



ALFABETIZACIÓN DE GÉNERO Y PRAXIS EDUCATIVA

Amparo Zacarés

Instituto Universitario de Estudios Feministas y de Género
Purificación Escibano - Universitat Jaume I

Aclarar el término “género” en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje de la filosofía resulta tan necesario como pertinente puesto que comprendernos y relacionarnos en clave de igualdad es importante para el desarrollo y la mejora social. Al respecto, hay que saber que el género es un concepto, una categoría de análisis, que se refiere a la construcción cultural de dos formas distintas de ser humano en base a las diferencias genitales que se tienen al nacer y que nos inscriben en sexo masculino o femenino. En otras palabras, el concepto de género alude al sistema de dominación que el patriarcado ha extendido a todas las mujeres y que lejos de ser algo anacrónico, aún pervive en nuestro siglo. Antes de proseguir, es conveniente recordar que la forja de este concepto tuvo su origen en el ámbito de la medicina cuando John Money y Robert



Stoller¹ para referirse a bebés intersexuales, con una genitalidad ambigua, distinguieron entre sexo cromosómico y rol de género a fin de que una intervención posterior, quirúrgica y hormonal, les permitiera reconocerse como hombres o mujeres. Pero ¿cómo llegó este término al feminismo?. Fue a través de Kate Millet quien en su obra *Sexual Politics* (1969)² adoptó el planteamiento de Stoller que identificaba al sexo con los atributos biológicos de macho y hembra y al género con las características conductuales que no dependen expresamente del sexo biológico. Utilizando esta terminología, Millet deduce que el concepto género no se refiere a lo biológico sino a lo psicológico y cultural. En este sentido lo importante es conocer que la idea de los dos sexos diferenciados (masculino/femenino), ha servido para naturalizar erróneamente qué es ser hombre o ser mujer, asignándoles roles de género diversos con el consiguiente reparto desigual de poder.

Precisamente a partir del sistema sexo/género es cuando puede entenderse que las relaciones sociales entre los sexos se han construido culturalmente desde la desigualdad y que a lo largo de la historia se ha atribuido más poder y estatus

1 Stoller, Robert J., *Sex and Gender*, Nueva York, Scienza House, 1968.

2 Millet, Kate, *Política sexual*, trad. Ana María Bravo, Madrid, Cátedra, 1995



al sexo masculino que al femenino. Dicho esto, la praxis docente no puede estar de espaldas al proceso de socialización de género con el que el alumnado interioriza inercias y prejuicios sexistas que les impide avanzar hacia una sociedad más igualitaria y justa. Así pues, me gustaría aprovechar este espacio para desarrollar varios puntos imprescindibles a la hora de educar en igualdad a jóvenes de ambos sexos. En primer lugar, me referiré a la necesidad de adoptar un cambio epistemológico al narrar la historia del pensamiento y de la cultura, en segundo lugar a la importancia de incorporar ética y jurídicamente los derechos de las mujeres y de las niñas como derechos humanos, en tercer lugar a la utilización de un lenguaje no sexista y por último, en cuarto lugar, a la prioridad de no confundir sexo y género volviendo así al punto de arranque de este artículo.

I

Un nuevo paradigma epistemológico: la visibilidad de las mujeres en la historia

A tenor de lo señalado antes, fueron los estudios de género (*Gender Studies*) que surgieron en la década de los setenta del siglo pasado en Estados Unidos y en Gran Bretaña,



los que recogieron a nivel universitario todas las reivindicaciones emancipatorias de las mujeres que ocurrían en esos momentos en las sociedades desarrolladas. A partir de entonces ya no se trataría solo de visibilizar o escuchar a las mujeres, sino fundamentalmente de revisar el paradigma epistemológico con el que se había abordado la historia de la ciencia, las artes y la civilización en general. En efecto, la contribución de las mujeres en la cultura no solo había sido olvidada sino también borrada. Un sesgo androcéntrico que no le pasó desapercibido a Linda Nochlin quien en 1971 se preguntaba «¿Por qué no ha habido grandes mujeres artistas?»³. En aquel texto, la autora explicaba que la causa evidente de ello residía en la lógica patriarcal imperante que no atribuía ni ingenio ni talento a sus creaciones artísticas. Ahora bien, a partir de las indicaciones de Nochlin y de otras teóricas como Lucy Lippard⁴, la crítica de arte con enfoque de

3 Nochlin, Linda (1971). «Why there have not been great womwn artists?». En *Women, Art and Power and other essays*, London, Thames and Hudson, 1971.

4 Mujeres artistas ha habido muchas más allá de las renombradas Artemisia Gentileschi, Berthe Morrisot o Frida Kahlo. Sólo en el siglo XIX pueden citarse a Barbara Bodichon, Joanna Boyce, Rosa Bonheur, Anna Bilinscka, Maria Bashkiersteva, Elin Danielson, Mary Cassat, Eva Gonzalès, Anna Ancher, Romaine Brooks o Vanessa Bell entre otras. Es de interés la lectura de Caso, Ángeles (2008). *Las olvidadas, una historia de mujeres creadoras*, Barcelona, Planeta y Diego, Estrella (1987). *La mujer y la pintura del siglo XIX español (cuatrocientas olvidadas y alguna más)*, Madrid, Cátedra.



género, se afanó en dar visibilidad a las mujeres artistas⁵ cuyo talento no había sido ni considerado ni reconocido en su justa medida y su indudable valor.

Este empeño se extendió al ámbito de las ciencias, donde también las mujeres fueron relevantes y donde también sus contribuciones fueron minimizadas u ocultadas. Por ejemplo, en la historia de las ciencias, donde las matemáticas han ocupado una posición de gran importancia, apenas son nombradas las mujeres matemáticas a excepción de Teano de Crotona o Hypatia de Alejandria. Pero ellas no son nada más que la punta del iceberg porque si avanzamos en la historia, entre los siglos XVII y XVIII, encontramos a muchas más⁶ que merecen ser citadas y consideradas. Hacerlo sería no sólo una cuestión de justicia sino sobre todo llevar el enfoque de género a la praxis educativa. Un enfoque que ha de entenderse como un paradigma epistemológico que rompa el mito del universalismo masculino en el saber e introduzca nuevos

5 Lippard, Lucy(1976). *From The Center: Feminist Essays on Women´s Art*. New York, Dutton,1976

6 Como por ejemplo :María Gaetana Agnesi, Émile de Châtelet y a Sophie Germain. Y, ya en siglos posteriores, destacaron Sofía Kovalévskaya, Ada Lovelace, Mary Somerville, Grace Young, Emmy Noether, Grace Murray Hopper, Emma Castelnuovo, Edna Paisano, Julia Robinson, Mary Cartwright, Katherine Johnson, María Wonenburgero Maryam Mirzakhani entre muchas otras. Vid. Navarro, Joaquin "Mujeres matemáticas", Barcelona, RBA, 2019



referentes para favorecer una perspectiva inclusiva en la educación.

Sin embargo, un cambio de paradigma no es fácil de realizar. Supone variar el modelo con el que se ha trabajado hasta el momento. Por ese motivo, un nuevo paradigma suscita suspicacias y reticencias y a la vez exige una reflexión crítica capaz de cuestionar las ideas y las creencias establecidas. Es un hecho incontestable que la presencia de las mujeres ha quedado en esos «puntos ciegos de la historia» donde han sido sobre todo borradas. Precisamente a ello hace referencia el «Efecto Matilda», recientemente acuñado en 1993 por la historiadora de la ciencia Margaret W. Rossiter⁷. En concreto alude al prejuicio en admitir los logros de las mujeres científicas, atribuyendo sus investigaciones a sus colegas varones. Se trata de una tendencia habitual que se ha hecho más obvia en la ciencia contemporánea donde el trabajo en equipo es primordial. Por lo general, al ser varones quienes dirigen los proyectos de investigación, son ellos quienes reciben las recompensas y los premios y así quedan sin nombrar muchas de las mujeres que han colaborado en tales proyectos, incluso cuando la autoría del descubrimiento se deba a ellas. Rossiter señala varios casos en los que las científicas no

7 Rossiter Margaret, W. (2012). *Women Scientists in America. Forging a New World Since 1972*. Baltimore, Johns Hopkins University Press.



recibieron el reconocimiento que se les debía, como por ejemplo Lise Meitner y Rosalind Franklin, pues a pesar de descubrir la primera, la fisión nuclear y la segunda, la estructura de la doble hélice del ADN, a quienes se les otorgó el Premio Nobel fue a sus colegas masculinos y no a ellas.

Otro tanto sucede cuando se cuenta la historia del pensamiento y se llega, por ejemplo, al punto de inflexión que supuso la Ilustración. También aquí las mujeres han desaparecido de la escena y no se recuerda esa otra ilustración que arranca con los textos de Olympe de Gouges (*Los Derechos de la Ciudadana* ,1791)⁸ y de Mary Wollstonecraft (*Vindicación de los Derechos de la Mujer* ,1792) ⁹ que denunciaban la contradicción que suponía defender la igualdad y la libertad universal y excluir de ella a las mujeres. En esa lógica que quedó forjada en *El Contrato Social* (1762)¹⁰ de Rousseau, se separaba del ámbito público a las mujeres y se les encerraba en el ámbito privado de lo doméstico para satisfacer las necesidades básicas reproductivas domésticas de la vida. Esa

8 Gouges, Olympe (17919) «*Déclaration des Droits de la Femme et de la Citoyenne*» . Traducido al español en <http://clio.rediris.es/n31/derechosmujer.pdf> [Accedido el 28 de agosto de 2020]

9 Wollstonecraft, Mary (1994) *Vindicación de los derechos de la mujer* (1792), Madrid, Cátedra-Instituto de la Mujer. Traducción de Teresa Arijon.

10 Rousseau, J,J (1762) *Du contrat social, ou Principes du droit politique* . Traducido al español por María José Villaverde Rico , editorial Taurus (2012)



diferenciación de espacios, entre lo público y lo privado, ocurre aún en día en las sociedades actuales liberales donde las mujeres, consideradas como iguales a los varones ante la ley, aún siguen ocupándose del hogar y de resolver la intendencia diaria además de trabajar fuera de casa. Esta situación es la que llevó a Carole Pateman a escribir *El contrato sexual*¹¹ donde afirmaba que el nuevo orden social, civil y político surgido de finales del siglo XVIII, se había forjado en un hipotético pacto original entre varones blancos, libres e iguales que asignan la casa como el lugar donde deben permanecer las mujeres a su servicio. Este tipo de contrato implícito, de influencia rousseauiana, donde las mujeres son pactadas para los varones, marca la diferencia sexual y es el detonante de la brecha salarial, del techo de cristal y de la falta de reconocimiento profesional hacia las mujeres.

La alfabetización de género remite pues a dar visibilidad al rol activo que tuvieron las mujeres en la historia de la cultura y de la civilización en general. Veamos un caso concreto. Este tipo de alfabetización tendría que programar como objetivo didáctico esa otra Ilustración¹² que, más allá de Voltaire y

11 Pateman, Carole (1988) . *The Sexual Contract*. Polity Press, Existe edición en español en la editorial Ménades.

12 Vid Amorós, Celia (1990) «El feminismo senda no transitada de la Ilustración», Isegoría. Revista de Filosofía Moral y Política. Y ni que decir tiene que la contribución al pensamiento que tuvieron las filósofas Simone de Beauvoir, Anna Arendt, Simone Weil o María



Rousseau, visibiliza cómo las mujeres después de contribuir a forjar los principios políticos de la modernidad (libertad, igualdad y fraternidad), han tenido que luchar por sí mismas para conseguir unas condiciones que hicieran sus vidas dignas de ser vividas. Hay que llevar al nivel de concreción curricular de aula cómo la Ilustración que presentó en el siglo XVIII un modelo de igualdad universal para todos, dejó fuera de esa igualdad a los pueblos colonizados y a las mujeres. En otras palabras, hay que hacer comprender cómo la igualdad jurídica y social para las mujeres no se cumplió en la redacción de las declaraciones constitucionales de las colonias americanas ni en la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano (1789)¹³.

En suma, en este primer punto, quiero recalcar que en educación, la igualdad ha de ser algo más que un principio programático al que es fácil adherirse por ser políticamente correcto. Hay que tener claro que la igualdad también se aprende, como señala con acierto Elena Simón¹⁴. Pero para

Zambrano tendría que ocupar un lugar especial en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la filosofía.

13 Vid. *Déclaration de l'Homme et du Citoyen (1789)*. <https://www.legifrance.gouv.fr/Droits-francais/Constitution/Declaration-des-Droits-de-l-Homme-et-du-Citoyen-de-1879> . [Accedido el 28/8/2020] [chos-del-hombre-y-del-ciudadano-24-junio-1793](#)

14 Simón, Elena (2011). *La igualdad también se aprende. Cuestión de coeducación*. Madrid. Narcea



aprenderla, es necesario plantearla como objetivo didáctico en las programaciones de las diversas actividades y materias escolares y aplicarla dentro de un currículo sistemático y preceptivo, al que no sólo el profesorado de filosofía ha de sumarse ya que debe extenderse a toda la cultura de centro. A mi entender, este tipo de alfabetización forma parte de un currículo omitido. Y por eso mismo, si en las últimas décadas la alfabetización digital copó la atención de la política educativa, es hora de demandar el mismo interés para la alfabetización de género con la que aminorar la brecha de la desigualdad entre los sexos. Solo si se comprende que la escuela, como institución social, puede o no perpetuar inercias discriminatorias entre los sexos y que la violencia que experimentan las mujeres en todo el mundo (mutilaciones genitales, abusos sexuales, matrimonios forzados, servidumbre por deudas, feminicidios, abortos selectivos y violaciones como arma de guerra) tiene su origen en la desigualdad histórica entre los sexos, podrá concederse un lugar preeminente a la pedagogía coeducativa en los centros educativos. Por lo demás, de igual manera que en la era digital tenemos que aprender a no ser tecnofóbicos, asimilando de forma positiva las nuevas tecnologías que bien usadas pueden ser unas poderosas herramientas para el cambio social, del mismo modo en la era de la ciudadanía inclusiva es preciso aprender la igualdad y no discriminar por razón de sexo, incorporando conceptos como empoderamiento,



violencia de género, androcentrismo en el conocimiento, techo de cristal o sistema sexo/ género, que transmitidos en el sistema educativo pueden ser muy eficaces para la reconstrucción de una imaginación colectiva respetuosa con los derechos de las mujeres.

II

Los derechos de las mujeres son derechos humanos

Cuando la tendencia era pensar que la violencia contra las mujeres era anacrónica y algo esporádico en la sociedad moderna, en la década de los noventa del siglo pasado se enfatizó lo contrario recordando que la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*¹⁵ de 1948 no contemplaba la violencia física, sexual, psicológica y patrimonial del hombre hacia la mujer en la familia, en el trabajo, en las instituciones y en la sociedad en general. Una violencia que recibiría el calificativo de violencia de género. Por primera vez en la historia, este concepto planteaba la violencia contra las mujeres como un problema social y de salud pública que pervive aun hoy en el

15 *The Universal Declaration of Human Rights* (1948) Paris https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-9-2019-0080_ES.html [Accedido 28/8/2020]



mundo, en mayor o menor medida, tanto en sociedades poco como muy desarrolladas. El solo hecho de considerar el maltrato a las mujeres como una epidemia de salud pública, con las serias consecuencias que a corto y a largo plazo tiene para el desarrollo psicológico y social de las personas y de la sociedad, fue fundamental para plantear bien el problema. Analizar y tomar conciencia de este problema en sus dimensiones reales fue crucial para afrontarlo con eficacia. Por vez primera, la violencia contra las mujeres dejaba de ser un asunto privado, doméstico o pasional, para ser tratado como un problema de Estado contra el que era necesario luchar mediante medidas legislativas, educativas y asistenciales. Algo que en el presente milenio ha quedado recogido en el Convenio de Estambul¹⁶ celebrado en 2011 y que entró en vigor en 2014.

Conviene recordar la importancia que tuvo en los años setenta del siglo pasado la *Convención sobre la Eliminación de*

16 El Convenio de Estambul es el Convenio del Consejo de Europa sobre prevención y lucha contra la violencia contra las mujeres y la violencia doméstica. Se celebró en Estambul en 2011 pero entró en vigor en 2014. Es el primer tratado internacional que incluye el concepto de género. La violencia contra la mujer se reconoce como una violación de los derechos humanos y como una forma de discriminación. De este modo se hace responsables a los Estados si no responden de manera adecuada a este tipo de violencia estructural y sistémica contra las mujeres. <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/> [Accedido 28/8/2020]



*todas las formas de Discriminación hacia las Mujeres*¹⁷ (CEDAW) de 1979. En esa línea argumentativa siguieron las declaraciones adoptadas por la Asamblea General de Naciones Unidas con ocasión de las conferencias mundiales centradas expresamente en la mujer, esto es, en la *Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer*¹⁸ (1993) y, fundamentalmente, la *Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer*¹⁹ (1995) celebrada en Pekín. Lo crucial es destacar que tales proclamaciones se produjeron para enmendar el sesgo androcéntrico de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* de 1948. La mayoría de los derechos que se plasman en esta declaración tienen un sujeto implícito que es el varón. De hecho, el texto íntegro se desentiende de la violencia sistémica patriarcal que sufren las mujeres, de su derecho a controlar su cuerpo y decidir sobre su maternidad y no considera las costumbres ancestrales que conculcan la dignidad e integridad física de las mujeres. Con todo, a pesar de tales deficiencias y de sus referencias explícitas a realidades androcéntricas, la propia Declaración Universal, estando sus

17

<https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/cedaw.aspx> [Accedido 28/8/2020]

18

<https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/violenceagainstwomen.aspx> [Accedido 28/8/2020]

19

<https://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/Beijing%20Full%20report%20S.pdf> [Accedido 28/8/2020]



dos primeros artículos dirigidos a implantar la igualdad entre los dos sexos, exigía la aparición de nuevos textos que consideraran de forma contundente los derechos de las mujeres. De ahí que las conferencias y declaraciones internacionales de finales del siglo XX tuviesen necesidad en recalcar los derechos de las mujeres y de las niñas como parte inalienable de los derechos humanos universales.

Ahora bien, sólo desde el peso del genérico masculino en la identificación de los derechos humanos como derechos del hombre, se hace comprensible el punto 14 de la declaración de la *Cuarta Conferencia Mundial de la Mujer* (1995) donde se dice categóricamente que «los derechos de las mujeres son derechos humanos». De este modo, el imperativo de una nueva formulación de los derechos de todas las personas abrió el debate e impulsó en los foros internacionales del siglo pasado, declaraciones donde se especifiquen las diversas realidades de las mujeres y se fije el principio de igualdad entre mujeres y hombres con el fin de impulsar a los Estados a eliminar las discriminaciones hacia las mujeres contenidas en su legislaciones. De todas formas, siendo esto cierto, todavía hay que insistir para que el Estado de Derecho garantice un marco jurídico, político y educativo que actúe ante las demandas de igualdad de las mujeres como exigencias legítimas. La prueba de ello es que la igualdad conseguida en algunos países desarrollados es más formal que real.



En este sentido, cobra interés el cambio de perspectiva que supuso entender la violencia que se ejerce contra las mujeres por el mero hecho de serlo como violencia de género. Esta expresión, como ya se ha referido, marca un salto cualitativo en la forma de considerar el maltrato que históricamente han recibido las mujeres por el hecho de ser mujeres. Para explicarlo conviene remontarse a la expresión en sí misma que no es más que la traducción de la expresión inglesa «gender-based violence» o «gender violence» y que se refiere a la violencia, tanto física, sexual como psicológica, que se ejerce contra las mujeres por razón de su sexo y basada en su supuesta inferioridad biológica frente al varón. Sin embargo, aun conociendo su procedencia, esta expresión nos resulta extraña porque en español no usamos la palabra género como sinónimo de sexo, al contrario de lo que sucede en el mundo anglosajón. En nuestro idioma, para señalar la condición biológica por la que distinguimos a los seres vivos en masculinos y femeninos, empleamos el término sexo. En suma, en nuestra gramática las palabras tienen género (masculino, femenino y neutro) y no sexo, mientras que los seres vivos tienen sexo y no género. Estas consideraciones lingüísticas explicarían el desconcierto con el que fue recibida la expresión violencia de género, que no parecía ser la traducción más adecuada y que suele sustituirse por violencia contra las mujeres, violencia machista o discriminación por razón de sexo.



En cualquier caso, la expresión violencia de género fue la que difundieron los medios de comunicación a partir de la *Cuarta Conferencia sobre la Mujer* (1995) . Desde entonces se ha extendido su uso tanto en el ámbito cotidiano como académico. Pero lo realmente importante es que con la expresión «gender violence» se hace referencia al tipo de violencia sistémica que han vivido las mujeres por una situación tradicional patriarcal de sometimiento al varón, que las ha considerado personas de segunda fila, situadas en el mundo doméstico, alejadas del espacio público, sin derechos de ningún tipo. Como se sabe, en la Antigüedad el varón era considerado el superior natural de la familia que actuaba con poder absoluto sobre su mujer y su familia, sus esclavos y sus animales, y a nadie le importaba lo que hiciese con ellos. Esa convicción que considera la subordinación de la mujer al hombre se aceptó socialmente durante mucho tiempo y todavía perdura en las inercias sexistas contrarias a la igualdad. Así pues, con el término violencia de género se hace hincapié en que no se trata sólo de algo que ocurre en el ámbito doméstico o intrafamiliar, entre familiares de un hogar o entre personas que, sin ser familiares, viven bajo el mismo techo. Se incide en que este tipo específico de violencia es una violencia sistémica que perdura en el imaginario colectivo y que en la actualidad se extiende en forma de micro y macro machismos en todo ámbito social. Este enfoque de género obliga a distinguir entre víctima



y victimario y a que no olvidemos que las víctimas tienen nombre de mujer. Son las mujeres las que mueren asesinadas, como lo fue Ana Orantes cuyo asesinato marcó un antes y un después en la manera de informar y en la forma de entender las agresiones a las mujeres en España. En 1997 la gente vio en un programa de televisión a una mujer normal, arreglada, que contaba su infierno familiar y a los pocos días conocieron su asesinato en circunstancias muy violentas. Con ella, estos crímenes dejaron de considerarse casos aislados y pasaron a entenderse como un fenómeno cultural que podía afectar a cualquier mujer y a cualquier familia de cualquier condición social.

Por otra parte, este tipo de violencia lo contempla la *Ley 1/2004 de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género*²⁰. Una ley que, como bien explica Patricia Laurenzo Copello²¹, no incumple el mandato constitucional antidiscriminatorio por el que hombres y mujeres son iguales ante la ley²². Al respecto, hay que saber que no se trata de

20 <https://www.boe.es/buscar/pdf/2004/BOE-A-2004-21760-consolidado.pdf> [Accedido 31/8/2020]

21 Laurenzo Copello, Patricia (2010), *La violencia de género en la ley : reflexiones sobre veinte años de experiencia en España*, Madrid. Dykinson,

22 Artículo 14 de la Constitución Española dice :« Los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social»



que haya una justicia para mujeres y otra para hombres, sino de entender que la violencia de género es un tipo de violencia específica, diferenciada de la violencia física o psíquica contra las personas que ya está reflejada en el artículo 153 del Código Penal. Sobre todo, hay que entender que la *Ley 1/2004* no castiga en función del sexo del autor del delito, sino de una serie de circunstancias que van asociadas al sexo de la víctima. Y es aquí donde de nuevo se reconoce que la mujer por su condición de tal y debido a la desigualdad de roles de género, está más expuesta a recibir violencia masculina sin que eso anule la posibilidad de que el varón pueda también recibir agresiones de su pareja. La diferencia esencial reside en que en la mujer ese riesgo conlleva una situación de peligro derivada de su posición subordinada al varón. Además, el Derecho Penal tiende a considerar la especial exposición de un colectivo a un delito y en tales casos actúa otorgando una protección adicional. Ese es precisamente el criterio que utiliza esta ley al ofrecer una tutela reforzada a las mujeres. Por este motivo, la formación ética del alumnado no puede estar de espaldas del marco de los tratados internacionales que definen los derechos de las mujeres como derechos humanos ni del concepto de violencia de género que sitúa los crímenes contra las mujeres no como sucesos pasionales y domésticos, sino como un problema de Estado que concierne a la sociedad entera.



III

Uso no sexista del lenguaje

Al hilo de lo señalado en el punto anterior, quisiera recordar que tras la divulgación del documental dirigido en 2011 por Olivia Acosta, se supo que en la Constitución del 78 no solo hubo padres sino también madres. «Las constituyentes»²³, que así es como se titula este documental, se refiere al grupo de 27 mujeres que, junto a sus compañeros parlamentarios, participaron en la Legislatura Constituyente e impulsaron el cambio democrático. Gracias al documental, su voz y su imagen fue recuperada para la historia reciente de España y su contribución comenzó a estudiarse en los centros escolares de educación secundaria y bachillerato. Fue un paso adelante con el que se criticaba la inercia habitual a omitir del debate político a las mujeres. Sin embargo, no hay que olvidar que el trasfondo del reconocimiento al mérito de aquellas 6 senadoras y 21 diputadas está en el libro que unos años antes se había publicado con el título *Las mujeres parlamentarias en*

23 <http://www.lasconstituyentes.com/sinopsis.php?lang=es> [Accedido 31/8/2020]



la legislatura constituyente (2007)²⁴. Pero si traigo a la memoria esta publicación es porque, siguiendo esa vía ya establecida, acaba de publicarse el volumen I del primer *Manual de Derecho Constitucional Español con perspectiva de género* (2020)²⁵. Un volumen que ha nacido con vocación de convertirse en texto curricular en la enseñanza superior y que será incorporado en las guías docentes, completándose de esta forma la perspectiva de género en diversos niveles del espacio educativo reglado.

Es obvio que cualquier texto que cuente con varias décadas de antigüedad necesita revisarse y actualizarse. No obstante, la renovación de la Constitución del 78 no resulta fácil de hacer. Por un lado por exigir un procedimiento complejo y por otro, por el temor atávico a cuestionar el mismo proceso constituyente. Pero esto no es óbice para que no se planteen aquellos puntos en los que la Carta Magna tendría que reflejar a las mujeres de forma más explícita como sujeto de derechos constitucionales. En ese sentido, en el texto constitucional solo aparece el término mujer en tres artículos. En el artículo 32,

24 VVAA (2007). *Las mujeres parlamentarias en la legislatura constituyente*, Coord. Julia Sevilla Merino Asunción Ventura Franch M.^a del Mar Esquembre Valdés Margarita Soler Sánchez M.^a Fernanda Del Rincón García, Madrid. Publicaciones Congreso de los Diputados.

25 VVAA (2020). *Manual de Derecho Constitucional con perspectiva de género*. Vol. I. Coord. Mercedes Iglesias Báez y Asunción Ventura Franch. Salamanca. Ediciones Universidad de Salamanca.



apartado 1, cuando se especifica que “el hombre y la mujer tienen derecho a contraer matrimonio con plena igualdad jurídica”. En el artículo 39, apartado 2, al mencionar que “los poderes públicos aseguran, asimismo, la protección integral de los hijos, iguales éstos ante la ley con independencia de su filiación, y de las madres, cualquiera que sea su estado civil”. Y finalmente en el artículo 57, apartado 1, cuando se subraya que “la sucesión en el trono seguirá el orden regular de primogenitura y representación, siendo preferida siempre la línea anterior a las posteriores; en la misma línea, el grado más próximo al más remoto; en el mismo grado, el varón a la mujer, y en el mismo sexo, la persona de más edad a la de menos”. En resumidas cuentas, se nombra a las mujeres como esposas, como madres y como inferior al varón en el acceso a la Jefatura del Estado.

En cuanto a los demás artículos, se utiliza un lenguaje neutro que más que visibilizar a las mujeres las diluye en el genérico masculino. Con ello, se trasmite la tradición ilustrada del constitucionalismo europeo que en su origen reconoció la universalidad de los derechos en igualdad, sin prejuicios y sin jerarquías pero que paradójicamente excluía a las mujeres. A fin de evitar esta omisión, se sugiere el uso de un lenguaje inclusivo usando de forma inteligente las muchas posibilidades que ofrece, sin necesidad caer en duplicidades y recurrencias para referirse a los dos sexos. De hecho, la lengua refleja la



realidad de la sociedad que la emplea y no es extraño que sus expresiones plasmen las discriminaciones vinculadas a las desigualdades que han sufrido históricamente las mujeres. Por fortuna, en la actualidad, existe una mayor conciencia de la necesidad de nombrarlas y darles el reconocimiento que merecen. Por este motivo, el sello sexista de la lengua ha sido desvelado en los últimos años con ánimo de ser corregido. Para ello es necesario incorporar algunos cambios en el lenguaje como instrumento vivo y flexible que es, capaz de estar en perpetuo cambio y de ajustarse a nuestra necesidad de comunicarnos. Este esfuerzo no siempre es bienvenido ni entendido. Al menos es lo que sucede con quienes restan importancia al hecho de que, por lo general, las niñas en la escuela no sean nombradas y queden invisibilizadas. Sin embargo, este tipo de exclusión en el lenguaje las priva de referentes y modelos con los que identificarse y pueden caer en una subordinación que mine su autoestima.

Por otra parte, es de sobra conocido que el lenguaje contiene numerosas expresiones y estructuras en las que el menosprecio hacia las mujeres es evidente. Es el caso de los duales aparentes donde la palabra tiene distinto significado si está en masculino o femenino, como por ejemplo zorro/zorra. Es el caso también de los vacíos léxicos, es decir, de aquellas palabras que no tienen femenino y designan cualidades positivas (hombría, caballerosidad) y de palabras que, por el



contrario, no tienen masculino y designan cualidades negativas (víbora, arpía). En suma, basta consultar en el diccionario definiciones, refranes y frases hechas para detectar cómo los estereotipos sexistas emergen sin dificultad. Algo que sobre todo se observa en la negativa a feminizar los nombres de muchas profesiones o el tratamiento que deben recibir las mujeres. De este modo, a pesar de las reticencias que suscitaron los términos médica, fotógrafa, jueza o ingeniera, terminaron por incorporarse al lenguaje tras ejercer las mujeres esas profesiones y difundirse su uso.

Estas cuestiones léxicas relacionadas con el buen trato en la comunicación interpersonal no están de más traerlas a colación en el ámbito educativo ya que las instrucciones de inicio de curso escolar deben reflejar la igualdad de trato en el desempeño docente. En esa línea, se aconseja revisar qué tipo de lenguaje se utiliza en el día a día de la praxis educativa, en los documentos oficiales, en la rotulación de despachos o salas, en las comunicaciones, actas, memorias, proyectos e informes. Así se propone un tipo de lenguaje que se conoce como inclusivo y que se opone al uso androcéntrico y sexista de la lengua. Pero es de dominio público que en este asunto la RAE es muy crítica y discrepa al indicar que la mención explícita de lo femenino, así como el desdoblamiento de un sustantivo en masculino y femenino (niños/niñas o alumnos/alumnas), va contra el principio de economía de la lengua y provoca



repeticiones innecesarias y dificultades sintácticas. Su rechazo es total a estas cuestiones motivadas extralingüísticamente y califica al lenguaje inclusivo como una «moda». Sin embargo identificar el lenguaje inclusivo con hablar o escribir desdoblado lo masculino y lo femenino, es un error y una reducción excesiva.

Precisamente la filóloga y lingüista Eulàlia Lledó²⁶ lo explica muy bien en el acopio de libros que lleva publicados hasta la fecha. En ellos señala cómo las estrategias para combatir el uso sexista y androcéntrico del lenguaje son diversas y amplias: utilización de sustantivos genéricos para referirse a ambos sexos, uso de estructuras impersonales, omisión o sustitución del artículo o también el empleo de construcciones metonímicas entre otras más. Son estrategias que quieren evitar el salto semántico que se produce cuando en una primera oración de arranque se utiliza el masculino para englobar a ambos sexos y en adelante se usa en el sentido específico y exclusivo para referirse a los varones. De ahí que se aconseje evitar la palabra «hombre» como universal y cambiarlo por la primera persona o la tercera persona del plural sin mencionar el sujeto. Son indicaciones que surgen al desvelarse que los vocablos masculinos no son universales

²⁶ Vid. las indicaciones que da en Lledó, Eulàlia (2009) . *Cambio lingüístico y prensa*. Barcelona. Laertes.



porque incluyen a las mujeres, sino que lo son porque lo masculino se erige en medida y modelo de lo humano. Es en ese sentido en el que el femenino queda oculto y las mujeres son excluidas del lenguaje. En definitiva, el valor simbólico de la lengua es enorme hasta el punto de que aquello que no se nombra no existe. Por este motivo, invisibilizar a las mujeres en el lenguaje es seguir prestigiando el masculino para determinadas actividades y seguir presentando como excepción a las mujeres que trasgreden la norma. Hay que tomar conciencia del sino de los tiempos y prestar atención a cómo el lenguaje configura nuestro pensamiento y nuestras ideas. Lo cabal entonces es evitar los rasgos discriminatorios que lo conforman. De ahí la importancia de un lenguaje para la igualdad que se aplique a todas las personas que integran la comunidad escolar.

IV

Sexo y estereotipos de género

En líneas generales puede decirse que los estereotipos son aquellas creencias populares en torno a un grupo social sobre las que hay un acuerdo básico. En consecuencia, están relacionados con lo que pensamos, lo que sentimos y cómo nos comportamos ante personas de diverso sexo, clase social, país, religión y cultura. En realidad, los estereotipos son importantes en el proceso de socialización de todo individuo pues le dan



estabilidad cognitiva al facilitarle identidad social y sentido de pertenencia de grupo. De ahí que los estereotipos de género funcionen como un cliché de lo que se espera que sea un varón o una mujer. No resulta, pues, casual que en las campañas publicitarias de moda los hombres aparezcan de pie, erguidos y en general vestidos, mostrando seguridad en actitud de poder y dominio. Mientras que las mujeres suelen llevar menos ropa y están en posición de caída, en algunos casos casi a nivel de tierra y sin juntar las piernas. Algunas marcas apuestan por esa estética de la sumisión y del desvalimiento enfermizo hasta un punto patético y ridículo. Aun así, las imágenes estereotipadas se asumen sin más al formar parte del mensaje que difunden los *mass media* con el que se modela al cuerpo femenino. Y es, precisamente por la necesidad de sentirse incluidas y no excluidas, por lo que los estereotipos de género se interiorizan y no producen rechazo, incluso por las mismas mujeres que no son conscientes de la violencia invisible que se ejerce sobre ellas al exigirles la repetición de un comportamiento estereotipado hasta la exageración. En este sentido, nadie mejor que la artista multidisciplinar Yolanda Domínguez²⁷ para criticar cómo la publicidad, al estimular el consumo, crea imágenes que tienen el inmenso poder de afianzar los roles de

27

https://www.ted.com/talks/yolanda_dominguez_revelando_e_stereotipos_que_no_nos_representan?language=es [Accedido 31/8/2020]



género en el imaginario social. De hecho, en sus creaciones audiovisuales, descubre cómo tras las pretendidas imágenes impactantes que la publicidad de moda proyecta, persiste la voluntad de seguir normalizando la sumisión y violencia contra las mujeres.

Detengámonos un momento en los estereotipos de género que son los estereotipos que siguen sosteniéndose con mayor fuerza, incluso en contextos geográficos tan dispares como son los cinco continentes. De este modo, sigue esperándose de las mujeres que en el trabajo sean solícitas, amables, dependientes y orientadas a dar satisfacción a la gente, mientras que de los varones se espera que sean dominantes, independientes y orientados de forma agresiva a la realización del trabajo. Es en esa línea donde actualmente, a pesar de los cambios sociales y avances en la igualdad que se han producido, sigue funcionando en algunos ámbitos profesionales un uniforme de género que podría resumirse en camisa y corbata para los varones y falda y zapatos de tacón para las mujeres. Un ejemplo reciente ha sucedido en Japón donde las japonesas se han rebelado contra la imposición de llevar tacones altos durante su jornada laboral, como empleadas de hotel u oficinistas²⁸. A mi entender, quienes se

²⁸ Ha sido la escritora y actriz japonesa Yumi Ishikawa quien ha liderado esta campaña con la que denuncia los problemas de salud que provoca en las mujeres el uso de ese tipo de calzado, así como un tipo



muestran reticentes a considerar la obligación de usar tacones altos como discriminación sexista, aduciendo que los varones también asumen otros imperativos vinculados a su vestimenta, es porque no se han planteado la diferencia existente entre un grupo social que estereotipa y otro estereotipado. Esto es así porque se trata de una distinción que tiene su origen en una historia social en la que la relación entre los sexos ha sido establecida creando un sesgo escorado hacia el modelo patriarcal de varón. De este modo, la cuestión reside en que las mujeres no tengan que sufrir problemas de salud como en otra época produjo la práctica oriental de los pies vendados y que tampoco padezcan consecuencias laborales, como el despido, si quieren llevar zapatos planos en su desempeño laboral.

Dicho esto, hay que recordar que los estereotipos contienen una serie de prejuicios y discriminaciones de base esencialista donde se olvida que el género no es algo natural sino una construcción cultural. Así, pues, conviene volver al

de dolor peculiar, conocido en japonés con el término *kutsuu*. Para ello ha creado un hashtag #KuToo y además ha elevado una solicitud al Ministerio de Trabajo para que lo tenga en cuenta y cambie la norma. De hecho, la postura de esta activista se centra en mejorar las condiciones laborales de muchas mujeres que han de permanecer en pie o recorrer largas distancias durante la jornada laboral. Pero no es un único caso y se han dado protestas similares en Europa, algunas con gran repercusión mediática como cuando Julia Roberts acudió descalza al Festival de Cine de Cannes de 2016, en protesta porque el año anterior el director del Festival no había dejado desfilarse por la alfombra roja a las mujeres que no portaran tacones altos.



principio y aclarar de nuevo la diferencia entre sexo y género. El sexo se refiere a las características diferenciales biológicas y cromosómicas de una persona, mientras que el género hace referencia a los procedimientos culturales de los que se sirve la lógica patriarcal para legitimar la desigualdad entre los sexos y con ello dar alas al sexismo y al machismo. Al hilo de esta cuestión, hay que mencionar el debate que desde hace unos meses ha surgido en el seno del feminismo y que tiene como punto de mira el proyecto de Ley Orgánica de Garantía Integral de la Libertad Sexual. El *quid* de la cuestión que ha dividido a las feministas, a favor o en contra, reside en haber identificado la diversidad con la desigualdad. En otras palabras, por haber confundido la diversidad sexual con la desigualdad estructural que históricamente han sufrido las mujeres por el hecho de serlo. Hay que recalcar que las voces que disienten no lo hacen para atacar los derechos de las personas transexuales sino para recordar que esta confusión, entre diversidad y desigualdad, opaca el orden sexual desigual que oprime estructuralmente a las mujeres desde tiempos remotos. Esta es la idea clave que defiende Rosa María Rodríguez Magda en su último libro titulado «La mujer molesta»²⁹. Se trata de un texto valiente que ha puesto sobre la mesa cuestiones tan debatidas en la

²⁹ Rodríguez Magda, Rosa María (2019). *La mujer molesta*. Ménades.



actualidad como el sujeto del feminismo, la transidentidad sexual o la interesada confusión entre sexo y género.

Hay que situarse, antes que nada, en el marco de la lógica binaria con la que se ha construido la estructura relacional entre los sexos y de la que surgió la noción de género. Conviene mencionar que ese tipo de lógica presenta la diferencia sexual, entre varón y mujer, como opuestos no simétricos. Como se ha dicho antes, a la diferencia sexual se superpone el género que es la construcción cultural que asigna determinados roles, funciones y valores a las personas según se haya nacido hombre o mujer. De ahí que la distinción entre sexo y género, entre lo biológico y lo cultural, sea el criterio que divide al feminismo de la igualdad, al feminismo de la diferencia y a la teoría *queer* y transgénero. El primero, el de la igualdad, defiende la emancipación de las mujeres y su equiparación con los derechos de los varones. Tiene su origen en los textos de Olympe de Gouges y de Mary Wollstonecraft que datan de finales del siglo XVIII. Su objetivo es la independencia económica y la formación de las mujeres para la igualdad, superando así la construcción de género que las discrimina. Este feminismo lo defienden en el siglo XX Kate Millet y Shulamith Firestone. Por su parte, el feminismo de la diferencia, rechaza la igualación entre los sexos destacando la diferencia sexual encarnada en el cuerpo de las mujeres y en la experiencia de la maternidad para crear una cultura diferente a



la patriarcal. Entre sus representantes se encuentran Luisa Muraro, Luce Irigaray o Victoria Sendón. Finalmente, el transgenerismo y la teoría *queer* deconstruye el sujeto-mujer para incorporar la diversidad sexual y multicultural. Desde esta perspectiva se afirma que tanto el género como el sexo son una construcción social. Por eso mismo, defienden que somos lo que deseamos ser y que la identidad sexual es fluida y performativa. A este corriente pertenecen Judith Butler, Rossi Braidotti o Sandy Stone. Como se aprecia, son tres posturas que en vez de buscar concordia y extraer lo positivo de cada una de ellas, se enfrentan hasta tensar la cuerda y no dejar puentes de comunicación.

A mi entender, todo gira en cómo pensar la diferencia. Si es en función de la diversidad, ya se sabe que las mujeres somos diversas y con ello no se dice nada nuevo al respecto. Pero si pensamos la diferencia en términos de relatividad o de desigualdad, afrontamos una visión más amplia. De hecho vivir la diferencia desde lo problemático y lo relativo invita a que los opuestos se definan en términos performativos como hizo la filosofía posmoderna y la teoría *queer*. Ahora bien, vivir la diferencia como desigualdad estructural implica entender los opuestos en términos asimétricos, excluyentes y no equivalentes. Algo que el feminismo de la igualdad combate al querer superar el género que esencializa lo biológico. A decir verdad, también la teoría *queer* participó de esta idea. Sin



embargo, con el constructivismo radical y la fluidificación de los géneros, tantos como se quiera, se ha llegado al extremo de minimizar la noción de sexo y borrar a las mujeres como sujeto sexual que lleva en sí toda una genealogía propia. Sin embargo solo aparentemente se trata de un cambio de paradigma epistemológico y ontológico porque en realidad el transactivismo replica los estereotipos sexuales, hombre o mujer, para adscribirse con fijeza a un género u otro, por lo general al femenino. Por este motivo, esta posición más que ser vanguardista sustenta la mentalidad patriarcal más añeja.

Pero lo realmente preocupante son las consecuencias jurídicas que se desprenden de este proyecto de ley al considerar que las personas trans que nacen hombres y pasan a ser mujeres a nivel legal, sufren doble discriminación por tener mayor vulnerabilidad. Con ello, la desigualdad estructural entre mujer/hombre pasa a segundo lugar y adquiere prioridad un tipo de discriminación o de prejuicio vinculado a la "identidad sexual". De hecho, en este modelo posmoderno, de tanta precariedad ontológica, la voluntad o el deseo serían la prueba determinante del sexo, algo que por pertenecer al ámbito del solipsismo resulta incontrastable. Es más, al priorizar la diversidad sexual por la desigualdad estructural, se trastocan los fundamentos de derecho de la LO1/2004 de *Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género* y la LO3/2007



para la *Igualdad efectiva entre mujeres y hombres*³⁰. No es extraño, pues, que Rosa María Rodríguez Magda, siguiendo los pasos de la filosofía de la sospecha, haya dado la voz de alerta sobre las consecuencias jurídicas y sociales de sustituir el término sexo por el de identidad de género sentida y de los intereses ocultos, casi siempre vinculados a un capitalismo financiero y a un mercado globalizado de consumo, que puede estar tras ello. Por eso mismo, ahora que el feminismo tiene mayor pujanza que en otros momentos históricos, este tipo de cuestiones resultan ser trampas reactivas en las que no habría que caer. Son falacias que nos impiden avanzar hacia un feminismo postgénero, tan necesario como urgente, que aúne posturas e incluya la diversidad a la par que resuelva previamente la desigualdad estructural existente entre hombres y mujeres. Y es en este sentido en el que la filósofa aboga por un feminismo que defienda nuestra genealogía y salvaguarde al sujeto «nosotras, las mujeres» que se movilizó en los albores de la modernidad para reclamar los principios universales de libertad e igualdad.

30 Vid. Nota 20; Vid. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2007/03/22/3/dof/spa/pdf> [Accedido 31/8/2020]



V

Coeducar es la cuestión

Tras lo expuesto, no está de más subrayar que la educación que recibían las mujeres en el pasado es uno de los temas que ha concitado mayor interés en los estudios de género. Ni que decir tiene que el acceso a la educación, tanto para las clases altas como bajas, iba dirigida a prepararlas para ser buenas esposas y madres. Las mujeres aprendían a leer y a escribir y se les instruía en aquellas tareas que les ayudaban a cumplir sus funciones domésticas. El acceso a la universidad les estaba vetado y algunas, como la socióloga Concepción Arenal, necesitaron vestirse de hombres para poder cursar estudios superiores. Como mucho, si formaban parte de alguna clase social más favorecida, aprendían a ser habilidosas en el canto y en algún instrumento musical. No tenían que esmerarse más de lo debido, la cultura no era más que un adorno en ellas. Debían convertirse en perfectas amas de casa, atentas y siempre complacientes a los deseos del marido, como puede leerse en el libro de Fray Luis de León, titulado *La perfecta casada*.³¹ Un texto que, desde su publicación en 1583, fue el

31 Fray Luis de León, *La perfecta casada* (1583), Luarna Ediciones. Este es un libro de dominio público en tanto que los derechos de autor, según la legislación española han caducado. Puede consultarse en: <http://www.ataun.eus/BIBLIOTECAGRATUITA/CI%C3%A1sicos%20e>



modelo que toda esposa debía seguir hasta bien entrado el siglo XX. Como manual educativo, su programa tenía por palabra clave la obediencia al marido y por finalidad convertir a las mujeres en «el ángel del hogar», sin más aspiración profesional que «sus labores» tal como figuraba en los documentos e impresos oficiales.

En la actualidad, tras las cuatro conferencias mundiales sobre la mujer organizadas por la ONU, la agenda educativa para las mujeres ha virado de la marginalidad a la coeducación. Desde entonces se plantea la necesidad de combatir la pobreza, el analfabetismo y la desigualdad entre los sexos. De ahí la importancia de promover la equidad para eliminar las desigualdades de género en la escolarización primaria, secundaria y en los niveles educativos superiores. Esta meta forma parte de una política educativa, dentro de un proyecto social amplio que se lleva a cabo desde la acción del Estado, con la intención de promover un cambio social por la igualdad. Claro está que estas expectativas no se cumplen por igual en todos los países. En muchos la realidad sociológica no se corresponde con las políticas educativas que desde los organismos internacionales se instan para combatir la brecha de género. Un ejemplo de ello es el caso de Malala Yousafzai, joven pakistaní que el 9 de octubre de 2012 sufrió un atentado

[n%20Espa%C3%B1ol/Fray%20Luis%20de%20Le%C3%B3n/La%20perfecta%20casada.pdf](#)



por reivindicar los derechos civiles de las mujeres. Su agresor, un talibán pakistaní, le disparó tres veces. Las balas le alcanzaron en la parte izquierda de la frente y en el hombro. Los primeros días permaneció en estado crítico en Pakistán y cuando apenas mejoró, fue trasladada a Birmingham (Inglaterra) donde pudo rehabilitarse con éxito. Su intento de asesinato tuvo gran repercusión mundial y alertó sobre la situación de las niñas y las mujeres en su país. Hoy por hoy, ha recibido varios premios y reconocimientos, el más renombrado es el Premio Nobel de la Paz que recibió en 2014 por el derecho de los niños y las niñas a la educación. Pero el activismo educativo de Malala, sin quitarle la valía que le corresponde, puede entenderse mejor si observamos el modelo familiar que formaba junto a su padre, su madre y hermanos. Su padre Ziandin Yousafzai fue quien le animó a estudiar y le trató siempre igual que a sus dos hermanos. Enfrentándose a la tradición, no permitió que el sistema patriarcal de los talibanes eliminara el derecho básico a la educación de su hija. Por este motivo, su evolución personal es un buen referente para comprobar que no hay que minusvalorar el apoyo de los padres, hermanos y otros varones del círculo familiar para avanzar en la igualdad. Su libro *Let Her Fly*³², ha sido traducido al español como *Libre para volar* y narra su propia historia, desde su

32 Yousafzai, Ziandin (2019). *Libre para volar*. Madrid. Alianza Editorial.



nacimiento en una familia musulmana sunita hasta convertirse en un adulto que se declara feminista y quiere que niños y niñas sean educados en equidad. Él y su esposa, Toor Pekai, residen hoy en Birmingham y son un buen ejemplo de cómo educar a sus descendientes para que, sean del sexo que sean, puedan desarrollarse con autonomía y realizar su propio proyecto vital. Esa fue la postura del padre de Malala que reconoció esta situación y tuvo el valor de ir contracorriente y oponerse a la discriminación sexista que en su país se acepta y se normaliza como diferencia cultural.

Llegados a este punto y en medio de la realidad multicultural que puebla las aulas, hay que subrayar que la LO3/2007 para la *Igualdad efectiva entre mujeres y hombres* contempla que el sistema educativo incluya entre sus fines la educación para la igualdad de mujeres y hombres (artículos 23, 24 y 25)³³. En consecuencia, la ley insta a las

33 El CAPÍTULO II contiene los artículos citados. Artículo 23. La educación para la igualdad de mujeres y hombres. El sistema educativo incluirá 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. Asimismo, el sistema educativo incluirá, 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. Artículo 24. Integración del principio de igualdad en la política de educación. 1. Las Administraciones educativas garantizarán un igual derecho a la educación de mujeres y hombres a través de la integración activa, en los objetivos y en las actuaciones educativas, del principio de igualdad de trato, evitando que, por comportamientos sexistas o por los



Administraciones Educativas a incluir contenidos referidos a la equidad de género en los planes de formación inicial y formación permanente del profesorado. Una línea de actuación que debe contribuir a superar la brecha de género introduciendo el criterio de género para eliminar los obstáculos que han impedido a las mujeres participar en puestos de responsabilidad y de decisión. A modo de recapitulación, hay recalcar que el

estereotipos sociales asociados, se produzcan desigualdades entre mujeres y hombres. 2. Las Administraciones educativas, en el ámbito de sus respectivas competencias, desarrollarán, con tal finalidad, las siguientes actuaciones: a) La atención especial en los currículos y en todas las etapas educativas al principio de igualdad entre mujeres y hombres. b) La eliminación y el rechazo de los comportamientos y contenidos sexistas y estereotipos que supongan discriminación entre mujeres y hombres, con especial consideración a ello en los libros de texto y materiales educativos. c) La integración del estudio y aplicación del principio de igualdad en los cursos y programas para la formación inicial y permanente del profesorado. d) La promoción de la presencia equilibrada de mujeres y hombres en los órganos de control y de gobierno de los centros docentes. e) La cooperación con el resto de las Administraciones educativas para el desarrollo de proyectos y programas dirigidos a fomentar el conocimiento y la difusión, entre las personas de la comunidad educativa, de los principios de coeducación y de igualdad efectiva entre mujeres y hombres. f) El establecimiento de medidas educativas destinadas al reconocimiento y enseñanza del papel de las mujeres en la Historia. Artículo 25. La igualdad en el ámbito de la educación superior. 1. En el ámbito de la educación superior, las Administraciones públicas en el ejercicio de sus respectivas competencias fomentarán la enseñanza y la investigación sobre el significado y alcance de la igualdad entre mujeres y hombres. 2. En particular, y con tal finalidad, las Administraciones públicas promoverán: a) La inclusión, en los planes de estudio en que proceda, de enseñanzas en materia de igualdad entre mujeres y hombres. b) La creación de postgrados específicos. c) La realización de estudios e investigaciones especializadas en la materia.



feminismo como epistemología crítica de carácter ilustrado que aboga por la igualdad real entre mujeres y hombres, precisa mucha pedagogía. Las políticas educativas deben, pues, abogar por la enseñanza coeducativa que prima el valor de la igualdad entre hombres y mujeres y desenmascara la enseñanza mixta como sistema educativo donde pervive un igualitarismo masculinizado. Como se dijo al principio, la igualdad debe de funcionar no sólo como principio programático en el Proyecto Educativo de Centro (PEC) sino también como objetivo didáctico en el Proyecto Curricular de Centro (PCC) y en los diversos niveles de concreción curricular de aula, donde deben de diseñarse las correspondientes actividades didácticas para la consecución de tal objetivo. La igualdad se aprende y debe de formar parte de la cultura cívica que niñas y niños han de recibir desde su más temprana edad, introduciendo a tal efecto los temas de género relacionados con los derechos de las mujeres y de las niñas.

De hecho, el aprendizaje de la igualdad es determinante para la formación de una ciudadanía paritaria que recoge la idea de superación de los prejuicios y estereotipos, con especial referencia a los de género. Para ello las Administraciones educativas deban afrontar planes de formación del profesorado a fin de que trasmitan el conocimiento de la ley y la



comprensión de la legitimidad de las normas. De ahí que sea crucial conocer cuáles son las causas que han conducido a la formulación de la LO 1/2004 y la LO 3/2007, para comprender los valores morales sobre los que están redactadas y las consecuencias beneficiosas que tienen en la sociedad en su avance hacia la justicia y equidad de género. La cuestión es siempre coeducar. En otras palabras, la coeducación es la condición necesaria para que se consiga la igualdad, educando a niños, niñas y jóvenes de ambos sexos para que asuman su propia existencia de acuerdo a un proyecto vital sin estar supeditado a los roles sexistas de género. Y en esa dirección, cada vez es más importante comprobar cómo la percepción que los varones tienen de sí mismos les hace rechazar la forma machista en la que han sido socializados y sentirse implicados en la lucha por los derechos de las mujeres. Un avance que reparte la responsabilidad en la construcción de un cambio cultural hacia una sociedad más justa e igualitaria y que se debe en gran medida al considerable esfuerzo coeducativo que ya se realiza en el ámbito docente de primaria y secundaria. A fin de cuentas, los auténticos cambios sociales pasan por la escuela y son siempre educativos .