

EMAKUNDE-INSTITUTO VASCO DE LA MUJER

LA EVALUACIÓN DE IMPACTO EN
FUNCIÓN DEL GÉNERO EN LA
EDUCACIÓN



2021

Título: "La evaluación de impacto en función del género en la educación"

Edita: EMAKUNDE-Instituto Vasco de la Mujer
Manuel Iradier, 36. 01005 Vitoria-Gasteiz

Autoría: Red2Red

Fecha: Actualizada en julio 2021

INDICE

1. CONTEXTUALIZACIÓN	4
2. ASPECTOS CLAVE A ANALIZAR PARA EVALUAR EL IMPACTO DE GÉNERO	7
2.1. PRESENCIA DE MUJERES Y HOMBRES EN EL SECTOR	7
2.2. DESIGUALDADES EN EL ACCESO A RECURSOS	22
2.3. DESIGUALDADES EN LA PARTICIPACIÓN DE MUJERES Y HOMBRES	25
2.4. INCIDENCIA DE LAS NORMAS SOCIALES Y VALORES	30
2.5. MANDATOS ESPECÍFICOS EN MATERIA DE IGUALDAD	37
3. LEGISLACIÓN.....	40
4. FUENTES DE DATOS	42
5. DOCUMENTOS DE REFERENCIA.....	46

1. CONTEXTUALIZACIÓN

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

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, estatal y de la CAE.

La realidad de la escuela segregada, como modelo pedagógico predominante hasta los años 70 del siglo XX, donde las mujeres accedían a los espacios educativos no como una vía para alcanzar la autonomía personal o la igualdad de oportunidades, sino como una para perfeccionar los roles que tradicionalmente les habían sido asignados (trabajo reproductivo y de cuidados) han sido superada.

La Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, todavía en el marco de la dictadura franquista, aprobó la escolarización mixta, e introdujo el principio formal 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.

Posteriormente, todas las leyes de en el ámbito de la educación y/o de reforma del sistema educativo han impulsado y favorecido con éxito el acceso de las mujeres a la educación. En este contexto, señalar que a nivel estatal las principales referencias legislativas a las que es necesario hacer referencia son las siguientes: Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación; Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación; Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa; Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades; Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades y Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.

A su vez, en el marco de la CAE, las referencias legislativas a señalar son las siguientes: Ley 10/1982, de 24 de noviembre, Básica de Normalización del Euskera; la Ley 1/1993, de 19 de febrero, de la Escuela Pública Vasca y la Ley 3/2004, de 25 de febrero, del Sistema Universitario Vasco.

La realidad o situación que se dibuja a día de hoy muestra -en términos generales- que la presencia de las mujeres es mayor que la de los hombres en los estudios postobligatorios de bachiller y universitarios, y, por el contrario, significativamente menor en la formación profesional. Esta incorporación masiva de las mujeres a todos los niveles (incluido el acceso a la carrera docente e investigadora donde en cualquier caso se observan diferencias significativas), y la igualdad jurídica en materia educativa, han contribuido a la creencia generalizada de que se ha conseguido la igualdad de oportunidades real entre chicas y chicos en este ámbito. A esta imagen contribuyen los datos sobre los mejores resultados de las chicas y su menor tasa de abandono escolar, así como su creciente, aunque inferior, acceso a las carreras reconocidas tradicionalmente como "masculinas".

En numerosos informes oficiales 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, puede igualmente afirmarse que 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, así como en la aplicación y desarrollo de estas normas.

En este sentido, no se ha logrado la implantación de un modelo coeducativo que trabaje de forma integral en la erradicación de las discriminaciones por razón de sexo, en los marcos aspiracionales de chicas y chicos, en la asunción general y profunda de valores de igualdad y diversidad, y que además se oriente a satisfacer los derechos que tiene el alumnado a la educación en igualdad y para la igualdad de género.

Además, persisten aún formas de organización y enseñanza, valores, lenguaje, referentes, cultura y estructuras intrínsecamente discriminatorias que toman "lo masculino" como referencia universal y que 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.

Por otro lado, siguen dándose situaciones de participación desigual entre mujeres y hombres en los ámbitos de decisión, en el personal docente según

niveles educativos, en el personal docente e investigador según ramas de enseñanza, etc.

Todo ello, y tal como se definió en la guía publicada en diciembre de 2014, sigue definiendo 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.

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 desigualdades entre mujeres y hombres. Estas desigualdades obedecen a un conjunto de factores 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 también tiene consecuencias específicas en el ámbito educativo, tanto en términos de presencia y participación, como de acceso a los recursos.

En este contexto, se definen cuatro elementos clave a considerar en lo relativo a la presencia y participación desigual de mujeres y hombres en el ámbito de la educación:

- a) su acceso a los diferentes niveles educativos, desigual en las etapas de educación postobligatoria.
- b) sus desiguales trayectorias académicas.
- c) sus elecciones formativas sesgadas por razones de género
- d) la segregación horizontal del profesorado en las etapas de primaria, secundaria y bachillerato y la segregación, principalmente vertical del personal docente y de investigación en la etapa universitaria.

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, primaria y secundaria obligatoria** no se manifiestan diferencias significativas de participación, y el acceso a la escolarización no parece estar condicionado ni sesgado por los roles o mandatos de género, y sí por la realidad demográfica. Por tanto, la proporción de niñas y niños es equilibrada, como lo muestran los datos del curso escolar 2019-2020, tanto a nivel general como en los distintos territorios históricos.

En la educación especial, si bien en la etapa de infantil el porcentaje de mujeres se sitúa en un entorno equilibrado, en las etapas de primaria y secundaria, los porcentajes de estas disminuyen sensiblemente. La mayor prevalencia de las situaciones de discapacidad en los niños que en las niñas puede explicar en gran medida esta situación. Señalar igualmente que se observa que la proporción de mujeres en educación especial primaria y ESO en el curso 2019-2020 ha disminuido con relación al 2011-2012 (cuando se publicó la anterior guía), con porcentajes que han ido del 34,4% al 27,6% en el caso de la educación especial primaria y del 36,7% al 32,7% en el de la educación especial secundaria.

Cuadro 1. Alumnado en la Educación Básica en la CAE. Curso 2019/20

Alumnado en la educación básica en la CAE. curso 2019-2020	Total	Mujeres	%
EDUCACIÓN INFANTIL-PRIMARIA			
Educación infantil	85.239	41.434	48,6
Educación especial infantil	39	20	51,2
Educación primaria	130.041	62.953	48,4
Educación especial primaria	419	116	27,6
EDUCACIÓN SECUNDARIA			
Educación secundaria obligatoria (E.S.O.)	86.304	41.861	48,5
Educación especial E.S.O.	422	138	32,7

Elaboración propia a partir de la Estadística de la Actividad Escolar de Eustat (2021).

Es en la **educación secundaria postobligatoria** cuando comienzan a manifestarse las primeras diferencias y va haciéndose patente el acceso diferenciado, tanto en el tipo de enseñanzas por las que se opta, como en las ramas o áreas de conocimiento por las que se decantan unas y otros; tratándose de elecciones que con posterioridad determinan la transición y las condiciones de entrada y de participación en el mundo laboral.

Cuadro 2. Alumnado en la Educación Secundaria Postobligatoria en la CAE. Curso 2019-2020

Alumnado de la CAE en la educación secundaria postobligatoria. curso 2019-2020.	Total	Mujeres	%
FP básica	4.700	1.297	27,5
Bachillerato	31.234	17.080	54,6
FP grado medio	15.102	5.230	34,6
FP grado superior	21.016	7.990	38

Elaboración propia a partir de la Estadística de la Actividad Escolar de Eustat (2020).

En la tabla anterior, puede verse como, según los datos en la CAE del curso 2019-2020, las jóvenes se inclinan en mayor medida que los jóvenes (54,6% frente al 45,3) por itinerarios formativos de bachillerato, y, al contrario, y en menor medida por los estudios de formación profesional, que se encuentran claramente masculinizados, tanto en los de grado medio como en los de grado superior (34,6% y 38% respectivamente de participación de mujeres).

Atendiendo a datos de evolución, se observa además como mientras que el porcentaje de mujeres en bachillerato ha seguido aumentando, pasando del 51,5% en el curso 2011-2012 al 54,6% en el 2019-2020; en las formaciones profesionales de Grado medio y de Grado superior, sin embargo, han disminuido. Así, si en el curso 2011-2012, la proporción de mujeres era - respectivamente- del 37,1% y del 41%, en el curso 2019-2020 han sido del 34,6% y 38% respectivamente.

Señalar además que es en la FP básica orientada a aquellas personas que no han obtenido el título de ESO, donde para el curso 2019-2020 se concreta el mayor porcentaje de hombres (72,4%), no observándose diferencias con relación a los anteriores datos del curso 2011-2012. Estos datos guardan 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. De esta manera, según datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP), el abandono temprano de la educación-formación¹ de la juventud de la CAE de entre 18 y 24 años en 2019 es del 4,3% de las chicas y el 9,1% de los chicos.

En este contexto, señalar únicamente, y como dato positivo en general, que los porcentajes generales de abandono escolar temprano han disminuido significativamente respecto al año 2011, cuando eran del 13,5% para los jóvenes entre 18 y 24 años y del 12,5% para las jóvenes en la misma franja de edad.

Por territorios históricos la proporción de mujeres en estudios de bachillerato es similar (superior al 50% en los tres casos). En el caso de la FP de Grado medio el mayor porcentaje de mujeres se da en Araba (37,73%) y el menor en Gipuzkoa (33,8%), aunque prácticamente parejo con Bizkaia (34,2%). En el caso de la FP de Grado superior el mayor porcentaje de mujeres se da también en Araba (38,5%) y el menor en Gipuzkoa (34,5%). En el caso de Bizkaia el porcentaje de mujeres es del 37,4%.

En lo que se refiere a la FP básica, de nuevo es Araba el territorio histórico con mayor proporción de mujeres (30,6%), situándose Gipuzkoa y Bizkaia, con porcentajes del 25% y 28% respectivamente.

Atendiendo a las **tasas de escolaridad** -que muestra la relación entre los efectivos escolares de cada nivel educativo la población total en edad teórica de cursar dicho nivel- puede afirmarse que las mismas ya reflejan ciertas brechas de género.

¹ Porcentaje de la población de 18 a 24 años que no ha completado el nivel de educación secundaria 2ª etapa y no sigue ningún tipo de educación-formación.

Cuadro 3. Tasas brutas de escolaridad según niveles educativos en la CAE, por sexo. Curso 2018-2019.

Tasas brutas de escolaridad según niveles educativos en la CAE, por sexo. curso 2018-2019.	Mujeres	Hombres	Dif. M-H
Educación infantil	78,7	80,1 8	-1,4
Educación primaria	101,5	102,5	-1
E.S.O.	101,5	102,4	-0,9
Bachillerato	85,8	67,3	18,5
FP	28,1	48,2	-20,1
Estudios superiores	67,7	65,5	2,1

"Informe Cifras 2020. Mujeres y hombres en Euskadi", de Emakunde

De este modo, y como puede observarse en la tabla anterior, la segregación por razones de género en el tipo de estudios elegidos resulta clara a partir de las etapas post-obligatorias, tanto en Bachillerato como -y sobre todo- en la Formación Profesional. Así, las chicas optan por el bachillerato de forma masiva: el 85,8% de las jóvenes en edad de cursar bachillerato lo hacen, frente al 67,3% de los chicos. En este nivel, la diferencia entre chicas y chicos alcanza los 18,5 puntos porcentuales; diferencia que se hace máxima en la formación profesional, cursada por el 48,2% de los chicos frente al 28,1% de las chicas. El análisis evolutivo de las tasas brutas de escolaridad muestra que el mayor cambio se produce en el ámbito universitario, que pasa de presentar tasas brutas de escolaridad inferiores a la mitad para mujeres y hombres en el curso 1998/1999 a superar los dos tercios en el caso de las mujeres y a aproximarse a ese valor en el caso de los hombres en 2019.

En cualquier caso, es importante reseñar que el sexo no es la única variable que influye en la escolarización en los diferentes niveles del sistema educativo. Así, por ejemplo, la procedencia geográfica y cultural de origen o de referencia, los niveles de renta o el nivel socio educativo y educativo del entorno familiar, etc. son factores que pueden también impactar en el acceso a las diferentes etapas y enseñanzas del sistema educativo.

En este sentido, cabe abogar por que los estudios que se desarrollen de forma periódica o ad hoc sobre, por ejemplo, el alumnado en las distintas etapas educativas, sus condiciones de acceso o de participación, sobre las condiciones socio-económicas de las familias, etc. recaben en estos factores y consigan datos que hablen sobre la interacción de la variable género con estos otros factores.

En el caso de los **estudios superiores, y concretamente los de enseñanzas** universitarias, cabe señalar que, en términos generales, la incorporación y presencia de las jóvenes en la universidad se ha producido exitosamente en todos los niveles de estudio, desde las anteriores licenciaturas y diplomaturas, hasta los actuales estudios de grado, los másteres y los doctorados.

Los datos muestran que la presencia de las mujeres es ligeramente mayor en el ámbito universitario, de forma que, en total, el 54% de la población universitaria de la CAE son mujeres.

Cuadro 4. Alumnado matriculado en enseñanzas universitarias en la CAE, según niveles de estudios, por sexo. Curso 2019-2020.

Alumnado matriculado en enseñanzas universitarias en la CAE, según niveles de estudios, por sexo. curso 2019-2020.	Total	Mujeres	%
Grados	57.534	31.475	54,7
Másteres oficiales	6.230	3.167	50,8
Doctorados	4.473	2.218	49,5
Total población universitaria	68.237	36.860	54,0

Elaboración propia a partir de Estadística Universitaria de Eustat (2021).

Sin embargo, es necesario matizar que las diferencias de género no vienen en las enseñanzas universitarias tanto por el acceso y participación general de mujeres y hombres en las mismas, como por los tipos de estudios que unas y otros eligen, como se analizará posteriormente en mayor profundidad.

Ya fuera del ámbito universitario, se ofrecen a continuación datos sobre **Educación para Personas Adultas (EPA)**. Respecto a este tipo de enseñanza es necesario señalar en primer lugar que el volumen de alumnado matriculado en la misma ha ido -en general- descendiendo desde el curso 2010-2011. Así, si en el curso 2010-2011 el volumen de personas matriculadas era de 29.679, en 2011-2012, bajó a 19.591, situándose en 2019-2020 en 13.240 matriculaciones. No obstante, es notable el aumento del 10% registrado en Educación de Personas Adultas, que revierte la tendencia decreciente de los últimos cuatro cursos. En este curso 2019-2020 la distribución por sexo de las matriculaciones es prácticamente equilibrada, con un 51,6% de matriculaciones para cada sexo..

En último lugar, cabe señalar algunos datos respecto a las cifras sobre analfabetismo, que si bien han continuado disminuyendo en términos generales, situándose en porcentajes cada vez menores y de manera más frecuente en las personas mayores, siguen siendo, en cualquier caso, mayores en el caso de las mujeres. Así, y según datos de Eustat relativos al año 2019, las mayores tasas de analfabetismo en Euskadi se manifiestan en los intervalos de edad de 65 años en adelante y en mayor medida en las mujeres. Mientras la tasa de analfabetismo de las mujeres para el grupo de edad de 65-69 años es del 0,3%, el de los hombres es del 0,2%. Las tasas de analfabetismo para el intervalo de 70 a 74 años son del 0,6% en las mujeres y del 0,3% en los hombres respectivamente, y en el intervalo de edad de 75 y más años estas tasas se elevan, en el caso de las mujeres hasta el 1,9% y en el de los hombres al 0,7%.

b) Trayectoria académica

La segunda dimensión apreciable desde la perspectiva de género en el ámbito de la educación sigue siendo la de las trayectorias académico-profesionales 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 necesariamente ni en mayores ni mejores oportunidades en el mercado laboral o de un mayor reconocimiento profesional a las mujeres.

En este sentido, los informes PISA han revelado un **rendimiento diferencial de chicas y chicos en distintas competencias**. Según los resultados estatales del "Informe PISA" (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019), las chicas muestran un rendimiento significativamente más alto que los chicos en lectura, y aunque en menor medida, los chicos tienen un rendimiento superior en matemáticas, si bien se evidencia que la diferencia en matemáticas entre ambos sexos ha disminuido desde la edición previa del estudio. No hay diferencias significativas en el rendimiento en ciencias entre ambos sexos. Si se analizan los resultados para la CAE, el mayor rendimiento en lectura de las chicas sigue siendo significativo, pero no hay diferencias significativas en matemáticas entre ambos sexos y además, las chicas obtienen significativamente mejores resultados en ciencias.

Las causas que subyacen a estos patrones diferenciado de rendimiento en algunos aspectos pueden ser de muy distinto tipo, desde el impacto de los procesos de socialización diferenciados, los diferentes marcos aspiracionales, el entorno socio-económico, el contexto geográfico o cultural de origen o referencia, etc. En cualquier caso, es claro que 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.

Con relación al rendimiento escolar de la población estudiantil de la CAE, los datos de las tasas de escolaridad ya mencionados pueden complementarse con datos sobre alumnado que promociona en los diferentes niveles educativos.

Cuadro 5. Alumnado de ESO que promociona por curso en la CAE, por sexo. Curso 2018-2019

Alumnado de eso que promociona por curso en la CAE, por sexo. curso 2018-2019.	Mujeres (%)	Hombres (%)	Dif.
Primer curso	95,4	91,7	3,7
Segundo curso	92,8	87,5	5,3
Tercer curso	94,0	89,2	4,8
Cuarto curso	95,0	,91,5	3,5
Total (media)	94,3	89,9	4,4

Elaboración propia a partir de Estadísticas del EUSTAT (2021)

Así, en lo relativo a la ESO, las jóvenes promocionan en la CAE curso a curso en mayor medida que los jóvenes de su misma edad, en una proporción de un 4,4% más de promedio, pudiendo señalar además, en términos de

comparación con el curso 2010-2011, que estas proporciones se mantienen muy similares en el curso 2018-2019.

Cuadro 6. Alumnado de Bachillerato que promociona por curso en la CAE, por sexo. Curso 2018-2019

Alumnado de bachillerato que promociona por curso en la CAE, por sexo. curso 2018-2019.	Mujeres (%)	Hombres (%)	Dif. M-H
Primer curso	93,1	90,6	2,5
Segundo curso	93,1	89,9	3,2
Total (media)	93,1	90,3	2,8

Elaboración propia a partir de Estadísticas del EUSTAT (2021)

Del mismo modo, en el Bachillerato, las estudiantes de la CAE promocionan en mayor medida que sus compañeros, en un porcentaje promedio aproximado de 3%, habiendo descendido en prácticamente un punto la distancia entre ellas y ellos durante este curso con relación al curso 2010-2011.

Igualmente, las estadísticas sobre el porcentaje de alumnado repetidor y de tasas de idoneidad del alumnado en la CAE validan los datos acerca del peor desempeño de los jóvenes en todos los casos, independientemente de la edad o el nivel de enseñanzas que estén cursando.

Cuadro 7. Porcentaje de alumnado repetidor en la CAE, por nivel educativo y sexo. Curso 2018-2019.

Porcentaje de alumnado repetidor en la CAE, por nivel educativo y sexo. curso 2018-2019	Total	Mujeres	Hombres	Dif. M-H
ESO	5,7	4,3	6,9	-2,6
1º ESO	6,6	5	8	-3,0
2º ESO	6,3	4,9	7,6	-2,7
3º ESO	6	4,6	7,3	-2,7
4º ESO	3,5	2,6	4,4	-1,8
Bachillerato	5,5	4,5	6,7	-2,2
1º bachillerato	3,8	3,3	4,4	-1,1
2º bachillerato	7,4	5,8	9,2	-3,4
F.P. Grado Medio	15,3	10,4	18,0	-7,6
F.P. Grado Superior	13,2	10,0	14,9	-4,9

Fuente: EUSTAT. Estadística de la actividad escolar

Las chicas presentan tasas de repetición inferiores a las de los chicos en todas las etapas educativas, siendo estas diferencias menores en la Educación Primaria (etapa en la que, además, las tasas son inferiores) y en Bachillerato. Situación contraria se produce en la Formación Profesional de Grado Medio, que además de presentar las tasas de repetición más elevadas (15,3%), muestra las mayores diferencias en las tasas de repetición de chicas (10,4%) y chicos (18%).

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 de mujeres a los diferentes niveles educativos que les corresponden, dentro de la educación obligatoria

Cuadro 8. Tasa de idoneidad del alumnado en la CAE, por sexo y edad

Tasa de idoneidad del alumnado en la CAE, por sexo y edad. Curso-2019-2020	Total (%)	Mujeres (%)	Hombres (%)	Dif. M-H
7 años	96,5	96,9	96,1	0,8
9 años	92,2	93,3	91,1	2,2
11 años	88,9	90,8	87,0	3,8
12 años	87,8	90,0	85,7	4,3
13 años	84,2	87,0	81,5	5,5
14 años	80,2	83,8	76,7	7,1
15 años	74,4	79,1	69,9	9,2
16 años	70,9	77,4	64,9	12,5
17 años	64,4	72,3	56,4	15,9

Elaboración propia a partir de la Estadística de la Actividad Escolar de Eustat (2021).

Como puede observarse en la tabla, conforme aumenta la edad (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.

Este mejor desempeño de las mujeres puede observarse también en los datos referentes a las pruebas de acceso a la universidad. De este modo, las alumnas de la CAE se presentan en mayor medida y obtienen mejor resultados que sus compañeros en estas pruebas.

Cuadro 9. Resultados de las pruebas de acceso a la universidad en la CAE, por territorios y sexo. Año 2019.

Resultados de las pruebas de acceso a la universidad en la CAE, por territorios y sexo. año 2019.						
	Mujeres			Hombres		
	% Alumnas (sobre total)	% aprobadas	Nota media	% Alumnos (sobre total)	% aprobados	Nota media
Araba	55,9	96,7	7,3	44,1	97,8	7
Bizkaia	53,4	97,3	7,3	46,6	97	7
Gipuzkoa	54,6	98,2	7,3	45,4	97,1	7
CAE	54,2	97,5	7,3	45,8	97,2	7

Elaboración propia a partir de la Estadística Universitaria de Eustat (2020).

Como puede observarse en la tabla, el porcentaje de alumnas de la CAE que en 2019 se ha presentado a las pruebas de acceso a la universidad ha sido del 54,2% frente al 45,8% de alumnos, tendiendo ellas una nota media 0,3 puntos mayor que la de ellos. No se dan grandes diferencias en el porcentaje de alumnado aprobado (mujeres 97,5% y hombres 97,2%). Por

territorios históricos, es Araba la provincia de la CAE donde más mujeres se presentan a estas pruebas (55,9%), mientras que es en Gipuzkoa donde más mujeres aprueban (98,2%). Por el contrario, en Bizkaia concurren a las pruebas el mayor porcentaje de hombres de toda la CAE (46,6%), siendo Araba donde más hombres aprueban, el 97,8%.

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, que se esfuercen más en los estudios y que sean más meticulosas en su trabajo, por lo que el resultado natural de esa conductas que se les atribuyen y se esperan de ellas es un mejor rendimiento académico. Cabría preguntarse acerca del impacto de las expectativas y roles asociados a los jóvenes, que en este caso además parece que un impacto negativo en su desempeño y resultados académicos.

c) Las elecciones formativas

Esta sigue siendo una de las cuestiones clave en el análisis con perspectiva de género del sistema educativo. En las enseñanzas postobligatorias, la presencia de mujeres y hombres en las diferentes áreas de conocimiento varía, pues las jóvenes siguen optando por itinerarios formativos y materias tradicionalmente asociadas en mayor medida a las mujeres o consideradas más "femeninas" (humanidades, ciencias sociales, etc.) y los chicos jóvenes suelen escoger materias y disciplinas asociadas tradicionalmente en mayor medida a los hombres o consideradas más "masculinas" (ciencias, matemáticas, tecnología, etc.).

Lógicamente, la elección de los diferentes itinerarios formativos está condicionado por muy diversos y diferentes factores. Las chicas y los 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 y del profesorado y el propio autoconcepto que la persona, sea mujer u hombre, tiene y desarrolla de sí misma, de sus competencias, habilidades, y de la motivación hacia el éxito escolar.

Todos estos factores condicionan las primeras elecciones, como se comentaba con anterioridad, sobre el tipo de enseñanzas a seguir tras la formación secundaria obligatoria: las jóvenes de la CAE escogen en mayor medida proseguir su carrera educativa cursando el bachillerato que la formación profesional, que sigue siendo, como se ha visto en datos anteriores, una enseñanza masculinizada.

Cuadro 10. Alumnado de la CAE matriculado en Bachillerato, por modalidad y sexo (ambos cursos). Curso 2019-2020.

Alumnado de la CAE matriculado en bachillerato, por modalidad y sexo (ambos cursos). curso 2019-2020.	Total	Mujeres	%
Artes	1.186	871	73,4
Humanidades y Ciencias Sociales	12.554	7.607	60,5
Ciencias	16.938	8.305	49,0
Alumnado total	30.678	16.783	54,7

Elaboración propia a partir de las Estadísticas de las Enseñanzas no Universitarias del MEFP (2021).

Ya en los estudios de bachillerato se perciben ciertas diferencias en las elecciones formativas. Como muestra la tabla anterior, las estudiantes que cursan estudios de bachillerato en la CAE durante el curso 2019-2020 son en proporción más numerosas (54,7%) que sus compañeros. Atendiendo a la modalidad de Bachillerato, señalar que en la modalidad de Bachillerato artístico, aun y siendo una modalidad menos elegida en general, la participación de las chicas es mayoritaria en términos porcentuales (del total de las personas matriculadas en esta modalidad el 73,4% son mujeres). En segundo lugar, aparece el Bachillerato en Humanidades y Ciencias Sociales donde las mujeres representan al 60,5% del total de las matrículas. Finalmente, destaca el 49,0% del total de matrículas de mujeres en el Bachillerato de Ciencias.

Comparando estos datos con los del curso 2010-2011, cabe señalar que el porcentaje de mujeres matriculadas en Bachillerato de Artes ha aumentado del 64,8% al 73,4% manteniéndose prácticamente igual en el resto de modalidades. Los datos sobre las **enseñanzas de régimen especial** -donde se encuadran las de Danza, Arte dramático, música, deportivas, etc.-, siguen la misma tendencia a la segregación horizontal.

Cuadro 11. Alumnado de la CAE matriculado en enseñanzas de régimen especial, por modalidad y sexo. Curso 2019-2020.

Alumnado de la CAE matriculado en enseñanzas de régimen especial, por modalidad y sexo. curso 2019-2020.	Total	Mujeres	%
Danza	137	131	95,6
Artes plásticas y diseño	584	433	74,1
Idiomas	26.537	17.083	64,3
Arte dramático	55	31	56,3
Música	2.646	1.458	55,1
Deportivas	572	151	26,3
Enseñanzas de régimen especial (total)	30.531	19.287	56,8

Elaboración propia a partir de las Estadísticas aportadas por el Departamento de Educación (2021)

Como se observa en la tabla, la enseñanza de idiomas supone la modalidad más frecuentada por las y los alumnos de esta enseñanza, y a ella corresponden el 86,9% del total de matriculaciones. En todas las

modalidades las mujeres conforman más de la mitad del alumnado, salvo en Deportes, en la que constituyen únicamente el 26,3% del total. El reverso de esta situación se produce en Danza, modalidad en la que el 95,6% del alumnado son mujeres.

Las elecciones formativas sesgadas por razón de género son más evidentes en los estudios **de formación profesional**, donde, como ya se ha visto anteriormente, las mujeres representan una proporción significativamente menor del alumnado (el 34,6% en la FP de grado medio y el 38% en la FP de grado superior en el curso 2019-2020).

Así, en la **FP de grado medio** en el curso 2019-2020, según datos de Eustat, las cinco especialidades con mayor presencia de mujeres y claramente feminizadas son las siguientes; Imagen personal (88%), Servicios socioculturales a la comunidad (80,3%), Sanidad (75,7%) y Administración y gestión (60,5%). Puede afirmarse que estas ramas que prolongan los roles y papeles que la sociedad atribuye tradicionalmente a las mujeres en cuanto a la división sexual del trabajo y el trabajo de cuidados y reproductivo. Por el contrario, su participación es menos numerosa en las especialidades científico-técnicas o en otras especialidades consideradas tradicionalmente como menos "femeninas", de manera que las cinco titulaciones con menos alumnas matriculadas son las siguientes: 3,7% en Transporte y mantenimiento de vehículos, 4,1% en Instalación y mantenimiento, 4,5% en Electricidad y electrónica, 5,4% en Fabricación mecánica y 5,9% en Marítima pesquera.

En las enseñanzas de **FP de grado superior** para el curso 2018-2019, se incrementa la participación de las mujeres casi un punto con carácter general respecto a la FP media (hasta el 35,8%) y en algunas especialidades concretas, como la Edificación y obra civil, su participación se incrementa en casi 20 puntos, o 15 puntos en Artes gráficas. Así pues, pese a una cierta mejora en la presencia en algunas especialidades, la proporción de mujeres en las ramas más masculinizadas continúa siendo notablemente inferior: 2,6% en Marítima pesquera, 4,1% en Transporte y mantenimiento de vehículos, 6,1% en Instalación y mantenimiento, 7,5% en Electricidad y electrónica y 8,1% en Energía y agua.

Si bien las titulaciones más y menos feminizadas han cambiado en algunos casos con respecto a los datos ofrecidos respecto al curso 2011-2012, cabe señalar que lo que no ha cambiado es la tendencia a la feminización y masculinización de determinadas titulaciones, así como la relación entre estas y los roles y papeles asociados tradicionalmente a mujeres y hombres en la sociedad.

Otro estadio 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.

Cuadro 12. Alumnado de la CAE matriculado en enseñanzas universitarias, por rama y sexo. Curso -2019-2020.

Alumnado de la CAE matriculado en enseñanzas universitarias, por rama y sexo. curso 2019-2020.	Total	Mujeres	%
Ciencias de la Salud	8.969	6.892	76,8
Artes y Humanidades	6.189	3.883	62,7
Ciencias Sociales y Jurídicas	33.005	19.533	59,2
Ciencias	4.312	2.185	50,6
Ingeniería y Arquitectura	15.762	4.367	27,7
Total alumnado	68.237	36.860	54,0

Elaboración propia a partir de la Estadística Universitaria de Eustat (2021).

Los datos del alumnado de la CAE matriculado en enseñanzas universitarias por rama de elección confirman la presencia mayoritaria, por encima del 50%, de mujeres en casi todas las ramas de conocimiento (un 54% de promedio), excepto en el caso de la rama de Ingeniería y Arquitectura donde su participación se sitúa en el 27,7%.. Por el contrario, en la rama de Ciencias de la Salud la presencia de las mujeres es del 76,8% y en la de Artes y Humanidades, del 62,7%. La aparente dicotomía entre las ramas técnicas y las de tipo sanitario y social concuerdan con los roles de género tradicionalmente asignados a mujeres y hombres.

Atendiendo a la comparación con los datos del curso 2011-2012, cabe señalar que la proporción de mujeres se ha mantenido prácticamente igual en las enseñanzas de Artes y Humanidades, Ciencias de la Salud e Ingeniería y Arquitectura, habiendo descendido en el caso de las enseñanzas de Ciencias Sociales y Jurídica y Ciencias, en este último caso en mayor medida.

Analizando más concretamente la presencia de mujeres y hombres por titulaciones, y según datos del curso 2019-2020, entre las titulaciones más feminizadas, con una presencia superior al 80% de alumnas, se encuentran Educación Infantil (88,2%), Pedagogía (84,9%), Enfermería (84%) y Traducción e Interpretación (81,5%). Por el contrario, entre las titulaciones más masculinizadas se encuentran Ingeniería de Automoción (95,6%), Ingeniería Electrónica Industrial y Automática (83,6%), Ingeniería Informática (85,6%) e Ingeniería Mecánica (83,0%). Esta demanda diferenciada refleja nuevamente el impacto de los roles y estereotipos de género en las elecciones formativas y profesionales de chicas y chicos.

El caso de las titulaciones de Ingenierías requiere una mención aparte, ya que solo el 26% del alumnado que cursa estudios de Ingeniería en la CAE es mujer. La siguiente tabla muestra la infrarrepresentación de las alumnas en las distintas ingenierías, mediante un análisis de las titulaciones con mayor número de mujeres matriculadas.

Cuadro 13. Porcentaje de mujeres matriculadas en ingenierías por titulación y sexo. Curso 2019-2020

Porcentaje de mujeres matriculadas en ingenierías, por titulación y sexo. curso 2019-2020.	Total	Mujeres	%
Ingeniería Química	333	169	50,7
Ingeniería en Organización Industrial	644	304	47,2
Ingeniería Civil	378	131	34,6
Ingeniería en Tecnología Industrial	1420	421	29,6
Ingeniería Técnica de Telecomunicación	380	107	28,1
Ingeniería Mecánica	2118	359	16,9
Ingeniería Informática	1.141	161	14,1
Total alumnado Ingenierías (todas las titulaciones)	11.318	2.938	26

Elaboración propia a partir de la Estadística Universitaria de Eustat (2021).

Como puede observarse, la distribución por sexo es equilibrada en Ingeniería Química (50,7% mujeres) y en menor medida, en Ingeniería en Organización Industrial (47,2%), al contrario de lo que ocurre en las Ingenierías con un componente más técnico-tecnológico como Ingeniería Informática (14%) o Ingeniería Mecánica (16,9%).

Los datos siguen indicando que las jóvenes expresan menos vocaciones científico- tecnológicas con carácter general y en ello juegan un importante papel, entre otros elementos, la asunción y el cumplimiento con los roles de género, la peor autopercepción 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 mujeres en el profesorado.

d) Segregación en la distribución del personal docente

La última dimensión de análisis en lo relativo a la presencia de las mujeres y hombres 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 líneas generales, en un ámbito feminizado. Sin embargo, esta afirmación general es susceptible de matizaciones significativas dependiendo del tipo de enseñanza, del área de conocimiento y de las categorías profesionales que se analicen.

El análisis de los datos sigue revelando 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; segundo, que la distribución del personal docente de mujeres 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), ya que les resulta más costoso que a los hombres acceder a los puestos de mayor responsabilidad.

Cuadro 14. Personal docente en la CAE. Porcentaje de mujeres por niveles educativos. Curso 2019-2020.

Personal docente en la CAE porcentaje de mujeres por niveles educativos. curso -2019-2020	Total	Mujeres	%
Educación infantil-primaria			
Educación infantil	9.525	8.764	92
Educación primaria	12.020	9.563	79,9
Educación secundaria obligatoria (E.S.O.)			
Educación secundaria obligatoria (E.S.O.)	11.308	7.571	66,9
Bachillerato	5.555	3.544	63,7
Formación profesional (FP)	4.325	1.975	45,6
Educación de personas adultas (EPA)	627	436	69,5
Estudios universitarios	5.957	2.774	46,5
Formación de profesorado			
Artes plásticas y diseño	81	51	62,9
Idiomas	369	288	78,0
Música	599	306	51,1
Danza	31	19	61,2
Deportivas	67	6	8,9

Elaboración propia a partir de la Estadística de la Actividad Escolar de Eustat (2021).

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 o de formación profesional, siendo este un terreno donde los hombres participan en mayor medida también en su vertiente docente. Así pues, en los niveles de enseñanza infantil y primaria no existen apenas referentes de hombres para niñas y niños, lo que contribuye a que el trabajo de cuidados siga asociándose en menor medida a los hombres y en mayor a las mujeres, planteándose dificultades para trabajar en torno a conceptos como la corresponsabilidad o, incluso, dadas las penalizaciones sociales existentes, para trabajar en torno a la reivindicación de los cuidados como trabajo base de toda sociedad.

Si se comparan los datos del curso 2019-2020 con los de 2011-2012, cabe señalar, como dato más significativo, el ligero aumento porcentual de mujeres ocupando puestos docentes en la Formación Profesional (de representar el 42% al 45,6% y en los estudios universitarios (del 41% al 46,5%).

Del mismo modo, y en lo relativo a las enseñanzas de régimen especial, apuntar la distribución especialmente segregada en el caso los idiomas y las deportivas, con porcentajes de mujeres docentes respecto al total del 78,0% y 8,9% respectivamente.

Esta segregación horizontal es algo menos evidente entre el profesorado de las universidades al analizar su distribución por ramas de enseñanza en la Universidad del País Vasco, excepto en la rama de Ingeniería y Arquitectura donde el porcentaje de mujeres como personal docente e investigador es del 33,5%, tal y como apuntan los datos de la siguiente tabla:

Cuadro 15. Personal docente e investigador (PDI) en UPV/EHU, por rama de enseñanza y sexo. Curso 2018-2019.

Personal docente e investigador (PDI) en UPV/EHU, por rama de enseñanza y sexo. Curso 2018-2019	Total	Mujeres	%
Ciencias Sociales y Jurídicas	1.416	759	53,6
Ciencias de la Salud	959	484	50,5
Artes y Humanidades	468	217	46,4
Ciencias	605	271	44,8
Ingeniería y Arquitectura	928	311	33,5
Total, PDI	4.376	2.042	46,6

Elaboración propia a partir de Estadística de Personal de las Universidades del MEFP (2020).

La tabla anterior muestra también que el porcentaje de mujeres como personal docente e investigador es mayor del 50% únicamente en la rama de ciencias Sociales y Jurídicas, así como, muy ligeramente, en la de Ciencias de la Salud.

La brecha de género en términos de segregación vertical en la composición de los diferentes colectivos de la universidad se acentúa cuando se desarrolla el análisis por categorías académicas, tal y como muestra la tabla a continuación.

Cuadro 16. Personal docente e investigador (PDI) en UPV/EHU, según categoría y sexo. Curso 2018-2019.

personal docente e investigador (PDI) en UPV/EHU, según categoría y sexo.	Total	Mujeres	%
Personal investigador	1.154	591	51,2
Titular de Universidad	912	409	44,8
Profesorado investigador permanente	60	29	48,3
Titular de Escuela Universitaria	221	101	45,7
Catedrático/a de Escuela Universitaria	15	5	33,3
Catedrático/a de Universidad	371	96	25,9
Emérito	20	3	15

Elaboración propia a partir de PDI por categoría, de la UPV/EHU (2020).

Únicamente el porcentaje de mujeres es mayor del 50% en el caso del personal investigador. En las categorías de titular de Universidad, profesorado investigador permanente y titular de Escuela Universitaria, a pesar de estar en un entorno de equilibrio, los porcentajes no alcanzan ese 50%. En el caso del personal catedrático (de Universidad o Escuela Universitaria) los porcentajes son significativamente inferiores, del 25,9% y el 33,3% respectivamente. Esta minoritaria presencia demuestra esa dificultad adicional para alcanzar los puestos de mayor representatividad y prestigio, según los cánones estándar, 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 tales y en este caso en primer lugar el acceso al mercado laboral, y las condiciones de trabajo en el mismo, y, en segundo lugar, el ámbito del reconocimiento social respecto a la profesión educativa, más a modo de reflexión.

a) Éxito educativo, acceso al empleo y condiciones de participación en el mercado laboral

Los datos aportados en los apartados anteriores han mostrado como, en general, las mujeres obtienen mejores resultados académicos en todos los niveles de la educación, siendo más elevadas tanto sus tasas de idoneidad (repiten menos) como las de graduación (acaban los estudios en mayor medida en el tiempo que les corresponde) y su desempeño en exámenes oficiales. Sin embargo, la realidad de las transiciones académico-laborales demuestra que las jóvenes, independientemente de su nivel de estudios terminados, se encuentran con 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 estudios terminados, la encuesta de Población en Relación con la Actividad (PRA) de Eustat, 2019, muestra cómo los niveles de actividad y ocupación aumentan significativamente conforme se incrementa el nivel educativo, tanto entre las mujeres como entre los hombres.

Cuadro 17. Tasa de actividad y ocupación en la CAE de la población de 16 años y más, según nivel de estudios terminados y sexo. Año 2020

Tasas de actividad y ocupación en la CAE de la población de 16 años y más, según nivel de estudios terminados y sexo. año 2020	Mujeres	Hombres	Dif. M-H
Tasas de actividad	51,6	60,8	-9,2
Estudios primarios y menos	27,0	46,0	-19
Estudios secundarios y medios	52,1	60,5	-8,4
Estudios superiores	80,3	79,4	-0,9
Tasas de ocupación	45,7	54,2	-8,5
Estudios primarios y menos	22,0	40,4	-18,4
Estudios secundarios y medios	45,6	52,4	-6,8
Estudios superiores	74,7	74,4	0,3

Elaboración propia a partir de la encuesta Población en Relación con la Actividad (PRA) de Eustat (2020).

Así, los porcentajes de actividad y de ocupación de las mujeres de la CAE con estudios universitarios superan en más de 50 puntos los de las mujeres con estudios primarios, porcentaje que en el caso de los hombres alcanza algo más de 30 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 2020 son inferiores a los de los hombres prácticamente en

todos los casos, siendo en cualquier caso significativamente menor la brecha entre la población con estudios superiores.

Esta relación entre los niveles de estudios y las tasas de actividad y ocupación es un hecho que se ha observado a lo largo de los años, pudiéndose apuntar además que si bien la brecha de género ha disminuido en todos los niveles de instrucción, esta ha sido siempre menor entre las personas con estudios superiores.

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 generales también muestran que las mujeres cuentan con peores condiciones laborales y son más vulnerables a la precariedad - por otro lado un fenómeno también muy global- y al desempleo, incluidas aquellas mujeres que cuentan con una titulación superior.

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 de la población graduada en FP. Así, el 93% de las jóvenes y el 94% de los jóvenes egresados en 2016 de las universidades vascas están activos en 2019. Las tasas de paro y de ocupación son iguales en ambos sexos, siendo la de paro del 10% y la de ocupación del 90%.

Las jóvenes egresadas en 2016 tardan de media 13 meses en encontrar su primer empleo desde que comienzan con su búsqueda, algo más que sus compañeros hombres (12 meses). Sin embargo, las condiciones laborales de estas jóvenes son peores que las de sus compañeros: el 24% de las mujeres tiene una jornada reducida frente al 13% de los hombres (+11 puntos las mujeres), y el 41% de las mujeres frente al 52% de los hombres tiene un empleo estable² (-11 puntos las mujeres). A estos datos hay que añadirle que los hombres egresados de dicha promoción perciben un salario neto mensual³ mayor que el de las mujeres.

Análogamente, Lanbide lleva a cabo un estudio que ofrece una medición laboral similar de la población de la CAE graduada en FP en la promoción de 2018. Por lo que respecta a esta promoción, las mujeres registran una tasa de actividad del 63,8%, una tasa de ocupación del 80,7% y una tasa de paro del 19,3%, lo que representa una tasa de actividad similar en ambos sexos (63,7% hombres), pero una tasa de ocupación menor en las mujeres (83,8% hombres) y una tasa de paro mayor (16,2% hombres)⁴.

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

² Empleo estable/ total empleo. Empleo estable: % de personas ocupadas por cuenta propia (autónomo o empleador/a), por cuenta ajena con contrato indefinido (o similares) o s. cooperativista.

³ Salario neto mensual promedio a 14 pagas (persona ocupada a jornada completa).

⁴ No se dispone de datos desagregados por sexo de las condiciones laborales del alumnado egresado de FP.

b) Feminización de la enseñanza, prestigio y reconocimiento social

Como ya se ha mostrado, la profesión docente goza de en general una significativa o alta participación de mujeres, encontrándose además etapas educativas plenamente feminizadas como son las etapas de infantil y primaria, o la Educación de Personas Adultas y algunas enseñanzas especiales, como las de Idiomas. En ESO y Bachillerato las mujeres siguen siendo más que los hombres, con porcentajes mayores del 60%, si bien esa segregación se va suavizando.

Por el contrario, tienen una mayor participación de hombres en tanto que docentes las enseñanzas de Formación Profesional, los estudios universitarios y algunas de régimen especial como las deportivas.

Esta mayor presencia de las mujeres en las etapas iniciales -infantil y primaria- conformando un contexto laboral y de aprendizaje feminizado es común en la práctica totalidad de los países de la Unión Europea y en otros muchos fuera de ella. Estos datos se pueden explicar por distintos motivos: asociación social del trabajo en las primeras etapas al trabajo de cuidados, menor remuneración en las primeras etapas, ideas sociales sobre el menor prestigio de la actividad docente en las primeras etapas, etc. Sea como fuere, la presencia de hombres es absolutamente residual, y en países como Finlandia, por ejemplo, se han desarrollado iniciativas de discriminación positiva para fomentar la participación de hombres docentes en estas primeras etapas.

De fondo, las ideas sociales preconcebidas por el sistema sexo-género y la división sexual del trabajo que, precisamente, desprestigian y minusvaloran todas aquellas actividades que de un modo u otro pueden ser asociadas en mayor medida a esos trabajos de cuidados, que por otro lado, sigue asumiéndose que de algún modo "pertenecen" a las mujeres en mayor medida que a los hombres.

2.3. DESIGUALDADES EN LA PARTICIPACIÓN DE MUJERES Y HOMBRES

Pese a que la educación en la CAE es un ámbito, en varios de los elementos estudiados, feminizado 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), muestra que sigue produciéndose 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.

a) Cargos directivos públicos y órganos de carácter ejecutivo y/o consultivo

La **Consejería de Educación del Gobierno Vasco** en esta XII legislatura está dirigida por un hombre y cuenta con una Viceconsejera de Educación y tres Viceconsejeros en materia de Administración y Servicios, Formación Profesional y Universidades e Investigación. En un nivel inferior, cuenta con seis Directoras Generales y cinco Directores Generales⁵.

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

Con carácter general, el **Consejo Escolar de Euskadi** cuenta con una presidenta, una vicepresidenta y una secretaria técnica. Su comisión permanente la componen 11 personas, de las cuales 7 son mujeres (63,6%)⁶.

Las enseñanzas de la **formación profesional de la CAE** cuentan con cuatro organismos de relevancia, de los que se muestra la distribución por sexo de los cargos que los conforman en aquellos que ha sido posible actualizar a diciembre de 2020:

- El **Consejo Vasco de la Formación Profesional**,⁷ está presidido por el consejero de educación. Cuenta con una Comisión Permanente con representación de 7 personas de diferentes Departamentos del Gobierno Vasco, 7 personas representantes de Confebask, 7 personas que representan a los sindicatos, y 2 personas representantes de centros públicos educativos y otras 2 de centros concertados. Del total de personas que forman parte del Consejo Vasco de Formación Profesional 8 son mujeres (29,6%) y 19 son hombres.

⁵ Extraído a fecha de noviembre 2020 de <https://www.irekia.euskadi.eus/es>

⁶ Extraído a fecha de septiembre 2020 de

<https://consejoescolardeeeuskadi.hezkuntza.net/es/osaketa>

⁷ Datos aportados por la Unidad Administrativa de Igualdad del Departamento de Educación.

- El **Instituto Vasco del Conocimiento de la Formación Profesional (IVAC-EEI)**, está dirigido por hombre y su equipo directivo está compuesto por 4 personas, incluido el presidente, de las que solo una es mujer (25%). Su equipo técnico lo forman 5 personas, de las que 2 son mujeres (40%)⁸.
- Por su parte, el **Centro de Investigación Aplicada de FP Euskadi (Tknika)**, tiene un director y se articula en torno a 6 áreas, de las que 2 son coordinadas por mujeres y 4 son coordinadas por hombres. El equipo cuenta con 36 personas dinamizadoras de proyectos, con una composición prácticamente paritaria.
- 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**, de los tres titulares de los rectorados, dos son hombres y una es mujer.

Cuadro 18. Rectorados, Secretaría Generales y Consejos de Dirección en las Universidades de la CAE, por sexo, año 2020.

Rectorados, secretarías generales y consejos de dirección en las universidades de la CAE, por sexo, año 2020						
	Rectorado	Secretaría General	Consejos de Dirección			
			Mujeres	%	hombres	%
Univ. País Vasco ⁹	Mujer	Hombre	7	50	7	50
Univ. Mondragón ¹⁰	Hombre	Mujer	2	28,6	5	71,4
Univ. Deusto ¹¹	Hombre	Mujer	4	25	12	75

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos disponibles en las Webs de las Universidades

En los niveles universitarios se reproduce la segregación vertical que se da en otro tipo de organizaciones, ya que las mujeres no están representadas en la misma medida que los hombres en los estamentos de decisión: así, solo uno de los tres Rectorados vascos está ocupado por una mujer y en líneas generales, los puestos de los Consejos de Dirección están ocupados mayoritariamente por hombres. No obstante, es mayor la presencia de las mujeres en las Secretarías Generales.

⁸ Extraído a fecha de noviembre 2020 de <https://ivac-eei.eus/es/quienes-somos.html>

⁹ Datos del Equipo de Gobierno. Extraído a fecha de noviembre de 2020 de <https://www.ehu.eus/es/web/idazkaritza-naqusia/gobernu-batzordea>

¹⁰ Datos del Equipo de gobierno. Extraído a fecha de noviembre de 2020 de <https://www.mondragon.edu/es/conoce-mu/organos-gobierno>

¹¹ Extraído a fecha de noviembre de 2020 de https://www.deusto.es/cs/ContentServer?pagename=Deusto/Page/Deusto_Cargos_Template&categoria=1&idCentro=4&cid=1340042365516&hizkuntza=es&c=Page&localizador=3000527900;3000528066;1340042318705;1340042365516;&SITE=Deusto

Como órgano, destaca también el **Consejo Vasco de Universidades**¹², que está presidido por un hombre. Su pleno tiene una representación equilibrada: de las 19 personas que lo componen 9 son mujeres y 10 son hombres.

Además, la **Agencia de Calidad del Sistema Universitario Vasco (UNIBASQ)** presidido por un hombre, cuenta con varios órganos en su estructura interna. Entre ellos, el Consejo de Gobierno está formado por 14 personas, de las que 4 son mujeres (28,6%), y la Comisión Asesora está compuesta por 11 personas, de las que 5 son mujeres (45,5%)¹³.

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 lo componen 9 personas, de las que 3 son mujeres (33,3%). El equipo directivo del IVEI consta de 5 miembros, 1 director y 4 personas coordinadoras, 3 mujeres y 1 hombre. El Comité Científico de esta institución, compuesto por 6 miembros, tiene una composición paritaria¹⁴.

Finalmente, y en lo relativo a la **Inspección de Educación**, señalar que esta cuenta con una sede central en Vitoria-Gasteiz y diferentes unidades territoriales en cada uno de los territorios históricos de la CAE. La tabla siguiente muestra la composición de este servicio del Gobierno Vasco en sus diferentes categorías y territorios¹⁵

¹² Datos aportados por la Unidad Administrativa de Igualdad del Departamento de Educación.

¹³ Extraído a fecha de noviembre 2020 de <https://www.unibasq.eus/es/unibasq-organizacion-interna/>

¹⁴ Extraído a fecha de noviembre 2020 de <https://isei-ivei.hezkuntza.net/es/isei-ivei>

¹⁵ Extraído a fecha de septiembre 2020 de <https://www.euskadi.eus/organizacion-de-la-inspeccion-de-educacion/web01-a2hikus/es/>

Cuadro 19. Composición de la inspección de educación en la CAE, por sexo.

Composición de la inspección de educación en la CAE, por sexo.	Mujeres	%	Hombres	%	Total
Sede central Lakua					
Inspección General	-	-	1	100	1
Resto de plantilla	2	66,7	1	33,3	3
Unidad Territorial de Inspección: Araba					
Jefatura Territorial de Inspección	-	-	1	100	1
Zona 1: Vitoria-Gasteiz					
Inspector/a jefe/a	-	-	1	100	1
Resto de plantilla	9	81,8	2	18,2	11
Unidad Territorial de Inspección: Bizkaia					
Jefatura Territorial de Inspección	-	-	1	100	1
Zona 1: Durango					
Inspector/a jefe/a	-	-	1	100	1
Resto de plantilla	6	60	4	40	10
Zona 2: Getxo					
Inspector/a jefe	1	100	-	0	1
Resto de plantilla	3	42,9	4	57,1	7
Zona 3: Bilbao					
Inspector/a jefe/a	1	100	-	-	1
Resto de plantilla	13	76,5	4	23,5	17
Zona 4: Margen izquierda					
Inspector/a jefe/a	1	100	-	-	1
Resto de plantilla	6	60	4	40	10
Unidad Territorial de Inspección: Gipuzkoa					
Jefatura Territorial de Inspección					
Zona 1: Donostia/Irún					
Inspector/a jefe/a	-	-	1	100	1
Resto de plantilla	5	45,5	6	54,5	11
Zona 2: Lasarte/Tolosa					
Inspector/a jefe/a	-	-	1	100	1
Resto de plantilla	5	55,6	4	44,4	9
Zona 3: Eibar					
Inspector/a jefe/a	1	100	-	-	1
Resto de plantilla	2	50	2	50	4
TOTAL	55	58,5	39	41,5	94

Elaboración propia a partir de datos de la organización de la Inspección de Educación (2020)

La presencia de mujeres inspectoras de educación es mayor que la de hombres inspectores (58,5% mujeres, 41,5% hombres) y la distribución del puesto de jefatura de inspección es paritaria (4 mujeres y 4 hombres). Sin embargo, ninguna de las Jefaturas Territoriales la ocupa una mujer y el puesto de Inspección General está ocupado por un hombre.

b) Centros escolares de Euskadi

El análisis que se ha desarrollado en las páginas anteriores 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 el estudio "Perfil de las direcciones de los centros educativos" del ISEI-IVEI, que analiza datos del año 2013, las mujeres ocupan

un 61,5% de las direcciones de centros educativos de Educación Primaria y ESO en la CAE. En los centros públicos este porcentaje aumenta hasta el 66,4%, mientras que en los centros privados o concertados las mujeres ostentan el 55,9% de las direcciones de los centros. Por etapas, los centros educativos de primaria están mayoritariamente dirigidos por mujeres (67,5%), pero no así los de secundaria donde la proporción es similar entre ambos sexos (51,6% mujeres). Aunque se trate de un porcentaje equilibrado de mujeres directoras y hombres directores de centros de educación secundaria, puede apreciarse que el ejercicio de puestos de responsabilidad por parte de las mujeres tiende a disminuir según se incrementa el nivel educativo de la formación que proporciona el centro.

Como se ha señalado con anterioridad, la feminización del personal de este sector es manifiesta en el conjunto del sistema educativo de Euskadi, de forma especialmente intensa en las etapas de infantil y primaria, en la EPA y en algunas enseñanzas especiales, a excepción de las enseñanzas de FP. Ahora bien, la presencia de mujeres disminuye cuanto mayor es el nivel educativo de referencia, especialmente entre el personal docente e investigador

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 que se asocian a unas y a otros, desde el sistema sexo-género de carácter, además, binarista, se encuentran en la raíz de las desigualdades por razón de sexo que se producen en cualquier ámbito de la vida.

En el ámbito educativo, la transmisión de valores forma parte del ADN de las instituciones educativas y del personal docente que en las mismas ejerce su profesión, y estos valores, como elementos sociales vivos y vigentes, no están libres de su carácter patriarcal. La importancia de la transmisión de estos valores androcentristas y patriarcales en el proceso educativo es fundamental, 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. De este modo, esta transmisión de valores juega un papel determinante en la configuración de la persona, y en cómo esta 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.), 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.).

El currículum académico

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 otro 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 transmiten e informan sobre lo que significa ser mujer y hombre en nuestra sociedad, las conductas, roles y actitudes que se esperan de ellos, así como el espacio que les está asignado de forma preferente (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, aquellas 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.

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 principalmente 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 de la mujer 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.

Es preciso señalar, por otro lado, y aunque los datos no sean conclusivos ni pueda siquiera intuirse su impacto a largo plazo, el diseño y desarrollo en los últimos años de programas como el de STEAM que busca, en los centros de primaria y secundaria, trabajar a través de la identificación de referentes cercanos y el trabajo de mentoría, las vocaciones científico-tecnológicas en las jóvenes.

Menos comunes, por no decir prácticamente inexistentes, son las iniciativas que buscan “despertar” en los jóvenes vocaciones asociadas a sectores o ramas de enseñanza tradicionalmente feminizadas, rompiendo así con la lógica también patriarcal de que el trabajo de cuidados, de atención a las personas y de educación de las mismas, por ejemplo en las edades más tempranas, es también pieza fundamental de cualquier sociedad que quiera crecer de una forma igualitaria y sostenible.

Coeducación

Como ya se ha referido, la educación es un elemento central para superar los prejuicios y estereotipos de género. La escuela es un agente socializador clave y en este contexto los centros escolares son imprescindibles para contribuir a la transformación de relaciones de poder entre el alumnado realizando los cambios necesarios para asegurar una educación igualitaria

y libre de violencia. Así mismo, son un espacio idóneo para que todo el alumnado se socialice en el respeto a la diversidad de las distintas identidades sexuales existentes.

Sin embargo, la escuela por sí misma no puede hacer frente a este gran reto. Hay una sobrecarga sobre la escuela al considerarla como la respuesta de todos los problemas sociales. Es necesario contar y conseguir la implicación de otros agentes socializadores y de toda la sociedad. Es imprescindible seguir apostando por intervenciones de carácter global en materia de igualdad y prevención de la violencia contra las mujeres.

La educación en y para la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres (coeducación) es un imperativo legal e institucional que constituye la mejor estrategia para prevenir la aparición de la violencia de género en cualquiera de sus manifestaciones

El II Plan de coeducación para el sistema educativo vasco, en el camino hacia la igualdad y el buen trato (2019-2023¹⁶), responde a lo que la Ley 4/2005, de 18 de febrero, para la Igualdad de Mujeres y Hombres establece en materia educativa. Analiza el estado de la coeducación en nuestra comunidad y plantea, una serie de áreas temáticas que han de ser abordadas en los diferentes ámbitos de actuación (formación, elaboración de recursos, diseño de proyectos y de actuaciones concretas, evaluación y seguimiento...).

Según los datos recogidos en el II Plan de Coeducación respecto al reto que se planteó para los centros escolares en el I Plan de Coeducación (2013-2017): "Prevenir la violencia de género, detectar de forma precoz los casos y prestar una atención eficaz a las víctimas, implicando de manera especial a toda comunidad educativa ", señalar que no se ha logrado alcanzar el mismo grado de desarrollo y cumplimiento alcanzado en los otros retos y objetivos planteados.

Al igual que ha sucedido en los últimos años en la sociedad en general, se han dado grandes avances en materia de igualdad, pero todavía queda mucho por hacer, especialmente en el ámbito de las relaciones y de la prevención de la violencia machista. Siendo necesario para ello, la implicación y la colaboración de toda la comunidad educativa.

En este sentido y en relación con la prevención de la violencia machista contra las mujeres cabe destacar los programas Beldur Barik, Nahiko y Gazteak Berdintasunean 2.0 de Emakunde; y el programa Berdindu Eskolak del Departamento de Empleo y Políticas Sociales en colaboración con el Departamento de Educación. También son reseñables las iniciativas que se ofertan a las escuelas desde diputaciones y ayuntamientos, las escuelas de empoderamiento feministas que ha enriquecido el trabajo realizado desde los seminarios de coeducación organizados por los Berritzegunes zonales.

¹⁶ II Plan de Coeducación para el sistema educativo vasco, en el camino hacia la igualdad y el buen trato 2019-2023.

En UPV/EHU destacan los programas para la prevención de violencias de género Indartu y Eraldatzen.

Los libros de texto y los materiales didácticos

Los libros de texto y materiales didácticos -aún y en permanente proceso de revisión editorial- que se emplean en el medio escolar refuerzan sutilmente, desde sus contenidos y representaciones lingüísticas e iconográficas, los tradicionales roles y estereotipos de género, desde una perspectiva anclada en el sistema sexo-género, de carácter binarista y también heteronormativa.

En este sentido, hay que seguir destacando la frecuente no existencia 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.

En este contexto, se plantea que sería necesario hacer un análisis integral de los libros de textos y materiales didácticos vigentes, al objeto de identificar una serie de recomendaciones que permitieran a editoriales, comités científicos de diseño de materiales, etc. diseñar los mismos desde una perspectiva que tuviera integrada la perspectiva de género, y que, además, comenzará a considerar de una manera más estructural la fisonomía social de la CAE, atendiendo a variables como la procedencia de origen cultural o de referencia, la diversidad sexual y de género, la diversidad funcional, etc.

El uso del lenguaje

En línea con lo que se acaba de comentar, el lenguaje, tanto oral como 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, cuando la actividad se desarrolla en castellano. 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 y silencia la presencia de personas del otro sexo.

En el caso del euskera, este uso androcéntrico del lenguaje es algo menos notorio por la no existencia del género gramatical para las personas, pero,

de igual manera, existen multitud de conceptos y palabras de uso común de carácter no inclusivo y/o sexista que podría ser necesario revisar en la práctica cotidiana.

La distribución y el uso de los espacios y la organización del entorno escolar

Esta distribución y uso de espacios 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, los patios y las zonas de recreo y el reparto y 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 impregnan de los patrones de género imperantes.

Diversos estudios han puesto de manifiesto cómo el alumnado hombre tiende a ocupar los espacios centrales de los patios de recreo, a expandirse y ocupar áreas mayores, arrinconando al alumnado mujer, 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. En este sentido, pueden señalarse distintas iniciativas desarrolladas en los últimos años para la reorganización física y de funcionamiento de espacios como patios, gimnasios, etc. en un ejercicio consciente de analizar las diferentes de uso existentes condicionadas por el género y tratar de superar las mismas desde una perspectiva de uso igualitaria de los espacios disponibles en los centros.

La gestión y organización escolar

Esta gestión y organización, tal y como se señalaba en la guía original, puede influir también -y sigue influyendo-, en la transmisión de ciertos valores y expectativas, al diferenciar al alumnado por motivos de género: la separación de chicas y chicos 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.

b) Las normas y valores de la comunidad educativa: profesorado, alumnado y familias.

En esta segunda dimensión se atiende de forma preferente a la “comunidad educativa”, concepto que hace referencia tanto al profesorado, como al alumnado, las familias y el personal no docente (comedor, consejería) de los centros educativos.

Es evidente que el **profesorado** juega un papel crucial en el modo en que la juventud va a comprender e “incorporar” 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 cuente con la formación adecuada y el acceso a la información sobre la temática de género, pero también que sea consciente de sus propios roles de género, un elemento determinante en la reproducción o en la ruptura de los estereotipos de género en los centros. En este sentido, cabe preguntarse en qué medida todo el profesorado dispone de formación básica suficiente para tratar de ir siendo consciente de los sesgos que se plantean, para trabajar la construcción de referentes en términos de igualdad y diversidad, para el tratamiento igualitario del alumnado sin la asociación de las jóvenes a determinados roles o expectativas o de los jóvenes a otros, etc.

En lo que respecta al **alumnado**, es preciso señalar que su influencia en el currículum oculto del centro escolar y en la transmisión de roles y estereotipos de género es también decisiva. El alumnado puede ser a la vez que “depositario” de los roles y estereotipos de género, “generador” de esos mismos roles y estereotipos. 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 chicas y los chicos 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, en el “Barómetro juventud y género” (2019), el 26,2% de las chicas y el 40,9% de los chicos de entre 15 y 29 años muestra un alto grado de acuerdo en que “un chico debe proteger a su chica”, el 16,7% de las chicas y el 27,1% de los chicos en que “en una relación sentimental es normal que existan celos, ya que son una prueba de amor” y el 7,8% de chicas y el 21,7% de los chicos en que “para sentirse realizada una mujer necesita el amor de una pareja”. No obstante, el 73% de las chicas y el 55,1% de los chicos están muy de acuerdo en que “en una pareja, resulta imprescindible que cada cual tenga un espacio”.

Finalmente, es necesario considerar igualmente el papel en la educación de las **familias**, tanto en el hogar 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 efectivo de relaciones 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 este sentido.

En este contexto, es destacable la necesidad de contar de forma expresa con la experiencia de las madres en los procesos de escolarización y educación de hijas e hijos, y también con la de los padres que hayan participado en el mismo, poniendo la atención en modelo de relación y participación familias – centro educativo que sea capaz de ahondar en los valores de participación igualitaria, corresponsabilidad y en la transmisión clara de esos valores hacia el alumnado y hacia la comunidad educativa en general.

2.5. MANDATOS ESPECÍFICOS EN MATERIA DE IGUALDAD

MANDATOS EN MATERIA DE IGUALDAD	ARTÍCULOS/NORMAS
<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 OE 3.2. VII PIMH.</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, construidos 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 alumnas y alumnos 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 de condicionamientos basados en el género.</p> <p>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>Art. 29.1 Ley 4/2005 Art.24.1 LO 3/2007 OE 3.2. VII PIMH OO 1.1.4. VII PIMH OO 3.2.1. VII PIMH OO 3.2.2. VII PIMH OO 3.2.3. VII PIMH</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 6.3. 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, bandicen 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 OE 3.2. VII PIMH</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>Poner en conocimiento de los órganos directivos de los centros los indicios de violencia contra mujeres y niñas o niños que les consten por parte del profesorado.</p>	<p>Art. 31 Ley 4/2005 Art.24.2.d) y e) LO 3/2007 BG. 14 VII PIMH OO 2.3.2. VII PIMH OO 4.1.4 VII PIMH</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 alumna o alumno 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 mujeres y hombres 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 histórica al desarrollo de la Humanidad.</p> <p>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>Art.33.2-3 Ley 4/2005 Art.25.2 LO 3/2007 Art.4.7 Ley 1/2004</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 3.2. VII 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 3.2. VII PIMH</p>

3. LEGISLACIÓN

ÁMBITO DE LA COMUNIDAD AUTONÓMICA DE EUSKADI
<u>Ley 4/2005, de 18 de febrero para la Igualdad de mujeres y hombres</u>
<u>Ley 10/1982, de 24 de noviembre, Básica de Normalización del Euskera</u>
<u>Ley 1/1993, de 19 de febrero, de la Escuela Pública Vasca</u>
<u>Ley 3/2004, de 25 de febrero, del Sistema Universitario Vasco</u>
<u>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</u>
<u>DECRETO 237/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Infantil y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco</u>
<u>DECRETO 236/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco</u>
<u>VII Plan para la Igualdad de Mujeres y Hombres en la CAE</u>
<u>II Acuerdo interinstitucional para la mejora en la atención a las mujeres víctimas de maltrato y violencia sexual</u>
<u>Programa de Gobierno para la XII Legislatura</u>
<u>Estrategia y Plan Operativo de Acción para reducir la brecha salarial en Euskadi</u>
<u>HEZIBERRI 2020 Plan del Departamento para la mejora del sistema educativo</u>
<u>V Plan Vasco de Formación Profesional 2019-2021</u>
<u>IV Plan del Sistema Universitario 2019-2022</u>
<u>II Plan de coeducación para el sistema educativo vasco, en el camino hacia la igualdad y el buen trato 2019-2023. Departamento de Educación del Gobierno Vasco. 2019.</u>
ÁMBITO ESTATAL
<u>Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación</u>
<u>Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades</u>
<u>Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.</u>

<u>Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género</u>
<u>Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres</u>
<u>Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades</u>
<u>Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa</u>
<u>Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.</u>
ÁMBITO EUROPEO
<u>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</u>
<u>Estrategia para la igualdad de género 2020-2025. Comisión Europea.</u>
<u>Resolución del Parlamento Europeo sobre la discriminación de las mujeres jóvenes y las niñas en materia de educación (2006/2135(INI))</u>
<u>Recomendación CM/Rec (2007)13 del Comité de Ministros a los Estados miembros relativa a la integración de la dimensión de género en la educación</u>
<u>Resolución del Parlamento Europeo, de 21 de mayo de 2008, sobre la mujer y la ciencia (2007/2206(INI))</u>
<u>Convenio del Consejo de Europa sobre prevención y lucha contra la violencia contra la mujer y la violencia doméstica, hecho en Estambul el 11 de mayo de 2011.</u>

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	PERIODICIDAD
<ul style="list-style-type: none"> • Alumnado matriculado en la C.A. de Euskadi por titularidad, nivel, territorio histórico y sexo. 2018/2019 • Alumnado de enseñanzas de régimen general y educación de personas adultas en la C.A. de Euskadi por territorio histórico, titularidad y nivel. 2007/2008-2018/2019 • Alumnado matriculado en formación profesional en la C. A. de Euskadi por grado y familia profesional, según territorio histórico y sexo. 2018/2019 • Personal docente en la C.A. de Euskadi por sexo, nivel, territorio histórico y titularidad. 2018/2019 	<u>Estadística de la Actividad Escolar. Eustat (2020)</u>	Anual
<ul style="list-style-type: none"> • Alumnado matriculado en las universidades de la C.A. de Euskadi por titularidad del centro y rama de estudios, según el nivel de estudios y sexo. 2019/2020 • Alumnado que se ha presentado a las pruebas de acceso a la Universidad del País Vasco por sexo, titularidad del centro y territorio histórico, según convocatoria, porcentaje de aprobados y nota media. 2019 • Alumnado matriculado en las universidades de la C.A. de Euskadi en estudios de grado por titulación, según territorio histórico y sexo. 2018/2019 	<u>Estadística Universitaria. Eustat (2020)</u>	Anual
<ul style="list-style-type: none"> • Tasas de analfabetismo de la población de 10 y más años de la C.A de Euskadi por la edad, según el sexo. 2019 • Tasa de idoneidad en edades significativas del alumnado matriculado en enseñanzas de régimen general no universitarias de la C.A. de Euskadi por edad, sexo y periodo. 2018/2019 	<u>Estadística de Educación. Eustat (2020)</u>	Anual

<ul style="list-style-type: none"> • Abandono temprano de la educación-formación por comunidad autónoma, sexo y periodo. 2019 • Porcentaje de alumnado de primero de Bachillerato ordinario que promociona por tipo de promoción, sexo, comunidad autónoma/provincia, titularidad del centro y modalidad. 2017/2018 • Porcentaje de alumnado de 2º curso de Bachillerato ordinario que termina por sexo, comunidad autónoma/provincia, titularidad del centro y modalidad. 2017/2018 • Alumnado matriculado en ESO por titularidad, sexo, comunidad autónoma/provincia y curso. 2018/2019 • Alumnado de ESO que promociona por curso en la CAE, por sexo. Curso 2018-2019 • Alumnado matriculado en Bachillerato en régimen ordinario por sexo, comunidad autónoma/provincia y curso. 2018/2019 • Alumnado repetidor de ESO por titularidad, sexo, comunidad autónoma/provincia y curso. 2018/2019 • Alumnado repetidor de Bachillerato de régimen ordinario por titularidad, sexo, comunidad autónoma/provincia y curso. 2018/2019 • Alumnado matriculado en Bachillerato por titularidad, sexo, comunidad autónoma/provincia, curso y modalidad. 2018/2019 • Total de alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen Especial por sexo, comunidad autónoma/provincia y enseñanza. 2018/2019 	<p><u>EUSTAT Alumnado, profesorado y centros</u></p> <p><u>Alumnos que promocionan por curso en la CAE</u></p> <p>Eustat (2020)</p>	<p><u>Anual</u></p>
<ul style="list-style-type: none"> • PDI en centros propios de universidades públicas por comunidad autónoma, sexo, tipo de personal y rama de enseñanza. 2018/2019. 	<p><u>Estadísticas de Personal de las Universidades.</u></p> <p><u>MEFP (2020)</u></p>	<p><u>Anual</u></p>

<ul style="list-style-type: none"> • Tasa de actividad de la población de 16 y más años de la C.A. de Euskadi, por trimestre, según nivel de estudios terminados (%) (1). 2019 • Tasa de ocupación de la población de 16 y más años de la C.A. de Euskadi, por trimestre, según nivel de estudios terminados (%) (1). 2019 	Encuesta de Población en Relación con la Actividad. Eustat (2020)	<u>Anual</u>
<ul style="list-style-type: none"> • Tasas brutas de escolaridad por sexo en la CAE. Curso 2016-2017. 	Informe Cifras 2018. Mujeres y hombres en Euskadi. Emakunde (2018)	<u>Anual</u>
<ul style="list-style-type: none"> • Datos relativos a la inserción laboral de las personas egresadas en 2016 de las universidades vascas. • Datos relacionados con el empleo de las personas ocupadas egresadas en 2016 de las universidades vascas. 	Estudio de Incorporación a la Vida Laboral 2019 del Conjunto de Universidades Vascas. Lanbide (2019)	<u>Irregular</u>
<ul style="list-style-type: none"> • Tasa de actividad, tasa de ocupación y tasa de paro por sexo 	Situación laboral a diciembre de 2018. Promoción FP 2017 Lanbide (2018)	<u>Irregular</u>
<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 2013. 	Perfil de las direcciones de los centros educativos. ISEI-IVEI (2015)	<u>Irregular</u>
<ul style="list-style-type: none"> • PDI por Categoría UPV/EHU. Año 2020. 	Portal de Transparencia UPV/EHU (2020)	-

<ul style="list-style-type: none"> • Personal ocupado en diversos sectores de servicios por sexo y actividad A86 (Cnae 09). 	<u>Encuesta de Servicios Diversos 2009</u> EUSTAT	Quinquenal
<ul style="list-style-type: none"> • Tiempo medio social dedicado según funciones y sexo. • Alumnado matriculado en enseñanza de régimen especial por modalidad y sexo. • Alumnado matriculado en FP de grado medio por rama y sexo. • Alumnado matriculado en FP de grado superior por rama y sexo. • Alumnado matriculado en la universidad en licenciaturas por carreras según sexo. • Evolución del porcentaje de mujeres en las aulas según carreras. 	<u>Informe Cifras sobre la situación de mujeres y hombres en Euskadi 2010</u> Emakunde	Anual
<ul style="list-style-type: none"> • Tipo de participación en asociaciones deportivas por sexo. 	<u>El asociacionismo en la CAPV 2004</u> El Gabinete de Prospección Sociológica de Presidencia	Sin periodicidad
<ul style="list-style-type: none"> • Número de apariciones de mujeres y hombres por secciones. • Tiempo de las apariciones de mujeres y hombres por secciones. 	<u>Estudio sobre el protagonismo y la representación de las mujeres y hombres en los informativos de EITB</u> Aztiker	Sin periodicidad

5. DOCUMENTOS DE REFERENCIA

ESTUDIOS E INFORMES

- Angulo, A., Caño, A. y Elorza, C. (2017). La igualdad de género en la Educación Primaria y ESO en el País Vasco. Publicado por ISEI-IVEI.
- Cipriani, N. y Senovilla, J. (2019). Análisis de los fenómenos que contribuyen a perpetuar, o modificar, la discriminación de las mujeres en los campos de las matemáticas y la física. Publicado por Emakunde.
- Díaz, M^a J. (dir.) (2012). La juventud universitaria ante la igualdad y la violencia de género. Publicado por el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Díaz, M^a J. (dir.) (2013). La evolución de la adolescencia española sobre la igualdad y la prevención de la violencia de género. Publicado por el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Emakunde (2005). La coeducación en la Comunidad Autónoma del País Vasco. Evolución y estrategias de futuro.
- Emakunde (2016). La incidencia del valor de la igualdad en la elección de estudios de grado superior por alumnado de 2º de bachillerato en Euskadi.
- Emakunde (2018). Informe Cifras 2018. Mujeres y hombres en Euskadi.
- Emakunde. NAHIKO Programa coeducativo para la Igualdad, el Respeto y la No violencia.
- Esteban, M. L., Bullen, M., Díez, C., Hernández, J. y Imaz, E. (2016). Continuidades, conflictos y rupturas frente a la desigualdad: jóvenes y relaciones de género en el País Vasco. Publicado por Emakunde.
- Fundación de Ayuda Contra la Drogadicción FAD (2019). Barómetro Juventud y género 2019. Identidades y representaciones en una realidad social compleja.
- Fundación EDE (2018). Análisis e interpretación de datos estadísticos sobre violencia contra las mujeres en la CAPV. Datos estadísticos 2017.
- ISEI-IVEI (2014). Perfil de las direcciones de los centros educativos.
- Linares, E. (2019). El iceberg digital machista: Análisis, prevención e intervención de las realidades machistas digitales que se reproducen entre la adolescencia de la CAE. Publicado por Emakunde.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2018). Informe PISA 2018. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español.
- RED2RED Consultores (2009). El cambio lingüístico en la educación en los últimos 25 años en España.