

## DESVELANDO LOS SIGNIFICADOS DE EQUIDAD E IGUALDAD DE GÉNERO: UN RECORRIDO POR INSTRUMENTOS Y POLÍTICAS EDUCATIVAS DIRIGIDAS A LA TRANSFORMACIÓN POR LA IGUALDAD DE GÉNERO DESDE EL DERECHO A LA EDUCACIÓN

### UNVEILING MEANINGS ABOUT EQUITY AND EQUALITY: A TOUR OF INSTRUMENTS AND EDUCATIONAL POLICIES AIMED AT THE TRANSFORMATION FOR GENDER EQUALITY FROM THE RIGHT TO EDUCATION

M<sup>a</sup> Pilar Domínguez Castillo

#### ABSTRACT

This article allows us to travel through different supranational and international educational policies, as well as studies and reports of educational policies, in order to reveal the deep implications that are in parity - gender equality approaches in education.

The route will also give us the evolution, as well as the steps forward and backward, related to the Right for Education from the gender equality approach. We will be aware of the transformational impact that the recent theoretical and methodological approaches developed by UNESCO offer to gender equality, against other approaches from supranational policies that focus on gender parity.

Finally, we offer some clues about how important is the Right for Education from a gender perspective in the new post-2015 global agenda.

**Key words:** *Right for Education, Gender Equality, Gender Parity, Post-2015 Agenda.*

#### RESUMEN

El presente artículo nos permite transitar por diferentes instrumentos educativos internacionales, así como por estudios e informes de políticas educativas, para ir desvelando las implicaciones profundas que se encuentran en los enfoques de paridad-igualdad de género en la educación.

El recorrido que realizaremos nos ofrecerá igualmente la evolución, y los pasos dados hacia delante y hacia atrás, del derecho a la educación desde la perspectiva de la igualdad de género, pudiendo tomar conciencia del potencial transformador que albergan las recientes aproximaciones teóricas y metodológicas desarrolladas por organismos como UNESCO, frente a políticas supranacionales que han priorizado la paridad de género frente a la igualdad de género.

Ofreceremos algunas claves sobre la relevancia del derecho a la educación desde la perspectiva de género en la nueva agenda mundial post-2015.

**Palabras clave:** *Derecho a la educación, igualdad de género, paridad de género, agenda post-2015.*

Fecha de recepción: 7 de abril de 2015.

Fecha de aceptación: 12 de junio de 2015.

## INTRODUCCIÓN

Garantizar el derecho a la educación no es una mera cuestión de cifras. Alcanzar la paridad en la escolarización es una tarea que forma parte de un programa de más vasto alcance: Lograr la igualdad entre los sexos para que niños y niñas, hombres y mujeres, tengan las mismas oportunidades de aprender y consigan los mismos resultados en su aprendizaje, tanto el plano profesional y personal como en el político. Lograr el objetivo de la igualdad entre los sexos fijado para 2015 engloba no sólo el derecho a la educación, sino también los derechos dentro del sistema educativo y los que se ejercen gracias a la educación. (UNESCO, 2005, p. 444).

Comenzamos el artículo con un párrafo paradigmático, que forma parte de las conclusiones del **Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo 2003-2004: Hacia la igualdad entre los sexos** (UNESCO, 2005), como un simbólico homenaje a un informe que supuso un hito en la conceptualización de la igualdad de género en la educación, fundamentalmente en relación a lo que con anterioridad había sido aprobado en el marco de la Declaración del Milenio en la Asamblea General de Naciones Unidas en el año 2000 (puesto que ésta última estableció compromisos en igualdad de género desde el derecho a la educación menos transformadores que aquellos puestos de manifiesto en la Declaración de Dakar)

En el umbral de la Agenda para el Desarrollo Post-2015, consideramos de gran relevancia la oportunidad de transitar por los instrumentos normativos supranacionales en materia de educación e igualdad de género, para aprovechar los aprendizajes realizados en los últimos quince años y apostar por aproximaciones teóricas e intervenciones que generen, desde la educación, las condiciones socio-personales y político-estructurales para la igualdad de género en nuestras sociedades.

De este modo, comenzaremos el recorrido por la Declaración de Objetivos de Desarrollo del Milenio (ONU, 2000) y desde ahí nos acercaremos al Marco de Acción de Dakar para continuar por todas las aportaciones, teórico-metodológicas, realizadas con posterioridad y que ofrecen paradigmas y políticas educativas que se dirigen a la construcción de la igualdad de género desde las escuelas.

La Declaración de Objetivos de Desarrollo del Milenio (ONU, 2000) había supuesto un retroceso en relación a cómo hasta entonces se estaba entiendo la igualdad de género en el derecho a la educación, fundamentalmente en relación al Marco de Acción de Dakar que había dado cierta consistencia a cómo la educación podía contribuir a la igualdad de género así como había enunciado la relevancia de los procesos de educativos transformadores que podían realizarse para conseguir la igualdad de género en las sociedades (Unterhalter y North, 2011).

El Marco de Acción de Dakar trató de desarrollar un programa, relativo a derechos humanos, que fuera ambicioso y que estuviera enunciado según compromisos internacionales de carácter jurídico. De este modo, ofrecía una apuesta por una educación que pone énfasis y atención de la desigualdad de género desde la educación en temprana infancia hasta altos niveles, integrando la perspectiva de género tanto en la alfabetización de personas adultos como en las aproximaciones sobre la misma naturaleza del aprendizaje: Educación que comienza en la primera infancia (Objetivo 1), que fomenta los programas destinados a que todos los jóvenes y los adultos adquieran las competencias necesarias para la vida activa (Objetivo 3) y que mejora todos los aspectos cualitativos de la educación (Objetivo 6).

En relación a los compromisos por la igualdad de género en la educación, nos gustaría resaltar los tres objetivos siguientes que el Marco de Acción de Dakar establecía:

2. Velar para que de aquí a 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas, que se encuentran en situaciones difíciles y que pertenecen a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen.

4. Aumentar de aquí al año 2015 los niveles de alfabetización de los adultos en un 50%, en particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente.

5. Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr para 2015 la igualdad entre los géneros en la educación, en particular garantizando a las niñas un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, con las mismas posibilidades de obtener buenos resultados

El marco de acción de Dakar visibilizaba la necesidad de un enfoque interseccional para abordar las desigualdades en la educación, priorizando la igualdad de género tanto en el acceso a la educación como en considerar la igualdad de género una perspectiva que posibilita transformaciones socio-personales en las niñas y mujeres.

Una de las principales críticas que recibió La Declaración de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ONU, 2000) es que apostó por umbrales mínimos de escolarización, enfocándose sólo en que todos los niños y niñas completaran la escolarización primaria así como en la mejora de la proporción de personas adultas que consiguen la alfabetización. No encontramos ningún indicador relacionado con un aprendizaje de calidad y libre de violencia en las aulas aun cuando es una de las principales problemáticas que dificulta que niñas y mujeres accedan a una educación (Unterhalter y North, 2011; Arnot y Fennell, 2008). Es importante resaltar que la ausencia de incentivos hacia la educación terciaria y superior en las mujeres contrasta, e incluso es contradictoria, con el ODM 3 que pretende un aumento de la participación de las mujeres en parlamentos nacionales. Retomamos a continuación los Objetivos de Desarrollo del Milenio a los que hacemos referencia:

El **Objetivo 2: Lograr la enseñanza primaria universal**, establecía la Meta 3: Velar para que en el año 2015 todos los niños y niñas pudieran terminar un ciclo completo de enseñanza primaria. Los indicadores por tanto se limitaron a priorizar la supresión de las disparidades entre los sexos en la educación y no la igualdad entre los sexos, un objetivo más exigente proclamado en el Marco de Acción de Dakar.

En relación al **Objetivo 3: Promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer**, la meta 4 establece eliminar disparidad de género en primaria y secundaria. Se crea así una gran disyuntiva entre el amplio alcance que el objetivo pretende conseguir y el limitado foco sobre la adquisición de metas en la educación, disyuntiva que desde el 2000 ha ido generando grandes debates (Akman, Unterhalter y Challender, 2010).

## ¿Qué aportó el Informe de Seguimiento de la Educación 2003-2004: Hacia la igualdad entre los sexos?

Este informe de seguimiento continuó con el paradigma de género y derecho a la educación que habían sido enunciados como fundamentales por el Marco de Acción de Dakar. De este modo, una de las dimensiones sobre las que incidía era en la importancia de enfocarse en el aumento de mujeres maestras así como aumentar la representación de niñas en los libros de texto, teniendo en cuenta el número de niños y niñas que progresaban a través de la educación (y no sólo que accedían a la escolarización).

Desde su publicación, surgieron una amplia corriente de informes que iban más allá de estudios e investigaciones sobre las brechas de género existentes en todos los niveles de educación (Arnot y Fennell, 2008). *Más allá del acceso a la educación* se convirtió en un enunciado clave que resaltaba el papel transformador de la educación para la igualdad de género en las sociedades y en la mejora de la situación de las niñas y mujeres en el mundo.

### Un párrafo emblemático que articula el desarrollo del presente artículo

La publicación del citado Informe de Seguimiento de la Educación supuso un punto de inflexión fundamental en la educación para la igualdad de género, puesto que transita desde los argumentos justificativos del impacto económico y social que la educación de las niñas proporcionará a sus países, a una mirada sobre la educación como un proceso que generará una sociedad igualitaria en derechos para todas (en la medida en la que se aborden y subviertan procesos y relaciones educativas que mantienen y replican la desigualdad de género).

El párrafo que da comienzo al presente artículo, al recoger la esencia transformadora del informe, articulará el desarrollo del artículo puesto que nos permite reflexionar sobre los objetivos que nos proponemos. A continuación describimos brevemente la secuencia de desarrollo del artículo en función de las frases que forman el párrafo escogido:

- *Garantizar el derecho a la educación no es una mera cuestión de cifras.* Abordaremos la diferencia entre paridad e igualdad de género desde las implicaciones que tiene cada uno de los enfoques.
- *Alcanzar la paridad en la escolarización es una tarea que forma parte de un programa de más vasto alcance.* Realizaremos un recorrido por las aproximaciones teóricas que han permitido la evolución de la perspectiva de género en relación al derecho a la educación.
- *Lograr la igualdad entre los sexos para que niños y niñas, hombres y mujeres, tengan las mismas oportunidades de aprender y consigan los mismos resultados en su aprendizaje, tanto el plano profesional y personal como en el político.* Reflexionaremos acerca de cómo la igualdad de género y la teoría de las capacidades se convierten en una estrategia de gran riqueza para trabajar desde el derecho a la educación.
- *Lograr el objetivo de la igualdad entre los sexos fijado para 2015 engloba no sólo el derecho a la educación, sino también los derechos dentro del sistema educativo y los que se ejercen gracias a la educación.* Pondremos de manifiesto cómo el derecho a la educación y la igualdad de género están posibilitando transformaciones personales y colectivas.

## 1. GARANTIZAR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN NO ES UNA MERA CUESTIÓN DE CIFRAS

En este apartado nos gustaría reflexionar acerca del carácter cuantitativo y restringido que ha caracterizado, desde la Declaración de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, la valoración de los logros y avances en la igualdad de género en la educación desde diferentes organismos

supranacionales (puesto que son éstos quienes determinan las ayudas presupuestarias que los Gobiernos reciben para seguir mejorando la situación de su educación).

La frase que da título al apartado, aislada de las conclusiones del Informe Global de Educación para Todos 2003-2004, pone de manifiesto las limitaciones que ocasiona el hecho que las metas e indicadores definidos desde los ODM 2 y 3 hayan priorizado la paridad entre niños y niñas en el acceso en la educación como medición de los progresos que los países realizaban en materia de igualdad de género en la educación. Los indicadores de paridad son cuantitativos y estáticos ya que miden, por ejemplo, las proporciones relativas de niñas y niños que tienen acceso a la educación primaria en ella.

Cuando leemos los avances logrados en indicadores de paridad en la educación, nos alegramos al comprobar que los factores que perpetuaban la desigualdad en el acceso a la educación de las niñas se están atenuando e incluso podríamos considerar la mejora desde estos indicadores como una primera etapa hacia el logro de la igualdad entre los sexos en términos de resultados (UNESCO, 2005). Sin embargo, los promedios que constituyen los indicadores enmascaran desigualdades considerables (sobre todo en detrimento de niñas y jóvenes) e incluso se ha puesto de manifiesto cómo una mejora en las cifras en paridad ha significado en algunos países que niños han disminuido su escolarización, quedando este proceso invisibilizado (Colclough, 2008).

Otro de los fenómenos que queremos resaltar es que el hecho que los indicadores estuvieran definidos en términos de “igualdad de género” cuando en realidad medían paridad en el acceso de niñas y mujeres a la educación, nos ha inmerso en una confusión semántica nada inocente ni baladí.

### **1.1. LIMITACIONES DE LA PARIDAD COMO INDICADOR DE LA IGUALDAD DE GÉNERO.**

Numeras investigaciones y aportaciones teóricas han puesto de manifiesto cómo el índice de paridad de género en la educación tiene importantes limitaciones si realmente deseamos transformaciones dirigidas a la igualdad de género:

- La atención prestada a los equilibrios cuantitativos en paridad niños-niñas no permite saber nada de los procesos que permiten aumentar estos índices, ni tampoco permite determinar qué cambios cualitativos serían necesarios para que la paridad entre los sexos condujera a la plena igualdad de género (UNESCO, 2005).
- El indicador de paridad de género es el indicador más ubicuo de todos, pero hemos de tener en cuenta que la medida de niveles de paridad en educación está obstaculizando la medida de formas más complejas de desigualdad de género que constituyen las causas estructurales de la desigualdad de género (Unterhalter y North, 2011; Unterhalter, 2008).
- Los indicadores de paridad seleccionados y las formas de valorar los avances alcanzados no consiguen acompañar los cambios realmente necesarios y transformadores para la igualdad de género (Unterhalter y North, 2011).
- "El problema se encuentran cuando los indicadores estadísticos como paridad de género no aseguran un avance hacia igualdad real de género y por tanto se mantienen los obstáculos para conseguir objetivos de género en la educación" (Arnot y Fennell, 2008).
- Una de las alertas ha sido que la perspectiva de paridad ha excluido los avances que se planteaban desde aportaciones feministas en relación a la multi-dimensionalidad de la exclusión de

género y los procesos interconectados en relación a la violencia de género en ciertos sistemas educativos. Han limitado así el desarrollo de concepciones de la igualdad de género desde la justicia, igualdad o empoderamiento (Unterhalter y North, 2011).

## **1.2. REDESCUBRIENDO LA IGUALDAD DE GÉNERO MÁS ALLÁ DE LA PARIDAD**

Desde el año 2000 hacia adelante, investigadores teóricos en derechos de las mujeres han estado mirando críticamente a los ODM por todo aquello que dejaron atrás, mientras que al mismo tiempo, se ha generado un conocimiento que ha proporcionado elementos para llevar hacia adelante la visión de la Plataforma de Acción de Beijing (Unterhalter y North, 2011; Aikman y Unterhalter, 2005).

Mientras que las metas relacionadas con la paridad de género suponían para los OMD el horizonte hacia donde el trabajo tenía que dirigirse, personas teóricas no han cesado de tener miradas más sensibles y de ofrecer herramientas conceptuales que nos permitan realizar análisis integrales y dinámicos para así entender la complejidad de la desigualdad de género y por tanto facilitar los procesos por dónde seguir construyendo nociones de derecho a la educación desde la perspectiva de género.

La categoría género nos ofrece una mirada analítica a "la producción social, puesto que género es una categoría inseparable de otras construcciones sociales como la etnia, la sexualidad, la clase social, nacionalidad y otras categorías de diferenciación" (Holmardsdottir, 2011)

Sin embargo, como ponen de manifiesto Unterhalter y North (2011), los marcos internacionales son mucho más restrictivos hacia la consecución del amplio rango de cuestiones hacia la igualdad de derechos y justicia de género, por lo que preferimos considerarlos como un "trampolín" que impulsen planteamientos y reflexiones sobre la igualdad de género más sustanciales y estructurales.

"La paridad entre los sexos no es más que el primer paso en la consecución de la plena igualdad entre los niños y las niñas en la educación. Para lograrlo, los gobiernos con frecuencia han de superar la resistencia de la sociedad y actitudes arraigadas en las comunidades y en las escuelas" (UNESCO, 2015, p. 7).

## **2. ALCANZAR LA PARIDAD EN LA ESCOLARIZACIÓN ES UNA TAREA QUE FORMA PARTE DE UN PROGRAMA DE MÁS VASTO ALCANCE: LOGRAR LA IGUALDAD ENTRE LOS SEXOS.**

Desde los años '70, diferentes aproximaciones sobre educación, género y políticas de desarrollo e igualdad, han estado evolucionando y construyendo herramientas de análisis así como marcos explicativos para ofrecer diagnósticos sobre la situación de la educación en el mundo. Hacemos referencia a cuatro aproximaciones, fruto de los momentos histórico-culturales y políticos en los que emergieron, que han seguido avanzando de manera paralela entre ellas a través del desarrollo de investigaciones y de sus contenidos teóricos.

En la actualidad, encontramos que cada una de las cuatro aproximaciones se encuentran fundamentando diversas declaraciones internacionales y políticas educativas así como programas y estrategias para la mejora de la educación desde una perspectiva de igualdad entre hombres y mujeres. Sin embargo, cada una de estas aproximaciones tiene un abordaje sobre la igualdad de género en la educación muy diferente, y por tanto fundamentan y promueven intervenciones y estrategias que en algunos casos pudieran parecer incluso contradictorias.

El recorrido que realizaremos de cada una de las aproximaciones tiene como objetivo ampliar nuestra mirada y ofrecer los marcos interpretativos que fundamentan las numerosas políticas educativas internacionales sobre educación y género. Elaine Unterhalter (2005) ha desarrollado un gran trabajo de análisis de cada uno de los cuatro enfoques y su trabajo será el eje articulador que nos permitirá entender lo que implican los diferentes enfoques en relación a la igualdad de género y educación.

### **2.1. ENFOQUE MUJER EN DESARROLLO (MED).**

Este enfoque es fruto de la primera corriente del feminismo que se preocupaba de la inclusión de mujeres y niñas mediante el desarrollo de políticas sociales que rompieran las barreras que las mantenían fuera de escuelas, de los trabajos y de la participación política. Igualdad de género suponía la igualdad entre mujeres y hombres en relación con sus oportunidades para participar en la sociedad (Unterhalter, 2008; Unterhalter, 2005).

El marco conceptual de MED se encuentra fundamentado en teorías de la Modernización y del Capital Humano. La necesidad de la educación de mujeres y niñas surge de la relación entre educación como eficacia y desarrollo económico puesto que análisis previos habían puesto de manifiesto que las mujeres no estaban pudiendo contribuir con su esfuerzo y trabajo al desarrollo económico nacional. Es por tanto un enfoque basado en la producción industrial y la economía de mercado (Arnot and Fennell, 2008).

El enfoque MED centra toda la atención de la intervención de políticas educativas en las niñas y mujeres, incentivando e impulsando el aumento de su escolarización y considerando la existencia de una relación directa e ineludible entre educación de las niñas y mujeres y mejora del desarrollo socio-económico.

M<sup>a</sup> Jesús Martínez (2015) ha publicado un trabajo donde pone de manifiesto la relación existente entre la aproximación en la que se basan los organismos internacionales y las propuestas educativas supranacionales que promueven desde sus instrumentos financieros y presupuestarios. De este modo, el Banco Mundial al considerar la educación como un instrumento estratégico para conseguir un desarrollo económico y la participación de las mujeres, tiene la educación como objetivo aumentar el bienestar económico del país.

Desde este enfoque, se invertirán los esfuerzos de las políticas educativas en la escolarización, siendo el indicador más importante de los avances alcanzados la paridad en el acceso a la educación así como otras medidas cuantitativas sobre crecimiento económico y eficiencia. Sus limitaciones radican principalmente en el hecho que no tiene en cuenta categorías fundamentales que determinan el acceso a la educación como la clase social, la etnia, las condiciones socio-económicas y políticas de los contextos en los que se encuentran niñas y mujeres. La calidad de los procesos educativos no parece merecer gran atención ni consideran importante conocer las causas estructurales socio-culturales que históricamente han mantenido alejadas a niñas y mujeres de la educación y de los espacios de participación económica y política en la sociedad.

Por tanto, el tipo de políticas educativas que impulsarán serán aquellas que favorezcan el acceso de escolarización en las niñas mediante eliminación de tasas escolares, proporcionando incentivos de alimentación o monetarios como promoción a la asistencia a la escuela así como desarrollando infraestructuras que permitan acoger a niñas y mujeres en las escuelas.

## 2.2. ENFOQUE GÉNERO EN DESARROLLO (GED).

Este enfoque emerge a final de la década de los '80 enfatizando el papel de las estructuras generizadas de poder sobre un amplio rango de situaciones de desigualdad (Unterhalter, 2005). Género se considera una categoría de análisis que permite identificar los procesos diferenciados que se atribuyen, socio-culturalmente, a hombres y mujeres según la asignación sexual (de ahí que sea ampliamente conocida la frase que el sexo es algo biológico mientras que el género es una construcción social).

Este enfoque pone de manifiesto que las diferencias asignadas a hombres y mujeres se encuentran determinadas por relaciones y dinámicas de poder, siendo una de las primeras diferenciaciones la división sexual del trabajo: Los hombres históricamente se han vinculado a los espacios públicos, al trabajo remunerado fuera del hogar y se han caracterizado por modelos de género vinculados con rasgos de actividad, autonomía, emprendimiento, fortaleza (a los que se ha otorgado mayor reconocimiento y visibilización). Frente a estos espacios y características, históricamente las mujeres han trabajado sin remuneración en los espacios domésticos, dedicadas a las tareas del cuidado y siendo posibilitadoras del funcionamiento de la familia; cuando han participado en el trabajo remunerado principalmente ha sido en trabajos altamente feminizados que estaban menos valorados socialmente y las características tradicionalmente asociadas a ellas eran las de dependencia y pasividad.

De este modo, la categoría género ha permitido realizar análisis en los diferentes ámbitos de la vida socio-económica y política y así mismo fundamentar que los cambios necesarios en las sociedades, y en ámbitos concretos, serán a partir de transformaciones en dinámicas relacionales, organizativas y estructurales puesto que la división sexual y de género determina todos los aspectos de la vida.

Una de las aportaciones teóricas derivadas de este enfoque, y que ha permitido crear estrategias y políticas de desarrollo en educación y género (y en otras áreas relacionadas con los procesos de desarrollo), ha sido la diferenciación entre *necesidades prácticas e intereses estratégicos de género*. Si entendemos la educación como necesidad práctica de género, consideraremos la educación como un medio fundamental para que mujeres y niñas adquieran las habilidades y mejorar su vida. Si entendemos la educación como un interés estratégico de género, la educación se convertirá así en un mecanismo fundamental en la construcción de sociedades igualitarias de género puesto que los propios procesos educativos podrán promover transformaciones sociales desde la incorporación de pedagogías, dinámicas y estructuras educativas no caracterizadas por diferenciaciones y desigualdades de género.

De este modo, en la medida que se conceptualice la educación tanto como una necesidad práctica de género y como un interés estratégico de género, se podrán ofrecer políticas educativas que permitan tanto generar procesos en niñas y mujeres que mejoren sus habilidades y recursos para la mejora de sus vidas, así como se llevarán a cabo transformaciones en los procesos educativos: Se pondrá atender el currículum educativo, se prestará atención a las prácticas educativas que transforman los estereotipos y normas de género en modelos igualitarios y corresponsables; se podrán generar mecanismos en las escuelas por los que niñas y niños puedan ocupar espacios y actividades que históricamente habían sido asignados al otro sexo. Hablamos por tanto de transformar modos de relación, puesto que sobre las relaciones desiguales de género se sostienen las prácticas de violencia, discriminación e invisibilización de mujeres y niñas.

M<sup>a</sup> Jesús Martínez (2015) comprueba cómo este principio es el que articula el trabajo defendido y realizado desde UNESCO (Informe Seguimiento 2003-2004), siendo sus propuestas diametralmente opuestas a las realizadas por las agencias citadas de la aproximación MED: “Las políticas GED en este caso, siempre se van a dirigir por tanto al binomio relación de género



hombre-mujer y van a problematizar desde el principio las dificultades en aspectos como el acceso al poder político” (ibid. 2015, p. 66).

El Informe de Seguimiento de la Educación 2003-2004 (UNESCO, 2005) analiza la persistencia de las desigualdades en el acceso de las niñas a la educación pero también en los procesos que se dan al interno de las relaciones educativas y en los modelos pedagógicos.

Las limitaciones asociadas a este enfoque se han relacionado con la dificultad de crear indicadores que reflejen la evolución de procesos dinámicos y dialécticos educativos dirigidos a conseguir la igualdad de género: Hacemos referencia al reto de encontrar indicadores cualitativos que puedan aprehender cambios, por ejemplo, en las relaciones entre profesorado y alumnado femenino que no se caractericen por patrones discriminatorios o sesgos de género hacia niñas.

Sin embargo, en la actualidad encontramos un gran avance tanto en métodos de investigación cualitativa como en aproximaciones epistemológicas que integran la teoría y la práctica y que generan marcos conceptuales donde este tipo de indicadores procesuales, cualitativos y dialécticos puedan reflejar los procesos y su evolución. Hemos de apostar por la creación de estos tipos de indicadores para que puedan guiarnos en el desarrollo pedagógico y educativo hacia la igualdad real de género en el derecho a la educación y en las sociedades.

### 2.3. ENFOQUE POST-ESTRUCTURALISTA

Este enfoque surge en los '90 en contextos universitarios y en grupos de pensamiento crítico. Una de sus aproximaciones teóricas aplicadas consistió en el desarrollo práctico y metodológico de crítica al concepto de “Tercer Mundo”. La aproximación permitió destacar problemas en la universalización de conceptos como “mujer del tercer mundo” y “desarrollo”, así como analizar y poner de manifiesto las relaciones de poder enmascaradas y perpetuadas por la retórica de enfoques de desarrollo asistencialistas. Pensadoras post-estructuralistas como Chandra Talpade Mohanty y Gayatri Spivak han resaltado cuestiones críticas sobre los procesos identitarios y han mostrado cómo el significado de género implica procesos de identificación en continua tensión con estructuras fijas fruto del contexto socio-cultural. De este modo, una de las conceptualizaciones derivadas de esta aproximación que más ha aportado a los procesos de desarrollo es la consideración de las diferencias en la atribución de significados desde el enfoque de la transculturalidad así como la necesidad de articular marcos conceptuales que surjan de los propios contextos (pues es allí donde interseccionan diferentes fuerzas y categorías de opresión determinadas por la historia socio-política).

En el corazón del feminismo postmoderno se encuentra la sensibilidad de la multiplicidad de voces "de las mujeres" (frente a la consideración de “la mujer” como una categoría única y estática) así como el reconocimiento de múltiples perspectivas socio-históricas existentes. De este modo, un gran avance supuso el transitar desde hablar *por todas las mujeres* (Holmarsdottir, 2011) a enfatizar la necesidad de articular conocimientos desde las experiencias vividas y expresadas por las propias mujeres Harding (1995).

Movimientos de lucha por los derechos de colectivos y personas invisibilizadas social y legislativamente, surgen y generan sus propios marcos teóricos y explicativos, ofreciendo posibilidades de acción colectiva desde construcciones de significado que divergen y se diferencian de los discursos absolutistas.

## 2.4. ENFOQUE DE CAPACIDADES

Amartya Sen y Martha Nussbaum plantean la relación entre la definición del derecho a la educación y las demandas políticas de la igualdad de género. Tanto Sen como Nussbaum han expuesto cómo la educación es una capacidad clave y fundamental que permite la adquisición y mejora de otras capacidades y libertades (Unterhalter, 2005). De este modo, el enfoque de las capacidades se preocupa de la multi-dimensionalidad, relacionando la provisión de la educación con servicios sociales y aspectos del comercio y gobernanza; ejerciendo este enfoque una gran influencia en los informes sobre desarrollo humano del PNUD.

Este enfoque plantea una estrategia basada en una noción ética de las libertades y la afirmación de los derechos como las obligaciones éticas que cada persona tiene con los demás. El enfoque de capacidades contrasta principalmente con enfoque de capital-humano, que influenciado por el enfoque MED, dirige la atención fundamentalmente a cómo la educación beneficiará a la sociedad o futura sociedad.

Desde el enfoque de las capacidades se concibe al ser humano como un ser libre que construye su vida en cooperación y reconocimiento con otros y otras, que se constituye tomando decisiones, actuando y siendo consciente de que sus acciones repercuten en el mundo. De ahí que exista un fuerte requerimiento ético con respecto a la política necesaria para formular transformaciones.

El enfoque de las capacidades no se encuentra exento de críticas, particularmente relevantes son aquellas que ponen de manifiesto el fallo en reconocer y denunciar situaciones de injusticia. En el apartado siguiente retomamos el enfoque de las capacidades puesto que nos ofrece un adecuado paradigma desde donde fundamentar la creación de las mismas oportunidades para niños y niñas en las escuelas.

El recorrido por los cuatro paradigmas nos ha ofrecido herramientas de análisis conceptual para realizar aperturas y descubrir cómo los esfuerzos dirigidos a la paridad no estaban consiguiendo grandes resultados. De este modo, el reto será poder establecer políticas educativas que respondan a los diagnósticos realizados por cada uno de los enfoques, puesto que realizan aportaciones apropiadas y necesarias para construir sociedades y escuelas igualitarias.

Por tanto, nos encontramos con importantes desarrollos teóricos y herramientas conceptuales para que la escuela deje de ser un mero fin para convertirlo en un proceso de riqueza y transformación socio-personal y política: La educación como un derecho que nos permitirá alcanzar no sólo las prioridades de desarrollo económico y social, sino también las transformaciones necesarias para acabar con lacras de violencia, desigualdad e injusticia de género.

## **3. EDUCACIÓN PARA QUE NIÑOS Y NIÑAS, HOMBRES Y MUJERES, TENGAN LAS MISMAS OPORTUNIDADES DE APRENDER Y CONSIGAN LOS MISMOS RESULTADOS EN SU APRENDIZAJE, TANTO EN EL PLANO PROFESIONAL Y PERSONAL COMO POLÍTICO.**

El enunciado de las conclusiones del Informe de Seguimiento de Educación para Todos 2003-2004 que proporciona el título a este apartado, nos permite acercarnos al desarrollo (teórico y metodológico) que se ha realizado en relación a la educación como posibilitadora de un proceso por el que mujeres y hombres consiguen resultados en el plano profesional, personal y político, más allá de las diferenciaciones por la condición de género.

La educación se consolida por tanto, en el Informe de Seguimiento 2003-2004, como un espacio que tiene el potencial de transformar, o reproducir y mantener, las desigualdades de género que articulan identidades, relaciones y estructuras sociales (Unterhalter y North, 2010).

El derecho a la educación que se promueve en la frase citada, será aquel que posibilite un proceso por el que las capacidades puedan desarrollarse; vinculándose las capacidades a un enfoque de ciudadanía, participación política y procesos de agencia personal y colectiva.

El nuevo logro educativo hacia la igualdad de género se dirigirá al empoderamiento de mujeres y a la creación de sus capacidades individuales y agencia colectiva (Aikman and Unterhalter, 2005). La capacidad de agencia será fundamental para repensar la ciudadanía, puesto que los procesos de agencia permiten que la propia persona tome decisiones por sí misma con las que influir en su realidad local y global.

Para Amartya Sen (1993) las capacidades son oportunidades que permiten que personas puedan conseguir aquello que tiene valor para ellas. Las oportunidades de participación política, para ser sustantivas, comprenderían el ejercicio de tres espacios de libertad (Sen, 1997, p. 92- 95):

- a) La libertad de tener la vida que uno quiere.
- b) La libertad de controlar el proceso de elección.
- c) Una libertad negativa de inmunidad frente a la interferencia de otros.

El enfoque propuesto por Sen conlleva una demanda por la libertad entendida como capacidad. Implica que los individuos tienen el reto de construir una sociedad libre e igualitaria que permita que la vida humana se viva con dignidad: Una vida con dignidad se constituye en la medida en que las personas cuentan con un conjunto de capacidades para funcionar, que les permiten alcanzar aquellos aspectos que consideran valiosos para sus vidas.

El desarrollo de las capacidades se convierte en una labor prioritaria para sociedades democráticas que han hecho suyos los ideales de libertad e igualdad. La educación se erige así como un espacio que desarrollará capacidades y competencias para que niños y niñas, mujeres y hombres hagan efectiva su participación política mediante procesos de agencia en la construcción de sociedades igualitarias.

#### **4. LOGRAR EL OBJETIVO DE LA IGUALDAD ENTRE LOS SEXOS FIJADO PARA 2015 EN LOBA NO SÓLO EL DERECHO A LA EDUCACIÓN, SINO TAMBIÉN LOS DERECHOS DENTRO DEL SISTEMA EDUCATIVO Y LOS QUE SE EJERCEN GRACIAS A LA EDUCACIÓN.**

"La escasa atención prestada a las cuestiones relacionadas con la igualdad entre los sexos en los sistemas educativos frena de diversas maneras el logro de la paridad y la igualdad entre niños y niñas, chicos y chicas. Sólo los sistemas escolares que tomen en cuenta esas cuestiones podrán garantizar la plena participación de ambos sexos" (UNESCO, 2005, p. 116).

El Informe de Seguimiento 2003-2004 permitió articular un nuevo diálogo sobre el papel de la escolarización en relación a la justicia de género (Arnot, 2002).

Desde entonces, aumentaron los esfuerzos por realizar investigaciones sobre la influencia de procesos relacionales dentro del sistema educativo, puesto que las escuelas son espacios de socialización fundamental y por tanto de mantenimiento, o transformación, de las desigualdades de género. El generalizado compromiso para superar la desigualdad de género alrededor del

mundo, ha contribuido a que se considere un reto revisar y tomar decisiones sobre las políticas curriculares educativas (Aikman, Unterhalter y Challender, 2010).

Para asegurar una justicia e igualdad de género, hemos de revisar las prácticas, contenidos y relaciones en las aulas. La educación, desde la igualdad de género, interpela a las personas y sistemas educativos a mirar más allá del acceso a la escolarización así como a examinar qué sucede dentro de las escuelas. El recorrido analítico sobre investigaciones dirigidas a la transformación de la igualdad de género desde el derecho a la educación, nos ha permitido concretar en los siguientes ejes las principales aportaciones que se han desarrollado a nivel de política educativa:

- Currículum educativo
- Pedagogías
- Expectativas
- Formación de profesorado
- Erradicación de la violencia de género relacionada con la escuela

La necesidad de revisar los currículums educativos y hacerlos sensibles a la perspectiva de la igualdad de género se fundamenta tanto en el Informe de Seguimiento 2003-2004 como en diferentes autoras (Akman, Unterhalter y Challender, 2010; Sanou y Aikman, 2005).

Las propuestas sobre las transformaciones necesarias en el currículum educativo son múltiples y diversas, e intentan abordar los procesos que generan los currículums educativos. De este modo, se apuesta por currículums que promuevan que las niñas tomen conciencia de sus libertades y capacidades para participar plenamente en los espacios y mecanismos de la sociedad que valoran; que los currículums se revisen y permitan que niñas desarrollen una participación efectiva en sus contextos escolares así como que los contenidos simbólicos que se desarrollan en los currículums sobre niñas y mujeres no refuercen los valores y estereotipos desiguales característicos de las sociedades androcéntricas.

Junto con un currículum sensible a la creación de una sociedad igualitaria en género, se necesitan pedagogías en las escuelas que permitan conseguir resultados de calidad en la educación de las niñas así como que promuevan espacios, mecanismos y relaciones educativo-organizacionales donde niñas y niños participen igualitariamente en todos los procesos (rompiendo jerarquías y relaciones de poder): Pedagogías que aspiren a conseguir relaciones de igualdad. Hacemos referencia a cambios en la organización de las aulas que permitan una alta participación de niñas y niños, a dinámicas de enseñanza-aprendizaje que promuevan una implicación activa de niñas y niños donde se consideren con igual valor todas las aportaciones, así como una pedagogía que proporcione elementos críticos y de análisis para aumentar la conciencia entre los estudiantes sobre prejuicios y estereotipos de género.

El profesorado es fundamental a la hora de implementar proyectos curriculares que promuevan la igualdad de género puesto que son quienes trasladan los documentos en prácticas de aula y posibilitan los procesos para conseguir resultados de aprendizaje. Considerando la relevancia del profesorado como agente clave en estos procesos educativos, las expectativas del profesorado han sido objetivo de un gran desarrollo teórico y de investigación.

Las expectativas son uno de los principales problemas relacionados con las desigualdades de género pero que sin embargo son de los más difíciles de evidenciar y tomar conciencia: En numerosos contextos, el profesorado mayoritariamente tiene bajas expectativas sobre las capacidades de las niñas y por tanto, las niñas las tienen de ellas mismas. En el mismo sentido, las niñas son consideradas como más pasivas que los niños y al ser así tratada, responden de la manera esperada.

La ausencia de mujeres profesoras también se ha relacionado con una mayor influencia de expectativas que responden a las desigualdades de género existentes, aunque hemos de decir que no es una relación directa el ser mujer y profesora y estar exenta de las construcciones de género androcéntricas. Conscientes de esto y de la relevancia del profesorado sensible al género para conseguir una educación transformadora, se están llevando a cabo desde UNESCO diferentes programas e investigaciones dirigidas a proveer de formación al profesorado para que la educación se articule como posibilitadora de la construcción de sociedades igualitarias (UNESCO, 2012b).

Gracias al desarrollo teórico y de políticas educativas acerca de la educación como un instrumento para conseguir la igualdad de género, se ha abordado en diferentes informes (UNESCO, 2013; UNESCO, 2015a) la violencia de género en la escuela desde la doble vertiente en cuanto que dificulta el acceso y permanencia en la educación así como se visibiliza y se aborda la violencia de género que se ejerce al interno de las escuelas (como uno de los principales problemas de la desigualdad de género en el derecho a la educación).

La intervención para erradicar la violencia de género relacionada con el ámbito educativo ha de abordarse desde un trabajo integral desarrollado en múltiples niveles (UNESCO, 2013): Desde políticas y legislaciones educativas que aseguren que el profesorado está formado en cuestiones relativas a la igualdad de género, desde las dinámicas y procesos relacionales que se dan en las escuelas entre el propio alumnado o alumnado profesorado, así como desde la necesidad de un currículum educativo sensible a la erradicación de violencia de género.

Una de las últimas publicaciones que aborda la necesidad de transformaciones integrales para erradicar la violencia de género relacionada con las escuelas (UNESCO, 2015a) presenta la violencia de género desde un abordaje complejo y multifacético caracterizado por tres áreas fundamentales que se relacionan entre sí: Violencia física, psicológica y sexual. Las diferentes expresiones de la violencia son fruto de la intersección de citadas dimensiones, quedando conceptualizadas y relacionadas la violencia de castigo corporal, el bullying, el abuso verbal, abuso emocional, la coacción sexual, el acoso sexual y la discriminación sexual.

La publicación parte de la consideración de la violencia de género en la escuela como un fenómeno global que dificulta el ejercicio del derecho a la educación en niñas y niños (aunque son las niñas quienes mayoritariamente sufren las mayores y más graves consecuencias). Sin embargo, no sólo aborda la violencia desde esa perspectiva, sino que pone de manifiesto la violencia ejercida en el interno de las escuelas (entre alumnado, entre profesorado y alumnas o de manera simbólica y sutil mediante metodologías y recursos educativos) mostrando las graves consecuencias para la vida de niñas, y para su proceso educativo, así como la gravedad que entraña que la escuela sea un lugar donde se replica y ejerce los más graves mecanismos relacionales de desigualdad de género.

## CONCLUSIONES

Mientras muchos continúan viendo el logro de la igualdad de género simplemente en la garantía de un mismo número de niñas y niños escolarizados, nociones mucho más amplias de igualdad de género han ido emergiendo en el marco de políticas educativas internacionales, interpelando al compromiso de obligaciones profundas por parte de Estados, centros educativos, profesorado y organizaciones.

A lo largo del artículo se ha puesto de manifiesto la evolución realizada desde la “paridad de género” a conceptualizaciones teóricas y apuestas por políticas educativas dirigidas a la igualdad de género en la sociedad “desde y en” las escuelas. El derecho a la educación se convierte en un articulador

fundamental para la mejora de las condiciones de vida de las niñas y mujeres así como para la construcción de ciudadanía comprometida, responsable y que ejerce sus derechos y capacidades en sociedades libres de violencias.

El último resumen presentado de Informe de Seguimiento de la Educación para todos en el Mundo (UNESCO, 2015b) recoge, además de factores dentro del propio sector de la educación, factores ajenos a la educación que han enlentecido los avances en el logro de los objetivos de la educación para todos y todas: Trabajo infantil, matrimonio a edad temprana, desastres naturales y conflictos. Todas estas problemáticas se abordan desde una perspectiva de género integral que pone de manifiesto la importancia de “la eliminación de estereotipos de género, de la educación para el empoderamiento de las niñas y las jóvenes y la promoción de la igualdad entre los sexos dentro y fuera de la escuela” (UNESCO, 2015b, p. 7).

El derecho a la educación desde la perspectiva de género se conceptualiza como un posibilitador de transformaciones integrales y profundas para las personas y sociedades, a nivel local y global. Transformaciones en procesos educativos que pretenden ser implementados a través de políticas comprometidas con las desigualdades de poder económico y político; apostando por seguir entrelazando procesos entre lo global, nacional y local en cuanto a prácticas y procesos para la igualdad de género (Unterhalter, 2011).

Uno de los retos existentes que creemos necesario poner de manifiesto es la dificultad de trasladar los marcos conceptuales del enfoque de género de occidente a quienes tienen diferentes trayectorias históricas puesto que han de desarrollar sus comprensiones distintivas de las relaciones de género y poder (Mohanty, 1988). La alternativa es explorar de manera más profunda las condiciones contextuales desde las dinámicas de género y las dinámicas de poder que operan en las sociedades (Arnot and Fennell, 2008).

La importancia del contexto y de implicar a agentes locales desde las propias conceptualizaciones y procesos simbólicos relacionados con el género se hace imprescindible. Intentar integrar una perspectiva de género sin el conocimiento de las relaciones particulares y contextuales, no generará el compromiso de transformación necesario. Hemos de ir articulando procesos de promoción de la igualdad de género que se fundamentan en marcos explicativos surgidos en el propio contexto, intervenciones que se van construyendo desde los compromisos de intervenciones locales y que se institucionalizan posteriormente en la práctica en distintos niveles (Unterhalter y North, 2010).

La educación se está conceptualizando en la nueva agenda internacional no como un fin en sí misma sino también un medio para conseguir una amplia agenda mundial sostenible.

La Agenda de Objetivos Sostenibles Post-2015 hace hincapié en la idea de que el logro del desarrollo sostenible se realizará “gracias a los esfuerzos intersectoriales amplios que comienzan por el derecho a la educación” (UNESCO, 2014, p. 2).

Nos gustaría que el recorrido realizado en este artículo nos ofrezca claves para articular el derecho a la educación desde la perspectiva de género como una dinámica inseparable y fundamental desde donde adquirir tanto los objetivos sostenibles mundiales de la nueva agenda internacional como la construcción de sociedades igualitarias y libres de violencias.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aikman, S. y Unterhalter, E. (2007). *Practising Gender Equality in Education*. Oxford: Oxfam.
- Aikman, S., Unterhalter, E. y Challender, E. (2005). The education MDGx: Achieving gender equality through curriculum and pedagogy change. *Gender and Development*, 13:1, 44-55. London: Routledge.
- Arnot, M. (2002). *Reproducing Gender? Essays on educational theory and feminist politics*. London: Routledge.
- Arnot, M. y Fennell, S. (2008). (Re)visiting education and development agendas: contemporary gender research. En Fennell, S. y Arnot, M. (Eds.), *Gender Education and Equality in a Global Context* (pp.51-66). Oxon: Routledge.
- Colclough, C. (2008). Global gender goals and the construction of equality: Conceptual dilemmas and policy practice. En Fennell, S. y Arnot, M. (Eds.), *Gender Education and Equality in a Global Context* (pp.51-66). Oxon: Routledge.
- Feijoó, MC. (2013). Educación y equidad de género. *LASA Fórum*, 44 (2), 12-14.
- Harding, S. (1995). *Feminismo y ciencia*. Barcelona: Morata.
- Holmarsdóttir, HB. (2011). Mapping the dialectic between global and local educational discourses on gender equality and equity. En Weidman, JC. y Jacob, JW. (Eds.), *Beyond the Comparative: Advancing Theory and Its Application to Practice* (pp 193-215). The Netherlands: Sense publishers. Recuperado de <https://www.sensepublishers.com/media/113-beyond-the-comparative.pdf>
- Martínez, MJ. (2015). Equidad de género en las agendas supranacionales. Evidencias educativas desde una lectura comparada, *Bordón* 67 (1), 57-70.
- Sanou, S. y Aikman, S. (2005). Pastoralist schools in Mali: gendered roles and curriculum realities. En Aikman, S. y Unterhalter, E. (eds), *Beyond Access: Transforming Policy and Practice for Gender Equality in Education*. Oxford: Oxfam UK.

Sen, A. (1993). Capability and Well-being. En Nussbaum, M. and Sen, A. (eds). *The Quality of Life*. Oxford: Clarendon Press. [Traducción de Reyes, R. (2002). En Nussbaum, M. y Sen, A. (eds) *La calidad de vida*. México: Fondo de Cultura Económica].

Sen, A. (1997). Concepts of human development and poverty: A multidimensional Perspective. *Human Development Papers*. New York: UNDP, 1997.

ONU (2000). *Objetivos de Desarrollo del Milenio*. Nueva York.

UNESCO (2008). Priority Gender Equality. Action plan 2008-2013. Paris: UNESCO.

UNESCO (2005) *Informe Mundial de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2003-2004. Hacia la igualdad entre los sexos*. París: UNESCO.

UNESCO (2000). *Marco de Acción de Dakar – La educación para todos: cumplir nuestros compromisos*. Foro Mundial sobre la Educación, Dakar, Senegal, 26-28 de abril de 2000. París: UNESCO.

UNESCO (2012a). World Atlas Gender Equality in Education. París: UNESCO.

UNESCO (2012b). *Gender mainstreaming in Teacher Education Policy*. Addis Abeba: UNESCO.

UNESCO (2013). *Gender Equality in Education. Education Sector Technical Notes*. París: UNESCO.

UNESCO (2014). *El desarrollo sostenible comienza por la educación. Cómo puede contribuir la educación a los objetivos propuestos para después de 2015*. París: UNESCO.

UNESCO (2015a). School-related gender-based violence is preventing the achievement of quality education for all. Policy Paper 17. París: UNESCO.

UNESCO (2015b). *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo de 2015: ¿Lo hemos conseguido?. Resumen ampliado*. París: UNESCO



Unterhalter, E. (2005). Fragmented frameworks? Researching women, gender, education and development. En Aikman, S. y Unterhalter, E. (eds), *Beyond Access: Transforming Policy and Practice for Gender Equality in Education*. Oxford: Oxfam UK.

Unterhalter, E. (2008a). Global values and gender equality in education. En Fennell S, y Arnot, M. (eds.), *Gender Education and Equality in a Global context* (19-34). London: Routledge.

Unterhalter, E. (2011). Valores globales e igualdad de género en educación. Necesidades, Derechos y Capacidades. *Revista Española de Educación Comparada*, 17, 111-138. UNED: Sociedad Española de Educación Comparada.

Unterhalter, E. y North, A. (2010). Assessing gender mainstreaming in the education sector: depoliticized technique or a step towards women's rights and gender equality. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 40 (4), 389-404. London: Routledge.

Unterhalter, E. y North, A. (2011). Girls' Schooling, Gender Equity, and the Global Education and Development Agenda: Conceptual Disconnections, Political Struggles, and the Difficulties of Practice. *Feminist Formations*, 23 (3), 1-22. University of Arizona.

## **SOBRE LA AUTORA.**

### *M<sup>a</sup> Pilar Domínguez Castillo*

Licenciada en Psicología por la Universidad de Valencia. Su formación académica está relacionada principalmente con la cooperación y educación al desarrollo, con los estudios de género y con la intervención psicológica (Máster Oficial en Cooperación al Desarrollo por UJI – Universidad de Valencia, Máster Oficial en Estudios de Género en la Universidad de Valencia y Post-grado en Intervención Psicosocial en Emergencias y Violencia Política por la Universidad Complutense de Madrid).

Su experiencia laboral principalmente se sitúa en el ámbito de organizaciones de desarrollo (cooperante en Latinoamérica, técnica de educación al desarrollo en diferentes ONGD) así como en entidades que trabajan por la igualdad de género (psicóloga en diferentes entidades del sector social que acompañan a mujeres víctimas de situaciones de violencias y trata).

Actualmente está realizando la tesis doctoral en el Instituto de Estudios de la Mujer (Universidad de Valencia) sobre los determinantes subjetivos y socio-políticos en los procesos de transformación hacia la igualdad de género desde una perspectiva de la corresponsabilidad en los cuidados.

**Contact information:** correo electrónico: [pilardominguezcastillo@gmail.com](mailto:pilardominguezcastillo@gmail.com)

Tlf: 616 550 921