

Equidad, Género Y Diversidad En Educación

Yolanda Márquez Domínguez, PhD

Departamento de Didáctica e Investigación Educativa,
Facultad de Educación, Universidad de La Laguna, España

Josué Gutiérrez-Barroso, PhD

Departamento de Sociología, Facultad de Sociología,
Universidad de La Laguna, España

Nayra Gómez-Galdona, MA

Departamento de Filología, Universidad de La Laguna, España

doi: 10.19044/esj.2017.v13n7p300 [URL:http://dx.doi.org/10.19044/esj.2017.v13n7p300](http://dx.doi.org/10.19044/esj.2017.v13n7p300)

Abstract

Education has a significant role to play in the lives of everyone. Schools are still one of the ways of achieving valuable goals in education, both socially and individually. Education has an impact on our health, political participation, equal opportunities, environment, economy, culture, citizenship, human rights, and on the equitable distribution of social benefits (Pérez-Jorge, Márquez-Domínguez, Gómez-Galdona, De la Rosa-Hormiga & Marrero-Morales, 2016). Education offers people the opportunity to make decision regarding their own lives; to use their abilities; to take care of themselves as well as other people; to maintain our high expectations and interests; and to make social and political participation possible. In that sense, education is a way to make us free and in living a fulfilled life.

In this essay on “Equity, Gender and Diversity in Education”, it will be exposed (starting from the initial idea on the importance of education) that nowadays, schools (education), despite all the technological advancement and educational reforms, has little to do with an ideal model of diversity and gender directed towards equal opportunities in education (Criado, 2004). In this study, we will try to analyze the treatment that is being carried out by public policies about gender equality and diversity. Also, we will make significant contributions, if possible, to the debate and reflect on the achievement of quality and inclusive education. This contribution is one that is able to respond to the educational need for diversity in education.

Keywords: Equity, gender, diversity, equality, educational policies

Resumen

La Educación debe ser buena para todos puesto que la escuela sigue siendo una vía para alcanzar objetivos valiosos en educación, tanto en el ámbito social como en el individual. La educación tiene impacto en la salud, en la participación política, en la igualdad de oportunidades, en el medioambiente, en la economía, la cultura, en la ciudadanía, en los derechos y en la distribución equitativa de beneficios sociales, (Pérez-Jorge, Márquez-Domínguez, Gómez-Galdona, De la Rosa-Hormiga & Marrero-Morales, 2016). La educación ofrece oportunidades a las personas para decidir sobre sus propias vidas, utilizar sus capacidades, cuidarse a sí mismas y cuidar de otros, mantener altas expectativas e intereses, y hacer posible su participación social y política. La educación, en definitiva, es una forma de hacernos libres y llenarnos de valores en muchos planos de nuestra vida.

En este ensayo sobre *equidad, género y diversidad en Educación*, se expondrá, que hoy en día la escuela, la educación, a pesar de los avances y de las reformas educativas, poco tiene que ver con un modelo ideal de diversidad y género encaminado hacia la igualdad de oportunidades en educación, (Criado, 2004). Por tal motivo, y partiendo desde esta crítica postmarxista sobre lo utópico del idealismo en la igualdad de oportunidades de las reformas educativas (Criado, 2004). Se tratará de analizar el tratamiento que se está realizando desde la políticas públicas, y desde la escuela, acerca de la equidad de género y la diversidad contribuyendo, si cabe, al debate y reflexión sobre la conquista de una educación de calidad, e inclusiva, que sea capaz de dar respuesta a esta necesidad educativa de la diversidad en educación.

Palabras clave: Equidad, género, diversidad, igualdad, políticas

Introducción

El presente ensayo, es una oportunidad para compartir la reflexión que surge a partir del acercamiento que se ha tenido tanto teórico como práctico sobre temas de diversidad, género y educación, por ello, se intentará dar cuenta de cómo se ha incorporado el elemento diversidad y género tanto en las políticas educativas como en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dejando claro lo anterior, hay que mencionar la siguiente cita que a nuestro parecer ilustra bastante bien el tema principal de este ensayo, la diversidad de género en la educación:

La emancipación de la mujer, a la que asistimos en estos años es, una emancipación que debe abrirse camino también, a través de la crítica de muchos prejuicios, es decir, de verdaderas y propias actitudes mentales que están arraigadas en la costumbre, en las ideologías, en la literatura, en el modo de pensar de la gente, tan profundas y

enraizadas que, habiéndose perdido la noción de su origen, aquellos que continúan teniéndolas, consideran de buena fe que son juicios fundados sobre datos de hecho (Bobbio, 1994, p. 43).

Este extracto, si bien alude al tema de la mujer y al proceso que ésta ha vivido durante años en la lucha por sus derechos, también se puede referir a otros grupos vulnerables a la discriminación como son las etnias, las personas con discapacidad, la identidad sexual de los niños, niñas y los jóvenes, entre otros. Tal es así, que en la construcción de toda política pública, y por supuesto en Educación, hay un eje o componente que permite tener una mirada más objetiva de la realidad, ese eje es la diversidad.

En la actualidad, la equidad y la diversidad en educación se plantea desde el principio de justicia y de diferencia (de Puellas, 2005; Bartolomé, 2008), es decir, una distribución justa de los bienes educativos implica tener en cuenta la diversidad de necesidades de las personas, de los grupos y de los ambientes. Este ensayo se sustenta en la noción de diversidad, entendida como la diversidad de significados que generamos y que compartimos en un determinado grupo, es decir, como la diversidad de formas de estar, ver y construir el mundo, la realidad y las relaciones con los demás (Aguado, 2003). Una de las manifestaciones de la diversidad en educación tiene que ver con la diversidad de género. “La equidad en educación se alcanza cuando se debilita o se rompe la asociación entre la distribución de los beneficios y bienes sociales y los rasgos de adscripción: género, etnia, clase (p. 167)” (Aylwin, 2000, citado en Bartolomé, 2008) o también, identidad sexual. La *equidad de género* hace referencia a la defensa de la igualdad entre hombres y mujeres en el control y uso de bienes y servicios y se considera un factor clave para lograr la justicia y la cohesión social. La educación se plantea como una estrategia prioritaria para transformar los modelos, valores y vínculos que reproducen relaciones inequitativas. En este sentido, este ensayo pretende dar una visión sobre cuál es el tratamiento de estos conceptos tan íntimamente ligados con los valores y la educación inclusiva (Pérez-Jorge, Márquez-Domínguez, Gómez-Galdona, De la Rosa-Hormiga, & Marrero-Morales, 2016). En definitiva, reflexionar sobre ellos con el propósito de poner en valor que, además de que la educación debe ir en paralelo a las transformaciones sociales, el valor de la diversidad significa igualdad. Significa que las acciones educativas han de ir orientadas a corregir la discriminación, los estereotipos e inequidad del género. Factores, discriminación, estereotipos e inequidad de género, que pueden condicionar el desarrollo académico del alumnado y no, especialmente, en positivo. La acción educativa debe girar, con todos los elementos que la conforman; agentes sociales, educadores, educandos y familias, en torno a convertir el proceso de enseñanza-aprendizaje en un valor de convivencia ciudadana.

La suma de todos estos elementos nos han conducido a reflexionar

sobre la compleja relación entre los individuos, las colectividades y el Estado y, por tanto, adentrarnos en el proceso que supone la cristalización de las conquistas sociales y el reconocimiento de los sujetos individuales y colectivos que las protagonizan, pero también en el de las exclusiones que genera (Pérez-Jorge, Alegre de la Rosa, Rodríguez-Jiménez, Márquez-Domínguez & De la Rosa-Hormiga, 2016).

El ensayo que a continuación presentamos, consta de dos partes: una primera parte en la que desarrollo algunos conceptos teóricos sobre la diversidad de género y la equidad: derechos y ciudadanía, una mirada a la historia de la humanidad, que refleja las diversas formas que han adoptado la desigualdad y las relaciones de poder en función del género y de distintas adscripciones sociales como la clase, la etnia, la procedencia y la orientación sexual, entre otras, y que en no pocas ocasiones derivan en relaciones de violencia. La segunda parte, incluye el tratamiento de la diversidad de género en las políticas educativas y la idea de escuela inclusiva, con una mención especial al tema de la diversidad sexual, como elemento de igualdad educativa.

1. Diversidad de género en la historia: derechos y ciudadanía

Partiremos de la idea de que cualquier proceso histórico parte de una sucesión de hechos que resultan difíciles de acotar en periodos, y que tanto los aspectos estructurales como los valores y creencias no se transforman de un día para otro sino que coexisten durante cierto tiempo, macerándose, para convertir el proceso en transformación. Así, para ver las transformaciones que se han sucedido en el tiempo histórico, se ha optado por iniciar el recorrido histórico de la diversidad de género a partir de la Edad Moderna y del ideal ilustrado (siglo XVIII). Las transformaciones que tuvieron lugar entonces sentaron las bases del mundo que actualmente conocemos.

El paso del feudalismo al capitalismo y de este a la industrialización, llevó aparejado los conceptos de crecimiento y progreso, el ideal burgués de trabajo y de definición de los espacios público y privado, lo que conllevó profundos cambios en los procesos de producción, el desarrollo tecnológico, la relación de las personas entre sí, y de estas con la naturaleza. En definitiva, esto supuso el cambio de esquema en cuanto a las representaciones del mundo, desde un punto de vista social, y el nacimiento de las superestructuras: la nación y el Estado. Por tanto, la categoría de ciudadano desde la concepción de los principios ilustrados parece poner fin a las relaciones de vasallaje y servidumbre tal y como habían sido entendidas hasta entonces. La relación entre los ciudadanos se basaría en un contrato social, (Rousseau, 1712), que se presenta como un pacto de libres voluntades que permite la racionalización del poder y en el principio de universalización de la razón, que se concretará en la defensa de la universalización del

sufragio. Sin embargo: “las mujeres estarán excluidas de dicho pacto negándoles su condición de ciudadanas y su participación en la esfera pública, justificando esa exclusión de la universalidad de la razón mediante el proceso de naturalización de las diferencias de mujeres y hombres” (Abasolo & Montero, 2008, p. 21). Este hecho demostró la contradicción de los principios ilustrados que en nada se basaban en la igualdad universal y sí, en una razón patriarcal y discriminatoria contra la condición de mujer como ciudadana.

Los cambios económicos, sociales, políticos y culturales de la modernidad implicaron que la dominación patriarcal adoptara otros mecanismos. Empieza a introducirse la categoría binarias dicotómicas: hombre-mujer; naturaleza-cultura; privado-público; objetividad-subjetividad; pasión-razón; cuerpo-mente. El mundo así conceptualizado, escindido en dos partes diferenciadas que no se superponen, favoreció visiones esencialistas de los sexos.

Los hombres se constituyeron como sujetos y las mujeres no. Estas han tenido que librar muchas batallas a lo largo de los siglos para conseguir su plena consideración como ciudadanas⁵³ cuestionando el androcentrismo reflejado en principios que daban soporte al pensamiento de la modernidad, esto es: a la libertad, la igualdad, la fraternidad, la ciudadanía, la democracia, la justicia y la igualdad.

Retomando el tema, (sobre las categorías binarias: hombre/mujer), planteándolo desde una posición más sociológica, (es decir, fijándose en la estructura social, en la sociedad en la que vivimos), se percibe que la población se distribuye de acuerdo con determinadas fracturas sociales que indican una diferencia de nivel de poder, ya sea económico, político o simbólico⁵⁴ (Bourdieu, 2001). Dichas fracturas, las de género, las de clase y las de etnia se manifiestan como relaciones de competencia entre mujeres, determinados grupos étnicos, quienes tienen identidades sexuales no hegemónicas, jóvenes, etc. y por tanto, se establecen posiciones de poder o dominación de unos grupos sobre otros y de luchas para superar la dominación alterando las reglas de distribución de poder, es decir,

⁵³ Esto se vincula con la *ciudadanía de las mujeres*, aquel estatuto de derechos que adquieren por el hecho de pertenecer a una comunidad, la que es ejercida de manera incompleta y parcial a causa de las inequidades de género. En efecto, a las mujeres no se les reconocen sus derechos o no existen las condiciones que permitan el ejercicio efectivo de ellos. Generalmente hay un reconocimiento formal de los derechos en las leyes y las constituciones, no obstante, en la práctica se les niega a las mujeres la posibilidad de ejercerlos.

⁵⁴ Bourdieu (2001) describe la violencia simbólica. La que se realiza en y por una relación definida que crea la creencia en la legitimidad de las palabras y las personas que las pronuncian y solamente funciona en la medida en que los que la sufren reconocen a los que la ejercen.

modificando el modo de producción, el modo de coacción o el modo de legitimación de una sociedad. Algunos ejemplos de ello han sido las revoluciones sociales como la francesa o la rusa y el movimiento feminista.

En el caso de las desigualdades de género, se le puede atribuir, entre otras, a causas que derivan de la división sexual del trabajo, de la existencia de estereotipos, de la división de los espacios públicos y privados, de la distinta posición social y de poder, (Barragán, Pérez-Jorge, Marrero & Gómez, 2016), por lo que es fundamental transitar, para encontrar explicaciones, por la familia, la escuela, las leyes, el modelo sexual, las prácticas sociales, las relaciones personales, la economía o las instituciones. Pero además, a estas desigualdades se les suma las que son fruto de una construcción sociocultural que establece diferencias, no igualdad, dentro de esos propios grupos. Así, se empiezan a establecer exclusiones inherentes al ideal de igualdad, que en principio parten del género pero al que poco a poco se irán incorporando elementos no vinculados a esta dimensión. Por ejemplo, (imaginando el discurso hetero-patriarcal como una pirámide donde la parte superior siempre aparecerían los varones de raza blanca, heterosexuales y de clase media alta), en términos de género/ exclusión, ideología/poder: no será lo mismo ser una mujer de clase media alta, blanca y heterosexual que ser una mujer negra, de clase baja y lesbiana, desde el plano de la igualdad.

Este proceso, y aquí coincidimos con Abasolo y Montero (2008), el cual se puede trasladar perfectamente al ámbito educativo en términos de fuentes de desigual⁵⁵: género, clase y etnia, según el cual:

[...] confluyen en un sector la acumulación de poder y el desarrollo de una ideología que lo legitima proponiéndolo como objeto de imitación, suele darse en cualquier sociedad jerarquizada, pero adquiere su mayor desarrollo y coherencia cuando coinciden grandes desigualdades económicas y de poder, con una valoración teórica de la igualdad. Así, en la civilización occidental hay que ser rico, blanco, heterosexual, fuerte, joven (y por supuesto hombre) si se quiere ser una persona “correcta”, todo lo demás es desviación de la norma y no aporta más que límites al modelo a lograr (p. 24).

La desigualdad, por tanto, en su expresión más radical se transforma en exclusión, en discriminación, en inequidad. Pero que también se muestra con diferentes caras: una de ellas, a través de la injusticia económica (el “no tienes”) que podría afrontarse desde la redistribución de la riqueza y los recursos y la injusticia desde el ámbito cultural (el “no existes”), que podría combatirse a través de la otredad. Evidentemente, ambas caras atravesadas

⁵⁵ Y que “culmina en un proceso de reforma comprensiva (modelo socialdemócrata surgido con la LODE (1985) y LOGSE (1990)), de la enseñanza en la perspectiva de la igualdad o, al menos de la igualdad de oportunidades” (Enguita, 1997, p. 107).

desde una perspectiva transversal de género (Barragán-Medero, Pérez-Jorge, Marrero-Morales & Herrera-Ferrer, 2016).

Pero, además, recogiendo la idea de, Pérez-Jorge, Márquez-Domínguez, De la Rosa-Hormiga, Martín, y Marrero-Morales (2015): “la desigualdad se manifiesta en la auto-percepción y en nuestro “derecho a tener derechos” a ser ciudadanas” (p. 153). En el actual contexto del mundo globalizado los aspectos que rodean a la ciudadanía se tornan complejos. Los Estados nacionales han perdido soberanía a todos los niveles, (social, político, económico), las fronteras se han desdibujado convirtiendo la migración en un hecho, o una cualidad, de nuestras sociedades. Lo que implica que nuestra percepción de identidad también se haya visto atravesada por cambios profundos en la forma de entenderla y vivirla. Y es, en este contexto donde se plantean, sin duda, nuevos retos que trabajen el eslogan de: “somos iguales, somos diferentes”. Lo distinto no solo se aplica a la diversidad étnica o cultural, sino también a otras situaciones: en la medida en que convivamos con personas distintas es cuando se pondrán en cuestión los estereotipos y prejuicios que, por otro lado, no suelen generar más que discriminación.

2. Equidad de género y la diversidad en las políticas educativas

Por imperativo del artículo 10.2, de la Constitución española (CE), que obliga a interpretar las normas relativas a los derechos fundamentales y a las libertades que la Constitución reconoce de conformidad con la Declaración Universal de Derechos Humanos y los tratados y acuerdos internacionales sobre las mismas materias ratificados por España, el marco normativo desarrollado en las Naciones Unidas para garantizar una educación en igualdad y para la igualdad de género en el pleno ejercicio de los derechos humanos, y en la Unión Europea para hacer efectiva una educación para la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres constituye marco de referencia para la interpretación y el desarrollo legislativo del derecho fundamental a la educación que se reconoce en el artículo 27.1 de la Constitución española, (1978)⁵⁶ (CE, 1978). Sin olvidar que la CE (1978) proclama en el artículo 1.1, la igualdad como valor superior del ordenamiento jurídico, proyectándose con una eficacia trascendente de manera tal que las situaciones de desigualdad devienen incompatibles con el orden de valores que la Constitución proclama; consagra la igualdad sustantiva o material en el artículo 9.2, imponiéndole a los poderes públicos la obligación de promover las condiciones para que la igualdad de los individuos y de los grupos en que se integran sean reales y efectivas; y reconoce en el artículo 14, el derecho fundamental a la igualdad ante la ley,

⁵⁶ A partir de ahora CE.

sin que pueda prevalecer discriminación alguna, entre otras causas, por razón de sexo.

Ya en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, (LOGSE, 1990) se señala entre los principios de la actividad educativa la efectiva igualdad de derechos entre los sexos y el rechazo a todo tipo de discriminación, siendo la primera vez en la legislación española que se reconoce la ilegitimidad de la discriminación por sexos en el Sistema Educativo, haciéndose eco de esta declaración los diseños curriculares, exigiéndose en el art. 57.3, que en la elaboración de los materiales didácticos se propiciara la superación de todo tipo de estereotipos discriminatorios, subrayándose la igualdad de derechos entre los sexos.

Por su parte, el primer artículo de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, (LOCE, 2002), modificada por la Ley Orgánica 1/2004, de 23 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, afirma la importancia de la educación para la igualdad de derechos entre los géneros, señalándose expresamente entre los principios de calidad del sistema educativo: la equidad, que garantiza una igualdad de oportunidades de calidad, para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, en el respeto a los principios democráticos y a los derechos y libertades fundamentales; la eliminación de los obstáculos que dificultan la plena igualdad entre hombres y mujeres; la capacidad de transmitir valores que favorezcan la igualdad de derechos entre los sexos, que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación; así como la formación en el respeto de la igualdad entre mujeres y hombres. Afirmándose expresamente en el artículo 2, el derecho y el deber de todos los alumnos de conocer la Constitución Española y el respectivo Estatuto de Autonomía, con el fin de formarse en valores y principios reconocidos en ellos y en los tratados y acuerdos internacionales de derechos humanos ratificados por España (Pérez-Jorge, Márquez-Domínguez, Gómez-Galdona, De la Rosa, Hormiga & Marrero-Morales, 2016). En la LOCE (2002) en el capítulo IV para el alumnado de Primaria, capítulo V alumnado de ESO⁵⁷ e igualmente para el alumnado de Bachillerato, la capacidad de comprender, respetar y analizar de forma crítica la desigualdades entre hombre y mujeres.

Específicamente, la atención a la diversidad se aborda dentro de la Ley Orgánica de Educación del 2006, (LOE, 2006) contemplando medidas ordinarias y específicas para la educación primaria y secundaria. En lo que respecta a la educación primaria establece el apoyo en grupo ordinario, agrupamientos flexibles, adaptaciones no significativas del currículo, medidas de apoyo, refuerzo fuera del horario escolar, y plan específico e

⁵⁷ Se exige incluir una materia de estudio denominada “ética e igualdad entre hombres y mujeres”.

individualizado de refuerzo o recuperación (si se permanece dos años más en el mismo curso). Mientras que en la educación secundaria se establecen los agrupamientos flexibles, desdoblamiento de grupos, apoyo en grupos ordinarios, medidas de refuerzo, adaptaciones del currículo, plan específico personalizado (si no se promociona de curso), plan de atención específica (alumnos con graves carencias en el momento de las medidas específicas de educación primaria están basadas en las adaptaciones curriculares significativas, para el alumnado con necesidades educativas especiales (Pérez-Jorge & Rodríguez-Jiménez, 2011); flexibilización de la escolarización, para alumnos con altas capacidades; y, para los alumnos con incorporación tardía al sistema educativo: escolarización en un curso inferior con medidas de refuerzo (cuando hay un desfase superior de más de un ciclo) y atención específica para quienes no conozcan la lengua castellana (simultánea a su escolarización en un grupo ordinario). En cuanto a las medidas específicas en educación secundaria, se mencionan las adaptaciones curriculares significativas, para el alumnado con necesidades educativas especiales; flexibilización de la escolarización, para el alumnado con altas capacidades intelectuales; y, para los alumnos con incorporación tardía al sistema educativo, la escolarización en un curso o dos cursos inferiores, con medidas de refuerzo y atención específica para quienes no conozcan la lengua castellana; y el alumnado que, por condiciones personales o historia escolar, presente un desfase elevado de competencia curricular, y requiera una atención educativa específica de carácter temporal, podrá recibir parte de la misma en agrupamientos específicos.

Por último, en la siguiente tabla se realizó una comparativa entre las dos últimas leyes educativas, (LOE, 2006) y la Ley orgánica de mejora de la calidad educativa del 2013, (LOMCE, 2013), sobre las diferencias que se establecen entre ambas en la atención a la diversidad, cómo la entiende una y otra. Esto nos proporcionó una visión bastante clara de cuál es el objetivo actual del sistema educativo en el que, en ningún caso, incluye la equidad en términos de justicia social e igualdad de oportunidades sino que se plantean en términos de equidad de rendimiento académico/ resultado educativo.

Tabla 1. Comparativa legislativa, LOE 2006 y LOMCE 2013, en cuanto al tratamiento de la atención a la diversidad

Comparativa legislativa, LOE 2006 y LOMCE 2013, en cuanto al tratamiento de la atención a la diversidad	
LOE 2006	LOMCE 2013
Atención a la diversidad para conseguir el éxito escolar de todos y de conciliar la calidad de la educación con la equidad de su reparto	Afirma que la naturaleza del talento difiere de un estudiante a otro, por lo que es misión del sistema educativo reconocer dichos talentos y potenciarlos.

Propone sistema educativo flexible que facilite un aprendizaje a lo largo de la vida basado en el principio de una educación común con atención a la diversidad y con conexiones entre los distintos tipos de enseñanzas y formaciones.	Estructura educativa en abanico con opciones progresivamente divergentes hacia las que se canaliza al alumnado en función de su fortaleza y aspiraciones
Modelo de tronco único, con una diversidad de vías internas de valor equivalente y caminos de ida y vuelta entre la formación y la vida activa.	Modelo ramificado que separa a los alumnos mediante un sistema de pruebas externas en vías cada vez más diferenciadas y difícilmente reversibles.
Función social de la educación. Subraya los principios de equidad, inclusión, cohesión social y ejercicio de la ciudadanía democrática.	Enfatiza la competitividad, la movilidad social, la integración y la empleabilidad, sin mencionar siquiera la equidad.

Fuente: Elaboración propia.

Se comprueba que son concepciones opuestas en el sentido de la educación y por supuesto en el tratamiento de la diversidad educativa. Reflejando un sistema, el legislado actualmente por la LOMCE 2013, altamente competitivo en términos de eficiencia y rendimiento educativo no en términos de igualdad y justicia social.

En definitiva, consideramos seguir la vía, propuesta por Hargreaves (2009) y Shirley (2013), donde se propone revalorar la existencia de políticas y prácticas que representan una alternativa válida a las políticas y sistemas educativos que tengan en cuenta el potencial de considerar una visión inclusiva en la escuela; la creación de expectativas ambiciosas y compartidas; poner en cuestión el valor real de la medición educativa como rendición de cuentas; el papel del docente como generador de cambio y desarrollo educativo y la importancia de la formación del profesorado en temas de atención a la diversidad. Todo ello, siguiendo a (Santamaría & Manzanares, 2013):

[...] aspectos directamente vinculados con la promoción de una equidad que realce los valores de justicia e inclusión educativa (...)
Se abren paso dos tendencias que habrá que estudiar en profundidad: por una parte, la que postula la excelencia educativa y, por otra, la que se fundamenta en la justicia social (p. 4).

Este sería, en definitiva, el verdadero escenario desde donde partir en igualdad: la equidad como inclusión social, política y educativa.

3. Diversidad sexual, lesbianas gays transgénero bisexuales intersexuales, (lgtbi), como elemento de la escuela inclusiva

España está dentro de un proceso de reconocimiento y aprendizaje educativo de la diversidad sexual. Echando la vista atrás, si tras décadas de nacionalcatolicismo no se reconocía más que la sexualidad heterosexual

centrada en la reproducción y en el marco del matrimonio, con la llegada de la democracia se ha pasado a dar cabida a otras sexualidades. Uno de los cambios más radicales que se han vivido en los últimos años tiene que ver con el reconocimiento de la sexualidad entre personas del mismo sexo a través de la legalización del matrimonio homosexual. Este evento es una buena muestra de cómo los movimientos sociales pueden promover el cambio de estructuras de pensamiento y legales para recoger la diversidad de orientaciones sexuales presentes en nuestra sociedad. Del mismo modo que la interculturalidad posibilita el desmantelamiento de los prejuicios y estereotipos racistas y étnicos, la convivencia y el conocimiento de la diversidad sexual a través de la educación ha posibilitado el que la mayor parte de la población española estuviera a favor del matrimonio homosexual incluso antes de su aprobación. En definitiva, y de acuerdo con las palabras de (Pichardo, 2009):

[...] gracias a la participación de amplios sectores de la sociedad (como las mujeres, las personas homosexuales, los y las mayores y jóvenes, inmigrantes, gitanos y gitanas, personas con discapacidad, etc.) que han demandado su reconocimiento social, su igualdad y su especificidad, nos encontramos al inicio del siglo XXI con la visibilidad de diferentes diversidades que en mayor o menor medida siempre han estado ahí. Estas diversidades ahora requieren no sólo verse atendidas por los poderes públicos, las comunidades, las organizaciones y las empresas, sino que además, reivindican el valor de lo distinto como fuente de riqueza, de creatividad, de convivencia, de aprendizaje y, sobre todo, de felicidad (...) (p. 4).

Dice la Constitución Española, en el artículo 10:

“La dignidad de la persona, los derechos inviolables que le son inherentes, el libre desarrollo de la personalidad, el respeto a la ley y a los derechos de los demás son fundamento del orden político y de la paz social” (p. 10).

Y además, en el artículo 14 sección primera sobre los derechos fundamentales y de las libertades públicas, añade que “los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social” (p. 11).

Sin embargo, si estos dos preceptos se contextualizan dentro del espacio de personas Lesbianas, Gays, Transgénero, Bisexuales e Intersexuales, (personas LGTBI), lo lógico sería que por imperativo legal no debería dar lugar a discriminación, pero desgraciadamente , es origen de innumerables obstáculos sociales y situaciones de exclusión que dificultan seriamente, si no impiden, el acceso de las personas LGTBI a los derechos,

oportunidades y bienes que definen y aseguran su plena integración social. Es decir, se nace libre, pero no igual.

Y este hecho que no debería ser complicado, la disposición de las personas LGTBI de los mismos derechos que cualquier otra persona, no debería serlo pues se ampara en Normas Internacionales de Derechos Humanos. Los derechos de las personas LGTBI son derechos humanos porque se respaldan en dos principios fundamentales: el de igualdad y el de no discriminación. Las palabras iniciales de la Declaración Universal de Derechos Humanos no lleva a errores ya que “todos los seres nacen libres e iguales en dignidad y derechos” (p. 2).

Entonces, si se nace libre e igual, tal y como se recoge en el artículo 1 de la Constitución Española (1978), ¿qué ocurre? ¿Por qué se sigue estigmatizando, pisoteando derechos y discriminando, social y educativamente, a los niños, las niñas y jóvenes lesbianas, gays, transgénero, bisexuales e intersexuales, (LGTBI)⁵⁸, si supuestamente están protegidos por un marco jurídico tanto nacional como internacional? Educación y concienciación, estas podrían, son las claves para, en mi opinión, dar alcance a la visibilización, a la deslegitimación de la subordinación y la perpetuación de la discriminación de los y las jóvenes LGTBI; por que la homofobia, las actitudes homofóbicas son un hecho (Pérez-Jorge, Alegre de la Rosa, Rodríguez-Jiménez, Márquez-Domínguez, & De la Rosa-Hormiga, 2016). Enraizadas en la sociedad, junto a la desprotección jurídica contra la discriminación basada en la orientación sexual y la identidad de género, exponen a los jóvenes LGTBI de todas las edades y en todas las regiones del mundo a violaciones flagrantes de sus derechos humanos. Se las discrimina, maltrata y estigmatiza, exponiéndolas a una situación de vulneración social en todo tipo de entornos: laboral, sanitario, familiar, educativo, etc. En el educativo, (Pérez-Jorge, Gutiérrez-Barroso, Morales-León & Marrero-Morales, 2016), padecen acoso escolar por parte de sus compañeros/as son expulsados de residencias e incluso, desgraciadamente, se ha llegado a tener noticias de suicidio de algún joven al cual no se la ha ofrecido ni respuesta familiar ni educativa por carecer de las herramientas y estrategias o los recursos adecuados que permitan mediar o resolver la angustia de no sentirse igual dentro de un entorno agresivo y violento derivado de la diversidad afectivo-sexual En éste sentido, es claro que, el silencio de instituciones ante esta realidad, (adolescentes con familias poco comprensivas que terminan echándolos de casa por su identidad sexual o de notas hirientes de compañeros), a pesar de ello, y de las llamadas atentatorias y violentas contra la dignidad e integridad de la personas LGTBI, han obviado el hecho de que las agresiones eran de carácter homófobo. ¿Por qué motivo? Seguramente

⁵⁸ A partir de ahora LGTBI.

por el desconocimiento de la realidad LGTBI y de los temas básicos sobre sexualidad de la educación afectivo sexual y de género. Ya, de por sí, la sexualidad en general, es vista como una especie de tabú educativo, con lo cual, no es extraño pensar que la invisibilidad de sexualidades consideradas minoritarias sea absoluta y con ello, se corra el riesgo de dar rienda suelta a la producción de prejuicios e ideas equivocadas sobre los y las jóvenes LGTBI.

Por tal motivo, para evitar estas situaciones de vulnerabilidad social, se hace necesario trabajar la intervención, la prevención integral y globalizada (Pérez-Jorge, 2004), dirigida a remover los numerosos obstáculos que estas personas afrontan para participar plenamente en la vida política, económica, cultural y social adoptando medidas para poner fin a esas violaciones.

4. Retos para la adecuación y desarrollo de una educación sexual inclusiva

Hay que reconocer, cada vez más, la necesidad de colaboración y concienciación de todas las instituciones, organismos, asociaciones de madres y padres, sociedad civil, sistema educativo, -en todos sus niveles hasta alcanzar el universitario-, para lograr una verdadera integración y una verdadera cohesión social de éste colectivo, (Pérez-Jorge, 1999). Y las preguntas son, ¿cómo?, ¿cuáles podrían ser esas propuestas?

4.1. Propiciando la investigación académica

A través de la promoción de iniciativas de investigación científica, dentro de los grupos de investigación de la Universidades y otras instituciones científicas, sobre la realidad LGTBI, desde todas las perspectivas: la sociológica, la antropológica, la historia, la salud, la psicología social, el derecho, la pedagogía, etc. (Pérez-Jorge, Jorge-Estévez, Gutiérrez-Barroso, De la Rosa-Hormiga & Marrero-Morales, 2016). Investigaciones que reviertan en programas educativos orientados a sensibilizar y formar en diversidad afectivo sexual y de género a la comunidad educativa en especial y en particular, al alumnado; la realización de estudios sobre la situación de acoso y violencia (bullying) para conocer la realidad de nuestros centros educativos, y articular una serie de medidas para atajar las situaciones que sufren las y los adolescentes LGTBI.

4.2. Educando en la diversidad afectivo-sexual

Es fundamental educar en la diversidad afectivo-sexual, sin complejos y desde los primeros años de enseñanza. Hay muy pocos libros de texto, de lectura y de consulta que reflejen la realidad LGTBI, que permitan la identificación de personas de éste colectivo para lograr una verdadera

integración en el sistema educativo desde otras perspectivas y realidades sociales.

Es necesario la introducción de educación sobre la diversidad en las escuelas e institutos, mediante programas que incidan en la naturalidad de la diversidad, desvinculando los conceptos “diverso” de “diferente”. Las diferentes opciones sexuales deben aparecer normalizadas. Es necesario romper con viejas pautas de socialización que continúan tratando a los demás no como diversos sino como diferentes. Y en ese espacio los colectivos de asociaciones LGTBI tienen un gran camino recorrido, debiendo ser primordial el contar con ellos/as en el diseño de programas y proyectos.

4.3. Sensibilizando desde la administración pública

La Administración pública debe ser ejemplarizante. La gran meta para conseguir la igualdad real está claro que ha de ser la concienciación y la sensibilización plena de la sociedad, y en éste sentido la Administración pública ha de ser un ejemplo de normalización de las personas LGTBI y de visibilizar sus diferentes realidades incluidos los modelos de familia. Todo ello se puede favorecer a través de ayudas económicas a entidades que trabajen en el entorno LGTBI; promoción de campañas de los distintos colectivos y asociaciones LGTBI; campañas de información; protocolos de actuación integral; dotar a las bibliotecas de fondos bibliográficos relacionados con la educación afectivo sexual y de género, etc.

4.4. La formación de asociaciones y fomento de asociacionismo

Los discursos sobre la sexualidad han de caminar hacia la normalización de la vida sexual de las personas más allá de los modelos hetero y androcéntrico vigentes. La sexualidad es una decisión de la persona, una relación de ella consigo misma o con quien/es ella decida. Y debe vivirse con naturalidad, libertad y respeto. El mundo juvenil asociativo deviene en muchos casos el espacio en que muchas personas jóvenes descubren su sexualidad. Y es necesaria una formación de estas asociaciones para ayudar a vivir estas experiencias con naturalidad y no como una herramienta más en los discursos represivos. Por tanto la información sobre la identidad sexual de las personas LGTBI debe incluirse en todos los espacios, de contacto directo, con las asociaciones y la Administración.

4.5. Cambiando la organización de la escuela

La cultura y las políticas de la escuela deben estar reflejadas en la organización de las prácticas escolares inclusivas, asegurando que tanto las actividades escolares como las extraescolares promuevan la participación de todos los miembros de la comunidad. El eje central de la acción educativa

debe ser el principio de atención a la diversidad, para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los profesionales de la enseñanza deberán ser críticos y reflexivos y deberán promover la participación, la cooperación, la actividad, la creación, la colaboración, la investigación y la evaluación, contribuyendo cada vez más al desarrollo de procesos educativos inclusivos en diversidad.

4.6. La formación en educación afectivo sexual y de género

Para la mejora de los proceso de inclusión y respeto a la diversidad, derivada de la identidad sexual, de los alumnos, profesorado y entorno social.

Así pues, y como conclusión, bajo nuestro punto de vista, creemos necesario, sobre todo, impedir cualquier retroceso y consolidar las metas ya conseguidas, así como seguir luchando por la dignidad los jóvenes gays, transgénero, bisexuales, lesbianas e intersexuales hasta conseguir la igualdad real en el entorno educativo. Hoy, los jóvenes gays, transgénero, bisexuales, lesbianas e intersexuales tienen ciertos derechos reconocidos, pero siguen sufriendo la exclusión social, el desempleo o el acoso escolar y laboral. Con esta situación no puede haber igualdad. Las soluciones a estos problemas pasan por una apuesta firme en la educación desde los primeros años, en aplicar políticas activas e inclusivas en educación que faciliten la concienciación de la sociedad y de las instituciones.

Hay que ser conscientes de que en las calles de ciudades de todo el mundo las personas LGTBI son víctimas selectivas de ataques físicos: palizas, golpes, abuso sexual, tortura y asesinato. Y que en más de 75 países las leyes discriminatorias tipifican penalmente las relaciones privadas y consentidas entre personas del mismo sexo, exponiéndolas a ser arrestadas, enjuiciadas y encarceladas. Es hora, de que se entienda que los derechos de las personas LGTB son derechos humanos y, por tanto, hoy, más que nunca, el sistema educativo debe estar a la altura y explicar a los jóvenes qué significa esto de la diversidad sexual.

Por tanto, la institución educativa debe convocar e incorporar a todas las fuerzas vivas de la comunidad y de la sociedad, porque haciendo nuestras las palabras de Marina (2004):

[...] si queremos educar bien a nuestra infancia, es decir, educarla para la felicidad y la dignidad, es imprescindible una movilización educativa de la sociedad civil, que retome el espíritu del viejo proverbio africano: “Para educar a un niño hace falta la tribu entera” (p. 8).

Conclusión

Partiendo de las definiciones e interconexiones entre los términos analizados en este ensayo, concluimos con la reflexión de que la equidad de género y la diversidad en educación necesitan de una atención especial dentro de las aulas. Requiere de una educación inclusiva que permita al alumnado, con cualquier tipo de diversidad, sentirse dentro del sistema educativo en igualdad de condiciones que el resto de sus compañeros, evitando cualquier tipo de exclusión. Sin duda, la educación inclusiva se ha impuesto como el modelo más equitativo por encima de la integración, puesto que, a diferencia de ésta, no sólo atiende al alumnado con necesidades educativas diversas, sino a todos los estudiantes, educadores, padres y miembros de la comunidad, (Pérez-Jorge, 2004 & 2010) de manera que se facilite el aprendizaje de todo el alumnado de manera integral.

Se ha avanzado en legislación nacional, (a pesar de las reformas), acuerdos y compromisos internacionales que promueven la educación inclusiva, afirmándose el derecho de todos a educarse en la diversidad, con calidad y equidad, (Pérez-Jorge & Leal, 2011). Desde la declaración universal de los derechos del niño de 1990, hasta el foro consultivo internacional de educación para todos, del 2000, contemplan la necesidad de que en todos los países se atienda a la diversidad, asumiéndola como un valor y como un potencial para el desarrollo de la sociedad. La legislación española actual, de igual manera que la mayoría de la doctrina, están a favor de una educación inclusiva, que aglutina al modelo de educación integradora, trascendiendo del paradigma de que la educación se centra en la escuela y en las actividades que se realizan en las aulas, para defender la implicación de todos los agentes sociales dentro y fuera de la escuela, es decir, la comunidad en general (principio de co-responsabilidad recogido en la LOE 2006).

Las sociedades democráticas se decantan por la aplicación de una educación inclusiva, (Pérez-Jorge, Gutiérrez-Barroso, Morales-León, & Marrero-Morales, 2016), que fortalezca la democracia, al alentar la participación ciudadana y el asociacionismo de toda la comunidad educativa: maestros, padres-madres de familia y alumnos. Fomenta las bases de una sociedad más tolerante, más abierta, a la que pueden pertenecer todas las personas, sin distinciones, donde las diferencias sean aceptadas como un rasgo de humanidad (Pérez-Jorge, Márquez-Domínguez, Gutiérrez-Barroso, Díaz-González & Marrero-Morales, 2016). De este modo, para fomentar el respeto a la diversidad y poner en valor la diversidad en sí, entendemos que extender, la apuesta del interculturalismo por el encuentro y la igualdad, no sólo a grupos étnicos distintos, sino también incitarla entre hombres y mujeres, pobres y ricos, payos y gitanos, obreros y empresarios, heterosexuales y homosexuales, jóvenes y mayores supone un output democrático en términos educativos.

El reconocimiento de la diversidad se da y es consecuencia, en mayor medida en las sociedades participativas y democráticas (Pérez-Jorge & Alegre, 2006). Con lo cual, promover la diversidad en la educación implicará una apuesta y una lucha contra la concentración de poder y la imposición de modelos hegemónicos alienantes y homogeneizadores para crear, con ella, sociedades en las que todas las personas encuentren su lugar y no sean rechazadas o discriminadas por cuestión de sexo, género, etnia, clase o identidad sexual.

Hegel (1820) decía que; “la filosofía es como el búho de Minerva, sale a volar por las noches cuando las cosas ya sucedieron” (p. 37). No caigamos en la constante de tapar, ojos, boca y oídos. No caigamos en afirmar que la humanidad ha degenerado en su mayor parte y ha perdido para siempre su actitud vital acercándose sólo a posibilidades ciertas. Protejamos los derechos de segunda generación, los derechos sociales, los derechos humanos: el nacer libres e iguales. Que el riesgo no está en la equivocación, sino en la ceguera: no ver en absoluto.

References:

1. Abasolo, O., & Montero, J. (2008). *Guía didáctica de ciudadanía con perspectiva de género. Igualdad en la diversidad para el profesorado de segunda etapa ESO y Bachillerato*. España: Instituto de la Mujer. Recuperado de: http://www.inmujer.gob.es/en/areasTematicas/educacion/publicacion/es/docs/guia_didactica_ciudadania_FUHEM.pdf.
2. Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw-Hill.
3. Barragán, F., Pérez-Jorge, D., Marrero-Morales, S., & Herrera-Ferrer, P. (2016). Gender violence and prisoners: action research and social change. *Sylwan*, 160 (11), 226-241.
4. Bartolomé, M. (2008). Igualdad versus equidad. ¿Enfoques divergentes ante la diversidad educativa? En F. Etxeberria, I. Sarasola, J. F. Lucas et al. (Coords.), *Convivencia, equidad, calidad* (155-187). San Sebastián: Aidipe.
5. Bobbio, N. (1994). *Estado, gobierno y sociedad*. México: Fondo cultura económica.
6. BOE, 159, de 4 de julio de 1985. Ley orgánica del derecho a la educación, 8/1985, de 3 de Julio.
7. BOE, 238, de 4 de octubre de 1990. Ley orgánica de Ordenación general del sistema educativo, 1/ 1990, de 3 de octubre.
8. BOE, 313, de 29 de diciembre de 2004. Ley orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, medidas de protección integral contra la violencia de género.

9. BOE, 106, de 4 de mayo de 2006. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
10. BOE, 295, de 10 de diciembre de 2013. Ley orgánica de mejora de la calidad educativa 8/2013.
11. Bourdieu, P., & Passeron, J. (2001). Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica. En Bourdieu, P., y Passeron, J. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (pp. 15-85). España: Popular.
12. Collet, Sabé, J. (2011). Educación: ¿arte o burocracia o artesanía? Por una nueva metáfora de la teoría y la práctica educativa. *Pedagogía i Treball social* 1(1), 28-48.
13. De los Derechos Humanos, D. U. (2003). Declaración Universal de los Derechos humanos. Recuperado de <http://www.aprodeh.org.pe>.
14. Enguita, M. (1997). Los desiguales resultados de las políticas igualitarias: clase, género y etnia en la educación. En Enguita, M., *Sociología de las instituciones de educación secundaria* (pp. 107-121). España: Horsori.
15. Hegel, G. (1820). *Filosofía del Derecho*. Buenos Aires: Claridad.
16. Leal, E. & Pérez-Jorge, D. (2011). Satisfacción de las necesidades de los estudiantes de educación especial de educación secundaria en las aulas de educación regular. En Alegre, O. (2011). *Investigación sobre competencias para la inclusión e interculturalidad* (pp.107-118). Madrid, España: Ariel.
17. Marina, J.A. (2004). *Aprender a vivir*. Barcelona: Ariel.
18. Martín, Criado, E. (2004). El idealismo como programa y como método de las reformas escolares. *El nudo de la red*, 34, 8-32.
19. Hargreaves, A. & Shirley, D. (2009). *The fourth way. The inspiring future for educational change*. Londres: Gorwin-Sage.
20. Pérez-Jorge, D. (1999). Reforma versus Innovación. *Educadores* 41(192), 443-455.
21. Pérez-Jorge, D. (2004). Reproduzca estrategias de gestión de aprendizaje. En Villar Angulo (coord). *Programa para la mejora de las habilidades docentes*. Madrid. Prentice-Hall.
22. Pérez-Jorge, D. & Alegre, O. (2006). Discapacidad, percepción y actitudes. En Alegre, O. & Pérez-Jorge, D. *Organización escolar y diversidad*. (pp. 51-80). Málaga: Aljibe.
23. Pérez-Jorge, D. (2010). El profesor que estimula e implica a los alumnos en proyectos para el desarrollo de la competencia cultural y artística. En Alegre, O. (2010). *Capacidades docentes para atender a la diversidad: Una propuesta vinculada a las competencias básicas* (pp. 139-155). Sevilla: MAD.
24. Pérez-Jorge, D. & Rodríguez-Jiménez, M. (2011). Actitudes de los

- maestros hacia las necesidades especiales de los alumnos En Alegre, O. (2011). *Investigación sobre competencias para la inclusión e interculturalidad* (pp. 180-196). Madrid: Ariel.
25. Pérez-Jorge, D. & Leal, E. (2011). Voces de los maestros de Educación Especial en un centro Inclusivo: Redefinición de responsabilidades. En Alegre, O. (2011). *Investigación sobre competencias para la inclusión e interculturalidad* (pp.135-146). Madrid: Ariel.
26. Pérez-Jorge, D., Márquez-Domínguez, Y., De la Rosa-Hormiga, M., Martín, L. P., & Marrero-Morales, S., (2015). Governance in the Field of Public and Gender Policies. *Sociology Mind*, 5(3), 153.
27. Pérez-Jorge, D., Gutiérrez-Barroso, J., Morales-León, I. & Marrero-Morales, S. (2016). Collaborative work from the educational guidance perspective, the case of primary and secondary schools in Tenerife. *International Journal of Current Research* 6(5), 7950-7954.
28. Pérez-Jorge, D., Márquez-Domínguez, Y., Gómez-Galdona, N., De la Rosa- Hormiga, M., & Marrero-Morales, S. (2016). Values Education as a tool for social change from an Educational Approach. *International Review of Social Sciences and Humanities* 11(1), 91-100.
29. Pérez-Jorge, D., Jorge-Estévez, M.D., Gutiérrez-Barroso, J., De la Rosa- Hormiga, M. & Marrero-Morales, S. (2016). Health Education in Compulsory Secondary Education and High School Students. *International education studies*, 9(10), 185-201. ISSN 1913-9020.
30. Pérez-Jorge, D., Márquez-Domínguez, Y., Gutiérrez-Barroso, J., Díaz-González, C. M., & Marrero-Morales, S. (2016). Environmental education as a key element for values education. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 16(3), 1-8.
31. Pérez-Jorge, D., Alegre, O., Rodríguez-Jiménez, M., Márquez-Domínguez, Y., & De la Rosa-Hormiga, M. (2016). La identificación del conocimiento y actitudes del profesorado hacia inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales. *European Scientific Journal*, 12(7), 64-81.
32. Pichardo, I. (2009). Diversidades, *ECOS* 8, agosto-octubre, *CIP-Ecosocial*, 4-7.
33. Puelles, M. (2005). *Educación, igualdad y diversidad cultural*. Madrid: Biblioteca Nueva.
34. Rousseau, J. (1999). *El contrato social o principios de derecho político*. elaleph.com. Recuperado de <http://www.enxarxa.com/biblioteca/ROUSSEAU%20E1%20Contrato>

%20Social.pdf.

35. Santamaría, J. & Manzanares, A. (2013). Tendencias internacionales sobre equidad educativa desde la perspectiva del cambio educativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 12-28. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-sanchez-manzanares.html>.
36. Sennett, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.