

GÉNERO Y ENSEÑANZA SUPERIOR EN EL ESCENARIO ESPAÑOL

gender and higher education in the spanish scenario

gênero e educação superior no cenário espanhol

Maria do Socorro do Nascimento

helpnasci@gmail.com

Universidad Federal da Paraíba (Brasil)

Recibido: 08/01/2017

Aceptado: 29/03/2017

185

Resumen

El propósito de este artículo es destacar la presencia de las mujeres en las universidades españolas a partir de la década de 1970, durante la cual, el acceso de las mujeres a la educación superior tuvo un aumento considerable. La epistemología de género surge en oposición al androcentrismo imperante en las relaciones de poder/dominación masculina, establecidas en el interior de los centros universitarios. Está claro que, efectivamente, las mujeres siguen estando en desventaja en relación a los hombres, en cuanto a la distribución de los puestos de dirección y de la ocupación de las plazas en los cursos de ciencias exactas (ciencias duras).

Abstract

This article aims to highlight the presence of women in Spanish universities since the 1970s, a period in which women's access to higher education experienced a considerable increase. This fact promotes significant impacts on social relations and scientific production. Gender epistemology emerges as a counterpoint to the androcentrism predominant in male power/domination relations, established in university academic meanders. It is evident that women are still in a situation of inequality in relation to men, in terms of the distribution of management positions and in terms of occupation of places in Exact Sciences courses (*hard sciences*).

Resumo

Objetiva-se, com este artigo, destacar a presença feminina nas universidades espanholas a partir da década de 1970, período em que o acesso das mulheres à educação superior tem considerável incremento. A epistemologia de gênero insurge-se como contraponto ao androcentrismo predominante nas relações de poder/dominação masculina, estabelecidas nos meandros acadêmicos universitários. É notório que efetivamente as mulheres ainda se encontram em situação de desigualdade em relação aos mesmos, quanto à distribuição dos cargos de gestão e no tocante a ocupação das vagas em cursos das ciências exatas (*hard sciences*).

Palabras Clave: Enseñanza superior, género, epistemología feminista.

Keywords: Higher Education, Gender, Feminist Epistemology.

Palavras-chave: Educação Superior; Gênero; Epistemologia feminista

Introducción

Actualmente, un punto convergente entre los movimientos feministas se refieren a las luchas por la igualdad entre las mujeres y los hombres, en el cual, se incluyen el derecho a la diversidad sexual y el combate a todas las formas de violencia, sean simbólicas (BOURDIEU, 1989) y/o materiales cometidas contra las mujeres.

Pensar en las luchas por el derecho de las mujeres incluye reflexionar sobre los derechos femeninos a la educación de una forma general y específicamente en problematizaciones en cuanto a las relaciones de género y de enseñanza superior, a las formas como los sistemas educacionales se posicionan ante estas demandas y como las políticas públicas han atendido (o no) a las quejas de estos movimientos.

Los movimientos feministas, partiendo de la epistemología de género, se han puesto como un instrumento importante para los cambios de las mentalidades humanas y de las normativas legales en el ámbito de la enseñanza superior. El modelo patriarcal y las formaciones discursivas androcéntricas que los sedimentan, cruzan las estructuras sociales contemporáneas, forjando lugares estereotipados para las mujeres y hombres, haciendo con que las mujeres se posicionen de manera inferior.

Para Rago (2012), este lugar de inferioridad excluye a las mujeres de los espacios públicos, haciendo que se materialicen las desigualdades de género y que se naturalicen prácticas discriminatorias y restrictivas, en las cuales, para las mujeres están destinados espacios privados, cuyas formaciones discursivas son “el cuidar” y “el procrear” como orientadores de las profesiones femeninas.

A partir de las desigualdades sociales que componen las sociedades contemporáneas, las mujeres se constituyen como grupos de especial vulnerabilidad, siendo sometidas a las situaciones de poder, violencia física y/o simbólica que son practicadas por las personas del género masculino (LUGO, 2014) y/o por las personas del género femenino que introyectaron los valores machistas, de los cuales, no consiguieron despojarse (Nascimento, 2016).

Estas resonancias del modelo patriarcal están presentes en las estructuras sociales actuales y repercuten en los modelos de gestión universitaria y en la producción científico- académica, anclándose en los discursos científicos de la “racionalidad de las ciencias occidentales modernas hegemónicas” (Souza; Sardenberg, 2013).

Por lo tanto, en este artículo se objetiva abordar hechos que marcaron la trayectoria de la presencia femenina en la Enseñanza Superior española, a partir de la década de 1970, reconociendo la importancia del conocimiento producido por los estudios feministas para la producción del conocimiento no androcéntrico, de las conquistas de derechos que los discursos legales legitimaron en su inmovilidad en el interior de la universidad.

La presencia de las mujeres en la Enseñanza en el Escenario Español

Los estudios de Montané (2013) indican una significativa transformación en el ámbito de la enseñanza superior en 1950, cuando comenzó el proceso de incorporación de género femenino para la educación superior, aunque en este contexto la presencia femenina se mostraba de forma escasa y limitada a las pocas mujeres de la clase media española. Sin embargo, es a partir de la segunda mitad de la década de 1970, con el fin del gobierno franquista, que empieza la transición democrática favorable a las reformas educativas que sucedieron en España, proporcionando la inclusión de las mujeres en el espacio público-académico.

Los cambios mencionados fueron resultantes de la modernización global de la educación en Europa que de cierto modo presionó la implementación de las reformas en los sistemas educativos españoles.

En el preámbulo de la Ley Orgánica 8/1985, que reglamenta el derecho a la educación, se encuentra un análisis sobre la Ley General de Educación de 1970, uno de los más significativos dispositivos legales que tuvo su inicio en el proceso de democratización del sistema educacional en España.

Este período se caracteriza por muchos cambios en los contextos sociales y políticos, como el desarrollo de la industria que forjaba los procesos de éxodo, poniendo en pauta la necesidad general de los que dejaron la vida rural en busca de las áreas urbanas de las grandes ciudades, sobre todo las personas de clase media, que anhelaban el ingreso a la “enseñanza superior” (Montané, 2013).

Aun así, para las mujeres, esta no fue una alternativa que se aceptó de forma inmediata por la sociedad española. La Ley General de 14/1970, de 4 de agosto (Ley Villar-Palasi), responde a las necesidades que requería la sociedad española en cuanto a los aspectos sociales, políticos y educativos, abarcando el sistema educativo de forma general con miras a la construcción de un país más justo.

Su eficacia trató de atender las demandas sociales españolas, basándose fundamentalmente en los criterios de unidad y flexibilidad, interrelacionando todos los niveles educativos. Una de las mayores fallas presentada por el sistema educacional español, que el “Libro Blanco” de la educación de 1969 presentaba, se refería a la poca participación de la mujer. La “Ley General de 1970” adoptó el principio de igualdad para los hombres y las mujeres, contraponiéndose a la segregación de sexo mantenida por la tradición educacional franquista (Amo Del Amo, 2009).

Para Harding (1996), los estudios feministas se constituyeron como una importante herramienta analítica en la identificación de cinco temáticas que cruzaron las ciencias modernas y ha consolidado los enfoques de género en los distintos contextos históricos: la concepción sexista y androcéntrica que permean las ciencias en general, y particularmente las ciencias de la educación, los procesos de legitimación de la investigación científica, las tecnologías y las filosofías de la ciencia.

En España, solo en 1970 el sistema educacional puso contra la segregación sexista, estableciendo mediante la Ley General de Educación un único currículo, los mismos docentes y sobre un mismo espacio educativo para ambos sexos, favoreciendo la creación de la escuela mixta. No obstante, pese a que se trate de un discurso legal, la determinación llevó una década y media

para que asumiera un carácter obligatorio, esto es, solamente en el periodo de 1984/1985 fue que el sistema escolar español pasó a adoptar la idea de una escuela sin segregación sexista (Amo del Amo, 2009).

En la década de 1980 se consolidó la presencia de las mujeres en todos los niveles de enseñanza, superando en algunos casos el contingente masculino. Este efecto se acreditó, desde un punto de vista legal, a la Ley General de la Educación de 1970, a la Ley Orgánica 9/1985, de 3 de junio, que estableció el derecho a la educación para todos, y a las acciones emprendidas por los gobiernos democráticos, con el objetivo de obtener el acceso de significativas parcelas de la población, excluidas anteriormente por el sistema educacional franquista.

Los datos del ministerio de Educación, Política Social y Deportes (MEPSYD)- Datos y cifras, curso escolar 2008/2009, registraron la evolución de la inclusión femenina a la escolarización en largo periodo, desde 1976, cuando las mujeres jóvenes se constituyeron como la mayoría en los cursos de bachillerato. Esta ascensión, en la década de 1980, se estableció en todos los niveles educativos, y solamente las Escuelas Técnicas Superiores no registraron un aumento del contingente femenino.

Sin embargo, las cifras apuntan esa superioridad numérica de las mujeres en la enseñanza secundaria pos-obligatoria en 2006-2007, cuando el contingente femenino alcanzó el 51,5% aumentando esa cifra para el 54,7% en la enseñanza universitaria en el mismo periodo. Según Montané (2013), actualmente esa cifra sufre un ligero descenso y apunta que el 54,3% de los estudiantes y de las estudiantes de las universidades españolas son del sexo femenino.

Cabe destacar el “*gendramento*” (naturalización de la desigualdad de género) presente en las carreras de grado de las ingenierías y las Escuelas Técnicas Superiores españolas.

Los análisis de López (2002) sobre la segregación sexista en la enseñanza superior española, las opciones académicas de profesionalización, representadas por las Ciencias de la Educación y las Humanidades, son

significadas como el “lugar” de las mujeres, por su presencia en las profesiones consideradas femeninas como la psicología y la educación, entre otras, cuyo objetivo se relaciona al “cuidar”. Mientras que a los hombres, les toca ocupar las plazas de las ingenierías y Escuelas Técnicas Superiores que buscan la formación para las profesiones que involucran cálculos, técnicas, alta dirección y justicia, en otras palabras, profesiones de carácter masculino, para el imaginario social.

La referida autora afirma que en el período de 1975/1976, en las ingenierías y carreras técnicas, el 95% de las personas matriculadas eran del sexo masculino. En 1999, el porcentaje de mujeres en las ciencias exactas (*hard sciences*) llegó al 25%, siendo considerada una cifra bastante alta, comparando con los datos actuales, que son de 15%, según informaciones de la Comisión Europea.

La sub-representación de las mujeres en las ingenierías y en las Escuelas Técnicas Superiores de España señala la invisibilidad de las mujeres en la ciencia y delata el carácter no neutro que esta asume, aunque se erijan en principios universalistas.

Las políticas y las prácticas desarrolladas en las áreas mencionadas se presentan marcadas por la desigualdad de género, favoreciendo a los hombres e impulsándolos para que tengan carreras académicas/profesionales exitosas. Williams (1995) denominó metafóricamente ese fenómeno “escalera mecánica de cristal”, en contraposición al término “techo de cristal” que concierne en una barrera invisible que impide el crecimiento académico/profesional de las mujeres, sobre todo en lo que se refiere a los puestos más altos en la jerarquía de las empresas e instituciones, convirtiéndolos inalcanzables para ellas, simplemente por el hecho de que sean mujeres.

El movimiento feminista español se reorganizó tras la dictadura franquista, obteniendo visibilidad, movilizando más de mil mujeres en encuentros que se realizaron en distintas ciudades españolas. Paralelamente, grupos de universitarias pasaron a desarrollar actividades extracurriculares que redundaron en la creación de los primeros grupos universitarios de Estudios de

las Mujeres, que se establecieron entre 1979/1982 en las ciudades de Madrid, Barcelona y en el País Vasco (García y Leoz, 2009).

Los cambios en el sistema educacional que iban a promover transformaciones más eficaces en la enseñanza superior se concretizaron de hecho a partir de la elaboración de la Constitución Española de 1978, que presenta los principios fundamentales sobre la base normativa en cuanto a la igualdad entre hombre y mujeres.

Montané, Vilaroya et al. (2011) destacan fundamentalmente dos artículos constitucionales: el artículo 14º, que establece el principio de igualdad ante la ley para que no pueda prevalecer discriminación en razón de nacimiento, raza, sexo, religión, o cualquier otra condición o circunstancia personal o social; y el artículo 9º 2, que dispone que los poderes públicos deben promover las condiciones para que la libertad y la igualdad de los individuos y grupos sean reales y efectivas, y remover los obstáculos que impidan o dificultan su plenitud, facilitando la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social.

De acuerdo con las autoras, la Ley Orgánica 2/2006 (LOE) reglamenta básicamente la educación universitaria en la actualidad e identifica que el principio de igualdad entre los hombres y las mujeres en diferentes aspectos está presente en todo el texto, así como en las medidas en lo que se refiere al ámbito educativo previstas por la Ley Orgánica 1/2004 referente a las “Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género”.

Para Montané (2013), la enseñanza superior se mostraba en su práctica como una paradoja, dado que las demandas sociales se pautaban en los valores democráticos y, sobre todo, en el principio de la autonomía universitaria, con base en su artículo 27.10, obligándola a romper con el plan tradicional centralista que cruzaba el régimen jurídico administrativo seguido hasta entonces. En la contraposición, se encontraba sometida al artículo 149.1.30, que determinaba al Estado la competencia exclusiva de regulación de las condiciones de obtención, expedición y homologación de los títulos académicos y profesionales.

Los escenarios sociales de las últimas décadas, matizados por los principios democráticos y por las redefiniciones de los papeles sociales atribuidos a las mujeres y a los hombres socialmente, provenientes incluso del desarrollo económico-social, simbolizado en la acogida de España por el “mundo europeo”, que había sido negado en el periodo del gobierno franquista, sirvieron de alimento para la culminación práctica de la nueva Constitución Española.

A su vez, esta fortalecía los cambios en cuanto al ingreso de mujeres en las universidades de España, contando con la presencia femenina en la enseñanza superior en su consolidación en este nivel de enseñanza, consolidando a la vez las luchas que se desarrollaron por los movimientos feministas a lo largo de muchos otros siglos pasados (Montané et al.,2010).

Lugo (2014) desarrolló una importante investigación sobre el sistema internacional de protección de derechos humanos de las mujeres a partir de una perspectiva general, con base en el principio de igualdad y no discriminación en el contexto internacional, dirigiendo especial atención a los estudios de la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra las Mujeres (CEDAW, 1981) y al comité para la Eliminación de la Discriminación Contra las Mujeres, que se constituyó como un órgano de vigilancia responsable por el CEDAW, tratado internacional que ya se ha mencionado.

La referida autora destaca la condición de desigualdad social y las relaciones asimétricas en las esferas públicas y privadas como responsables por la caracterización del grupo de mujeres como “grupo de especial vulnerabilidad en relación al género masculino”, resaltando la existencia del desequilibrio en las relaciones entre los hombres y las mujeres en cuanto a los procesos de tomada de decisiones políticas, en el ámbito general. Ese desequilibrio proveniente de la estructura social todavía mantenido en las desigualdades entre los géneros se refleja en el contexto de enseñanza superior, en el cual la presencia del género femenino, cuando se trata de gestión, es inferior en relación a los hombres.

De acuerdo con Montané (2013), la generificación de la educación superior compromete no solo al desarrollo académico y científico, sino también al desarrollo social. Lugo (2014) complementa los análisis en este sentido, alegando que, “además de eso como ya se ha reconocido por unanimidad, estas situaciones de discriminación y desigualdades llegan a impedir el progreso social e incluso afectan al propio sistema democrático” (Lugo, 2014:146).

Así, la emancipación femenina está directamente relacionada a la inserción de las mujeres en el mercado laboral y al acceso a la educación. Este es un punto convergente entre los movimientos feministas que apuntan estas dos instancias como principales medios de equidad de género.

Situando los discursos normativos legales en el ámbito de las Universidades españolas, se destaca que el proceso de protección de los derechos humanos de las mujeres en el nivel internacional, especialmente en lo que se refiere al reconocimiento formal de la igualdad de sus derechos en relación a los hombres, tiene su “punto de partida” con la Declaración sobre la Eliminación de la Discriminación de las Mujeres, aprobada por la asamblea general de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) En 1967 (Machado, 2014).

Este documento se constituye como un importante pilar para el largo proceso de reconocimiento de los derechos de las mujeres que vendrían a concretizarse, en relación a su inclusión en la enseñanza superior. La autora reitera:

El punto de arranque en el proceso de protección de derechos humanos de las mujeres a nivel internacional y más concretamente del reconocimiento formal de la igualdad de la mujer puede ser situado en la Declaración sobre la Eliminación de la Discriminación contra la mujer que es calificada como “fundamentalmente injusta” y como una “ofensa a la dignidad humana” (artículo 1), la Declaración fue solo un mero compromiso político entre los Estados sin fuerza vinculante (carece de fuerza jurídica de un tratado). No obstante, tenemos que reconocer que este es un eslabón importante en el largo proceso de reconocimiento de los derechos de las mujeres (Machado, 2014:150).

El proceso de democratización, acceso y permanencia de las mujeres en la Enseñanza Superior no se caracteriza como un producto únicamente de España. Proviene también del conjunto de acciones y principios que cruzan la Comunidad Europea a través de las líneas estratégicas internacionales de las cuales España pasó a adoptar tras su inclusión a esa comunidad.

Los discursos legales vehiculados mediante los tratados internacionales emblemáticos por la Organización de las Naciones Unidas (ONU), por la Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW-1979), la adopción de la Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la mujer (1993) y las convocatorias constantes en las Conferencias Mundiales sobre la Mujer (1975, 1980, 1985, 1995 e 2000), contribuyeron para los cambios de mentalidad que ocurrieron en Europa, convirtiéndose en cambios derivados de los estados, en los que las normativas se vuelven para la eliminación de la discriminación de las mujeres Montané (2013). La autora continúa su argumento:

“Con el tratado de Ámsterdam de 1999, se estableció la igualdad entre hombres y mujeres como una tarea específica de la Comunidad Europea y como un objetivo transversal que afecta a todas las tareas comunitarias y se formalizó su compromiso de avanzar en la igualdad de género en ámbito de la investigación” (Montané, 2013:22).

195

La I Conferencia Mundial de Mujeres (México, 1975) originó propuestas y recomendaciones para el mejoramiento de las condiciones de vida de las mujeres, propiciando la equidad de oportunidades en relación a los hombres. Aunque haya sucedido inúmeras Conferencias cuyas pautas versasen sobre los derechos humanos y de las mujeres, y los gobiernos, en su mayoría, habiéndose comprometido al cumplimiento de lo que en estas fue deliberado, efectivamente, las propuestas no fueron concretizadas (Ferreira, 2000).

En la IV Conferencia Mundial de las Mujeres, que sucedió en Beijing (1995), surgió el término “gender mainstreaming”, o “transversalidad de género”, como estrategia de promoción de la eficacia de la equidad de género, a partir de la cual, en todas las políticas y acciones vinculadas a la Unión Europea y a los

estados que de ella forman parte deben contemplar la dimensión de género (STIEGLER, 2003). En las palabras de la autora...

El objetivo del gender mainstreaming es incorporar la perspectiva de las relaciones existentes entre los sexos en todos los procesos de decisión y hacer que todos los procesos de decisión sean útiles a la igualdad de oportunidades (Stiegler, 2003:7).

Para eso, el 22 de marzo de 2007, fue creado un importante dispositivo legal que, de acuerdo con Montané y Vilaroya (2012), tiene carácter integral y regulador de las políticas públicas, teniendo como objetivo general la efectivización de las políticas de igualdad entre mujeres y hombres. Se trata de la Ley Orgánica 3/2007, en la cual está determinado que el sistema educativo deberá incluir, a sus finalidades, el principio de la cualidad de la educación y del respeto a los derechos fundamentales de libertad y de oportunidades iguales para las mujeres y para los hombres, eliminando obstáculos que se antepongan a la efectivización de la promoción plena de la equidad de género (artículo 23º).

La Ley Orgánica referida establece acciones educativas destinadas a la implementación y efectivización de estas políticas, así como la creación del comité Interministerial sobre la igualdad entre las mujeres y los hombres que se constituye como un órgano colegiado responsable por la coordinación de las medidas tomadas en cada uno de los departamentos ministeriales.

Las Unidades de Igualdad en cada ministerio, cuya finalidad será la promoción de la igualdad de género en su área de competencia y el Consejo de Participación de la mujer, órgano consultivo y de asesoramiento en que están representadas las administraciones y organizaciones públicas de las mujeres (Montané: Vilaroya, 2012).

Las autoras mencionadas entienden como principal herramienta para el planeamiento y desarrollo de políticas de igualdad estatales los Planes de Igualdad de Oportunidades (PIOM) que viene siendo desarrollados cada cuatro años desde 1988, siendo responsables por la ejecución del Instituto de Mujeres. Ella afirma que:

A su vez, existen planes regionales que se desarrollan en el ámbito de las Comunidades Autónomas, dadas las competencias que tienen asumidas en la materia. Igualmente ocurre con las políticas educativas cuya gestión se encuentra descentralizada, y debemos también señalar que desde la Unión Europea se establecen las directrices aplicables a los Estados miembros a través de directivas, programas de acción comunitarios, etc. (Montané: Vilaroya, 2012:40-41).

El Plan Estratégico de Igualdad de Oportunidades (PEIO) 2008-2011 fue aprobado por el Consejo de Ministros como forma de implementación efectiva de las políticas públicas desarrolladas. Como parte de esta acción, el referido Consejo creó una Comisión Interministerial de Igualdad, la coordinación de los departamentos ministeriales, la producción de informes a partir de las acciones gubernamentales y la evaluación de los proyectos y los demás dispositivos. Carvalho e Montané (2012) afirman que el PEIO se pauta básicamente en cuatro directrices:

Ciudadanía, Empoderamiento, Transversalidad e Innovación. Aunque no se disponga de una sección específica sobre la enseñanza superior, hay acciones educacionales que hacen referencias explícitas a la enseñanza superior, por ejemplo, en lo que se refiere a la implantación de carreras de grado y programas de pos-grado, a la investigación (especialmente, a la formalización de los estudios feministas), así como a la formación docente (Carvalho; Montané, 2012:3).

En términos de documentos legales, las políticas de igualdad entre mujeres y hombres se revigorizan al ser establecido al convenio de colaboración entre el “Ministerio de la Educación y Ciencia” y el “Ministerio del trabajo y Asuntos Sociales” (en marcha desde 1990).

Ese acuerdo de cooperación fue especialmente destinado a la promoción de la igualdad de oportunidades entre las mujeres y los hombres que, a través del Instituto de Mujeres, tuvo como objetivo el desarrollo de la investigación sobre la situación de las mujeres y de las chicas en la educación y en las prácticas educativas. Con este propósito, se facilitan varios recursos como las

Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), la producción de materiales de enseñanza y la elaboración y circulación de teorías y prácticas de enseñanza como forma de garantizar la inclusión del principio de igualdad de oportunidades en todos los niveles educativos (Montané: Vilaroya, 2012).

Todo ese conjunto de acciones tenía como meta la estimulación de la reflexión/acción/erradicación de las desigualdades, sobre todo, de género y sus impactos en las carreras académicas, en la fomentación de investigaciones y de producción de conocimiento en el ámbito de la educación superior.

Los discursos legales vueltos a las políticas de género intentan minimizar/ extinguir la subordinación de las mujeres a la orden machista/sexista presente, en mayor o menor grado, en las instituciones educativas. Queda clara la insistencia de sus objetivos en cuanto al carácter global de acciones basadas en el compromiso que los gobiernos y sociedades civiles deben adoptar ante todas las formas de violencia y discriminación de género presentes en todos los niveles de enseñanza española.

Cabe destacar que la transformación y la expansión de la educación superior con base en la interrelación entre los conceptos de calidad y pertinencia (participación efectiva para solucionar los problemas cruciales de la humanidad, como la construcción de una cultura de paz, la sustentabilidad, etc.) deben atender a las demandas de las áreas del desarrollo humano, buscando soluciones para los desafíos provenientes de las nuevas órdenes que se impusieron a través de la globalización (UNESCO, 1999).

La desconstrucción de la concepción de ciencia, que se origina de las formaciones discursivas constituidas a partir de la fragmentación de los saberes y de las formas de gestión basadas en los conocimientos discriminatorios, excluyentes, generificados y sexistas, debe ser incluida en la pauta de los objetivos de las instituciones interesadas en minimizar/resolver las principales dificultades que afectan las comunidades universitarias. Es responsabilidad de toda la comunidad universitaria, de los sectores públicos y privados y de la economía, de los órganos (no) gubernamentales, de los medios de comunicación, etc., colaborar para efectivización de estos objetivos.

Ideas Finales

Aunque los discursos normativos hayan impetrado significativos cambios en cuanto a la democratización de la enseñanza y al acceso de las mujeres al espacio público-académico, en su mayoría, esos no se han llevado a cabo prácticamente en el interior de las universidades españolas. Las instituciones de Educación Superior no han conseguido responder a las demandas sociales contemporáneas, marcadamente en cuanto a la equidad de género y sus interseccionalizaciones.

Sin embargo, se averiguan significativos avances en las políticas de igualdad de género. La presencia de las mujeres (aunque se configure como más cuantitativa que cualitativa) en la Enseñanza Superior, en el espacio europeo, los cambios jurídicos, de estructura de funcionamiento universitario (aunque incipientes) y en la producción del conocimiento actual traen, en mayor o menor medida, los discursos derivados de los estudios de género, a través de las Comunidades Autónomas y de los Institutos de Mujeres en colaboración con el gobierno central.

Se deben destacar también los significativos cambios proporcionados por la inclusión del término “gender mainstreaming” o “transversalización”, que oficializó la perspectiva de género como término consustanciador en las políticas de igualdad de la Unión Europea y de sus estados integrantes.

Las políticas educacionales se muestran eficaces para la promoción de acceso de las mujeres al espacio público de la universidad, pero insuficientes para la solución de los problemas como la implementación de una división social del trabajo transversalizada por el principio de equidad de género, incidiendo en el reconocimiento social de las mujeres en el espacio público en condiciones de igualdad con los hombres, no solo en la enseñanza superior, pero también en el mercado laboral.

La concepción sexista y androcéntrica que permea las ciencias en general se presentifica en las políticas y prácticas que engendran la Educación Superior en la España. Las mujeres se posicionan en situación de desigualdad en

relación a los hombres en cuanto a la distribución de los (altos) puestos de gestión y en relación a la ocupación de las plazas y permanencia en carreras de las llamadas *hard sciences*.

Partiendo del principio de que los objetivos de las instituciones de enseñanza superior se deben pensar de acuerdo con el modelo de la sociedad que se desea construir, y que cualidad y pertinencia son conceptos interrelacionados, a partir de todo lo anterior, se concluye que hay una pertinencia en cuanto a las políticas educacionales, sobre todo las dirigidas a la enseñanza superior, sin embargo, estas se mostraron insuficientes en lo concerniente a la calidad de las políticas de equidad de género en el escenario español.

Referencias Bibliográficas

- Amo Del Amo, M. C. (2009): La educación de las mujeres en España. De la "amiga" a la Universidad. *CEE Participación Educativa*, 11, julio. (pp. 8-22). Consulta el 18 de junio de 2016, <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n11-amo-amo.pdf>
- Bourdieu, P. (1989). *El poder simbólico*. Rio de Janeiro, DIFEL/ Bertrand Brasil.
- Carvalho, M. E. P. y Montané, A. (2012). Políticas de equidad de género en la educación superior en España y en Brasil: avances y límites. En *Labrys, études féministes/ estudos feministas juillet/décembre - julio /diciembre*. Consulta el 25 de enero de 2016, <http://www.labrys.net.br/labrys22/education/maria%20eulina.htm>
- Conferencia de Ministros responsables por la Enseñanza Superior - Comunicado Berlín en septiembre (2003). Consulta el 18 de junio de 2016, http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2003_Berlin_communique_Portuguese.pdf
- España. *Constitución Española: Cortes Generales «BOE»* núm. 311, de 29 de diciembre de 1978 Última modificación: 27 de septiembre (2011). Referencia: BOE-A-1978-31229. Consulta el 24 de abril de 2016, <https://www.google.es/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=LRU+de+1983+-+Espanha>

- España. *Ley Orgánica 8/1985 de 3 de julio. Reguladora del Derecho a la Educación.* (1985). Agencia Estatal – Boletín Oficial del Estado. Consulta el 15 de junio de 2016, <https://www.boe.es/boe/dias/1985/07/04/pdfs/A21015-21022.pdf>
- España. *La universidad en España, del antiguo régimen a la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria – (LRU/1983). Hitos y cuestiones destacadas* (1983). Consulta el 1 de mayo de 2016, <http://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/viewFile/3472/3491>
- España. *Ministerio de Educación y Ciencia: Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales* (2007). Consulta el 14 de marzo de 2016, <http://www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf>
- España. *Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres* (2007). Consulta el 16 de marzo de 2016, http://www.empleo.gob.es/es/publica/pub_electronicas/destacadas/revista/numeros/Extraligualdad07/Docu01
- España. *Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades* (2007). Consulta el 21 de marzo de 2016, <https://www.boe.es/boe/dias/2007/04/13/pdfs/A16241-16260.pdf>
- España. *Datos y cifras Curso escolar 2008/2009* (2009). MINISTERIO DE EDUCACIÓN, POLÍTICA SOCIAL Y DEPORTE. Consulta el 20 de junio de 2016, <https://www.google.es/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=MEPSYD%2C+Datos+y+cifras.+Curso+escolar+2008%2F2009>
- España. *Datos y cifras Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Curso escolar 2015/2016* (2016). Consulta el 20 de junio de 2016, <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras/Datosycifras1516.pdf>
- España. *Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa* (1970). En Agencia Estatal – Boletín Oficial del Estado. Consulta el 21 de febrero de 2016, https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1970-852

- García, A. I. B y LEOZ, D. (2009). *Los estudios de las mujeres en la universidad española*. Extensión en Foco, Curitiba, n. 4, p. 63-74, julio/diciembre. Editora UFPR. Consulta el 28 de septiembre de 2015, <http://revistas.ufpr.br/extensao/article/view/24882/16688>
- Harding, S. (1996). *Ciencia y feminismo*. Madrid: Editions Morata.
- López. D. C. L. (2002). *La presencia de la mujer en la universidad española* (2002). Dialnet. Consulta el 31 de marzo de 2016, <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2480643>
- Lugo, Y. G.(2014). *Sistema Internacional de Protección de los Derechos Humanos de las Mujeres*. En J. F. Beltrão, J. F.; J. C. M. de Brito Filho et al. *Derechos Humanos de los Grupos Vulnerables. Manual © 2014 - dhcs. Rede Derechos Humanos y Educación Superior*. Universitat Pompeu Fabra, Barcelona – España (pp.145-168). Consulta el 08 de febrero de 2016, https://www.upf.edu/dhes-alfa/materials/DDGV_PORT_Manual_v4.pdf
- Machado, L. Z. (2014). *Género e Derechos humanos: revolución de ideas e políticas públicas*. En J. F. Beltrão, J. F.; J. C. M. de Brito Filho et al. *Derechos Humanos dos Grupos Vulnerables. Manual © 2014 - dhcs. Rede Derechos Humanos e Educación Superior*. Universitat Pompeu Fabra, Barcelona – España (pp.131-144). Consulta el 08 de febrero de 2016, https://www.upf.edu/dhes-alfa/materials/DDGV_PORT_Manual_v4.pdf
- Montané, A. (2013). *Mujeres, ciencia y universidad*. En *Mujeres y educación superior*/ Montané, A. L y Carvalho, M. E. P. C. (coord.).—João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.
- Montané, A. et al. (2010). Del elitismo a la internacionalización: desafíos, recorridos y cambios en las políticas de educación superior en España. En TEODORO, A. *La educación superior en Iberoamérica* (pp 69-92). Lisboa: Ediciones Universitarias Lusófonas.
- Montané, A. y Vilaroya, A. et al. (2011). *Marcos legales y políticas de igualdad de género en Iberoamérica*. Riaipe-UB. Consulta el 09 de mayo de 2016, <http://www.riape-alfa.eu/index.php/es/productos/productos/relatorios-de-genero>
- Nascimento, M. S (2016). *La Esquizoanálisis de los Discursos sobre Sexualidades e Género en Prácticas Docentes de la Educación de la*

Enseñanza Superior en el Estado de la Paraíba – Brasil. En 1ª conferencia SPCE-SEC - La Educación comparada más allá de los números: contextos locales, realidades nacionales y procesos transnacionales. Lisboa: Ediciones Universitarias Lusófonas. Consulta el 15 de junio de 2016.

Política de cambio y desarrollo en la Enseñanza Superior / UNESCO (1999). (Traducción y revisión Laura A. Ferrantini Fusaro). – RIO DE Janeiro. Consulta el 26 de junio de 2016, <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129768porb.pdf>

Portugal: *Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Mujeres* (CEDAW).(1981). Entrada en vigor en el orden jurídico portugués: 3 de septiembre de 1981. Consulta el 15 de abril de 2016, <http://plataformamulheres.org.pt/docs/PPDM-CEDAW-pt.pdf>

Portugal: *Comité para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer – CEDAW* (2013). Observatorio Brasil de la Igualdad de Género. Portugal, 1981 Consulta el 21 de enero de 2016, <http://www.observatoriodegenero.gov.br/eixo/internacional/instancias-regionais/o-comite-cedaw-2013-comite-para-a-eliminacao-de-todas-as-formas-de-discriminacao-contr-a-mulher>

Souza, R. G. S y Sardenberg, C. M. B. (2013). *Visibilizando la mujer en el espacio público: la presencia de las mujeres en las Universidades*. Seminario Internacional Haciendo Género 10 - Desafíos actuales dos feminismos (Anais Electrónicos), Florianópolis, ISSN2179-510X

Stiegler, B. (2003). *Género, poder y política*. Bonn: División de Cooperación Internacional de la Friedrich-Ebert-Stiftung. América Latina y Caribe.

Tratado de Amsterdam. *Resolución de la Asamblea de la República n.º 7/99. DR nº 42/99 SÉRIE I-A de 19 de Enero* (1999). Consulta el 31 de marzo de 2016, [https://www.boe.es/legislacion/enlaces/documentos/ue/Tratados\(0340-0396\).pdf](https://www.boe.es/legislacion/enlaces/documentos/ue/Tratados(0340-0396).pdf)