **pruebas de acceso a la universidad**:

Resultados de pruebas de acceso a la universidad en la CAE, por territorios y sexo. Año 2011	Mujeres			Hombres		
	% Alumnas (sobre total)	% Aprobadas	Nota media	% Alumnos (sobre total)	% Aprobados	Nota media
CAE	54,7	95,6	6,9	45,3	95,3	6,7
Álava	55,8	96,7	6,8	44,2	94,2	6,6
Bizkaia	53,9	94,6	6,9	46,1	94,9	6,6
Gipuzkoa	55,4	96,4	7	44,6	96,3	6,8

Elaboración propia a partir de datos de la Estadística de la Enseñanza de Eustat (2013)

Efectivamente, las alumnas de la CAE, que se presentan en mayor porcentaje a las pruebas de acceso a la universidad (constituyeron en 2011 el 54,7% de las personas que se presentaron a estas pruebas), también aprueban en mayor medida (el 95,6% de las alumnas frente al 95,3% de los chicos que también lo hacen), superándoles en la nota media de acceso en 2 décimas.

Por territorios históricos, fue Álava la provincia de la CAE donde más mujeres se presentaron a estas pruebas y donde más mujeres aprobaron, el 96,7%; en Bizkaia concurrieron a las pruebas el mayor porcentaje de hombres de toda la CAE, siendo Gipuzkoa donde más hombres aprobaron las pruebas, el 96,3%. Las y los estudiantes que obtuvieron una nota media de entrada más alta fueron las de Gipúzkoa, un 7 y un 6,8 respectivamente.

Una lectura desde la perspectiva de género de este mejor aprovechamiento de la actividad educativa de las jóvenes pone de relieve la asignación a través de la socialización de género de expectativas y roles, como así constatan muchos estudios: de las jóvenes se espera, con frecuencia, que sean aplicadas, obedientes, maleables, cooperadoras, que se esfuercen más en los estudios y que sean más meticulosas en su trabajo, por lo que el resultado natural de esas

conductas que se les atribuyen y se esperan de ellas es un mejor rendimiento académico.

c) Las elecciones formativas: ésta es la tercera cuestión clave en el análisis con perspectiva de género del sistema educativo. A partir de las enseñanzas básicas y en mayor medida en las enseñanzas no obligatorias, la presencia de mujeres y hombres en las diferentes áreas de conocimiento varía, pues los chicos suelen escoger materias y disciplinas consideradas tradicionalmente “masculinas” (ciencias, matemáticas, carreras tecnológicas, fundamentalmente) y las chicas suelen inclinar sus preferencias por aquellas materias y formación tradicionalmente consideradas más “femeninas” (carreras de letras, sociales, humanidades, etc.).

En las elecciones formativas influyen un buen número de elementos. Chicas y chicos tienden a adecuar sus elecciones a los estereotipos de género y a aquello que se considera apto, bueno o adecuado, para cada uno de los sexos, lo que determina en buena medida sus intereses, afecciones e inclinaciones. En esta elección tiene un peso importante la influencia del grupo de iguales (de las amigas y amigos), las expectativas y proyecciones de la familia, del profesorado -particularmente a través su orientación profesional-, y el propio autoconcepto que la persona, sea hombre o mujer, tiene y desarrolla de sí misma, de sus competencias, habilidades, y de la motivación hacia el éxito escolar.

Todos estos factores operan ya en las primeras elecciones, como se comentaba con anterioridad, sobre el tipo de enseñanzas a seguir tras la formación secundaria: las jóvenes de Euskadi escogen en mayor medida proseguir su carrera educativa cursando el Bachillerato que la Formación profesional, que sigue siendo una enseñanza masculinizada.

Ya en los **estudios de Bachillerato** se perciben ciertas diferencias en las elecciones formativas:

Alumnado de la CAE matriculado en bachillerato, por modalidad y sexo (ambos cursos). Curso 2011-2012	Total	Mujeres	%
Alumnado total	27.854	14.459	52
Artes (artes plásticas, diseño e imagen)	874	573	66
Artes (artes escénicas, música y danza)	24	9	38
Humanidades y Ciencias Sociales	12.474	7.482	60
Ciencias y Tecnología	14.482	6.395	44

Elaboración propia a partir de datos de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias del MEC (2013)

Como muestra la tabla anterior, las estudiantes que cursaban estudios de Bachillerato en la CAE durante el curso 2011-2012 fueron en proporción más numerosas (52%) que sus compañeros en el cómputo global del alumnado de estos estudios. Por modalidad de Bachillerato, las chicas se inclinaron fundamentalmente por los Bachilleratos artísticos, relacionado con artes plásticas, diseño e imagen. En esta modalidad, el 66% de las estudiantes fueron mujeres. Después, la mayor presencia femenina se registró en el Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales, donde las jóvenes representaron el 60% del alumnado. El menor porcentaje de estudiantes mujeres se registró en el bachillerato científico y tecnológico, donde las chicas representaron el 44% del alumnado, opción ésta, por lo tanto, más masculinizada.

Respecto de las **enseñanzas de régimen especial**, siguen la misma tendencia a la segregación que muestran el resto de enseñanzas, como atestigua la tabla a continuación:

Alumnado de la CAE matriculado en enseñanzas de régimen especial, por modalidad y sexo. Curso 2011-2012	Total	Mujeres	%
Enseñanzas de régimen especial (total)	31.992	20.859	65,2
Artes plásticas y diseño	407	285	70,0
Idiomas	27.825	18.682	67,1
Música	2.913	1.621	55,6
Danza	103	88	85,4
Deportivas	515	18	3,5
Artísticas Superiores	229	165	72,1

Elaboración propia a partir de datos de la Estadística de la Enseñanza del Eustat (2013)

Las elecciones formativas sesgadas por razón de género son más evidentes en los estudios de **Formación Profesional**, donde las mujeres representan una proporción significativamente menor del alumnado (el 37% en la FP de grado medio y el 41% en la FP de grado superior).

Así, en la **FP de grado medio** en el curso 2011-2012, según los datos del Eustat, las jóvenes optaron por especialidades tales como Administración y gestión, Imagen personal, Sanidad, Textil, Confección y piel o Servicios socioculturales a la comunidad, en las que representan entre el 70 y el 80% del alumnado, ramas que prolongan el papel que la sociedad atribuye tradicionalmente a las mujeres (el cuidado y la atención de las personas y del hogar). Su participación fue menos numerosa en las especialidades científico-técnicas o en otras especialidades consideradas tradicionalmente como "menos femeninas": 4,7% en Electricidad y electrónica, 11,4% en Informática y comunicaciones, 2,3% en Instalación y mantenimiento, 1,1% en Edificación y obra civil, 5% en fabricación mecánica, etc.

En las enseñanzas de **FP de grado superior** para el curso 2011-2012 se incrementó la participación femenina con carácter general (hasta el 41%) y en algunas especialidades concretas, como la Informática, su participación se incrementó en casi 8 puntos. Así pues, pese a una cierta mejora en la presencia en las especialidades ya mencionadas, la proporción de mujeres en estas ramas continuó siendo notablemente inferior: 5,8% en Electricidad y electrónica, 19,3% en Informática y comunicaciones, 6,4% en Instalación y mantenimiento, 28,5% en Edificación y obra civil, 11,3% en Fabricación mecánica, etc.

Esta distribución tiene una incidencia clara en el **mercado laboral**, en tanto en cuanto las jóvenes de la CAE no están optando por obtener cualificaciones profesionales que responden a la demanda del mercado laboral para poder acceder al empleo, y en el caso de hacerlo, no se están formando en los sectores estratégicos o para los puestos más demandados.

La culminación de las elecciones formativas se produce en aquellas decisiones conducentes a realizar **estudios universitarios** y en las áreas de conocimiento y especialización seleccionadas para formarse.

Alumnado de la CAE matriculado en enseñanzas universitarias, por rama y sexo. Curso 2011-2012	Total	Mujeres	%
Total alumnado	66.472	35.647	53,6
Artes y Humanidades	6.227	3.909	62,8
Ciencias	3.818	2.212	57,9
Ciencias de la Salud	6.339	4.835	76,3
Ciencias Sociales y Jurídicas	30.079	18.510	61,5
Ingeniería y Arquitectura	17.963	5.183	28,9
No Consta	2.046	998	48,8

Elaboración propia a partir de datos de la Estadística la Estadística de la Enseñanza del Eustat (2013)

Los datos generales del alumnado de la CAE matriculado en enseñanzas universitarias, por **rama de elección**, confirman la presencia mayoritaria de mujeres en todas las ramas de conocimiento (un 54% de promedio), con alguna salvedad: por un lado, la sobrerrepresentación de las estudiantes en disciplinas que concuerdan con los roles de género tradicionalmente asignados a las mujeres, como son Ciencias de la Salud (76% del alumnado), Arte y Humanidades (63%) y Ciencias Sociales y Jurídicas (61%) y, por otro, una infrarrepresentación notable en las Ingenierías y Arquitectura, donde su presencia no alcanza el 29%, para el conjunto de titulaciones y ciclos. Los datos muestran adicionalmente que las Diplomaturas están más feminizadas (68% del alumnado), con carácter

general, que los estudios de doble ciclo (62%) y que los estudios de Grado³(54%).

Además, si se analizan los datos correspondientes a la presencia femenina por ramas de conocimiento, sólo en los **estudios de Grado**, su participación en las Ingenierías y en Arquitectura en el curso 2011-2012 se reduce al 25%.

En lo relativo, en concreto, a **las titulaciones más demandadas** por el alumnado de la CAE en el curso 2011-2012, las cinco más demandadas por las alumnas universitarias fueron, por este orden, Administración y Dirección de Empresas, Magisterio, Medicina, Psicología y Derecho. Entre los alumnos fueron: Ingeniería Técnica Industrial, Administración y Dirección de Empresas, Ingeniería Industrial, la Diplomatura en Dirección de Empresas e Ingeniería de Organización Industrial. Esta demanda diferenciada refleja nuevamente el impacto de los roles y estereotipos de género en las elecciones formativo-profesionales.

No obstante, la demanda del alumnado no coincide con las titulaciones donde se refleja una mayor segregación por sexo del alumnado. Así, entre las titulaciones más feminizadas, con una presencia superior al 80% del alumnado de mujeres, se encuentran Enfermería, Pedagogía, Psicopedagogía, Ciencia y Tecnología de los Alimentos y Traducción e Interpretación. Por el contrario, las titulaciones más masculinizadas son: Máquinas navales (tanto la titulación de doble ciclo como la diplomatura), Navegación marítima, Ingeniería Técnica en Informática de Sistemas, Ingeniería en Automática y Electrónica Industrial e Ingeniería en Informática, donde los porcentajes de alumnado masculino se sitúan entre el 80 y el 90%.

El caso de las titulaciones de Ingenierías y Arquitecturas requiere una mención aparte, pues como ya se ha apuntado, la presencia y participación de las estudiantes en estas disciplinas no se aproxima siquiera al equilibrio, ni en las diplomaturas ni en las Licenciaturas de esta área de conocimiento. La tabla que figura a continuación evidencia la menor presencia de mujeres en estas titulaciones, una infrarrepresentación que se agrava en el caso de las de doble ciclo.

Alumnado de la CAE matriculado en Ingenierías y Arquitecturas, según ciclo por sexo. Curso 2011-2012	Total	Mujeres	%
Total alumnado	5.221	1.801	34,5
1er. Y 2º ciclo	3.929	1.395	35,5
Arquitectura	1.078	613	56,9
Ingeniería de Telecomunicación	392	118	30,1
Ingeniería en Informática	470	96	20,4

³ Nueva estructura de las enseñanzas universitarias emanadas del Espacio Europeo de Educación Superior (Grado, Doctorado y Máster).

Ingeniería Industrial	1.743	428	24,6
Ingeniería Química	246	140	56,9
2º ciclo	1.292	406	31,4
Ingeniería de Materiales	73	32	43,8
Ingeniería de Organización Industrial	963	327	34,0
Ingeniería en Automática y Electrónica Industrial	246	46	18,7
Ingeniería en Electrónica	10	1	10,0

Elaboración propia a partir de datos de la Estadística de la Enseñanza del Eustat (2013)

Lo cierto es que las jóvenes expresan menos vocaciones científico-tecnológicas con carácter general y en ello juega un importante papel, entre otros elementos, la asunción y el cumplimiento con los roles de género, la peor auto-percepción que las jóvenes tienen acerca de sus competencias matemáticas y científicas y la motivación ante sus posibilidades en estos campos, así como la falta de referentes de las mujeres también entre el profesorado.

d) Segregación en la distribución del personal docente: la última dimensión de análisis en lo relativo a la presencia de las mujeres en la educación en la CAE se refiere a la situación del personal docente. Como ya se ha señalado con anterioridad, durante las últimas décadas las mujeres han accedido de forma masiva al ámbito de la docencia, hasta llegar a convertirla en un ámbito feminizado.

Sin embargo, esta afirmación es susceptible de matizaciones dependiendo del tipo de enseñanza, del área de conocimiento y de las categorías profesionales que se analicen. El análisis de los datos revela tres fenómenos: primero, que la proporción de mujeres entre el personal docente es mayor en los niveles inferiores y disminuye a medida que el nivel educativo se incrementa (si bien en torno a 7 de cada 10 docentes entre el profesorado no universitario son mujeres, en la universidad 6 de cada 10 docentes son hombres); segundo, que la distribución del personal docente femenino varía por áreas de conocimiento, siendo su presencia y participación inferior en las áreas científico-técnicas (segregación horizontal); y finalmente, que las docentes ocupan en menor medida las categorías más elevadas de la enseñanza (segregación vertical), porque acceder a los puestos de responsabilidad les resulta más costoso que a los hombres.

Personal docente en la CAE, por sexo y niveles educativos. Curso 2011-2012	Total	Mujeres	%
Enseñanzas de régimen general			
Educación infantil-primaria			
Educación infantil	9.526	8.720	91
Educación primaria	11.441	9.144	80
Educación secundaria			
Educación secundaria obligatoria (E.S.O.)	10.242	6.718	66

Programas de cualificación profesional inicial (PCPI)	739	371	50
Bachillerato	4.978	3.010	60
Formación profesional (FP)	3.742	1.590	42
Educación de personas adultas (EPA)	723	505	70
Estudios universitarios	5.897	2.450	41
Enseñanzas de régimen especial			
Artes plásticas y diseño	82	41	50
Idiomas	354	273	77
Música	696	348	50
Danza	12	10	83
Deportivas	79	4	5

Elaboración propia a partir de *Estadísticas de la Enseñanza*, del Eustat (2013)

La tabla anterior muestra la alta feminización del personal docente de las enseñanzas infantil y primaria, y cómo esa proporción desciende hasta invertirse la situación entre el personal docente universitario. Así pues, en los niveles de enseñanza infantil y primaria no existen apenas referentes masculinos para niñas y niños, lo que transmite a este alumnado y la sociedad en su conjunto, un fuerte mensaje acerca de las responsabilidades de uno y otro sexo en los cuidados. También conviene destacar que la FP persiste siendo un terreno masculinizado también en su vertiente docente⁴.

Análogamente, esta tabla apunta ya la distribución segregada del personal en lo relativo a las enseñanzas de régimen especial, en concreto en las enseñanzas deportivas. Esta segregación por áreas de conocimiento se hace más evidente entre el profesorado de las **universidades**, como apuntan los datos de la tabla siguiente:

Cuerpo docente universitario de la CAE, según área de conocimiento, por sexo. Curso 2011-2012	Total	Mujeres	%
Áreas feminizadas			
Derecho Eclesiástico del Estado	2	2	100
Estadística e Investigación Operativa	3	3	100
Estudios árabes e islámicos	1	1	100
Filología eslava	1	1	100
Filología italiana	1	1	100
Trabajo Social y Servicios Sociales	4	4	100
Traducción e Interpretación	1	1	100
Educación Física y Deportiva	1	1	100
Áreas masculinizadas			
Física de la Materia Condensada	21	0	0
Cirugía	13	0	0

⁴ La segregación del profesorado en la FP, por áreas de conocimiento, es una realidad que también se intuye, sin embargo, no hay datos estadísticos disponibles a este respecto.

Construcciones navales	11	0	0
Historia Medieval	7	0	0
Proyectos Arquitectónicos	6	0	0
Obstetricia y Ginecología	5	0	0
Ofthalmología	4	0	0
Radiología y Medicina Física	4	0	0

Elaboración propia a partir de datos de la Estadística del personal al servicio de las Universidades, del MEC (2013)

La tabla anterior da cuenta de las disciplinas universitarias donde el PDI está más feminizado (el 100% del personal docente e investigador es femenino) y de las más masculinizadas (donde no hay ni una sola mujer en dichas tareas). Pese a que la tabla anterior no es exhaustiva, esboza una tendencia que se aclara cuando se realiza un análisis detallado de esta cuestión para todas las disciplinas: aunque las profesoras universitarias cuentan con una representación más o menos diversa por todo tipo de disciplinas, en general tienen menos presencia -con algunas excepciones- en titulaciones y disciplinas científico-técnicas.

La brecha de género en la composición de los diferentes colectivos de la universidad se acentúa cuando se analiza por **categorías académicas**, tal y como muestra la tabla a continuación:

Personal docente de las universidades (presenciales) de la CAE, según categoría y sexo. Curso 2011-2012	Total	Mujeres	%
Catedrático/a de Universidad	451	100	22,2
Titular de Universidad	1.128	469	41,6
Catedrático/a de Escuela Universitaria	50	13	26,0
Titular de Escuela Universitaria	557	259	46,5
Otros	5	1	20,0
Emérito	11	3	27,3

Elaboración propia a partir de datos de la Estadística del personal al servicio de las Universidades, del MEC (2013)

Solamente se cumple el principio de representación equilibrada en las Titularidades de Escuela Universitaria y en las Titularidades de Universidad. En las cátedras y el personal emérito la presencia femenina es minoritaria, lo que demuestra esa dificultad adicional para alcanzar los puestos de mayor responsabilidad, representatividad y prestigio del sector educativo.

2.2. DESIGUALDADES EN EL ACCESO A RECURSOS

Las desigualdades entre mujeres y hombres que se manifiestan en la educación, en todas sus dimensiones, tienen una relación directa con su desigual participación en los recursos, entendiéndose como tal en este caso el mercado laboral, en su doble vertiente del éxito profesional y social, así como el reconocimiento social y el prestigio de la profesión educativa.

Éxito educativo, acceso al empleo y condiciones de participación en el mercado laboral: a lo largo de esta guía se han aportado datos de cómo, según las mediciones y los sistemas de evaluación internacionalmente reconocidos, las mujeres obtienen mejores resultados académicos en todos los niveles de la educación, siendo más elevadas tanto sus tasas de idoneidad (repite menos) como las de graduación (acaban los estudios en mayor medida en el tiempo que les corresponde), su desempeño en exámenes oficiales, así como las notas medias obtenidas.

Sin embargo, la realidad de las transiciones académico-laborales demuestra que las jóvenes, independientemente de su nivel de estudios terminados, se encuentran más barreras y obstáculos de acceso al empleo que los hombres en su misma situación, y que sus condiciones laborales también suelen ser peores.

En lo relativo a las **tasas de actividad y ocupación** de mujeres y hombres de la CAE según su nivel de instrucción:

Tasas de actividad y de ocupación en la CAE de la población de 16 años y más, según nivel de instrucción y sexo. 2012	Hombres	Mujeres	M-H
Tasas de actividad	61,1	49,1	-12
Estudios primarios	20,6	11	-9,6
Estudios medios	71,5	60,6	-10,9
Estudios superiores	76,4	77,6	1,2
Tasas de ocupación	53,5	43,3	-10,2
Estudios primarios	17,4	10,0	-7,4
Estudios medios	61,5	51,7	-9,8
Estudios superiores	69,9	70,9	1,0

Elaboración propia a partir de datos de la Encuesta de Población en relación con la actividad (EPRA), del Eustat (2013)

La Encuesta de Población en relación con la Actividad (EPRA) del Eustat muestra con carácter general, cómo los niveles de actividad e inserción aumentan significativamente conforme se incrementa el nivel educativo, tanto entre los hombres como entre las mujeres.

Este fenómeno no es coyuntural, pues un análisis longitudinal de datos, desde el año 2005 (fecha desde la que el Eustat ofrece información), demuestra cómo las tasas de actividad y de ocupación de la población

con estudios primarios y medios no han dejado de caer (por ejemplo, la ocupación cayó de media 7 y 10 puntos, coincidiendo con la destrucción de empleo de los sectores más castigados en la crisis), mientras que los niveles globales de actividad y de ocupación de la población mayor de 16 años con estudios superiores se han mantenido muy estables, e incluso han aumentado (el nivel de actividad en más de 2 puntos, el de ocupación en 0,1) durante los últimos 8 años.

El análisis de la actividad y de la ocupación desde la perspectiva de género muestra que los niveles de actividad y de ocupación de las personas mejoran según aumenta su nivel educativo, aspecto que tiene una clara traslación en las posibilidades de inserción de las mujeres. Así, los porcentajes de actividad y de ocupación de las mujeres de la CAE con estudios universitarios superan en más de 60 puntos los de las mujeres con estudios primarios, porcentaje que en el caso de los hombres alcanza algo más de 50 puntos.

Al comparar las tasas de actividad y de ocupación de ambos sexos, se comprueba que los niveles de actividad y de ocupación de las mujeres en 2012 fueron inferiores a las masculinas en todos los casos menos entre la población con estudios superiores, cuyas cifras están igualadas. Desde el año 2005 la brecha de género ha descendido para todos los niveles de instrucción; si bien es cierto que las menores brechas siempre se han manifestado entre la población con estudios superiores, tanto en lo relativo a la actividad como a la ocupación (en 2005, el diferencial de la tasa de ocupación de la población masculina y femenina con estudios superiores era de -2,4 puntos habiéndose inclinado en 2012 a favor de las mujeres en 0,1 puntos). Así pues, es posible afirmar que las actuales condiciones económicas y el avance social están jugando a favor de una incorporación mayor de las mujeres al mercado laboral, si bien las mejores tasas de actividad y especialmente, de inserción de la población femenina con estudios superiores aportarían una dimensión adicional para interpretar la orientación masiva de las jóvenes hacia estos estudios.

Así pues, el nivel de estudios terminados interviene acentuando o disminuyendo las brechas de género, pero no garantiza su erradicación. En ese sentido, los datos demuestran que con carácter general las mujeres cuentan con **peores condiciones laborales y son más vulnerables a la precariedad y al desempleo**, incluidas aquellas mujeres que cuentan con una titulación superior. Cabe destacar que el éxito educativo no lleva aparejado ni el reconocimiento laboral ni social.

Los estudios de incorporación a la vida laboral de Lanbide aportan más información sobre las **transiciones académico-laborales** de la población con estudios superiores y población graduada en FP. Así, realizó en 2011 un seguimiento de la inserción de la población universitaria egresada en 2008. Según sus datos, el 91,9% de las jóvenes y el 90,5% de los jóvenes egresados en 2008 estaban activos. La tasa de paro femenina era del 16,6% y del

14,4% en hombres, y la tasa de ocupación, del 76,6 y del 75,5% respectivamente.

Las jóvenes egresadas de las Universidades de la CAE en 2008 tardaron de media 4,1 meses en encontrar su primer empleo desde que comenzaron con su búsqueda, algo más que sus compañeros hombres (3,5 meses). Sin embargo, las condiciones laborales de estas jóvenes fueron peores que las de sus compañeros:

Condiciones laborales alumnado con empleo, egresado de la universidad en 2008, por sexo	Hombres	Mujeres	M-H
Jornada reducida	9%	20%	11
Empleo estable ⁵ /total empleo	52%	42%	- 10
Pob.asalariada fija/total pob.asalariada	52%	39%	- 13
Salario medio neto mensual (EJC)	1.557	1.465€	- 92€

Elaboración propia a partir de datos del Estudio de incorporación a la vida activa de las promociones universitarias de la CAPV 2008 (2011)

Las jóvenes contaron con jornadas reducidas en una proporción de 11 puntos por encima de sus compañeros, tuvieron menor estabilidad en el empleo y percibieron inferiores salarios a los de sus coetáneos hombres. Asimismo, al preguntarles por su satisfacción con el empleo y la adecuación del mismo a sus estudios, sus puntuaciones fueron inferiores a las de los hombres en ambos aspectos.

Análogamente, Lanbide llevó a cabo un estudio que ofrece una medición laboral similar de la **población de la CAE graduada en FP en 2009 y 2010**. Por lo que respecta a la promoción de 2010, las mujeres registraron una tasa de actividad del 66,2%, una tasa de ocupación del 68,3% y una tasa de paro del 31,4%, que representan cifras superiores a las de sus compañeros (con tasas del 61,8%, 64,7% y 35,3% respectivamente).

Sin embargo, como ocurriera con las licenciadas universitarias, las condiciones de trabajo parecen ser algo peores para las graduadas en FP. Un 65,8% de ellas declararon tener un empleo relacionado con sus cualificaciones, frente a un 67% de los chicos.

En lo relativo al tipo de jornada, nuevamente las jóvenes graduadas en FP manifestaron diferentes condiciones: el 62% trabajaba a jornada completa (10 puntos menos que sus compañeros hombres) y el 38% a jornada reducida (en este caso, 10 puntos más que sus compañeros). Además desde el año 2007 se ha incrementado el porcentaje de mujeres trabajando a jornada parcial y ha disminuido la proporción que lo hace en jornada completa.

⁵ Porcentaje de población ocupada por cuenta propia (autónomo o empleador/a), por cuenta ajena con contrato indefinido (o asimilable) o socio cooperativista.

Finalmente, en lo tocante a las **percepciones salariales**, las mujeres graduadas en FP en la promoción de 2010 percibieron 1.004€ netos mensuales de promedio por sus empleos a jornada completa y 614€ en el caso de la jornada parcial, frente a los 1.065€ y 602€ de sus compañeros hombres, respectivamente.

Pese a estas evidencias, el informe pone de relieve que desde los años 90 el empleo no cualificado no ha dejado de crecer entre las personas graduadas en FP, y que este tipo de empleos ha sido asumido mayoritariamente por los hombres.

Así pues, estos datos confirman la idea de la existencia de brechas de género en las transiciones académico-laborales de la CAE y en el propio mercado de trabajo, que dibujan una mayor situación de vulnerabilidad y desventaja de las mujeres en el mismo.

Feminización de la enseñanza, prestigio y reconocimiento social: como ya se ha mostrado, la profesión docente se encuentra altamente feminizada, en términos generales y con las adecuadas matizaciones. Lo cierto es que históricamente la profesión docente se ha considerado un trabajo "apropiado" para las mujeres porque era compatible con el papel maternal y de cuidado de las mujeres en el seno de la familia y con el rol de esposa.

En este proceso, la posición que la profesión docente ha venido ocupando en la jerarquía profesional ha sido relativamente baja, posiblemente a causa de que son mujeres quienes mayoritariamente la ejercen. Según el estudio de Eurydice (2011), en 2006, en todos los países de la Unión Europea (a excepción de Grecia y Luxemburgo), más del 60% de los docentes de primaria y secundaria eran mujeres. En la enseñanza secundaria esta brecha de género es menor, aunque sigue habiendo más docentes mujeres que hombres. De hecho, el personal docente de los niveles de infantil y primaria cuenta con una menor remuneración que los niveles superiores de enseñanza, aunque es difícil establecer una causalidad con la feminización ya mencionada.

El mismo estudio apunta a las cuestiones salariales y al tema del prestigio, si bien señala que hay países (Finlandia y Luxemburgo) en los que, gozando la profesión de buena remuneración y prestigio social, se han implantado políticas de atracción de la población masculina a esta profesión sin demasiado éxito. Las estadísticas muestran que incluso en estos países en la educación obligatoria los docentes siguen siendo todavía mayoritariamente mujeres. Esto ha generado dos líneas de interpretación: una en la que, según algunos autores la feminización se debe a que la enseñanza está fuertemente asociada a la noción de cuidado, a lo doméstico y al ámbito asistencial y emocional, y otra en la que los análisis se centran en las características de esta profesión y en el hecho de que las mujeres aceptan el bajo estatus y la baja remuneración porque es un tipo de trabajo compatible con sus responsabilidades domésticas.

2.3. DESIGUALDADES EN LA PARTICIPACIÓN DE MUJERES Y HOMBRES

Pese a que la educación es un ámbito aparentemente feminizado en la CAE, en lo que a presencia de las mujeres se refiere, una prospección de los órganos directivos y de los puestos de responsabilidad de las principales instancias y organizaciones públicas implicadas en el sistema educativo (incluidos organismos de evaluación y control), en todos sus niveles, demuestran que se produce una infrarrepresentación de las mujeres en estos puestos. Ello tiene consecuencias en su capacidad de influir e incidir en la agenda educativa y en las cuestiones que atañen a la igualdad entre mujeres y hombres en la educación.

Cargos directivos públicos: La Consejería de Educación, Política Lingüística y Cultura del Gobierno Vasco, competente en la CAE en materia de educación, está dirigida por una mujer, y cuenta con cuatro Viceconsejeros y dos Viceconsejeras y, en un nivel inferior, con 12 Directores Generales y 4 Directoras Generales.

Asimismo, resulta de interés el análisis de las principales instancias de representación y poder de los organismos vinculados a la toma de decisiones en el ámbito educativo, en sus diferentes niveles.

Con carácter general, el **Consejo Escolar de Euskadi** cuenta con una Presidenta, un Vicepresidente, una Secretaria Técnica y un asesor técnico. Su comisión permanente cuenta con 13 miembros de los cuales 5 (incluyendo a la Presidenta de este órgano) son mujeres. En su conjunto el Consejo cuenta con 39 miembros de los cuales 16 son mujeres (el 41%).

Las enseñanzas de la **Formación Profesional de la CAE** cuentan con cuatro organismos de relevancia en los que la masculinización de estas enseñanzas se hace notar:

- El **Consejo Vasco de la Formación Profesional** está presidido por una mujer. Cuenta con una Comisión Permanente con representación de diferentes Departamentos del Gobierno Vasco, de Confebask, los sindicatos, y los centros educativos, presidida por un hombre, con un secretario y un total de 17 representantes de las mencionadas instancias, de los cuales 5 son mujeres (el 29%).
- El **Instituto Vasco de Cualificaciones (IVAK-IKEI)**, está dirigido por un hombre. Entre su equipo directivo, compuesto por 3 personas, hay una mujer (33%) y tres hombres y, entre su equipo técnico, de cuatro personas, sólo una es mujer (25%).
- Por su parte el **Centro de Innovación para la FP del País Vasco (Tknika)**, tiene un Director y se articula en torno a 3 áreas: área tecnológica y de TIC, área de gestión y área de formación. Las tres áreas están coordinadas por un hombre. El equipo que dinamiza los proyectos en cada área cuenta, en el área de tecnologías y TIC

con 7 dinamizadores y 1 dinamizadora (12,5%); el área de gestión, con 4 dinamizadores y 1 dinamizadora (20%); y el área de formación cuenta con 3 dinamizadores y 1 dinamizadora (25%).

- Finalmente, la **Agencia Vasca para la Evaluación de la Competencia y la Calidad de la Formación Profesional**, cuenta con una mujer en las funciones de coordinación del área de Calidad y un hombre en las funciones de coordinación del área de Evaluación de la Competencia⁶.

En el nivel de **enseñanzas universitarias**, los tres Rectores de las Universidades vascas son hombres.

Por su parte, el **Consejo Vasco de Universidades** está presidido por una mujer. Su pleno se compone de 19 miembros, de los cuáles 8 son mujeres y 10 hombres⁷. La Comisión Permanente, a su vez, cuenta con 10 miembros de los que 4 son mujeres y 6 hombres.

Además, la **Agencia de Calidad del Sistema Universitario Vasco, UNIBASQ**, presidida por una mujer, cuenta con varios organismos de dirección: el Consejo de Administración, formados por 1 Director hombre, 1 Vicepresidente hombre, una Secretaria y 13 vocales, 11 hombres y 2 mujeres; el Consejo de Gobierno, con 14 miembros (5 mujeres y 9 hombres en la actualidad); una Comisión científico-técnica, que cuenta con un Presidente, asesor y secretario de sexo masculino y 14 vocalías, con 8 hombres y 6 mujeres; así como una Comisión asesora, formada por 1 Presidente, 1 secretario y 9 vocales, 7 mujeres y 4 hombres y un representante del colectivo estudiantil, que a fecha de redacción de la presente guía estaba sin nombrar. En general se percibe, como en el resto de organismos intervinientes en el sistema educativo de la CAE, un predominio masculino en los cargos de representación.

Por lo que respecta a los **órganos de evaluación de la calidad de la educación**, el principal organismo responsable de esta función en la CAE es el ISEI-IVEI, **Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa**. El ISEI-IVEI está dirigido por un hombre. Su Consejo Rector, compuesto por 9 miembros, cuenta con 7 hombres y dos mujeres, una de las cuales además preside el órgano. El equipo directivo del IVEI consta de 5 miembros, 1 Director hombre y 4 personas coordinadoras, 2 de cada sexo. Sin embargo, el Comité Científico de esta institución, compuesto por 6 miembros, todos ellos hombres, lo que constituye una clara muestra de la masculinización de los puestos de prestigio, tan habitual en el mundo académico y científico.

⁶ A fecha de cierre de esta guía, la Dirección del citado organismo así como la coordinación del área de Certificación y Registro permanecían vacantes.

⁷ Un miembro de la sociedad que debe ser nombrado por el pleno del Consejo permanece a día de hoy sin nombrar.

Finalmente, en lo relativo a la **Inspección de la Educación**, ésta cuenta con una sede central en Vitoria-Gasteiz y diferentes unidades territoriales en cada uno de los territorios históricos de Euskadi. La tabla siguiente muestra la composición de este servicio del Gobierno Vasco en sus diferentes categorías y territorios:

Composición de la plantilla de la Inspección de Educación en la CAE, por sexo					
	Mujeres	%	Hombres	%	Total
Sede central Lakua					
Inspección General	0	0	1	100	1
Resto de plantilla	1	20	4	80	5
Unidad Territorial de Inspección: Álava					
Jefatura Territorial de Inspección	0	0	1	100	1
Zona 1: Vitoria-Gasteiz					
Inspector/a jefe/a	0	0	1	100	1
Resto de plantilla	7	70	3	30	10
Unidad Territorial de Inspección: Bizkaia					
Jefatura Territorial de Inspección	1	100	0	0	1
Zona 1: Durango					
Inspector/a jefe/a	1	100	0	0	1
Resto de plantilla	4	57	3	43	7
Zona 2: Getxo					
Inspector/a jefe	0	0	1	100	1
Resto de plantilla	3	33	6	66	9
Zona 3: Bilbao					
Inspector/a jefe/a	0	0	1	100	1
Resto de plantilla	10	71	4	29	14
Zona 4: Margen izquierda					
Inspector/a jefe/a	1	100	0	0	1
Resto de plantilla	6	60	4	40	10
Unidad Territorial de Inspección: Gipuzkoa					
Jefatura Territorial de Inspección	0	0	1	100	1
Zona 1: Donostia/Irún					
Inspector/a jefe/a	0	0	1	100	1
Resto de plantilla	4	40	6	60	10
Zona 2: Lasarte/Tolosa					
Inspector/a jefe/a	0	0	1	100	1
Resto de plantilla	4	44	5	66	9
Zona 3: Eibar					
Inspector/a jefe/a	1	100	0	0	1
Resto de plantilla	2	50	2	50	4
TOTAL	45	50	45	50	90

Elaboración propia a partir de datos de la Inspección de Educación (2013)

Si bien es cierto que la plantilla de este servicio está equilibrada en su conjunto, sólo una mujer es jefa territorial de la Inspección Bizkaia y el puesto de Inspección General está ocupado por un hombre. De la misma forma, sólo hay 3 inspectoras jefe de un total de 8 (37%). Ello puede influir

eventualmente en el control de la calidad de la enseñanza desde una perspectiva de género.

Centros escolares de Euskadi: el análisis anterior debe completarse con datos del personal que dirige los centros escolares en la CAE, que es el que de facto, cuenta con una gran capacidad de decisión y autonomía para establecer las normas de ordenación del centro, y con una importancia crítica en la transmisión de valores y normas al alumnado durante el proceso educativo.

Según datos del Sistema Vasco de Indicadores Educativos del ISEI-IVEI, en 2009 las mujeres ocupaban un 58% de las Direcciones de centros educativos de Educación Primaria y E.S.O. en la CAE. En los centros públicos este porcentaje aumenta hasta el 63%, mientras que en los centros privados o concertados las mujeres ostentan el 52% de las direcciones de los centros.

Por etapas, los centros educativos de Primaria están mayoritariamente dirigidos por mujeres (66%), pero no así los de secundaria donde hay una proporción ligeramente mayor de directores hombres (55%). Complementando estos datos con los de la dirección de centros de educación superior puede comprobarse que el ejercicio de puestos de responsabilidad por parte de las mujeres disminuye según se incrementa el nivel educativo de la formación que proporciona el centro.

Profesorado: como se ha señalado con anterioridad, en el conjunto del sistema educativo de Euskadi, la feminización del personal de este sector es manifiesta (aproximadamente 7 de cada 10 docentes son mujeres). Ahora bien, la presencia de mujeres es mucho menor cuanto mayor es el nivel educativo de referencia, llegando a producirse la masculinización del personal docente e investigador en los niveles superiores.

En los niveles universitarios se reproduce la segregación vertical que se da en otro tipo de organizaciones, ya que las mujeres no participan ni están representadas en los estamentos de decisión: así, los Rectorados, las Secretarías Generales universitarias y los Consejos de Dirección de las universidades de la CAE están mayoritariamente ocupados por hombres, como muestra la tabla que figura a continuación:

Rectorados, Secretarías Generales y Consejos de Dirección en las Universidades de la CAE, por sexo	Rectorado	Secretaría General	Consejos de Dirección			
			Mujeres	%	Hombres	%
Univ. Deusto	Hombre	Mujer	4	27	11	73
Univ. País Vasco	Hombre	Hombre	6	46	7	54
Univ. Mondragón	Hombre	Mujer	2	17	5	83

Elaboración propia a partir de datos de las páginas web de las universidades (2013)

2.4. INCIDENCIA DE LAS NORMAS SOCIALES Y VALORES

Las normas sociales y los valores en lo relativo a mujeres, hombres y los roles y estereotipos de género a los que se les asocian, se encuentran en la raíz de las desigualdades por razón de sexo que entre ellos se producen en cualquier ámbito de la vida.

Sin embargo, la transmisión de los valores patriarcales adquiere una dimensión singular en el proceso educativo, en tanto en cuanto la educación incentiva el proceso de estructuración de las personas desde sus edades más tempranas, favorece su maduración, el desarrollo de su identidad subjetiva de género y el desarrollo de sus valores éticos y afectivos, al tiempo que estimula los hábitos de integración social, de vinculación y convivencia grupal, por lo que juega un papel determinante en la configuración de la persona, y en cómo ésta va a relacionarse en el futuro con el resto de las personas y en sociedad. En este sentido, resulta necesario detenerse en el impacto de estas normas sociales y valores desde su doble vertiente del sistema escolar (las instituciones educativas), y de la comunidad educativa (profesorado, alumnado y familias).

a) Las normas y valores que transmite el sistema escolar. Como se ha mencionado con anterioridad, el sistema escolar ha seguido reproduciendo el sexismo y los estereotipos de género a través de un complejo sistema de mecanismos de carácter estructural (organización de los centros, currículum académico, materias que se estudian y que no se estudian, estructuración de los espacios, códigos de conducta, etc.), pero también instrumental y procedimental (libros de texto y materiales didácticos, metodologías de enseñanza), y humano (actitudes y expectativas del profesorado, orientación académica y profesional, lenguaje, relaciones entre iguales, relaciones alumnado-profesorado y entre el profesorado, etc.).

En primer lugar, por lo que respecta al **currículo**, conviven en los centros un currículum oficial, constituido por las materias impartidas en los centros y uno oculto, consistente en los conocimientos, valores, y actitudes que se transmiten a lo largo de todo el proceso educativo (que no se limita a las materias impartidas, sino que es mucho más amplio), que tienen un impacto fundamental en la socialización de género de las niñas y los niños, porque de manera conjunta les transmite e informa sobre lo que significa ser mujer y hombre en nuestra sociedad, las conductas, roles y actitudes que se espera de ellos, así como el espacio que les está asignado (público o privado) en función de su sexo.

Algunos estudios que han analizado los currículos explícitos de la educación evidencian que por un lado, la igualdad de género, que suele venir respaldada por el marco normativo, como ocurre en la CAE, raramente se recoge en el currículum explícito (excepto en países como Suecia, Austria, Finlandia o Noruega) y, por otro lado, se produce una

jerarquización en las materias que se estudian y en la importancia simbólica que se les da a unas y a otras (las asignaturas *potentes* son las ciencias, matemáticas y tecnologías, curiosamente, aquéllas por las que los "chicos" parecen sentir una mayor inclinación y están más vinculadas al mundo del trabajo productivo o remunerado). Asimismo, estos currículos explícitos parecen poner en valor los hechos, experiencias y conocimientos que socialmente se vinculan a lo masculino, dejando fuera del mismo aquellos aspectos, conocimientos y experiencias desarrollados a lo largo de la historia por las mujeres o asociados a ellas (los "saberes de las mujeres").

Esto no es extraño si se piensa que la ciencia no es neutra en términos de género y que históricamente el conocimiento científico, para el cual se consideraba a las mujeres menos preparadas, ha sido controlado, producido y divulgado por hombres. La ciencia ha adquirido un carácter androcéntrico, con consecuencias directas en la transmisión del saber en la escuela. Así, la herencia cultural que se sigue transmitiendo excluye el sexo femenino de la historia y del saber en general, y no muestra ejemplos de mujeres que hayan contribuido a mejorar las condiciones de la vida colectiva, de manera que si los niños cuentan con figuras con las que identificarse (científicos, artistas, navegantes, políticos, etc.), las niñas carecen de referentes similares. En otros casos, algunas de las pocas figuras de mujeres que han alcanzado un cierto relieve en la historia legitimada por la Academia, como Juana de Arco, deben tal relieve a la realización de gestas consideradas masculinas en la distribución tradicional de papeles.

Los libros de texto y los materiales didácticos que se emplean en el medio escolar refuerzan sutilmente, desde sus contenidos y representaciones, lingüísticas e iconográficas, los tradicionales roles y estereotipos de género. En este sentido, hay que destacar la inexistencia de directrices oficiales a las editoriales de estos materiales, sobre la integración de la perspectiva de género en los mismos y la posterior evaluación de estos materiales en términos de calidad educativa. Otro factor a considerar es el hecho de que la elección de los materiales recae con frecuencia en la Dirección del propio centro escolar.

Así, un estudio de los años 90 de Emakunde ya evidenciaba esta realidad en el caso de la CAE. Según este estudio, que analizaba 19 libros de texto y de lectura en euskera de 4 editoriales diferentes, empleados en centros de la CAE, de 1.558 personajes sometidos a estudio, el 60% eran personajes masculinos y el 26% femeninos (el resto, de sexo indeterminado), manifestándose esta diferencia tanto en las imágenes, como en los ejercicios y a lo largo del texto. En el 60% de los casos el protagonismo correspondía al personaje masculino.

Los personajes masculinos aparecían en una mayor diversidad de espacios de trabajo o de recreo, representándose como más amplios, abiertos y

sociales. Por oposición, los personajes femeninos se desenvolvían en menor número de espacios, apareciendo como más cerrados y relacionados con el ámbito familiar. Además, los personajes que aparecían en situaciones lúdicas eran predominantemente masculinos, representados en actividades más variadas, dinámicas y creativas, mientras que los personajes femeninos se retrataban en menor medida en actividades lúdicas, menos dinámicas y con menos iniciativa. En lo laboral, de las 108 profesiones presentadas, el 72% se presentaban como masculinas y el resto como femeninas. El ámbito doméstico aparecía como fundamentalmente vinculado a los personajes femeninos, que desarrollaban el núcleo de las actividades frente a las actividades complementarias que en este entorno realizaban los personajes masculinos.

Del mismo modo, el estudio *El cambio lingüístico en la educación en los últimos 25 años en España (2009)*, del Instituto de la Mujer, comprobó que la evolución de los usos lingüísticos en los materiales en los últimos 25 años no había sido tan acentuada como se podría esperar, persistiendo usos sexistas de la lengua e imágenes; además, en el se constata que la evolución en cuanto al lenguaje visual y las imágenes de los materiales didácticos había sido más positiva; y finalmente, que el uso del lenguaje en general había involucionado en el período 2001-2008 frente a períodos precedentes.

Numerosos análisis posteriores sobre estereotipos de género y materiales educativos, de alcance nacional e internacional, corroboran esta idea. Según estos análisis, el modo en que la dimensión de género se recoge en el material de lectura y en los libros de texto, y sus sesgos cuantitativos y cualitativos, es un buen indicador del alcance de los estereotipos sexistas en el conjunto del sistema educativo.

En línea con lo que se acaba de comentar, **el lenguaje (oral y escrito)** es sin duda el principal código empleado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A través del lenguaje se transmiten conocimientos, valores y actitudes, y gracias a él se elaboran conceptos, se estructura el pensamiento, y en definitiva, se construye una visión del mundo y del propio sujeto, de ahí que sea importante intentar modificar ciertos usos androcéntricos de la lengua.

Algunas formas sexistas del lenguaje se inscriben directamente en la práctica docente y suponen una exclusión sistemática de las niñas. En concreto, el uso regular -y normativo- del masculino para designar colectivos que incluyen a personas de ambos sexos, incluso cuando la mayoría de estas personas son mujeres o niñas, o cuando en el grupo hay únicamente un niño. Este uso y abuso del masculino, tanto de forma verbal como en los libros de texto dirigidos a alumnado y profesorado, invisibiliza, silenciándola, la presencia de personas del otro sexo.

La distribución y el uso de los espacios y la organización del entorno escolar también juegan un papel relevante en la transmisión de valores y

normas sociales, contribuyendo a la construcción del currículum escolar oculto. La cualidad de las aulas y de los patios, de las zonas de recreo y del reparto y del uso espontáneo de los mismos, en términos de ocupación y movilidad, así como de la jerarquía y el tipo de juegos, y de las dinámicas de interacción que se establecen, también se impregna de los patrones de género imperantes.

Diversos estudios han puesto de manifiesto cómo el alumnado masculino tiende a ocupar los espacios centrales de los patios de recreo, a expandirse y ocupar áreas mayores, arrinconando al alumnado femenino, que con frecuencia se mantiene más agrupado, en actividades menos dinámicas y en actitudes más pasivas, de menor movilidad, sin hacer deporte o realizar juegos con total libertad. En consecuencia, la implicación del profesorado en la articulación y el reparto de los espacios es un aspecto a tener en cuenta en la gestión del centro escolar.

Del mismo modo, la **gestión y organización escolar** puede influir también en la transmisión de ciertos valores y expectativas, al diferenciar al alumnado por motivos de género: la separación de chicos y chicas en las listas y actividades del aula, la separación por sexos en los equipos de deportes colectivos, la asignación de actividades diferenciadas a unas y a otros fuera del aula, las normas sobre indumentaria (uniformes con falda para ellas, pantalones para ellos), son *marcadores* deliberados de las diferencias de género.

Finalmente, otra dimensión que puede introducir sesgos de género en el ámbito de la educación formal es la de los **métodos de evaluación**, un aspecto que ha adquirido aún mayor relevancia en los últimos años, dado el énfasis creciente en los objetivos de rendimiento académico y escolar de alumnado, centros y sistemas educativos en su conjunto.

Como ha puesto de manifiesto el estudio de la Comisión Europea sobre *Diferencias de género en los resultados educativos* (2010), las pruebas y textos que se utilizan en las evaluaciones de rendimiento académicos y escolar pueden sujetarse a las mismas críticas que los materiales de lectura: predominio de escenarios y personajes masculinos, tratamiento frívolo de las mujeres y lenguaje e ilustraciones sexistas. Según otros estudios, existe una tendencia a otorgar calificaciones más bajas a las chicas/mujeres y más altas a los chicos/hombres cuando se conoce el sexo del candidato, lo que en algunos países ha llevado a introducir el anonimato (de nombre y sexo) del alumnado en dichas pruebas.

b) Las normas y valores de la comunidad educativa: profesorado, alumnado, familias. El otro término del binomio en lo relativo a la transmisión, en el proceso educativo, de valores y normas sociales, está compuesto por la comunidad educativa, entendiendo por ésta tanto al profesorado de los centros escolares como al alumnado y la familia.

El **profesorado** juega un papel crucial en el modo en que los y las jóvenes van a comprender los roles de género. En su labor diaria, el personal docente está en una situación inmejorable para fomentar el pensamiento crítico y el cuestionamiento de los estereotipos de género, de tal forma que resulta fundamental que cuenten con la formación adecuada y el acceso a la información sobre la temática de género (lo cual no se regula ni garantiza ni en los programas de formación inicial ni en la formación continua del personal docente en buena parte de los países de la UE), pero también que sean conscientes de sus propios roles de género, un elemento determinante en la reproducción o en la ruptura de los estereotipos de género en los centros.

Sin embargo, el mencionado estudio de Eurydice demuestra que, en general, existe una falta de conciencia por parte de los y las docentes sobre el uso que hacen del género como factor de organización y categorización, así como el alcance de estas prácticas en el comportamiento del alumnado.

Aún en los casos en que los y las docentes tienen el convencimiento de que tratan a su alumnado de manera igualitaria, suelen manifestar ciertos sesgos de género que se reflejan en sus conductas hacia unas y otros: tienden a castigar y a prestar más atención a los chicos y a crear una mayor dependencia en las chicas; tienden a fomentar la pasividad y el conformismo en las chicas, a la vez que valoran la independencia e individualidad de los chicos; toleran en mayor medida el mal comportamiento de los niños porque lo consideran natural y perciben a las niñas como más cooperadoras y maleables, y a los niños como más seguros de sí mismos y competentes. Incluso cuando se ve a las chicas como mejores estudiantes, como los profesores de ciencias, la razón esgrimida es conductual, más que cognitiva o intelectual, esto es, que, por ejemplo, "las chicas son más meticulosas en su trabajo" y "se esfuerzan más en el estudio" que los chicos, de ahí sus buenos resultados académicos. Estos sesgos tienen impacto en la orientación profesional del alumnado y en sus futuras elecciones formativas.

Por lo que respecta al **alumnado**, su influencia en el currículum oculto del centro escolar y en la transmisión de roles y estereotipos de género es decisiva. Pese a los esfuerzos que desde las administraciones educativas se han venido realizando en los últimos años y a la propia evolución social, diversos estudios revelan la persistencia de valores sexistas entre la población más joven con un impacto notable, entre otras dimensiones, en las elecciones formativas y profesionales. Las y los jóvenes siguen estableciendo relaciones construidas sobre la desigualdad, que se vinculan en muchos casos a creencias y actitudes que sustentan la violencia de género.

Así, el informe de Emakunde *Adolescentes en Euskadi* (2009), concluía que el 69,7% de las personas encuestadas encontraba normal "sentir celos

cuando se está enamorado" y un 36,3% de las chicas se mostraba de acuerdo en "mirar el móvil de tu pareja si piensa que te está poniendo los cuernos". En la misma línea, un reciente estudio del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad⁸, muestra un aparente rechazo de la población adolescente al sexismo y a la violencia contra las mujeres, si bien el 9,5% de las adolescentes encuestadas manifiestan que en sus relaciones afectivas o de pareja, alguna vez "han intentado decidir por mí controlando hasta el más mínimo detalle (con quién hablo, lo que digo, a dónde voy...)", un 6,9% dice haber experimentado situaciones de aislamiento de sus amistades, el 4% dice que alguna vez "me han insultado o ridiculizado" y el 2,6% afirma que en alguna ocasión "han difundido mensajes, insultos o imágenes más por internet o por teléfono móvil sin mi consentimiento".

Estas actitudes, percepciones y conductas parecen ser compartidas por la **población universitaria**⁹: las conductas manifestadas en el estudio anterior alcanzan proporciones similares entre las universitarias encuestadas, y un 11% de los universitarios reconoce haber ejercido conductas violentas de manera más o menos repetida con sus parejas (fundamentalmente agresiones verbales, control abusivo o aislamiento, etc.).

Finalmente, no se puede desdeñar el papel en la educación de las **familias**, tanto en el ámbito doméstico como a través de su participación en la escuela. El apoyo de las madres y los padres es vital para promover la igualdad de género en los centros educativos, de ahí que sea necesario articular un marco de relaciones efectivo entre familia y centro, y generar espacios y oportunidades en los que puedan tener voz y representación. Una de las dificultades propias de esta relación es que con frecuencia, ni la dirección del centro escolar ni el profesorado son sensibles a la igualdad de género, o no han recibido formación al respecto, de tal manera que, careciendo de la consciencia de esa necesidad, es difícil que puedan proporcionar orientaciones a las familias o implicarlas en ese sentido.

A la hora de abordar la participación de las familias en la escuela, no se puede obviar el **papel de las madres** a lo largo de todo el proceso de escolarización de hijos e hijas. Algunas líneas de trabajo plantean la invisibilidad de las madres en el discurso escolar y la escasa visibilidad de su papel educativo en el marco de relaciones con el centro educativo. Este enfoque se podría considerar fundamental en el replanteamiento del modelo androcéntrico de la educación.

⁸ *La evolución de la adolescencia española sobre la igualdad y la prevención de la violencia de género* (2013).

⁹ A tenor de los resultados del estudio *La juventud universitaria ante la igualdad y la violencia de género* (2013), del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

2.5. MANDATOS ESPECÍFICOS EN MATERIA DE IGUALDAD:

MANDATOS EN MATERIA DE IGUALDAD	INSTRUM. JURÍDICOS
<p>Conseguir un modelo educativo basado en el desarrollo integral de la persona al margen de los estereotipos y roles en función del sexo, el rechazo de toda forma de discriminación y la garantía de una orientación académica y profesional no sesgada por el género, es el objetivo de las políticas públicas. Por ello se potenciará la igualdad real de mujeres y hombres en todas sus dimensiones: curricular, organizativa y otras.</p>	<p>Art. 28 Ley 4/2005</p>
<p>Incluir entre sus fines la educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en la igualdad de derechos y oportunidades entre mujeres y hombres es obligación del sistema educativo.</p> <p>Incluir, asimismo, dentro de sus principios de calidad, la eliminación de los obstáculos que dificultan la igualdad efectiva entre mujeres y hombres y el fomento de la igualdad plena entre unas y otros.</p>	<p>Art.23 LO 3/2007 Art.4.1 Ley 1/2004</p>
<p>Incentivar, por parte de la Administración educativa, la realización de proyectos coeducativos e integrar en el diseño y desarrollo curricular de todas las áreas de conocimiento y disciplinas de las diferentes etapas educativas los siguientes objetivos coeducativos:</p> <p>a) La eliminación de los prejuicios, estereotipos y roles en función del sexo, contruidos según los patrones socioculturales de conducta asignados a mujeres y hombres, con el fin de garantizar, tanto para las alumnas como para los alumnos, posibilidades de desarrollo personal integral.</p> <p>b) La integración del saber de las mujeres y de su contribución social e histórica al desarrollo de la humanidad, revisando y, en su caso, corrigiendo los contenidos que se imparten.</p> <p>c) La incorporación de conocimientos necesarios para que los alumnos y alumnas se hagan cargo de sus actuales y futuras necesidades y responsabilidades relacionadas con el trabajo doméstico y de cuidado de las personas.</p> <p>d) La capacitación del alumnado para que la elección de las opciones académicas se realice libre</p>	<p>Art. 29.1 Ley 4/2005 Art.24.1 LO 3/2007 OE 1.1.6</p>



<p>de condicionamientos basados en el género.</p> <p>e) La prevención de la violencia contra las mujeres, mediante el aprendizaje de métodos no violentos para la resolución de conflictos y de modelos de convivencia basados en la diversidad y en el respeto a la igualdad de derechos y oportunidades de mujeres y hombres.</p>	
<p>Establecer como principio básico de la Administración educativa, la prevención de conductas violentas en todos los niveles educativos, y fijar contenidos y tiempos específicos en todos los niveles educativos, contenidos y tiempos específicos con relación al aprendizaje para la vida cotidiana, integrando en la misma aspectos y contenidos relacionados con el ámbito doméstico y con el cuidado de las personas, con el conocimiento del funcionamiento de las relaciones personales y con el aprendizaje de métodos no violentos para la resolución de conflictos y de modelos de convivencia basados en el respeto a la igualdad de sexos y a la diversidad.</p>	<p>Art. 29.2 Ley 4/2005 Art.4.2-4.6 Ley 1/2004 OE 1.1.6. VI PIMH</p>
<p>Prohibir la realización, la difusión y la utilización en centros educativos de la Comunidad Autónoma de libros de texto y materiales didácticos que presenten a las personas como inferiores o superiores en dignidad humana en función de su sexo o como meros objetos sexuales, así como aquellos que justifiquen, banalicen o inciten a la violencia contra las mujeres.</p>	<p>Art. 30.1 Ley 4/2005</p>
<p>Integrar objetivos coeducativos en los libros de texto y demás materiales didácticos que se utilicen en los centros educativos de la Comunidad Autónoma de Euskadi, así como hacer un uso no sexista del lenguaje y en sus imágenes garantizar una presencia equilibrada y no estereotipada de mujeres y hombres.</p>	<p>Art. 30.2 Ley 4/2005 Art.24.2.b) LO 3/2007 Art.6 Ley 1/2004</p>
<p>Disponer de personal con capacitación específica en coeducación con el fin de integrar la perspectiva de género en su labor, en los órganos responsables de la evaluación, investigación e innovación educativa, así como los servicios de apoyo al profesorado.</p> <p>Potenciar la presencia equilibrada de mujeres y hombres en la docencia en las diferentes áreas de conocimiento y etapas educativas, así como en los órganos de dirección de los centros, por parte de la administración educativa.</p>	<p>Art. 31 Ley 4/2005 Art.24.2.d) y e) LO 3/2007</p>

<p>Poner en conocimiento de los órganos directivos de los centros los indicios de violencia contra mujeres y niños o niñas que les consten por parte del profesorado.</p>	
<p>Aplicar lo establecido en el protocolo de actuación recogido en la guía de actuación en los centros educativos ante el maltrato entre iguales, elaborada por el departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco, en el caso de que se conozca, o exista sospecha fundada, de que alguna alumna es objeto de maltrato – en el contexto de una relación presente o pasada – o de violencia sexual por parte de algún alumno o alumna de un centro educativo de la CAE.</p>	<p>Apartado 7 II Acuerdo interinstitucional para la mejora en la atención a mujeres víctimas de maltrato y violencia sexual</p>
<p>Adoptar las medidas precisas para asegurar que los Consejos Escolares impulsen la adopción de medidas educativas que fomenten la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres y asegurar, con el mismo fin, en el Consejo Escolar del Estado, la representación del Instituto de la Mujer y de las organizaciones que defiendan los intereses de las mujeres, con implantación en todo el territorio nacional.</p>	<p>Art.8 Ley 1/2004</p>
<p>Iniciar en el plazo de un año, por parte de los órganos competentes del Gobierno Vasco, los procedimientos administrativos necesarios para modificar las relaciones de puestos de trabajo de los órganos responsables de la evaluación, investigación e innovación educativa y de los servicios de apoyo al profesorado, incorporando requisitos específicos para las plazas que requieran capacitación en coeducación.</p>	<p>Disposición adicional tercera, 4 Ley 4/2005</p>
<p>Promover la igualdad de oportunidades de mujeres y hombres con relación a la carrera docente y el acceso a los ámbitos de toma de decisiones, y fomentar una participación equilibrada del alumnado en función del sexo en todas las disciplinas y áreas del conocimiento de las universidades que integran el sistema universitario vasco.</p>	<p>Art.33.1 Ley 4/2005 Art.25.1 LO 3/2007</p>
<p>Velar por que en la docencia y en los trabajos de investigación sobre las diferentes áreas de conocimiento se integre la perspectiva de género, se haga un uso no sexista del lenguaje y se incorpore el saber de las mujeres y su contribución social e</p>	<p>Art.33.2-3 Ley 4/2005 Art.25.2 LO 3/2007 Art.4.7 Ley 1/2004</p>

<p>histórica al desarrollo de la Humanidad. Promover que las universidades vascas impartan de manera estable formación especializada de agente de igualdad de mujeres y hombres, así como que incorporen la perspectiva de género en todas sus disciplinas y áreas del conocimiento.</p>	
<p>Incrementar el número de personas comprometidas con la igualdad de mujeres y hombres y que impulsen su defensa, especialmente entre aquellas personas que tienen menores a su cargo o que, por su ámbito de responsabilidad, son un modelo de referencia para menores (profesorado, familiares, cuidadoras y cuidadores, monitoras y monitores, etc.).</p>	<p>OE 1.1.4 VI PIMH</p>
<p>Disminuir la diferencia cuantitativa entre sexos en la elección de estudios, con prioridad en aquellos con mayor segregación por sexo y aquellos con mayores posibilidades de inserción laboral y profesional.</p>	<p>OE 3.1.7 VI PIMH</p>

3. LEGISLACIÓN

ÁMBITO DE LA COMUNIDAD AUTONÓMICA DE EUSKADI

Ley 4/2005, de 18 de febrero para la Igualdad de mujeres y hombres

VI Plan para la Igualdad de Mujeres y Hombres en la CAE

II Acuerdo interinstitucional para la mejora en la atención a las mujeres víctimas de maltrato y violencia sexual

Ley 1/1993, de 19 de febrero, de la Escuela Pública Vasca

Ley 3/2004, de 25 de febrero, del Sistema Universitario Vasco

Decreto 11/2009, de 20 de enero, de implantación y supresión de las enseñanzas universitarias oficiales conducentes a la obtención de títulos de Grado, Doctorado y Máster

Plan Estratégico Universitario 2010-2013

ÁMBITO ESTATAL

Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres

Plan estratégico del igualdad de oportunidades (2008-2011)

Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa

ÁMBITO EUROPEO

Directiva 2002/73/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 23 de septiembre de 2002, que modifica la Directiva 76/207/CEE del Consejo relativa a la aplicación del principio de igualdad de trato entre hombres y mujeres en lo que se refiere al acceso al empleo, a la formación y a la promoción profesionales, y a las condiciones de trabajo

Estrategia para la igualdad entre mujeres y hombres 2010-2015

Resolución del Parlamento Europeo sobre la discriminación de las mujeres jóvenes y las niñas en materia de educación (2006/2135(INI))

Programa de apoyo a la acción de los Estados miembros en la lucha contra la violencia ejercida contra los niños, los adolescentes y las mujeres: Daphné III (2007-2013)

Resolución del Parlamento Europeo, de 21 de mayo de 2008, sobre la mujer y la ciencia (2007/2206(INI))

ÁMBITO INTERNACIONAL

Recomendación CM/ Rec (2007)13 del Comité de Ministros del Consejo de Europa a los Estados miembros relativa a la integración de la dimensión de género en la educación

NOTA: Además de los mandatos de igualdad específicos del ámbito de la educación, se han de consultar los mandatos que en materia de igualdad resultan de aplicación con carácter general a todos los sectores y que se pueden encontrar recopilados, en el documento sobre aspectos jurídicos que forman parte de los materiales de apoyo para la elaboración de Informes de impacto en función del género.

4. FUENTES DE DATOS

INDICADORES Y DATOS CLAVE	FUENTE	PERIOD.
<ul style="list-style-type: none"> Alumnado matriculado en la C.A. de Euskadi por titularidad, nivel, territorio histórico y sexo. 2011/12 Alumnado matriculado en la C.A. de Euskadi de Enseñanzas no Universitarias por nivel, territorio histórico y sexo. 2011/12 Enseñanza Universitaria. Alumnado total matriculado en la C.A. de Euskadi por titularidad, rama, ciclos y sexo. 2011/12 Enseñanza Universitaria. Alumnado matriculado en la C.A. exclusivamente grado (Espacio Europeo De Educación Superior). 2011/12 Tasa de idoneidad del alumnado por sexo y edad en la CAE. Curso 2010-2011 Pruebas de Acceso a la Universidad en la C.A. de Euskadi. Alumnado matriculado, % de aprobados y nota media, según sexo, territorio, titularidad y convocatoria. Personal docente en la C.A. de Euskadi por sexo, nivel, territorio histórico y titularidad. 2011/12 	<p><u>Estadística de la Enseñanza.</u> Eustat</p>	Anual
<ul style="list-style-type: none"> Porcentaje de alumnado de E. Secundaria Obligatoria que promociona curso por sexo, comunidad autónoma, curso y titularidad/financiación del centro. Alumnado matriculado en Bachillerato por titularidad, sexo, comunidad autónoma/provincia, curso y modalidad. 	<p><u>Estadísticas de las enseñanzas no universitarias.</u> MEC</p>	Anual
<ul style="list-style-type: none"> Tasa de actividad en la C.A. de Euskadi, de la población de 16 y más años, por trimestre, nivel de instrucción y sexo. 2013 	<p><u>Encuesta de población en relación con la actividad.</u> Eustat</p>	Anual

<ul style="list-style-type: none"> País Vasco. Cuerpo Docente Universitario por área de conocimiento y categoría profesional. Datos de mujeres. 	<u>Estadística del personal al servicio de las universidades, curso 11-12</u> MEC	Anual
<ul style="list-style-type: none"> Tasas brutas de escolaridad de educación primaria, secundaria, FP y bachillerato por sexo en la CAE. Curso 2010-2011. 	<u>Cifras sobre la situación de mujeres y hombres en Euskadi 2013.</u> Eustat	Anual
<ul style="list-style-type: none"> Perfil personal de las directoras y directores de los centros educativos de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, según sexo, edad y titulación académica, por etapas y red de los centros. Año 2009. 	<u>Perfil de las direcciones de los centros educativos.</u> ISEI-IVEI	Irregular

5. DOCUMENTOS DE REFERENCIA

ESTUDIOS E INFORMES

- OCDE (2013): Informe PISA 2012. París: OCDE.
- UNESCO (2013): Atlas mundial de la igualdad de género en la educación 2012. París: UNESCO.
- DÍAZ AGUADO, M^a JOSÉ (dir.)(2013): La evolución de la adolescencia española sobre la igualdad y la prevención de la violencia de género. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- FUNDACIÓN EUROPEA SOCIEDAD Y EDUCACIÓN (2013): El prestigio de la profesión docente en España. Percepción y realidad. Madrid: FUNDACIÓN EUROPEA SOCIEDAD Y EDUCACIÓN.
- DÍAZ AGUADO, M^a JOSÉ (dir.)(2012): La juventud universitaria ante la igualdad y la violencia de género. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2012): Mujeres en cargos de representación del sistema educativo II. Madrid: MEC.
- EMAKUNDE (2013): Mujeres y Hombres en Euskadi. Vitoria-Gasteiz: Emakunde.
- TOMÀS I FOLCH, Marina (coord.) (2011): La universidad vista desde la perspectiva de género: estudios sobre el profesorado. Barcelona: Octaedro.
- AGENCIA EJECUTIVA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO, AUDIOVISUAL Y CULTURAL, EURYDICE (2011): Diferencias de género en los resultados educativos: medidas adoptadas y situación actual en Europa. Bruselas: Comisión Europea.
- ISEI-IVEI (2011): Perfil de las direcciones de los centros educativos. Bilbao: Gobierno Vasco.
- EMAKUNDE (2009): Adolescentes en Euskadi: una aproximación desde el empoderamiento. Vitoria-Gasteiz: Emakunde.
- RED2RED CONSULTORES (2009): El cambio lingüístico en la educación en los últimos 25 años en España, Madrid: Instituto de la Mujer.
- EMAKUNDE (2005): La coeducación en la Comunidad Autónoma del País Vasco. Evolución y estrategias de futuro. Vitoria-Gasteiz: Emakunde.

- EMAKUNDE (2005): Las desigualdades de género en el sistema público universitario vasco. Vitoria-Gasteiz: Emakunde.
- EMAKUNDE (1992): ¿Transmitimos valores sexistas a través de los libros de texto? Vitoria-Gasteiz: Emakunde.

MANUALES Y GUÍAS

- EMAKUNDE (2008). Guía del lenguaje para el ámbito educativo. Vitoria-Gasteiz: Emakunde.
- RED2RED CONSULTORES (2008): Guía de coeducación: Síntesis sobre la educación para la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres. Madrid: Instituto de la Mujer.

RECURSOS WEB

- Programa Nahiko. Emakunde
- Educación en igualdad. Fundación Mujeres.



EMAKUNDE

EMAKUMEAREN EUSKAL ERAKUNDEA
INSTITUTO VASCO DE LA MUJER