

EL PRINCIPIO DE IGUALDAD EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL ANÁLISIS DESDE LA PERSPECTIVA DEL TRABAJO SOCIAL

SOFÍA MONTENEGRO LEZA

CONTRATADA PRE DOCTORAL – ÁREA TRABAJO SOCIAL Y SERVICIOS SOCIALES
UNIVERSIDAD DE LA RIOJA

ORCID 0000-0003-3224-6614

sofia.montenegro@unirioja.es

SUMARIO: I. EL PRINCIPIO DE IGUALDAD: UNA APROXIMACIÓN HISTÓRICA AL SIGLO XVIII. II. EL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN LA ESPAÑA DEL SIGLO XIX Y DEL XX, LAS NIÑAS Y EL DERECHO A UNA INSTRUCCIÓN PÚBLICA. III. LA IGUALDAD FORMAL Y LA «EXCEPCIÓN» DENTRO DE LA NORMA: LA DISCRIMINACIÓN POSITIVA Y SU RELACIÓN CON LA «PERSPECTIVA DE GÉNERO», PROPUESTAS PARA UNA EDUCACIÓN MÁS INCLUSIVA IV. ESCUELA Y GÉNERO, ESPACIO PARA LA INTERVENCIÓN DEL TRABAJO SOCIAL EN EDUCACIÓN V. CONCLUSIONES .VI. BIBLIOGRAFÍA

RESUMEN: El Principio de Igualdad nació en el siglo XVIII junto con los estados modernos en el contexto de la Revolución Francesa de 1789. A partir de este momento, se convierte en eje transversal de las nuevas formas de organización de las distintas naciones y de configuración de sus sistemas educativos. De este modo, se convierte en valor vehicular de las diferentes leyes sobre la instrucción pública desde su origen hasta nuestros días. Es así como la igualdad entre las alumnas y los alumnos se transforma en objetivo prioritario de muchos países entre los que se encuentra España. En este marco circunstancial es en el que el Trabajo Social tiene abierto un espacio para el estudio y la intervención como profesión garante de la igualdad de la ciudadanía en general y entre los géneros en particular dentro del ámbito educativo. Todo ello desde una perspectiva de género a partir de la combinación entre la teoría sobre los niveles de prevención —primaria, secundaria y terciaria— y la metodología clásica del Trabajo Social: individual, grupal y con comunidades.

PALABRAS CLAVE: principio de igualdad; perspectiva de género; educación; trabajo social.

THE PRINCIPLE OF EQUALITY IN THE SPANISH EDUCATIONAL SYSTEM ANALYSIS FROM THE PERSPECTIVE OF SOCIAL WORK

ABSTRACT: The Principle of Equality was born in the XVIII century along with modern states in the context of the French Revolution in 1789. From this moment, it became a cross-cutting issue of new ways to organise the different states and the configuration of their educative systems. So, it is understood as a vehicular value of different laws of the public instruction since its origin until current days. That is how equality between girls students and boys students becomes a priority goal of a great deal of countries among which is Spain. In this circumstantial context is where the Social Work has opened a space to research and intervene as a profession which can guarantee citizen equality in general and between genders in particular inside the educative context. All of it from a gender perspective and a combination between theory of prevention levels—primary, secondary and tertiary— and classic methology of Social Work: individual,collective and communitarian.

KEYWORDS: Principle of Equality, gender perspective, education, social work.

I. El Principio de Igualdad: una aproximación histórica al siglo XVIII

Para hablar de los orígenes del principio de Igualdad, valor transversal de las sociedades modernas, hay que echar la vista atrás hasta el siglo XVIII caracterizado por la transformación de un «pensamiento medieval» a un «pensamiento ilustrado¹». Este cambio estructural de las sociedades tuvo como culmen la Revolución Francesa (1789)² y el fin el reinado de Luis XVI, último monarca francés, siendo Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) el pensador clave de la época de la Ilustración.

Rousseau, gran defensor de la igualdad entre los hombres, entendía que la base de toda desigualdad provenía de la propiedad diferente de bienes, de unos y otros, que, junto a los efectos perniciosos que la sociedad tenía sobre sus individuos, hacía que los ciudadanos no se vieran como iguales entre sí. En su obra *Discurso sobre el origen y fundamento de la desigualdad entre los hombres* (1754) lo explica en los siguientes términos: «El primero a quien, tras haber cercado un terreno se le ocurrió decir: esto es mío y encontró personas lo bastante simples para creerle, fue el verdadero fundador de la sociedad civil³» y, en consecuencia, de la desigualdad entre los que por naturaleza son iguales. La igualdad, junto con el concepto de libertad, se convierte en el concepto nuclear de sus postulados a lo largo de toda su obra. Algunas pinceladas acerca de su pensamiento las encontramos en un extracto de su obra *El contrato social* (1762):

El hombre ha nacido libre y, sin embargo, en todas partes se encuentra encadenado. Se considera amo, pero no deja por eso de ser menos esclavo que los demás (...) En tanto que un pueblo está obligado a obedecer y obedece, hace bien; tan pronto como puede sacudir el yugo, y lo sacude, hace mejor aún (...) Esta libertad común es consecuencia de la naturaleza humana (...) Renunciar a su libertad es renunciar a su condición de hombre, a los derechos de la humanidad y aun a sus deberes⁴.

Entre las numerosas ideas que defiende en su obra, se encuentra la defensa del «hombre salvaje» proveniente de la «naturaleza». Este último término, junto con todos sus posibles derivados, es frecuentemente utilizado a lo largo de sus argumentaciones basándose en que es la «naturaleza» de las cosas la realidad intrínseca en la que debe sostenerse cualquier organización social incluida la sociedad en sí misma. Con ello, argumenta, una vez más, que no es la «naturaleza» la que nos hace diferentes si no que es, por el contrario, la organización social, por medio de sus estructuras, la que nos hace vernos

¹ COBO, R., «Las paradojas de la igualdad en Jean-Jacques Rousseau», *Avances del Cesor*, 9, 2012, pág. 116.

² ACEVEDO, A. Y URIBE, C., «Mujeres y ciudadanía: Orígenes de un derecho y un debate sobre la participación política de las mujeres en el Gobierno», *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 13,1, Enero-Junio, 2015, págs. 109-116.

³ COBO, R., «Las paradojas ...», op. cit, pág. 110.

⁴ ROUSSEAU, J.J., *El contrato social*, Barcelona, Edicomunicación, 1998, pág. 25 - 30.

como seres distintos. En esta línea, fundamenta su sociedad ideal e igualitaria en los siguientes términos:

(...) En vez de destruir la igualdad natural, el pacto fundamental sustituye por el contrario una igualdad moral y legítima, a la desigualdad física que la naturaleza había establecido entre los hombres, las cuales, pudiendo ser desiguales en fuerza o en talento, vienen a ser todos iguales en convención y derecho⁵.

Esta férrea defensa del ginebrino de los valores de «igualdad» y «libertad» —junto con el de «fraternidad⁶»— solo exceptuaba un supuesto, el relativo a la igualdad entre mujeres y hombres. Rousseau no solo no defendía la igualdad entre hombres y mujeres si no que, además, entendía como condición necesaria la subordinación femenina para el desarrollo de la ciudadanía de los hombres⁷. La autora Rosa Cobo expresa el pensamiento de Rousseau en los siguientes términos:

Para que los varones puedan ocuparse del cumplimiento de la voluntad general en la asamblea, las mujeres deben dedicarse a tiempo completo al marco doméstico-familiar (...) El contrato social rousseauiano es patriarcal (...) puesto que no solo excluye radicalmente a las mujeres de la ciudadanía, sino que, además, necesita de su subordinación como condición de posibilidad democrática⁸.

Cobo, al mismo tiempo que crítica la teoría del ginebrino, vincula los postulados rousseauianos con el nacimiento del «feminismo» entendiendo que el objetivo de esta nueva corriente teórico-política es «desactivar las conceptualizaciones que había elaborado la Ilustración patriarcal sobre la naturaleza femenina y descubrir que el género es una estructura de poder muy coactiva para las mujeres⁹». De esta parte, la autora analiza su teoría social con el nacimiento del «patriarcado» y realiza su crítica desde una perspectiva de división sexual de la sociedad. Este punto de vista es el defendido, también, por la feminista Carole Pateman, la cual matiza que, ese acuerdo supuestamente consensuado por hombres y mujeres en base a un principio de libertad no es tal debido a que «las mujeres no han nacido libres, las mujeres no tienen libertad natural (...) Las mujeres no son parte del contrato originario (...) son el objeto del contrato¹⁰».

⁵ Ibídem. Pág. 41.

⁶ El término de «fraternidad» se verá sustituido por «hermandad» o «sororidad» por las corrientes feministas. Ello se debe a que el origen de «fraternidad» viene de la palabra latina «*frater*» que significa «hermano». En MACÓN, C., «La declaración de los sentimientos de 1848. Ciudadanía, afecto y rebelión», *Cuadernos de filosofía*, 69, julio-diciembre, 2017, págs. 129-154.

⁷ PATEMAN, C., *El contrato sexual*, Barcelona, Editorial Anthropos, 1995; CALDERÓN QUINDÓS, F., «La mujer en la obra de Jean Jacques Rousseau», *Revista de Filosofía*, 30, 1, 2005, Págs. 165-177; ACEVEDO, A. Y URIBE, C., «Mujeres y ciudadanía: Orígenes de un derecho y un debate sobre la participación política de las mujeres en el Gobierno», *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 13,1, Enero-Junio, 2015, págs. 109-116.

⁸ COBO, R., «Las paradojas ...», op. cit, pág. 115.

⁹ Ibídem. Pág. 118.

¹⁰ PATEMAN, C., *El contrato ...*, op. cit, pág. 15.

Por tanto, mientras los derechos de los hombres se vieron impulsados, las mujeres observaban como se perpetuaba su posición subordinada y delimitada al hogar y a las responsabilidades de cuidado que de la casa se desprenden, es decir, sus roles sociales eran los de madre y esposa¹¹. En palabras del máximo exponente de este periodo ilustrado, Rousseau, la aspiración de cualquier mujer¹² en relación al hombre debía ser:

Agradarles, serles útiles, hacerse amar u honrar de ellos, educarlos cuando niños, cuidarlos cuando mayores, aconsejarlos, consolarlos, hacerles grata y suave la vida son las obligaciones de las mujeres en todos los tiempos, y esto es lo que desde su niñez se les debe enseñar¹³.

En este contexto y con la aprobación de la *Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano* (1789), para la que la influencia del ginebrino fue decisiva¹⁴, las mujeres vieron como las teorías de algunos¹⁵ ilustrados se transforman en el pensamiento generalizado de los revolucionarios. Algunas coetáneas manifestaron públicamente su contrariedad a tales manifestaciones basadas en una supuesta «ley natural». Una de esas mujeres fue Olimpia de Gouges quien publicara la *Declaración de los Derechos de la Mujer y la Ciudadana* (1791). Esta pensadora, que se convertiría en uno de los referentes de la primera ola del feminismo, quiso dejar patente la ausencia de los derechos de las mujeres en la declaración de 1789 y plasmar que la igualdad proclamada por sus compañeros dejaba fuera a las mujeres, sin las cuales no se habría llevado a cabo el proceso revolucionario. Un año después de la publicación de su libro fue condenada al cadalso por los líderes revolucionarios que hasta 1791 fueran sus compañeros. «A Olympe de Gouges la llevaron a la guillotina, pero no consiguieron acallar la voz de las mujeres que defendía un nuevo espacio social y político¹⁶». Con todo ello, contra lo que Olimpia de Gouges luchaba posteriormente recibiría el apelativo de «universalidad sustitutoria» entendido por aquella acción de dar por universal la realidad experimentada por una parte de la sociedad, en este caso, por el hombre¹⁷.

¹¹ VALPUESTA FERNÁNDEZ, R., «Contrato social entre mujeres y hombres», *REDUR*, 7, diciembre, 2009, págs. 5-24.

¹² El ideal rousseauiano del hombre y de la mujer, junto con su justificación de sus diferencias naturales, viene recogido en la obra denominada *Emilio, o De la educación* (1762).

¹³ ROUSSEAU, J. en CAPEL MARTÍNEZ, R.M., «Mujer y educación en el Antiguo Régimen», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 26, 2007, pág. 92.

¹⁴ PECES-BARBA, G., «Los Derechos del Hombre en 1789. Reflexiones en el segundo centenario de la Declaración Francesa», *Anuario de Filosofía del Derecho*, VI, 1989, págs. 57-118.

Este mismo autor y dentro de esta misma obra, se refirió a la aprobación de la *Declaración de los Derechos del Hombre* como «la cristalización de un primer alumbrar del paradigma de los derechos humanos (...)» (1989:57).

¹⁵ Dentro de la corriente ilustrada había diferentes posicionamientos acerca de la igualdad entre hombres y mujeres. Uno de los mayores de la igualdad entre ambos géneros fue Condorcet el cual ponemos como ejemplo para plasmar que no existía un pensamiento único, aunque sí unos valores compartidos entre los y las ilustradas.

SÁNCHEZ MUÑOZ, C., «Genealogía de la vindicación». En BELTRÁN, E., MAQUIERA, V., ÁLVAREZ, S. SANCHEZ C. (Ed.), *Feminismos Debates teóricos contemporáneos*, Torrejón de Ardoz, Alianza Editorial, 2001, págs. 17-73; ACEVEDO, A. Y URIBE, C., «Mujeres y ciudadanía...», op. cit.

¹⁶ RAYA DIEZ, E. Y FERNÁNDEZ MARTÍNEZ, D. *Trabajo Social: Ciencia y esencia*, Logroño, Universidad de La Rioja, 2016.

¹⁷ SÁNCHEZ MUÑOZ, C., «Genealogía de la vindicación...», op. cit.

Otra de las ilustradas clave, para entender los primeros pasos del feminismo en pleno siglo XVIII, fue Mary Wollstonecraft. Utilizando el argumentario de Rousseau y en respuesta al discurso del ginebrino, Wollstonecraft publica *Vindicación de los derechos de la mujer* (1792) como continuación de la obra *Vindicación de los derechos del hombre* (1791). Un ejemplo de que recoge los postulados de su coetáneo para ser utilizados a favor de los derechos de las mujeres es el siguiente extracto que, con tono irónico, da a entender que si es por naturaleza que las mujeres no pueden alcanzar la virtud no existe razón alguna para no dejarlas que fracasasen en el intento:

(...) Si la experiencia demuestra que no pueden lograr el mismo grado de fortaleza mental, perseverancia y entereza, dejemos que sus virtudes sean de la misma clase, aunque luchen vanamente para obtener el mismo grado; y la superioridad del hombre estará igualmente clara, si no más (...) ¹⁸.

Su defensa no se quedaba en que no se le impidiese a la mujer desarrollarse por sí misma si no que, por el contrario, entendía imprescindible dotar a las niñas y a los niños de la misma educación en igualdad de condiciones:

(...) Para que ambos sexos mejoren, deben educarse juntos, no solo en las familias particulares, sino en las escuelas públicas (...) Todo género humano debe educarse según el mismo modelo o la relación entre los sexos nunca merecerá el nombre de camaradería (...) Además, (...) deben ser mandados a la escuela para mezclarse con numerosos iguales, pues solo mediante forcejeos de la igualdad podemos formarnos una opinión justa de nosotros mismos (...) ¹⁹.

Wollstonecraft, cuya obra ha sido considerada el acta fundacional del feminismo con la que finaliza el periodo de la «vindicación ilustrada²⁰» defiende un principio de igualdad entre hombres y mujeres para que, éstas últimas, sean dueñas de su propio destino y cuyo camino ha de ser el de la educación:

Rousseau dice “Educad a las mujeres como hombres y cuanto más se parezcan a nuestro sexo, menos poder tendrán en nosotros”. Esto es exactamente lo que pretendo. No deseo que tengan poder sobre los hombres sino sobre sí mismas²¹.

La fuente de toda su crítica, en la cual llega a tildar de «filosofía de la lascivia²²» a los postulados del ilustrado francés, emana del libro de Rousseau titulado *Emilio, o De la educación* (1762), que en su capítulo V desarrolla su ideal sobre la mujer —*Sofía*— la cual

¹⁸ WOLLSTONECRAFT, M., *Vindicación de los derechos de la mujer*, Madrid, Ediciones Cátedra, Clásicos del Feminismo, 2018, pág. 154.

¹⁹ *Ibidem*. Pág. 356 y 369.

²⁰ SÁNCHEZ MUÑOZ, C., «Genealogía de la vindicación ...», op. cit, pág. 32.

²¹ WOLLSTONECRAFT, M., *Vindicación...*, op. cit. pág. 195.

²² *Ibidem*. pág. 173.

debía ser «sumisa al marido y a la opinión pública; casta y modesta; y completamente dedicada a la maternidad y a los cuidados del esposo²³».

En el siglo XVIII nos encontramos una reconceptualización de la relación entre los ciudadanos que pone la primera piedra hacia una nueva forma de entender la sociedad y las relaciones entre los diferentes grupos que la configuran. Sin embargo, esos valores revolucionarios —igualdad, libertad y fraternidad— que fueron exigidos por hombres y mujeres solo se les verán reconocidos a los varones tanto en Europa como en el derecho español.

II. El derecho a la educación en la España del siglo XIX y del XX, las niñas y el derecho a una instrucción pública

En 1812 se aprobó en Cádiz la primera Constitución Española. «La Pepa²⁴», como fuera conocida, fue garante fiel de los valores europeos de la época en general y, en relación con la mujer, en particular. En su artículo quinto, sirva de ejemplo, dicta que los españoles son «todos los hombres libres nacidos y avecindados en los dominios de las Españas y los hijos de éstos». Ante estas proclamas, Bartolomé Clavero (1987) explicitó que «se dice hombre porque se excluye a la mujer; se habla en masculino porque se elimina el femenino (...)»²⁵. Por tanto, deja clara que la ausencia femenina no es fruto del olvido, o de la «neutralidad» lingüística del masculino, si no de la falta de reconocimiento de derechos al mismo nivel que el de los varones.

En consonancia con los ilustrados franceses, los españoles también veían en la educación el único camino por el que llegar a la igualdad entre la ciudadanía. Tal era su importancia para los españoles de inicios del siglo XIX, que el Título IX de «La Pepa» fue titulado «De la Instrucción Pública» convirtiéndose en elemento aglutinador de las premisas educativas de esta nueva era²⁶. Seis son el total de artículos referentes a la educación que pueden ser divididos en dos grupos, en función de si responden a objetivos programáticos u organizativos²⁷.

²³ AMORÓS, C. Y COBO, R., «Mary Wollstonecraft y Vindicación de los Derechos de la Mujer: el acta fundacional del feminismo» en AMORÓS, C. Y DE MIGUEL, A., (eds.), *Teoría feminista: de la Ilustración a la globalización*, vol. 1. Madrid, Editorial Minerva Biblioteca Nueva, 2005, págs. 126-144.

²⁴ Recibe ese nombre por haber sido aprobada el 19 de marzo, festividad de San José. La fecha fue escogida por considerarse aniversario de la subida al trono de Fernando VIII (19 de marzo de 1808) ASTARLOA VILLENA, F., «La Constitución de 1812» *Cuadernos de la Facultad de Derecho*, Número 17, 1991, págs. 19-46.

²⁵ Citado en RICOY, R.M., «Comentarios sobre el principio de igualdad y género en la Constitución de Cádiz (1812)», *Revista de Derecho Político*, 82, septiembre-diciembre, 2011, págs. 457-486.

²⁶ GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, A. Y MADRID IZQUIERDO, J.M., «El Rapport de Condorcet y el Informe Quintana: estudio básico para un análisis comparativo» *Historia de la Educación: Revista interuniversitaria*, 7, 1988, págs. 75-106; DE PUELLES BENITEZ, M., «Reflexiones sobre la creación (y frustración) de un sistema educativo nacional (1813-1857)» *Bordón Revista de Pedagogía*, 65, 4, 2013, págs. 21 -32.

²⁷ ARAQUE HONTANGAS, N., «La educación en la constitución de 1812: antecedentes y consecuencias» *Revista de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de Elche*, 1, Número Especial, 2009, págs. 1-21.

Art. 366. En todos los pueblos de la Monarquía se establecerán escuelas de primeras letras, en las que se enseñará a los niños a leer, escribir²⁸ y contar, y el catecismo de la religión católica, que comprenderá también una breve exposición de las obligaciones civiles.

Este planteamiento educativo se vería completado con el conocido *Informe Quintana* (1813) en el cual se establecerían las diferencias entre la educación femenina y masculina. De tal manera que, aun siendo una época de avances sociales, las mujeres vieron como las conquistas de sus derechos iban por detrás que las de los hombres²⁹. En su Título XII dos artículos harían referencia a la instrucción femenina:

Art. 115. Se establecerán escuelas públicas, en que se enseñe a las niñas a leer y a escribir y a las adultas las labores y habilidades propias de su sexo.

Art. 116. El gobierno encargará a las Diputaciones provinciales que propongan un número de estas escuelas que deban establecerse en su respectiva provincia, los parajes en que deban situarse, su dotación y arreglo.

El Informe Quintana no vio la luz, pero fue recogido en el *Dictamen y Proyecto de Decreto sobre el arreglo general de la enseñanza pública* (1814) cuyas propuestas relativas a la instrucción femenina fueron más restrictivas que las relativas a los varones y, por tanto, no igualitarias.

La Junta entiende que, al contrario de la instrucción de los hombres, que conviene sea pública, la de las mujeres debe ser privada y doméstica; que su enseñanza tiene que ver más relaciones con la educación que con la instrucción propiamente dicha; y que para determinar bases respecto de ella era necesario recurrir al examen y combinación de diferentes principios políticos y morales y, descender después a la consideración de intereses y respetos privados y de su familia; que, aunque de la mayor importancia, puesto que de su acertada disposición resulta la felicidad de uno y otro sexo, no eran por ahora de nuestra inspección ni nos han sido encargados³⁰.

Todos estos postulados tendrían su versión jurídica con la aprobación del *Reglamento General de Instrucción Pública* del 29 de junio de 1821 en pleno Trienio Liberal (1820-1823), periodo en el que la Constitución de 1812 se restauró tras su derogación en 1814. A partir de este momento, hasta llegar a 1857, la educación vio adelantos y retrocesos producidos por una incertidumbre política y, en consecuencia, también legislativa. Las modificaciones, relativas al caso que nos ocupa, oscilaron entre la supresión o aprobación de asignaturas o la flexibilidad o restricción de la libertad de cátedra. Por tanto, ninguna

²⁸ Es importante destacar la importancia de saber leer debido a que era requisito para poder ejercer el derecho al voto establecido en el artículo 25 del texto constitucional «se suspende: (...) Sexto. Desde el año mil ochocientos treinta deberán saber leer y escribir los que de nuevo entren en el ejercicio de los derechos de ciudadano». De esta manera, las Cortes de Cádiz vincularon los derechos políticos a la educación. *Ibídem*.

²⁹ *Ibídem*.

³⁰ Quintana en GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, A. Y MADRID IZQUIERDO, J.M., «El Rapport de Condorcet ...», op. cit. pág. 103.

supuso un avance o retroceso específico y notorio en la educación de las niñas. Ello entendiéndolo el contexto que, a principios del siglo XIX, siempre se relegaba la instrucción femenina a una posición marginal en comparación con la que recibían los niños³¹.

El primer avance significativo en la instrucción femenina, en términos de igualdad con los varones, fue la aprobación de la *Ley de Instrucción Pública* de 9 de septiembre de 1857—*Ley Moyano*— y con ella la obligatoriedad de la escolaridad de las niñas, aunque con claras diferencias en las materias cursadas. Sirva de ejemplo el artículo 5 que dicta lo siguiente:

En las enseñanzas elemental y superior de las niñas se omitirán los estudios que tratan en el párrafo sexto del art.2 y los párrafos primero y tercero del art.4, reemplazándose con: Primero. Labores propias del sexo. Segundo. Elementos de Dibujo aplicado a las mismas laborales. Tercero. Ligeras nociones de Higiene Doméstica.

Los artículos a los que hace referencia dicen así:

Art.2. Sexto. Breves nociones de Agricultura, Industria y Comercio»; «Art 4. Primero. Principios de Geometría, de Dibujo lineal y de Agrimensura. (...) Tercero. Nociones generales de Física y de Historia natural acomodadas a las necesidades más comunes de la vida.

De esta manera las mujeres ven sustituido cualquier conocimiento tradicionalmente masculino por aquellos considerados más apropiados para los «ángeles del hogar³²». A pesar de esta clara diferenciación, estamos ante la primera vez en el que el Estado asume conscientemente la responsabilidad de organizar la instrucción pública femenina³³. Esta ley, además, aunque con modificaciones en su desarrollo, estuvo vigente hasta 1970³⁴ siendo el texto legal de índole educativa más longevo de la historia de España. En ella se otorgaba gran poder a la Iglesia Católica tanto en su organización como en su impartición y contenidos siendo, principalmente, consecuencia de los acuerdos existentes con la Santa Sede³⁵.

Aunque los avances fueron notorios tanto para las niñas como para las maestras, la *Ley Moyano* no equiparó —ni lo pretendió— las situaciones entre unos y otras. Hay que saber que el establecimiento, por ejemplo, de Escuelas Normales no era obligatorio además

³¹ ÁVILA FERNÁNDEZ, A., «La enseñanza primaria a través de los planes y programas escolares en la educación española durante el siglo XIX. (Desde el Reglamento general de Instrucción Pública de 1821 a la Ley de Instrucción Primaria de 1868)» *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, 6-7, 1989-1990, págs. 215-230.

³² NARGANES, J.C., NARGANES, A., (2011) «La educación de la mujer en el siglo XIX», *Clave XXI Reflexiones y Experiencias de Educación*, 5, 2011, pág.1.

³³ SCANLON, G.M., «La mujer y la instrucción pública: de la Ley Moyano a la II.ª República», *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 6, 1987, págs. 193-208.

³⁴ DOMÍNGUEZ LÁZARO, M., «Antecedentes y vigencia de la Institución Libre de Enseñanza», *Campo Abierto*, 5, 1988, págs. 85-110.

³⁵ DELGADO, M.A., «Ley Moyano, cuando España apostó por su educación», *El Español*, 2007, (disponible en <https://bit.ly/32X4hJV> ; fecha consulta: 29.X.2019).

de la ya comentada diferenciación en el currículo impartido. Todo ello, tuvo tres consecuencias que afectarían tanto a la segunda mitad del siglo XIX como a los inicios del siglo XX³⁶:

- a) Preparación del hombre para el mundo laboral —espacio público— y a la mujer para el hogar —espacio privado.
- b) La formación de las maestras se focalizaba en las materias domésticas, consecuencia directa de los conocimientos en los que debían instruir a las niñas y a las jóvenes. A las maestras, es pertinente decir, que se les requería menor grado de conocimientos y su sueldo era una tercera parte menor que el de los maestros.
- c) Por último, no se concibe la presencia de la mujer en la educación secundaria y universitaria debido a que, en consonancia con el pensamiento de la época, las mujeres no requerían una preparación profesional para desarrollar su rol de esposas y madres. Siendo éste el motivo fundamental para su presencia en la educación básica, mejorar sus competencias como futuras cuidadoras del hogar.

Como ejemplo de lo complejo que resultaba a las mujeres acceder a estudios superiores tenemos el caso de Concepción Arenal³⁷ (1820-1893). Ella, una vez admitida solamente como oyente, se le exigió que fuera vestida adecuadamente, en otras palabras, de tal manera que no despertara actitudes no deseadas en sus compañeros. Para cumplir dicha solicitud, ella decidió vestir con ropa propia de hombre. Además, para acudir a clase no podía hacerlo en las mismas condiciones que el resto de alumnos. Arenal, una vez que llegaba a la universidad, acompañada de un familiar, tenía que esperar a que la recogiera un bedel el cual la acompañaba a una sala a expensas de que llegara el docente responsable de la clase que tocara. Una vez finalizaba la clase, en la que debía sentarse separada del resto del alumnado, el docente la acompañaba nuevamente a la sala en la que tenía que esperar al profesor de la clase siguiente. Este ritual se repetía a lo largo de todas las clases del día tras las cuales era acompañada por el bedel para ser recogida por un familiar³⁸.

Después de todas las circunstancias adversas para el progreso femenino, es obligado el reconocimiento a la *Ley Moyano* (1857), cuyo precedente fue el *Plan de Estudio Pidal*³⁹ (1845), debido a que fueron numerosos los beneficios que posibilitó. Algunos de ellos se traducen en un aumento del número de escuelas para niñas, la creación de la Escuela Normal de Maestras (1858) y la apertura progresiva de Escuelas Normales femeninas en provincias. Un intento de volver a la situación de partida se dio por medio de la aprobación de la *Ley de Instrucción Primaria* de 2 de junio de 1868 con gran influencia e inspiración

³⁶ SCANLON, G.M., «La mujer y la instrucción pública...», op. cit.

³⁷ Ésta reconocida y afamada jurista forma parte de la lista de mujeres referentes para el feminismo español siendo su primera obra de tal índole *La mujer del porvenir* (1869). Así mismo, resulta ser una de las referentes y pioneras del Trabajo Social español y de la defensa de las personas en proceso de cumplimiento de condena. RAYA DIEZ, E. Y FERNÁNDEZ MARTÍNEZ, D. *Trabajo Social: Ciencia y esencia...*, op.cit.

³⁸ VALCÁRCEL, A., «La memoria colectiva y los retos del feminismo». *Serie mujer y desarrollo. Unidad Mujer y Desarrollo, CEPAL- Naciones Unidas*, 31, 2001, págs.3 -34.

³⁹ DOMÍNGUEZ LÁZARO, M., «Antecedentes y vigencia ...», op- cit.

neocatólica y con la que se veían suprimidas las Escuelas Normales de Magisterio⁴⁰. Finalmente, y tras la revolución de 1868, no llegó a ser implantada por su pronta derogación⁴¹.

Otra consecuencia del triunfo revolucionario fue la inauguración de la Institución Libre de Enseñanza (1876-1936), entendida desde su origen como complementaria a la oficial, cuya filosofía educativa aperturista ya venía siendo manifiesta en los Ateneos y Círculos de las principales ciudades del país⁴². Sin embargo, para observar un nuevo impulso en la educación pública femenina hay que situarse en el gobierno de Práxedes Mateo Sagasta, riojano ilustre, cuyo Ministro de Fomento, José Luis de Albareda, propició nuevas reformas que abarcaron desde la inauguración del Museo pedagógico, pasando por la modificación de las escuelas infantiles las cuales fueron encomendadas a las mujeres, hasta adecuar la Escuela Normal Central de Maestras, entre otras⁴³.

Otra de las iniciativas acaecidas a finales del siglo XIX fue el Congreso Nacional Pedagógico de 1882 al cual asistieron Concepción Arenal (1820-1893) y Emilia Pardo Bazán (1851-1921). Esta ilustre literata gallega fue la protagonista del evento por ser la que propusiera las cuestiones más polémicas cuyo objetivo final era desterrar del pensamiento social la referencia de *Sofía*, de Rousseau, como ideal de la mujer y cuya aspiración era la de ser la compañera del hombre. Su posicionamiento en defensa del derecho de la mujer, en términos «equivalentes⁴⁴» a los del hombre, produjo grandes enfrentamientos discursivos cuya razón de fondo, entre quienes se posicionaban en contra, «obedecía a la mentalidad dominante de la sociedad española acerca de las mujeres y de su educación⁴⁵» que entendía que estas ideas, promovidas por un grupo de opinión «alejado de Dios⁴⁶», eran «verdaderamente perniciosas (...) y anticristianas, constituyen una monstruosidad ante la sociología, ante la moral, (...). A las mujeres, a las que se pretendía sacar “del templo augusto del hogar doméstico” (...) ⁴⁷». La corriente, dentro de los postulados en contra de Pardo Bazán, que defendía una instrucción para las mujeres se basaba, mayoritariamente, en una educación que les permitiera educar a su prole «en virtud de su condición de futuras madres educadoras⁴⁸». Con todo ello, el Congreso supuso un punto de inflexión en la educación de las mujeres en España por medio de la aprobación de la propuesta que enunciamos a continuación:

⁴⁰ *Ibíd.*

⁴¹ SCANLON, G.M., «La mujer y la instrucción pública...», *op. cit.*

⁴² DOMÍNGUEZ LÁZARO, M., «Antecedentes y vigencia ...», *op. cit.*

⁴³ En 1870 se inauguró la Asociación para la Enseñanza de la Mujer por el pedagogo e intelectual Fernando de Castro y Pajares quien siempre mostró gran preocupación por las circunstancias que rodeaban a la mujer. FRANCO RUBIO, G.A., «Los orígenes del sufragismo en España», *Espacio, Tiempo y Forma*, Serie V. Hª Contemporánea, 16, 2004, págs. 455-482.

⁴⁴ DE GABRIEL, N., «Emilia Pardo Bazán, las mujeres y la educación. El Congreso Pedagógico (1892) y la cátedra de literatura (1916)», *Historia y memoria de la educación*, 8, 2018, pág.496.

⁴⁵ *Ibíd.* Pág. 502.

⁴⁶ *Ibíd.* Pág. 503.

⁴⁷ *Ibíd.* Pág. 504 - 505.

⁴⁸ *Ibíd.* Pág. 495.

El Congreso reconoce y declara que la mujer tiene los mismos derechos que el hombre para desenvolver y cultivar en bien propio y de la especie todas sus facultades, así físicas como intelectuales⁴⁹.

De esta manera, se abre el camino a que la instrucción sea entendida como positiva para la mujer en sí misma y no solo para ser cuidadora y educadora de otros. En el Congreso, al igual que ocurriría a lo largo del siglo XX, otros debates estuvieron alrededor de si hombres y mujeres debían compartir espacio, currículum, docentes, etc. Pero lo que ya no se discutió fue la idoneidad de que las niñas recibiesen formación primaria, aunque pudiera matizarse o discutirse acerca de qué educación debían recibir. Con esta victoria histórica en pro de los derechos de las mujeres, otra lucha se abría para el feminismo español: el acceso en igualdad de condiciones a estudios medios y superiores⁵⁰ y, además, la posibilidad de ejercer profesiones tales como medicina y abogacía.

En este contexto los avances no solo eran en la esfera intelectual, también en la política el Ministro Albareda continuaba con sus reformas a favor de la inclusión de la mujer en la formación superior cambiando, de este modo, el punto de vista a partir del cual analizar la función social de la mujer. Si con la *Ley Moyano* la mujer era vista como futura madre y esposa, a finales del siglo XIX empezaba a ser vista como miembro de la sociedad y como «individuo al cual había que dar una educación que ensanchara sus horizontes intelectuales y la preparase para ocupar un lugar en el mundo del trabajo⁵¹».

Estos avances, en favor de una mayor independencia femenina a través de la educación, fueron anulados en enero de 1884 con la llegada de los conservadores al poder. El Marqués de Pidal, nuevo Ministro de Fomento y responsable en materia educativa, llevó a cabo dos decretos con los cuales dejó sin validez el trabajo del Ministro Albareda. Con el primero de ellos, fechado en 4 de julio de 1884, canceló el curso formativo para las docentes de párvulos defendiendo que para desarrollar esa labor solo se requería «prudencia, discreción, inclinación caritativa y acendrado amor a la infancia⁵²» y no ciencia. A su vez, se eliminó el derecho exclusivo de las docentes a desarrollar escuelas infantiles y se eliminó el patronato de estas instituciones educativas. El segundo de los decretos, de 3 de septiembre de ese mismo año, tuvo como objetivo reorganizar la Escuela Normal Central de Maestras por medio de la eliminación del grado normal, redujo la duración de los estudios y del programa basando sus motivaciones en que era más importancia la solidez de los conocimientos en lugar de la extensión de los mismos.

Este panorama, junto con la mala situación económica que no ayudaba a mejorar la instrucción masculina, fue yendo a peor debido a que la sucesión de responsables políticos no apoyaba un sistema educativo como en épocas previas más aperturistas. Un cambio en

⁴⁹ *Ibidem*. Pág. 502.

⁵⁰ Cabe mencionar que la primera mujer que se matriculó en un instituto fue Antonia Arrobas Pérez en 1871; su homóloga en estudios universitarios fue M^ª Elena Maseras en el curso académico 1872-1873.

⁵¹ SCANLON, G.M., «La mujer y la instrucción pública...», op. cit. Pág. 199.

⁵² *Ibidem*. Pág. 200.

este sentir se produjo en 1900 con la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes a partir del cual todas las reformas que se dieron tenían la máxima de que había que entender del mismo modo y sin discriminación «lo que toca a la educación de la mujer, que importa no separar de la del hombre⁵³».

De acuerdo a lo ya expuesto, a principios del siglo XX nos encontramos una situación en la que el desarrollo de la instrucción femenina empieza a ir de la mano de las de los hombres. En términos generales, el derecho a la educación, tanto de unos como de las otras, obedece al principio de igualdad. En consecuencia, se comienza a vislumbrar una igualdad formal ante la ley en cuanto a los derechos educativos de la mujer se refiere. Sin embargo, y a pesar de los avances formales que se dan en las tres primeras décadas de este siglo, no sería hasta la llegada de la II República Española (1931 -1936) cuando se realizó un intento de llevar a cabo una revolución cultural que facilitara un cambio de pensamiento de la sociedad en general, y de la función de la educación en particular⁵⁴. Con ella, las mujeres vieron cómo se alcanzaba una situación igualitaria en relación a los hombres con equiparación de derechos. En los cinco años que dura el periodo republicano los cambios, respecto al gobierno anterior, son indiscutibles. En materia educativa, la organización y pedagogía de las escuelas elementales evidencian una gran transformación. La autoridad de la Iglesia Católica es anulada con la consecuencia directa de que el control de la cultura y de la educación pasa a manos del Estado instaurándose, de este modo, la laicidad dentro de los currículos escolares y de las aulas. Al mismo tiempo, la instrucción básica se convierte en obligatoria y gratuita, tanto para niños como para niñas, con el claro objetivo de eliminar el analfabetismo con especial incidencia en las clases más humildes. Aparte de que la escolarización fuera conjunta para niños y niñas y compartiesen aulas, un hecho histórico fue que llegados a 1934 aparecen las primeras inspectoras de Educación y las primeras docentes universitarias y de bachiller⁵⁵.

El hecho más relevante de este periodo, en cuanto a igualdad entre los géneros se refiere, fue la obtención en 1931 de la igualdad ante la ley⁵⁶, dejando de ser el sexo un privilegio jurídico en relación al matrimonio, al divorcio y al sufragio. En relación a la obtención del derecho al sufragio es pertinente leer el artículo 36 de la Constitución de la II República que dice que «Los ciudadanos de uno y de otro sexo, mayores de veintitrés años, tendrán los mismos derechos electorales conforme determinen las leyes». Este logro fue posible gracias a la lucha incansable de una referente del feminismo español que defendió este derecho, entre otros, para las mujeres desde la tribuna en el Congreso de los Diputados, Clara Campoamor. Ella junto con Victoria Kent fueron las primeras mujeres en ostentar el cargo de diputadas en el Congreso de los Diputados – Madrid. Esta última estuvo en contra del sufragio femenino al entender que las mujeres votarían lo que sus confesores les dijeran.

⁵³ *Ibidem*. Pág. 201.

⁵⁴ *Ibidem*.

⁵⁵ MARTÍNEZ POSE, B., «La representación de la mujer en los manuales de la Segunda República y del primer Franquismo (1931-1945)», *Investigaciones Feministas*, 10, 1, 2019, págs. 149-166.

⁵⁶ Cabe citar aquí que la primera vez que se menciona la «igualdad formal» entre hombres y mujeres sería con el Proyecto de Constitución Federal de la I República Española de 1873. ALCAÑIZ, M., «Las otras en los Derechos Humanos», *Feminismo/s*, 1, junio, págs. 149-162.

Ambas no saldrían reelegidas en las elecciones de 1933⁵⁷. Esta defensa sería tildada, por algunas teóricas como Asunción Ventura, de «una cierta actitud misógina, a que no consideraban a la mujer capaz de decidir por sí misma, y por la creencia que todas ellas responderían por igual ante el hecho electoral, como si no existieran intereses distintos entre ellas – obreras, empleadas, aristócratas, burguesas, etc.⁵⁸».

En 1936, tras el alzamiento del bando nacional, «la situación de la mujer quedó dividida⁵⁹» entre los dos grandes bandos de la contienda. Durante la Guerra Civil española (1936-1939) en el bando republicano las mujeres vieron como sus derechos y libertades no fueron limitadas. En cambio, en el territorio nacional fueron relegadas a la esfera del hogar perdiendo todos los avances que hasta el estallido de la guerra habían disfrutado. Lo que fue común en ambos bandos fue el ánimo compartido de controlar la educación como medio de transmisión del ideario particular de cada facción. Mientras que el Gobierno republicano continuaba su labor aprobando leyes con criterios para las escuelas mixtas y para la educación en valores animando, para ello, a los cuerpos docentes a que protegiesen los ideales republicanos hasta el punto de que solo se facilitase «el certificado escolar a aquellos alumnos y alumnas que preservasen la laicidad y fuesen leales a la II República⁶⁰». Por su parte, «el bando sublevado se esforzaban en inculcar un ideario nacional, religioso y patriótico⁶¹» llegando a crear, en 1938, la Comisión para la escuela del Nuevo Estado al mismo tiempo que, en el territorio que controlaban, establecieron el castellano como única lengua vehicular y prohibiendo el uso de cualquier otra en el ámbito educativo.

En 1939 la II República pierde la guerra y con su derrota son abolidas todas las reformas y avances desarrollados antes del 36. Tras la Guerra Civil española durante los cuarenta años siguientes, hasta la llegada de la democracia con la muerte del dictador Francisco Franco (1892-1975), las mujeres vieron cómo se las devolvía a la esfera doméstica en un contexto social caracterizado por «un descenso de la población y una importante mortalidad infantil (...) las mujeres estaban llamadas a transformar la realidad social, contribuyendo a la renovación de la nueva España⁶²» por medio de la vuelta al ideario del Antiguo Régimen. Un ejemplo de ello, entre los muchos existentes, es la limitación del trabajo remunerado de la mujer casada a la cual «se la libraría del taller y del trabajo⁶³» para que pudiera desarrollar sus funciones naturales de esposa y madre. Por tanto, los cuarenta

⁵⁷ PÉREZ AYALA, A., «La Constitución republicana de 1931 siete décadas después», *Cuadernos Republicanos*, 49, 2002, págs. 13-34; MORAGA GARCÍA, M.A., «Notas sobre la situación jurídica de las mujeres en el franquismo», *Feminismo/s*, 12, diciembre, 2008, pág. 229 - 252; RAMÍREZ, M., «Diciembre de 1931: una constitución no integradora», *Cuadernos de Pensamiento Político*; Enero-Marzo, 2007, págs. 83-108; PUJOL SOLIANO, A., «Enfrentadas por un ideal: Clara Campoamor vs Victoria Kent», *Historia Digital*, XVIII, 32, 2018, págs. 7-41.

⁵⁸ MORAGA GARCÍA, M.A., «Notas sobre la situación jurídica...» op.cit. Pág. 230.

⁵⁹ MARTÍNEZ POSE, B., «La representación de la mujer ...» op. cit. Pág. 152.

⁶⁰ *Ibidem*. Pág. 153.

⁶¹ *Ibidem*.

⁶² RABAZAS ROMERO, T. Y RAMOS ZAMORA, S., «La construcción del género en el franquismo y los discursos educativos de la Sección Femenina», *Encuentros sobre Educación*, 7, 2006, pág. 46.

⁶³ MORAGA GARCÍA, M.A., «La igualdad entre mujeres y hombres en la Constitución Española», *Feminismo/s*, 8, 2006, pág. 56.

años del periodo dictatorial supusieron un retroceso en las libertades de la ciudadanía en general y de las mujeres, muy en particular.

En materia educativa la mujer no vio limitado, en términos legales, su acceso a la educación pero si se las disuadía debido a que se entendía que «no era necesario que las mujeres se formasen pues podían aprender de sus antecesoras todo que debían saber del hogar, el matrimonio o los hijos⁶⁴». En otras palabras, el ideal femenino fue instaurado en toda la organización escolar por medio del establecimiento del nacional-catolicismo a partir del cual la Sección Femenina desarrollo el ideario como «organismo adoctrinador del régimen franquista en lo que se refiere a la transmisión de valores dirigidos a las mujeres⁶⁵». Esta organización, junto con la Iglesia, creó un modelo de ser mujer que duró toda la dictadura y que se impregnó en el día a día de las escuelas por medio de la instauración, a partir de octubre de 1941, de asignaturas destinadas a las niñas —como bordado o labores— para hacer de ellas lo que la sociedad del régimen esperaba que fueran: buenas madres y esposas. Ello se extendía al trabajo remunerado en el cual, a pesar de que la gran mayoría de las profesiones les estaban vetadas, las mujeres podían dedicarse a profesiones vinculadas al cuidado —enfermeras, maestras de infantil o educación básica, costureras, modistas, doncellas— como extensión de su función de madres de su progenie a ser las cuidadoras de los hijos de la patria. De este modo, y partiendo de que la familia se convierte en la célula fundamental de la sociedad franquista, la mujer es utilizada como «transmisora del discurso patriarcal para que actuando desde la familia reafirme la estabilidad de la nación, de ahí que se convierta objetivo de legisladores, moralistas, medios de comunicación y educadoras⁶⁶».

Es en este contexto donde la Sección Femenina, encabezada por Pilar Primo de Rivera, cobra mayor significancia. Su labor comenzó desde los primeros años de la dictadura por medio de diferentes organismo o líneas de actuación que compartían el mismo objetivo: educar a las niñas para ser las futuras esposas y madres del país. Para ello, esta organización colaboró con el régimen en las políticas tanto educativas como natalistas. Su divulgación formativa se llevó a cabo desde sus Escuelas de Hogar, las cátedras ambulantes, el Servicio Social de asistencia obligatoria y, además, para las mujeres que cursaban estudios de bachiller la impartición de la asignatura de Hogar y Puericultura a partir de 1941, entre otras medidas promovidas por este organismo. Pilar Primo de Rivera, en relación a las maestras, diría en un número de la revista *Consigna* en 1940:

Os exigimos a vosotras, camaradas Maestras, una moralidad perfecta, una formación religiosa a fondo y un espíritu Nacional-Sindicalista que provenga de que en todo vuestro ser sois falangistas (...)⁶⁷.

⁶⁴ MARTÍNEZ POSE, B., «La representación de la mujer ...» op. cit. Pág. 153.

⁶⁵ RABAZAS ROMERO, T. Y RAMOS ZAMORA, S., «La construcción del género en el franquismo ...» op. cit. Pág. 45.

⁶⁶ *Ibidem*. Pág. 47.

⁶⁷ *Ibidem*. Pág. 51.

En otro número de la misma revista del año 1941 se establecería la relación entre el rol de las madres y el de las maestras en los siguientes términos:

Se llama a la madre con la misma razón que a la Maestra: y al Hogar y a la Escuela se encomienda la tarea de educar conjuntamente al hombre y a la mujer nuevos (...) La niña ha nacido para el hogar. Como educáis a futuras madres, no debemos perder de vista que toda nuestra acción escolar va encaminada a dotar a la niña de los recursos necesarios para gobernar, moral y económicamente, el hogar. La educación específica de la mujer para esposa, madre y educadora de los hijos, debe, iniciarse en la Escuela Primaria. Es preciso que vosotras, Maestras nacionales, estéis orientadas acerca de cómo puede gobernarse un hogar, para, así guiar a vuestras alumnas⁶⁸.

A partir de la década de los 50, España vivenció un periodo de apertura al mundo exterior que permitió el desarrollo industrial y económico del país a lo largo de las siguientes décadas. Sin embargo, y a pesar de una dulcificación del patriarcado que se vivía que permitió un atisbo de cambio en las familias españolas, tanto las mujeres como su educación no tuvo grandes cambios. Es cierto que, a partir de la aprobación del plan de estudios de las Escuelas Normales de 1967, los conocimientos impartidos en las aulas tuvieron un carácter más técnico que moralizante, pero ello no privó a las instituciones educativas de una separación de roles entre hombres y mujeres por medio de una educación diferenciada tanto en espacios como en materias⁶⁹.

En síntesis, al llegar a la década de los 70 España se encuentra ante una desigualdad formal entre mujeres y hombres en todos los ámbitos de la vida. Habrá que esperar a la llegada de la democracia, tras el final de la dictadura, para comenzar a dar los pasos pertinentes para caminar hacia una igualdad efectiva entre ambos géneros cuyo paso primero, e imprescindible, fue la equiparación a hombres y mujeres ante la ley.

III. La Igualdad formal y la «excepción» dentro de la norma: la discriminación positiva y su relación con la «perspectiva de género», propuestas para una educación más inclusiva

La Constitución Española de 1978 fue el puente entre el fin de la dictadura y el comienzo de una nueva era democrática tras el proceso de transición. Por tanto, simbolizó «el compromiso de entendimiento, concordia y reconciliación⁷⁰» de un país que había estado dividido durante más de cuarenta años. Alzaga Villamil lo tildó como «el capítulo más prestigioso de la Historia política española del siglo XX es la Transición. La transición por antonomasia es la que sirvió de puente para discurrir desde el régimen político del General

⁶⁸ *Ibidem*. Pág. 52.

⁶⁹ *Ibidem*. Págs. 43-70.

⁷⁰ Esta referencia forma parte del discurso de Ana Pastor, presidenta del pleno del Congreso de los Diputados en la XII legislatura, el cual fue defendido en la sesión plenaria por el 40º aniversario de la Constitución Española de 1978 el 6 de diciembre de 2018 (disponible en: <https://bit.ly/2XRRXfo> ; última fecha de consulta: 22.VII.2019).

Franco hasta la deliberación y aprobación de la Constitución democrática de 1978⁷¹». Por su parte Tierno Galván, en 1976, en relación a la Transición Española afirmarí que:

Me parece que muy pocas veces en la historia del Derecho Constitucional se ha presentado nada más claro y a la vez más contradictorio, y en el orden práctico más necesario y en el plano teórico más difícil. Aquello del guisado de liebre sin liebre parece una contraposición fácilmente salvable, si se compara con otra de pasar de un Estado fascista a un Estado democrático, utilizando la propia legislación fascista⁷².

Con la aprobación de la Constitución Española, a su vez, la igualdad formal de hombres y mujeres se vuelve a restaurar, consagrándose como uno de sus objetivos la defensa y la promoción de la igualdad en todo el desarrollo que del valor constitucional sea posible, con especial hincapié a cuestiones relativas al nacimiento, a la raza, al sexo y/o a la religión⁷³. Con todo ello, a continuación, se presenta un cuadro resumen que recoge el articulado que en la Constitución Española de 1978 hacen referencia a la igualdad formal:

Cuadro 1. La igualdad en la Constitución española de 1978

Fuente: Elaboración propia a partir de MORAGA GARCÍA, M.A., «La igualdad formal ...», op.cit.; Real Decreto ley 9/2018, de 3 de agosto, de medidas urgentes para el desarrollo del Pacto de Estado contra la violencia de género.

«Art. 1.1. España se constituye en un Estado Social y democrático de Derecho, que propugna como valores superiores de su ordenamiento jurídico, la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político»	Supone la igualdad como valor supremo y rector de la Constitución Española en particular, pero de todo el ordenamiento jurídico español en general.
«Art. 9.2. Corresponde a los poderes públicos promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integran sean reales y efectivas; remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social»	Hace referencia a la «igualdad material o efectiva».
«Art.14. Los españoles son iguales ante la Ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condiciones o circunstancias personal o social»	Apela a la «igualdad formal», es decir, la igualdad de la ciudadanía española ante la ley.

En comparación con tiempos pasados, la Constitución, tal y como se ha recogido, iguala los derechos de toda la ciudadanía española ante la ley. Sin embargo, existen algunas voces discordantes que analizan el texto constitucional desde posiciones más críticas. Una de ellas es la de la constitucionalista M^a del Mar Esquembre quien afirma que, aun cuando el principio de igualdad es reconocido en la Carta Magna, la ausencia de referencias a las

⁷¹ MADERAL, J., «Antecedentes políticos y económicos de la Constitución de 1978. A propósito del 40 aniversario de la transición política», *Revista de Estudios fronterizos del estrecho de Gibraltar*,4, 2016, pág.11 (disponible en: <https://bit.ly/32TmNTY> ; última fecha de consulta: 22.VII.2019).

⁷² *Ibidem*. Págs. 4-5.

⁷³ ALONSO GARCÍA, E., «El principio de igualdad en el artículo 14 de la Constitución Española», *Revista de Administración Pública*, 1983, págs. 21-92.

mujeres hace necesaria una reforma constitucional teniendo en cuenta una perspectiva feminista.

Es significativo que las únicas referencias específicas a las mujeres que contiene la C.E. se refieran al matrimonio (art. 32.1) y a la maternidad (39.2) y a la preferencia del varón sobre la mujer, aunque ésta solo venga referida a la sucesión en el trono (art.57.1) (...) Cuando no lo hace, el masculino usurpa el lugar del neutro, constituyéndose en la categoría a través de la cual se piensa lo universal⁷⁴.

Más allá de las críticas, es pertinente aproximarnos a la triple faceta que este principio —transversal a todo el ordenamiento jurídico— engloba haciendo que nos percatemos de la complejidad jurídica y social a la que pretende responder. Siguiendo a Díez-Picazo⁷⁵, estas son las características comunes del total del articulado:

- a) Supone en una imposición de igualdad de trato en la esfera jurídica, la cual establece las normas para el comportamiento de la totalidad de la ciudadanía.
- b) Abarca tanto la igualdad en la aplicación de la ley como en lo relativo a su contenido.
- c) Posibilita la acción «positiva» debido a que, de otro modo, sería imposible legislar realidades sociales particulares de grupos sociales concretos.

Es a partir de esta triple visión cómo es posible el establecimiento de medidas excepcionales, en relación a la norma, pero que cumplen con las garantías legales exigibles⁷⁶ en un estado democrático sin quebrantar, de modo alguno, el principio de igualdad recogido en el artículo 14 de la Constitución Española⁷⁷. Es así como, y en consecuencia del desarrollo normativo vigente, existen diferentes herramientas jurídicas que permiten dotar de un significado actualizado a este derecho fundamental que sirve como principio rector constitucional⁷⁸. En palabras de Javier Jiménez:

La norma jurídica equipara, sí, pero solo a quienes previamente ha diferenciado de otros, y es esta primera labor de distinguir, de crear clases abstractas de sujetos (...) la que permite y exige, a la vez, un control jurídico (...) La igualdad “ante la ley” exige primordialmente (...) un control de las diferenciaciones en la creación y en la aplicación del Derecho⁷⁹.

⁷⁴ ESQUEMBRE CERDÁ, M^a.M., «Las mujeres ante el cambio constitucional. Algunos apuntes desde una perspectiva feminista para una “Reforma constituyente” de la Constitución Española», *Cuadernos Manuel Giménez Abad*, 5, febrero, 2017, pág. 87.

⁷⁵ Díez-PICAZO, L.M., *Sistema de Derechos Fundamentales*, Madrid, Thomson Civitas, 2005.

⁷⁶ ESQUEMBRE CERDÁ, M^a.M., «Las mujeres ante el cambio constitucional...», op. cit.; MORAGA GARCÍA, M.A., «La igualdad entre mujeres ...», op. cit.; ZOCO ZABALA, C., «Igualdad entre mujeres y hombres tras 40 años de Constitución Española», *Revista de Derecho Político*, 100, septiembre-diciembre, 2017, págs. 211-256.

⁷⁷ ALONSO GARCÍA, E., «El principio de igualdad ...», op. cit.

⁷⁸ REY MARTÍNEZ, F., «Igualdad y prohibición de discriminación: de 1978 a 2018», *Revista de Derecho Político*, 100, septiembre-diciembre, 2017, págs. 125-171.

⁷⁹ JIMÉNEZ CAMPO, J., «Acotaciones sumarias sobre el “derecho a la diferencia” de trato», *Democracia constitucional y diversidad cultural*, 2017, págs. 15-16.

Es en este contexto en el que el Estado adquiere protagonismo en pro de una transformación social efectiva. Ello, en el sentido de que tiene la potestad de establecer diferencia de trato entre grupos de personas, bajo una serie de condicionantes y circunstancias, para equiparar las situaciones que los individuos viven y, todo ello, con el amparo del principio de igualdad. Por tanto, la labor legislativa no se limita a la ordenación de la vida de las personas si no que, además, debe realizar aquellas acciones oportunas para que esa igualdad ante ley sea efectiva en el día a día de las personas⁸⁰. En consecuencia, es preciso marcar las diferencias entre dos conceptos clave: la «igualdad real» y la «igualdad material o efectiva». Por el primero, podemos entender el concepto relativo a aquella que se proclama en los diferentes textos, independientemente de su rango legal, y que responde al artículo 14 de la Constitución Española, tal y como venimos defendiendo. En cambio, la igualdad material o efectiva viene a referirse a aquella que se da cuando el objetivo legal se cumple a partir de la puesta en marcha de diferentes medidas y que, en consecuencia, responde al artículo 9.2 del texto constitucional⁸¹.

Tras las argumentaciones precedentes, podría caerse en el error de entender que dichas acciones excepcionales pudieran concurrir en algún tipo de ilegalidad o un quebrantamiento de la igualdad formal. Pero tal y como defiende Enrique Alonso «no toda desigualdad constituye una discriminación —desigualdad constitucionalmente prohibida— sino sólo aquella que no está razonablemente justificada (...)»⁸². Es decir, hay ocasiones en las que se precisa dicha diferenciación en el trato para poder garantizar esa igualdad ante la ley que la Constitución proclama como derecho fundamental de la ciudadanía. En la Sentencia del Tribunal Constitucional 68/ 1982, de 22 de noviembre, a este respecto se indica que:

El hecho de que exista una diferencia en el trato jurídico o en los regímenes jurídicos, aplicables a una u otra clase de personas, no significa por sí solo violación del artículo 14 de la Constitución, (...), siempre que la diferencia que se introduce posea una justificación razonable, de acuerdo con el sistema de valores que la Constitución consagra⁸³.

Siguiendo este entendimiento del principio de igualdad, Jiménez Campo enuncia: Lo que prohíbe el principio de igualdad jurídica (...) es la discriminación (...) es decir, que la desigualdad de tratamiento legal sea injustificada por no ser razonable (...) Para que exista violación del principio de igualdad es preciso que el tratamiento desigual esté desprovisto de una justificación objetiva y razonable⁸⁴.

⁸⁰ ALONSO GARCÍA, E., «El principio de igualdad ...», op.cit.; REY MARTÍNEZ, F., «Igualdad y prohibición de discriminación...», op.cit.; ZOCO ZABALA, C., «Igualdad entre mujeres y hombres ...», op.cit.

⁸¹ CARMENA CUENCA, E., «El principio de Igualdad Material en la jurisprudencia del Tribunal Constitucional», *Revista de Estudios Políticos (Nueva Época)*, 84, 1994, págs. 265-286.; MORAGA GARCÍA, M.A., «La igualdad entre mujeres y hombres...», op.cit.; VALPUESTA FERNÁNDEZ, R., «Contrato social entre mujeres y hombres», *REDUR*, 7, diciembre, 2009, págs. 5-24.

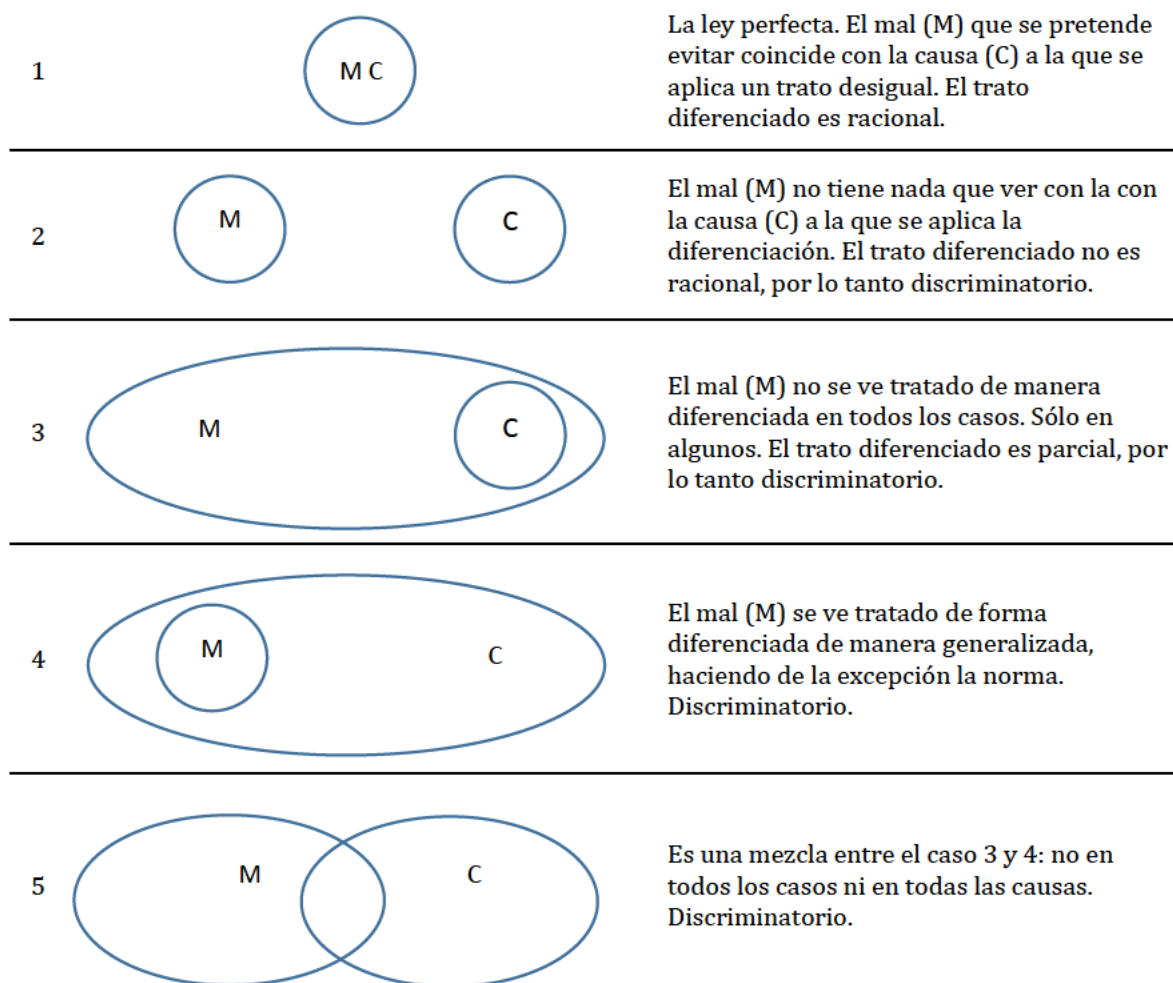
⁸² ALONSO GARCÍA, E., «El principio de igualdad ...», op.cit.

⁸³ *Ibidem*. Pág. 47.

⁸⁴ JIMÉNEZ CAMPO, J., «La igualdad jurídica como límite frente al legislador», *Revista Española de Derecho Constitucional*, 1983, pág. 73.

Ante la posible dificultad de saber cuándo se trata de un trato discriminatorio y cuándo no, Joseph Tussman y Jacobus Ten Broek distinguieron entre diferentes supuestos en 1949 que a continuación se expone:

Diagrama 1. Implicaciones del valor de «Igualdad» en la legalidad de la norma
 Fuente: Elaboración propia a partir de TUSSMAN, J. TEN BROEK, J. (1949) «The Equal Protection of the Laws» referenciado en ALONSO, E. (1983) «El principio de igualdad ...», op. cit.



Por tanto, trato diferenciado y discriminación no son sinónimos. Por el contrario, suponen dos consecuencias distintas tras hacer una excepción a la norma. En consecuencia, lo que distancia a los dos conceptos no es la acción en sí misma si no si la medida concreta obedece a los objetivos buscados. Enrique Alonso plantea un ejemplo esclarecedor a este respecto:

Si una ley prohíbe a los ópticos graduar la vista sin receta de un oftalmólogo por motivos de salud pública será constitucional si la desigualdad de trato guarda relación con el fin que se

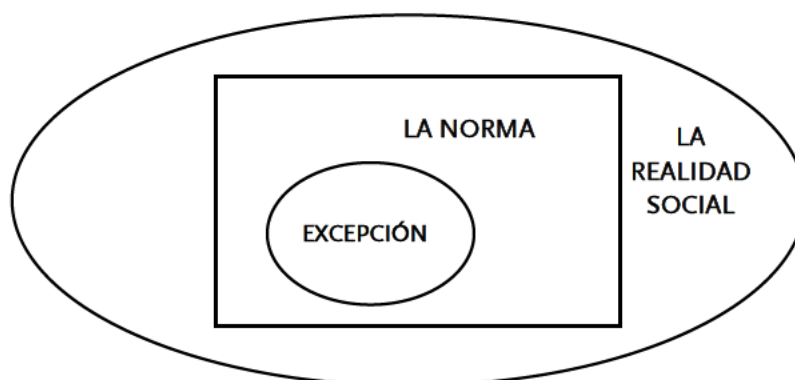
pretende conseguir: si se asegura, mediante una prohibición de que los ópticos gradúen la vista, el que la “salud ocular” de los ciudadanos quede garantizada⁸⁵.

En definitiva, si los propósitos que se persiguen alcanzar son respondidos con las medidas excepcionales que se procede a desarrollar estaremos desarrollando un trato diferenciado pero no discriminatorio o, dicho con otras palabras, estaremos apostando por la adopción de un derecho «desigual igualatorio⁸⁶». En base a la sentencia del Tribunal Constitucional 229/1994, de 14 de diciembre, M^a Ángeles Moraga diría que este derecho responde al «fin de conseguir la igualdad real y efectiva de los colectivos históricamente marginados siempre y cuando dicho tratamiento jurídico diferenciado igualatorio cumpla los requisitos de razonabilidad o justificación razonable temporalidad y proporcionalidad⁸⁷». Es decir, dicho con otras palabras, que sea razonable el tratar de manera distinta para posibilitar la igualdad efectiva propuesta.

En base a estas argumentaciones proponemos, a continuación, un diagrama para dar explicación a la función delimitadora de la norma distinta de la excepcionalidad en la aplicación de la misma ante algunos supuestos.

Diagrama 2. Diferencias entre la acción delimitadora de la norma y la posible excepcionalidad en su aplicación ante supuestos concretos

Fuente: Elaboración propia a partir de JIMÉNEZ CAMPO, J., «La igualdad jurídica...» op. cit.



La norma tiene el mandato de acotar la realidad social, por tanto, de dividir entre a la realidad social o a las personas a las que la norma incluye y, en consecuencia, a las que excluye. De esta suerte, los supuestos acaecidos en el límite legal —norma— son diferenciados de aquellos que no tienen cabida sin que ello suponga un acto discriminatorio sino, por el contrario, diferencia supuestos que entiende distintos. Por poner un ejemplo, si una normativa, supongamos, regulase el derecho a la asistencia médica de las mujeres embarazadas no supondría una discriminación frente a las que no se encuentren embarazadas. La norma cumple su función de distinguir y regular realidades concretas y distintas entre sí.

⁸⁵ ALONSO GARCÍA, E., «El principio de igualdad ...», op. cit. Pág. 43.

⁸⁶ JIMÉNEZ CAMPO, J., «Acotaciones sumarias...», op. cit. Pág. 17.

⁸⁷ MORAGA GARCÍA, M.A., «La igualdad entre mujeres ...», op. cit. Pág. 61.

Sin embargo, diferente es el caso en el que, una vez decidida la actuación general ante un caso genérico, se decidiera cosa distinta en relación a un hecho particular. Continuando el ejemplo anterior, si a dos mujeres embarazadas, al amparo de la misma ley, se les diera un trato diferente sin razón objetiva, podría suponer un acto discriminatorio.

Por tanto, cuando hablamos de excepción ante la ley nos estamos refiriendo a aquellas acciones que tienen como objetivo el de corregir aquellos aspectos aparentemente neutrales de la norma y que perjudican y/o benefician a parte de la sociedad. Volviendo al ejemplo, si dentro del colectivo madres embarazadas se diera un trato diferenciado a aquellas futuras madres que por su juventud se las entendiera grupo de riesgo ante el cuidado de la o el neonato y, en pro de un embarazo exitoso, se les diera la posibilidad de acudir a servicios específicos, no supondría un trato discriminatorio sino diferenciado. En conclusión, y siguiendo las palabras de Jiménez Campos:

La igualdad ante la ley consistiría en tratar igualmente lo que es, en sí, igual y en regular de modo diferente, por lo tanto, las situaciones distintas (...) La fórmula aristotélica⁸⁸ (...) es sólo un punto de partida (...) a no ser que se ponga en relación con algún criterio significativo a partir del cual sean ya mesurables igualdad y desigualdad⁸⁹.

Tal y como se ha venido defendiendo, para alcanzar una igualdad efectiva se requiere, en ocasiones, realizar acciones concretas que, partiendo de la igualdad legal, permitan tratar de modo excepcional lo que se entiende por distinto. En este sentido, desde una perspectiva de género⁹⁰, es preciso analizar todo lo expuesto desde un punto de vista nuevo. Ello se debe a que, tradicionalmente, se ha venido discutiendo acerca del trato diferenciado en variables sociales de colectivos que suponían una parte de la sociedad. En cambio, cuando analizamos este derecho «desigual igualatorio», desde una perspectiva feminista, para corregir los aspectos gravosos que las normas puedan tener para ambos géneros, en particular para el femenino, estamos haciendo referencia a un tipo de análisis que alcanza a toda la población ya que todos y todas pertenecemos a algún género. En consecuencia, hablar de igualdad o desigualdad entre géneros supone hablar de la humanidad y de todos los ámbitos de la sociedad⁹¹. Por tanto, introducir la perspectiva de

⁸⁸ «(...) Parece que la justicia consiste en igualdad, y así es, pero no para todos, sino para los iguales; y la desigualdad parece ser justa, y lo es en efecto, pero no para todos, sino para los iguales» Aristóteles: *Política*, libro III, capítulo 9 en JIMÉNEZ CAMPO, J., «La igualdad jurídica...», op. cit. Pág. 77

⁸⁹ *Ibidem*.

⁹⁰ Supone llevar a cabo intervenciones en la realidad social a partir de un «análisis objetivo de las relaciones entre los géneros, indagar en los factores que inciden en esa opresión; de las instituciones que sancionan o legitiman las normas, los deberes y los límites del género, así como la evaluación de las mujeres y los hombres como seres sociales inmersos en un conjunto de relaciones, condicionados socialmente y como resultado de una sociedad concreta (...) Supone una toma de posición política frente a la opresión de género; es una visión crítica explicativa y alternativa de lo que acontece en el orden de género permitiendo analizar las profundas y complejas causas de dicha opresión y de los procesos históricos que la originan y la reproducen». REINOSO CASTILLO, I. y HERNÁNDEZ MARTÍN, J.C., «La perspectiva de género en la educación», *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3, 27, 2011, pág. 45 - 46.

⁹¹ VALPUESTA FERNÁNDEZ, R., «Contrato social...», op. cit.

género, como elemento clave de los estudios sociales, tiene como resultado un cambio en los paradigmas que se venían tomando como totalmente válidos.

En este contexto, muchos son los campos en los que incluir este punto de vista para el análisis, pero la educación se eleva como imprescindible debido a que esta institución, junto con la familia, tienen el «encargo social de educar las relaciones sociales (...) al mismo tiempo constituyen vías a través de las cuales se transmiten estereotipos de género, pero también se convierten en elementos determinantes en la superación⁹²». Es así como, el sistema educativo es parte del problema y de la solución al mismo tiempo. Así, y a partir del entendimiento de que para alcanzar la igualdad efectiva es preciso el trato diferenciado ante situaciones distintas, la escuela en particular se convierte en el contexto ideal para el análisis y la intervención del Trabajo Social desde una perspectiva de género para facilitar escuelas más inclusivas. Entendiendo que el trato igual a realidades distintas sí que produce una discriminación hacia la población en general, y a las mujeres en particular. Por tanto, partir de que niñas y niños llevan consigo procesos de socialización, expectativas culturales diferentes, entre otras, es esencial para construir sociedades libres de estereotipos en general y en base al género en particular. Esta conceptualización parte del denominado «feminismo de la diferencia» que supone una corriente feminista que alega que la «diferencia no significa desigualdad y subraya que lo contrario de la igualdad no es la diferencia, sino la desigualdad. El feminismo de la diferencia plantea la igualdad entre mujeres y hombres, pero nunca la igualdad con los hombres porque eso implicaría aceptar el modelo masculino⁹³».

A modo de conclusión y «compartiendo las ideas de la autora Rosa Cobo, si el género es una construcción cultural, y surge a partir de la idea de que lo femenino y lo masculino no son hechos naturales o biológicos, sino construcciones culturales, es incuestionable que ha de ser objeto de estudio de las ciencias sociales⁹⁴». Es por ello por lo que el Trabajo Social tiene un papel dentro del desarrollo científico y en la práctica profesional en pro de construir sociedades libres de estereotipos sexistas y de género siendo la escuela un espacio clave para cumplir con dicho objetivo.

IV. Escuela y género, espacio para la intervención del trabajo social en educación

El Trabajo Social se define como aquella profesión y disciplina académica encargada de promover el cambio y el desarrollo social, la cohesión, el fortalecimiento y la liberación de las personas. Todo ello, en base a principios de justicia social, derechos humanos, responsabilidad colectiva por medio del respeto a la diversidad. Con este objetivo, la profesión involucra en el proceso de cambio a las personas, instituciones y estructuras, tanto sociales como organizativas, para hacer frente a los desafíos que la humanidad tiene⁹⁵.

⁹² REINOSO CASTILLO, I. Y HERNÁNDEZ MARTÍN, J.C., «La perspectiva de género...», op. cit. Págs. 45-46.

⁹³ VARELA, N., *Feminismo para principiantes*, Barcelona: Ediciones B, 2013, pág. 120.

⁹⁴ RABAZAS ROMERO, T. Y RAMOS ZAMORA, S., «La construcción del género en el franquismo y los discursos educativos de la Sección Femenina», *Encuentros sobre Educación*, 7, 2006, pág.45.

⁹⁵ Definición proveniente de la Federación Internacional de Trabajo Social, disponible en <https://bit.ly/2rhU4JZ>; última fecha de consulta 8.XI.2019.

De esta parte, la profesión se desarrolla en diferentes sectores y ámbitos de actuación y estudio. Lo cual posibilita la existencia de una gran diversidad de perfiles profesionales del Trabajo Social⁹⁶.

Entre esos ámbitos se encuentra el relativo a la educación en su triple vertiente: formal, no formal e informal⁹⁷. Es así como el profesional de referencia en la intervención social, es decir el o la trabajadora social, desarrolla aquel perfil encargado de los aspectos relacionales en las diferentes esferas educativas para potenciar las habilidades y las capacidades humanas para el desarrollo de relaciones sanas y trabajando en pro de la prevención de actitudes, pensamientos y comportamientos no deseados. Por ende, somos un agente social y profesional clave para actuar frente a problemáticas sociales y sus consecuencias y orígenes. Entre los que se encuentran los aspectos relacionados con la desigualdad entre los géneros, para los que nuestra labor preventiva se convierte en el elemento nuclear como promotores de cambios sociales y culturales necesarios para construir nuevos modelos de comportamiento que promuevan relaciones basadas en el respeto y reconocimiento mutuo en base a la igualdad y la equidad⁹⁸.

En la actualidad, la normativa que regula el sistema educativo, sus funciones y objetivos a perseguir es la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*. Es en su preámbulo dónde podemos hallar las metas a las que pretende llegar el sistema educativo en el territorio nacional. Dentro de la malgama de propósitos podemos encontrar que la educación es entendida como el principal instrumento de movilidad social, que permite a superar las barreras económicas y sociales y que posibilita la generación de ambiciones y aspiraciones individuales y sociales. Además, continúa diciendo:

El reto de una sociedad democrática es crear las condiciones para que todos los alumnos y alumnas puedan adquirir y expresar sus talentos, en definitiva, el compromiso con una educación de calidad como soporte de la igualdad y la justicia social (...) Solo un sistema educativo de calidad, inclusivo, integrador y exigente, garantiza la igualdad de oportunidades y hace efectiva la posibilidad de que cada alumno o alumna desarrolle el máximo de sus potencialidades⁹⁹.

Esta declaración de intenciones se ve complementada con el articulado entre el que encontramos el artículo 1.b) que dice que:

La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y

⁹⁶ DÍAZ HERRÁIZ, E., «Los ámbitos profesionales del Trabajo Social» en FERNÁNDEZ GARCÍA, T., Y ALMÁN BRACHO, C., *Introducción al Trabajo Social*, Madrid: Alianza, págs. 515-554.

⁹⁷ HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, M., GONZÁLEZ GONZÁLEZ, A., CÍVICOS JUÁREZ, A. Y PÉREZ GONZÁLEZ, B., «Análisis de las funciones del Trabajador Social en el campo educativo», *Acciones e investigaciones sociales*, 1, págs. 453-476.

⁹⁸ PUYOL LERGA, B. Y HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, M., «Trabajo Social en Educación», *Revista Currículum*, 22, 2009, págs. 97-117.

⁹⁹ Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, (...).

Igualdad de oportunidades y educación van de la mano convirtiéndose en agente social que tiene como fin ser motor de cambios sociales¹⁰⁰. Es decir, la educación se define como una herramienta al servicio de la convivencia democrática, más allá de los conocimientos curriculares formales, que posibilita el aprendizaje social y de convivencia por medio de la asimilación de competencias básicas para, así, garantizar una igualdad efectiva entre el alumnado. Es así como los centros escolares se convierten o se entienden como espacios de aprendizaje de valores cívicos¹⁰¹. Como consecuencia de esta conceptualización de la educación en general donde es pertinente afirmar que en la escuela se enseña y educa más allá de los conocimientos curriculares y, por ende, la presencia de distintos perfiles profesionales se hace imprescindible para alcanzar dichos objetivos. En palabras de Puyol y Hernández, en relación con la profesión dentro del ámbito educativo, el Trabajo Social tiene un papel importante en la investigación y en la intervención preventiva y asistencial, convirtiéndose el y la profesional del trabajo social en la persona de referencia, que transmite determinados conocimientos, habilidades y actitudes pro sociales operando sobre contenidos transversales como la igualdad de género utilizando, por ejemplo, procedimientos conversacionales, informales, en el contacto diario¹⁰². En la siguiente figura se expone la interrelación entre los diferentes modelos metodológicos del Trabajo Social:

Figura 1. Los espacios de intersección de los métodos tradicionales y la dificultad de delimitar los fenómenos humanos sobre los que se interviene.

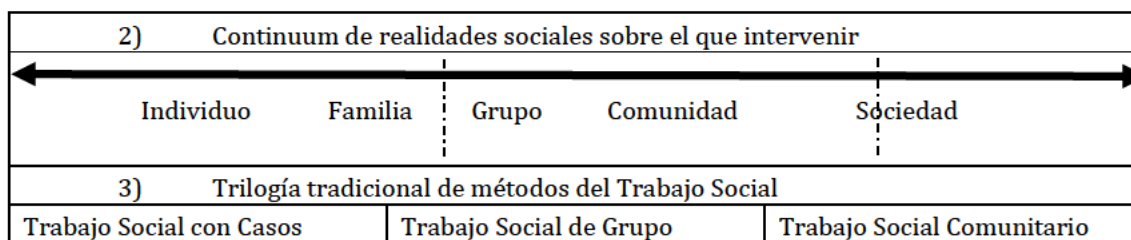
Fuente: BARBERO GARCÍA, J., «El método en el Trabajo Social» en FERNÁNDEZ GARCÍA, T. ALEMÁN BRACHO, C., *Introducción al Trabajo Social*, Madrid, Alianza, 2008, pág. 423.

1) Clasificación binaria de problemas sociales	
Problemas personales y de coyuntura	Problemas colectivos de estructura social
Se producen en el contexto del carácter del individuo mismo y en el ámbito de sus relaciones inmediatas con otros; son problemas que afectan a su yo y a aquellas zonas bien delimitadas de la vida social de las cuales él es consciente de manera personal y directa. La explicación y la resolución de estos problemas dependen en realidad del individuo y de su entorno inmediato.	Se refieren a cuestiones que van más allá de entornos inmediatos del individuo y más allá del ámbito de su vida privada. Son problemas relacionados con la organización de una multiplicidad de estos entornos en las instituciones de una sociedad histórica globalmente considerada. La explicación y la resolución de estos problemas son sociopolíticas.

¹⁰⁰ VENEGAS, M., «Coeducar las Relaciones Afectivosexuales para Promover la Igualdad Sexual y de Género y la Justicia Social», *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6, 2, 2017, págs. 13-28.

¹⁰¹ GARCÍA RAGA, L. Y LÓPEZ MARTÍN, R., «Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias», *Revista de Educación*, 356, págs. 100-124.

¹⁰² PUYOL LERGA, B. Y HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, M., «Trabajo Socia...», op.cit. pág.97 - 117.



Es en este contexto en el que se propone un punto de partida para las futuras intervenciones en el ámbito educativo, en relación a la igualdad entre géneros, desde la metodología clásica del Trabajo Social que se traduce en la intervención con casos, con grupos y con comunidades. Con ello se busca intervenir con la persona en todas las dimensiones sociales a las que pertenece comenzando en ella misma y finalizando en el contexto societario más amplio en el que se encuentra inmersa. Cabe enunciar los objetivos que cada metodología en particular busca en su intervención. En el supuesto de trabajo individual o con casos, se busca la mejora de las situaciones concretas de las personas y/o familias. La actividad que se ve como necesaria es la de impulsar los recursos propios del individuo en pro de mejorar la situación inicial o de partida. Por otro lado, con la fórmula del trabajo grupal se plantea una estrategia que aborda las situaciones problema mediante la organización de situaciones grupales. En este contexto, la persona aparece en una situación grupal que va a convertirse en una situación emocional y educativa significativa. Por último, en el ámbito comunitario la intervención se enfoca para actuar frente a las situaciones sociales desde una perspectiva de análisis y acción colectiva mediante la organización y la acción asociativa. Quiere crear grupos de acción social que se mantengan en el tiempo tras el aprendizaje y la asimilación de herramientas de intervención y cambio social¹⁰³.

La realidad, por tanto, es un *continuum* que se mueve desde el nivel individual referido a una persona en particular hasta la sociedad en su conjunto. En función de a qué sujetos nos dirijamos en la intervención, qué objetivos nos planteemos y qué herramientas utilicemos estaremos hablando de un tipo de intervención u otra.

En este sentido, y enmarcándonos en la función preventiva de la profesión, es preciso enunciar brevemente la triple tipología de los niveles de prevención¹⁰⁴, los cuales se dividen en prevención primaria, secundaria y terciaria. Por primaria se entiende la que tiene como objeto eliminar o reducir las condiciones presentes en un contexto físico o social, cuando todavía no se han manifestado señales de una situación no deseada. Por su parte, la denominada secundaria se compone del conjunto de medidas que se dirigen hacia un colectivo o grupo concreto que reúne una serie de factores que hacen sea más probable la aparición de situaciones no deseadas. En último lugar, la terciaria responde a, una vez que se da la situación no deseada, desarrollar la gama de actuaciones para la intervención con el propósito de evitar que se vuelva a repetir la situación, comportamiento o acción o, en su caso, minimizar las consecuencias gravosas derivadas de la situación en concreto.

¹⁰³ BARBERO GARCÍA, J., «El método...», op.cit.

¹⁰⁴ SELMI, R., «La prevención: estrategias, modelos y definiciones en el contexto europeo», *Revista Latinoamericana de Seguridad Ciudadana*, 6, 2009, págs. 41-57.

Con estas premisas, y en relación a los niveles de intervención en Trabajo Social y en función a los niveles de prevención, vamos a presentar una propuesta de intervención coeducativa aplicada al ámbito de la educación formal con el objetivo de prevenir actitudes basadas en la desigualdad entre géneros. En la siguiente figura, se presentan las características metodológicas de los tres niveles de intervención del Trabajo Social y su relación con las características básicas de los tres niveles de prevención (primaria, secundaria y terciaria); finalmente se presentan los agentes y espacios con los que se debería abordar el proceso de intervención.

Figura 2. Relación entre los niveles de intervención en Trabajo Social y de Prevención
Fuente: Elaboración propia a partir BARBERO GARCÍA, J., «El método...» op. cit.; SELMI, R. (2009) «La prevención...», op. cit.; SÁNCHEZ-PÉREZ, M.P Y VELASCO-BENÍTEZ, C.A., «El modelo de Leavell y Clarck como marco descriptivo dentro de las investigaciones sobre el virus de la hepatitis B en niños con infección por VIH/SIDA del grupo de investigación GASTROHNUP de la Universidad del Valle de Cali, Colombia», *Revista Gastrohnut*, 15,3, 2017, págs. 6-9.

	Características Metodológicas		Características Básicas		Espacios en la Escuela
Individuo Familia Grupo Comunidad Sociedad	Trabajo Social con Casos 4 Fases	<ol style="list-style-type: none"> 1. Diagnóstico: conocer y valorar la situación <ol style="list-style-type: none"> a) Tres elementos a tener en cuenta: persona; demanda; institución. 2. Diseño de intervención: <ol style="list-style-type: none"> a) Marcar objetivos; técnicas; recursos disponibles; plazos; personas implicadas; indicadores de evaluación 3. Ejecución o aplicación del diseño de intervención <ol style="list-style-type: none"> a) Toma de decisiones estratégica: elección del momento ideal de implementación; limitaciones; esfuerzos para la persona; etc. b) Necesidad de crear buena relación interpersonal 4. Evaluación: análisis logros conseguidos y los que no se han podido cumplir 	Prevención Terciaria	<p>Objetivo: Intervenir en situaciones y contextos problemáticos ya establecidos, paliando las consecuencias negativas.</p> <p>Intervención ante situaciones ya dadas</p>	<p>Alumno/a - Familia</p> <p>Intervención directa en situaciones problema concretas</p>
	Trabajo Social con Grupos 5 Fases	<ol style="list-style-type: none"> 1. Diseño: diagnóstico y pronóstico 2. Inicial: inclusión integrantes grupo y presentación objetivos 3. Transición: interacción y la búsqueda del equilibrio entre miembros (...) 4. Trabajo: consecución metas establecidas (...); capacitar a las personas (...) 5. Final / Evaluación: Separación integrantes; evaluación 	Prevención Secundaria	<p>Objetivo: Reconocer individuos o grupos sociales de alto riesgo, y trabajando para evitar la consolidación de las problemáticas que presentan</p> <p>Diagnóstico e intervención precoz</p> <p>Intervención con población de riesgo</p>	<p>Aulas o grupos de alumnado con características comunes que pueda ser factores de riesgo</p>
	Trabajo Social con Comunidades 5 Fases	<ol style="list-style-type: none"> 1. Análisis de la situación de la comunidad: problemas y oportunidades 2. Autodiagnóstico de la comunidad 3. Elaboración de propuestas y retos 4. La comunidad puesta en marcha: avances, retrocesos, conflictos, poder y negociación en la comunidad 5. Evaluación continuada y final: logro de metas y aumento de la densidad relacional de la comunidad 	Prevención Primaria	<p>Objetivo: Intentar evitar la aparición del problema y la situación causante del riesgo.</p> <p>Trabaja potenciando factores de protección y mitigando factores de riesgo</p>	<p>Escuela en su conjunto:</p> <p>Profesorado; Personal de la escuela;</p> <p>Familias; Centro escolar; Patio escolar, etc.</p>

Se parte de la escuela como comunidad educativa, en línea con la definición sociológica de comunidad, es decir, «aquella organización social resultante de un proceso donde individuos o grupos comparten actividades objetivas comunes que posibilitan un sentido de pertenencia a ella y que pueden o no compartir un territorio común, caracterizada por fuertes lazos de solidaridad y cooperación y ciertas garantías de pertenencia a ella, por tiempos que pueden ir hasta de generación en generación con el propósito de alcanzar determinados objetivos, satisfacer necesidades, resolver problemas o desempeñar funciones sociales relevantes a escala local¹⁰⁵». En una comunidad educativa el conjunto de los agentes (profesorado, alumnado, familias, personal no docente)

¹⁰⁵ MONTOYA, G., ZAPATA, C.I. Y CARDONA, B.N., *Diccionario especializado de Trabajo Social*. Medellín: Centro de Investigaciones Sociales y Humanas — CISH—, Universidad de Antioquia, 2002.

comparten actividades para alcanzar un objetivo común, en este caso, reforzar las actitudes pro igualitarias, y con ello, la eliminación de conductas sexistas. A partir de este momento y de entender la escuela como una comunidad, es cuando se puede empezar a implantar la triple metodología del Trabajo Social desde una perspectiva preventiva por medios de todos los recursos, físicos y humanos, que la escuela tiene para alcanzar sus objetivos, para ello, desde el trabajo social con comunidades, y en nivel de prevención primaria, se podrán poner en marcha programas de sensibilización en favor de la igualdad entre géneros. En segundo lugar, desde el trabajo social con grupos, se podrán desarrollar actuaciones en un nivel de prevención secundaria orientadas a ayudar a quienes sufren las consecuencias negativas de actitudes sexistas en el ámbito educativo. También se pueden plantear actuaciones grupales orientadas a reconducir el comportamiento de quienes son promotores o seguidores de actitudes sexistas. Cabe recordar en este punto la alta incidencia del *bullying*, de forma particular hacia quienes tienen orientaciones sexuales diferenciadas. En tercer lugar, desde el trabajo social individual y familiar, y en el marco de la prevención terciaria, se trataría de acompañar a los menores y su familia en el abordaje de situaciones no deseadas derivadas de comportamiento no igualitarios, sexistas o por violencia de género.

V. Conclusiones

El Trabajo Social es la profesión de referencia en la intervención social que tiene como objetivo máximo el respeto, la protección y la promoción de los Derechos Humanos y de sus valores transversales a los marcos legislativos de los países desarrollados entre los que se encuentra España. Uno de esos principios, que vertebran la esencia de las sociedades modernas, es el de igualdad en su doble vertiente: igualdad formal ante la ley e igualdad efectiva en la aplicación de la misma. De esta manera, la profesión del Trabajo Social se convierte en la referente para la intervención cuyo norte se sitúa en el respeto, la protección y la promoción de la igualdad entre la ciudadanía en general y entre los géneros en particular. Así es como esta profesión, junto con el avance de las sociedades en las que interviene, ve cómo se le abren nuevas oportunidades de actuación en espacios clásicos de intervención e investigación en los que llevar a cabo su razón de ser. En consecuencia, los y las trabajadoras sociales tienen el encargo, en base a sus funciones definidas por la Federación Internacional del Trabajo Social, de estudiar e intervenir en la promoción de la igualdad entre hombres y mujeres y entre niños y niñas para la transformación social que requiere la situación de desigualdad efectiva en diferentes esferas de la vida cotidiana de las personas y de estructuras sociales por esta casuística. A su vez, esta labor de prevención para la promoción de la igualdad puede ser desarrollada en diferentes ámbitos entre los que se encuentra el sistema educativo como uno de los mayores socializadores en conductas tanto positivas como negativas. Es así como las escuelas se convierten en parte del problema al mismo tiempo que son el pilar imprescindible para la solución de estas situaciones de desequilibrio de poder entre los géneros. Por y para ello, se propone una intervención dentro de la escuela a partir de la figura de los y las trabajadoras sociales que, desarrollando sus funciones profesionales para la prevención e intervención en situaciones de desigualdad entre géneros, pueden suponer un punto de inflexión en las políticas en esta materia.

VI. Bibliografía

- ACEVEDO, A. Y URIBE, C., «Mujeres y ciudadanía: Orígenes de un derecho y un debate sobre la participación política de las mujeres en el Gobierno», *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 13,1, 2015, págs. 109-116.
- ALCAÑIZ, M., «Las otras en los Derechos Humanos», *Feminismo/s*, 1, págs. 149-162.
- ALONSO GARCÍA, E., «El principio de igualdad en el artículo 14 de la Constitución Española», *Revista de Administración Pública*, 1983, págs. 21-92.
- AMORÓS, C. Y COBO, R., «Mary Wollstonecraft y Vindicación de los Derechos de la Mujer: el acta fundacional del feminismo» en AMORÓS, C. Y DE MIGUEL, A., (eds.), *Teoría feminista: de la Ilustración a la globalización*, vol. 1. Madrid, Minerva Biblioteca Nueva, 2005, págs. 126-144.
- ARAQUE HONTANGAS, N., «La educación en la constitución de 1812: antecedentes y consecuencias», *Revista de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de Elche*, 1, Número Especial, 2009, págs. 1-21.
- ÁVILA FERNÁNDEZ, A., «La enseñanza primaria a través de los planes y programas escolares en la educación española durante el siglo XIX. (Desde el Reglamento general de Instrucción Pública de 1821 a la Ley de Instrucción Primaria de 1868)» *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, 6-7, 1989-1990, págs. 215-230.
- BARBERO GARCÍA, J., «El método en el Trabajo Social» en FERNÁNDEZ GARCÍA, T. ALEMÁN BRACHO, C., *Introducción al Trabajo Social*, Madrid, Alianza, 2008, pág. 423.
- CALDERÓN QUINDÓS, F., «La mujer en la obra de Jean Jacques Rousseau», *Revista de Filosofía*, 30, 1, 2005, págs. 165-177.
- CAPEL MARTÍNEZ, R.M., «Mujer y educación en el Antiguo Régimen», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 26, 2007, págs. 85-110.
- CARMENA CUENCA, E., «El principio de Igualdad Material en la jurisprudencia del Tribunal Constitucional», *Revista de Estudios Políticos (Nueva Época)*, 84, 1994, págs. 265-286.
- COBO, R., «Las paradojas de la igualdad en Jean-Jaques Rousseau», *Avances del Cesor*, 9, 2012, págs. 109-121.
- DE GABRIEL, N., «Emilia Pardo Bazán, las mujeres y la educación. El Congreso Pedagógico (1892) y la cátedra de literatura (1916)», *Historia y memoria de la educación*, 8, 2018, págs. 489-525.
- DE PUELLES BENÍTEZ, M., «Reflexiones sobre la creación (y frustración) de un sistema educativo nacional (1813-1857)», *Bordón Revista de Pedagogía*, 65, 4, 2013, pp. 21 - 32.
- DELGADO, M.A., «Ley Moyano, cuando España apostó por su educación», *El Español*, 2007, (disponible en <https://bit.ly/32X4hJV> ; fecha consulta: 29.X.2019).
- DÍAZ HERRÁIZ, E., «Los ámbitos profesionales del Trabajo Social» en FERNÁNDEZ GARCÍA, T. Y ALEMÁN BRACHO, C., *Introducción al Trabajo Social*, Madrid: Alianza, págs. 515-554.
- DÍEZ-PICAZO, L.M., *Sistema de Derechos Fundamentales*, Madrid, Thomson Civitas, 2005.
- DOMÍNGUEZ LÁZARO, M., «Antecedentes y vigencia de la Institución Libre de Enseñanza», *Campo Abierto*, 5, 1988, págs. 85-110.

- ESQUEMBRE CERDÁ, M.M., «Las mujeres ante el cambio constitucional. Algunos apuntes desde una perspectiva feminista para una “Reforma constituyente” de la Constitución Española», *Cuadernos Manuel Giménez Abad*, 5, 2017, págs. 75-92.
- FRANCO RUBIO, G.A., «Los orígenes del sufragismo en España», *Espacio, Tiempo y Forma*, Serie V. Historia Contemporánea, 16, 2004, págs. 455-482.
- GARCÍA RAGA, L. Y LÓPEZ MARTÍN, R., «Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias», *Revista de Educación*, 356, págs. 100-124.
- GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, A. Y MADRID IZQUIERDO, J.M., «El Rapport de Condorcet y el Informe Quintana: estudio básico para un análisis comparativo», *Historia de la Educación: Revista interuniversitaria*, 7, 1988, págs. 75-106.
- HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, M., GONZÁLEZ GONZÁLEZ, A., CÍVICOS JUÁREZ, A. Y PÉREZ GONZÁLEZ, B., «Análisis de las funciones del Trabajador Social en el campo educativo», *Acciones e investigaciones sociales*, 1, págs. 453-476.
- JIMÉNEZ CAMPO, J., «La igualdad jurídica como límite frente al legislador», *Revista Española de Derecho Constitucional*, pág. 71-114.
- JIMÉNEZ CAMPO, J., «Acotaciones sumarias sobre el “derecho a la diferencia” de trato», *Democracia constitucional y diversidad cultural*, 2017, págs. 11-28.
- MACÓN, C., «La declaración de los sentimientos de 1848. Ciudadanía, afecto y rebelión», *Cuadernos de filosofía*, 69, julio-diciembre, 2017, págs. 129-154.
- MADERAL, J., «Antecedentes políticos y económicos de la Constitución de 1978. A propósito del 40 aniversario de la transición política», *Revista de Estudios fronterizos del estrecho de Gibraltar*, 4, 2016, págs. 1-33 (disponible en: <https://bit.ly/32TmNTY> ; última fecha de consulta: 22.VII.2019).
- MARTÍNEZ POSE, B., «La representación de la mujer en los manuales de la Segunda República y del primer Franquismo (1931-1945)», *Investigaciones Feministas*, 10, 1, 2019, págs. 149-166.
- MONTOYA, G., ZAPATA, C.I. Y CARDONA, B.N., *Diccionario especializado de Trabajo Social*. Medellín: Centro de Investigaciones Sociales y Humanas —CISH—, Universidad de Antioquia, 2002.
- MORAGA GARCÍA, M.A., «La igualdad formal entre hombres y mujeres en la Constitución Española de 1978», *Feminismo/s*, 8, 2006, págs. 53-69.
- MORAGA GARCÍA, M.A., «Notas sobre la situación jurídica de las mujeres en el franquismo», *Feminismo/s*, 12, diciembre, 2008, págs. 229-252.
- NARGANES, J.C. Y NARGANES, A., «La educación de la mujer en el siglo XIX», *Clave XXI Reflexiones y Experiencias de Educación*, 5, 2011, págs.1-16.
- PATEMAN, C., *El contrato sexual*, Barcelona, Anthropos, 1995.
- PECES-BARBA, G., «Los Derechos del Hombre en 1789. Reflexiones en el segundo centenario de la Declaración Francesa», *Anuario de Filosofía del Derecho*, 6, 1989, págs. 57-118.
- PÉREZ AYALA, A., «La Constitución republicana de 1931 siete décadas después», *Cuadernos Republicanos*, 49, 2002, págs. 13-34.
- PUYOL LERGA, B. Y HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, M., «Trabajo Social en Educación», *Revista Currículum*, 22, 2009, págs. 97-117.

- RABAZAS ROMERO, T. Y RAMOS ZAMORA, S., «La construcción del género en el franquismo y los discursos educativos de la Sección Femenina», *Encuentros sobre Educación*, 7, 2006, págs. 43-70.
- RAYA DIEZ, E. Y FERNÁNDEZ MARTÍNEZ, D., *Trabajo Social: Ciencia y esencia*, Logroño, Universidad de La Rioja, 2016.
- REINOSO CASTILLO, I. Y HERNÁNDEZ MARTÍN, J.C., «La perspectiva de género en la educación», *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3, 27, 2011, págs. 45 -55.
- REY MARTÍNEZ, F., «Igualdad y prohibición de discriminación: de 1978 a 2018», *Revista de Derecho Político*, 100, septiembre-diciembre, 2017, págs. 125-171.
- RICOY, R.M., «Comentarios sobre el principio de igualdad y género en la Constitución de Cádiz (1812)», *Revista de Derecho Político*, 82, septiembre-diciembre, 2011, págs. 457-486.
- ROUSSEAU, J.J., *El contrato social*, Barcelona, Edicomunicación, 1998.
- VALPUESTA FERNÁNDEZ, R., «Contrato social entre mujeres y hombres», *REDUR*, 7, 2009, págs. 5-24.
- SÁNCHEZ MUÑOZ, C., «Genealogía de la vindicación». En BELTRÁN, E., MAQUIERA, V., ÁLVAREZ, S. Y SÁNCHEZ, C. (Ed.), *Feminismos. Debates teóricos contemporáneos*, Torrejón de Ardoz, Alianza, 2001, págs. 17-73.
- SÁNCHEZ- PÉREZ, M.P Y VELASCO- BENÍTEZ, C.A., «El modelo de Leavell y Clarck como marco descriptivo dentro de las investigaciones sobre el virus de la hepatitis B en niños con infección por VIH/SIDA del grupo de investigación GASTROHNUP de la Universidad del Valle de Cali, Colombia», *Revista Gastrohnup*, 15, 3, 2017, págs. 6-9.
- SCANLON, G.M., «La mujer y la instrucción pública: de la Ley Moyano a la II.^a República», *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 6, 1987, págs. 193-208.
- SELMÍ, R., «La prevención: estrategias, modelos y definiciones en el contexto europeo», *Revista Latinoamericana de Seguridad Ciudadana*, 6, 2009, págs. 41-57.
- VALCÁRCEL, A., «La memoria colectiva y los retos del feminismo», *Serie mujer y desarrollo. Unidad Mujer y Desarrollo, CEPAL- Naciones Unidas*, 31, 2001, págs. 3-34.
- VALPUESTA FERNÁNDEZ, R., «Contrato social entre mujeres y hombres», *REDUR*, 7, 2009, págs. 5-24.
- VARELA, N., *Feminismo para principiantes*, Barcelona, Ediciones B, 2013.
- VENEGAS, M., «Coeducar las Relaciones Afectivosexuales para Promover la Igualdad Sexual y de Género y la Justicia Social», *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6, 2, 2017, págs. 13-28.
- WOLLSTONECRAFT, M., *Vindicación de los derechos de la mujer*, Madrid, Cátedra, 2018.
- ZOCO ZABALA, C., «Igualdad entre mujeres y hombres tras 40 años de Constitución Española», *Revista de Derecho Político*, 100, septiembre-diciembre, 2017, págs. 211-256.