



MARINA SUBIRATS MARTORI

# Educar a las mujeres

la construcción de la mirada coeducativa

Rocío Anguita  
(Editora)

Universidad de Valladolid



# **EDUCAR A LAS MUJERES**

LA CONSTRUCCIÓN DE  
LA MIRADA COEDUCATIVA

Colección: IGUALDAD, nº 7



Educar a las mujeres : la construcción de la mirada coeducativa /  
Subirats, Marina, (1943-). Anguita, Rocío, ed. lit. – Valladolid:  
Ediciones Universidad de Valladolid, 2021

274 p. : il. col. ; 24 cm. (Igualdad ; 7)

ISBN 978-84-1320-136-8

1. Feminismo. 2. Mujeres 3. Educación. I. Valladolid : Universi-  
dad de Valladolid, ed. II. Serie

37-055.2

MARINA SUBIRATS MARTORI

# EDUCAR A LAS MUJERES

LA CONSTRUCCIÓN DE  
LA MIRADA COEDUCATIVA

Rocío Anguita  
(Editora)



EDICIONES  
Universidad  
Valladolid<sup>de</sup>



Reconocimiento–NoComercial–SinObraDerivada (CC BY-NC-ND)

Marina Subirats Martori. Valladolid, 2021

EDICIONES UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

Preimpresión: Ediciones Universidad de Valladolid

Diseño de cubierta: Ediciones Universidad de Valladolid

Fotografía de portada: J. Subirats. *Teresa leyendo*, 1940.

ISBN: 978-84-1320-136-8

Para Amparo,  
compañera del alma, compañera



## ÍNDICE GENERAL

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	13
---------------------------	----

<b>¿QUÉ ES EDUCAR? DE LA NECESIDAD DE REPRODUCCIÓN A LA NECESIDAD DE CAMBIO</b> .....	23
---	----

1. 1. Los conceptos de sexo/género y las posibilidades de cambio genérico.....	28
--	----

### PRIMERA PARTE

#### UN SISTEMA EDUCATIVO ANDROCÉNTRICO

<b>2. DE LOS DISPOSITIVOS SELECTIVOS DE LA EDUCACIÓN: EL CASO DEL SEXISMO</b> .....	37
---	----

2.1. El descubrimiento de los filtros escolares: Coleman, Bourdieu, Bernstein .....	38
---	----

2.2. La discriminación de las mujeres en el sistema educativo: la etapa de la discriminación legal .....	41
--	----

2.3. Una segunda etapa: la generalización de la escuela mixta .....	43
---	----

2.4. Tercera etapa: la insuficiencia de la escuela mixta y el aprendizaje de la subordinación .....	45
---	----

2.5. El androcentrismo en la cultura .....	47
--	----

2.6. El ejercicio del protagonismo y del poder .....	48
--	----

2.7. El uso del lenguaje, gran matriz de ocultación de la existencia de las mujeres .....	50
---	----

2.8. Y a pesar de todo ello, mayor éxito escolar .....	51
--	----

<b>3. EL MODELO DE EDUCACIÓN FEMENINA EN LA ETAPA DE FORMACIÓN DE LA ESCUELA MODERNA</b> .....	55
--	----

3.1. La configuración de un modelo escolar sexista en España.....	59
---	----

3.1.1. La diferencia en el acceso a las instituciones educativas .....	60
--	----

3.1.2. La separación de sexos en las instituciones educativas .....	61
---	----

3.1.3. La diferencia de programas escolares .....	64
---	----

3.2. Formación y condición de las maestras .....	68
--	----

3.2.1. El nivel de formación exigido .....	68
--	----

3.2.2. La tutela ejercida sobre las maestras .....	69
--	----

3.2.3. Menor número de maestras.....	69
--------------------------------------	----

3.2.4. El nivel de salarios .....	70
-----------------------------------	----

<b>4. COEDUCACIÓN O ESCUELA SEGREGADA: UN VIEJO Y PERSISTENTE DEBATE</b> .....	73
4.1. Un debate recurrente: la escuela segregada por sexos .....	74
4.2. Los argumentos a favor de una “escuela diferenciada” .....	76
4.3. El análisis de los argumentos sobre una escuela diferenciada .....	79
4.4. Los argumentos no naturalistas: el mayor rendimiento escolar .....	84
4.5. Coeducación, más que nunca .....	87
<b>5. LA EDUCACIÓN DE LAS MUJERES EN UN MUNDO GLOBALIZADO</b> .....	91
5.1. Introducción .....	91
5.2. Las dimensiones de una desigualdad .....	92
5.2.1. Las tasas de alfabetización femenina en comparación con la masculina.....	93
5.2.2. Las tasas de escolarización primaria y secundaria de las mujeres en comparación con los Hombres.....	97
5.2.3. El acceso de las mujeres a la educación superior, en comparación con los Hombres.....	103
5.3. El valor económico de la educación en el caso de las mujeres .....	104
5.4. El androcentrismo de la cultura académica: el aprendizaje de la subordinación .....	107
<b>6. CONSTRUIR UNA ESCUELA COEDUCATIVA: LA EXPERIENCIA ESPAÑOLA</b> .....	113
6.1. Las etapas del cambio en la situación educativa de las mujeres .....	114
6.2. 1970-1978: la consolidación de la escuela mixta .....	116
6.3. 1979-1985: la pregunta sobre igualdad en la escuela mixta y el inicio del movimiento coeducativo ...	118
6.4. 1986-1995: la construcción de una política institucional .....	121
6.5. La colaboración MEC-Instituto de la Mujer .....	125
6.6. La contribución de las Universidades .....	132
6.7. Un balance provisional.....	133
<b>7. LA PROGRESIÓN DE LAS MUJERES EN EL ÁMBITO ACADÉMICO EUROPEO: EL CASO ESPAÑOL</b> ....	135
7.1. Los progresos de las mujeres en el ámbito académico y las líneas de trabajo pendientes .....	135
7.2. Un caso de progreso académico de las mujeres: el caso español.....	138
7.3. Estrategias para la igualdad en las universidades españolas.....	142
7.4. El problema más difícil: el androcentrismo del conocimiento académico y de la ciencia.....	145
7.5. Conclusión .....	148

## SEGUNDA PARTE

### LA TRANSMISIÓN DE LOS GÉNEROS EN EL SISTEMA EDUCATIVO

<b>8. LA INTERRELACIÓN ESTABLECIDA A TRAVÉS DEL LENGUAJE</b> .....	153
8.1. La menor atención a las niñas .....	153
8.2. ¿Se dice lo mismo a los niños que a las niñas? .....	156
8.3. El otro polo de la interacción: las respuestas de niños y niñas .....	163
<b>9. FACTORES QUE INCIDEN EN LA DISCRIMINACIÓN VERBAL</b> .....	167
9.1. Las variaciones de los resultados por tipo de escuelas.....	168
9.2. Las variaciones según las características del grupo clase .....	172
9.3. Variación de los resultados según la edad del grupo clase .....	173
9.4. Variaciones en los resultados en función de la actividad en el aula .....	177
9.5. Variaciones según características personales de los docentes.....	179

<b>10. LA PARTICIPACIÓN VOLUNTARIA: ESTRATEGIAS DE LAS NIÑAS EN EL AULA</b> .....	187
10.1. La interiorización del orden social genérico .....	188
10.1.1. La inhibición de las niñas .....	189
10.1.2. Un modelo único de actuación.....	194
10.1.3. La función reguladora del docente .....	195
10.1.4. Los niños se imponen .....	196
10.2. La resolución de conflictos en el aula.....	196
10.3. La adhesión a la norma .....	200

### TERCERA PARTE

#### LA EVOLUCIÓN DE LOS GÉNEROS EN LAS SOCIEDADES CONTEMPORÁNEAS

<b>11. GÉNERO Y ESCUELA</b> .....	205
11.1. La emergencia de nueva mirada sobre la escuela: el aula como lugar de socialización y construcción de identidades sociales jerarquizadas.....	205
11.2. La distinción sexo/género en el análisis feminista .....	208
11.3. El análisis del sistema educativo y de su acción sobre las niñas. La explosión de una temática .....	212
11.4. Los años noventa: la irrupción de los estudios sobre masculinidad.....	215
<b>12. LOS GÉNEROS Y LA IMAGEN DEL FUTURO PROFESIONAL</b> .....	219
12.1. La evolución del género femenino: cuatro momentos en el camino de la autonomía .....	228
12.2. El género masculino: los síntomas de una crisis .....	241
<b>13. SER HOMBRE, CENTRO DEL UNIVERSO</b> .....	249
<b>14. LOS OBJETIVOS DE LA COEDUCACIÓN</b> .....	257
<b>Y SEGUIREMOS</b> .....	261
<b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....	265



## INTRODUCCIÓN

**H**oy, un día de octubre del 2020, comienzo a escribir una introducción para este libro que alguien tiene en sus manos. Y de pronto me doy cuenta: empecé a trabajar en él -sin saber, claro, que existiría algún día- ¡hace 46 años! Toda una vida, por así decir. La educación de niños y niñas y el objetivo de avanzar en la coeducación ha sido el tema más constante a lo largo de mi vida de investigadora, mi manera de tratar de contribuir al cambio de la situación de las mujeres y de los hombres en el sentido que el feminismo ha ido trazando. Y ha sido también un punto de apoyo desde el que analizar la sociedad y tratar de desentrañar algunos de sus secretos mejor guardados.

¿Por qué razón me interesé por este tema, que no existía como campo de investigación en los primeros años setenta? Lo he contado algunas veces, pero creo que es justo que lo consigne aquí. Yo no me sentía especialmente feminista, si por feminista entendemos la vinculación a una causa que empuja a ocuparse de la situación de las mujeres para tratar de producir cambios positivos. En aquellos tiempos, en España, el empeño principal de muchos jóvenes, hombres, pero también mujeres, era deshacernos de la dictadura de Franco y del franquismo, conseguir un país democrático en el que por fin pudiéramos respirar, pensar, reír y amar sin temer que un policía nos echara el guante o nos moliera a palos. Es decir, un objetivo vinculado directamente al poder político, y tan intenso y acaparador que prácticamente no nos dejaba pensar en nada más.

En el 75 desaparece Franco y comienza una época maravillosa, uno de aquellos extraños momentos en que en una sociedad florecen mil flores. Y entre ellas, por supuesto, surgió el movimiento feminista. En pequeños grupos, creo que primero en Madrid, después en Barcelona, en otras ciudades. A finales de mayo del 76 un grupo de

mujeres organizó las primeras jornadas feministas en el paraninfo de la Universidad de Barcelona. El tema me interesaba, siempre me había sentido tratada como una inferior por el hecho de ser mujer, pero sin pensar demasiado en ello, por qué, “no era el momento adecuado”. Llegué y encontré a varias amigas, todas expectantes. Bueno, vamos a ver qué dicen, eso del feminismo... La potencia de aquel encuentro, que en Barcelona se convirtió en realmente fundante, fue tal que, tres días más tarde, al final del encuentro, cientos de mujeres nos declarábamos feministas y salíamos dispuestas a cambiar nuestra suerte y nuestras condiciones de vida, y las de todas las mujeres del mundo, si ello fuera posible. Principio de un compromiso colectivo enormemente fructífero, si vemos los cambios que se han sucedido en unos años que son muchos a escala individual, cierto, pero muy pocos si consideramos que la opresión de las mujeres se inició, que sepamos, hace milenios, al comienzo de la historia, y tal vez incluso en la prehistoria.

A partir de aquel momento, el compromiso tomó diversas formas. En realidad, no sabíamos nada de lo que había ocurrido con las mujeres, de por qué los hombres tenían el poder y nuestro lote era el de la sumisión y el silencio. Partíamos de un hecho terrible: la ausencia de referentes en España. Las anteriores generaciones de mujeres que se habían esforzado por cambiar el común destino femenino habían sido borradas por el franquismo, algunas asesinadas y silenciadas, todas ninguneadas y sustituidas por la única imagen que éste aceptaba para las mujeres, la muchacha obediente y callada, la esposa y madre abnegada. Intuíamos que habían existido, pero no las conocíamos, habían quedado deliberadamente olvidadas.

Partíamos también de algunas lecturas, el *Segundo Sexo* ya era conocido, y también la *Mística de la Femenidad*, que había despertado a las norteamericanas de su sueño de amas de casa felices y compuestas. Pero en España estaba todo por hacer, por descubrir, por entender. Era urgente que cada una de nosotras se pusiera a escarbar en algún ámbito para comprender algo de nuestra situación, para encontrar las palancas del cambio, para que más mujeres empezaran a darse cuenta de que estábamos siendo utilizadas, humilladas y estafadas, y se unieran a nosotras para acabar con todo ello.

Surgieron asociaciones, grupos, debates. En mi caso, pensé que mi mayor contribución podía ser a través de la investigación -nunca fui muy buena para crear organización. Profesionalmente había estudiado filosofía y sociología y había participado en diversas investigaciones, especialmente en sociología de la educación, dado que en mis años de aprendizaje de la sociología en París había sido alumna de Pierre Bourdieu y me había interesado especialmente la educación como objeto de estudio. Hasta aquel momento, los análisis sociológicos dirigidos a la educación se habían centrado en las desigualdades que la propia educación crea y legítima en relación a las clases sociales, y algo sabía yo de los mecanismos ocultos, ignorados incluso por el propio profesorado, que, a través de la educación, actúan para reproducir las desigualdades en términos de clases y jerarquías sociales. Era evidente para mí que tales mecanismos debían existir también para reproducir la jerarquía entre hombres y mujeres, para que apareciera

como algo “natural” el hecho de que las mujeres fueran analfabetas en proporciones muy superiores a los hombres, que hubieran obtenido muchos menos títulos de educación superior, y que, en general, se las considerara menos inteligentes y menos aptas para el estudio que los hombres. Y que todo ello fuera aceptado por hombres y mujeres como un hecho incontrovertible, que tan sólo unas cuantas mujeres incordiantes y mal adaptadas a los papeles que les estaban destinados según su sexo, se atrevían a cuestionar.

Pero ¿cómo desentrañar los secretos tan bien guardados de la caja negra de la educación? ¿Por dónde empezar a desvelar la trama oculta de una educación segregadora para las mujeres, sobre todo cuando, al generalizarse la escuela mixta a partir de la Ley General de Educación aprobada en 1970, niños y niñas en su mayoría compartían las mismas escuelas, las mismas asignaturas, los mismos libros? ¿Dónde estaba la trampa, las formas ocultas que tenían como resultado un menor nivel educativo de las mujeres? ¿O acaso podíamos considerar que la escuela mixta resolvía el problema, y que a partir de aquellos años niñas y niños alcanzarían niveles educativos similares?

Estas preguntas guiaron mi primer acercamiento al análisis del sexismo en la educación, a partir también de algunos libros que aparecieron a finales de los setenta y que se enfrentaban ya al tema. Recuerdo especialmente uno, *A favor de las niñas*, de Elena Bellotti. A él le siguieron muchos otros, sobre todo de autoras inglesas que se encontraban trabajando en el Department of Sociology of Education de la Universidad de Londres, en un momento en el que la investigación educativa alcanzó en Londres unos niveles extraordinarios, bajo el empuje de la Autoridad Educativa del Gran Londres. Madeleine MacDonald -más tarde Arnot-, Valerie Walkerdine, etc., seguidas posteriormente por algunas autoras norteamericanas y australianas, comenzaban a hincarle el diente a las formas de discriminación de las niñas y las muchachas en los correspondientes sistemas educativos y a desvelar las formas del sexismo que impregnaban los sistemas educativos y producían formas de discriminación y de socialización diferenciada según el sexo que hasta aquel momento habían sido desconocidas. Es decir, formas de transmisión y perpetuación de los géneros.

También en España otras mujeres comenzaron a investigar acerca de nuestra historia educativa. Así, Mary Nash, Rosa Capel y tantas otras comenzaron a restituirnos la memoria sobre el pasado, sobre los avatares de la educación de las mujeres en España a través de los siglos, los intentos fallidos, las discriminaciones y los inmensos esfuerzos de las pioneras. También algunas investigadoras de otros campos, como la psicología, se pusieron a ello, y Montserrat Moreno publicó un libro esclarecedor, *Como se enseña a ser niña*. Por otra parte, algunas profesoras comenzaron a darse cuenta de que, aun con la mejor voluntad, su acción era discriminatoria para las niñas, y consolidaba su imagen y autoimagen de un destino limitado, confinado, al que era demasiado duro tratar de escapar. Se formaron grupos, seminarios, debates, se propusieron unos primeros materiales que recuperaban historias de mujeres singulares, que aportaban a las niñas otros modelos de mujer, distintos a las imágenes tradicionales del perpetuo trabajo

doméstico. Y algunas teóricas, como María José Urruzola, en Euskadi, iniciaron una tarea de formación del profesorado, de aportar ideas y materiales que permitieran cambiar los modelos de educación tradicionales.

Esta trama de aportaciones, preguntas, intentos, constituyó el marco de mi trabajo durante muchos años, a lo largo de los cuales fui penetrando poco a poco en los retorcidos mecanismos de ocultación de la existencia y de la importancia de las mujeres en el ámbito académico, del que se derivan las líneas educativas fundamentales y las ideologías vividas como grandes verdades de la humanidad y de la ciencia. El contacto con maestras, a partir de los años ochenta, fue un hilo conductor extraordinario, que me fue marcando las necesidades y las urgencias de poder aportar claves interpretativas a una práctica educativa a todas luces discriminatoria. La situación educativa de las mujeres mejoró en España, como en todo el mundo occidental: hacia los ochenta el porcentaje de mujeres estudiantes universitarias ya era superior al porcentaje de estudiantes hombres. Pero en aquel momento habíamos empezado a penetrar en los entresijos de la práctica educativa y ello nos permitió darnos cuenta que el éxito escolar de las mujeres podía ser, precisamente, una consecuencia de su sumisión, en el momento en que el acceso a la educación ya no les estaba vedado. Es decir, que la adquisición de títulos no era sino una parte del camino hacia la igualdad; que había muchas otras transmisiones en el sistema educativo que imponían géneros distintos a chicos y chicas, de modo que los títulos superiores que éstas conseguían no tenían el mismo valor, en el mercado de trabajo, que los que ellos alcanzaban.

Siguieron años de investigaciones, observaciones, encuentros, debates, pruebas, escritura. Una escritura que queda reflejada en estas páginas, que van desde los primeros años ochenta hasta casi la actualidad. Sin otro plan definido que ir ahondando en la comprensión de lo que sucede en los centros escolares, de las características concretas que definen el androcentrismo y de sus consecuencias, para poder dar respuesta a las preguntas de tantas maestras y de algunos maestros que comprendieron que la educación no era igualitaria, que seguía transmitiendo unos estereotipos limitantes para los niños y para las niñas, y además una sobrevaloración de aquellos y una infravaloración de estas. Y que esto debía cambiar, si queríamos educar a las nuevas generaciones en la igualdad de valor social y en la libertad de ser aquello que quieran ser.

Los artículos o capítulos de libro que he elegido para esta publicación no siguen un orden cronológico; he tratado de agruparlos en función del núcleo central que abordan en cada caso, y por ello los he ordenado en tres grupos. Parte el libro de un texto ya antiguo, en el que trato de explicar lo que es educar, más allá de la evidencia de la transmisión a las nuevas generaciones de algunos de los saberes e instrumentos que la humanidad fue forjando a lo largo de los siglos: ¿podemos seguir educando para reproducir las formas tradicionales de la vida social, en una etapa de cambios acelerados en el ámbito de la técnica, de la política, de las formas de trabajo, de la ética? ¿O más bien debemos enfrentarnos a un futuro desconocido del que no sabemos qué rasgos humanos van a prevalecer, y por lo tanto cómo orientar a las nuevas generaciones? Punto de

partida abierto, interrogante, que permita abrir nuestra reflexión hacia innovaciones que subviertan los órdenes sociales obsoletos.

La primera parte agrupa textos que se refieren, fundamentalmente, a lo que ha sido la historia de la educación de las mujeres y las características de los centros educativos; son artículos que corresponden sobre todo a la época en la que yo trataba de entender qué nos había pasado, dónde estábamos y cómo se había configurado una educación tan discriminatoria para las mujeres, y ello, acudiendo en algunos casos a los viejos textos legales y en otros tratando de establecer el ritmo de los avances y retrocesos tanto en España como en el mundo, dado que los procesos de cambio han sido enormemente variados. No se trata tanto de textos históricos propiamente dichos, sino de una búsqueda de indicadores que, en cada caso, nos permitan entender la dimensión de la mutilación intelectual perpetrada sobre las mujeres.

La segunda parte se compone de algunos capítulos del libro *Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Este libro es el resultado de una investigación hecha durante los primeros años ochenta y publicada en el 1988 por el Instituto de la Mujer, en una colección que dio a conocer una serie de obras pioneras sobre la situación de las mujeres en diversos ámbitos sociales. Aquella investigación era, precisamente, resultado de querer entender con mayor precisión los mecanismos ocultos de una discriminación de género que fluye a través de toda la práctica educativa, pero está tan normalizada que ni siquiera es visible. El contraste entre las opiniones de las y los docentes acerca de si trataban de modo igual a sus alumnas y a sus alumnos y los resultados obtenidos a partir de las grabaciones en las que se pudieron contabilizar las palabras dirigidas específicamente a los niños y a las niñas, que mostraron claramente una mayor atención a estos últimos y la constante construcción de un protagonismo masculino frente a la continua exigencia a las niñas de una actitud cuidadora y de una renuncia al protagonismo, fue para mí un aldabonazo. No hay cambio posible si cada maestra y cada maestro no consiguen descifrar el sentido de lo que transmiten, si no aprenden a mirar lo que tienen frente a ellas y a ellos, en los patios, en las aulas, en la interacción, en las relaciones. Coeducar no puede ser aplicar ciertas fórmulas, cambiar algunas palabras, nombrar a las niñas, celebrar el 8 de marzo, aunque todo ello sea indispensable. Es entender que trabajamos desde estereotipos de género anclados en nuestro cerebro desde nuestra infancia, y que los proyectamos sobre nuestro alumnado sin ni siquiera ser conscientes de ello. Que avanzar en la coeducación pasa por “deconstruir” pieza por pieza estos estereotipos forjados a través de milenios y, a partir del momento en que los identificamos y los desmontamos, tenemos que construir otras maneras de dirigirnos a unas y a otros, sin presuponer, en absoluto, que por ser niño o por ser niña las actitudes, las capacidades, los intereses e incluso el aspecto de unos y otras tengan que responder a patrones genéricos.

La investigación que, junto a Cristina Brullet, llevamos a cabo en aquel tiempo, y que queda reflejada en *Rosa y Azul*, fue un avance, porque por primera vez permitió,

en España, poner al descubierto elementos concretos de esta discriminación inconsciente, pero perfectamente real e incluso cuantificable, que se lleva a cabo en las aulas y los centros educativos precisamente cuando, por ser mixtos, parece que la igualdad ya está alcanzada. Y fue, por tanto, un libro muy leído y citado por todas las personas que comenzaban a interesarse por el sexismo educativo. Más de 30 años después de su publicación hubiera sido necesario replicar la investigación inicial, y algunas veces pedí fondos para llevarla a cabo; lamentablemente, nunca me fueron concedidos. De modo que no sabemos si se han producido cambios en las pautas que entonces quedaron descritas, ni si se ha avanzado en la igualdad de trato del profesorado a alumnos y alumnas en los últimos años. O si se ha retrocedido, que también podría ocurrir. En cualquier caso, no ha habido, que yo sepa, otros estudios semejantes en España, y dado que el libro está agotado, he creído útil incluir en esta selección tres de sus capítulos centrales, aquellos en los que se exponen los principales resultados obtenidos en aquel momento. Son los que forman la segunda parte de este libro.

La tercera parte se refiere a un concepto que recorre transversalmente los artículos y capítulos que forman este libro: el concepto de género. Y no es por azar. El concepto de género ha presidido, en los últimos 30 años, la investigación feminista, porque era precisamente el concepto que permitía pensar en la posibilidad de cambio de las mujeres, al poder separar, analíticamente, dos aspectos fundamentales del “ser mujer”: la parte biológica, el sexo y las características de la función de las mujeres en la reproducción, y la parte cultural, el “género”, que ha ido variando a través del tiempo y el espacio y puede seguir variando. De modo que, desde su conceptualización inicial en el ámbito académico en los primeros años setenta, la comprensión de lo que suponen los géneros -no hay que olvidar que históricamente han existido dos géneros, y que no es un atributo exclusivamente femenino- permitió pensar en una evolución de los roles sociales de las mujeres -y posteriormente también de los hombres-. Evolución que no se consideraba posible si se partía del concepto tradicional de mujer, -aquello de que toda la mujer está contenida en el útero, por ejemplo- que supone que de la diferencia biológica deriva toda la diferencia cultural y social, como si ésta no fuera más que un despliegue de aquélla; concepto que supone que nada puede ser cambiado, puesto que si la forma en que viven y se comportan las mujeres deriva de su naturaleza biológica, no tiene remedio.

La introducción del término “género” permitió un extraordinario avance de la teoría feminista, que sin él hubiera tenido que seguir dando vueltas a la posibilidad de una inferioridad congénita de las mujeres, tal como habían asegurado filósofos y teólogos a lo largo de los siglos. Al mismo tiempo, sin embargo, su carga como palanca transformadora era tal, que concitó las iras y el rechazo de los sectores opuestos a que la situación tradicional de las mujeres pudiera cambiar, comenzando por las grandes religiones, el islam y el catolicismo, bien conocidas por su misoginia. Su oposición a lo que ellos llamaron “la ideología de género” fue tan brutal y tramposa, especialmente durante la IV Conferencia de Naciones Unidas sobre la Mujer, celebrada en Pekín en

1995, que tuvo unas extrañas consecuencias: el género, que es lo que el feminismo se ha propuesto abolir, porque designa un conjunto de pautas impuestas a cada uno de los sexos que además perjudica doblemente a las mujeres, puesto que el sistema patriarcal las ha designado como el sexo subordinado, se convirtió, a partir de 1995, en una bandera, un símbolo para el movimiento feminista. Un concepto clave a preservar, y a utilizar para designar la voluntad de cambio de las mujeres. Y así se fueron acuñando una serie de términos como el de “violencia de género”, “estadísticas de género”, etc., que realmente son conceptos equívocos, pero que ha habido que emplear y defender porque justamente representaban la voluntad de cambio de las mujeres y la denuncia de todo lo que se opone a la igualdad.

Así, el término “género” tiene ya una historia: ha pasado de significar la imposición de la sumisión y un conjunto de normas coercitivas a las mujeres, a designar la lucha de las mujeres por acabar con tal situación. Un auténtico salto mortal, que nos deparaba aún otras sorpresas, como aquellas a las que nos enfrentamos actualmente: la asimilación de los géneros a identidades sexuales, como “géneros sentidos”, que tendrían una mayor fuerza e importancia que los sexos entendidos como realidades biológicas. Y de ahí, la multiplicación de los géneros, convertidos ya no en imposiciones sociales, sino en elecciones personales socialmente reconocidas. Un paso más en el proceso de disolución de los géneros, pero que de entrada no se presenta como tal sino como una reafirmación de su necesidad.

Probablemente el futuro nos deparará aun nuevas sorpresas en relación con los géneros, puesto que su deconstrucción y la posibilidad de que cada persona, biológicamente hombre o mujer, adopte los roles que quiera, dentro del conjunto de posibilidades humanas aceptables sin distinción de géneros, es, indudablemente, una operación complicada, dado el arraigo de los géneros en nuestras culturas y la importancia de las fuerzas que combaten aun tal posibilidad. En este libro no encontrareis referencias a este tema: el último fragmento se cierra con la afirmación de la necesidad de abolir los géneros, incorporando antes los elementos esenciales de la feminidad tradicional como algo sumamente valioso y necesario para la propia humanidad, pero no necesariamente activado por las mujeres, es decir, algo que debe universalizarse como se han universalizado la mayoría de los roles tradicionalmente masculinos. De modo que toda esta tercera parte del libro gira en torno a los géneros, a su evolución en el tiempo, a las variaciones que van introduciendo las nuevas generaciones acerca de qué es ser mujer y qué es ser hombre, y cómo tratar todo ello en el ámbito de la educación. Tema, por supuesto, totalmente abierto, dado que la evolución de los géneros está siendo hoy muy rápida, y al mismo tiempo apasionante, puesto que se adentra en una de las cuestiones más antiguas y fundantes de la vida social, y al mismo tiempo nos va dando la dimensión de posible cambio y de insospechada invención que caracteriza a los seres humanos cuando pueden vivir en libertad y dar rienda suelta a su deseo y a su creatividad.

No he incluido, en esta recopilación, aquellos trabajos que dan pautas concretas para la observación de las desigualdades de trato en los ámbitos escolares o de las diferencias observadas en el uso y atribución de los espacios, como por ejemplo en los patios. Desde los años noventa comenzamos, Amparo Tomé y yo, y también otras personas que formaron parte de nuestro equipo del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona en aquellos tiempos, a realizar observaciones, programas piloto de cambio en algunas escuelas, divulgación de las pautas de observación y de las propuestas coeducadoras. Todo ello se dio a conocer a través de los Cuadernos para la Coeducación, hoy agotados, pero que en breve van a ser parcialmente publicados de nuevo, dado que nos siguen pareciendo útiles como instrumentos de investigación-acción del profesorado que quiera avanzar en la coeducación. Incluirlos en este volumen lo hubiera hecho demasiado denso y disperso, y por esta razón he seleccionado aquí únicamente los artículos teóricos y resultados de investigación que me han parecido más relevantes, y he dejado de lado otros trabajos que incluyen instrumentos más operativos. También el libro *Balones fuera*, escrito de nuevo en colaboración con Amparo Tomé, recoge parte de los análisis y recomendaciones que, desde los años 90 y 2000, en mi etapa de concejala de educación del Ayuntamiento de Barcelona, pudimos obtener en relación con el diseño y uso de los patios escolares.

Una disculpa: si este libro hubiera sido pensado en su conjunto, el hilo conductor sería más evidente, no habría repeticiones ni probablemente contradicciones. Pero cuando Teresa Alario y Rocío Anguita me lo propusieron, me pareció que era mucho mejor que fuera una recopilación de textos escritos a lo largo del tiempo, aunque ello pueda implicar contradicciones y repeticiones. Porque, en cierto modo, cada texto surge en función de una problemática, de unos debates, de un “estado de la cuestión”, por decirlo en términos clásicos; reformularlo al cabo de años tal vez ya no tiene sentido, o cambian los matices, incluso posiblemente se pierde cierta frescura. Por ello creo que es mejor dejarlo como está, como un tema en devenir, una especie de “*work in progress*”, en términos contemporáneos. Por ello no he modificado ciertos conceptos, como el de “guarderías”, usado durante mucho tiempo y ahora ya en desuso, u otros parecidos. Cada término es también la huella de una época y tiene sentido en un contexto. Incluso las citas o la bibliografía van cambiando, pero probablemente merece la pena conservar el recuerdo de lo que en algún momento fue interesante para el avance de la comprensión de la educación de las mujeres y su evolución.

Un *work in progress* que continua, por supuesto, más allá de mí y ahora con mucha mayor intensidad, con muchas más mujeres y también algunos hombres trabajando en coeducación. Cada día es más urgente el cambio de mentalidad y crear los instrumentos necesarios para empujar este cambio, en la educación y fuera de ella. Las niñas y las muchachas del siglo XXI están cambiando, estudian, trabajan profesionalmente, viajan, aman y viven con una libertad infinitamente mayor a la que tuvimos las niñas y muchachas del siglo XX. Pero al mismo tiempo, siguen sometidas a una tremenda vio-

lencia por parte de los chicos y de los hombres, violencia física, violencia sexual, violencia simbólica. Y es urgente que los nuevos niños y las nuevas niñas sepan, desde la escuela, que ello no es natural, que no es tolerable y que destroza sus vidas, y que fue propio de sociedades del pasado que deben ser superadas. De modo que hay que acelerar el avance de la coeducación y hacerla universal en las guarderías, en las escuelas, en los institutos, en las universidades. En las familias. Y en los medios de comunicación, que son hoy el vehículo más potente de socialización machista que todavía subsiste.

El pensamiento feminista se amplía, encuentra nuevas vías de exploración, se expande en el mundo. El movimiento feminista acoge nuevos colectivos de mujeres, las mujeres de continentes empobrecidos, las mujeres sometidas a leyes despiadadas, las mujeres explotadas hasta la raíz, en sus cuerpos, en sus mentes, en sus vidas. Surge la idea de las pedagogías feministas, que parten del pensamiento coeducativo pero tratan de enlazarlo con el pensamiento de quienes se enfrentan a las clases sociales, a la pobreza, a los colonialismos, a las diferencias culturales y tratan de que la educación no perpetúe unas jerarquías cada día más absurdas y nocivas en un mundo globalizado, atravesado por todo tipo de desplazamientos y de convivencias. Todavía no existe, que yo sepa, una pedagogía conjunta, que haya podido unir todos los métodos educativos que tratan de romper las jerarquías, de igualar el valor de las diversas culturas, de todos los mundos distintos que están en el mismo mundo y están cada vez más entrelazados. En los años pasados, este intento, el de construir una metodología conjunta, no era aún posible, dado que no todas las formas de discriminación habían sido analizadas y deconstruidas por igual. Pero probablemente se acerca el momento en que nuevas generaciones de investigadoras y de profesorado puedan ya llegar a este tipo de síntesis para generar una pedagogía que sea, simplemente, integradora de todas las aportaciones culturales y que las trate con un respeto y una acogida similares, como parte de una experiencia humana de un incalculable valor.

Y finalmente, quiero dejar constancia de mi enorme agradecimiento a Teresa Alario, a Rocío Anguita y a todas las compañeras de su equipo, que no sólo me hicieron el honor de proponerme como la primera doctora honoris causa de la Universidad de Valladolid en Palencia, sino que me propusieron también la publicación de este libro y se encargaron de llevarla a cabo, algo que, por supuesto, constituye para mí un doble regalo inesperado y magnífico. Gracias, queridas amigas, a vosotras se debe esta aventura de tratar de recopilar el trabajo de muchos años; sin vosotras, probablemente nunca hubiera tenido ni las motivaciones ni el estímulo para compilar este libro. Y todo mi agradecimiento a la Universidad de Valladolid que lo ha publicado y que, en tiempos duros de pandemia, ha llevado a cabo el enorme esfuerzo de hacerlo realidad.



## **1. ¿QUÉ ES EDUCAR? DE LA NECESIDAD DE REPRODUCCIÓN A LA NECESIDAD DE CAMBIO**

[Este artículo fue publicado en Tomé, Amparo y Rambla, Xavier. (2001) *Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela*, Barcelona: Editorial Síntesis/ICE-UAB]

¿Qué es educar? Nuestro concepto de la educación ha cambiado, y debe cambiar todavía más. Y aun así, la evolución del concepto de educación está siendo más lento que los cambios sociales y económicos a los que asistimos, y por ello es necesario repensar en qué consisten los procesos educativos y qué van a necesitar las nuevas generaciones.

Siempre ha existido socialización, por medio de la cual las criaturas humanas adquieren la capacidad de vivir según las normas sociales; sin embargo, la educación, entendida como un proceso destinado a la gran mayoría de la población, es un hecho de la modernidad. Si miramos atrás, nos damos cuenta rápidamente de que la educación escolar generalizada para toda la población es un hecho de muy reciente creación en la historia. Hubo un tiempo en que la sociedad estaba definida por papeles sociales y económicos que cambiaban lentamente. La tarea de la socialización consistía en preparar a las nuevas generaciones para reemplazar a las antiguas, para asumir los puestos que las personas iban dejando libres a medida que morían. En la producción, los campesinos sucedían a los campesinos, y las tareas se realizaban con un saber hacer heredado por la tradición. El hijo debía suceder al padre, y actuar como él había actuado, realizar los mismos gestos, las mismas labores; cualquier cambio podía ser catastrófico, dado que se desconocía el porqué de los procesos naturales. Sólo la experiencia ofrecía algunos elementos en los que apoyarse para saber lo que era correcto. En la familia sucedía igual: la hija sucedía a la madre, heredaba incluso el nombre de aquélla, su ropa,

su vajilla y sus enseres domésticos. Y, por supuesto, sus funciones, que se consideraban eternas. Toda variación era un peligro, porque podía alterar equilibrios frágiles, laboriosamente contruidos a través de generaciones que habían preservado lo más útil de su experiencia para transmitirla y perdurar.

Es innegable que, incluso en las situaciones más conservadoras, se producen siempre intentos de variación, personalidades que no se ajustan totalmente a las normas. De otro modo no podríamos explicar la existencia de cambio social, que, aunque a ritmos históricamente muy diversos, se ha producido en todas las sociedades. Pero el alcance de los cambios que se podían introducir en las sociedades del pasado ha sido habitualmente muy limitado, entre otras cosas porque no existían criterios claros acerca de cómo se podían mejorar las situaciones, y, por consiguiente, cualquier cambio significaba la asunción de riesgos personales y colectivos que podían llegar a ser de gran magnitud.

La socialización, en esta situación, necesitaba insistir en la importancia de la repetición de la tradición, y sancionar negativamente cualquier intento de variación. La tradición tenía un carácter sagrado, sea cual fuere la base de su legitimación: los antepasados, la ley divina, la religión, el poder político, el poder patriarcal. Todavía hoy, en determinadas zonas del mundo, y especialmente en África, hallamos sociedades regidas por el principio de la tradición, que sancionan la introducción de cambios como algo negativo, que pone en peligro los fundamentos mismos de la convivencia y el orden social (Mappa, 1996). En estas situaciones, en estos tipos de sociedad, el sistema educativo tiene escasa razón de ser; el aprendizaje para la reproducción se basa fundamentalmente en la imitación incuestionable de la acción y actitudes de las generaciones adultas, que tratan de evitar, en la medida de lo posible, que cada persona tenga una personalidad propia y actúe en forma distinta a como lo hacen las demás.

En el mundo occidental, sin embargo, esta situación comenzó a variar hace ya muchos años. La introducción de nuevos conocimientos mostró que los procedimientos productivos podían y debían cambiar y que era posible aumentar la productividad, y con ella la riqueza, utilizando técnicas nuevas distintas a las tradicionales. Técnicas que ya no podían aprenderse únicamente por imitación, dado que requerían la utilización de conceptos abstractos y el manejo de determinados saberes, como la escritura o la capacidad de contar. Surgió así la necesidad del sistema educativo, limitado inicialmente a determinados grupos urbanos, extendido después, con hartas luchas, dificultades y tiempo, al conjunto del territorio y de la población. El proceso de socialización, como proceso de absorción y desarrollo de las capacidades básicas para vivir en una determinada sociedad, debía completarse con un proceso de educación, es decir, de transmisión consciente y ordenada de unos conocimientos y habilidades considerados indispensables para mejorar y desarrollar esta sociedad. Ya no se trataba únicamente de reproducir la vida colectiva, sino de cambiarla para que fuera mejor.

Así pues, el sistema educativo, en su forma moderna –puesto que dejamos ahora de lado otras formas anteriores, como los colegios o las universidades medievales vinculados a la Iglesia- es ya desde sus orígenes una institución pensada para producir el cambio, es decir, para producir en las nuevas generaciones unas mentalidades que no sean una copia de las mentalidades de las generaciones adultas, sino que puedan asimilar principios de funcionamiento distintos, y admitir la posibilidad de cambio en las formas de producción en función de los esquemas básicos de la racionalidad. Ciertamente, no en todas partes el sistema educativo respondió a estos principios en sus inicios o incluso en el siglo XIX; en España, por ejemplo, hubo que desarrollar una larga lucha con la Iglesia para poder liberar al sistema educativo de las viejas concepciones conservadoras, que no admitían otra verdad posible que la religión y la tradición. Pero la necesidad misma de la existencia de la educación escolar estaba basada en la producción de un cambio de mentalidad, y, por tanto, acabó imponiéndose, en todos los grupos sociales, la valoración positiva de la educación y la reivindicación incluso de la existencia de escuela para todos.

La aceleración de la producción de conocimientos y de cambios en el sistema productivo ha consolidado un cierto papel de la escuela, que se ha impuesto en la segunda mitad del siglo XX. El paso por el sistema educativo se ha convertido en el requisito fundamental para la ocupación de puestos de trabajo, y por lo tanto en la pieza que sirve de nexo entre cada individuo y la posición que puede alcanzar en el mercado de trabajo y en la sociedad –a excepción de quienes todavía heredan posiciones privilegiadas, en cuyo caso el número de recursos que pueden manejar no depende del nivel educativo alcanzado; pero este grupo, de gran importancia social, es numéricamente muy reducido. Ello ha provocado el gran éxito del sistema educativo, cuya necesidad hoy no discute nadie, aunque se discuta sin cesar la forma que toma y se critiquen sus modalidades, formas de organización, funcionamiento, etc. Desde el momento en que los títulos académicos se convierten en el requisito indispensable para ocupar determinados puestos de trabajo, los aspectos de la educación que no tienen relación directa con la obtención de títulos han pasado a segundo plano, al tiempo que toda la importancia de la educación aumentaba, de modo que la única obligación impuesta por la familia que aparece de modo sistemático en las entrevistas realizadas con adolescentes es precisamente ésta, la de estudiar. En todos los otros ámbitos de la vida aparecen mucho más desdibujados los sistemas de normas que se transmiten a la infancia y, sobre todo, los mecanismos de transmisión de estas normas.

Así, el papel del sistema educativo como dispensador de títulos para insertarse en el sistema productivo ha sido tan exitoso que ha anulado todos los otros aspectos de la educación. Pero la acción de las personas no se agota en el campo productivo. Existen otras funciones sociales, que dan lugar a actitudes, roles, actividades diversas. ¿Qué ocurre en estos ámbitos de la vida colectiva? ¿Cómo se producen los conocimientos y hábitos necesarios para que una generación reemplace a otra?

En la etapa de creación de los sistemas educativos modernos, los ámbitos que podemos pensar como no productivos experimentaron escasas variaciones. Las mujeres siguieron ocupándose de las tareas reproductivas, las élites siguieron ocupándose de las tareas de gobierno y organización de la sociedad. Los aprendizajes que requieren tales actividades siguieron realizándose por imitación, reproduciendo lo que sabían y hacían las generaciones anteriores. Por ello tarda tanto en definirse un modelo de educación escolar para las niñas, y, cuando se define, sigue basado en gran parte en la transmisión de la religión y la tradición y no en el aprendizaje de formas de pensamiento abstracto, innecesarias para manejar unos hogares que continuaban funcionando del mismo modo que en la etapa anterior. No es un azar que la única razón sobre la que se apoyaron las aristócratas francesas del siglo XIX para defender la educación de las mujeres fuera precisamente la necesidad de que fueran cultas para educar mejor a sus hijos: en tanto que mujeres no necesitaban aprender nada, o, mejor dicho, lo que necesitaban aprender debían encontrarlo en la imitación de sus madres. Pero no sólo el manejo del mundo doméstico quedó fuera de la institución educativa: también el manejo de los afectos, de las relaciones personales, de las actitudes de convivencia, de las relaciones políticas. Sólo algunas materias, como la urbanidad, que acabó desapareciendo, o el aprendizaje de algunas formas de costura y bordado, más simbólicas que adaptadas a las necesidades reales, subsistieron en un modelo de educación que claramente había sido inventado para otras funciones.

Hemos llegado así a una situación en la que el sistema educativo se ha especializado en la expedición de títulos, que tratan de adecuarse a un mercado de trabajo altamente especializado y jerarquizado y que experimenta una variación muy rápida; de modo que el sistema educativo tiene también que variar con rapidez, para no quedar desfasado, en su función especializadora y jerarquizadora, respecto a las variaciones del mercado de trabajo, y ello, unido a los cambios en la emisión de reglas de juego, producto de la lucha de los diversos grupos sociales por mejorar sus posiciones dentro del sistema educativo, absorbe la gran mayoría de los esfuerzos de modernización escolar. La función educativa ha sido devorada, por así decir, por la función de etiquetación de la fuerza de trabajo disponible para salir al mercado, y los discursos sobre la necesidad de educación no son sino vagos deseos de “humanizar” la escolarización, volviendo a modelos lejanamente parecidos a los del “hombre del Renacimiento”, es decir, a una figura social hoy inexistente, que pudiera manejar un saber universal – cuando el saber universal excede ya cualquier capacidad humana- y que, en cualquier caso, fue siempre una exigua minoría.

Al mismo tiempo, las necesidades han cambiado. Los cambios de mentalidad que se precisan ya no son únicamente los que afectan al conocimiento utilizado para producir. El proceso de individuación, iniciado con el ascenso de la burguesía y para sus hijos varones, se ha generalizado a los hombres de todos los grupos sociales y se ha iniciado en las mujeres. Ello produce variaciones muy profundas en la familia, en las formas de vivir, en las relaciones. La socialización, es decir, el proceso de hacer de los seres humanos recién nacidos seres capaces de vivir en una determinada sociedad, debe

modificarse, y tener en cuenta que las generaciones futuras se verán confrontadas a situaciones muy distintas a las que experimentaron sus padres y madres, por no hablar ya de sus abuelos y abuelas. Y ello no sólo en relación a sus puestos de trabajo y a las capacidades que necesitarán desarrollar para desempeñarlos, sino también respecto de sus situaciones familiares, sus tareas domésticas, sus hábitos cotidianos, su sexualidad, su salud, sus obligaciones y derechos, etc.

Pero en estos ámbitos, existe una escasísima reflexión, y una inexistente previsión educativa. No sólo el sistema educativo no se ha hecho cargo de estas facetas de la educación, sino que, en general, se muestra contrario a penetrar en ellas. “Es trabajo de la familia”, se argumenta. Pero la familia no tiene ninguna oportunidad de modificar conscientemente las pautas que transmite; más aún, dedica un tiempo cada vez más escaso a la socialización directa de sus hijos e hijas. La familia ha sido siempre una institución de aprendizaje por imitación, con la excepción de familias de un determinado nivel social, en las que el aprendizaje comprende la reflexión sobre los modelos actuados, como parte de la cultura específica de su medio social. Así pues, el aprendizaje de áreas fundamentales de la conducta, que repercuten de manera directa sobre el conjunto de la personalidad, sigue produciéndose, de forma inconsciente, por imitación, en un momento de cambio muy rápido de los modelos, en el que los propios adultos y adultas carecen de seguridad sobre cómo deben actuar y necesitan improvisar sus respuestas a problemas nuevos, de cuya posibilidad nunca se les advirtió.

La familia no es la única institución proveedora de modelos de comportamiento: los medios de comunicación son hoy, tal vez en mayor medida que la familia, los que proponen novedades en relación a las formas de vida, hábitos y comportamientos. Esta es ahora la gran fuente de la socialización infantil y adolescente, que no de educación. Con la excepción de unos pocos programas pensados con finalidades educativas, nada hay, en los medios de comunicación, que responda a una voluntad educadora, es decir, a una voluntad de encauzar a las generaciones jóvenes hacia la adquisición de determinados comportamientos, ideas, hábitos, que se consideren beneficiosos para la sociedad. Los medios de comunicación, de una manera creciente, responden a otros principios, básicamente comerciales, y no asumen las finalidades educadoras. Para ello está la escuela, supuestamente. Se llega entonces a la paradoja de que aquello que preocupa a los niños y niñas, y más todavía a las y los adolescentes, que es descubrir cómo vivir, qué es importante y que no lo es, qué valores adoptar, se transmite en gran parte a través de agencias socializadoras que no se consideran involucradas en esta función, y que responden a criterios comerciales, de entretenimiento e incluso de exageración para llamar la atención, y que, no sólo no aspiran a ninguna finalidad normativa que mejore las relaciones sociales, sino que, bajo el argumento de pretender reflejar la realidad, suelen distorsionarla presentando sus lados más violentos, estereotipados y discutibles. Y, paralelamente, el sistema educativo, destinado a formar a las jóvenes generaciones, se desentiende también de cualquier función normativa ajena al plano intelectual —o incorpora, muy débilmente y ya devaluadas, algunas prácticas correspondientes a otros planos, como puedan ser algunos elementos deportivos, por ejemplo- y

rechaza la transmisión de la razón práctica y los modelos éticos y relacionales que suponen el aprendizaje de la vida social. Con lo cual, la escuela es, para una gran parte del alumnado, el lugar donde hay que aprender unos saberes cuya única finalidad es llegar al aprobado, y que no enlazan en absoluto con las necesidades que se les plantean en su vida, y ni siquiera muy claramente con un ámbito laboral que se presenta difuso y lleno de incertidumbres.

Frente a esta situación, es fundamental que el sistema educativo amplíe sus funciones, dado que es el único en el que la transmisión puede ser objeto de debate, de acuerdos sobre los valores y las necesidades sociales y de intervención sistemática e igualitaria. Y entre las intervenciones que aparecen hoy como más urgentes para ampliar el campo de la educación a ámbitos que no son únicamente los conocimientos intelectuales, nos hemos planteado aquí en detalle la intervención en relación a los géneros.

### **1. 1. Los conceptos de sexo/género y las posibilidades de cambio genérico**

La distinción es hoy muy conocida, pero, dada la reciente generalización del término “género”, que a veces es usado erróneamente en lugar de sexo, es necesario hacer algunas puntualizaciones. Esta distinción asume que existen unas diferencias sexuales claras entre los individuos, según sean hombres o mujeres, y que esta diferencia está basada en la naturaleza. Pero esta diferencia, derivada de la presencia del cromosoma X o del cromosoma Y, afecta únicamente al hecho de que se produce en hombres y en mujeres el desarrollo de órganos sexuales diversos. Incluso lo que se ha llamado “caracteres sexuales secundarios”, como la distribución del vello o el distinto tono de voz, no pueden ser asumidos como elementos invariantes característicos de uno u otro sexo, dada su variabilidad entre grupos humanos y entre individuos de un mismo sexo, y, por lo tanto, no pueden ser consideradas como características vinculadas exclusivamente a la naturaleza.

Ahora bien, los seres humanos no se constituyen como mujeres u hombres únicamente en función del sexo. Esta es la base dada por la biología, pero sobre esta base se construye la identidad genérica, que tiene una naturaleza de carácter social. Las sociedades han creado sistemas de roles y patrones de comportamiento distintos para hombres y para mujeres, prescripciones sobre lo que deben hacer y cómo deben actuar los individuos en función de su sexo. Estos patrones de comportamiento son los géneros.

Así entendidos, los géneros tienen una serie de características complejas, que podemos resumir del modo siguiente:

Los géneros no son invariantes a través de la historia, sino que presentan una amplia variabilidad, tanto por épocas como por culturas. Lo único que se ha mantenido invariable a través de todas las sociedades –por lo menos hasta donde podemos conocerlas– es la diferenciación entre género femenino y género masculino, pero sus perfiles

internos son muy diversos para las distintas culturas. Los géneros constituyen sistemas de identidades y comportamientos que, al prescribir lo que deben hacer los individuos según cual sea su sexo, introducen una fuerte limitación en sus posibilidades de desarrollo humano y les fuerzan a adaptarse a patrones que no siempre corresponden a sus capacidades y deseos. Y ello, tanto para los hombres como para las mujeres. En este aspecto, el sistema sexo/género constituye un orden de construcción de las identidades femeninas y masculinas, orden que introduce, para todos los individuos, determinaciones y limitaciones en todas las dimensiones de la vida: en los aspectos relativos al cuerpo, su desarrollo y posibilidades, en los aspectos psíquicos, sociales y políticos.

En las sociedades históricas de las que existe un conocimiento aceptable, hay otra característica invariable: el hecho que siempre el género masculino es considerado superior al femenino, y, por lo tanto, que se establece una jerarquía entre los individuos según su sexo, jerarquía que supone un muy diverso acceso a los recursos y al poder. Es decir, el sistema de géneros es, además de un sistema de organización de las identidades, un sistema de poder.

Esta dimensión relativa al poder está ya desarrollada en algunas de las primeras formulaciones del concepto de sexo/género. Habitualmente se considera que su primera formulación es la que aparece en el artículo de G. Rubin (1975) *El tráfico de mujeres. Notas sobre la economía política del sexo*. En este artículo Rubin utiliza el concepto de sistema sexo/género como alternativa al término “patriarcado”, que considera inadecuado por su carácter excesivamente general y ahistórico, dado que no permite expresar las diversas formas históricas que ha revestido la dominación de los hombres sobre las mujeres, mientras en cambio, el concepto de género puede entenderse en forma dinámica, de manera que podemos entender que existe una evolución de los géneros, que se adaptan a situaciones históricas diversas, y por tanto permiten comprender la continuidad de una dominación bajo formas aparentemente muy dispares.

Así entendido, el concepto de género supone, por lo tanto, la existencia de una forma de dominación y no únicamente de ordenamiento, aunque ambas características deben tenerse presentes a la hora de realizar su análisis. El género no sólo limita a hombres y mujeres en el desarrollo de sus posibilidades humanas, sino que, además, subordina las mujeres a los hombres. ¿Ha sido siempre así? Existen dudas sobre si se produjo también una jerarquía genérica en culturas prehistóricas, aunque la escasa evidencia empírica de que se dispone para ellas parece mostrar que en ninguna cultura se produjo predominancia del género femenino sobre el masculino, en términos de poder, y que probablemente las relaciones entre los sexos fueron mucho más igualitarias en un pasado remoto y en unas sociedades tan alejadas de la nuestra, en cuanto a sus formas de vida, que difícilmente sus soluciones pueden orientarnos respecto de nuestros problemas.

Nos enfrentamos por tanto a una nueva pregunta ¿Es posible pensar en la existencia de los géneros desprovistos de su carácter de dominación/subordinación? Si descartamos el recurso al pasado, que tan a menudo ha sido interrogado para tratar de aportar una respuesta a pregunta tan básica, no tenemos muchas referencias para tratar de hallar una respuesta. La más obvia, quizás, es la siguiente: conocemos la capacidad humana para tratar de construir formas de dominación apoyadas en cualquier diferencia de carácter físico, cultural, territorial, etc. Es probable pues, que siempre que exista una fuerte clasificación de género, sea imposible desprenderla de su carácter jerárquico y por lo tanto de sus connotaciones de poder y subordinación. Ciertamente, parece posible pensar en situaciones en las que no existiera ninguna forma de dominación por razones de sexo, pero ello es mucho más incierto si el sexo se encuentra caracterizado socialmente a través del género.

Ello nos conduce a una primera respuesta: la de la necesidad de trabajar en el sentido de la desaparición de los géneros, como requisito indispensable para hacer desaparecer las formas de dominación/subordinación entre los sexos.

Ahora bien ¿qué posibilidades hay en este sentido?

Evidentemente, la desaparición de los géneros no puede plantearse como un hecho inmediato. El arraigo de los géneros es extraordinariamente profundo en nuestra cultura; lo que puede plantearse por el momento es un proceso de cambio, en el que vaya desdibujándose la rigidez de la clasificación tradicional, de modo que la adscripción entre identidades y sexos, o comportamientos y sexos, sea cada vez más incierta. Un proceso de apertura que vaya abriendo a los seres humanos las posibilidades que les fueron negadas en otras etapas históricas, por el sólo hecho de haber nacido hombres o de haber nacido mujeres.

Si aceptamos la necesidad de la desaparición paulatina de los géneros, como forma de deshacer la jerarquía establecida históricamente entre hombres y mujeres, cabe entonces preguntarnos ¿los géneros pueden cambiar? ¿cuáles son los límites de estos cambios? Y, sobre todo, ¿cómo proceder a realizarlos?

Precisamente por tratarse de una construcción social, los géneros no son inmutables; no sólo pueden variar, como varían, en sus contenidos, sino que pueden transformarse, cambiar de orden jerárquico e incluso tal vez desaparecer, en función de lo que las variaciones en las necesidades de las sociedades y de las culturas exijan en cada etapa histórica. De hecho, los géneros no deben ser considerados como modelos de comportamiento que los individuos aceptan de modo pasivo, sino que existe una relación dialéctica entre individuo y género, de modo que los géneros conforman a los individuos y éstos, a su vez, modifican los géneros, al introducir pequeños cambios en la manera de ponerlos en práctica. Como en la mayoría de grandes patrones culturales – por ejemplo, los patrones lingüísticos- el género preexiste al individuo y lo moldea, pero la suma de cambios introducidos por los individuos transforma a los géneros, a ritmos diversos según las épocas y el esfuerzo colectivo ejercido para que se produzca la variación. Sin embargo, las variaciones que se observan en los géneros no siguen un

carácter totalmente errático sino que, como en otros tipos de fenómenos sociales, las mutaciones individuales en los patrones de género solamente se difunden y consolidan para producir una variación en la medida en que suponen una solución mejor que la ya existente para resolver el problema de la adaptación de los individuos a las condiciones sociales en las que viven; es decir, una mutación de género tendrá posibilidades de difundirse y generalizarse si tiende a beneficiar a los individuos que se acogen a ella en unas situaciones sociales que a su vez han experimentado variaciones en relación a las que dieron lugar a las anteriores formas de género. Aunque, por supuesto, también las mutaciones de género pueden ser precursoras de variaciones en las condiciones sociales, dado que no puede presuponerse una dirección causa/efecto determinada en las innovaciones en distintos ámbitos de la sociedad.

Ahora bien, la posibilidad de cambio de los géneros no significa que se trate de una transformación fácil ni inmediata, que pueda ser realizada individualmente sin dificultades en un contexto adverso. Los obstáculos al cambio son de orden social pero también de orden psíquico. De orden social porque los sistemas de género preexisten a los individuos y forman parte de la estructura misma de las instituciones sociales, al mismo tiempo que suponen sistemas de privilegios, y, por consiguiente, no sólo la inercia institucional sino también los intereses concretos juegan en el sentido de su conservación. De orden psíquico porque las personas son socializadas, desde su nacimiento, por medio de diversas instituciones, para adquirir las características de género prescritas por su cultura. Ello supone que la personalidad de cada individuo es moldeada en profundidad para adaptarse a los patrones genéricos, de modo tal que el género pasa a formar parte de su forma de percibir el mundo, de su identidad, de sus respuestas frente a los estímulos externos. La socialización, como operación básica de interiorización de las normas sociales, está totalmente marcada por la distinción genérica, de modo que, en general, desde las primeras manifestaciones de la personalidad de una criatura humana se hace patente un comportamiento distinto de las niñas y de los niños. Y, a lo largo de toda la vida, la impronta de esta primera socialización, que recibe un refuerzo constante de la sociedad, hará que se mantengan diferencias de comportamiento, intereses y percepciones entre hombres y mujeres, confirmando, aparentemente, el carácter biológico de tales diferencias.

Así, mientras es posible hacer la distinción teórica entre sexo y género, y analizar las características diferenciales de los géneros según las culturas, es imposible distinguir, en cada individuo, el sexo del género, puesto que el género es la forma social característica del sexo. En la vida personal es posible modificar algunos comportamientos genéricos, como es posible modificar algunos comportamientos lingüísticos o usar una lengua distinta a la materna. Pero ello supone un esfuerzo muy costoso de deconstrucción y reconstrucción de la propia identidad, que, de todos modos, difícilmente llegará a ser completa. Por otra parte, cabe preguntarse cuales son las condiciones mismas que posibilitan los cambios en los comportamientos genéricos; en general, estos cambios se producen como consecuencia de una disfuncionalidad entre las pautas genéricas y las condiciones sociales existentes, disfuncionalidad que lleva al individuo a ensayar

otros comportamientos, e incluso a hacer relativamente conscientes las pautas de género y realizar su crítica para poder modificarlas. Pero el éxito de esta operación dependerá en gran medida de las posibilidades y de la permisividad del entorno social, puesto que existe un sistema muy establecido de sanciones tendentes a mantener las pautas de género y a penalizar cualquier desviación de estas normas.

Este sistema de penalizaciones es tanto más eficaz en cuanto que las normas de género no tienen un carácter externo, el carácter de leyes o prescripciones sociales obligadas, sino que han sido internalizadas como parte de la propia identidad. “Llegar a ser una mujer” o “ser todo un hombre”, son prescripciones que todas las culturas conocidas tratan de imponer a sus criaturas jóvenes, prescripciones en las que se cifra el cumplimiento como persona; son, a la vez, desafíos para estas criaturas, que observan las reacciones de su entorno para descifrar hasta qué punto sus comportamientos y actitudes corresponden a lo que se espera de ellas. Por tanto, los cambios genéricos significan no sólo el reto de enfrentarse a un conflicto externo que puede entrañar sanciones sociales negativas, de carácter muy complejo, sino también el reto de enfrentarse a un conflicto interno, en el que el individuo pasará a debatirse con la propia identidad, y frente a cada movimiento transgresor tendrá que preguntarse si sigue siendo un hombre o una mujer, según cual sea su sexo, y si no está abandonando funciones que forman parte de lo que originariamente le fue confiado y marcado como su patrimonio identitario y su función en la sociedad humana. De aquí el carácter enormemente complejo, y a menudo doloroso, que suponen las transgresiones de género cuando revisten un carácter individual e incluso cuando revisten un carácter grupal no mayoritario.

En cualquier caso, la distinción teórica entre sexo y género no debe hacernos olvidar que, en la realidad, se trata de dos hechos interconectados en forma dinámica, de modo que en la especie humana no existen machos, sino “hombres”, es decir, seres que asumen su sexo masculino a través de una modalidad genérica, ni existen hembras, sino “mujeres”, por la misma razón. Las características de sexo y de género se hallan en cada individuo profundamente interrelacionadas y se influyen mutuamente desde el nacimiento, de modo que no podemos saber con certeza cuales de las características secundarias tienen alguna base biológica al margen del género. Sólo la eliminación de los géneros como categoría específica para cada sexo podrá permitir, si algún día se alcanza, descubrir lo que existe de invariante en las características secundarias que tradicionalmente se les han atribuido. Sin embargo, a efectos del análisis es posible operar a partir de la distinción sexo/género, que nos permite aislar conceptualmente lo que es adquirido de lo que es innato. Y, por todo lo que vamos descubriendo y lo que vamos modificando, empezamos a comprender que hay muy poco de biológico en ser mujer o en ser hombre. Como advirtió Simone de Beauvoir, “no se nace mujer, sino que se llega a serlo”, a lo que sólo cabría añadir que tampoco se nace hombre, y que también el ser hombre es producto de una construcción social.

Hechas estas observaciones en relación al par conceptual sexo/género podemos formularnos varias preguntas que parecen extremadamente pertinentes en este punto.

Hemos dicho más arriba que el propósito de este libro es presentar una serie de consideraciones y un esbozo de metodología para una transformación coeducativa del sistema educativo. Ello significa, de modo más concreto, una modificación del sistema educativo para que los patrones de los géneros que transmite a las nuevas generaciones sean modificados respecto a cómo son en la actualidad, y, por lo tanto, contribuyan a variar los géneros actuales. Pero más allá de una voluntad de cambio en términos igualitarios, ¿requiere la actual vida social de este cambio, y en qué sentido debería desarrollarse? ¿Es, este cambio, en la medida en que se produce, algo más que fruto de una voluntad manifestada por las feministas, o la respuesta al deseo de una sociedad más justa, que haga realidad los principios de igualdad en los que creemos, pero que es tal vez utópica, a juzgar por las dificultades que se observan para su consecución?



PRIMERA PARTE

**UN SISTEMA EDUCATIVO ANDROCÉNTRICO**





## **2. DE LOS DISPOSITIVOS SELECTIVOS DE LA EDUCACIÓN: EL CASO DEL SEXISMO**

[Este artículo fue publicado en RASE (Revista de Sociología de la Educación) (2016), vol. 9 (1) pp. 115-129]

**H**ubo un tiempo en el que la educación, entendida como escolarización, era considerada como un modo de convertirse en un ser superior, civilizado, con plenitud de derechos, con posibilidades de ascenso social. Fue el tiempo en el que pocas personas podían acceder a alguna institución educativa más allá de las pobres escuelas rurales: sólo los varones de clase alta o media alta que habitaban en ciudades medias y grandes tenían alguna posibilidad de aprender algo más que las primeras letras. Algún muchacho pueblerino, también, cuando mostraba ciertas aptitudes y era cooptado para llegar a ser cura. Y poco más, de modo que, siendo educada sólo una estricta minoría, era fácil asimilar educación a alto nivel profesional y humano.

Esta consideración, unida a cambios en el sistema productivo que requerían de habilidades distintas a las tradicionales en los trabajadores, propició la demanda de universalización de la educación y de la mejora de su calidad. Entendida básicamente como educación primaria, a lo largo del siglo XIX y partiendo de los planteamientos de la Constitución de Cádiz, tan difíciles de llegar a implantar. Universalización de la educación considerada, de modo creciente, como educación y escolarización durante un mayor número de años para todos, niños y niñas. Y escolarización secundaria obligatoria a partir de los años ochenta del siglo pasado, cosa que supone mantenerse en el sistema educativo por lo menos hasta los 16 años.

La universalización de la educación primaria y la generalización de alguna forma de educación secundaria implican una serie de cambios de gran calado en la sociedad.

En la medida en que el crecimiento de las ciudades y de la industria modifican las formas del trabajo, la educación va convirtiéndose, efectivamente, en condición necesaria para el ascenso social, un ascenso que habitualmente se produce, de todos modos, en una medida mucho menor que el crecimiento educativo. El “*go west*”, como recomendación a los jóvenes que querían prosperar en Estados Unidos se convierte, en el siglo XX, en “ve a la Universidad”. A menos de pertenecer a una familia poseedora de un importante capital económico era muy difícil, para la mayoría de la población, conseguir un ascenso social sin pasar por la educación superior. O sin utilizar caminos mucho más tortuosos, que siempre suelen ser, de todos modos, minoritarios.

¿Se había conseguido, a través de la educación, la igualdad de oportunidades para quien quisiera y fuera capaz de esforzarse en conseguir un título superior? Hacia la mitad del siglo XX esta convicción comienza a tambalearse.

## **2.1. El descubrimiento de los filtros escolares: Coleman, Bourdieu, Bernstein**

En la década de los sesenta aparecen diversos trabajos que exploran la siguiente cuestión: ¿por qué razón el resultado académico del alumnado, considerado en sus grandes tendencias, no se distribuye de manera homogénea entre las distintas clases sociales? O, dicho de otra manera ¿Por qué sigue existiendo una fuerte relación entre éxito escolar y origen social? ¿Por qué razón los chicos de clase trabajadora fracasan en mayor medida que los de clase alta y media alta en sus estudios?

La formulación misma de estas preguntas exigía que se hubiera dado un supuesto previo: el acceso universal y gratuito a la educación de un mismo nivel de calidad. Si este supuesto no era cierto, las razones del mayor fracaso escolar en el alumnado procedente de la clase trabajadora eran obvias: la calidad de la enseñanza. Pero en aquellos países en los que existía ya una amplia red de escuela pública que podía considerarse cualitativamente adecuada, como era Francia, Inglaterra o Estados Unidos, este argumento no era ya convincente: a igualdad en el acceso a un mismo tipo de educación, la calidad de los centros no explicaba ya las distintas tasas de fracaso que se presentaban ligadas al origen social.

Comienza así una investigación que abrió diversos caminos, y que hizo aparecer un gran número de temas que hoy seguimos explorando, puesto que seguimos constatando empíricamente una relación entre origen social y niveles académicos alcanzados. Y ya no sólo se trata de origen social: también otras características del alumnado van unidas a mayor o menor éxito educativo, hasta el punto de que la neutralidad del sistema educativo respecto de las características de los individuos ha quedado totalmente descartada. Pero no avancemos en exceso sobre ello. Veamos, sintéticamente, las respuestas que fueron dadas a las preguntas iniciales.

Uno de los trabajos más conocidos sobre esta cuestión fue el Informe Coleman, publicado en 1966 en los Estados Unidos. Como resultado de la Ley de Derechos Civiles de 1964 el gobierno de los Estados Unidos encarga a James Coleman (Coleman, et. al, 1966) un amplio estudio para ver hasta qué punto existe una discriminación educativa en función de la raza y el estatus socioeconómico. Entre los diversos resultados obtenidos, uno causó cierta sorpresa: el nivel de recursos de los centros tenía poco impacto sobre el rendimiento escolar del alumnado. Es decir, las causas del mayor fracaso escolar del alumnado negro o de bajo estatus no aparecían como algo directamente vinculado a los recursos de la escuela, sino a algún otro factor que no había sido contemplado en la investigación.

Existe una amplísima literatura sobre el Informe Coleman, sus resultados, las críticas que le fueron formuladas y los intentos de superación de los fenómenos que había puesto de relieve. No es aquí el lugar para reanalizar este debate, sino para establecer el origen de una problemática que sigue siendo todavía importante en los análisis relativos a la educación y sus consecuencias sociales. Casi simultáneamente al Informe Coleman se publicaban en Francia los estudios de Bourdieu y Passeron (1967, 1977), que, a través de diversas publicaciones, fueron dando forma a su teoría sobre la reproducción social a través del sistema educativo. En síntesis, Bourdieu y Passeron establecen una relación compleja entre la cultura que transmite el sistema educativo y la cultura dominante en cada clase social. El sistema educativo no transmite una cultura neutra, y no la transmite en forma neutra, sino que toma el modelo cultural de las clases altas, de modo tal que al alumnado que procede de ellas los contenidos y las formas escolares les son familiares, se establecen en continuidad con las formas y contenidos que han estado presentes en su entorno desde la infancia. Por ello, su asimilación no encuentra obstáculos, y queda reforzada por las vivencias cotidianas que le acompañan. Por el contrario, para el alumnado procedente de la clase trabajadora, las formas y contenidos de la cultura académica son, no sólo desconocidos, sino incluso a menudo indescifrables, puesto que se plantean en una clara ruptura respecto a la cultura adquirida desde su nacimiento y en su entorno social. El fracaso escolar está entonces programado estructuralmente, por así decir, salvo en aquellos casos en los que la inteligencia natural y la voluntad de ascenso de algunos estudiantes logran superar estas barreras, pero incluso entonces su modo de moverse en la cultura dominante desvela que se trata de advenedizos, que carecen de la desenvoltura y el "*savoir faire*" de los que nacieron en familias ricas y cultas. Y por lo tanto el sistema educativo reproduce, a través de sus resultados, la jerarquía social de su alumnado en el momento de entrar en la escuela, con escasas modificaciones. Pero lo reproduce de modo tal que las posiciones ventajosas ya no son atribuibles a desigualdades de nacimiento, sino a desigualdades de mérito y capacidad, de modo que aparecen como mucho menos discutibles o impugnables que cuando se establecen únicamente a partir del origen social.

Descubrí, muchos años más tarde de haber leído a Bourdieu y Passeron y de haber asistido a sus clases, el origen profundo de la teoría de la reproducción. En su Autoanálisis de un sociólogo (Bourdieu, 2002a), texto escrito en los meses que precedieron a

su muerte y cuando ya se sabía condenado, Bourdieu repasa su trayectoria vital y vuelve amargamente sobre su angustia de niño pueblerino internado primero en una escuela del centro comarcal, más tarde en un gran liceo parisino, un establecimiento universitario conocido por haber formado a grandes filósofos y pensadores. En tales instituciones se encuentra claramente fuera de lugar, patito feo estudioso carente del pedigrí social y cultural de sus compañeros. La tensión creada por esta situación le persiguió toda la vida, hasta el punto de necesitar denunciar a la academia, escupir sobre ella, en cierto modo, en el último examen para su consagración definitiva, la “Lección sobre la lección” (Bourdieu, 2002b). Para acabar dándose cuenta de lo inútil de su esfuerzo: la academia y quiénes son sus máximos representantes son perfectamente conocedores del carácter de clase de la jerarquía y de la cultura que la sustenta, y sólo pueden mirar con conmisericordia a quien cree poder destruir estos fundamentos a partir de la verbalización de tales secretos. Dado que, precisamente como él había mostrado, se trata de una jerarquía consolidada por el prestigio del saber, y no sólo fundamentada en la herencia de clase.

Sea cual sea la motivación que llevó a Bourdieu y Passeron a formular la teoría de la reproducción social a través del sistema educativo, lo cierto es que desvelaron algo muy importante en relación a éste. Algo que comenzó a perfilarse como un conocimiento más concreto de la famosa “caja negra” que se había invocado repetidamente para referirse a la escuela y a su sistema de filtros que permite realizar una discriminación entre el alumnado de modo tal que este salga etiquetado al mercado de trabajo, y que el orden de valor de las etiquetas que ostenta reproduzca, en gran parte, el orden de nivel social con el que inició su educación.

En los mismos años Bernstein comenzó a trabajar sobre el mismo tema en Inglaterra. La teoría de Bernstein es extremadamente compleja e imposible de sintetizar aquí. Desde mi punto de vista es más rica y sugerente que la de Bourdieu: desvela con mayor precisión los mecanismos internos usados por la educación no sólo para reproducir las posiciones sociales de partida, sino, más allá de ellas, para reproducir los hábitos y disposiciones personales de cada clase social, de modo que no sólo es difícil a las personas nacidas en la clase trabajadora obtener altos niveles educativos por la distancia respecto de los contenidos transmitidos en estos, sino incluso por la “disposición” y capacidades que han ido adquiriendo en función de su origen, que condiciona fuertemente la posible adquisición de formas culturales más elaboradas. Tanto la teoría relativa a los códigos culturales como la relativa a las formas pedagógicas proveen de instrumentos bastante sofisticados para analizar los efectos de la educación sobre los individuos en función de su clase de origen (Bernstein, 1971-1990). Y ello permite entender que las formas de discriminación son a veces diversas, invisibles y sutiles, y que la discriminación que afecta a diversos grupos sociales puede realizarse a través de mecanismos muy diversos y sus efectos ser aparentemente contradictorios, porque no siempre tienen como resultado un menor éxito escolar, y, sin embargo, siempre inciden en una inferioridad del sujeto discriminado.

## 2.2. La discriminación de las mujeres en el sistema educativo: la etapa de la discriminación legal

La discriminación de género en el sistema educativo presenta unas características propias, diferentes, en cierto modo, a las que se ejercen en función de la clase o la etnia. En España creo que podemos distinguir, a grandes trazos, tres etapas en las que se ha producido un distinto tratamiento de la educación de las niñas.

La primera etapa es la de la escuela segregada. La escolarización fue pensada para los varones, y la presencia de las mujeres era, hasta cierto punto, una anomalía, dado que la sociedad establece funciones distintas para cada sexo, es decir, géneros perfectamente diferenciados y afirmados como necesariamente distintos a partir de la propia naturaleza. Y las características de género femenino suponen la dedicación total y completa al cuidado de la familia y a la maternidad, de modo tal que cualquier dedicación a formas de trabajo intelectual es vista como un peligro para la misión fundamental de una mujer y, por tanto, perjudicial. Esta etapa, de larga duración histórica y que sólo permite la educación de algunas mujeres de la burguesía –de todos modos exclusivamente limitada a un barniz de cultura- deja a la gran mayoría de las españolas en una situación de ignorancia casi total respecto de lo que hoy consideramos cultura: lectura, escritura, las reglas elementales del cálculo, etc., de modo que la gran mayoría de las mujeres nacidas en el siglo XIX no sabían ni siquiera firmar.

La escolarización de las niñas se inicia en España hacia finales del siglo XVIII, con la creación de cuatro escuelas para niñas pobres en Madrid y el surgimiento de otras iniciativas dispersas. Durante el siglo XIX va aumentando la tasa de escolarización femenina mediante las escuelas de niñas, separadas de las escuelas de niños; pero tales escuelas tienen como base curricular el aprendizaje de rezos y labores, de modo que siguen basándose en un modelo de género femenino que excluye cualquier actividad intelectual que no vaya a consolidar la “misión” de las mujeres. Así, en este periodo la discriminación ni siquiera se hace a través de la educación: es toda la cultura la que impide a las mujeres acercarse a las formas de conocimiento consideradas cultas. La falta de escolarización, o la manera en la que ésta se lleva a cabo cuando va aumentando el número de escuelas, no hacen sino consolidar la inferioridad intelectual de las mujeres. Aunque es cierto, por supuesto, que la escolarización de los niños era también extremadamente limitada, especialmente en las zonas rurales. Basta leer el precioso libro de Luis Bello “*Viaje a las escuelas de Galicia*”, escrito hacia 1930, para darse cuenta de cómo era la escolarización, ya tan entrado el siglo XX, en la España rural.

En cualquier caso, las mujeres tuvieron un acceso mucho más limitado que los hombres a la cultura hasta fechas tan cercanas como 1980. Esta exclusión generó, por supuesto, resistencias. Resistencias que han sido poco conocidas durante años, pero que empezamos ahora a conocer ya con cierta precisión. Mujeres que hacia mediados del siglo XIX decidieron estudiar el bachillerato o que incluso se atrevieron a acudir a la

universidad, como María Elena Maseras (Flecha 1996), primera mujer que estudió medicina en la Universidad de Barcelona y que necesitó para hacerlo un permiso especial de Amadeo I. Una resistencia durísima: Maseras nunca consiguió ejercer la medicina, a pesar del tesón que la llevó a pelear por ello durante toda la segunda mitad de su vida. Pero una resistencia que se presenta y toma formas muy diversas a la descrita por ejemplo por Willis en su libro sobre las resistencias a la educación académica ejercida por los chicos procedentes de las clases populares (Willis 1978). Mientras estos oponen su propia forma de estar en el mundo a la transformación que supone la escolarización, y con ello no consiguen sino limitar aún más sus posibilidades de empleo y de promoción, la resistencia de las mujeres implica, en todas estas etapas de exclusión, la voluntad de superar los obstáculos que se oponen a su deseo de conocimiento y de ser reconocidas como pertenecientes al grupo de personas que han alcanzado estudios superiores y pueden ejercer sus saberes profesionales. Es decir, no hay resistencia a la penetración de una cultura que supuestamente se opone a su género, sino, por el contrario, resistencia a una sociedad que se opone a su posibilidad de estudiar.

La generalización de la escuela mixta inicia una etapa totalmente diferente para la escolarización de las mujeres. Y esta generalización se produce en fecha tan tardía como la década de 1970, con la Ley General de Educación promulgada en aquel año. Anteriormente existe ya un intento serio y sistemático de avanzar en la construcción de una escuela mixta, un intento iniciado al comienzo de la II República, en 1931, y prolongado hasta 1938, incluso en plena guerra civil. Cortado de raíz por el franquismo que, con las leyes educativas de 1938 en Burgos y 1945 prohíbe la escolarización mixta y establece de nuevo una educación específica para las niñas, en la que el aprendizaje de las labores del hogar ocupa una vez más un lugar destacado.

Ello lleva a una prolongación de la desigualdad educativa entre hombres y mujeres en España. El porcentaje medio de alumnas matriculadas en el bachillerato en España durante el quinquenio 1940-45 fue de 34,9% del total de matriculados; en el curso 1968-69 fue de 44,5% (CENIDE e Instituto de la Mujer, 1988). El bachillerato de la época, dividido entre elemental y superior, muestra una nueva desigualdad en función del sexo: en el curso 69-70 el porcentaje de alumnas aprobadas en el bachillerato elemental fue de 46%, en el superior tan sólo de 40% (CENIDE e Instituto de la Mujer, 1988). Y, al mismo tiempo, las alumnas cursaron en su mayoría la especialidad de letras, a diferencia de los alumnos.

En cuanto a la educación superior, la llegada de las mujeres fue todavía más lenta. La media de alumnas matriculadas en las facultades españolas durante el quinquenio 1940-1941 fue de 13%. 25 años más tarde, durante el curso 1967-68, fue del 30% (CENIDE e Instituto de la Mujer, 1988). Los años sesenta supusieron un gran avance de las mujeres en el ámbito universitario, dado que se pasó de un 19% de alumnas en el quinquenio anterior, 1955-60, a este 30% hacia finales de la década. Se produce, al mismo tiempo, una cierta diversificación de las carreras elegidas: aunque en el curso

1968-69 sigue habiendo un 40% de mujeres universitarias matriculadas en las Facultades de Filosofía y Letras, un 11% están ya en Económicas, un 7,1 en derecho, un 11,1 en Medicina. Sin embargo, la matrícula en las Escuelas Técnica Superiores seguía siendo irrisoria: durante el curso 1966-67 había en toda España 716 mujeres (2% de la matrícula) y tan sólo 15 terminaron los estudios (CENIDE e Instituto de la Mujer, 1988).

La escuela segregada mostraba su incapacidad para dar a las chicas las mismas oportunidades educativas que tenían los chicos, condicionados ellos también de manera drástica, de todos modos, por su origen social. La discriminación de las mujeres tiene lugar, en esta etapa, por la segregación en escuelas separadas, diferencias curriculares y, en general, la visión todavía muy compartida en España de que el destino de la mujer ha de ser forzosamente el de cuidadora y madre. Con, en el fondo, la creencia de que las mujeres son mucho menos aptas para el estudio que los hombres. Podemos preguntarnos ¿forzosamente la escuela segregada por sexos condena a las mujeres a un menor nivel educativo? La respuesta, a partir de los datos y de la experiencia histórica es que no forzosamente. Han existido y existen aún escuelas sólo de niñas que imparten un alto nivel de conocimientos, porque son frecuentadas por muchachas pertenecientes a la élite cultural, y, hacia mitad del siglo XX, ya existía conciencia, en este grupo social, del valor de los títulos universitarios y, en general, de la educación universitaria para una mujer, aun cuando no fuera evidente que iba a ejercer una profesión. Es decir, para las muchachas de clase alta, la devaluación que acompaña a su ser mujer es a veces compensada por su origen de clase, de modo que aparentemente la primera forma de discriminación queda anulada. Pero cuando pasamos a considerar el efecto de la escuela segregada sobre el conjunto de las mujeres, sobre todo partiendo de las circunstancias características del franquismo, queda claro que la escuela segregada fue un gran impedimento para el avance educativo de las mujeres en España.

### **2.3. Una segunda etapa: la generalización de la escuela mixta**

En 1970, aun en pleno franquismo, se promulga la Ley General de Educación, que supone, en aquel momento, una notable apertura en la organización de la educación en España. Aunque no se menciona específicamente que los centros educativos deben ser mixtos, predomina la idea que nadie debe ser discriminado en el sistema educativo y por lo tanto abre la posibilidad de una escuela mixta que, efectivamente, fue implantándose en la educación pública a lo largo de la década de los setenta y que llegó a ser ampliamente mayoritaria, incluso en muchos centros privados y religiosos. Aunque, como es sabido, perviven aun centros religiosos que segregan por sexo y que tratan de

generalizar esta opción aludiendo a sus supuestos beneficios tanto para los niños como para las niñas.<sup>1</sup>

Más allá de la disputa sobre los supuestos beneficios de la escuela segregada, cabe destacar lo que ha sucedido en estos más de 40 años en los que se ha generalizado la escuela mixta. El avance de las mujeres, en términos de adquisición de títulos académicos, ha sido totalmente espectacular. En la década de los setenta el número de chicas que estudian bachillerato supera ya por primera vez el número de chicos; en la de los ochenta, el número de mujeres que terminan estudios universitarios es ya superior al de hombres: 53,37% de mujeres en 1981-82, 59,07% en 1999, 60,94% en el 2007. A partir de aquí, el crecimiento parece estancarse: 60,5% en 2008 (Instituto de la Mujer/ Ministerio de Igualdad) (2010 y elaboración propia), y queda por ver si el empobrecimiento generalizado de las familias no va a suponer un retroceso más acusado en los estudios de las mujeres que en los de los hombres. En las cifras disponibles para el curso 2014-2015 no es todavía perceptible esta diferencia, aunque sí lo es ya el descenso del alumnado matriculado en la universidad.

Algo más lenta ha sido la llegada de las mujeres al doctorado: hasta principios de la segunda década del siglo XXI no llega a igualarse, en España, el número de hombres y mujeres que cada año reciben un doctorado, pero en este momento (2016), también este hito parece consolidado.

Así pues, hay que constatar que el sistema educativo fue altamente discriminatorio en la etapa en la que, tanto por ley como por ideología, quedaba claro que las mujeres no estaban destinadas a los estudios, y que su paso por las instituciones educativas, cuando se producía, debía limitarse a los aprendizajes que brindaba una escuela segregada que impartía un currículum especial, pensado para el aprendizaje de las tareas domésticas. Desde el momento en que las mujeres tuvieron acceso a las escuelas y universidades frecuentadas por los varones y a los *currícula* que estas impartían, las mujeres no sólo demostraron su capacidad para estudiar, sino que rápidamente superaron a los varones en niveles educativos alcanzados, promedios de notas, éxito escolar e incluso en rapidez en la culminación de estudios superiores. La escuela mixta ha sido un elemento sumamente importante en el avance educativo de las mujeres, y les ha permitido alcanzar los niveles educativos masculinos e incluso superarlos.

¿Qué podemos deducir de esta constatación? Pues bien, si entendemos por discriminación de un determinado grupo social el que alcance en menor medida o con mayor dificultad determinados niveles de calificaciones académicas, parece evidente que no sólo las mujeres ya no son discriminadas por el sistema educativo, sino que incluso puede suponerse una discriminación respecto de los hombres, dado que efectivamente hoy obtienen, en promedio, peores resultados escolares. De modo que ¿es posible hablar aun de discriminación, refiriéndonos a la acción del sistema educativo en relación a las mujeres? Siempre y cuando hablemos de España o del mundo occidental, claro

---

<sup>1</sup> Me he referido ampliamente a este tema en un artículo publicado en la RASE: Subirats 2010.

está, puesto que si nos referimos a otros países o partes del mundo la discriminación sigue imperando y es aun extremadamente visible.

#### **2.4. Tercera etapa: la insuficiencia de la escuela mixta y el aprendizaje de la subordinación**

La respuesta a si existe o no discriminación es que, efectivamente, sigue existiendo, pero que se ejerce en una forma muy distinta a la tradicional y que, además, tiene también efectos distintos sobre las mujeres de los que tiene sobre otros colectivos. Veamos cuales son los principales dispositivos a través de los que se ejerce la discriminación sobre las mujeres, y posteriormente los efectos que producen.

Para ello, hay que tener en cuenta que la educación no es únicamente un instrumento para entrar en el mercado de trabajo en buenas condiciones. Si así fuera, es evidente que las españolas de hoy tendrían que ocupar puestos más destacados que los hombres, en promedio, dado que su nivel educativo es superior. La educación es también, o quizás incluso fundamentalmente, el instrumento a través del cual se realiza la socialización de las personas. Es decir, se adquieren hábitos sociales, autoestima, formas de relación, creencias, en una palabra, se esculpe la personalidad humana y sus formas de actuar de acuerdo a lo que el grupo espera de cada persona. Y, por supuesto, se transmiten los modelos de género, que se van adquiriendo a partir del nacimiento y que hacia los tres años están interiorizados ya, junto con la jerarquía de género, que los varones suelen manifestar ampliamente ya entre los 3 y los 4 años.

A menudo se olvida esta dimensión de la educación. El predominio de una ideología que ha ido creando un concepto de la escuela en el que esta aparece como un apéndice al servicio de los intereses del capitalismo, con el énfasis en la adquisición de conocimientos instrumentales aparentemente útiles a la producción y en la selección de las personas más aptas para ser empleadas, la dimensión de transferencia de capacidades sociales y normas de convivencia que tiene la educación ha ido quedando en segundo plano, como un tema del que no se habla o que sólo aparece en la pugna de la Iglesia por no perder su poder de adoctrinamiento. Y, sin embargo, es en este plano donde se ejerce la discriminación sobre las mujeres, discriminación que, de todos modos, acaba afectando también su valor en el mercado de trabajo y a lo largo de su vida profesional. Pero ello sucede a través de mecanismos mucho más sutiles que los que se emplearon en el pasado: las formas de discriminación ya no son patentes, afirmadas y reconocidas por toda la sociedad, sino invisibles, o, por lo menos, difíciles de descubrir, en una sociedad aun profundamente androcéntrica. Como ocurre en otras formas de discriminación de grupos, los mecanismos que transmiten y mantienen la desigualdad permanecen invisibles, y, sobre la base de la igualdad formal, se asume que las desigualdades de recursos académicos o personales proceden de características individuales, no de unas formas de organización social que las producen y reproducen sistemáticamente.

¿Cuáles son estos mecanismos, en el caso de la discriminación de género?

Básicamente la transmisión de una cultura androcéntrica, que a través del currículum oficial y del currículum oculto transmite a las niñas su carácter secundario en el mundo público, su no significancia en él y, por lo tanto, su no protagonismo. Al mismo tiempo que les designa un lugar y una tarea específica, la del cuidado y atención a los otros, es decir, su carácter forzosamente subordinado al orden masculino imperante. Lo que podemos llamar, simplemente, el aprendizaje de la subordinación. Un aprendizaje que implica al mismo tiempo que los títulos académicos o los saberes adquiridos no tienen el mismo valor según los ostente un hombre o una mujer, preparación necesaria para que después las mujeres acepten como un hecho normal el menor valor que se les asigna en el ámbito laboral.

Este mecanismo de transmisión de la subordinación comienza a ser ampliamente mencionado, a pesar de no ser visible a través de la comparación de las notas y títulos académicos alcanzados por chicos y chicas. Son las actitudes de ambos géneros las que muestran la huella de una socialización diferencial, con efectos directamente negativos para las mujeres. Santos Guerra (1996), un investigador que ha trabajado largamente sobre la educación de niños y niñas señala este hecho en diversos textos, como por ejemplo: “A través de las prácticas cotidianas de la escuela se van aprendiendo y transmitiendo los estereotipos de la cultura, una cultura en la que la mujer ha sido y sigue siendo una perdedora. La escuela es un eslabón más de esta cadena que nos sujeta a los mitos y a los errores sociales” (Santos Guerra, 1996: p. 7).

Ocurre sin embargo que el androcentrismo en la cultura académica es tan exagerado que acaba siendo invisible: sólo a partir del análisis se muestra como tal. Habitualmente ni siquiera lo percibimos, puesto que consideramos la cultura existente como “saber universal”. Recordemos simplemente que el “sufragio universal” excluyó durante muchos años a las mujeres sin que ello supusiera ninguna contradicción, aparentemente, puesto que el término “universal” no las incluía. Lo mismo sucede en el lenguaje con el uso del masculino como universal; teóricamente las mujeres estamos incluidas en él, podemos considerarnos designadas en su uso, y sin embargo, hay muchos casos en los que claramente no es así. De modo que habitualmente no vemos el androcentrismo que empapa la cultura ni las consecuencias que implica. Pero basta aplicar pequeños dispositivos simples de observación para identificarlo con toda claridad.

Mencionaré tan sólo algunas de las dimensiones en las que el androcentrismo del conocimiento y el sexismo de los hábitos escolares han sido ampliamente comprobados.

## 2.5. El androcentrismo en la cultura

Si tomamos algunos de los productos correspondientes a los niveles culturales considerados más altos y analizamos el punto de vista desde el que fueron elaborados, podemos darnos cuenta rápidamente de que toda la cultura occidental, considerada como “universal” lleva una profunda marca androcéntrica. Probablemente ocurre lo mismo en todas las culturas no occidentales, pero son sus especialistas quienes deben analizarlas y decirnos hasta qué punto están también impregnadas de androcentrismo. En cualquier caso, el androcentrismo y el sexismo están claramente presentes en el ámbito de la filosofía griega clásica y han seguido vigentes en la construcción del conocimiento filosófico y científico occidental hasta la actualidad.

Si tenemos en cuenta que los esquemas culturales y académicos legitimados como tales se encuentran en la base de los conocimientos que figuran en los

oficiales de todos los niveles educativos, que son trasladados y adaptados posteriormente a los diversos niveles escolares manteniendo los conceptos iniciales aunque se encuentren enormemente simplificados, nos damos cuenta que es necesario hacer una crítica del androcentrismo en la totalidad de la cultura legítima para tener la seguridad de operar una modificación de fondo en las formas culturales transmitidas en el sistema educativo.

No es aquí el lugar para entrar en detalle en la enumeración de las manifestaciones de androcentrismo en la cultura transmitida escolarmente. Basten algunos ejemplos. Analicemos cuáles son los temas tratados en la historia, por ejemplo: predominio de la acción masculina. Guerras, reyes, batallas, héroes, gestas, conquistas; violencia. El no lugar de las mujeres en la historia. Mientras, ellas trabajaron, inventaron la agricultura, parieron, cuidaron, cocinaron, cosieron, e incluso alguna investigó, escribió o pintó. Más de las que conocemos, por supuesto; sus nombres fueron casi siempre olvidados, cuando no ocultados tras la firma de algún hombre cercano. Es decir, ellas, como ellos, construyeron las trayectorias que nos han traído hasta aquí, que han hecho que la humanidad fuera lo que es. Y sin embargo, ello no es digno de ser recordado, ni estudiado, ni transferido a las generaciones futuras, porque era obra de mujeres, y, por lo tanto, irrelevante en una sociedad androcéntrica.

Peo no sólo se trata de la historia. ¿Qué ocurre con la filosofía? Mucho peor. En la historia puede haber aun alguna figura femenina destacada, las Cleopatra, las Isabel la Católica, excepciones casi siempre sospechosas de un exceso de ambición o de maldad. En el ámbito filosófico la mujer es simplemente inexistente, y si alguien la nombró fue para denigrarla y mostrarla como un ser inferior cuya única tarea es la reproducción y el cuidado de los demás. De Aristóteles a Nietzsche, el florilegio no tiene desperdicio. Inútil entrar en él, no encontraremos sino exabruptos desmentidos con el paso del tiempo y que tienden a devaluar nuestra confianza en la mente de tales autores.

Y así sucesivamente. Si analizamos los libros de texto que nos hablan de literatura, por ejemplo, la presencia de autoras llega a un 12%, en uno de los últimos estudios realizados sobre análisis de la presencia de las mujeres en los textos educativos (López-Navajas 2014). Y ello a pesar de que las escritoras son muy numerosas en España, y han sido uno de los colectivos femeninos que mayor visibilidad alcanzó ya desde principios del siglo XX. Por no hablar de pintoras, compositoras, inventoras, científicas. Ausentes, casi por completo, de lo que se transmite a las nuevas generaciones como digno de conocer.

¿Qué importancia tienen estas características de la cultura sobre la socialización de niñas y de niños? Una importancia extraordinaria; los niños tienen referentes en el pasado y en el presente: modelos de vida, de comportamiento, de proyecto en el ámbito público. Buenos y malos, por supuesto; he argumentado ampliamente en otros textos por qué razón los modelos masculinos ofrecidos a los niños son obsoletos y por lo tanto altamente tóxicos para ellos, hasta el punto de poder resultarles letales (Castells y Subirats 2007 y Subirats 2013). Para las niñas, la cultura androcéntrica representa la confirmación y legitimación de su inexistencia pública: no hay modelos de mujeres que puedan servirles de estímulo, que puedan permitirles imaginar otras vidas distintas a las inscritas en el género femenino. Fuera de la escuela hay todavía modelos: en la televisión, en la política, en el arte, las mujeres están hoy presentes, son referencias para las niñas. En el sistema educativo, no. Y el sistema educativo tiene un enorme poder simbólico, no hay que olvidarlo, porque niñas y niños perciben, desde la infancia, que la escuela es precisamente la que transmite lo normativo, lo que debe ser, a diferencia de otras instancias que transmiten más a menudo la diversión o la transgresión.

## 2.6. El ejercicio del protagonismo y del poder

Un segundo aspecto a considerar en relación a la discriminación de las niñas es la forma en que se transmite el protagonismo y el empoderamiento no solamente a través de los contenidos académicos, sino también de los hábitos, desde los niveles de acción macro hasta los niveles micro. En este sentido hay varias dimensiones a tener en cuenta y a corregir.

Una primera dimensión es la del poder explícito, expresado mediante las jerarquías visibles en el sistema educativo: la distribución de los cargos directivos entre hombres y mujeres, la realización de pequeñas tareas cotidianas, la toma de decisiones, etc. A medida que aumentan los observatorios que permiten conocer las distribuciones jerárquicas entre hombres y mujeres en los diversos niveles educativos y en los diversos países, se confirma la misma pauta: en los primeros niveles de la enseñanza predominan las mujeres, a veces en proporciones superiores al 90% del profesorado, especialmente cuando se trata de la etapa preescolar, 0-6. Pero incluso en esta etapa, si hay algún hombre en el centro suele asumir el cargo de director. A medida que nos acercamos a la educación superior disminuye el porcentaje de mujeres docentes, hasta llegar

a la universidad, en la que son minoritarias, sobre todo en los niveles más altos del funcionariado. Esta distribución del trabajo entre los sexos es un ejemplo viviente del orden “natural” de la sociedad, que no hace sino confirmar que, en el ámbito profesional, el orden a seguir es el mismo que rige en la familia y que niños y niñas han podido observar desde su nacimiento. De modo que incluso si los contenidos curriculares incluyeran conocimientos sobre la igualdad de mujeres y hombres ante la ley, por ejemplo, la realidad de los centros educativos les mostraría que es propio de los hombres estar en posiciones de poder más importantes que las mujeres.

Pero el ejercicio del poder y del protagonismo no se agota en la ocupación de cargos y de posiciones decisorias; de hecho, impregna todos los aspectos de la vida cotidiana, incluso aquellos en que no es fácil detectarlo y que sólo aparecen a través de la investigación. Por ejemplo: hay enormes diferencias en las formas de uso del espacio y del tiempo practicadas por los niños y las niñas; diferencias que son visibles cuando observamos su proceder en los centros educativos, y que van creciendo y manifestándose con más fuerza a medida que aumenta la edad del alumnado. Es posible pensar, obviamente, que se trata de diferencias naturales, inscritas en los genes de cada sexo, por así decir. Pero si observamos los comportamientos del profesorado, queda claro que en el trato dado a niños y a niñas hay toda una serie de matices que inducen a unas y a otros a estos comportamientos diferenciales, dado que las expectativas del profesorado respecto a cada grupo sexual son distintas, sea este consciente o no de ello.

Indudablemente, la gestión de los espacios y de los tiempos, dimensiones básicas en las que se inscribe nuestra vida, implica niveles de poder habitualmente poco conscientes. Los hombres –y los niños, en su aprendizaje de la hombría- tienden a monopolizar estos recursos, a pelear por ellos; las mujeres –y las niñas, por supuesto- suelen actuar en forma inversa, a ceder el uso de espacio y tiempo ante la menor presión o a utilizarlos con mayor discreción, tratando de minimizar su presencia. Hay muchas excepciones, no podemos entrar aquí en esta casuística, pero los análisis que durante años hemos llevado a cabo en relación al uso del espacio y del tiempo en los ámbitos educativos nos han mostrado de manera clara el uso extensivo de ellos que hacen los niños en contraposición a la inhibición de las niñas. Este hecho queda patente a través del microanálisis, por ejemplo, a través de la medición de la atención del profesorado por medio del tiempo dedicado en forma específica a las niñas y a los niños, medido en cantidad de palabras dirigidas a los individuos de uno y otro sexo (Subirats y Brullet, 1988). Lo mismo ocurre con relación al espacio: la observación de su uso en los patios y aulas nos ha mostrado la diferencia de comportamientos de niñas y niños, y cómo aquellos tienden a monopolizar los espacios comunes, dado que tales espacios están ya incluso diseñados para favorecer unos deportes y unos juegos considerados especialmente propios de los chicos. Todo, en los dispositivos escolares, favorece el protagonismo masculino, mientras las niñas van adquiriendo la invisibilidad, el papel de apoyo; ocupan el espacio y se mueven en él cuando tienen finalidades explícitas que lo requieren, y no como un signo de ocupación de un espacio propio; es decir, aprenden rápidamente su “no lugar” en el espacio público (Subirats y Tomé, 2007).

## 2.7. El uso del lenguaje, gran matriz de ocultación de la existencia de las mujeres

El lenguaje está también profundamente marcado por el androcentrismo, es algo bien conocido a estas alturas. El uso que hagamos de él puede tender a corregir este androcentrismo, que no es inherente a la lengua misma, sino que refleja el sistema de dominación y de relaciones en el que cada lengua ha ido evolucionando y la cultura que ha estado en la base de su evolución. Por lo tanto, toda lengua es modificable –y asistimos de continuo a sus modificaciones a través de los nuevos usos y los nuevos desusos que toda lengua experimenta cotidianamente–; las lenguas darán un tratamiento diferente a hombres y mujeres en el momento en que un conjunto de prejuicios sexistas hayan desaparecido de las relaciones sociales y la cultura.

Mucho se ha escrito ya sobre el carácter androcéntrico del lenguaje y por lo tanto no voy a extenderme aquí sobre ello. El masculino universal constituye un espacio de ambigüedades en el que las mujeres nunca sabemos si debemos reconocernos o no, si estamos o no incluidas, y, en cualquier caso, esconde nuestra identidad y nuestra diferencia. Es, en este sentido, un elemento más de una identidad siempre centrada en “el otro”, en un punto de referencia externo, que niega la calidad de sujeto y de protagonista a las mujeres y establece constantemente la duda sobre nuestra inclusión/exclusión de cualquier predicado que se presente con pretensiones de universalidad.

A pesar de esta evidencia, ya ampliamente manifiesta gracias al trabajo de muchas lingüistas que han ido desgranando los diversos aspectos del androcentrismo en el lenguaje y en su uso –vocabulario, diferencias conceptuales respecto a una misma palabra según esté referida a hombres o a mujeres, uso del masculino universal, etc.– el cambio en el lenguaje está siendo muy difícil, dado que surgen enormes resistencias, tal vez incluso mayores que en otros ámbitos. El lenguaje nos conduce directamente a la base de la cultura común, y eliminar de él el sexismo tradicional sería poder acceder finalmente a cambiar de raíz nuestra cultura y nuestras mentalidades. De ahí que se expresen fuertes resistencias que alegan argumentos diversos: que se trata únicamente de una convención y por lo tanto no merece la pena cambiar nada, por ejemplo. Y sin embargo, si se usa el femenino plural para dirigirse a un colectivo que integre hombres y mujeres surge de inmediato el rechazo masculino en tono de reproche, como si de una ofensa se tratara. Relegar este tema al nivel de una ocurrencia, como ocurre a menudo, es querer ignorar la importancia de los nombres para nuestra cultura, de nombrar, como un hecho fundamental del ser, del reconocimiento de un ser individual y autónomo. Hay que nombrar a las niñas, hay que nombrar a las mujeres, individual y colectivamente; llamarlas a ser, como seres autónomos y protagonistas, y como paso indispensable para acabar con un género femenino devaluado y definido por la invisibilidad, el silencio y la alteridad.

Podría seguir detallando dispositivos discriminatorios que actúan en el sistema educativo inculcando a las niñas este género devaluado: la imagen de las mujeres desde

los primeros cuentos hasta las bibliografías universitarias, la construcción misma de los *curricula* que ignoran sistemáticamente los ámbitos de acción considerados específicamente femeninos, las tareas que se induce a realizar a los niños y a las niñas en el aula, la menor atención del profesorado incluso a la hora de decidir las notas y los aprobados y suspensos, y un largo etcétera. Pero no se trata aquí de enumerar de forma exhaustiva tales elementos, sino de ver cuáles son las formas de inculcación escolar de unos géneros diferenciados y jerarquizados por la atribución de un valor social superior a uno y otro. Y de comprobar cómo actúa el alumnado frente a esta transmisión, y si los modos de discriminación sexista son diferentes de los utilizados para otras formas de discriminación escolar.

## 2.8. Y a pesar de todo ello, mayor éxito escolar

Podemos preguntarnos ahora ¿Cuáles son los efectos de esta transmisión del sexismo sobre las niñas y sus niveles educativos? Hemos partido del hecho que los estudios tanto empíricos como teóricos que han tratado sobre la discriminación ejercida por los sistemas educativos en función de diversas variables definitorias de los grupos sociales tienden a señalar, como resultado de la discriminación, un mayor nivel de fracaso escolar o por lo menos de títulos académicos conseguidos para los miembros de los grupos discriminados. Es decir, el paso por el sistema educativo minimiza las posibilidades que un individuo pueda tener posteriormente en el mercado de trabajo justamente en la medida en que pertenece a uno de los grupos sobre los que se ejerce la discriminación.

El caso de la discriminación por género presenta unas características un tanto distintas. Si bien es cierto que, en las primeras etapas, las correspondientes a las escuelas segregadas, el resultado de la discriminación era para la mayoría de las mujeres un nivel educativo mucho más bajo que el alcanzado por los hombres, esta característica desapareció en un lapso de tiempo relativamente corto a partir del momento en que se generalizó la escuela mixta. Hay que tener presente, por otra parte, que no se trata de un hecho aislado en España: en todo el mundo occidental la implantación de la escuela mixta supuso un inmenso avance en la educación de las mujeres, de modo que en la mayoría de países europeos, por ejemplo, el número de universitarias es hoy superior al de los universitarios. A pesar de asistir a unas instituciones educativas que siguen impregnadas de sexismo y que transmiten a las mujeres un género devaluado. Es decir, la discriminación sexista que se ejerce sobre las mujeres en el sistema educativo no parece tener efectos sobre sus posibilidades de adquisición de niveles educativos altos; pero sí, sin embargo, sobre sus posibilidades en el mercado de trabajo, que siguen siendo inferiores a los de los hombres que alcanzaron niveles educativos similares.

Cabe pues preguntarnos: si la cultura académica nos es ajena y nos ignora, ¿cómo es posible que, al mismo tiempo, seamos las mujeres mejores estudiantes y obtengamos, en promedio, mejores resultados educativos? Es una situación totalmente inversa

a la que describió Bourdieu, por ejemplo, en sus análisis relativos a la transmisión cultural y al éxito escolar. Desde su punto de vista los “herederos” de la cultura académica son aquellos que ya habían sido educados desde su nacimiento en unas formas culturales similares a las que son características de este tipo de cultura. Una cultura “de clase”, para Bourdieu, y por lo tanto una cultura en la que las personas pertenecientes a esta clase se mueven con toda libertad, como en un paisaje conocido desde siempre. En las formas de discriminación de género, el dispositivo discriminatorio central es la cultura androcéntrica; en consecuencia, acorde con las formas de socialización de género masculino que los niños han internalizado desde su nacimiento y con la cual están familiarizados, de modo que ellos procesan de inmediato las claves que la definen. Mientras para las niñas se trata de una cultura ajena, cuyas claves les escapan, y que al mismo tiempo no pueden impugnar. ¿Cuál es el mecanismo que transforma este extrañamiento de las mujeres respecto de la cultura androcéntrica en una mayor predisposición a adquirir un saber que no les estaba destinado?

Cabe recordar, por otra parte, las constataciones realizadas a partir de Willis y los investigadores de las resistencias escolares. Ellos mostraron que no hay pasividad del sujeto frente a unos saberes prestigiosos que no concuerdan con los estilos de socialización de clase en los que fue educado, sino que tiende a oponerles resistencia, una resistencia que a menudo se hace visible precisamente a través del fracaso escolar, es decir, del rechazo a entrar en el juego de unas formas culturales que le sitúan en inferioridad de condiciones. ¿Podemos hablar de resistencias, en el caso de las niñas? ¿Se manifiesta oposición a interiorizar una cultura androcéntrica de la que la niña no participa?

Las observaciones empíricas que hemos llevado a cabo durante muchos años en escuelas de todo tipo nos han mostrado que existen resistencias de las niñas a adoptar ciertos aspectos de la cultura androcéntrica. Por ejemplo, la práctica de algunos deportes, especialmente el fútbol o aquellos que son más competitivos y físicamente más duros. No todas las niñas los rechazan, por supuesto, e incluso algunas se quejan si no pueden practicarlos, pero la mayoría de las niñas prefieren otro tipo de actividad física. Sin embargo, se produce aquí un doble juego: los deportes son cada día más valorados, pero no son, habitualmente, considerados como las actividades de máximo prestigio en los centros educativos; son sobre todo los niños procedentes de la clase baja los que tratan de utilizarlos como trampolín para ser reconocidos y adquirir prestigio entre sus compañeros. Las jerarquías de clase interfieren con las de género, de modo tal que, para los niños procedentes de la clase trabajadora, el estudio es a menudo considerado como algo “femenino”, impropio de un chico, que necesita ser más activo e imponerse al entorno a partir de su dominio físico, no intelectual (Willis, Paul 1978). Mientras en cambio las chicas presentan a veces resistencia a los deportes o las actividades que implican fuerza o valor, pero ofrecen menos resistencia a las actividades de estudio, que implican unas formas aparentemente más adecuadas a las características femeninas.

En este aspecto, el mayor éxito educativo actual de las mujeres no parece explicarse ni por una discriminación hacia los chicos, que no es visible en ninguna de las prácticas educativas, ni por una mayor presencia de las maestras en la escuela primaria, explicación que también ha sido invocada, ni por una maduración más rápida de las chicas, que explicaría éxitos tempranos, pero no, por ejemplo, en la etapa universitaria. Mi hipótesis es que concurren en ella dos tipos de fenómenos: por parte de las chicas, precisamente el hecho de sentirse “segundo sexo”: en un mundo hostil, o trabajas duramente para ser reconocida, o serás excluida, cuando nada garantiza tu puesto en una sociedad en la que no está previsto dártelo. Desde este punto de vista, pertenecer al segundo sexo sería un elemento de estímulo para realizar un mayor esfuerzo precisamente en uno de los terrenos en los que la competencia parece establecerse de modo igualitario, puesto que el éxito escolar sólo se mide por los progresos intelectuales, no físicos o deportivos. Sin embargo, está claro que este éxito educativo no tiene los mismos rendimientos para las mujeres que para los hombres, ni en el terreno económico ni en el acceso al poder. Porque haber sido socializadas como segundo sexo supone para las mujeres la aceptación de un papel secundario en la sociedad, en la producción de conocimiento, en la jerarquía de mando, etc. Y por lo tanto tiende a impedir o a minimizar sus aportaciones intelectuales y científicas, modera sus ambiciones personales y las hace menos aptas para imponerse en una sociedad tan competitiva como la nuestra, y, sobre todo, las conduce a internalizar posiciones de subordinación que continúan siendo un problema social, dado que a menudo dan pie a situaciones de maltrato, debilidad o aceptación de la dominación. Es decir, pérdida de talento femenino, por una parte, y por otra, subordinación, que a veces acaba requiriendo atención social externa.

¿Hasta qué punto podemos pensar que es precisamente la aceptación de tal subordinación la que explica el actual éxito escolar de las mujeres? ¿Es su docilidad y aceptación de unas normas que las mujeres no pueden modificar fácilmente lo que las lleva a aceptar las obligaciones que conlleva el trabajo escolar? Probablemente ésta sea una de las razones; la combinación de limitación de las expectativas propias con la docilidad y la conciencia más o menos explícita de dificultad para alcanzar posiciones sociales elevadas a través del trabajo constituyen una buena explicación del éxito escolar femenino. Se trataría de un fenómeno similar al que describió Bourdieu para explicar el éxito del “empollón”, el chico de clase baja que hace un súper esfuerzo en el ámbito académico y obtiene las mejores notas precisamente porque sabe que esa es su única oportunidad, pero cuyo uso de la cultura no es totalmente idóneo, sino que siempre será un “*parvenu*”, un recién llegado, aceptado en cierto modo a regañadientes porque no pertenece al ámbito en el que trata de insertarse. No es su mundo. Del mismo modo que el mundo profesional no es aun plenamente el mundo de las mujeres, y casi siempre hay algún elemento chirriante en nuestra presencia en él, sobre todo en las profesiones en las que hemos entrado desde hace poco tiempo.

Hay aún una segunda hipótesis que permite explicar este mayor éxito educativo de las mujeres a pesar de hallarnos en una cultura profundamente androcéntrica: los estereotipos de género masculino que ésta transmite son ya obsoletos respecto de las

capacidades y actitudes masculinas requeridas por la actual forma de la vida social. Hay un énfasis excesivo en la figura del guerrero, en la competitividad llevada a cabo a partir del valor y la fuerza física, en una etapa en la que estas características ya no son fundamentales para la conservación de la vida. Y ello genera un conjunto de problemas, unos desajustes en el imaginario masculino de los chicos, proyectados para el triunfo personal en una sociedad que no les ofrece espacio propio, que puede explicar en gran parte, desde mi punto de vista, el elevado fracaso escolar masculino, especialmente notable al final de la ESO. La altísima tasa de paro juvenil de nuestro país debería hacer comprender los motivos de fondo de tal fracaso, dado que en otros países de nuestro entorno no se producen ni uno ni otro. Pero este es ya otro tema, el de la relación entre fracaso escolar y pautas actuales del género masculino, que podemos desarrollar en otra ocasión.

### **3. EL MODELO DE EDUCACIÓN FEMENINA EN LA ETAPA DE FORMACIÓN DE LA ESCUELA MODERNA**

[Artículo publicado en VV.AA. (1991), *Sociedad, Cultura y Educación. Homenaje a la memoria de Carlos Lerena Alensón*. Madrid, CIDE/Universidad Complutense, pp. 209-228]

Aunque recientemente han aparecido algunos trabajos sobre la historia de la educación en España, poco suelen decirnos sobre la escolarización femenina. Algunas historiadoras han trabajado sobre el tema, y han aportado datos extremadamente valiosos<sup>1</sup>. Sin embargo, a través de algunos trabajos que he realizado sobre la escolarización femenina actual surge un interrogante: ¿cómo se ha configurado el desigual tratamiento que podemos observar en la actualidad, una vez eliminadas las leyes discriminatorias? ¿Qué fondo cultural, específico al sistema escolar, sustenta los prejuicios todavía vigentes? Ciertamente, en una sociedad sexista no podemos esperar encontrar instituciones no sexistas; pero la explicación por los rasgos culturales generales no basta: creo que hay que buscar también en la historia educativa los rasgos que explican determinadas prácticas discriminatorias todavía visibles.

---

<sup>1</sup> Sobre la educación de las mujeres españolas existen documentos de gran interés, como las obras de Concepción Arenal y Emilia Pardo Bazán. Ahora bien, en términos de investigación histórica, los primeros trabajos que presentan una exploración relativamente sistemática de las formas de escolarización femenina vigentes en la España del siglo XIX son: Turín (1967) y Scanlon (1976); y, ya en la década actual, en que se ha incrementado el interés por este tema, hay que destacar los trabajos de Capel (1982) y López-Cordón (1982), trabajo en el que se exploran, entre otras, las características de la educación de la mujer en la etapa histórica tratada en este artículo; otros dos trabajos de interés son: Scanlon (1982) y Connelly (1982).

Es por ello que he buceado en la historia de la educación, no con la intención de rehacer sistemáticamente la información histórica, sino de hallar pautas estables que permitan entender cómo se ha desarrollado la educación de las mujeres, bajo qué supuestos educativos y en qué ordenación escolar. Y estas pautas han aparecido con claridad, configurando lo que considero como un modelo determinado, lo que podemos llamar el «modelo de educación femenina» de una época histórica aún muy reciente.

¿Qué es lo que preside la variación de los modelos educativos según los sexos? En mi opinión, estos modelos dependen sobre todo de la concepción que cada sociedad tiene del papel de los géneros: cuanto más difieran las pautas atribuidas a uno y otro, más se diferencian también las formas de educación prescritas. Y al mismo tiempo, menos justificación necesita esta diferencia de modelos, puesto que suele basarse en la afirmación de que el destino de hombres y mujeres es diverso por razones no sociales, sino naturales y/o sobrenaturales: una educación distinta no hace sino completar un destino que la naturaleza, o Dios a través de ella, ha inscrito en los cuerpos. Bellísimo edificio conceptual que sólo tiene un defecto: el de no poder explicar por qué algunos individuos acaban rebelándose contra este destino que supuestamente fluye de sus carnes; será necesario, entonces, recurrir a un elemento externo -la tentación, el diablo- para explicar esta traición a la naturaleza y al plan divino.

Para ordenar las distintas formas con las que el sistema educativo moderno se enfrenta a la cuestión de la educación de las mujeres he recurrido, en algunos trabajos anteriores<sup>2</sup>, a la distinción entre tres grandes tipos de ordenación escolar, que corresponden, de hecho, a variaciones en la definición de los roles de género: el modelo de la *escuela separada o segregada*, el de la *escuela mixta* y el de la *escuela coeducativa*<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Especialmente en Subirats (1985).

<sup>3</sup> La distinción entre «escuela mixta» y «escuela coeducativa» exige un comentario. En la tradición anglosajona ambos modelos escolares se confunden: la escuela mixta recibe también el nombre de coeducativa, y, por tanto, en la medida en que sigue siendo sexista, es considerada negativamente, hecho que ha conducido a algunas feministas a proponer nuevas formas de segregación escolar para las mujeres. También en España se ha utilizado el término «coeducativo», en el pasado, para designar este tipo de escuela. Entiendo, sin embargo, que el término «coeducación» debe ser reservado para otro tipo de escuela, aquel en el que haya desaparecido cualquier rastro de clasificación sexista. No es el caso de la escuela que existe hoy en España -ni tampoco en el mundo anglosajón, como muestra una abundantísima bibliografía. Por ello utilicé, desde mis primeros trabajos sobre esta cuestión, la distinción entre «escuela mixta» y «escuela coeducativa». Tal vez fue un error reutilizar un término ya marcado históricamente para definir un nuevo horizonte utópico desde el que sea posible realizar la crítica a la escuela mixta, pero me parece justo reconocer toda la carga renovadora contenida en este término en los ámbitos en que fue utilizado en España, desde la Escuela Moderna hasta la etapa republicana: maestros hubo que murieron por esta causa. Aun cuando los contenidos del momento fueran distintos, como correspondía a los planteamientos de la etapa histórica del momento, no me parece que la intención fuera el mantenimiento del sexismo. Lo cierto es que esta distinción, utilizada por diferentes autores, ya está bastante enraizada en la literatura española especializada, de modo que creo que es mejor mantenerla y puntualizar, cuando sea preciso, en relación a su utilización en otros contextos culturales.

Por supuesto, la diferencia entre estos tipos de ordenación no estriba únicamente en la posibilidad formal de que niños y niñas asistan o no a las mismas aulas: un conjunto de rasgos culturales, apoyado a su vez sobre un determinado tipo de división sexual del trabajo, establece en cada caso la lógica interna de la atribución de espacios, de tiempos, de atenciones, de materias, etc. a cada género. Hablar de tipo supone, ciertamente, una simplificación, porque hay también evolución histórica en cada uno de ellos; sin embargo, esta simplificación nos permite, por lo menos, tratar de restablecer la lógica particular de un período, y mostrar, por tanto, que el orden sexista no es un orden inmutable, sino que sus formas varían por la necesaria articulación con otros órdenes sociales.

El modelo de escuela separada, en contraposición con los otros dos, se construye a partir de la afirmación de una diferencia radical entre los sexos y sus funciones; por consiguiente, es aquél en que se producen mayores desigualdades entre los niveles educativos de hombres y mujeres<sup>4</sup>. Mientras se afirma la conveniencia de que los niños accedan a la máxima escolarización posible según las condiciones de cada momento histórico, la instrucción es considerada perniciosa para las niñas, puesto que es vista como contraria al destino femenino. No sólo se produce, en la realidad, una desigualdad de niveles educativos, sino que esta desigualdad es afirmada como necesaria: éste es precisamente el rasgo que obligará a un cambio de ordenación de la escuela en el momento en que haya quedado socialmente deslegitimizada toda desigualdad de oportunidades basada en rasgos personales diferenciales; la mentalidad democrática admite las diferencias de hecho, no las de derecho.

La escuela separada es la que ha tenido mayor vigencia en la historia de los sistemas escolares modernos<sup>5</sup>. En España ha sido el modelo dominante durante dos siglos, pero se halla en retroceso en los últimos quince años; ello no significa que hayan dejado de existir las escuelas exclusivas para niños, o, sobre todo, exclusivas para niñas. En

---

<sup>4</sup> La segmentación escolar derivada de las segregaciones educativas implica siempre un principio de jerarquización, dado que obedece a una diferenciación de los grupos sociales que están jerarquizados en el conjunto de la sociedad, y cuyos lugares respectivos quedan justificados a partir del paso por la escuela y de la sanción de las instituciones educativas. De aquí, por ejemplo, el que uno de los grandes debates en tomo a la modernización de la escuela sea el de su unificación, todavía objeto de enfrentamiento político entre diversos sectores de la sociedad española de la década pasada, en la que la educación fue sometida a reformas importantes. Y de aquí que todo intento de unificación del sistema educativo genere inmediatamente nuevas formas de segmentación interna, destinadas a justificar la reproducción de las diferencias sociales.

<sup>5</sup> El término «sistema escolar moderno» puede parecer discutible aplicado al sistema educativo de finales del siglo XVIII, período en el que me he basado fundamentalmente en este artículo. El período ilustrado aporta algunos de los materiales con los que se construirá el sistema educativo actual. A mi juicio, aporta algunos de los que podemos considerar fundamentales, como por ejemplo la creencia en el valor de la razón y del conocimiento sustentado en ella. Otros materiales serán añadidos durante el siglo XIX, en el proceso de revolución burguesa. En cualquier caso, considero que puede trazarse una línea de ruptura entre las anteriores formas de educación escolar y las que surgen hacia finales del XVIII, en las que embrionariamente se prefigura ya el actual sistema educativo.

1989, las hay todavía, aunque lamentablemente carecemos de datos sobre su importancia numérica<sup>6</sup>. Ahora bien, está claro que hoy ya no constituyen el modelo dominante: la escuela separada ha sido sustituida por la escuela mixta<sup>7</sup>.

La organización escolar mixta surge como consecuencia de un nuevo concepto del papel de la mujer y de la división sexual del trabajo: ha sido mayoritariamente admitido que las mujeres pueden acceder a una serie de papeles sociales anteriormente reservados a los hombres: los géneros ya no se contraponen radicalmente; la escuela mixta presupone la igualdad formal de oportunidades para hombres y mujeres, pero no su igualdad real. Ahora bien, dada la igualdad formal ¿cuáles son los mecanismos que producen la diferencia? Se trata, fundamentalmente, de mecanismos culturales que actúan en forma mucho más sutil que en el pasado, que son menos visibles. No porque estén ocultos -en realidad, su presencia salta a los ojos-, sino porque no somos capaces de verlos. Nuestros ojos han sido educados para ver ciertas cosas e ignorar otras, y, así, vemos la igualdad donde se produce la desigualdad. En la escuela separada los mecanismos discriminatorios de carácter sexista están inscritos en la estructura misma del sistema escolar; en la escuela mixta, han desaparecido de la estructura, y están sólo en el funcionamiento, es decir, en la ideología que rige las prácticas. Pero ¿de dónde salen esta ideología y estas prácticas? O por decirlo de otro modo: el sexismo ha sido barrido de la estructura y, por tanto, hay aquí una ruptura respecto del modelo anterior. Pero ¿qué ha ocurrido en el funcionamiento, en las prácticas? ¿Cuál es el grado de continuidad que se ha mantenido, en una sociedad que aún hoy actúa como si cambiar las leyes fuera suficiente para cambiar las relaciones? En tanto que modelo dominante, la escuela separada pertenece hoy, en España, al pasado; sus rasgos estructurales más prominentes han desaparecido. Pero no por completo: quedan rastros de un modelo de escolarización jerárquica, en el que los niños son los protagonistas de la educación. Rastros que no están en la legislación, sino en las mentalidades, en las pautas culturales, en los pre-

---

<sup>6</sup> En el reciente estudio del Centro Nacional de Investigación y Documentación de Educación (1988), se recogen múltiples datos sobre la situación de las mujeres en la educación, y sin embargo, falta este dato básico. Se señala únicamente la mayor presencia de las niñas en los centros dependientes de la Iglesia Católica, mayor presencia que alcanza a casi cinco puntos en comparación con los niños, los cuales están, obviamente, más presentes en los centros públicos. Aún cuando no todos los centros dependientes de la Iglesia son separados, este 5 % nos proporciona un cierto indicador del volumen de población infantil femenina que sigue asistiendo a escuelas «de niñas». El olvido mismo de la información sobre segregación de los centros en la petición de datos por parte del MEC a las escuelas muestra ya el carácter no dominante de la problemática sobre separación escolar de géneros. La persistencia de centros segregados desaparece sin más al carecer de datos sobre ellos.

<sup>7</sup> Finalmente, la escuela mixta es aquella en la que niños y niñas asisten a los mismos centros educativos, a las mismas aulas, y tienden a compartir los mismos programas educativos; se supone, por tanto, que hay igualdad de oportunidades y de trato para los individuos de ambos sexos. No voy a entrar aquí en la descripción de este modelo, que también está sometido, por supuesto, a una evolución interna. Algunas de sus características han sido analizadas en Subirats y Brullet (1988), libro en el que se incluye bibliografía relativa a análisis de las actuales formas de escuela mixta.

juicios. Y es por ello que me ha parecido útil trazar el perfil de lo que fue una concepción de la educación femenina que ha estado vigente, aún con variaciones, hasta hace menos de veinte años. Ahondar en este modelo, en su forma histórica, puede parecer ocioso: los problemas actuales son otros. Pero éstas son nuestras raíces culturales, aún cercanas, aún vivas, presentes, bajo otras formas, en las relaciones que se establecen entre esta niña que llega a la escuela a los tres años y su primera maestra, que ya la considera «pizpireta», «repipi», «pánfila», «floja». O en las relaciones entre este niño de cuatro años al que le gusta jugar con una cocina y sus compañeros, que le llaman «Pedra» en lugar de «Pedro», en tono burlón cargado de desprecio y crueldad.

La escuela separada no fue únicamente una forma de establecer barreras entre los niños y las niñas, ni de promulgar una diferencia técnica entre los aprendizajes de uno y otro sexo; fue un modelo de funcionamiento escolar construido a partir de una jerarquía de valores sociales y culturales, con una perfecta lógica interna. Esta lógica es la que he tratado de reconstruir en este trabajo, basándome en algunos indicadores estructurales. Me gustaría pensar que se trata de un modelo obsoleto, ya para siempre insertible para analizar la situación educativa de las mujeres, y cuyo único interés es el de curiosidad histórica. Pero, como he dicho, algo de él parece arrastrarse todavía en el fondo de nuestras actitudes y convicciones.

### 3.1. La configuración de un modelo escolar sexista en España

La construcción de una «escuela moderna»<sup>8</sup> tiene su origen, en España, hacia finales del siglo XVIII, y queda legalmente terminada en el siglo XIX, por medio de una legislación que convierte en obligatoria la escolaridad para todos los niños<sup>9</sup> españoles. La consecución real de este objetivo no se sitúa, sin embargo, en el XIX, sino en un momento muy avanzado del siglo XX: habrá que esperar a la década de los setenta para que sea realizada casi exhaustivamente la escolarización primaria.

En el ámbito del tratamiento dado a niños y a niñas, las características dominantes en la organización escolar se inscriben, desde finales del XVIII hasta 1970 -año en que

---

<sup>8</sup> Ver nota 5. Es cierto, por otra parte, que muy diversos movimientos escolares se han denominada «modernos»; así, por ejemplo, la Escuela Moderna de Ferrer y Guardia a principios del siglo xx, de características mucho más avanzadas que las que encontramos a finales del XVIII. De hecho, podemos hablar de «la escuela capitalista», como han hecho algunos autores en la década pasada, o de la «escuela de masas», según otra terminología también utilizada en años recientes. Ambas denominaciones me parecen discutibles aplicadas a la España de los siglos XVIII y XIX, Y por ello utilizo el término «escuela moderna», aparentemente menos cargado de connotaciones.

<sup>9</sup> El término «niños» es muy ambiguo en este contexto, puesto que designa a la vez al colectivo genérico «niñez» y a los menores de sexo masculino. Así, el que la escolaridad se convierta en obligatoria para «todos los niños» no significa forzosamente que las niñas estén incluidas en el grupo, del mismo modo que la consecución del sufragio «universal» excluyó durante mucho tiempo el voto de las mujeres.

se promulga la Ley General de Educación-, en un mismo modelo: el de la diferenciación educativa. Sólo en algunos períodos históricos de corta duración surge la posibilidad legal de una escuela mixta, que nunca será generalizada. Los rasgos fundamentales de esta forma de ordenación escolar se mantienen a lo largo de casi dos siglos, con un momento de ruptura interna que puede permitir la división del período en dos partes: en la primera de ellas no existe posibilidad de acceso de las mujeres a la educación media y superior, con la única excepción de las Escuelas Normales, a partir de un cierto momento; en la segunda etapa, en cambio, sí existe esa posibilidad, aun cuando el acceso masivo de las mujeres a la educación superior se realiza muy lentamente. Pero, si nos referimos a los rasgos predominantes en la escolarización primaria, que es la única que alcanza cierta amplitud en este período, hallamos tres elementos diferenciales que se mantienen con muy pocas variaciones.

### 3.1.1. La diferencia en el acceso a las instituciones educativas

La primera característica de la etapa de escuela separada es la diferencia de las posibilidades de acceso de la mujer a la educación. Esta diferencia es visible a través de la comparación de porcentajes de niños y niñas escolarizados: el porcentaje de niñas es inferior al de niños durante todo el siglo XIX, aunque se produce una cierta tendencia a la igualación. Las cifras de la tabla I permiten observar unas diferencias notables, que irán disminuyendo a lo largo de la segunda mitad del XIX; y permiten ver, también, la mayor tendencia a escolarizar a las niñas en la escuela privada, mayoritariamente religiosa. Así, ya en/la enseñanza primaria las niñas tienen menores probabilidades de ser escolarizadas que los niños; a ello hay que añadir la imposibilidad de realizar estudios medios y superiores, a pesar de que desde la Constitución de Cádiz y a partir del informe Quintana (1812) se afirma la necesidad de que la instrucción sea universal, pública y libre. Habrá que esperar a 1868 para que se abran las puertas de institutos y universidades a las mujeres, pero sin que les sea posible obtener títulos oficiales; hasta 1910 necesitarán el consentimiento previo de las autoridades para poder matricularse en instituciones universitarias.

Años	Escuelas públicas		Escuelas privadas		Total	
	Niños	Niñas	Niños	Niñas	Niños	Niñas
1850	72	28	-	-	-	-
1855	69	31	56	44	68	32
1865	66	31	48	52	64	36
1970	60	40	51	49	59	41
1880	57	43	46	54	55	45
1885	55	45	46	54	54	46

Tabla 1. Porcentaje de niños y de niñas en las escuelas primarias en España  
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Cossío (1915)

### 3.1.2. *La separación de sexos en las instituciones educativas*

Constatadas las diferencias de asistencia a las instituciones educativas, veamos cuáles son los mecanismos intra-escolares que actúan en sentido discriminatorio y que hacen que las mujeres tengan, efectivamente, un nivel cultural inferior al de los hombres, incluso cuando han sido escolarizadas. Los bajos niveles culturales femeninos no son consecuencia únicamente de la organización escolar, por supuesto; el sistema educativo no es sino una pieza dentro de un conjunto de normas e instituciones sociales que tienen como resultado tal efecto. Sin embargo, la escuela refuerza las diferencias culturales entre hombres y mujeres, y lo hace, precisamente, a partir de una serie de mecanismos que veremos. El primero de ellos es la separación de las escuelas de niños y de niñas, y la prohibición de la escolarización mixta. Este rasgo va tomando forma en la legislación del siglo XVIII, hasta llegar, en 1771, a una prohibición expresa de que el profesorado pueda enseñar a alumnos que no pertenezcan a su mismo grupo sexual. ¿Cuáles son las razones para esta separación, y de donde proceden? Cossío señala que en la Antigüedad existieron escuelas mixtas, y que es con las escuelas eclesiásticas que se inicia el divorcio entre escuelas de niños y de niñas. Aparentemente se trataría, por tanto, de un rasgo coherente con el tratamiento cristiano del sexo y de la importancia de la virginidad. Sin embargo, las razones invocadas en los diversos documentos son bastante confusas.

Hay ya un documento de 1695 que explicita la segregación: las Segundas Ordenanzas de la Hermandad de San Casiano. En su apartado XIV estipula: «Que las Maestras de Niñas no puedan admitir Niños mayores de cuatro años de edad para enseñarles cosa alguna, pues en esta confusión se origina el afeminarse las costumbres y la indecencia de estar juntos unos y otros siendo cierto que en las Escuelas Públicas, donde concurren los otros Niños, se adelantarán más con lo que oren en enseñar a los demás, y con la emulación, que suele engendrarse de ver más adelantados a los de su igual» (*Segundas Ordenanzas de la Hermandad de San Casiano*, título XIX, 1695, reproducido por Luzuriaga, 1915: 37)<sup>10</sup>.

Esta exposición muestra razones distintas a las estrictamente sexuales: el acento no se sitúa en las características de la educación femenina sino en las de la masculina; lo que se prohíbe es la convivencia de niños y niñas para impedir el «afeminarse de las costumbres» y para provocar la emulación entre iguales. Lo que preocupa es la educación de los niños, y las consecuencias negativas para éstos en una escolarización mixta; es decir, no se trata de impedir situaciones de convivencia, sino de preservar un modelo de educación frágil. Este tipo de argumentación es mucho menos frecuente que la que

---

<sup>10</sup> López-Cordón (1982) en su artículo ya citado nos da algunas precisiones sobre esta época. Según la autora, «Desde el siglo XVI las niñas estaban autorizadas a asistir a la Escuelas de Primeras Letras con los niños, pero en la práctica esto se aceptaba con dificultad. La Hermandad de San Casiano, que agrupaba a los maestros, se obligó, a finales del siglo XVII, a mantener los peligros morales y espirituales que suponía la educación mixta, y exigió establecimientos diferentes para unos y otros. El resultado muestra que, donde se cumplió este precepto, las niñas se quedaron sin escolarizar» (1982: 92)

exige la separación para preservar a las niñas; pero no es exclusiva del siglo XVII: aparecerá de nuevo, con la misma estigmatización del afeminamiento, en la legislación educativa de 1938.

La Real Provisión de 20 de diciembre de 1743 completa la prohibición: las niñas no podrán asistir a las escuelas de niños: «Así mismo acordarán que para obviar los graves inconvenientes que han experimentado se originan de la agregación en las Escuelas de niños las niñas, de que es muy verosímil introducirse perniciosos prejuicios con la proximidad de uno y otro sexo no obstante la suma vigilancia que para obviarlo pongan los Maestros, por lo que será muy conveniente el que no se permita por ningún motivo (sic) que nuestros Profesores admitan en sus Escuelas niña alguna para enseñarles a no ser independientes del trato y comunicación de los niños sus discípulos» (*Real Provisión de 20 de diciembre de 1743*, reproducida por Luzuriaga, 1916: 94).

Esta doble prohibición es resumida posteriormente por la Real Provisión de 11 de julio de 1777, en su título XX: «Ni los Maestros ni las Maestras podrán enseñar Niños de ambos sexos, de modo que las Maestras admitan sólo Niñas y los Maestros Varones en las escuelas públicas» (*Real Provisión de 11 de julio de 1777*, titulado XX, reproducida por Luzuriaga (1916: 129).

Años	Total escuelas públicas	% escuelas de niños	% escuelas de niñas	% escuelas mixtas
1846	12.357	30	8	62
1850	13.103	35	6	59
1855	16.241	36	12	52
1865	20.768	35	26	39
1870	21.006	34	27	39
1880 <sup>11</sup>	21.985	31	27	42
1885	22.996	31	29	40
1903	23.378	36	30	33
1908	24.403	30	29	37

Tabla 2. Porcentaje de escuelas públicas de niños, de niñas y mixtas. Enseñanza primaria. España

Fuente: Cossío (s.f.)

<sup>11</sup> Las cifras no son enteramente fiables. Según los datos de Turín (1967: 86) para 1880 -única fecha para la que distingue entre escuelas de niños y de niñas- serían masculinas, en este año, un 37,5% de las escuelas públicas; femeninas, un 30,3% y mixtas, un 32.5%. El número total de escuelas difiere también del que da Cossío, pero se trata probablemente de un error, puesto que la suma de las escuelas de niños, niñas y mixtas coincide con la de este autor. En cualquier caso, y a pesar de las diferencias de porcentajes, se trata de un orden de magnitud similar, hecho que parece confirmar los datos de Cossío.

La Real Provisión de 22 de diciembre de 1780 repite aún la misma prohibición, que parece haber llegado a su forma definitiva: la educación de cada sexo debe ser impartida por personas pertenecientes a él, sin que puedan admitirse excepciones. En estos últimos textos han desaparecido ya, sin embargo, las razones de tal prohibición.

A pesar de estas normas, hubo escuelas mixtas; pero no por convencimiento de su necesidad, sino como efecto de la pobreza. Como en tantos otros aspectos del desarrollo del sistema escolar español, existió una gran distancia entre lo establecido por la legislación y la realidad; la precariedad misma del sistema educativo del XVIII y del XIX imposibilita que tal normativa se cumpla. A finales del XVIII, el número de niñas que frecuentaba la escuela debió ser extremadamente reducido, así como el número de escuelas de niñas. De hecho, sólo en la Cédula de 1783 las escuelas de niñas adquieren una dignidad oficial, al ser propugnada la creación de 32 escuelas de niñas, en todos los distritos de Madrid y a imitación de la creada en 1780 por la Diputación de Caridad del barrio de Mira del Río, que fue considerada modélica.

En opinión de Luzuriaga, «las escuelas se dividían en escuelas de niños y de niñas, aunque la mayoría debían ser mixtas» (Luzuriaga, 1916: XIX). Y, en efecto, los datos de la tabla II muestran que, a pesar de las prohibiciones, las escuelas mixtas se mantuvieron durante la segunda mitad del siglo XIX, de modo tal que el porcentaje de centros públicos mixtos nunca fue inferior al 39 % de los centros.

Estos datos muestran también que la separación de escuelas masculinas y femeninas era probablemente muy reducida a principios del siglo XIX. Sólo a medida que el sistema escolar se desarrolla y alcanza a sectores cada vez más amplios de la población la separación de centros escolares va haciéndose efectiva, sin que, a pesar de las prohibiciones, haya sido totalmente alcanzada<sup>12</sup>. Ahora bien, las razones por las que se mantiene la escuela mixta no son de orden ideológico, sino económico, como he indicado más arriba. El modelo organizativo está perfectamente establecido; si no se cumple es porque el escaso número de alumnos, especialmente en las zonas rurales, de gran peso demográfico en esta época, no justifica el mantenimiento de dos escuelas; y, sobre todo, no es materialmente posible para los Ayuntamientos, que hasta 1900 deben costear los sueldos de los maestros y apenas alcanzan a hacerlo.

---

<sup>12</sup> La separación de centros escolares no fue totalmente efectiva ni siquiera después de la guerra civil de 1936-39, y ello a pesar del énfasis puesto en su consecución y de la violencia de las prohibiciones. En la década de 1940 seguían funcionando algunas escuelas mixtas; no sólo escuelas de niñas a las que asistían párvulos, sino incluso centros en los que se desarrollaba la escolaridad para ambos sexos hasta los catorce años. Yo asistí a un centro de este tipo, la Antigua Escuela del Mar, del Ayuntamiento de Barcelona. Por lo que recuerdo, las aulas eran mixtas hasta los ocho años, aproximadamente, a finales de los años cuarenta; a principios de los cincuenta sólo la clase de párvulos seguía siendo mixta, y en las edades posteriores las clases eran sólo de niños o niñas, aun cuando se mantenía un cierto carácter mixto en actividades del centro. En mi memoria esta separación va asociada a las injerencias de un orden externo y hostil, continuamente transgredido con la complicidad del profesorado: el canto del Cara al Sol, las rígidas mujeres de la Sección Femenina examinándonos sobre el Libro Verde, etcétera.

A partir del siglo XIX, la legislación escolar incorpora plenamente la separación de sexos en las escuelas; así la Ley Moyano, en 1857, ordena la creación de una escuela de niños y una de niñas en todos los municipios mayores de 500 habitantes.

### 3.1.3. *La diferencia de programas escolares*

Otro rasgo característico de este modelo educativo es la diferencia entre los *currícula* destinados a niños y a niñas. Este rasgo es indisociable del de la separación de las escuelas, e incluso llega a ser más persistente. Veámoslo a través de algunas citas de la normativa, aunque ello no proporcione la riqueza de situaciones que se producen en la práctica escolar.

La manera como se presentan los *currícula* masculinos y femeninos en la legislación y en las normativas ya muestra una gran diferencia; no se produce una definición paralela de los objetivos fijados para unos y otras. Las leyes estipulan unos objetivos generales de la educación, que son reglamentados en detalle, y parecen tener un carácter universal; y sólo en los últimos apartados podemos darnos cuenta de que se trata de la ordenación de las escuelas de niños, al hacer su aparición un capítulo «De las niñas», que modifica totalmente las disposiciones anteriores.

La primera referencia expresa a los objetivos de la escuela de niñas que he encontrado está en la Cédula de Carlos IV, de 11 de mayo de 1783. Este documento responde a una instancia dirigida al Conde de Romanones, pidiendo que se regularicen las escuelas de niñas. En su artículo primero, que trata del fin y objeto primario de tales escuelas, dice: «El fin y objeto principal de este establecimiento es fomentar con trascendencia a todo el Reyno la buena educación de las jóvenes en los rudimentos de la Fe Católica, en las reglas del bien obrar, en el ejercicio de las virtudes, en el manejo de sus casas, y en las labores que les corresponden, como que es la raíz fundamental de la conservación y alimento de la Religión, y el ramo que más interesa a la política y gobierno económico del Estado» (*Cédula de Carlos III de 11 de mayo de 1783*, reproducida por Luzuriaga, 1916).

De acuerdo con estos objetivos se ordenan las enseñanzas que habrán de recibir las niñas, en el artículo V; programa tan detallado que merece una cita extensa:

“Lo primero que enseñarán las Maestras a las Niñas serán las oraciones de la Iglesia, la Doctrina Christiana (sic) por el método del catecismo, las máximas de pudor y de buenas costumbres; las obligarán a que vayan limpias y aseadas a la Escuela, y se mantengan en ella con modestia y quietud.

2. Todo el tiempo que estén en la Escuela se han de ocupar en sus labores (...)

3. Las labores que las han de enseñar han de ser las que se acostumbran, empezando por las más fáciles, como Faja, Calceta, punto de Red, Dechado, Dobladillo, Costura, siguiendo después a cosa más fina, bordar, hacer encages, y en otros ratos que acomodará la Maestra según su inteligencia, hacer Cofias y Redecillas, sus Borlas, Bolsillos, sus diferentes puntos, Cintas caseras de hilo, de hilaza de seda, Galón, Cinta de Cofias y todo

género de listonería, o aquella parte de estas labores que sea posible (...) (Luzuriaga, 1916: 226-227).”

Esta lista muestra perfectamente el tipo de educación reservada a la mujer: ningún rastro de disciplinas intelectuales. Sin embargo, no se les niega a las niñas toda posibilidad de desarrollar otras capacidades: en el último artículo de la Cédula, y una vez tratadas todas las cuestiones sustantivas, hallamos una aclaración final: «El principal objeto de estas Escuelas ha de ser la labor de manos; pero si alguna de las muchachas quisiera aprender a leer tendrá igualmente la Maestra obligación de enseñarles, y por consiguiente ha de ser examinada de este arte con la mayor prolixidad» (Luzuriaga, 1916: 230-231).

En una referencia posterior, perteneciente a los Estatutos de la Academia de primera Educación y Reglamento de las escuelas, se aduce una nueva razón para educar a las niñas: el influjo que tendrán sobre sus hijos, argumento fundamental gracias al cual se podrá justificar, durante mucho tiempo, la educación de las mujeres<sup>13</sup>. Y para ello se señala que «en estas escuelas debe considerarse por una parte la enseñanza de las labores peculiares del sexo, y por otra, la de los conocimientos comunes a la niñez en general, como la religión, costumbres, la lectura, escritura, aritmética, etcétera» (*Estatutos de la Real Academia de primera educación y reglamento de escuelas*, 1797, reproducido por Luzuriaga, 1916).

Podría parecer que la instrucción elemental de las mujeres queda así aceptada a finales del XVIII; pues bien, nada menos cierto. El Informe Quintana, pieza programática liberal de los cambios de la educación española en el siglo XIX, proclama que la instrucción «debe ser universal, esto es, extenderse a todos los ciudadanos»; pero ¿quiénes son los ciudadanos? A lo largo de páginas sigue refiriéndose a «los discípulos», «los jóvenes» en un sentido exclusivamente masculino. Y, casi a su término, aclara: «No hemos hablado en esta exposición, ni dado lugar entre las bases, a la instrucción particular que debe proporcionarse a las mujeres, contentándonos con indicar que las diputaciones propongan en esta parte, los establecimientos de enseñanza que convengan. La Junta entiende que, al contrario de la instrucción de los hombres, que conviene que sea pública, la de las mujeres debe ser privada y doméstica; que su enseñanza tiene más relaciones con la educación que con la instrucción propiamente dicha» (Quintana, 1813). El proyecto liberal no ha progresado, en este terreno, en relación con el ilustrado, y las mujeres siguen excluidas de la categoría de los ciudadanos.

---

<sup>13</sup> El tema de la importancia de la educación de la mujer por su función de madre es extremadamente interesante, y está todavía en la base de la actual educación de las mujeres, tal vez menos en la España actual, pero sigue vigente, por ejemplo, en Argentina. Se trata de una idea desarrollada con fuerza a finales del siglo XVIII, y unida a un cambio en la concepción de la infancia y el papel de la familia respecto a ella. Covato (1988) en un artículo reciente analiza los cambios en Francia e Italia. Para España no conozco aún análisis que permitan saber hasta qué punto se produce también un cambio en el papel maternal de las mujeres en esta época.

Los planes y Reglamentos escolares de 1821 y 1825 citan en forma expresa que se enseñará a las niñas a escribir y contar. Pero este último establece algunas precisiones interesantes: «(...) además de la enseñanza cristiana por los libros ya señalados, la de leer, por lo menos medianamente, en los catecismos, y escribir medianamente, se enseñarán las labores propias del sexo; a saber: hacer calceta, cortar y coser ropas comunes de uso, bordar y hacer encajes u otras que suelen enseñarse a las niñas (...)», y, más adelante: «199. La enseñanza precisa de escribir y contar se dará, o por la misma Maestra, o con el auxilio de algún Maestro o pasante que haya cumplido cuarenta años (...)» (*Plan y Reglamento de escuelas de primeras letras*. de 16 de febrero de 1825, reproducido por Luzuriaga, 1916: 227-228).

Este conjunto de textos legislativos muestra cuáles van a ser las bases de diferenciación de los modelos educativos masculino y femenino que, con algunas modificaciones, seguirán repitiéndose a lo largo del siglo XIX, y, en general, en todos los casos en que hallamos prohibición de la escuela mixta. El contenido de los programas varía con el tiempo, a medida que los aprendizajes de carácter intelectual van ganando terreno en el sistema de valores escolares. Sin embargo, se mantiene la característica diferencial: *el modelo educativo que se considera propio de las niñas es siempre una reducción del modelo masculino, al que se añaden unos elementos específicos, las «labores propias del sexo» y el énfasis en los rezos.*

Teóricamente, la separación escolar de los sexos no tiene porqué implicar desventajas para las mujeres. En principio, las diferencias de roles sexuales que establece la sociedad no presuponen jerarquía, sino una mera división del trabajo, y existen múltiples textos en los que se ensalza la importancia de la mujer, de su papel de madre, esposa, etc. Sin embargo, se establece una jerarquía perfectamente visible en el funcionamiento de las instituciones, que no hacen sino reflejar las normas sociales, codificándolas en pautas relativamente estables y contribuyendo así a su reproducción. La escuela no es, en el período histórico al que me he referido, una institución más sexista que otras: se limita a recoger, en su organización, las pautas que rigen los roles sexuales establecidos. Pero al mismo tiempo, el propio funcionamiento educativo incide en la creación de diferencias sociales entre los sexos: el tipo de formación que reciben las niñas es realmente inferior al que reciben los niños en todos los aspectos menos en uno, las famosas labores, que, por definición, al ser «propias del sexo», pertenecen a un ámbito socialmente devaluado. El prejuicio sobre la inferioridad intelectual de las mujeres se ha convertido, por mediación de las instituciones, en una inferioridad real. Es decir, el modelo de segregación escolar no tiene como consecuencia la formación de dos tipos de individuos, hombre y mujer, a los que se atribuyen funciones sociales distintas, pero en los que se han desarrollado al máximo unas capacidades personales para poder cumplir tales funciones. La escuela es utilizada para desarrollar unas capacidades masculinas -que por supuesto difieren según la clase social-, y para dejar en un segundo término las capacidades femeninas. El elemento de jerarquización es, en este sentido, el que preside el diseño de la educación femenina, en mayor medida que el elemento de for-

mación en tareas específicas. Podemos preguntarnos, incluso, por la razón de estas detalladas retahílas de labores que aparecen en algunos de los fragmentos citados. Cossío expresó ya la duda en relación a la utilidad de estos aprendizajes: «Carecen estas labores, en general, como sucede en casi todas partes, de gusto artístico. Se concede tiempo excesivo al bordado en blanco, que resulta de poca utilidad en la educación general, sobre todo para las niñas de clase obrera, y de bastante influjo antihigiénico, y suele descuidarse el corte y remiendo de prendas usuales» (Cossío, s.f.: 59-60).

Por otra parte, está excluida la posibilidad de que las niñas lleguen a adquirir una formación sólida en algún sentido. La propia legislación parece admitir que se trata de un programa ideal, cuyo cumplimiento no será jamás exigido. Los fragmentos más arriba citados permiten entrever este aspecto de la educación dada a las mujeres: se trata de «escribir medianamente», de aprender unas labores «en la medida de lo posible», como se tratará, en programas educativos posteriores, de aprender «nociones» de las distintas disciplinas, nunca las disciplinas mismas. Por contraposición con el modelo masculino, en el femenino nunca hay una exigencia formal de esfuerzo, de profundización, sino todo lo contrario: es preceptiva una limitación en los planteamientos científicos, una banalización de los conocimientos, una huida de cualquier esfuerzo intelectual. Incluso en los programas educativos destinados a las muchachas de clase alta, que comportan, generalmente, la adquisición de conocimientos más complejos que los señalados hasta aquí, -piano, francés, dibujo, etc.-, la enseñanza está organizada de modo tal que la muchacha comprenda que resultaría inadecuado tomar en serio el aprendizaje de estas materias<sup>14</sup>. El objetivo de la educación femenina no es desarrollar capacidades, sino precisamente frenarlas. O, si se quiere, hay también un intento de desarrollar capacidades: las de adaptación y sumisión, es decir, las opuestas a las que se consideran fundamentales en los varones. Se trata precisamente de frenar todas aquellas capacidades que podrían convertir a las mujeres en individuos autónomos, diferenciados, y de potenciar en ellas los comportamientos genéricos, la aceptación de un destino común.

Paralelamente a las características de los centros escolares y de los *currícula*, se desarrolla, en esta etapa histórica, otro rasgo diferenciador de la educación femenina: la formación y condición exigidas a los maestros. Se trata de otro conjunto de elementos que completa la jerarquía establecida entre la educación de niños y de niñas.

---

<sup>14</sup> Los libros de Escuela-Hogar editados por la Sección Femenina durante los años cincuenta constituyen uno de los ejemplos más perfectos de esta banalidad y superficialidad pretendidas a través de la enseñanza. Pretensión paradójica, contrapuesta a todas las demás normas escolares, enfatizadoras del esfuerzo intelectual como valor en sí mismo.

### 3.2. Formación y condición de las maestras

La comparación entre la situación de maestros y maestras, en este periodo de formación de la escuela moderna, muestra cuatro características diferenciales.

#### 3.2.1. El nivel de formación exigido

La Real Provisión, de julio de 1777 nos da un ejemplo temprano de la primera diferencia de exigencias; mientras se establece que al maestro «le examinarán ante Escribano, sobre pericia del arte de Leer, Escribir y Contar, haciéndole escribir en su presencia diferentes letras y extender ejemplares de las Cinco Cuentas, como está prevenido», para las maestras los requisitos son otros: «A las Maestras de Niñas, para permitirles la enseñanza deberá preceder el informe de vida y costumbres, examen de Doctrina por persona que depute el Ordinario; y licencia de la justicia, oído el Síndico, y Personero sobre diligencias previas» (*Real Provisión de 11 de julio de 1777*, reproducido por Luzuriaga, 1916).

En los textos anteriores a la Cédula de Carlos III de 1783 no se hace referencia a la necesidad de que las maestras sepan leer, coherentemente con el hecho que tampoco se exige la enseñanza de la lectura a las niñas. Hemos visto ya que esta enseñanza queda incorporada como obligatoria a partir de los textos de 1821 y 1825, pero que incluso en el Plan y Reglamento de esta fecha parece dudoso que se lleve a cabo en forma sistemática. Lo más probable es que las maestras siguieran sin saber leer, dado que está previsto el apoyo de un maestro. El nivel de exigencia de conocimientos es visiblemente menor que para los maestros: mientras se instituyen las oposiciones para éstos «que versarán sobre todos los ramos de la enseñanza, y el arte de comunicarlos a los Niños» (*Plan y Reglamento de las escuelas de primeras letras*, de 216 de febrero de 1825, reproducido por Luzuriaga, 1916), las maestras serán examinadas por las Juntas de las respectivas poblaciones, que nombrarán Peritas que las examinen de labores. Y así, «sin el estrépito de oposiciones y competencias, las Juntas, oído el voto de las Peritas, propondrán a los Ayuntamientos, y éstos elegirán a las Maestras más timoratas e instruidas en las materias cuya enseñanza se les confía» (Luzuriaga, 1916: 228). Es decir, a diferencia de lo establecido para los maestros, no hay ninguna precisión sobre el nivel de conocimientos necesarios, con la excepción de las labores.

Esta menor exigencia tendrá como consecuencia un menor nivel de titulaciones. Según G. N. Scanlon, en 1846 sólo 1.241 maestras tenían título oficial, frente a 5.937 maestros. En 1850, hay 1.871 maestras tituladas, y 2.195 sin título, frente a 7.157 maestros titulados y 6.601 sin título (Scanlon, 1976)<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup> La misma autora da información sobre otra cuestión importante: la creación y evolución de las Escuelas Normales para maestras, que experimentarán una serie de vicisitudes que reflejan la concepción educativa de las mujeres ya señalada.

	<i>Maestros</i>	<i>Maestras</i>	<i>Total</i>
1855	81%	19%	16.645
1865	66%	34%	20.335
1870	69%	31%	22.618
1880	67%	33%	23.783
1885	66%	34%	25.271

Tabla 3. Evolución de los porcentajes de maestros y maestras de la escuela pública por sexos. España  
Fuente: Cossío (1915)

### 3.2.2. *La tutela ejercida sobre las maestras*

El ejercicio de la docencia por parte de las maestras se realiza siempre bajo la tutela directa de alguna autoridad masculina. Así, por ejemplo, el artículo IV de la Cédula de Carlos III establece que «los individuos de las Diputaciones a quienes se encargase por turno el cuidado de las Escuelas deberán visitarlas y auxiliar a las Maestras (...) con especial carga de que la Maestra nunca se la reprehenda delante de sus Discípulas, y de que estas advertencias se las hagan en términos suaves y discretos» (*Cédula de Carlos III* de 11 de mayo de 1783, reproducida por Luzuriaga, 1916).

Del mismo modo, en todas las normas relativas a exámenes de maestras queda regulada que son grupos masculinos los que deben juzgarlas, con la única excepción de las labores, para las que se acude a «Viudas o Damas acreditadas». Y, posteriormente, una vez creadas las Normales para maestras, existe en ellas un predominio de profesores: todavía en fecha tan tardía como 1882, durante el Congreso Pedagógico Nacional, se discute la idoneidad del nombramiento de profesoras para la Escuela Normal femenina, y se dicen cosas como: «Así como la educación de los Párvulos debe confiarse exclusivamente a la mujer, consideraríamos como desgracia el encomendar la educación de las maestras a las profesoras» (Scanlon, 1976).

### 3.2.3. *Menor número de maestras*

Un segundo rasgo diferencial es el menor número de maestras que de maestros; esta diferencia es sorprendente, puesto que es muy superior a la de niños y niñas escolarizados, y he comentado ya la prohibición de enseñar a personas de otro sexo. Así, por ejemplo, para el año 1885 tenemos la cifra de 66 % de maestros y 34 % de maestras en la escuela pública; sabemos que, en la misma fecha y escuelas, las proporciones de niños y niñas escolarizados eran de 55 % y 45 %. Es decir, a pesar de las repetidas prohibiciones, seguía produciéndose la enseñanza mixta, ejercida, sobre todo por maestros. La enseñanza es una de las escasísimas profesiones abiertas a las mujeres en el siglo XIX, pero aún en ella sus posibilidades se hallan enormemente recortadas.

### 3.2.4. *El nivel de salarios*

Una última diferencia resume y manifiesta el distinto valor atribuido a hombres y mujeres en la docencia. El nivel de salarios suele ser un buen indicador del valor social que se concede a una profesión. Pues bien, hubo que esperar a la Ley de 6 de julio de 1883 para que se igualaran los salarios entre maestros y maestras. Con anterioridad a ella, toda la legislación que he hallado sobre este tema establece diferencias extremadamente elevadas. Así, por ejemplo, el Plan y Reglamento de 1825, al que me he referido más arriba, establece un salario de 8.000 reales para los maestros de primera clase, y de 3.000 reales para las maestras de la misma categoría. En la tercera clase, los sueldos serán de 3.000 y 1.000 reales, respectivamente. El trabajo de las maestras vale tan sólo por un tercio del de los maestros.

Curiosamente, los efectos cruzados de una distinta distribución territorial de maestros y maestras y de la existencia de diferencias salariales según tamaño de población tienen como consecuencia el que, según los datos que Cossío publica en 1885 -tan sólo dos años después de la igualación legal de los salarios-, el sueldo medio de las maestras sea un 26% más alto que el de los maestros. Mientras éstos cobran, en promedio, 660,92 pesetas, aquéllas cobran 836,18<sup>16</sup>. En efecto, los sueldos bajos corresponden a los maestros de zonas rurales; un 48 % de los maestros de escuelas públicas cobran menos de 500 pesetas, lo que indica que se hallan en pueblos de menos de 400 habitantes y en cambio, tan sólo un 9,3% de las maestras se encuentra en esta franja salarial. Así, a diferencia de lo que ocurre en la actualidad, en los pueblos pequeños era mucho más frecuente, a finales del XIX, la presencia de un maestro que la de una maestra. Probablemente a ello concurre también otro elemento; la diferencia de sector social en el reclutamiento de maestros y maestras. Cossío opina, en este aspecto, que: «Existe diferencia digna de notarse entre los normalistas de uno y otro sexo. Los varones pertenecen generalmente a la población rural o a la clase menos acomodada, tal como artesanos, comerciantes muy modestos, empleados de corto sueldo, etc. (...). La procedencia de las alumnas normalistas es algo mejor, pues pertenecen, en gran parte, a la clase media acomodada de las capitales de provincia y de las villas» (Cossío, s.f.:100). En tanto que mujeres, las maestras tienen posiciones inferiores a los maestros; pero en tanto que pertenecientes a la única profesión ilustrada abierta a las mujeres, proceden de grupos sociales superiores a los de sus colegas masculinos, y ello acaba beneficiándolas en los promedios salariales.

He señalado hasta aquí una serie de rasgos característicos de la escuela separada, destinada no a preservar a las niñas del contacto con los niños, sino a enfatizar la diferencia de destinos entre ambos géneros y a convertirla en insalvable, al proporcionarles una formación distinta. Las razones de fondo para que se haya dado este modelo educativo son diversas, y exigirían una amplia discusión. Pero no quiero cerrar este artículo sin aventurar mi propia hipótesis.

---

<sup>16</sup> Elaboración propia a partir de los datos de Cossío (s.f.: 75)

La primera interpretación que acude a la mente es de carácter moral y religioso: la importancia de la virginidad en nuestra cultura, la represión ejercida por la Iglesia sobre las mujeres y sobre su sexualidad, el papel mismo de la Iglesia en la creación de este modelo escolar, son elementos que parecen explicar suficientemente la construcción de una escuela separada. Sin embargo, ¿cómo se explica la marcada diferencia en los *currícula*? ¿Por qué razón el informe Quintana sigue negando a las mujeres el derecho a la instrucción, y se refiere a la educación privada como la más adecuada para ellas? ¿Por qué privar a las mujeres de conocimiento, incluso de aquéllos aceptados por la Iglesia y considerados útiles para los hombres? Son preguntas que no parecen tener una respuesta suficiente desde la explicación estrictamente moral y religiosa.

A mi modo de ver, el modelo de educación femenina separada corresponde a una doble operación cultural: el reforzamiento de una jerarquía de géneros presente en todos los ámbitos de la vida cultural y social, por una parte. En este aspecto no cabe hablar de interpretación, puesto que tal jerarquía está explícitamente marcada en la estructura educativa. Y, por otra parte, una forma de educación de las mujeres que cierre el paso a su construcción como sujetos con intereses distintos a los del grupo familiar. Este es, me parece, el nudo de la cuestión.

En efecto ¿cuál es la función del sistema educativo moderno en su etapa inicial? Básicamente, la formación del ciudadano, es decir, del individuo que ha roto sus vínculos con unas formas culturales comunitarias y no se define ya como miembro de un grupo que le transmite derechos y deberes, sino como ser «libre», autor de su propio destino, en función de una «vocación». Olvidemos por un momento todos los obstáculos existentes para esta libertad, y los condicionamientos de diverso tipo que influyen en las vocaciones; todo ello será resuelto en forma de «fracaso escolar», y no pondrá en duda los supuestos de actuación de la escuela. Ahora bien, esta libertad en la elección del propio destino comporta, precisamente, la posibilidad de negar las obligaciones de grupo: si se produce una vocación científica, artística o empresarial, es lícito, para el ciudadano -a diferencia de lo que ocurría con el propietario agrario, por ejemplo- posponer los intereses familiares para dedicarse de lleno al cultivo de su profesión. Y lo que aparentemente tendrá de más noble el sistema educativo, aquello que constituirá su éxito, es precisamente su capacidad para suscitar tales vocaciones.

Así pues, la instrucción escolar es, en la fase de construcción de la escuela moderna, un elemento de diferenciación personal en relación al grupo, un instrumento que permite cortar con el pasado, con la tradición, con los vínculos antiguos, y aventurarse hacia la innovación; ser un ciudadano con capacidad decisoria propia. Pero esta actitud supone una amenaza para la continuidad de los grupos, porque liquida la solidaridad. Y, por ello, mientras es no sólo tolerada sino incluso estimulada para los individuos de determinados grupos sociales, su adquisición es negada a otros grupos o individuos, y muy específicamente a las mujeres, a las que continúa imponiéndose el destino colectivo de atención a los demás y de renuncia a cualquier «vocación» personal, con la

única excepción de la vocación religiosa -que incluso puede ser a veces percibida por parte de la familia como un acto egoísta, de dejación de deberes filiales.

La ignorancia a la que se condenó a las mujeres no es, en definitiva, sino un obstáculo más en el intento de frenar su autonomía para mantenerlas vinculadas al cuidado y servicio de los hombres. La escuela separada fue un instrumento extremadamente idóneo para robustecer este obstáculo. La escuela mixta es menos idónea, pero conserva aún, bajo otras formas y sin explicitarlos, muchos de los rasgos culturales que configuraron el sistema educativo moderno en su etapa inicial.

#### **4. COEDUCACIÓN O ESCUELA SEGREGADA: UN VIEJO Y PERSISTENTE DEBATE**

[Este artículo fue publicado en RASE (Revista de Sociología de la Educación) (2010), vol. 3 (1) pp. 143-158]

**D**esde el punto de vista de la opinión pública, la educación tiene una característica que comparte con otros ámbitos de la sociedad, pero que en este caso es especialmente aguda: todo el mundo se considera preparado para opinar, para sugerir, para criticar, para decidir la solución idónea. A diferencia de otros ámbitos de la vida social, que aparecen o como privados, y por lo tanto menos sujetos al debate público, como por ejemplo la producción industrial o el sector bancario, o como tan técnicos que se admite su desconocimiento, como por ejemplo la sanidad, la educación es un ámbito “blando”. Una gran parte de la población tiene o ha tenido una relación frecuente con él, sea como estudiantes, como padres y madres, como docentes; y su lenguaje no es excesivamente especializado. Así que todo la designa como un campo abierto, de debate permanente y muy sometido a los influjos de opiniones e ideologías, y, de modo creciente, utilizado también como espacio de debate político y partidista, arena de enfrentamiento de intereses de grupo a veces muy distantes de los que se derivan de la propia actividad educativa.

Esta característica introduce, de inmediato, la dificultad de los debates de fondo, basados en experiencias contrastadas. No creo que la eficacia de los tratamientos contra el cáncer pueda ser debatidos en las televisiones, en los periódicos, o utilizada como arma contra un determinado gobierno; pero sí lo es el fracaso escolar, por ejemplo, sus causas y sus posibles remedios. Con lo cual muy a menudo los debates en los que aparentemente se habla de educación son, conscientemente o no por parte de quienes participan en ellos, campos en que se libran otras batallas, otros intereses, otros conflictos.

#### 4.1. Un debate recurrente: la escuela segregada por sexos

Este es, a mi modo de ver, el caso de un debate recurrente: el de la superioridad de la escuela segregada por sexos. La forma de escolarización segregada, mayoritaria en el pasado como consecuencia de una concepción diferenciada de los géneros, es decir, de los patrones culturales y destinos que debían vivir hombres y mujeres, fue retrocediendo a medida que avanzaba la idea de la igualdad, entendida, primero, como igualdad de derechos y rechazo de las discriminaciones, más tarde como derechos iguales de los diferentes. Quedan en el mundo muchas escuelas sólo de niños o sólo de niñas, sobre todo en los países en los que las mujeres han accedido en menor medida al mundo público, o en los que sólo han accedido sectores de mujeres de clase alta y media. Es decir, en países que están aún en el trayecto de cambio hacia la consolidación del concepto igualitario entre hombres y mujeres. En los países occidentales se ha impuesto hace tiempo la escuela mixta como escuela mayoritaria. Y ello ha implicado cambios importantísimos en la educación, y ha tenido como consecuencia evidente el gran avance educativo que las mujeres han llevado a cabo en los últimos años.

En España, después de numerosos conflictos y avatares a lo largo del siglo XIX y del primer tercio del XX, la segunda República consideró que la forma adecuada de escolarizar era la escuela mixta, llamada entonces también “coeducación”, siguiendo la terminología inglesa. Se inició así el cambio hacia la construcción de una escuela pública mixta pensada para llegar a ser mayoritaria: en el año 1936 aproximadamente un 30% de las escuelas públicas eran ya de niñas y niños. La guerra impide completar este proceso y en el franquismo se retrocede de nuevo a la escuela segregada, que será casi exclusiva hasta 1970.<sup>1</sup> Y es a partir de la Ley de Educación de aquel año y de su paulatina aplicación en los setenta cuando se generaliza la escuela mixta, primero entre las públicas, después también en la mayoría de las privadas, incluso religiosas. Quedó sólo un reducto de escuelas segregadas, la mayoría de ellas vinculadas al Opus Dei o a alguna orden religiosa.

¿Cuál es el balance que podemos hacer del predominio de la escuela mixta? Las insuficiencias de la escolarización mixta, tanto en relación a la educación de las niñas como de los niños, han sido puestas de relieve en numerosos trabajos desde los años ochenta, y el término “coeducación” ha sido ampliado de modo que la escuela mixta como tal, dominada todavía por una concepción androcéntrica de la cultura, ya no puede ser entendida como la culminación de la construcción de un modelo coeducativo. La escuela mixta es un paso necesario, pero aún insuficiente para llegar a una forma de educación que ponga en el mismo plano de importancia a niños y a niñas, a las pautas culturales de género femenino y a las de género masculino, y que permita a todos y a

---

<sup>1</sup> La historia de la educación de las mujeres en España cuenta ya con numerosos trabajos que nos permiten conocerla con bastante precisión, especialmente los de Rosa María Capel y Pilar Ballarín. Para una síntesis reciente puede verse: Del Amo, M<sup>a</sup> Cruz (2009).

todas adoptarlas en ambos casos, con independencia de su sexo. En este sentido, se ha realizado una crítica de la escuela mixta por insuficiente como forma de coeducación; pero al mismo tiempo hay que poner de relieve que la escuela mixta, con las transformaciones culturales que han ido produciéndose, ha sido la forma institucional que ha permitido el gran avance educativo de la población española en los últimos 30 años. Un avance educativo absolutamente único respecto a nuestro pasado, tanto para los hombres como, sobre todo, para las mujeres.

Este avance es conocido, pero quiero apuntar tan sólo un par de cifras para que veamos su alcance real: en 1982 había todavía en España algo más de 6 millones de personas analfabetas o sin estudios, de las cuales el 62% aproximadamente eran mujeres; es decir, unos 3,7 millones de mujeres. 25 años más tarde, en 2007, el analfabetismo o “sin estudios” afecta a 858.600 personas, de las cuales, casi un 70% de mujeres, es decir, unas 570.000: la población sin estudios ha quedado dividida por 7, aproximadamente, y la mayoría de edades avanzadas. En el nivel educativo más alto, quienes han alcanzado un título universitario, el porcentaje de personas con estudios terminados se ha multiplicado, para los hombres, por 3,3, entre 1982 y 2007; para las mujeres, por 5,1. Las tituladas universitarias han pasado de 640.000 en la primera fecha a 3.269.000 en el año 2007, y a constituir el 53,22% del total de titulados superiores, superando a los hombres (Instituto de la Mujer, 2008 y elaboración propia). Desde el punto de vista del aumento de los niveles educativos y académicos, el éxito es absolutamente evidente, pero no sólo para las mujeres, que han aumentado más, pero venían de una situación de inferioridad, sino también en el crecimiento de los hombres titulados superiores.

Éxito, pues, indiscutible de la escuela mixta. Sobre todo, al nivel de los logros académicos, que es lo que se está midiendo a través de los aumentos de niveles educativos. Menos fáciles de medir son los logros en otros aspectos de la educación, como puedan ser la interiorización de pautas de comportamiento violentas o de actitudes de competitividad o de cooperación, y tantos otros aspectos vinculados a actitudes y valores que no medimos y que sin embargo son fundamentales en la regulación de los comportamientos individuales y colectivos. Pero este es ya otro tema.

Pues bien, justo cuando constatamos que con la escuela mixta se ha dado un gran salto adelante en el rendimiento escolar de chicos y chicas, se inicia de nuevo el debate sobre la conveniencia de la escuela segregada. Un debate que nunca murió del todo: durante los años noventa surgían ya de vez en cuando voces a favor de la segregación. En la década actual, algunas escuelas privadas segregadas consiguieron ser concertadas<sup>2</sup>, a partir de un cambio legislativo introducido por el segundo gobierno del PP (2000-2004) que eliminó la segregación por sexo como uno de los motivos excluyentes

---

<sup>2</sup> CEAPA (Confederación Española de Asociaciones de Padres de Alumnos) produjo un documento a principios de 2009 denunciado que unas 60 escuelas vinculadas al Opus Dei, que separan a los alumnos de las alumnas en las clases, estaban concertadas, es decir, parcialmente financiadas con dinero público.

de los conciertos educativos. Y, en los últimos dos años, sea en defensa del mantenimiento de estos conciertos, sea por razones políticas e ideológicas, el debate se ha recrudecido, y ha ido atravesando España, comunidad por comunidad, en una especie de ola que reclamaba, hoy aquí, mañana allá, la atención de los medios de comunicación.

Algunas autonomías han considerado que no debían concertar escuelas segregadas<sup>3</sup>. Otras, que mantendrían los conciertos ya existentes. La disparidad de criterios muestra claramente que las opciones se deben a diferencias en la relación de fuerzas políticas y religiosas, más que a argumentaciones que hayan tenido en cuenta los aspectos culturales que implica la educación mixta o segregada. Una vez más, los conflictos e intereses entre adultos priman sobre el análisis preciso de las consecuencias que cada tipo de educación pueda tener sobre las generaciones nuevas. Pero el debate no ha terminado: hay en este momento una fuerte corriente subyacente, o por lo menos relativamente poco visible todavía, que se ha propuesto volver a generalizar la escuela segregada, y que seguirá planteando, probablemente, no sólo el derecho de las familias a elegir la forma de escolarización que prefieren para sus hijos e hijas y a obtener financiación pública para ello, sino la conveniencia de que la mayoría de escuelas vuelva a la fórmula de la segregación por sexos. Así que, una vez más, y todas las que haga falta, habrá que volver a analizar y exponer los argumentos del porqué, por lo menos en una etapa relativamente cercana en el tiempo, en la que podemos prever en alguna medida las necesidades de la sociedad, hay que mantener la escuela mixta y hacerla evolucionar hacia formas más complejas de coeducación.

#### 4.2. Los argumentos a favor de una “escuela diferenciada”<sup>4</sup>

La argumentación que, en el pasado, llevaba a la conclusión de que niños y niñas debían ser educados por separado era simple y totalmente concordante con la concepción social del papel diferenciado de los hombres y las mujeres en la sociedad. Si el destino social de hombres y mujeres es distinto, si ellos deben dedicarse a la vida pública y ellas a la vida privada, su educación, obviamente, no puede ser la misma. La educación estará destinada a desarrollar en los individuos de cada uno de los sexos

---

<sup>3</sup> Cantabria, por ejemplo, una de las primeras autonomías en que se produjo el debate, decidió retirar el concierto a una escuela segregada que lo había obtenido anteriormente. Para el debate en Cantabria, ver El País, 14/4/09, *Cantabria estudia retirar al Opus la licencia de un colegio*. En Cataluña, en cambio, la LEC, primera ley de educación aprobada por el Parlamento catalán –julio 2009– opta por mantener los conciertos educativos a las escuelas segregadas que ya lo habían obtenido con anterioridad.

<sup>4</sup> El término “escuela diferenciada” es el que proponen algunas de las personas que trabajan en este sentido para eliminar el término “escuela segregada”, utilizado a menudo para designar la escuela que incluye a un solo sexo. La diferencia está hoy de moda, está incluso considerada como un aspecto positivo, en la medida en que parece apelar al “respeto a la diferencia”. Usaré aquí por lo tanto este término al referirme a los argumentos que lo proponen, puesto que así es como suelen presentar esta forma de escolarización.

aquellas características que favorezcan su destino social, y a combatir las que lo entorpezcan. Es decir, la educación debe contribuir a la construcción de lo que hoy llamamos el “género”, que no se produce de una manera natural en los individuos, sino que en gran parte es forzado tanto en hombres como en mujeres, inculcado a veces en contra de los deseos y aptitudes de los individuos. No voy a entrar en la demostración de este punto: hay ya muchísima literatura que lo ha documentado de manera concluyente. Por si alguien duda de que esta fuera la base argumental para la separación escolar de sexos, le remito al capítulo quinto del Emilio de Rousseau, libro pedagógicamente emblemático e influyente en el mundo de la educación durante largo tiempo, donde en pocas y muy claras palabras se explica el tratamiento que hay que dar a la desdichada Sofía para que aprenda a ser mujer y comportarse como tal.

No es hoy ésta la argumentación de quien defiende el regreso a una escuela segregada. Actualmente, sobre una base ideológica general de aceptación de la igualdad entre los sexos, este tipo de argumentos serían considerados inaceptables en el mundo occidental. Si de destinos diferenciados en función del sexo se deriva la necesidad de una educación diferenciada —que, por supuesto, no se desarrolla en paralelo, porque en un caso debe conducir al dominio del mundo, en el otro a la sumisión—, de destinos “iguales” —con toda la ambigüedad del término— hay que derivar una educación igual. La argumentación sobre la necesidad de separar escuelas es hoy mucho menos obviamente misógina, excepto cuando se basa en principios morales destinados a preservar la pureza de las muchachas y a demonizar la proximidad física entre chicos y chicas<sup>5</sup>. Pero este tipo de principios morales, que en algunas sociedades pueden ser todavía hoy muy convincentes, son, por el momento, entre nosotros, considerados represores y anticuados. La permisividad sexual de la sociedad española en los últimos años no encajaría este tipo de principios; todo parece indicar que la mayoría de las personas, en nuestro país, sobre todo en edades jóvenes, considera más positivas la permisividad y la experimentación sexual que la represión sublimizada.

Así que no se trata de esto, al menos abiertamente. Y entonces las argumentaciones son poco sólidas, lógicamente cojas. Se sustentan en donde pueden; intentan, una vez más, naturalizar las diferencias, e invocar ventajas relativas a lo que hoy puede importar a las familias, el éxito escolar.

No pretendo en absoluto exponer de modo exhaustivo los argumentos que se formulan en relación a la superioridad de una escuela diferenciada, sino únicamente referirme a los que de modo más frecuente se han utilizado. Básicamente dos tipos de argumentaciones:

---

<sup>5</sup> A menudo ésta es la razón subyacente, para promover la escuela diferenciada. Así, por ejemplo, en los Estados Unidos durante la etapa de presidencia de Bush, ha crecido el número de escuelas diferenciadas, básicamente con argumentos de carácter moralizante, concordantes con la ideología promovida en esta etapa. En España hay también un trasfondo de moral católica en este mismo sentido, pero la utilización de esta argumentación es menos frecuente, probablemente por el momento ideológico actual sobre las prácticas sexuales, mucho más permisivo que en otros países y por supuesto que en otras épocas.

- 1) Las diferencias en el desarrollo y maduración del cerebro entre niños y niñas, que complican, al educarlos conjuntamente, los procesos educativos de unos y otras.
- 2) Las diferencias en los comportamientos y actitudes de niños y niñas, que implican un elemento negativo –violencia, retraso escolar, falta de estímulos de competición...- cuando se produce una educación conjunta.

Veamos el primer aspecto, la referencia al desarrollo y maduración del cerebro masculino y femenino. En España, la autora más conocida por sus escritos teóricos sobre la superioridad de la escuela diferenciada es María Calvo Charro, profesora de Derecho Administrativo de la Carlos III. Calvo ha escrito diversos libros sobre el tema. Su argumentación básica, muy resumidamente es:

*Sería ideal que el modelo mixto huyera del igualitarismo neutralizante de los sexos. Pero es muy difícil. Si se enseña de manera razonada, lenta y analítica, las niñas se aburren; mientras que, si se enseña de manera explícita y ágil, son los niños los que se pierden. El ritmo de maduración y desarrollo en los varones es mucho más lento que el de las niñas. Solucionar eso es muy complicado (Calvo Charro, 2006a).*

En algunas entrevistas, Calvo insiste en que niños y niñas son iguales, y que no se trata de volver a la educación discriminatoria para las mujeres ni tampoco a ningún principio religioso. De su razonamiento se deduce que más bien las niñas son superiores en rapidez de aprendizaje, y que esto perjudica a los niños.

Me parece útil citar ampliamente una de sus entrevistas, puesto que nos da sucintamente la base de su argumentación:

*Gracias a los avances tecnológicos de los últimos 15 años, se han podido desarrollar nuevos métodos de investigación de la estructura y del funcionamiento cerebral. Los scanners y las resonancias magnéticas han permitido a los científicos analizar un cerebro en actividad, comprobar las diferencias entre ellos y cómo responden a distintos estímulos, demostrando que existe un dimorfismo cerebral desde el punto de vista sexual. Hasta entonces se pensaba que eran los roles, las pautas culturales o la educación que dábamos a los niños y niñas los que determinaban que fueran de una manera u otra, ahora, gracias a estos avances, se puede afirmar que los cerebros de un hombre y de una mujer son diferentes desde el nacimiento, y que cada sexo sigue un desarrollo cerebral distinto, algo que si se hubiera dicho hace 20 años, se consideraría una aberración.*

***¿Cómo se manifiestan estas diferencias cerebrales en los niños en edad escolar?***

*En Infantil y Primaria se ha demostrado que el ritmo cognitivo de maduración es mucho más rápido o precoz en las niñas, y que el hemisferio izquierdo, que es el que se dedica a las defensas verbales y a las habilidades lingüísticas, madura hasta dos años antes que en los varones. De manera que las niñas hablan antes, hacen frases más completas, utilizan más calificativos y además, escriben mejor y antes, porque la psicomotricidad fina la tienen también más desarrollada.*

***¿Afecta esto al rendimiento escolar?*** *Por supuesto. Los niños se quedan atrás respecto a las niñas en esta etapa educativa. Esto queda demostrado en los recientes informes sobre resultados educativos, como PISA, que refleja que los niños en comprensión lectora están muy por debajo de las chicas. Hay que tener en cuenta que si los niños van*

*retrasados en lectura y escritura en Infantil y Primaria, pasan a Secundaria con un déficit muy grande.*

*En Secundaria, ¿siguen siendo diferentes los ritmos de maduración? En Secundaria ocurre el efecto contrario. Cuando llegan a la pubertad, el nivel de testosterona de los chicos se dispara drásticamente, esta subida de testosterona tiene efectos evidentes en el interior del cerebro. Los chicos adquieren una capacidad de razonamiento lógico-matemático y abstracto y una visión espacial superior a la de las chicas, aportándoles mayor facilidad para las materias relacionadas con estas capacidades. En este caso son las chicas las que se quedan atrás.*

*Si chicos y chicas aprenden de forma diferente, significa entonces que hay que enseñarles de modo distinto. Exacto. La educación diferenciada persigue atender las distintas cualidades para aprender que tienen tanto los chicos como las chicas. El currículo es el mismo, las asignaturas y los objetivos iguales, pero hay que tener en cuenta siempre los distintos modos de aprendizaje. (Calvo Charro, 2008a)*

El segundo tipo de argumentos, aunque procede de la misma base conceptual, suele ser menos sofisticado. Se basa sobre todo en la afirmación de que la educación diferenciada permite alcanzar un mejor rendimiento escolar y un mejor aprendizaje: de las matemáticas para las niñas, por ejemplo. Y suelen invocarse ejemplos concretos, de escuelas en las que las niñas han obtenido mejores notas y mejores rendimientos en matemáticas en centros exclusivamente femeninos, o en que se ha rebajado el nivel de violencia, en centros sólo de niños. Y, de una manera creciente, la argumentación complementaria: los niños sufren de la convivencia con las niñas, se les priva de su masculinidad, de los elementos de competitividad que resultan estimulantes para ellos. Veamos aun una cita de Calvo, que resume este tipo de argumentación:

*Los chicos españoles son cada vez más analfabetos que las chicas. Nuestro sistema educativo está dando a los muchachos mucho menos de lo que merecen académicamente hablando. Las soluciones propugnadas desde ámbitos gubernamentales sugieren sin embargo la eliminación de la masculinidad de los jóvenes en el desarrollo de programas de igualdad de «género» y otras medidas «contra el sexismo» en las aulas que no hacen sino ahondar aún más en una postura radicalmente errónea que pretende negar unas características propias a los varones, provocándoles una auténtica crisis de identidad. Los chicos no necesitan que se les «rescate» de su masculinidad, sino que se les comprenda y se les apliquen modelos pedagógicos adaptados a su peculiar forma de aprender y comportarse. Dejemos a los chicos «ser chicos» y reencontrarán su identidad. Ayudémosles a convertirse en «caballeros» y ellos solos cerrarán el abismo educativo que les separa de las chicas (Calvo Charro, 2006b)*

### 4.3. El análisis de los argumentos sobre una escuela diferenciada

En el tipo de argumentación que he señalado hay algunos hechos curiosos, y en primer lugar la mezcla de conservadurismo profundo con la utilización de conceptos actuales, incluso procedentes, en algún caso, de la literatura feminista. Es esta delibe-

rada mixtificación lo que permite que estos argumentos circulen e incluso que encuentren cierto eco en la población y los medios de comunicación; como he dicho más arriba, si se utilizaran los argumentos tradicionales, el choque con las creencias actuales sería demasiado brusco para permitir convencer a los no convencidos.

Pero si la argumentación es moderna, el recurso es antiguo; es, podríamos decir, el de siempre. La naturalización de las desigualdades, que permite poner bajo sospecha el concepto de igualdad, como profundamente injusto y homogeneizador frente a la diversidad natural. La igualdad aparece entonces como profundamente enemiga de la libertad –la famosa libertad de los padres y el derecho a la elección de centros y de tipos de educación–, como reductora de las posibilidades humanas y, en definitiva, como una imposición de castración. Aun en los casos en que todo ello se hace con la mejor voluntad, el resultado es el de abrir de nuevo el camino hacia la justificación de la desigualdad, al haber apartado los obstáculos teóricos que la convertían en indeseable.

Ahora bien, el ataque a la igualdad no es frontal: antes al contrario, se comienza por afirmarla como una premisa básica. Así pues, ya no hay desigualdad, sino diferencia. Pero una diferencia basada en la naturaleza, y, por lo tanto, inmutable.

A pesar de la voluntad de modernidad de la argumentación, por tanto, se produce una necesidad lógica: la de negar el papel de lo social. Porque en nuestra ideología actual lo social aparece ya como algo sobre lo que podemos influir, que podemos modificar, mientras, en cambio, lo biológico sigue desempeñando el papel de lo dado, lo eterno, el papel que tuvo la “esencia” en el pasado, cuando este término ha perdido fuerza en el imaginario moderno. Así que muy pronto en estas argumentaciones tienen que aparecer afirmaciones del tipo “*hace veinte años se hubiera considerado una aberración decir que los cerebros de hombres y mujeres eran distintos, porque entonces se creía que eran los roles y la educación*”. Por suerte, la ciencia ya nos ha salvado de tales errores, y hoy sabemos fehacientemente que los individuos están determinados por su cerebro desde el momento del nacimiento - ¿y por qué no desde la concepción, me pregunto, puestos a no dejar ni un cabo suelto? -. Y si el cerebro de los hombres y las mujeres es diferente, queda claro que no pueden ser educados conjuntamente; tratar de hacerlo es condenar a los chicos a la violencia, impedirles que asuman y desarrollen su masculinidad, imponerles un ritmo inadecuado y por lo tanto llevarlos directamente al fracaso escolar.

No voy a entrar en la discusión sobre las diferencias de desarrollo del cerebro en hombres y mujeres<sup>6</sup>. El tema es de suficiente calado para que no lo hagamos de cualquier manera y desde personas no especializadas. El que haya diferencias de desarrollo

---

<sup>6</sup> Para una síntesis reciente sobre las diferencias en el funcionamiento cerebral entre mujeres y hombres ver Brizendine, (2007). Brizendine ha estudiado el cerebro femenino precisamente desde la especificidad de las mujeres. Comienza la introducción a su libro afirmando: *Más del 99% del código genético de los hombres y las mujeres es exactamente el mismo. Entre treinta mil genes que hay en el genoma humano, la variación de menos del 1% entre sexos resulta pequeña. Pero esta diferencia de porcentaje influye en*

en el cerebro de hombres y mujeres parece, en principio, una afirmación de Perogrullo; el que esta diferencia haya de traducirse en distintas formas de educación no está claro en absoluto. Si todas las diferencias encontradas en el desarrollo cerebral tuvieran que dar lugar a una distinta educación probablemente deberíamos fragmentar la escuela al infinito.

Sin entrar por tanto a comentar el carácter de estas diferencias, hay dos observaciones que me parecen adecuadas al tema:

1) En los últimos tiempos se están produciendo grandes avances en el conocimiento del funcionamiento y desarrollo del cerebro, tema importantísimo para conocer mejor nuestra naturaleza y nuestra dotación biológica. Como profana que soy en estos temas que sólo sigo de lejos, mi impresión es que se está en un momento de avance pero que falta aún mucho para un conocimiento completo y exhaustivo del funcionamiento y desarrollo cerebral de los humanos. Por otra parte, todos sabemos ya a estas alturas que todo conocimiento científico es provisional, y que, más allá de los hechos probados, su interpretación depende del ámbito ideológico, político y social en el que se instala la investigación e incluso más concretamente la persona que la realiza. En los últimos años, el incremento de estudios sobre el cerebro, así como el aumento del punto de vista feminista en los ámbitos universitarios, han permitido el que muchas investigadoras se centraran especialmente en el análisis de las diferencias entre el cuerpo femenino y el cuerpo masculino. En efecto, nuestro largo pasado androcéntrico tuvo como consecuencia el convertir el cuerpo masculino en modelo de referencia universal, mientras el cuerpo femenino recibía menor atención en su especificidad. Ello ha implicado un retraso en muchos aspectos, por ejemplo, en el estudio de aquellas enfermedades que aparecen más frecuentemente en las mujeres. La adopción de un punto de vista feminista en la investigación médica o biológica ha supuesto una mayor atención a los aspectos específicamente femeninos del desarrollo y funcionamiento corporal, y por lo tanto la acentuación de las diferencias respecto del desarrollo y funcionamiento corporal masculino. Hasta aquí, por lo tanto, el análisis de las diferencias es totalmente correcto, y era incluso una necesidad para ir reduciendo el carácter androcéntrico de la medicina y la biología, y para conocer en profundidad las características biológicas de las mujeres.

Ahora bien, si la insistencia en las diferencias biológicas es una necesidad del conocimiento y no una operación de carácter ideológico, de ello no tiene por qué derivarse la afirmación de destinos sociales diferentes. Recuérdese, como ejemplo, que en la polémica del XIX sobre la capacidad de las mujeres para

---

*cualquier pequeña célula de nuestro cuerpo, desde los nervios que registran placer y sufrimiento, hasta las neuronas que transmiten percepción, pensamientos, sentimientos y emociones* (2007: 23).

estudiar y para aprender, uno de los argumentos centrales para justificar su exclusión era la del menor peso del cerebro femenino –que, como dato, ha sido confirmado actualmente- que teóricamente suponía la menor inteligencia en las mujeres y por lo tanto su imposibilidad de aprendizaje de conocimientos académicos<sup>7</sup>. Un siglo y medio más tarde estamos asistiendo a la explosión generalizada del talento y la capacidad de las mujeres en términos académicos, con mayor número de estudiantes de universidad mujeres e incluso ya de tituladas superiores. El viejo argumento del peso del cerebro ha demostrado su total falsedad, o, dicho de otra manera, la realidad ha demostrado que tal argumento no tenía nada que ver con la falta de conocimientos de las mujeres, que simplemente estaban excluidas de la posibilidad de acceder a los institutos de enseñanza media y a la universidad. Es decir, el estudio del cerebro y la detección de las diferencias de funcionamiento no implican condiciones que hagan imposible un aprendizaje compartido; por lo menos, no hay evidencia empírica de ello hasta ahora, sino únicamente la constatación de diferentes ritmos, que por otra parte habría que comparar con las diferencias individuales, de grupos sociales, etc. para saber si son realmente las más decisivas en relación a las capacidades de aprendizaje. Ni, por lo tanto, tiene porque convertirse en el elemento central de ordenación de un sistema educativo diferenciado: la inferencia de que de las diferencias de funcionamiento cerebral se deriva una dificultad educativa en la educación mixta es un salto en el vacío que no ha sido en absoluto demostrado. El mayor fracaso masculino actual en la educación es, desde mi punto de vista, debido a otras causas bien distintas, que no tienen relación con el sexo sino precisamente con el género.

2) Yendo a otro tipo de consideración: lo que sí ha sido ampliamente demostrado es la importancia de las situaciones sociales para producir o no desigualdad entre los individuos. La eterna discusión sobre qué parte de esta desigualdad procede de una diferencia natural y qué parte es producida socialmente reposa sobre un falso dilema, puesto que presupone que podemos separar en cada individuo los efectos de su naturaleza de los efectos de su entorno, y así medir como ha influido cada cosa. Pero, en los individuos concretos, estos efectos no pueden ser considerados separadamente: la socialización opera desde el nacimiento, conformando ya la naturaleza individual. Remitámonos de nuevo a la opinión de una especialista:

---

<sup>7</sup> Brizendine (2007: 23): *Para el ojo del observador, los cerebros de las mujeres y los hombres no son lo mismo. Los cerebros de los varones son más grandes en alrededor de un 9%, incluso después de la corrección por tamaño corporal. En el siglo XIX los científicos interpretaron que esta diferencia demostraba que las mujeres tenían menos capacidad mental que los hombres. Las mujeres y los hombres, sin embargo, tienen el mismo número de células cerebrales. Las células están siempre agrupadas con mayor densidad en las mujeres, como embutidas en un corsé, dentro de un cráneo más pequeño.*

*El primer principio de la organización del cerebro consiste en la suma de genes y hormonas, pero no podemos desatender el ulterior esculpido del cerebro que resulta de nuestras interacciones con otras personas y con nuestro entorno (...). Los científicos siguen sin saber exactamente hasta qué punto puede reformarse el cerebro que nos dio la naturaleza. Va contra la naturaleza de la intuición, pero algunos estudios muestran que los cerebros del hombre y la mujer tienen distinta susceptibilidad genética a las influencias ambientales. En ambos casos, de todos modos, ya sabemos bastante para entender que debería dejarse de lado el debate, básicamente mal planteado, de naturaleza contra educación, puesto que el desarrollo de los niños está intrínsecamente compuesto de ambas. (Brizendine, 2007: 56)*

Así pues, en esta cuestión históricamente mal planteada, la única manera de llegar a saber, en los individuos humanos, qué parte de naturaleza ha jugado en la producción de la desigualdad, es construir una sociedad realmente igualitaria. Si en un momento histórico futuro se alcanza una sociedad libre de androcentrismo y patriarcado, una sociedad que haya perdido hasta el recuerdo de la preeminencia masculina y de la especialización de funciones según los géneros, aquellas desigualdades en los logros, en los hábitos, en las actitudes, que sigan observándose como diferencias notables y generalizadas entre hombres y mujeres podrán ser consideradas como derivadas de un distinto funcionamiento cerebral y físico. Así, por ejemplo, es muy probable que sigan pariendo las mujeres, a menos que se haya producido una intervención radical sobre la naturaleza que faculte a los hombres para la concepción y el parto. Más allá de la constatación de un diferente funcionamiento del sexo masculino y del femenino, parece arriesgado afirmar qué es lo que permanecerá como diferencia de sexo, una vez eliminado el género como imposición social. Dar la preeminencia a las diferencias de funcionamiento del cerebro masculino y femenino es querer reificarlas -¿y qué hay de las similitudes? ¿son mayores o menores que las diferencias? ¿por qué no basarnos en ellas para predicar la necesidad de un mismo tipo de educación? -. La enorme plasticidad y capacidad de adaptación que hemos demostrado hasta aquí los humanos convierte en casi risible la afirmación de la necesidad de una escuela segregada basándose simplemente en hechos como “la necesidad de mayor competitividad entre los niños” por razones derivadas del funcionamiento de su cerebro. Hagamos que hombres y mujeres tengan libre acceso a todas las posibilidades de la vida en igualdad de condiciones y ya veremos, más tarde, si persisten o no las diferencias en sus cerebros y qué importancia tienen en el conjunto de su funcionamiento.

¿Cuál es, por tanto, el fondo de esta argumentación? Negada la importancia del entorno social en la transmisión de los géneros, apoyarse en diferencias biológicas para postular una educación diferenciada, que aparentemente responde a una necesidad natural. Y seguir propiciando, con ello, la adquisición de géneros, es decir, de modelos culturales y sociales distintos para hombres y para mujeres. Pero ya desde la biología ha quedado claro que ésta no es independiente del entorno, y que los estímulos sociales moldean nuestros comportamientos y hábitos favoreciendo o dificultando el desarrollo

de determinadas capacidades. De modo que, una vez más, la discusión de fondo que habría que mantener no es la de la adecuación a las diferencias cerebrales, sino la de si queremos una sociedad en que hombres y mujeres tengan características, hábitos y emociones distintas, que les encaminen hacia papeles sociales diferentes, o si consideramos que no hay que marcar los destinos y los roles sociales a partir del sexo. Esta es la verdadera distinción entre quienes están por la escuela segregada y quienes están por la coeducación. Discusión legítima, por supuesto, pero que tiene que ser abordada en sus términos propios y no escamoteada tras principios científicos generales.

Pero antes de analizar qué es lo que supone cada una de estas dos opciones, la del mantenimiento de los géneros y la de su paulatina desaparición como modelos impuestos, veamos aun algunos otros argumentos esgrimidos en apoyo de una educación diferenciada.

#### **4.4. Los argumentos no naturalistas: el mayor rendimiento escolar**

Las diferencias de funcionamiento cerebral no son los únicos argumentos utilizados para promover la escuela segregada, aunque subyacen a la mayoría de los argumentos actuales. Hay también otros argumentos: básicamente, el mayor rendimiento escolar y especialmente matemático de las chicas en escuelas sólo de chicas, la disminución de la violencia en ambos tipos de centros y el posible mayor rendimiento de los chicos en escuelas sólo de chicos. Más un último argumento cada vez más presente: el crecimiento del número de centros educativos de un solo sexo en el mundo, esgrimido como argumento para mostrar la legitimidad de la fórmula de educación segregada.

En relación al mayor rendimiento y niveles alcanzados por las chicas en determinadas disciplinas, como las matemáticas, en escuelas de chicas, hay que tener en cuenta un hecho: a menudo este tipo de escuelas se ha creado como centros destinados a mujeres de clase alta, y son centros que cuentan con unos recursos y un profesorado por encima de lo común, además de unas alumnas procedentes de familias de un nivel cultural muy alto. Los modelos fueron algunos centros educativos de principios del siglo XX en Inglaterra; el movimiento sufragista, liderado por mujeres pertenecientes a la burguesía, generó unas formas ideológicas especiales: grupos de mujeres capaces de emular a los hombres de su clase social en el ámbito del conocimiento, del deporte, etc. La educación mixta era aún impensable, las grandes escuelas y universidades inglesas en las que se educaban los futuros lores estaban pensadas para la formación de “*gentleman*” y era inimaginable incluir en ellos a las mujeres. Pero ya las mujeres de estas familias habían decidido tener acceso a la educación superior, a la práctica deportiva, a la posibilidad de viajar, etc. y así fueron creados algunos “*college*” que les estaban destinados, y en los que alcanzaron un alto nivel de conocimientos. En España apenas hubo algún eco de todo ello: en la propia burguesía los grupos ilustrados eran escasos, la ideología dominante en relación a las mujeres consistía aun fundamentalmente en el

destino exclusivamente maternal y hogareño. Probablemente el centro que más se pareció a aquellos “*college*” fue la Residencia de Señoritas<sup>8</sup>, en Madrid, creada en paralelo a la famosa Residencia de Estudiantes y dirigida por María de Maeztu, en la que convivía una extraña mezcla de exigencia intelectual y control sobre la vida privada.

Esta tradición, divulgada básicamente a través del Reino Unido y de algunos centros de Estados Unidos, ha tenido un carácter totalmente minoritario, pero ideológicamente persiste como un modelo posible: las mujeres, educadas fundamentalmente por mujeres y separadas de los hombres pueden adoptar más libremente, hasta cierto punto, actitudes que en tiempos fueron consideradas exclusivamente masculinas, y que, en cambio, serían difíciles de mantener en centros mixtos, dado que siempre los hombres resultan más masculinos que las mujeres, por así decir. Hoy este tipo de educación no tiene ya sentido en el mundo occidental: el acceso al conocimiento, al deporte, a la emulación de todo tipo, ha sido abierto a las mujeres en los centros educativos, y por lo tanto no se necesita separarlas para que puedan ejercitarse en un tipo de actividades que ya no les están vedadas. Cuando, en algunos casos, se esgrime el mejor rendimiento escolar de las mujeres en estos centros, especialmente en materias en las que hasta hace poco tiempo los resultados de los chicos aventajaban a los de las chicas, como las matemáticas, suele olvidarse que se trata de escuelas de mujeres de clase alta, con dotaciones de nivel superior a la media; la variable explicativa del mayor éxito es por lo tanto muy probablemente la clase social, no la segregación por sexos. Sin embargo, nada se dice de ello, y el éxito aparece como una consecuencia de la segregación.

Veamos finalmente la cuestión de la mayor violencia que teóricamente se desarrolla en los centros mixtos, y que parece remitir en los segregados. Se trata de un argumento un tanto errático, puesto que en algunos casos se afirma que en las escuelas mixtas los chicos no pueden desarrollar suficientemente su afán de competitividad – que en las edades escolares suele implicar un cierto grado de violencia física– mientras en otras argumentaciones se aduce que los centros segregados permiten disminuir la violencia. Aquí, de nuevo, hay un hecho subyacente que debe ser mencionado: la diferente percepción que chicos y chicas tienen de la violencia en los centros educativos. Determinados tipos de gestos y actitudes no son considerados violentos por los chicos: constituyen, de hecho, su forma normal de relacionarse, casi un juego, dado que los besos o abrazos están culturalmente proscritos para ellos, al generar de inmediato la sospecha de poca virilidad; los mismos gestos son leídos en cambio por las chicas como violentos: las expresiones de camaradería o de cariño suelen tomar entre ellas unas formas distintas, y los golpes, patadas, insultos, provocaciones, son interpretados como formas de agresión, no como expresiones de un vínculo afectivo. Las observaciones que llevamos a cabo hace años desde el equipo del ICE de la UAB acerca de la violencia en los centros educativos pusieron de manifiesto que el mayor número de agresiones

---

<sup>8</sup> Rosa Capel (2009) ha estudiado la historia de la Residencia de Señoritas a través de su archivo.

se producen de los chicos a los chicos; en segundo lugar y a bastante distancia numérica, de los chicos a las chicas. Sin embargo, el mayor número de quejas al profesorado, por ejemplo, no procede de agresiones recibidas por los chicos, sino por las chicas. Es decir, unos mismos gestos toman un valor distinto según el género de quienes los sufren, y originan también una distinta respuesta: en el caso de los chicos, habitualmente, una respuesta violenta del mismo tipo, física o verbal; en el de las chicas una respuesta verbal, que puede ser una agresión o una queja, pero raramente una respuesta que suponga violencia física. Algo semejante ocurre en relación al profesorado: determinadas actitudes son interpretadas en mayor medida como agresiones por las maestras y profesoras, que parten de códigos femeninos en cuanto a la violencia, y que tienen dificultades para responder en el mismo registro; mientras los maestros y profesores, conocedores del código masculino, suelen tener más medios para responder neutralizando el carácter violento y lo perciben menos como una agresión.

¿Cómo interpretar entonces la supuesta disminución de la violencia? Sólo investigaciones serias, basadas en la observación, podrían darnos respuestas concluyentes sobre si se produce o no en los centros segregados. Puede que en ellos se elimine la puesta en escena del machito que presume ante las niñas, pero puede también que se establezca una violencia profunda de desafío entre machos, como la que parece haber sido habitual en muchas escuelas religiosas masculinas en el pasado, e incluso en las grandes escuelas productoras de “*gentleman*” cuando la formación de estos suponía el aprender a matar y a morir en caso necesario, y por supuesto a blindarse contra cualquier posible acceso de piedad frente el adversario<sup>9</sup>. Aunque la violencia institucionalizada ha disminuido mucho en Europa desde la segunda guerra mundial, se ha producido al mismo tiempo su exportación a otras partes del mundo. Y, en cualquier caso, mi hipótesis es que la violencia como exigencia de género masculino ya no responde a una necesidad de supervivencia, pero sigue produciéndose porque ha quedado incrustada como una base justificativa del privilegio masculino sobre las mujeres y, por lo tanto, como característica central de la masculinidad y del acceso al poder; y por ello sigue inculcándose y reclamándose a los hombres jóvenes aun cuando su uso sea hoy más pernicioso que beneficioso para la sociedad.<sup>10</sup>

Un último argumento utilizado en algunos casos: algunas investigadoras feministas, como Anne Mete Kruse, han experimentado las posibilidades de un aprendizaje separado por grupos de niños y niñas en algunas situaciones concretas. Por ejemplo: si

---

<sup>9</sup> Algunas novelas y películas mostraron magistralmente, hace tiempo, este altísimo nivel de violencia de los centros educativos masculinos de élite, destinados a formar dirigentes económicos y políticos y también militares, en unas sociedades todavía colonialistas, que podían exigir un alto grado de crueldad a sus dirigentes. Por ejemplo, películas como *IF* o *Las desventuras del joven Toerless* fueron claros ejemplos de estos distinguidos métodos educativos. Hoy este tipo de educación parece abandonado, o por lo menos no es objeto de atención pública ni considerado como un modelo, aunque es posible que persista en algunos centros educativos masculinos especializados en la formación de élites.

<sup>10</sup> He expuesto ampliamente este punto de vista en Castells y Subirats (2007).

se quiere construir un equipo mixto de niños y niñas para jugar a fútbol, probablemente las niñas necesiten un mayor aprendizaje previo, porque parten de un menor conocimiento del juego. Pasar de inmediato a un equipo mixto puede ser traumático y generar rechazos, y por lo tanto hay que comenzar con un entrenamiento separado, al menos para el grupo menos preparado para la actividad que se considere. Lo mismo si se quiere realizar conjuntamente un juego con la comba, o con las gomas, o un ejercicio de danza: los chicos necesitan aprender previamente para no quedar en ridículo, cosa que supondría que se niegan a participar. Estos momentos de aprendizaje separado no tienen nada que ver con la escuela segregada: la finalidad es la preparación previa de dos grupos desiguales para que luego se pueda proceder con mayor facilidad a la integración, en un proceso similar al que se produce cuando se toma un grupo de alumnos/as más retrasado en alguna materia y se trabaja separadamente con él a fin de ponerlo al mismo nivel que el resto de la clase. Tomar estos ejemplos como representativos de las ventajas de la escuela segregada, y apoyarse en su feminismo o modernidad para proclamar su carácter progresista o avanzado, es, de nuevo, utilizar parcialmente una experiencia escolar y leerla de acuerdo con unas finalidades previas, distorsionando su sentido o su intención.

Más allá de las diversas argumentaciones que he comentado, ¿qué sugieren los intentos de regreso a una escuela segregada? Dicho en términos sintéticos: una reacción contra los avances de las mujeres y los cambios que ellos han generado en la sociedad. Reacción que vemos aparecer en distintos ámbitos en este momento, pero que parece tener especial virulencia en las grandes religiones, y especialmente en la Iglesia Católica y en el Islam. Aparentemente, los avances individuales y colectivos de las mujeres, los pequeños retrocesos que ha experimentado el patriarcado, ponen en peligro el mantenimiento de estas grandes construcciones androcéntricas que son las religiones, y es por ello que sus portavoces se esfuerzan en volver a la plenitud del patriarcado y el androcentrismo, en un intento renovado por detener los retrocesos de las creencias religiosas y por afianzarlas.<sup>11</sup> Las nuevas argumentaciones que manejan argumentos científicos más o menos contrastados no pueden ocultar totalmente el carácter ideológico de esta vieja posición, que, afortunadamente, va perdiendo legitimidad a medida que pasa el tiempo, y a pesar de involuciones puntuales que van apareciendo.

#### 4.5. Coeducación, más que nunca

Hay aun otra razón que nos permite entender por qué este tipo de argumentaciones y debates tienen cierto eco en nuestra sociedad, porque aún se les presta atención, cuando ya la problemática que preside la educación de hombres y mujeres y los debates

---

<sup>11</sup> He expuesto más ampliamente en otros lugares las reiteradas manifestaciones de la actitud misógina de estas dos grandes religiones, la acritud a la que pueden llegar y las razones que parecen guiarlas (Subirats, 1998).

sobre ella son otros. Y es que, en cierta manera, la escuela mixta no ha acabado de resolver las cuestiones que tenía planteadas. Ha permitido un gran avance en términos de adquisición de títulos académicos, pero ha dejado a medias el cambio cultural necesario, especialmente en lo que concierne a la incorporación de los saberes y valores tradicionalmente femeninos. Y, por lo tanto, hay aspectos que todavía resultan incómodos, que sugieren modificaciones. Modificaciones que, como en todos los ámbitos de la vida social, algunos sectores consideran que consisten en un regreso al pasado, sin comprender que si las formas del pasado fueron abandonadas es porque ya no correspondían a las necesidades sociales más o menos conscientes.

La asimetría entre la posición de hombres y mujeres se sigue manteniendo en la escuela mixta. El saber escolar sigue transmitiendo, básicamente, una cultura androcéntrica, que no se ha transformado suficientemente para dar cabida a las aportaciones, los valores y las prácticas culturales tradicionalmente femeninas. Si algo ocurre en nuestra cultura es que sufrimos un exceso de masculinidad, entendida en su sentido más antiguo de valoración de la capacidad de violencia y riesgo, mientras paralelamente, las actitudes femeninas de empatía y entrega son cada vez menos valoradas no sólo en hombres sino incluso en mujeres. Y esto no es una afirmación abstracta: no se ha conseguido modificar los libros de texto, a pesar del esfuerzo de años; no se ha conseguido introducir adecuadamente en los *currícula* los temas relativos a la igualdad entre hombres y mujeres, y el tímido intento realizado con la asignatura de educación para la ciudadanía ha desatado una batalla frontal por parte de la Iglesia y del PP, absolutamente excesiva si consideramos la moderación de la propuesta inicial y los recortes posteriores. No sólo en España, desde luego. M. Arnot ha explicado en detalle lo que ha ocurrido en el Reino Unido con la educación para la ciudadanía, y como los temas de igualdad han sido olvidados en ella (Arnot, 2009). No se ha conseguido un uso equilibrado de los espacios (Subirats, y Tomé, 2007) ni de los tiempos, ni un cambio suficientemente claro en el lenguaje. No se ha conseguido, en fin, entrar a fondo en el análisis de la masculinidad tradicional, tan perniciosa hoy para hombres y para mujeres, y comenzar a reconstruir una forma moderna de masculinidad que vaya abandonando los viejos cánones del riesgo como medida del ser hombre.

Todo esto está por hacer, y son las tareas del siglo XXI. Muchas y muchos enseñantes se afanan en ello, aun con poco apoyo institucional, sobre todo teniendo en cuenta que ya la legislación exige mayor atención al tema igualitario en el ámbito educativo. Este es el debate que debiera plantearse, y de aquí tal vez se derivarían momentos de separación educativa, cuando ello fuera necesario para un mejor aprendizaje. Difícilmente una educación segregada: en la sociedad del siglo XXI hombres y mujeres conviven intensamente, y necesitan entenderse, partir de unas bases comunes, para no ser desconocidos unos para otras y viceversa, como sucede aun tan a menudo. Si hemos roto por fin el viejo pacto de obediencia de las mujeres, las convivencias deben reposar sobre consensos, y los consensos sólo son posibles entre personas capaces de entenderse mutuamente. De tener códigos en común, algo tan básico en los procesos educativos.

Y este sería un debate precioso, y no tener que volver a remover historias del pasado, que parecen enredarse en los pies de nuestra sociedad para no dejarla progresar y ser más libre y más feliz.



## 5. LA EDUCACIÓN DE LAS MUJERES EN UN MUNDO GLOBALIZADO

[Este artículo fue publicado en: Pizarro Crisóstomo (coord.) (2010), *Globalización y Educación*. Foro Internacional de Valparaíso]

### 5.1. Introducción

La división sexual del trabajo que ha imperado en la humanidad durante milenios condujo, en el albor de la modernidad en que comenzó a desarrollarse en el mundo occidental la idea de que la educación debía ponerse al alcance de toda la población, a excluir a las mujeres de esta posibilidad. De modo que el desarrollo de los sistemas educativos modernos, desde la escuela primaria hasta la universidad, estuvo centrado en la educación de los hombres. La educación de las mujeres constituyó en el siglo XVIII y XIX una cuestión marginal, aunque paulatinamente fue adquiriendo importancia hasta convertirse en uno de los debates clásicos en relación a los derechos de las mujeres y a sus posibilidades y condiciones de acceso al conocimiento. Existe así una forma de entender la educación escolar de las niñas, siempre como una imitación recortada y limitada de la educación masculina, que estuvo en la base del modelo cultural transmitido a las mujeres y que es posible rastrear, todavía hoy, en la estructura y la cultura de muchos de los sistemas educativos actuales<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Más allá de las peculiaridades de la legislación educativa de cada país, la clave más explícita de los principios que debían presidir –y que presidieron– la educación de las niñas se encuentra en el Emilio de Rousseau, cuando, al hablar de la educación de Sofía, explica literalmente como su educación debe consistir en contrariarla sistemáticamente, para que en ningún momento crea que tiene criterios propios para decidir sobre lo que es o no adecuado, cosa que dañaría el papel social al que está destinada, que es el de

Sin embargo, la situación de la educación de las mujeres ha dado un vuelco impresionante en los últimos años, hasta el punto que, en la mayoría de países occidentales, el número de estudiantes mujeres es superior al de hombres en las universidades, que el éxito escolar de las mujeres está siendo superior al de los hombres y que este “*sorpasso*” femenino en la educación parece destinado a generalizarse e incluso a seguir creciendo. Y, dada la rapidez con la que se ha producido este cambio, coexisten una serie de situaciones contradictorias, puesto que tenemos al mismo tiempo grupos de mujeres analfabetas –que en determinados países constituyen la mayoría de la población– y grupos de mujeres que están sobrepasando la educación de los hombres, y ambas situaciones pueden producirse simultáneamente en un mismo lugar y un mismo tiempo.

Ello nos sitúa por lo tanto ante dos tipos de problemas, a la hora de analizar cuál es la situación educativa de las mujeres; por una parte, una problemática tradicional: la del nivel de analfabetismo femenino, de su acceso a la educación primaria, de sus posibilidades de acceder a la universidad, en comparación con los hombres. Estos son los aspectos que analizaremos en primer lugar, puesto que siguen siendo de gran importancia a la hora de comprender cómo se enfrentan las mujeres del mundo a las situaciones derivadas de la globalización, y cuál es la función que pueden desempeñar en el ámbito laboral en una etapa de migraciones amplias y persistentes.

Pero esta problemática de tipo tradicional, bien conocida, no agota las cuestiones relativas a la educación, antes, al contrario. El rapidísimo avance educativo de las mujeres plantea nuevas preguntas: si las mujeres alcanzan niveles educativos superiores a los hombres ¿cuál es la razón? ¿se debe a características de las mujeres? ¿supone ello que se ha producido ya la igualdad o incluso que se está produciendo una desigualdad en el sentido opuesto a la tradicional? ¿Ha quedado superada la segregación histórica de las mujeres en relación a la educación? Preguntas que trataremos también de abordar en la segunda parte de este capítulo, porque nos permiten plantear las cuestiones que pueden ser relevantes en las sociedades actuales.

## 5.2. Las dimensiones de una desigualdad

Así pues, veremos en primer lugar cuales son las dimensiones de la desigualdad educativa que reflejan la marginación secular de las mujeres en relación a la educación escolar. Hay tres indicadores básicos a considerar:

1. Las tasas de alfabetización femenina en comparación con la masculina
2. Las tasas de escolarización primaria y secundaria de las mujeres en comparación con los hombres.

---

ser guiada por los hombres y asumir la superioridad de estos. Dada la gran influencia de Rousseau en la educación durante muchos años, hay que recordar este punto de vista porque nos proporciona un hilo conductor para entender fenómenos educativos todavía vigentes hoy.

3. El acceso de las mujeres a la educación superior, en comparación con los hombres.

Veamos la situación en cada uno de estos apartados

### 5.2.1. Las tasas de alfabetización femenina en comparación con la masculina

Tal como indica la Tabla 1 y el Gráfico 1<sup>2</sup>, las tasas de alfabetismo femenino son enormemente diversas según países: mientras en el mundo occidental se encuentran ya cercanas al 100% -y probablemente llegarán a él en pocos años, puesto que las carencias se deben básicamente a generaciones ya muy mayores, que difícilmente mejorarán su nivel- hay otros países en los que se encuentran todavía por debajo del 30% y aun del 20%.

Tabla 1. Tasas de alfabetización para las mujeres mayores de 15 años según orden de posición en el índice de desarrollo humano por países y niveles de alfabetización. (1997-2007)

Noruega		Kuwait	93,1	Montenegro	94,1
Australia		Chipre	96,6	Serbia	94,1
Canadá		Portugal	93,3	Bielorrusia	99,7
Irlanda		Emiratos Árabes	91,5	Albania	98,5
Holanda		República Checa		Rusia	99,4
Suecia		Barbados		Macedonia	95,4
Francia		Malta	93,5	Brasil	90,2
Suiza		Estonia	99,8	Bosnia Herzegovina	94,4
Japón		Polonia	99	Colombia	92,8
Luxemburgo		Eslovaquia		Kazajistán	99,5
Finlandia		Hungría	98,8	Armenia	99,3
Estados Unidos		Chile	96,5	Ucrania	99,6
Austria		Croacia	98	Tailandia	92,6
España	97,3	Lituania	99,7	Samoa	98,4
Dinamarca		Antigua y Barbudos	99,4	Maldivas	97,1
Bélgica		Letonia	99,8	Tonga	99,3
Italia	98,6	Argentina	97,7	Jamaica	91,1

<sup>2</sup> Por supuesto, la fiabilidad de los datos está sujeta a dudas, especialmente en casos de países en vías de desarrollo con grandes dificultades para registrar regularmente datos sobre su población. Pero son los datos de que disponemos, y con los que trabaja el PNUD para elaborar los Informes sobre Desarrollo Humano, de modo que no entraremos aquí en la consideración de su calidad.

Liechtenstein		Uruguay	98,2	Paraguay	93,5
Nueva Zelanda		Cuba	99,8	Filipinas	93,7
Reino Unido		Bahamas		Turkmenistán	99,3
Alemania		México	91,4	Palestina	90,3
Singapur	91,6	Costa Rica	96,2	Mongolia	97,7
Hong Kong		Seychelles	92,3	Moldavia	98,9
Grecia	96	Venezuela	94,9	Uzbekistán	95,8
Corea		Panamá	92,8	Kirgizstan	99,1
Andorra		Bulgaria	97,9	Tajukistán	99,5
Eslovenia	99,6	Rumania	96,9	Lesoto	99,3
Brunei	93,1	Trinidad Tobago	98,3	Palau	90,5

Países con tasas de alfabetización superiores al 90,1% de las mujeres de 15 años y más

Israel	88,7	Honduras	83,5
Bahrein	86,4	Bolivia	86
Libia	78,4	Vietnam	86,9
Oman	77,5	Guinea Ecuatorial	80,5
Arabia Saudí	79,4	Cabo Verde	78,8
Malasia	89,6	Nicaragua	77,9
Perú	84,6	Botswana	82,9
Turquía	81,3	Vainatu	76,1
Ecuador	89,7	Namibia	87,4
Mauritania	84,7	Sud-Africa	87,2
Líbano	86	Santo Tomé	82,7
Irán	77,2	Congo	71,8
Jordania	87	Myanmar	86,4
Rep. Dominicana	89,5	Suazilandia	78,3
China	90	Kenia	70,2
El Salvador	79,7	Zimbawe	88,3
Siria	76,5	Indonesia	88,8

Países con tasas de alfabetización entre el 70,1 y el 90% de las mujeres de 15 años y más.

Tunisia	69
Argelia	66,4
Guatemala	68
Egipto	57,8
Laos	63,6
India	54,5
Cambodia	67,7
Comores	69,8
Angola	54,2
Madagascar	65,3
Papúa N. Guinea	53,4
Haití	64
Sudán	51,8
Tanzania	65,9
Ghana	58,3
Camerún	59,8
Uganda	65,5
Nigeria	64,1
Malawi	64,6
Zambia	60,7
Eritrea	53
Rwanda	59,8
Liberia	50,9
Guinea Bissau	54,4
Burundi	52,2
Congo	54,1
Irak	64
Tunisia	69
Argelia	66,4
Guatemala	68
Egipto	57,8
Laos	63,6
India	54,5

Cambodia	67,7
Comores	69,8
Angola	54,2
Madagascar	65,3
Papúa N. Guinea	53,4
Haití	64
Sudán	51,8
Tanzania	65,9
Ghana	58,3
Camerún	59,8
Uganda	65,5
Nigeria	64,1
Malawi	64,6
Zambia	60,7
Eritrea	53
Rwanda	59,8
Liberia	50,9
Guinea Bissau	54,4
Burundi	52,2
Congo	54,1
Irak	64

*Países con tasas de alfabetización entre el 50,1 y el 70 % de las mujeres de 15 años y más*

Marruecos	43,2
Bután	38,7
Nepal	43,6
Yemen	40,5
Pakistán	39,6
Togo	38,5
Costa de Marfil	38,6
Senegal	33
Mozambique	33
Rep. Africana central	33,5

*Países con tasas de alfabetización entre el 30,1 y el 50% de las mujeres de 15 años y más*

Benin	27,9
Guinea	18,1
Etiopia	22,8
Chad	20,8
Burkina Faso	21,6
Mali	18,2
Sierra Leona	26,8
Afganistán	12,6
<b>Niger</b>	<b>15,1</b>

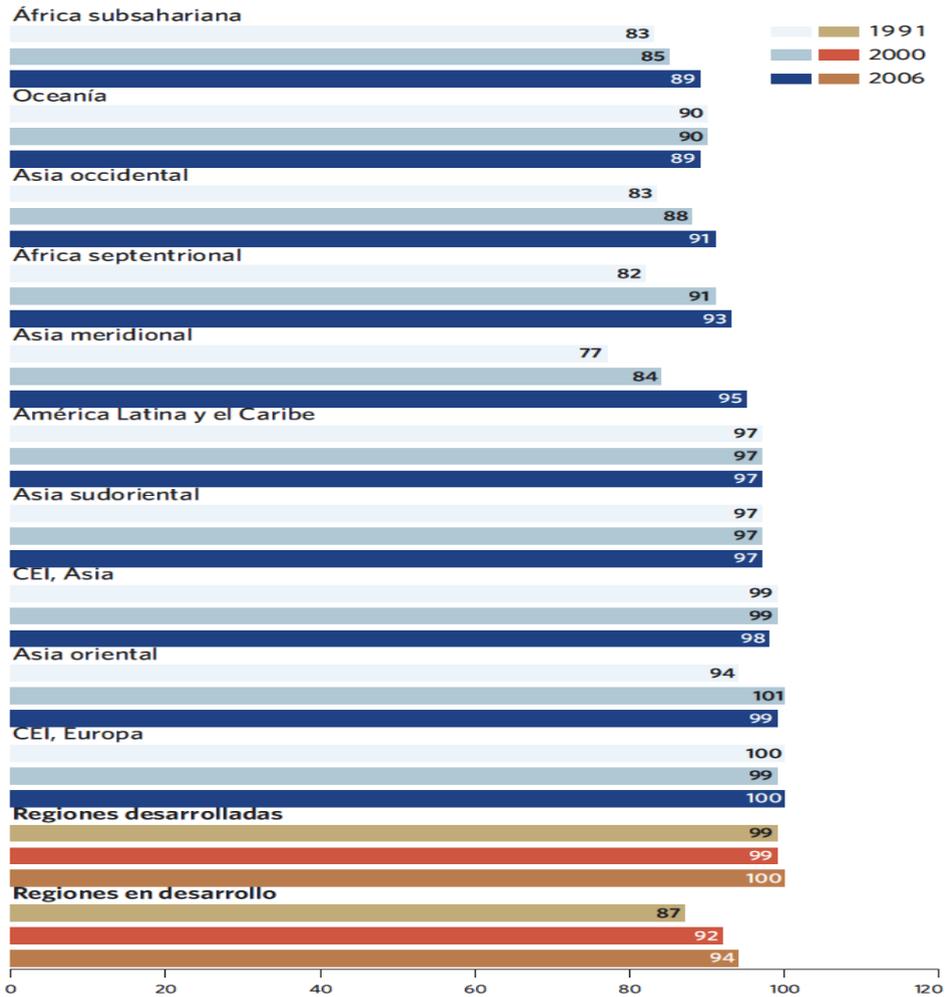
*Países con tasas de alfabetización entre 10,1 y 30% de las mujeres de 15 años y más*  
Fuente: NN.UU. (2009) y elaboración propia

En general, se trata de países con un bajo nivel de desarrollo humano, en los que la escolarización masculina es también deficitaria; sin embargo, el hecho de ser mujer agrava enormemente la situación, especialmente en los países musulmanes, en los que la tasa de alfabetismo femenino se muestra muy por debajo de la posición alcanzada en relación al índice de desarrollo humano. Así países como Libia, Irán o Egipto muestran una especial carencia en relación a la alfabetización de las mujeres, si se tiene en cuenta el lugar que ocupan en el ranking relativo al desarrollo humano tomado en su conjunto. Por el contrario, América Latina no parece especialmente mal situada en este aspecto: los grandes países se encuentran por encima del 90% de alfabetismo femenino y el peor situado, Haití, con un 64% de mujeres alfabetizadas, corresponde, efectivamente a uno de los países más pobres del continente.

### *5.2.2. Las tasas de escolarización primaria y secundaria de las mujeres en comparación con los hombres*

Las tasas de alfabetización nos dan una imagen de los niveles de educación que han recibido las mujeres del mundo a lo largo de sus vidas. Ahora bien, para saber si existe un progreso en la alfabetización y en la escolarización de las mujeres, hay que ver cuál es la dinámica según edades, puesto que hasta aquí se consideraban mujeres de todas las edades a partir de 15 años, y por tanto, pertenecientes a diversas etapas históricas. Pero ¿qué ocurre con las niñas? ¿Está progresando la escolarización primaria, que es la que nos indica si ha habido acceso a la escuela, en los últimos años?

Para responder a esta pregunta analizaremos los datos de Naciones Unidas contenidos en el gráfico 1 –y detalles en tabla 2–, que muestra la evolución en la matrícula de niñas en la educación primaria, en comparación con los niños, para tres momentos del período que va de 1990 a 2006 y para las grandes regiones del mundo.



1990/1991, 1999/2000 y 2005/2006 (Niñas por cada 100 niños)

Fuente: NN.UU. (2008)

Descripción según el IDH	Alfabetización de adultos <sup>a</sup>		ODM Alfabetización de jóvenes <sup>b</sup>		Matriculación neta en primaria <sup>c</sup>		ODM Tasa bruta de matriculación en primaria <sup>d</sup>		ODM Tasa bruta de matriculación en secundaria <sup>e</sup>		ODM Tasa bruta de matriculación en terciaria <sup>f</sup>	
	Tasa femenina (%)	Tasa femenina como % de la masa masculina	Tasa femenina (%)	Tasa femenina como % de la masa masculina	Tasa femenina (%)	Tasa femenina como % de la masa masculina	Tasa femenina (%)	Tasa femenina como % de la masa masculina	Tasa femenina (%)	Tasa femenina como % de la masa masculina	Tasa femenina (%)	Tasa femenina como % de la masa masculina
	1995-2005	1995-2005	1995-2005	1995-2005	2005	2005	2005	2005	2005	2005	2005	2005
<b>DESARROLLO HUMANO ALTO</b>												
1 Islandia	..	..	..	..	97*	0,97*	98*	0,97*	109*	1,03*	93*	1,85*
2 Noruega	..	..	..	..	98	1,00	98	1,00	114	1,01	97*	1,54
3 Australia	..	..	..	..	97	1,00	104	0,99	144	0,95	80	1,25
4 Canadá	..	..	..	..	..	..	99*	1,00*	116*	0,98*	72*	1,36*
5 Islandia	..	..	..	..	96	1,00	106	0,99	118	1,00	87	1,27
6 Suecia	..	..	..	..	96	1,00	97	1,00	103	1,00	100	1,55
7 Suiza	..	..	..	..	93	0,99	101	0,99	91	0,93	43	0,84
8 Japón	..	..	..	..	100	1,00	100	1,00	102	1,00	52	0,88
9 Países Bajos	..	..	..	..	98	0,99	106	0,98	117	0,98	63	1,08
10 Francia	..	..	..	..	99*	1,00*	110	0,99	116	1,00	64	1,29
11 Finlandia	..	..	..	..	98	1,00	99	0,99	113	1,05	101	1,21
12 Estados Unidos	..	..	..	..	93	1,01	99	0,99	95	1,02	97	1,40
13 España	..	..	..	..	99	0,99	105	0,98	127	1,05	74	1,22
14 Dinamarca	..	..	..	..	96	1,01	99	1,00	126	1,03	94	1,39
15 Austria	..	..	..	..	98*	1,02*	106	1,00	100	0,98	55	1,20
16 Reino Unido	..	..	..	..	99	1,00	107	1,00	107	1,03	70	1,39
17 Bélgica	..	..	..	..	99	1,00	103	0,99	108	0,97	70	1,24
18 Luxemburgo	..	..	..	..	95	1,01	100	1,00	97	1,06	13*	1,16*
19 Nueva Zelanda	..	..	..	..	99	1,00	102	1,00	127	1,07	99	1,50
20 Italia	98,0	0,99	99,8	1,00	98	0,99	102	0,99	99	0,99	76	1,36
21 Hong Kong, China (RAE)	..	..	..	..	95*	0,94*	101	0,94	85	0,86	31	0,95
22 Alemania	..	..	..	..	96*	1,01*	101	1,00	99	0,98	..	..
23 Israel	..	..	..	..	98	1,01	110	1,01	92	0,99	66	1,41
24 Grecia	94,2	0,96	99,0	1,00	98	1,00	101	1,00	101	0,98	95	1,14
25 Singapur	88,6	0,92	99,6	1,00	..	..	..	..	..	..	..	..
26 Corea, República de	..	..	..	..	99	1,00	104	0,99	93	1,00	69	0,62
27 Eslovenia	90,6*	1,00*	99,9*	1,00*	98	0,99	100	0,99	99	1,00	96	1,43
28 Chipre	95,1	0,96	99,8	1,00	99*	1,00*	101*	1,00*	97*	1,02*	35*	1,13*
29 Portugal	92,0*	0,96*	99,9*	1,00*	98	1,02	104	0,96	104	1,00	54	1,10
30 Brunei Darussalam	90,2	0,95	98,9	1,00	94	1,01	107	1,00	98	1,04	20	2,02
31 Barbados	..	..	..	..	98	1,00	108	1,00	113	1,00	54*	2,47*
32 República Checa	..	..	..	..	93*	1,02*	100	0,98	97	1,02	59	1,16
33 Kuwait	91,0	0,96	99,8	1,00	86	0,99	97	0,98	98	1,00	29	2,00
34 Malta	89,2	1,03	97,8	1,04	84	0,95	84	0,95	103	1,03	39	1,26
35 Qatar	88,6	0,99	97,5	1,03	96	1,00	106	0,99	99	0,98	33	3,45
36 Hungría	..	..	..	..	88	0,98	97	0,98	96	0,99	78	1,46
37 Polonia	..	..	..	..	97	1,00	99	0,99	98	0,99	41	1,41
38 Argentina	92,2	1,00	99,1	1,00	98*	0,99*	112*	0,99*	89*	1,07*	76*	1,41*
39 Emiratos Árabes Unidos	87,8*	0,99*	95,5*	0,98*	70	0,97	82	0,97	66	1,00	39*	3,24*
40 Chile	1,00	1,00	99,9	1,00	88*	1,00*	101	0,98*	91	1,00	60	1,34
41 Bahrein	83,6	0,94	97,3	1,00	97	1,00	104	0,99	102	1,00	50	2,23
42 Eslovenia	..	..	..	..	92*	1,01*	95*	0,99*	96	1,01	46	1,29
43 Lituania	90,6	1,00	99,7	1,00	89	1,00	95	1,00	96	0,99	93	1,57
44 Estonia	99,8	1,00	99,8	1,00	95	0,99	99	0,97	101	1,01	82	1,06
45 Letonia	99,7	1,00	99,8	1,00	89*	1,03*	98	0,96	98	1,01	79	1,29
46 Uruguay	97,3	1,01	99,0	1,01	83*	1,01*	108*	0,98*	113*	1,10*	55*	2,03*
47 Croacia	90,0	0,98	99,7	1,00	87*	0,99*	94*	0,99*	89*	1,02*	42*	1,19*
48 Costa Rica	85,1	0,99	98,0	1,01	100	1,00	109	0,99	106	0,92	28*	1,26*
49 Bahamas	..	..	..	..	92	1,03	101	1,00	91	1,00	..	..
50 Seychelles	92,3	1,01	99,9	1,01	100*	1,01*	101*	1,01*	105*	0,98*	..	..
51 Cuba	99,8	1,00	100,0	1,00	96	0,98	99	0,95	94	1,00	78*	1,72*
52 México	90,2	0,97	97,6	1,00	98	1,00	108	0,98	83	1,07	24	0,99
53 Bulgaria	92,7	0,99	98,1	1,00	93	0,99	101	0,99	101	0,95	47	1,14

Descripción según el IDH	Alfabetización de adultos <sup>a</sup>		ODM Alfabetización de jóvenes <sup>b</sup>		Matriculación neta en primaria <sup>c</sup>		ODM Tasa bruta de matriculación en primaria <sup>d</sup>		ODM Tasa bruta de matriculación en secundaria <sup>e</sup>		ODM Tasa bruta de matriculación en terciaria <sup>f</sup>	
	Tasa femenina (%)	Tasa femenina como % de la masa masculina	Tasa femenina (%)	Tasa femenina como % de la masa masculina	Tasa femenina (%)	Tasa femenina como % de la masa masculina	Tasa femenina (%)	Tasa femenina como % de la masa masculina	Tasa femenina (%)	Tasa femenina como % de la masa masculina	Tasa femenina (%)	Tasa femenina como % de la masa masculina
	1995-2005	1995-2005	1995-2005	1995-2005	2005	2005	2005	2005	2005	2005	2005	2005
<b>DESARROLLO HUMANO ALTO</b>												
107 Indonesia	86,8	0,92	98,5	1,00	94*	0,96*	115*	0,96*	63*	0,95*	..	..
108 Siria, República Árabe	73,6	0,84	90,2	0,95	..	..	121	0,95	65	0,94	..	..
109 Turkmenistán	98,3	0,99	99,8	1,00	..	..	..	..	..	..	..	..
110 Nicaragua	76,6	1,00	88,8	1,06	86	0,98	110	0,97	71	1,15	19*	1,11*
111 Maldivas	96,6*	0,99*	99,7*	1,00*	86*	0,99*	92*	0,99*	82*	0,98*	1,03*	1,48*
112 Egipto	59,4	0,71	78,9	0,88	91*	0,95*	97	0,94	82	0,92	..	..
113 Uzbekistán	..	..	..	..	..	..	99*	0,99*	93*	0,97*	14*	0,80*
114 Mongolia	97,5	1,00	98,4	1,01	85	1,03	94	1,02	98	1,13	54	1,62
115 Honduras	80,2	1,01	90,9	1,05	92*	1,02*	113*	1,00*	73*	1,24*	40*	1,48*
116 Kirguistán	98,1	0,99	99,7	1,00	86	0,99	97	0,99	87	1,01	46	1,25
117 Bolivia	80,7	0,87	96,1	0,98	96*	1,01*	113*	1,00*	87*	0,97*	..	..
118 Guatemala	83,3	0,84	78,4	0,91	92	0,95	109	0,92	49	0,91	8*	0,72*
119 Gabón	79,7*	0,90*	95,1*	0,98*	..	..	129*	0,99*	42*	0,86*	..	..
120 Vanuatu	..	..	..	..	93*	0,88*	116*	0,97*	38*	0,86*	4*	0,58*
121 Sudafrica	80,9	0,96	94,3	1,01	87*	1,00*	102*	0,96*	97*	1,07*	17	1,22
122 Tayikistán	99,2	1,00	99,8	1,00	96	0,96	99	0,96	74	0,83	9	0,35
123 Santo Tomé y Príncipe	77,9	0,85	94,9	0,99	96	0,99	132	0,98	46	1,08	..	..
124 Botswana	81,8	1,02	95,6	1,04	84*	1,00*	105	0,98	75	1,05*	5	1,00
125 Namibia	83,5	0,96	93,5	1,03	74	1,07	100	1,01	60	1,15	7*	1,15*
126 Marruecos	89,6	0,60	80,5	0,78	83	0,94	99	0,89	46*	0,85*	10	0,85
127 Guinea Ecuatorial	80,5	0,86	94,9	1,00	..	..	111	0,95	22*	0,57*	2*	0,43*
128 India	47,8	0,65	67,7	0,80	85*	0,93*	116*	0,94*	50	0,80	9	0,70
129 Islas Salomón	..	..	..	..	..	..	94	0,95	27	0,83	..	..
130 Jan. República Democrática Popular	60,9	0,79	74,7	0,90	81	0,95	108	0,88	40	0,76	7	0,72
131 Camboya	64,1	0,76	78,9	0,90	98	0,98	129	0,92	24*	0,69*	2	0,46
132 Myanmar	86,4	0,92	93,4	0,98	91	1,02	101	1,02	40	0,99	..	..
133 Shtun	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
134 Comoras	..	..	..	..	..	..	80*	0,88*	30*	0,76*	2*	0,77*
135 Ghana	49,8	0,75	65,5	0,86	65	0,99	87	0,96	40*	0,85*	4	0,56
136 Pakistán	35,4	0,55	53,1	0,69	59	0,76	75	0,76	23	0,74	4	0,88
137 Mauritania	43,4	0,73	55,5	0,82	72	1,00	94	1,01	19	0,85	2	0,33
138 Lesoto	90,3	1,23	..	..	89	1,06	131	1,00	43	1,26	4	1,27
139 Congo	79,9*	0,87*	96,5*	0,98*	48	1,20	84	0,92	35*	0,84*	1*	0,19*
140 Bangladesh	40,8	0,76	60,6	0,86	96*	1,03*	111*	1,03*	41*	1,03*	4	1,03*
141 Swazilandia	78,3	0,97	89,8	1,03	80*	1,01*	104*	0,93*	44*	0,96*	5	1,06
142 Nepal	34,9	0,56	60,1	0,75	74*	0,87*	108	0,91	42*	0,86*	3*	0,40*
143 Madagascar	65,3	0,85	68,2	0,94	92	1,00	136	0,96	36	0,86	2	

Clasificación según el IDH	Alfabetización de adultos <sup>a</sup>		Alfabetización de jóvenes <sup>b</sup>		Matriculación neta en primaria <sup>c</sup>		Tasa bruta de matriculación en primaria <sup>d</sup>		Tasa bruta de matriculación en secundaria <sup>e</sup>		Tasa bruta de matriculación en terciaria <sup>f</sup>	
	Tasa femenina	Tasa masculina	Tasa femenina	Tasa masculina	Tasa femenina	Tasa masculina	Tasa femenina	Tasa masculina	Tasa femenina	Tasa masculina	Tasa femenina	Tasa masculina
	1995-2005	1995-2005	1995-2005	1995-2005	2005	2005	2005	2005	2005	2005	2005	2005
54 Saint Kitts y Nevis	99.0	1.00	99.4	1.00	99.6	1.00	102.2	1.06*	93.3	0.98*	..	..
55 Tonga	74.8	0.81*	96.5	0.97*	..	..	106	0.98	107.7	1.19*	59.9	1.09**
56 Jamahiriya Árabe Libia	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
57 Antigua y Barbuda	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
58 Omán	73.5	0.18	96.7	0.99	70.8	1.01	85	1.00	85	0.96	19	1.29**
59 Trinidad y Tobago	97.9	0.99*	99.5	1.00*	99.0	1.00*	99.9	0.97*	82.2	1.04*	14	1.27*
60 Rumania	96.3	0.98	97.8	1.00	92.0	0.99	106	0.99	86	1.01	50	1.26
61 Arabia Saudita	76.3	0.87	94.7	0.98	79	1.03	91	1.00	86	0.96	34	1.47
62 Panamá	91.2	0.99	95.6	0.99	98	0.99	109	0.97	73	1.07	55	1.63
63 Malasia	85.4	0.93	97.3	1.00	95.7	1.00*	96.7	1.00*	81.7	1.14*	36.7	1.31*
64 Belarús	99.4	1.00	99.8	1.00	88.0	0.97*	100	0.97	100	0.97	72	1.37
66 Mauricio	80.5	0.91	95.4	1.02	96	1.02	102	1.00	88.0	0.99*	19	1.26
66 Bosnia y Herzegovina	94.4	0.95	99.8	1.00	..	..	..	..	..	..	..	..
67 Rusia, Federación de	99.2	1.00	99.8	1.00	93.0	1.01*	128	1.00	91	0.99	82.0	1.36*
68 Albania	98.3	0.99	99.5	1.00	94.7	1.00*	105.7	0.99*	77.7	0.96*	23.7	1.57*
69 Macedonia (ERY)	94.1	0.96	98.5	0.99	92	1.00	98	1.00	83	0.98	35	1.38
70 Brasil	88.8	1.00	97.9	1.02	95.7	1.00*	135.7	0.93*	111.7	1.10*	27.7	1.32*
<b>DESARROLLO HUMANO MEDIO</b>	..	..	..	..	85.6	1.02*	92.6	0.99*	106.6	0.97*	..	..
71 Dominica	..	..	..	..	96	0.98	107	0.97	85	1.21	20	2.80
73 Kazajstán	99.3	1.00	99.9	1.00	90	0.98	108	0.99	97	0.97	62	1.42
74 Venezuela, República Bolivariana de	92.7	0.99	98.1	1.02	92	1.01	104	0.98	79	1.13	41.9	1.08**
75 Colombia	92.8	1.00	98.4	1.01	87	1.00	111	0.98	82.2	1.19	69	1.09*
76 Ucrania	96.2	0.99	99.8	1.00	83.0	1.00*	107	1.00	85	0.92	75	1.20
77 Samoa	98.3	0.99*	99.4	1.00*	91.9	1.00**	100.0	1.00*	85.7	1.12*	7.7	0.93**
78 Tailandia	90.5	0.95	97.6	1.00	94.8	0.96*	104.8	0.96*	92.8	1.05*	44.8	1.06**
79 República Dominicana	87.2	1.00	95.4	1.03	88	1.01	110	0.95	78	1.21	41.7	1.64**
80 Bélgica	..	..	..	..	96	1.03	125	0.96	85.0	1.02**	4.7	2.43*
81 China	80.5	0.91	98.5	0.99	97	1.01	112*	0.99*	74.0	1.00*	20	0.95
82 Granada	..	..	..	..	83.0	0.99*	91.0	0.96*	102.0	1.03*	..	..
83 Armenia	99.2	0.99	99.9	1.00	81	1.05	96	1.04	89	1.03	31	1.22
84 Turquía	79.6	0.84	93.3	0.95	87	0.95	91.0	0.95*	69.0	0.82*	26	0.74
85 Surinam	94.2	0.95	94.1	1.00	96	1.04	100	1.00	100	1.00	19	1.42*
86 Jordania	87.0	0.91	99.0	1.00	90	1.02	96	1.01	88	1.02	40	1.06
87 Perú	82.5	0.88	96.3	0.98	97	1.00	112	1.00	92	1.01	34.4	1.03*
88 Líbano	..	..	..	..	92	0.99	92	0.97	105	1.10	54	1.15
89 Ecuador	89.7	0.97	96.5	1.00	98.9	1.01**	117.0	1.00*	61.0	1.00**	..	..
90 Filipinas	93.6	1.02	96.6	1.03	95	1.02	112	0.99	90	1.12	31	1.23
91 Tailandia	65.3	0.78	92.2	0.96	97	1.01	108	0.97	80	1.09	38	1.40
92 Fiji	..	..	..	..	96.0	0.99*	105.0	0.96*	91.0	1.07*	17.0	1.20*
93 San Vicente y las Granadinas	..	..	..	..	88	0.95	105	0.90	83	1.24	..	..
94 Irán, República Islámica del	76.8	0.87	96.7	0.99	100	1.10	122	1.22	78	0.94	25	1.09
95 Paraguay	92.7	0.98*	96.1	1.00*	89.7	1.00*	103.7	0.97*	104.7	1.02*	28.9	1.34**
96 Georgia	..	..	..	..	92.7	0.99*	94.0	1.01	83	1.01	47	1.04
97 Guyana	..	..	..	..	..	..	131	0.98	103	1.02	13	2.13
98 Azerbaiyán	98.2	0.99	99.9	1.00	84	0.98	95	0.98	81	0.96	14	0.90
99 Sri Lanka	89.1	0.97	96.1	1.01	98.9	1.00**	101.0	0.99**	83.3	1.00**	..	..
100 Maldivas	96.4	1.00	98.3	1.00	79	1.00	93	0.98	78.0	1.14**	(..)**	2.37**
101 Jamaica	85.9	1.18	90.0	1.00	90.0	1.00*	94.0	1.00	89	1.03	26.9	2.29**
102 Cabo Verde	75.9	0.86*	96.7	1.01*	89	0.96	105	0.95	60	1.07	7	1.04
103 El Salvador	79.2	0.96*	90.3	1.04*	83	1.00	111	0.96	64	1.03	21	1.23
104 Argelia	60.1	0.76	86.1	0.92	95	0.98	107	0.93	86.0	1.07*	24	1.37*
105 Viet Nam	80.9	0.93	93.6	0.99	94	0.94	91	0.94	75	0.97	13	0.71
106 Territorios Palestinos Ocupados	88.0	0.91	98.0	1.00	80	0.99	88	0.99	102	1.07	39	1.04*

Clasificación según el IDH	Alfabetización de adultos <sup>a</sup>		Alfabetización de jóvenes <sup>b</sup>		Matriculación neta en primaria <sup>c</sup>		Tasa bruta de matriculación en primaria <sup>d</sup>		Tasa bruta de matriculación en secundaria <sup>e</sup>		Tasa bruta de matriculación en terciaria <sup>f</sup>	
	Tasa femenina	Tasa masculina	Tasa femenina	Tasa masculina	Tasa femenina	Tasa masculina	Tasa femenina	Tasa masculina	Tasa femenina	Tasa masculina	Tasa femenina	Tasa masculina
	1995-2005	1995-2005	1995-2005	1995-2005	2005	2005	2005	2005	2005	2005	2005	2005
160 Guinea	18.1	0.43	33.7	0.57	61	0.87	74	0.84	21.0	0.53*	1	0.24
161 Rwanda	59.8	0.84	76.9	0.98	75.0	1.04*	121.0	1.02*	13.0	0.89*	2.0	0.62*
162 Angola	54.2	0.85	83.2	0.75	..	..	..	..	10.1	0.78*	1.0	0.66**
163 Benin	23.3	0.49	33.2	0.56	70	0.81	85	0.80	23.0	0.57*	1.0	0.25*
164 Malawi	54.0	0.72	70.7	0.86	97	1.05	124	1.02	25.0	0.81	(..)**	0.54**
165 Zambia	59.8	0.78	66.2	0.81	89.0	1.00	108	0.95	25.0	0.82*	28.0	1.34**
166 Côte d'Ivoire	38.6	0.63	52.1	0.74	50.0	0.80**	63.0	0.79**	18.0	0.55**	..	..
167 Burundi	52.2	0.78	70.4	0.92	58	0.91	78	0.86	11.0	0.74*	1.0	0.38*
168 Congo, República Democrática del	54.1	0.67	63.1	0.81	..	..	54.0	0.78**	16.0	0.58**	..	..
169 Etiopía	22.8	0.46	38.5	0.62	59	0.92	66	0.86	2.0	0.63	1	0.32
170 Chad	12.8	0.31	23.2	0.42	..	..	62	0.67	8.0	0.33*	(..)**	0.14*
171 República Centrafricana	33.5	0.52	46.9	0.67	..	..	44.0	0.66*	..	..	..	..
172 Mozambique	25.0	0.46	36.6	0.61	74	0.91	94	0.85	11	0.69	1	0.49
173 Mali	15.9	0.49	16.9	0.52	45	0.99	60	0.80	18.0	0.62*	2.0	0.47*
174 Níger	15.1	0.35	23.2	0.44	33	0.73	39	0.73	7	0.68	1	0.45
175 Guinea-Bissau	..	..	..	..	37.0	0.71**	56.0	0.67**	13.0	0.54**	(..)**	0.18**
176 Burkina Faso	16.8	0.53	26.5	0.66	40	0.79	51	0.80	12	0.70	1	0.45
177 Sierra Leona	24.2	0.52	37.4	0.63	..	..	65.0	0.71*	22.0	0.71**	1.0	0.40**
<b>Países en desarrollo</b>	69.9	0.91	81.4	0.91	83.0	0.95*	104.0	0.94*	58.0	0.93*	16.0	0.91*
<b>Países menos adelantados</b>	44.3	0.80	58.0	0.80	70.0	0.92*	90.0	0.89*	28.0	0.81*	3.0	0.63*
<b>Estados Árabes</b>	59.4	0.88	79.5	0.88	77.0	0.92*	88.0	0.90*	65.0	0.92*	21.0	1.01*
<b>Asia Oriental y el Pacífico</b>	86.7	0.99	97.5	0.99	93.0	0.99*	110.0	0.98*	72.0	1.00*	21.0	0.93*
<b>América Latina y el Caribe</b>	89.7	1.01	97.0	1.01	95.0	1.00*	110.0	0.96*	91.0	1.08*	32.0	1.17*
<b>Asia Meridional</b>	47.4	0.81	66.6	0.81	82	0.92*	109.0	0.93*	48.0	0.83*	9.0	0.74*
<b>África Subsahariana</b>	50.2	0.84	65.1	0.84	68.0	0.91*	88.0	0.92*	41.0	0.79*	4.0	0.62*
<b>Europa Central y Oriental y la CEI</b>	98.7	1.00	99.6	1.00	91.0	1.00*	107.0	0.99*	90.0	0.98*	63.0	1.30*
<b>OCDE</b>	..	..	..	..	96.0	1.00*	101.0	0.99*	98.0	1.00*	65.0	1.17*
<b>Países de la OCDE de Ingresos altos</b>	..	..	..	..	96.0	1.01*	102.0	0.99*	103.0	1.00*	76.0	1.20*
<b>Desarrollo humano alto</b>	93.6	1.01	98.4	1.01	..	..	..	..	..	..	..	..
<b>Desarrollo humano medio</b>	71.2	0.92	83.2	0.92	..	..	..	..	..	..	..	..
<b>Desarrollo humano bajo</b>	43.8	0.80	58.9	0.80	..	..	..	..	..	..	..	..
<b>Ingresos altos</b>	..	..	..	..	96.0	1.01*	101.0	0.99*	102.0	1.00*	73.0	1.21*
<b>Ingresos medios</b>	86.5	0.99	96.2	0.99	92.0	0.99*	110.0	0.97*	78.0	1.01*	28.0	1.09*
<b>Ingresos bajos</b>	48.8	0.82	65.8	0.82	76.0	0.92*	99.0	0.9				

El mundo desarrollado ha alcanzado la igualdad entre los sexos en cuanto al acceso a la educación primaria: la matrícula de niñas representa el 100% de la de niños, o se acerca mucho a él.<sup>3</sup> No así en las zonas que consideramos en desarrollo, que en 2006 alcanzaban tan sólo el 94% de escolarización de niñas en primaria en comparación con los niños. El progreso, sin embargo, en el transcurso de los 15 años analizados, es evidente: la matrícula de las niñas en primaria aumentó más rápidamente que la de los varones en todas las áreas entre 2000 y 2006, y se considera que dos de cada tres países han logrado la igualdad entre los sexos en este tramo de la educación. Ahora bien, quedan todavía muchas situaciones de marcada desigualdad y exclusión de las niñas: si para el conjunto de los países en desarrollo se ha alcanzado el 94% de matrícula femenina en primaria, en el África subsahariana la matrícula era sólo de 89% en 2006, en Asia occidental no alcanza el 90% y en Oceanía se observa un ligero retroceso. Estamos, pues, lejos de la paridad, de modo que el objetivo número 3 dentro de los objetivos del Milenio de Naciones Unidas, “Promover la igualdad de género y el empoderamiento de la mujer”, que se fijaba, entre otras metas, “Eliminar las desigualdades entre los sexos en la enseñanza primaria y secundaria, preferiblemente hacia el año 2005 y en todos los niveles de la enseñanza hacia el año 2015”, no ha sido cumplido. El 2006 mostraba ciertamente avances, pero también importantísimos déficits en las zonas del mundo más atrasadas, de modo que el objetivo no se había logrado.

Algo semejante ocurre en la enseñanza secundaria, pero en ella las diferencias entre zonas del mundo son algo más acusadas (Gráfico 2 y detalle en tabla 2).

Globalmente se observa la misma situación: 100% o superior de matrícula de niñas en la secundaria en el mundo desarrollado, con tendencia incluso a superar la matrícula de niños, puesto que en bastantes casos los niños comienzan a trabajar antes; 94% de matrícula de niños en relación a la de niñas en los países en desarrollo, con tan sólo un 80% en el África subsahariana, y, lo que es más grave, una cierta tendencia a la disminución, que se observa también en Oceanía. En el resto de partes del mundo el progreso entre 1990-91 y 2005-06 ha sido evidente, respecto del crecimiento de la matrícula femenina en comparación con la masculina.

No hay que olvidar, sin embargo, que en muchos de estos países, tanto la enseñanza primaria como la secundaria siguen siendo reducidas también entre los varones, de modo que no estamos hablando de una escolarización masiva entre las niñas sino tan sólo de un déficit comparativo.

---

<sup>3</sup> Hay que recordar que pueden existir pequeñas diferencias debidas al distinto número de nacimientos entre hombres y mujeres, con una superioridad numérica masculina que suele estar en torno a un 2%, aunque posteriormente quede rápidamente reducida como consecuencia del mayor número de muertes de niños. Sin embargo, a la edad del ingreso en la escuela primaria, el porcentaje de niños suele superar al de niñas y puede explicar cierta desviación en las cifras.

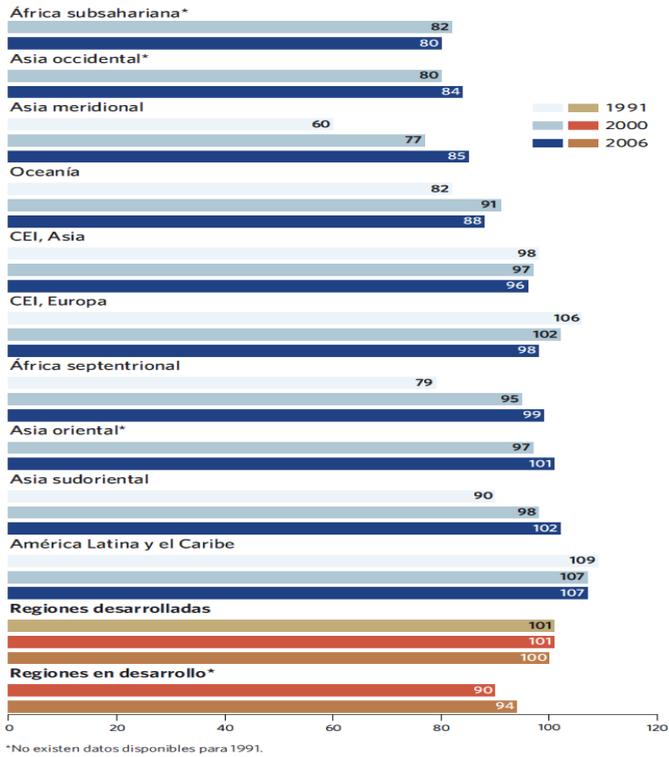


Gráfico 2. Matriculación de niñas en la enseñanza primaria en comparación con la de niños, 1990/1991, 1999/2000 y 2005/2006 (Niñas por cada 100 niños)  
Fuente: NN.UU. (2008)

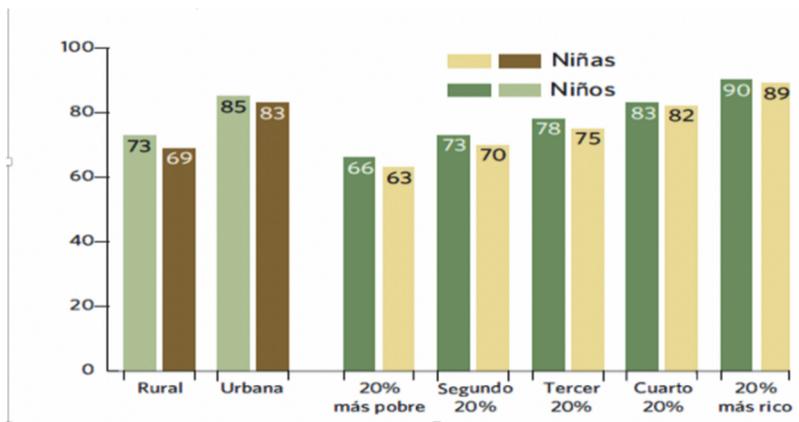


Gráfico 3. Tasa neta de asistencia a la escuela primaria de niños y niñas en las regiones en desarrollo, por lugar de residencia y nivel económico del hogar, 2000/2006 (porcentaje)  
Fuente: NN.UU. (2008)

El Gráfico 3 nos muestra los niveles de escolarización primaria de niños y niñas según niveles de riqueza de los países: la relación entre porcentaje escolarizado y nivel de riqueza es muy evidente, así como también la menor escolarización de las niñas en todos los quintiles. La discriminación de género sigue vigente, aunque esté matizada por los niveles de riqueza y que, de modo general, podamos afirmar que se produce un progreso de las mujeres en la escolarización primaria y secundaria en casi todo el planeta. Las diferencias entre los ámbitos rural y urbano son asimismo muy evidentes: téngase en cuenta que, en los llamados ámbitos rurales, trasladarse a la escuela puede significar caminar durante varias horas en condiciones que pueden ser muy inseguras, de modo que no siempre las niñas pueden trasladarse sin correr riesgos importantes.

### *5.2.3. El acceso de las mujeres a la educación superior, en comparación con los hombres*

Hasta aquí los datos que muestran, sobre todo, las diferencias entre países pobres y países ricos, y el retraso de la escolarización primaria y secundaria en algunas zonas del mundo, agravado todavía para las mujeres, en comparación con los hombres. Pero la gran novedad que se plantea en el siglo XXI está vinculada al extraordinario avance de las mujeres en la educación superior que se ha producido en los países que el IDH (Índice de Desarrollo Humano) clasifica como de desarrollo alto, e incluso en bastantes países con una tasa de desarrollo medio (Tabla 2). En efecto, en los países de desarrollo alto, la situación generalizada es la de una tasa de matriculación femenina en la educación terciaria superior a la masculina para datos de 2005, según el Informe de Desarrollo Humano de 2007-2008. Como al mismo tiempo se trata de países en los que los porcentajes de población joven que se inscriben en la educación superior –aunque no todos terminen con un título académico– son ya muy elevados, ello nos indica que las mujeres jóvenes están llegando en proporciones muy elevadas a la educación terciaria y que han sobrepasado a los hombres en número de estudiantes universitarias.

Esta tendencia parece ir generalizándose, aunque por supuesto encontremos distancias enormes cuando comparamos entre países según su nivel de desarrollo. También en muchos países clasificados como de desarrollo humano medio se observa el mayor aumento de las estudiantes universitarias, incluso cuando la tasa bruta de matriculación en la enseñanza terciaria sigue siendo todavía baja, como en los casos de Colombia, Armenia, Perú, Filipinas, etc. que, con tasas de matriculación femenina situadas en torno a un tercio de la población de la edad correspondiente, sobrepasan ya el índice de matriculación masculina. Otros países, en cambio, y de nuevo hay que referirse a aquellos vinculados al Islam, mantienen tasas de matriculación universitaria femenina más bajas, como en el caso de Turquía. A medida que disminuye la posición de un país en el ranking de desarrollo humano, disminuye drásticamente el porcentaje de población que llega a la educación superior y ello contribuye a mantener a las mujeres en una posición de casi exclusión de las universidades; en efecto, los países con

IDH bajo, que como hemos visto experimentan aun fuertes dificultades para la escolarización primaria, tienen tasas bajísimas de matriculación de las mujeres en la educación superior: del orden del 1% en países como Togo, Tanzania, Guinea, etc. en los que el porcentaje de estudiantes universitarias es apenas un 20% del de los universitarios.

Así pues, el objetivo para los países en desarrollo que experimentan más dificultades es conseguir el 100% de alfabetización y escolarización primaria y secundaria; pero en los países desarrollados está surgiendo una situación nueva: aquella en la que las mujeres jóvenes tienen, en su conjunto, un mayor nivel educativo que los hombres de sus mismas generaciones. Este fenómeno crece con rapidez, vinculado sobre todo a las clases medias urbanas, de modo tal que en algunos países no se ha completado aun la escolarización primaria de las niñas y al mismo tiempo ha aparecido el fenómeno de su mayor nivel educativo en educación superior. Pero es sumamente importante subrayar que, frente a una marginación secular de las mujeres en relación a la educación y en especial a la educación universitaria, se ha producido un avance extraordinario, que ha desmentido todas las teorías que atribuían una menor inteligencia a las mujeres, y que ha transformado por completo el panorama educativo de los países avanzados, al establecer una innegable superioridad numérica –y a menudo no sólo numérica– de las mujeres en las aulas universitarias y en algunos estudios que siempre fueron vistos como típicamente masculinos, como por ejemplo la medicina o la abogacía.

Cabe, por tanto, seguir preguntando: ¿ha desaparecido ya en los países avanzados la discriminación de las mujeres en relación al sistema educativo? Una vez establecido el panorama general de la educación de las mujeres en el mundo, veamos con algo más de detalle otros aspectos de la educación: en primer lugar, su valor en el mercado de trabajo, cuando las mujeres son las portadoras de títulos superiores. En segundo lugar, los efectos de la socialización educativa sobre las mujeres, como consecuencia de la transmisión de una cultura androcéntrica.

### **5.3. El valor económico de la educación en el caso de las mujeres**

La primera pregunta a formularse, a partir de la constatación del creciente acceso de las mujeres a la educación, es la de cuáles son las consecuencias que este acceso tiene para ellas. Por supuesto, los efectos de la educación son múltiples, y no voy a entrar aquí en esta discusión que ha sido ampliamente realizada en otros contextos; tendré en cuenta solamente dos aspectos: el primero se refiere al valor económico de la educación, es decir, a las diferentes posibilidades que tiene una persona en el mercado de trabajo según cual sea su nivel educativo, dado el diferente trato económico que asumimos que reciben quienes trabajan en función de su calificación académica. El segundo, que veremos en el apartado siguiente, se refiere a los aspectos socializadores y de formación de la personalidad, la mentalidad y los hábitos que supone cada nivel educativo.

La educación formal implica un aumento del valor de la fuerza de trabajo en el mercado laboral; esto es algo bien sabido, que ha sido ampliamente demostrado en todo el debate sobre el capital humano y los rendimientos de las inversiones realizadas en educación. Sin embargo, el grueso de la demostración se llevó a cabo con trabajadores varones; cabe pues preguntarse si el valor de la educación, para un país y un momento dados, se mantiene para todas las personas, independientemente de sus características personales. Y cuando se trata de mujeres, en qué medida se mantiene la misma diferencia salarial entre mujeres educadas o no educadas a un determinado nivel que entre los hombres con las mismas características, para unas circunstancias similares.

Pues bien, la evidencia empírica que poseemos hasta el momento muestra dos cosas: en primer lugar, que las posiciones de las mujeres en el mercado de trabajo mejoran notablemente cuando tienen educación de cualquier nivel, y especialmente educación universitaria; y, en segundo lugar, la educación parece ser la variable clave para conseguir la autonomía económica de las mujeres, y por lo tanto suele ser, cuando se analiza la historia de la evolución de las mujeres en los años recientes en países con circunstancias muy diversas, la condición indispensable y primera para generar el proceso que fue designado como “liberación de la mujer”, o, lo que viene a ser lo mismo, capacidad de autonomía respecto de las decisiones que afectan a su propia vida. Dado que la autonomía tiene como base la existencia de ingresos propios, requiere habitualmente de un trabajo pagado; pueden existir dificultades para este trabajo, pero, en cualquier caso, el tipo de puesto de trabajo y su nivel de remuneración dependen en gran parte del nivel de educación formal adquirido.

El Gráfico 4 muestra los datos de la participación de las mujeres en el trabajo remunerado en el sector no agrícola, y su evolución entre 1990 y 2006. El crecimiento de la participación de las mujeres en el empleo remunerado es innegable, como también las carencias todavía tan visibles en Asia meridional y occidental y en África septentrional y subsahariana, que, como hemos visto, son las áreas en las que las mujeres han alcanzado un menor nivel educativo. La educación es pues la condición necesaria –aunque no suficiente– y habitualmente primera para iniciar los procesos de liberación de la mujer y su salida de las situaciones tradicionales de sumisión y confinamiento al ámbito familiar.

Así pues, hay que afirmar como primera conclusión el altísimo valor económico que la educación ha tenido y sigue teniendo para las mujeres, como condición comprobada empíricamente de su posibilidad de acceso al trabajo pagado y por tanto a su autonomía. Dicho esto, cabe constatar también el hecho de la devaluación de los títulos académicos en el mercado cuando sus portadoras son mujeres, en comparación con los mismos títulos en las mismas situaciones cuando sus portadores son hombres. La gran mayoría de estudios realizados recientemente en el mundo occidental sobre posiciones relativas de hombres y mujeres en los distintos niveles socio-profesionales y en las escalas salariales siguen mostrando la devaluación de la posición de las mujeres, incluso

para aquellas generaciones en las que los niveles educativos masculinos han sido superados; los niveles de ingresos de las mujeres son todavía en promedio inferiores a los de los hombres en distancias que suelen estar en torno al 30%, los puestos profesionales de niveles más altos son detentados por hombres en unos porcentajes muy superiores al 50%, etc. Es decir, por el momento, la igualdad en el nivel de estudios universitarios entre hombres y mujeres, allí donde ha sido alcanzada, ha supuesto una mejora en la situación económica y profesional de éstas, pero no la igualdad respecto de los hombres. Podría pensarse que se trata de una cuestión de tiempo, y tal vez el tiempo nos muestre que es así; pero no es lo que muestra la evidencia empírica actual; antes al contrario, hay muestras de un cierto estancamiento de las posiciones de las mujeres en los países en los que se inició el proceso de cambio, como los países nórdicos europeos. Especialmente en el caso del profesorado universitario, que ha sido estudiado con bastante detalle, muchos informes nacionales han tendido a mostrar un estancamiento en el progreso de los porcentajes de catedráticas, después de una entrada y un impulso inicial que se produjeron hace ya algunos años. Y este es sólo un caso, aunque simbólico, dado el alto número de mujeres en el mundo académico; no parece tratarse de una pauta específica, sino de una tendencia comprobable en este momento en ámbitos profesionales muy diversos.

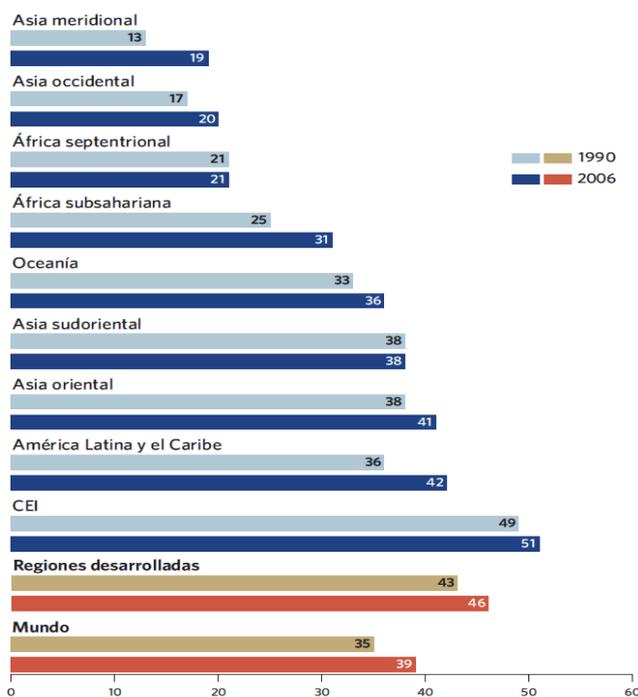


Gráfico 4. Proporción de mujeres entre empleados remunerados en el sector no agrícola 1990 y 2006 (porcentaje)

#### **5.4. El androcentrismo de la cultura académica: el aprendizaje de la subordinación**

La educación no es solamente el instrumento más eficaz para entrar en buenas condiciones en el mercado de trabajo y conseguir la autonomía personal. Es también el medio a través del cual se produce la socialización secundaria de las personas, se adquieren hábitos, autoestima, formas de relación, se moldea la personalidad humana y sus formas de actuar en relación al grupo. Y se adquieren las nociones básicas de lo que es el grupo humano al que se pertenece en la forma codificada de la cultura legítima.

En el momento actual se tiende a olvidar esta dimensión de la educación. El absoluto dominio de la ideología capitalista como ideología dominante ha conducido a situaciones grotescas: la consideración de los individuos únicamente desde el punto de vista de su capacidad de producir riqueza –o incluso, para ser más exacta, de producir beneficio- ha supuesto una focalización de las cuestiones educativas centrada de forma cada vez más exclusiva en los rendimientos académicos, medidos a través de exámenes y calificaciones referidas básicamente al control de la capacidad de manejo de determinados saberes instrumentales. Este punto de vista, que puede ser considerado adecuado en la enseñanza terciaria e incluso en la enseñanza secundaria no obligatoria, puesto que se trata de adquirir capacidades que posteriormente suponen el manejo de ámbitos profesionales en una situación de especialista, en general sometida a escasos controles, se ha extendido, en tanto que forma parte de la manera dominante de entender la educación, a la primaria y a la secundaria, provocando que, de modo creciente, el debate sobre los rendimientos, medido ya por indicadores considerados comparables a nivel mundial, ocupe el centro de la atención de políticos y gestores de la educación, y, en consecuencia, también, cada vez más, del propio profesorado y de las familias, grupos que saben que en gran parte serán juzgados en función de los resultados académicos obtenidos por el alumnado.

A partir de esta consideración, el problema de la desigualdad de hombres y mujeres en la educación parece haber desaparecido; y, por otra parte, es hoy mucho menos tratado que hace veinte años, en sus aspectos analíticos, puesto que aparece como uno de los temas que, si bien no han sido totalmente resueltos tal como hemos visto en el apartado 2, se halla en vías de resolución, condicionado sobre todo por razones económicas más que por consideraciones de carácter machista. El que las mujeres superen a los hombres en éxito educativo en los países avanzados ha llevado incluso a algunos autores a plantear si lo que se está produciendo no es una discriminación de los niños, atribuida en algunos casos a la feminización del profesorado en los niveles de primaria y secundaria o incluso a la escuela mixta.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Es conocida la ofensiva que se ha producido en los últimos años en relación a la escuela mixta, dentro del mundo occidental y, notablemente, en los Estados Unidos en la etapa Bush; pero no sólo en los Estados Unidos. También en países como España se está produciendo desde hace algún tiempo una campaña

Pues bien, el problema no ha desaparecido, sino que se ha invisibilizado. Como suele ocurrir en tantos aspectos de nuestra sociedad, las normas que rigen las desigualdades han dejado de ser visibles: sobre la base de una igualdad formal, se asume que las desigualdades proceden de características individuales, no de una organización social que reproduzca la desigualdad. Y, sin embargo, esa organización sigue vigente, sólo que en lugar de ser manifiesta y legitimada, ha pasado a ser negada e invisible.

Ahora bien, los comportamientos sociales son los que son, y nos muestran la persistencia de la inferioridad de las mujeres en la vida social, incluso en aquellas condiciones en las que su nivel educativo, en comparación con el de sus compañeros similares en edad y posición social, son superiores. Así que habrá que buscar alguna explicación para saber por qué razón el capital cultural es devaluado cuando sus portadoras son mujeres, y porque supone un menor rendimiento económico y un menor prestigio social.

Esta explicación hay que buscarla, por una parte, en la devaluación sistemática de las mujeres en el mundo público. Incluso en casos de actuación individual relativamente competitiva y agresiva, comportamiento considerado correcto para un hombre, una mujer suele obtener menor rendimiento o a veces rechazo, puesto que tales comportamientos son considerados inadecuados para las mujeres. Pero, además de los límites sociales que imponen aun una devaluación de su fuerza de trabajo y de su calificación a las mujeres, hay también límites psíquicos. Límites derivados de una socialización de las mujeres que hace que, todavía hoy, configuren una personalidad adaptada a ocupar puestos secundarios en la sociedad, a temer el protagonismo como algo inadecuado y que puede comportar castigos, y a no exigir el tipo de gratificaciones económicas, de prestigio, etc., que podrían esperar recibir según los estándares masculinos para sus mismas calificaciones.

La configuración de este “segundo sexo” que señalara ya Simone de Beauvoir exige un largo trabajo social, igual que la configuración de individuos masculinos dispuestos a la confrontación en cualquier momento; y una parte de este trabajo social es realizado por la educación formal, a todos los niveles. En los países en que niños y niñas acuden a escuelas diferentes, el mayor prestigio de las escuelas masculinas es ya una forma de diferenciación en la interiorización del papel social futuro por parte de hombres y mujeres. Acudir a una escuela mixta fue un primer paso de aumento de la autoestima para las mujeres; también la unificación curricular, en los casos en que se ha producido. Sin embargo, un gran número de investigaciones empíricas han seguido demostrando el carácter androcéntrico de la cultura académica, en cualesquiera de los niveles educativos. Las niñas tienen éxito escolar a pesar de ser sometidas a una cultura androcéntrica; pero esta cultura las excluye, y por lo tanto afecta la construcción de su

---

sistemática contra la escuela mixta, impulsada por los sectores más conservadores de la Iglesia Católica. He expuesto en otro lugar los argumentos principales usados en España, así como los contrargumentos opuestos (Subirats, 2010).

personalidad haciendo que adquieran conciencia de su “ser para otro”, por una parte, y de su insignificancia social, por otra. De modo que, a pesar de sus éxitos en la obtención de títulos académicos, sus posiciones sociales siguen siendo inferiores a las de los hombres de su misma generación y nivel educativo.

Este fenómeno comienza a ser ampliamente señalado, aunque su constatación no es directamente visible en los resultados académicos obtenidos, sino en el mantenimiento de distintas actitudes entre mujeres y hombres con similares niveles educativos. Santos Guerra, un profesor e investigador que se ha ocupado largamente del estudio de la educación de hombres y mujeres, lo ha señalado en diversos textos: *A través de las prácticas cotidianas de la escuela, se van aprendiendo y transmitiendo los estereotipos de la cultura, una cultura en la que la mujer ha sido y sigue siendo una perdedora. La escuela es un eslabón más de esta cadena que nos sujeta a los mitos y a los errores sociales.* (Santos Guerra, 1996: 7).

Ahora bien, el androcentrismo de la cultura académica es tan exacerbado que solamente a través del análisis se muestra como tal. Normalmente es invisible, porque tenemos el hábito de considerar la cultura existente como “saber universal”. Recordemos de nuevo que el “sufragio universal” excluyó durante muchos años a las mujeres sin que ello supusiera, aparentemente, ninguna contradicción, y que lo mismo sucede en el lenguaje con el empleo del masculino como universal, etc. De modo que habitualmente no podemos observar el androcentrismo en la cultura ni sus consecuencias. La investigación, sin embargo, aun con dispositivos extremadamente sencillos, nos permite identificarlo con toda claridad.

Mencionaré simplemente algunas de las dimensiones en las que el androcentrismo del conocimiento y el sexismo de los hábitos escolares han sido ampliamente comprobados:

- 4.1 Comenzando por los niveles más altos de la cultura y la elaboración cultural: **toda la cultura occidental, generalizada como “cultura universal”, tiene un profundo sesgo androcéntrico.** Probablemente ocurre lo mismo con culturas no occidentales, pero no las conozco suficientemente para opinar sobre ellas. En cualquier caso, el androcentrismo y el sexismo se inician ya en el ámbito de la filosofía griega clásica<sup>5</sup> y han seguido vigentes en la construcción del conocimiento filosófico y científico en el mundo occidental, hasta nuestros días.

---

<sup>5</sup> No puedo consignar aquí el conjunto de la crítica androcéntrica a diversos aspectos de la filosofía o de otros saberes que ha podido completarse ya, y que comienza a constituir un notable corpus. Para dar un ejemplo del tipo de crítica al que me refiero pueden verse, por ejemplo, los trabajos de Celia Amorós sobre Aristóteles, Kierkegaard, Nietzsche, etc. que constituyen un muy valioso ejemplo de relecturas críticas de la filosofía clásica desde una visión no androcéntrica, que pone de inmediato al descubierto el gran número de prejuicios sexistas que durante siglos han pasado como pensamiento puro.

Dado que los esquemas culturales académicos y legitimados como tales están en la base de los conocimientos que figuran en el currículum abierto, que son trasladados y adaptados a los diversos niveles escolares manteniendo el concepto inicial –aunque sea enormemente simplificado– **sólo si es posible hacer en su totalidad la crítica al androcentrismo de la cultura legítima podemos tener la seguridad de operar una modificación de fondo en las formas culturales transmitidas en el sistema educativo.**

Por supuesto, esta pretensión puede parecer excesiva, pero el trabajo se ha iniciado ya. En España Celia Amorós fue una de las pioneras, con un libro temprano sobre el androcentrismo en la filosofía. Otros libros y otras autoras la han seguido, y hoy hay muchas investigadoras en el mundo que están trabajando sobre distintos ámbitos científicos para rastrear, detectar y modificar el gran número de estereotipos sexistas que a lo largo de milenios han ido impregnando el conocimiento y que distorsionan los conceptos y las ideas que siguen transmitiéndose a las nuevas generaciones. Por supuesto se trata de un trabajo ingente, que necesitará mucho esfuerzo y mucho tiempo, pero lo esencial es que se comprenda su necesidad y que se haya iniciado su corrección, a la que la Unión Europea está contribuyendo con un notable esfuerzo de financiación de la investigación. En cualquier caso, hay que avanzar coordinando los diversos trabajos que van en este sentido para hacer más efectivos los hallazgos de las diversas investigadoras en cada ámbito científico y extender su conocimiento a las materias que se imparten en las universidades. Y, paralelamente, hay que comenzar a trasladar las modificaciones propuestas a los textos y a los *currícula* usados en la enseñanza primaria y secundaria.<sup>6</sup>

- 4.2. Un segundo aspecto a considerar es el **ejercicio del protagonismo y del poder**, inscritos no sólo en los contenidos académicos, sino también en los hábitos, desde los niveles macro a los niveles micro. En este sentido hay varias dimensiones a considerar y a corregir.

---

<sup>6</sup> Lamentablemente está siendo muy difícil avanzar en el cambio de los libros de texto de primaria y secundaria. Las editoriales que se ocupan de este tipo de materiales son enormemente conservadoras y reacias a cambios, sea por razones económicas, sea por las rutinas que suelen acompañar la preparación de textos escolares. Mi experiencia en España ha sido precisamente ésta: la gran dificultad para motivar a la mayoría de las editoriales. La política del Instituto de la Mujer fue desde los años ochenta incentivar estos cambios con diversas medidas, y veinticinco años después constatamos que se sigue manteniendo un elevado nivel de androcentrismo en los textos, con muy escasas excepciones. Y ello parece ser no sólo una característica española, sino muy generalizada. Madeleine Arnot (2009) explica ampliamente en un texto reciente como en la materia de “Educación para la ciudadanía” diseñada en el Reino Unido no se ha incluido ninguna referencia a las desigualdades de género ni a las diferencias culturales entre hombres y mujeres.

Una primera dimensión es la del poder explícito, expresado a través de las jerarquías visibles en el sistema educativo: la distribución de cargos directivos entre hombres y mujeres, la resolución de pequeñas tareas, la toma de decisiones, etc. A medida que aumentan los observatorios que permiten conocer las distribuciones jerárquicas entre hombres y mujeres en los distintos niveles educativos y en distintos países, se confirma la misma pauta: en los niveles primeros del sistema educativo predominan las mujeres, a veces en proporciones superiores al 90%, sobre todo cuando se trata de tramos de preescolar. Pero aun en estos casos, si hay algún hombre en el centro, ocupa el cargo de director. A medida que nos acercamos a la educación superior disminuye el porcentaje de mujeres docentes, hasta llegar a la universidad en la que estas suelen ser minoritarias, cuando, no se olvide, en muchos países las estudiantes son ya una mayoría del alumnado. Y cuando se contempla la distribución de cargos y niveles docentes en la educación superior entre hombres y mujeres, se constata la gran dificultad de las mujeres para llegar a la paridad, incluso en los países que fueron pioneros en el avance de las mujeres en el mundo público. Ello constituye un ejemplo evidente para niños y para niñas, de modo que aun cuando los contenidos curriculares incluyeran conocimientos sobre la igualdad de sexos, la realidad les enseñaría que los hombres están en posiciones de mayor poder que las mujeres, no sólo en el conjunto del mundo público, sino también en el propio sistema educativo.

Pero el ejercicio del protagonismo y del poder no se agota en la ocupación de cargos y de posiciones decisorias: de hecho, impregna todos los aspectos de la vida cotidiana, incluso aquellos en los que difícilmente lo detectaríamos si no fuera a través de la investigación. Existe, por ejemplo, un conjunto de diferencias en la forma de uso de espacio y tiempo en los centros educativos por parte de hombres y de mujeres. El manejo de espacio y tiempo, dimensiones básicas en las que se inscribe nuestra vida, implican también niveles de poder habitualmente no conscientes, de modo que los hábitos diferenciales son considerados como “naturales”, aun cuando supongan desigualdades notables en cuanto al uso de estas dos dimensiones. Los hombres –o los niños- tienden a monopolizar estos recursos, mientras las niñas, por el contrario, tienden a usarlos con tal discreción que suelen minimizar su presencia. Los análisis que hemos realizado durante años relativos al uso del espacio y del tiempo en el ámbito educativo nos han mostrado de manera indiscutible el uso extensivo que hacen de ellos los hombres, frente a la inhibición de las mujeres. Ello es patente a través del microanálisis, por ejemplo, en el caso de la medición de la atención del profesorado –el tiempo dedicado a atender a los niños y a las niñas, medido en cantidad de palabras dirigidas a individuos de uno u otro sexo (Subirats y Brullet, 1988). Lo mismo ocurre en relación al espacio: la observación en las aulas y en los patios nos ha mostrado la diferencia de comportamientos de niños y niñas, y como aquellos tienden a

monopolizar el espacio común, dado que son empujados e incluso forzados a actuar como protagonistas, mientras las niñas minimizan su presencia, se mueven con finalidades explícitas y no como una necesidad de protagonismo, y aprenden su “no lugar” en el espacio público (Subirats y Tomé, 2007).

- 4.3. El uso del lenguaje, marcado también por el androcentrismo. No voy a extenderme sobre esta dimensión sobre la que tanto se ha escrito ya. El masculino universal constituye un espacio de ambigüedades en el que las mujeres nunca saben si deben reconocerse o no, y que, en cualquier caso, oculta su identidad y su diferencia. Constituyendo, en consecuencia, un elemento más de construcción de una identidad siempre centrada en el otro, en un punto de referencia externo, que niega al sujeto como protagonista, y establece constantemente la duda sobre si debe o no considerarse incluida en cualquier predicado que se presente con pretensiones de universalidad.

Los análisis del sistema educativo, cuando se realizan de modo pormenorizado y atendiendo a lo que Foucault llamó la “microfísica del poder”, revelan el carácter androcéntrico que mantiene la educación, así como la reproducción diferencial de las posiciones de hombre y mujer, como posiciones diferenciales, para las nuevas generaciones. Si bien las mujeres hemos sido “autorizadas” a acceder a la educación, y a partir de aquí a muchos de los puestos que una educación superior abre, la cultura no ha cambiado, y lo que transmite el sistema educativo es una cultura que enfatiza la posición de los hombres, los valores, intereses y hábitos de los hombres y los hechos de los hombres en la historia. Las mujeres los aprenden, los adquieren, los usan. Pero sintiéndose todavía como unas convidadas de piedra en el mundo público. Probablemente es esta sensación de ser “el segundo sexo”, lo que explica el mayor éxito actual de las mujeres en la educación: en un mundo cultural hostil, o trabajas duro o eres excluida, en un movimiento similar al que ha llevado a menudo a los hijos de familias pobres a convertirse en “empollones” y buenos alumnos cuando han podido acceder a instituciones educativas que hasta aquel momento les habían excluido. Desde este punto de vista ser “el segundo sexo” podría constituir una ventaja. Desde otros, sigue siendo un gran inconveniente: impide el pleno desarrollo de las aportaciones intelectuales y científicas de las mujeres, modera sus ambiciones personales hasta limitar sus posibilidades de acceso a puestos de decisión, y sobre todo, las lleva a internalizar posiciones de subordinación que siguen constituyendo un problema social, al admitir situaciones de maltrato, de desamparo, de dominación.

Frente a esta situación, es necesario desarrollar, como he dicho, la crítica al androcentrismo de la ciencia y el impulso a la coeducación, entendida como un modelo cultural que va mucho más allá de la escuela mixta.

## 6. CONSTRUIR UNA ESCUELA COEDUCATIVA: LA EXPERIENCIA ESPAÑOLA

[Este artículo fue publicado por primera vez en Pineda, Magali (1997) (Comp.), *Mujer y género: potencial alternativo para los retos del nuevo milenio*, Managua, UCA, Universidad Centroamericana. Posteriormente fue publicado en: *Feminismus in Spanien. Feministische Studien*, Mai 2011 29. Jahrgang Heft 1. Pero había permanecido inédito en España. Aunque fue escrito en 1997, y por lo tanto habla de una etapa y una experiencia que hoy podemos considerar ya antiguos, creo que tiene interés reproducirlo, puesto que no ha habido, con posterioridad a 1996, ningún intento sistemático de los diversos gobiernos de España para implementar la coeducación en nuestro país, de modo que aquella experiencia vinculada a la LOGSE, la ley educativa más ambiciosa de la etapa democrática, merece ser conocida.]

En octubre de 1996 se dio a conocer en Cataluña un estudio sobre los resultados escolares del alumnado de la nueva enseñanza media obligatoria, que este año se había puesto en marcha en España de forma generalizada, tras varios años de experimentación en un número reducido de centros (Fundació CIREM, 1996). Sus datos causaron sensación, y desde entonces no han cesado de ser corroborados en todos los estudios que han ido realizándose tanto a niveles autonómicos como generales para España. Lo que llamó ya la atención hasta aquel momento, hasta el punto de llegar a eclipsar el tema que originó el estudio, fueron las diferencias de actitudes entre chicos y chicas. En todos los aspectos analizados las chicas daban mejores resultados académicos y respuestas que los chicos y en todos eran mejor valoradas por los tutores. Y mientras el 45,3% de los chicos preveía ir a la Universidad, este porcentaje se elevaba

a 66,1% entre las chicas. Pero no se trataba sólo de una diferencia de proyectos, sino de realidades, puesto que ya a partir de mediados de los ochenta el porcentaje de alumnas superó al de alumnos en la enseñanza universitaria y se detectaron comportamientos que muestran la excelencia de las muchachas: los tiempos medios de realización de los estudios son más bajos entre ellas, y, en la primera década del siglo XXI, en la distribución del alumnado universitario según sexos, las mujeres han superado el 60% en las distintas carreras superiores, de modo que tan sólo se observa una neta inferioridad numérica femenina en los estudios de ingeniería: en las Escuelas Técnicas Superiores el porcentaje de mujeres está en torno al 25%, lo cual es un notable avance en relación a una etapa anterior en la que estuvieron totalmente ausentes.

Estos datos están reflejando un cambio drástico en la situación educativa de hombres y mujeres en España. Dada la vigencia de prejuicios relativos a los quehaceres propios de hombres y mujeres, causan cierta sorpresa. Más todavía, parece como si empezaran a preocupar: ¿qué está ocurriendo con los chicos, que fueron desde siempre los sujetos privilegiados de la educación? ¿Habrá algo en el sistema educativo actual que resulte nocivo para ellos y que pueda explicar esta relativa falta de protagonismo?

La realidad es que las mujeres españolas han pasado, en un tiempo récord de dos generaciones, del semi-analfabetismo a la Universidad. Hay que recordar cual era la situación educativa de las españolas en la etapa predemocrática para calibrar la magnitud del salto que se ha producido. Las leyes educativas de la etapa franquista (1938-1975) prohibieron la escuela mixta, hasta 1970; la presencia de las mujeres en el sistema educativo fue, sobre todo en los primeros años, muy escasa: entre 1940 y 1945 el porcentaje de chicas en los estudios de bachillerato era del 34,9%, en las Facultades universitarias del 13,0% (Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa, 1988). En 1960 no habían llegado todavía al 20%, Y además estaban todas concentradas en los estudios de Letras y de Farmacia. Tampoco la enseñanza primaria era igualitaria, de modo que todavía hoy el número de mujeres analfabetas -que se sitúan casi exclusivamente en edades avanzadas- supera en más del doble al de los hombres analfabetos. Y, además, las mujeres de más edad carecen de formación profesional, dado que estuvieron casi totalmente excluidas de ella. La ideología franquista concebía el papel de la mujer como ama de casa, a la que se trataba de "liberar" del trabajo productivo, y por consiguiente la educación de las mujeres estuvo fundamentalmente orientada al aprendizaje de labores, rezos y actividades consideradas femeninas. Es decir, programada para quedar al margen, "protegidas" frente al mundo público, y por tanto excluidas de él.

### **6.1. Las etapas del cambio en la situación educativa de las mujeres**

Este cambio tan rápido que se ha producido en los niveles educativos alcanzados por las españolas constituye la base fundamental para otros cambios más globales en

su posición en la sociedad. A pesar de las muchas críticas que podamos formular al sistema educativo, a su carácter meritocrático y a su función reproductora de las jerarquías sociales, la experiencia española nos ha mostrado que el acceso a la educación es la base indispensable y fundamental para la transformación del estatus de las mujeres en la sociedad, y que, al mismo tiempo, este sistema es probablemente el menos desigualitario de los subsistemas sociales, o, dicho en otros términos, el más susceptible de introducir cambios en pro de la igualdad, y por lo tanto el primero que incide de modo decisivo en la transformación de las posibilidades de igualdad para las mujeres.

Ahora bien, estos cambios no han sucedido de forma espontánea, dado que no están inscritos, a priori, en la lógica educativa; antes al contrario, el sistema educativo, como toda la sociedad, está regido por una lógica androcéntrica que tiende a reproducirse sin fisuras si no se interviene fuertemente en sentido contrario, y que está instaurada a todos los niveles, desde la formulación de políticas educativas y diseños curriculares hasta los textos utilizados o las relaciones que se establecen en los centros y en las aulas. En el caso español —señalando muy claramente desde ahora que la transformación que se ha conseguido es todavía parcial e incompleta— han concurrido, por una parte, una serie de factores económicos y políticos que han creado las condiciones para que el cambio fuera posible, y por otra parte se ha producido la acción conjugada de una serie de mujeres que tomaron conciencia de la necesidad de modificar las condiciones de escolarización femenina y pudieron actuar a través de las instituciones públicas para hacer efectivo este cambio. Trataré de exponer aquí, en forma sucinta, cuáles han sido las etapas de este proceso, quienes han actuado en él y a través de qué mecanismos y como se han producido los avances, así como también las resistencias.

Hay una primera etapa que cabe situar entre 1970 y 1978, aproximadamente, que corresponde a la consolidación de una escuela mixta y que permite un primer avance de la escolarización femenina, sin que se plantearan todavía objetivos específicos de las mujeres relativos al cambio del funcionamiento del sistema educativo.

Una segunda etapa, que podríamos situar entre 1979 y 1985, en que surge, en un movimiento que inicialmente apuntaba a otros objetivos, una reflexión concreta acerca de las condiciones y características de la educación de niñas y niños y de los efectos que tienen sobre las mujeres, a la vez que se inician una serie de análisis y experimentaciones y se definen objetivos de cambio para eliminar los mecanismos androcéntricos que siguen operando en la escuela mixta, objetivos que se agrupan en los conceptos de "educación no sexista" y "coeducación".

Una tercera etapa, que discurre entre 1986 y 1996, aproximadamente, en la que se mantiene y amplía el movimiento de maestras y profesoras dispuestas a un cambio educativo y a la vez se construye una política institucional a través de los mecanismos creados por la administración para impulsar las políticas de igualdad, del MEC (Ministerio de Educación y Ciencia) y de las administraciones educativas de ámbito autonómico, de modo que la acción coeducativa ya no es únicamente una alternativa difundida

desde los sectores de vanguardia del profesorado, sino que es una transformación promovida institucionalmente, y en el marco de la Reforma Educativa global. Posteriormente, y hasta 2004, se produce una cierta reversión, con los gobiernos del PP<sup>1</sup>, y los cambios quedan reducidos a lo que una parte del profesorado modifique en sus escuelas, con algunas excepciones, como la de Andalucía, que parte de la implicación de la Consejería de Educación de aquella comunidad para dar un impulso institucional a la coeducación.

Y una cuarta etapa a partir del año 2004, en que la idea de la igualdad a través de la educación queda incluida en una serie de textos legislativos, y comienza a incorporarse también institucionalmente a las universidades.

Evidentemente las etapas señaladas no pueden ser consideradas en forma rígida, puesto que el proceso de cambio educativo es relativamente lento y no está marcado por acontecimientos espectaculares ni se produce de manera uniforme en todo el país; sin embargo, creo que responde básicamente a los periodos del avance hacia la coeducación en España, y por ello voy a tomarlas como hilo conductor para describirlo.

## **6.2. 1970-1978: la consolidación de la escuela mixta**

La primera etapa del proceso corresponde al último periodo del franquismo y a la instauración de la democracia, y en ella, los agentes del cambio no son todavía las mujeres actuando en forma específica, sino que las transformaciones educativas son consecuencia de un proceso económico y político complejo. En la década de los sesenta España entra ya en una evolución económica rápida: crece la industrialización, se incrementa la inmigración hacia las ciudades, aumentan los servicios. El nivel de cualificación exigido a las personas para entrar en los puestos de trabajo tiende a aumentar rápidamente, y con ello se produce un fuerte crecimiento de la demanda educativa, sobre todo por parte de las clases medias, que van comprendiendo que la educación es la mejor inversión frente al tipo de sociedad que comienza a imponerse. El sistema educativo español de la época, creado para un país sin industria, es sumamente esquemático y responde sólo a las necesidades de una élite minoritaria. Es por ello que, en 1970, y todavía en pleno franquismo, se plantea una nueva concepción de la educación y se aprueba la Ley General de Educación, que en aquel momento fue entendida como un cambio político, dado que utilizaba la terminología y los principios surgidos una década

---

<sup>1</sup> El Partido Popular abarca un espectro político que va desde la extrema derecha hasta el centro. Una ligera ventaja de votos sobre los obtenidos por el PSOE le dio el triunfo en 1996, de modo que su primer gobierno se constituyó en mayo de este año. Mantiene por el momento el Instituto de la Mujer, pero se han producido cambios importantes en el Ministerio de Educación, de modo que gran parte de la política educativa anterior podría quedar abandonada. El cambio político es todavía demasiado reciente para prever con exactitud cuáles pueden ser sus consecuencias sobre el acceso de las mujeres a la educación y los logros de carácter coeducativo.

antes en los Estados Unidos en torno a la teoría del capital humano y suponía una apertura del sistema educativo hacia sectores que hasta el momento habían estado casi excluidos de él.

Esta Ley de Educación de 1970 no hace una mención expresa de la escolarización de las mujeres. Sin embargo, introduce el principio de igualdad y no discriminación respecto de la educación, y define el ciclo de la Educación General Básica, de ocho años, como obligatorio para toda la población de los 6 a los 14 años. Este ciclo debe ser impartido en centros educativos integrados en que puedan realizarse los ocho cursos y en los que no puede haber discriminación. Tomando esta idea como base es posible proceder a la integración de niñas y niños en los mismos centros educativos en la educación primaria y a la homogeneización de los *curricula* para ambos sexos, posibilidades inexistentes anteriormente, dado que los centros escolares mixtos estaban prohibidos.

Comienza así un proceso de unificación de centros que se prolonga a lo largo de toda la década de los setenta y que abarca fundamentalmente a la escuela pública, pero a la que se suma también una parte de la escuela privada e incluso algunos centros pertenecientes a órdenes religiosas -aunque no todos: todavía hoy hay en España escuelas religiosas exclusivamente masculinas y sobre todo exclusivamente femeninas-. Ello supone un avance importante, tanto por la unificación real de las enseñanzas que reciben chicos y chicas, y por lo tanto la homogeneización de sus conocimientos a la hora de realizar estudios secundarios y superiores, como por la legitimación simbólica que implica el que no pueda haber discriminaciones y que las elecciones de estudios puedan ser las mismas, en un país en el que durante treinta años niños y niñas habían estado rigurosamente separados, por ley, en centros educativos distintos, y en el que además se había teorizado profusamente la necesidad de tal separación. Pero en una España que comenzaba a desarrollarse y a ofrecer empleos como secretarías y administrativas a las mujeres jóvenes en las ciudades, las familias apostaron decididamente por hacer que sus hijas tuvieran las mismas oportunidades que sus hijos, dejando de lado todo el discurso tradicional y moralizador que había servido de base a la escolarización separada.

Muy pronto se inició también la mixidad en la enseñanza media de titularidad pública, especialmente para los estudios de bachillerato, que permiten el paso a la Universidad. Así, ya en 1976, el porcentaje de alumnas matriculadas en bachillerato supera por primera vez en España al porcentaje de alumnos, habiéndose mantenido desde entonces esta característica, aun cuando el volumen global de hombres y mujeres en la enseñanza media sigue siendo desfavorable para éstas, dado que continúan estando en minoría en la formación profesional, nivel educativo en el que ha sido mucho más difícil lograr una transformación curricular y abrir el acceso a las mujeres. Paralelamente al incremento en el bachillerato, se produce también un aumento en el número de mujeres que acceden a los estudios superiores, a la vez que comienzan a diversificarse sus opciones profesionales.

### 6.3. 1979-1985: la pregunta sobre igualdad en la escuela mixta y el inicio del movimiento coeducativo

En 1975 muere Franco y el país inicia, al año siguiente, un proceso de transformaciones democráticas profundas. Ello sucede porque ya anteriormente, desde los sesenta y especialmente en los primeros setenta, se ha creado un movimiento muy fuerte de lucha por la democracia y por la modernización de la vida social.

La educación no está al margen de este movimiento, antes al contrario, una parte importante del profesorado, desde la primaria hasta la Universidad, toma parte activa en él, tanto con reivindicaciones profesionales como tratando de definir las líneas fundamentales para la construcción de una educación igualitaria, democrática y de calidad, que renueve en profundidad las bases culturales del sistema educativo. Así, la educación es vista por el profesorado como algo que puede y debe cambiar; pero debe hacerlo desde la base, desde las necesidades reales de la población. Por ello, el propio profesorado, o por lo menos una muy amplia vanguardia, se moviliza para definir este nuevo tipo de educación y para lograr convertirlo en realidad.

La educación de las mujeres no fue, sin embargo, un tema prioritario en los debates de los movimientos de renovación pedagógica (M.R.P.). Estaba en marcha el proceso de consolidación de la escuela mixta y, por ello, parecía que se había logrado la reivindicación histórica de "coeducación", consistente en lograr que niños y niñas asistieran a los mismos centros y compartieran los mismos *currícula*, de modo que se esperaba que la igualdad entre los sexos quedara lograda ya por este camino. Tampoco fue un tema prioritario en la primera etapa de creación del movimiento feminista contemporáneo en España, iniciada en los primeros setenta y que toma su auge a partir de 1975; los debates se centraron entonces fundamentalmente en otras cuestiones, que parecían más urgentes y más graves que la situación educativa: la violencia sobre las mujeres, los cambios legales necesarios, la lucha por obtener la posibilidad de divorcio y de aborto, por el derecho a los anticonceptivos, etc.

Sin embargo, a partir de 1979 y 1980 comienza, en distintos puntos, la reflexión sobre la situación educativa de las mujeres, y el análisis de lo que ocurre en las escuelas. Es el momento en que las ideas feministas han logrado ya un cierto calado entre muchas mujeres profesionales, y especialmente entre maestras y profesoras, y éstas, al plantearse algún tipo de actuaciones, comienzan a pensar que su campo de acción puede ser su lugar de trabajo. En este aspecto creo que hay que tener en cuenta lo dicho anteriormente respecto de la movilización del profesorado: el movimiento coeducativo surge como continuación del movimiento de renovación pedagógica que se ha opuesto a la escuela franquista, y en un contexto de profesorado progresista, que, por supuesto, no abarca más que a una parte relativamente reducida de los y las docentes, pero que es también el sector más activo.

Así, en distintos puntos de España, y en forma inicialmente poco coordinada, surgen, a lo largo de los años ochenta y sobre todo en la escuela primaria, grupos de profesoras que analizan los libros de texto, hacen la crítica del sexismo en ellos, de la falta de figuras femeninas, adquieren conciencia de la ocultación que las mujeres sufren en el lenguaje, en la historia, en la ciencia. Experimentan en sus clases, ensayan formas nuevas, inventan pequeños materiales alternativos, se reúnen en seminarios y reflexionan sobre la posibilidad de un cambio educativo.

Paralelamente también algunas profesoras, en las Universidades, comienzan a trabajar sobre temas de mujeres, tratando de rescatar la figura de aquellas que quedaron olvidadas o la acción de las mujeres a través de la historia, o modificando los paradigmas utilizados en las distintas disciplinas académicas para poder dar cuenta de la situación y la vida de las mujeres. Y también, en algunas Universidades, comienza la recopilación de datos y el análisis sociológico de lo que ocurre en el ámbito educativo en relación a las mujeres, para tratar de dar una respuesta a la pregunta de si la educación era ya realmente igualitaria respecto de los individuos de ambos sexos.

Es así como comienza a formularse la crítica a la escuela mixta, y se crea la conciencia de su insuficiencia como instrumento de escolarización de las niñas. Aparecen algunas ideas clave, en parte inducidas por la producción de autoras extranjeras, fundamentalmente inglesas: el carácter androcéntrico de la educación, el escaso papel de las niñas en el sistema educativo, su utilización como apoyo a las maestras en la educación de los varones, la interiorización de un lugar secundario en la sociedad por parte de las chicas, aun a pesar de su brillantez y su éxito académico, etc. Y surge la voluntad de cambiar el sistema educativo, y de crear lo que en España se ha llamado una "escuela coeducativa", que no equivale ya a una escuela mixta sino precisamente a la superación del modelo de escuela mixta <sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Creo que es necesario aclarar aquí la utilización del término "escuela coeducativa" en este contexto; este término a veces ha parecido inadecuado, dado que en el mundo anglosajón ha sido utilizado como sinónimo de lo que en España se ha llamado la "escuela mixta". La utilización de la palabra "coeducación" para designar una forma de escuela igualitaria y no sexista se debe a dos motivos: en primer lugar a la necesidad de hallar un término positivo, y no únicamente basado en una negación, para identificar un modelo distinto de la escuela mixta, y que sirviera para unificar los intentos que en esta etapa se estaban produciendo, en un contexto, como el del feminismo español, con bastante tendencia a las divisiones por razones terminológicas; en este sentido siempre me ha parecido negativo que en el ámbito anglosajón haya sido tan lenta la aparición de un término para designar un nuevo modelo de educación, y que este se definiera más por negación de lo anterior que por afirmación de nuevos contenidos. Ahora bien, puestos a hallar un término, el de "coeducación" era el más adecuado. Había sido utilizado en España en el periodo republicano para designar la educación conjunta de niños y niñas, que en aquel momento tenía como objetivo inmediato la consecución de la escuela mixta -que es, indudablemente, el primer paso para la coeducación-. Muchos hombres y mujeres lucharon por esta idea, algunos incluso hasta perder la vida, pues durante la guerra se llegó a fusilar a maestros y maestras por haber sido partidarios de la coeducación. Si hubieran podido experimentarla en forma de escuela mixta, probablemente hubieran llegado a la crítica a la que nosotras llegamos; es decir, creo que la coeducación que hoy propugnamos es heredera

¿En qué consiste la idea de una escuela coeducativa? De hecho, no existe una formulación única ni programática aceptada por todas las personas que trabajan en esta línea, pero sí una serie de rasgos y propuestas razonablemente compartidas. De una manera sucinta cabría enunciarlas así:

1) El actual sistema educativo facilita el acceso igualitario de niños y niñas a la educación, en lo relativo a la diferencia de sexos; pero quedan aún rasgos discriminatorios generalmente no visibles en relación a otras características, como la clase social, la raza o el lugar de residencia. Y, concretamente, en relación a los géneros, que son tratados en modo muy diferente en el ámbito escolar. Así pues, no se trata de una escuela realmente igualitaria, puesto que toda la cultura que se transmite a través del sistema educativo ha sido construida sobre una base androcéntrica. Por consiguiente, las mujeres son casi invisibles en la educación, tanto en su dimensión histórica como en su dimensión de docentes y alumnas. Las mujeres y sus creaciones a lo largo del tiempo no son sujeto de la cultura, y ello queda patente en los contenidos del sistema educativo, en su ordenación, en los textos y en el lenguaje utilizados e incluso en las relaciones establecidas entre hombres y mujeres en el marco de la docencia. La escuela mixta ha consistido en una inclusión de las mujeres en el ámbito educativo construido anteriormente para los varones, pero no en una fusión y generalización de modelos culturales anteriormente separados.

2) La invisibilidad de las mujeres en el ámbito educativo tiene consecuencias absolutamente negativas para éstas. Si bien la construcción de una escuela mixta ha permitido un notable avance de las mujeres en la obtención de títulos académicos, y se observa incluso un mayor éxito académico medio de las chicas que de los chicos, la obtención de dichos títulos no tiene los mismos efectos para unas y otros, puesto que ellas, al no tener protagonismo en el sistema educativo, interiorizan la inferioridad social, a pesar de su éxito escolar, y por lo tanto no rentabilizan posteriormente, en el mercado laboral y en el conjunto del mundo público, sus capacidades y credenciales del mismo modo que lo hacen los hombres.

3) Para construir una educación no sexista que sea verdaderamente igualitaria en relación a hombres y mujeres no basta con la inclusión de las mujeres en un sistema educativo construido por y para los hombres, que tiene en cuenta básicamente las necesidades culturales y psíquicas funcionales para la producción y no para la reproducción. Por ello es indispensable que se produzca un cambio en el

---

de la que se propugnó entonces, aunque por supuesto deba superarla y modificarla. Por otra parte, cualquier otro nombre puesto en circulación a finales de los años setenta, que es cuando empezamos a hablar de coeducación, hubiera sido totalmente artificial. Lo que ocurrió fue que el término "coeducación" prendió en las maestras y profesoras que estaban analizando el sistema educativo y se consolidó en España en su utilización actual, de modo que tratar de cambiarlo para no generar la confusión con su significado anglosajón hubiera generado confusiones entre nosotras.

sistema educativo, de modo que se elimine de él la referencia y la vivencia de la división sexual del trabajo, que la base cultural sea modificada para hacer visibles a las mujeres en su experiencia histórica y actual y para que sean tenidas en cuenta, como necesidades sociales, las derivadas de la producción y de la reproducción, de modo que todos los individuos, mujeres y hombres, alcancen las cualificaciones y capacidades necesarias para poder actuar en ambos órdenes de la vida social<sup>3</sup>. Ello supone universalizar los valores y hábitos que anteriormente eran atribuidos a cada uno de los grupos sexuales, de modo que las niñas tengan acceso a las capacidades y tareas anteriormente consideradas masculinas y los niños tengan acceso a las capacidades y tareas anteriormente consideradas femeninas, y ello en igualdad de condiciones y no como la invasión de un terreno ajeno.

Como puede verse, se trata de un programa muy ambicioso, cuya consecución sólo puede lograrse a largo plazo, dado que no sólo incluye el cambio de hábitos, sino la revisión de toda la cultura. Obviamente la construcción de un sistema coeducativo no puede realizarse sin una serie de cambios en toda la sociedad, es decir, en definitiva, sin la desaparición de la división sexual del trabajo a todos los niveles y la integración de los perfiles de ambos géneros en una cultura no sexista. El sistema educativo sólo puede llevar a cabo parte de esta tarea, pero es notoria su importancia en la socialización e incluso el destacado papel que ha tenido la educación en el cambio global de la posición de las mujeres, y, por consiguiente, hay que trabajar en él, aunque ello no excluye el que paralelamente haya que trabajar también en otros ámbitos de la vida social.

#### **6.4. 1986-1995: la construcción de una política institucional**

Hay que subrayar, en todo lo que precede, la importancia de maestras y profesoras en la construcción de un proyecto coeducativo, que se crea desde la base y con la doble premisa apuntada: el cambio económico, que genera una mayor demanda educativa también para las mujeres, y el cambio político, de construcción de una sociedad democrática, que establece unas condiciones en las que, de modo general, toda discriminación es considerada ilegítima, y al mismo tiempo el profesorado se siente motivado para intervenir activamente en la construcción de un sistema escolar distinto del anterior. Creo que estos son los elementos fundamentales que han provocado los cambios

---

<sup>3</sup> A lo largo de los años ochenta fueron apareciendo los primeros libros escritos en España sobre la situación de las mujeres y sobre lo que ocurría en la educación, de modo que fue posible elaborar un primer diagnóstico. Estos trabajos pretendían sobre todo analizar las formas de opresión patriarcal, más que introducir elementos de cambio. Cito algunos de ellos en la bibliografía porque constituyeron una referencia en su momento. Se publicaron también, en esta etapa, materiales elaborados por maestras con un carácter alternativo, que tuvieron bastante difusión en las escuelas.

en la educación de las mujeres en España, y que sin ellos toda intervención "desde arriba" hubiera tenido un muy limitado alcance.

Sin embargo, los cambios económicos y políticos son sólo los marcos generales que permiten que determinadas acciones puedan llevarse a cabo. El que estas ocurran depende en muchos casos de personas concretas situadas en puestos diversos y de la posibilidad de llegar a acuerdos entre ellas<sup>4</sup>. En un cierto momento se consiguió, en España, crear otra pieza esencial para el avance de la coeducación: una política institucional, que ha sido decisiva para acelerar los cambios y los avances.

Una política institucional que se construyó a partir de los diversos mecanismos creados por la administración central y autonómica para impulsar y desarrollar las políticas de igualdad y de la colaboración de éstos con la administración educativa central y autonómica. Me referiré fundamentalmente a la puesta en marcha de una política institucional de ámbito estatal, a través del Instituto de la Mujer<sup>5</sup> y en colaboración con el Ministerio de Educación y Ciencia, pero también en los ámbitos autonómicos ha habido acciones en este sentido, aunque con diferencias según las autonomías y la fuerza relativa que en cada una de ellas haya tenido el mecanismo para la igualdad<sup>6</sup>.

---

<sup>4</sup> El movimiento de mujeres parte, en toda esta etapa, de la convicción de la necesidad de una acción específica para conseguir la igualdad entre hombres y mujeres, y de la insuficiencia de los cambios estructurales para conseguir por sí mismos la instauración de una sociedad igualitaria y la desaparición del patriarcado. Este debate se había producido ya en la etapa de lucha contra el franquismo y por la democracia, en la que los partidos políticos en la clandestinidad subordinaban la igualdad entre los sexos a la consecución de la democracia y por lo tanto se negaban a dar a la lucha feminista un estatuto específico. Hacia mediados de los setenta queda zanjada esta cuestión y prevalece entre las mujeres la convicción de que se trata de un objetivo que requiere acciones y reivindicaciones adecuadas, aunque ello no suponga, en muchos casos, la ruptura con las organizaciones políticas democráticas, sino lo que se llamó la "doble militancia". Es evidente, sin embargo, que determinadas condiciones económicas y políticas no constituyen condiciones suficientes, pero sí en gran parte necesarias, para cambiar la posición social de las mujeres, o por lo menos para facilitar este cambio. La rapidez de la evolución en la posición de las mujeres en España no puede ser explicada de otro modo, aun cuando no se hubiera producido sin el desarrollo del movimiento de mujeres y sus luchas concretas. Pero estas acciones han tenido una repercusión a veces superior incluso a la capacidad real de movilización de las mujeres, precisamente porque se trataba de una coyuntura en que había pocas resistencias al cambio social y el principio general de derecho a la igualdad y contra cualquier tipo de discriminación era ampliamente compartido por la sociedad española.

<sup>5</sup> El Instituto de la Mujer es el mecanismo para la igualdad de hombres y mujeres de que dispone el gobierno español para promover las políticas igualitarias y la presencia de las mujeres a todos los niveles de la vida pública. Creado por el Partido Socialista Obrero Español en 1983, pocos meses después de la formación del primer gobierno socialista, tiene rango de Dirección General y estructura de organismo autónomo, con presupuesto propio. A partir de su creación suscitó la aparición de organismos semejantes, aunque con rangos diversos, dentro de la administración, en las distintas Comunidades Autónomas. Por ello se trata también de organismos autónomos y no dependientes del Instituto de la Mujer, cada uno de los cuales establece su política en función de las opciones del gobierno del que forma parte, aun cuando ha habido un constante esfuerzo de intercambio de información y coordinación entre ambos tipos de organismos.

<sup>6</sup> Destaca especialmente el esfuerzo realizado por el Institut Valencià de la Dona en el ámbito de la coeducación, con la institucionalización de unas jornadas anuales que en 1996 han llegado a su doceava edición,

El Instituto de la Mujer fue creado por el primer gobierno socialista en 1983 como instrumento para la construcción y desarrollo de las políticas de igualdad en España. Desde el comienzo el Instituto fijó varios objetivos a su acción: el cambio legislativo, esencial en aquel periodo para conseguir la igualdad formal y la legitimación de la lucha de las mujeres por alcanzar otras posiciones; el incremento del nivel educativo entre las mujeres, como base para la igualdad real; el incremento de presencia de las mujeres en el ámbito laboral, y la creación de programas destinados específicamente a la salud de las mujeres. El Instituto trabajó también en otros campos, como los de violencia, marginación, cooperación internacional, etc., pero manteniendo durante mucho tiempo las prioridades señaladas.

La acción del Instituto de la Mujer en el ámbito educativo comienza casi desde su creación. Hay que señalar, en este sentido, algo que me parece esencial para comprender la forma en que se desarrolla en estos años la acción institucional: desde sus inicios el Instituto se plantea, de hecho, como el lugar de articulación entre el movimiento de mujeres y la administración. Es decir, a pesar de tratarse de un organismo de la administración, el Instituto está atento a las reivindicaciones de las mujeres, y de las mujeres que se han movilizadado por las reivindicaciones feministas<sup>7</sup>. Ello supone, en la práctica,

---

así como la labor realizada por el Instituto Andaluz de la Mujer, Emakunde -Instituto Vasco de la Mujer- y la Viceconsejería de Castilla-La Mancha. Todos estos organismos, de ámbito regional, han realizado jornadas de coeducación y edición y distribución de materiales. Prácticamente en todos los ámbitos autonómicos se han producido acciones de los organismos de igualdad en algún momento, desde su creación, que fue escalonada en el tiempo, hasta 1995, en que muchos de ellos pasan a ser dirigidos por el Partido Popular que hasta ahora no ha impulsado la acción específica en relación a la igualdad en la educación.

<sup>7</sup> Evidentemente esta articulación entre un organismo de la administración y un movimiento social no es nada fácil, y ha habido críticas hacia el Instituto de la Mujer en diversas ocasiones. Sin embargo, mi impresión es que la colaboración alcanzada ha sido excepcionalmente buena, en comparación con las relaciones que suelen establecerse entre organismos administrativos y movimientos sociales, e incluso en comparación con lo que ha ocurrido en otros ámbitos, como por ejemplo el propio Ministerio de Educación y Ciencia. A ello han contribuido probablemente factores coyunturales, como el hecho de que se tratara del primer gobierno socialista de la historia de España y de una institución recién creada, en la que las rigideces venían únicamente del propio sistema administrativo, pero no de los hábitos consolidados en la casa; y han contribuido también factores personales, como la actitud y personalidad de la mujer que creó el Instituto, Carlota Bustelo, socialista y feminista, que estuvo en estrecho contacto con las feministas desde antes de ser directora y era reconocida como tal. Así, el Instituto de la Mujer se apoyó desde el inicio sobre dos bases, algunas mujeres del PSOE, que lograron su creación y la aceptación e impulso de las políticas de igualdad por parte de este partido y las mujeres feministas, muchas de ellas situadas también en el ámbito de la izquierda o en alguno de los grupos que constituyeron el movimiento de mujeres, que globalmente lo consideraron como un espacio en el que tenían cabida. Ello permitió, al mismo tiempo, que feministas procedentes de diversos grupos entraran a trabajar o colaboraran estrechamente con el Instituto, con lo que la formulación de las políticas institucionales pudo contar con los conocimientos y los contactos que éstas ya habían establecido anteriormente. Esta actuación solidaria entre mujeres diversamente situadas desde el punto de vista institucional fue especialmente importante en el ámbito educativo. Una dinámica parecida se instaló en algunos de los organismos por la igualdad creados en las autonomías, en los que, más allá de las discrepancias políticas y de los conflictos, se mantuvo una cierta

que las mujeres que trabajan en el Instituto de la Mujer en el ámbito de las políticas educativas proceden de la enseñanza y del feminismo, conocen la problemática existente y siguen muy de cerca lo que se está haciendo por parte de diversos colectivos de maestras. De modo que desde el inicio los objetivos de la coeducación van a orientar las políticas institucionales diseñadas por el Instituto de la Mujer.

¿Cuáles son estas políticas? Desde 1983 hasta 1986, aproximadamente, el Instituto de la Mujer lanza algunas iniciativas propias: financia estudios para conocer la situación educativa de las mujeres y realiza dos encuentros en los que se presentan ponencias relativas a la crítica de la escuela mixta y las alternativas posibles. Pero ya en los años siguientes aparece la necesidad de una acción transversal, y el trabajo del Instituto se establece sobre dos pilares; acciones propias, de difusión de las ideas sobre coeducación, organización de seminarios, producción de materiales, etc., y trabajo conjunto con el Ministerio de Educación y Ciencia, para ejercer una influencia directa en todos los niveles educativos y conseguir que la cuestión de la educación de las mujeres sea tenida en cuenta en todos los programas.

La relación con el MEC es uno de los puntos fundamentales en la construcción de una política institucional, puesto que, de otro modo, la acción de un organismo como el Instituto de la Mujer no puede sobrepasar un alcance muy limitado, marginal incluso respecto del conjunto del sistema educativo. Y esta relación, que se ha mantenido en forma intensa hasta 1996 -es difícil predecir cómo va a seguir a partir de ahora- se apoya en una coyuntura favorable a las innovaciones. En efecto, también en el ámbito educativo la llegada de un gobierno socialista implicó una serie de cambios en profundidad, que se plasmaron en el diseño de una Reforma Educativa, puesta en marcha desde 1983-84, aproximadamente, y que culmina con la aprobación, en 1990, de la LOGSE -Ley de Ordenación General del Sistema Educativo- que modifica tanto la estructura como la concepción general de la educación, desde la etapa de preescolar hasta la enseñanza secundaria.

Hay varios aspectos que merecen ser puestos de relieve en la acción conjunta entre Instituto de la Mujer y el MEC: en primer lugar, el encaje entre las propuestas de la Reforma Educativa y las propuestas del movimiento coeducativo; en segundo lugar, los instrumentos utilizados para establecer una colaboración estable; y, finalmente, los obstáculos que tienden a dificultar la consecución de los objetivos coeducativos. Creo que, dada la novedad de una experiencia de este tipo, merece la pena detenerse brevemente en estos diversos aspectos de la colaboración institucional, porque nos da pistas acerca de cómo proceder para hacer realidad la "transversalidad" reclamada por la Plataforma de Acción aprobada en Beijing, así como de las dificultades reales que la acción transversal presenta.

---

complicidad entre las mujeres más activas en el movimiento o en las Universidades y las dirigentes de tales organismos, que en algunos casos procedían también de estos grupos.

### 6.5. La colaboración MEC-Instituto de la Mujer

La filosofía general en la que se basa la Reforma Educativa de los años ochenta ofrece, en principio, grandes ventajas para plantear la posibilidad de la coeducación, si bien inicialmente la educación de las mujeres no constituía un objetivo específico. La Reforma parte de la voluntad de democratizar la educación y de tender a disminuir su carácter académico y meritocrático para acercarla en mayor medida a las necesidades reales de conocimiento de los individuos jóvenes. Para ello se le plantea una dificultad conocida: es sabido que la utilización, en la educación primaria y secundaria, de una estructura curricular dividida en disciplinas académicas conlleva una lógica que tiende a redundar tanto en la exclusión de los individuos procedentes de grupos social y culturalmente desfavorecidos como en el énfasis en el conocimiento abstracto y alejado de la realidad, que adquiere un alto valor de cambio como medida del saber y filtro en el acceso a la enseñanza superior, aun cuando su valor de uso para una gran parte de los individuos que pasan por el sistema educativo sea cercano a cero. Sin embargo, es impensable, en la sociedad española de los años ochenta, en la que se plantea una lucha feroz de los y las jóvenes por el empleo, eliminar los conocimientos abstractos como eje central de la educación, puesto que éste es el modelo general de escuela capitalista y es también el reconocido en España como el más valioso. Y, por otra parte, es el que ha servido para organizar todo el sistema de enseñanza, desde la cualificación y titulación del profesorado hasta la organización curricular.

Ante esta dificultad, la Reforma Educativa intenta jugar con una doble lógica. Si bien mantiene como eje de la educación los ámbitos del saber basados en disciplinas académicas -aunque con una cierta reagrupación-, introduce la posibilidad de tratar otro tipo de temas en forma transversal, de modo que sean tenidos en cuenta en el conjunto de la acción educativa, dado que su forma de organización no corresponde a la división tradicional entre lenguaje, matemáticas y ciencias sociales, es decir, de conocimientos que podemos considerar instrumentales, sino que se trata de conocimientos vinculados a sistemas de valores. Para ello se requiere una delicada operación: la de vincular y combinar los conocimientos instrumentales y los conocimientos basados en valores, que, de todos modos, se encuentran menos legitimados, tanto en la sociedad como entre el profesorado, para ser incluidos en el sistema educativo.

Pues bien, la coeducación, aunque no inicialmente prevista por el MEC como una materia de tipo transversal, encaja perfectamente en esta lógica, dado que no se trata de convertirla en una asignatura, sino en un principio básico de la educación, en un "principio filosófico", por así decir, pero que para ser eficaz no puede limitarse a ser un principio general, sino que debe materializarse posteriormente en contenidos concretos. El objetivo fundamental a conseguir desde el Instituto de la Mujer, por tanto, era el que la igualdad entre los géneros fuera aceptada por el MEC como uno de los principios bá-

sicos a inscribir en la Reforma y a tener en cuenta tanto en la nueva organización curricular como en la formación y reciclaje del profesorado que se puso en marcha para que éste fuera capaz de asumir los objetivos de la Reforma y desarrollarlos.

Veamos ahora cuáles fueron los instrumentos a través de los que pudo desarrollarse esta colaboración. La necesidad de que las políticas del Instituto de la Mujer tuvieran un carácter transversal en toda la administración del Estado surgió desde las primeras etapas de funcionamiento de este organismo, y ello dio lugar a la creación del Consejo Rector, pieza fundamental para la difusión horizontal de las políticas de igualdad. El Consejo Rector es el organismo central de coordinación entre el Instituto de la Mujer y los distintos Ministerios, que participan en él a nivel de directores generales<sup>8</sup>; la función central del Consejo Rector es la de pactar la colaboración entre Instituto y Ministerios, de modo que en las diversas acciones realizadas por estos se tengan en cuenta los objetivos de igualdad. Hay dos instrumentos a través de los cuales se concreta la acción común: los Planes para la Igualdad de Oportunidades de las Mujeres y los Convenios bilaterales.

Los Planes para la Igualdad han seguido en gran parte el modelo de los Programas para la Igualdad de la Unión Europea, pero con una mayor concreción en sus propuestas y en los niveles de realización de las medidas. El primer Plan para la Igualdad se desarrolló entre 1988 y 1990 y el segundo entre 1993 y 1995. Son aprobados por el Consejo de Ministros y por tanto tienen el carácter de un compromiso del gobierno respecto de las políticas de igualdad, pero no un compromiso genérico sino concretado en una serie de medidas a llevar a cabo. Respecto del ámbito de la educación, ambos planes comprenden un conjunto de medidas desarrolladas con bastante detalle, que contemplan tanto el impulso a la coeducación, a través de la revisión de los libros de texto y materiales escolares, la revisión curricular, la difusión de un lenguaje no sexista, etc., como la atención a la formación profesional y a la alfabetización de adultas<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup> El Consejo Rector, creado por ley, está presidido por el ministro o ministra responsable del Instituto de la Mujer, y, en la práctica, por la directora del Instituto. Forman parte de él representantes de la mayoría de los Ministerios y seis mujeres nombradas por la directora del Instituto que fueron inicialmente elegidas por su condición de expertas y posteriormente sustituidas por representantes de colectivos de mujeres - áreas de la mujer de los grandes sindicatos y asociaciones de mujeres. Se reúne dos veces al año y su función fue decisiva en la etapa de definición de las acciones a llevar a cabo en el periodo de vigencia de los planes de igualdad. Posteriormente, en la medida en que se establece una colaboración bilateral entre Instituto y Ministerios, su acción es menos decisiva, dado que existe también una comisión específica entre el Instituto y cada Ministerio para desarrollar el convenio correspondiente. En la etapa posterior a la Conferencia de Beijing hubiera sido conveniente modificar su composición e incluir en él a representantes de organismos de la sociedad civil, para poder ampliar la acción transversal prevista. De hecho, ésta fue mi propuesta como directora del Instituto y existía ya un proyecto en este sentido, que no pudo materializarse dado que la legislatura terminó poco tiempo después.

<sup>9</sup> Las medidas relativas a la educación comprendidas en los Planes para la Igualdad obtuvieron un elevado grado de cumplimiento en ambos casos (Ver Instituto de la Mujer, 1988 y 1993). Hay que tener en cuenta que se trata de medidas que apuntan al largo plazo, dado que hubiera sido totalmente ingenuo pensar que el sistema educativo podía cambiar en unos pocos años. En uno de los objetivos, sin embargo, no se

El acuerdo logrado entre el MEC y el Instituto de la Mujer para impulsar la coeducación en el marco de la Reforma Educativa cristalizó en una serie de medidas concretas. En 1986 se firma el primer Convenio de colaboración entre ambas instituciones, que fija las acciones anuales a llevar a cabo, así como sus asignaciones presupuestarias; este convenio ha sido renovado cada año. Fruto de este convenio fue la realización, en 1987 y 1988, de cursos de formación del profesorado en educación no sexista y de la puesta en marcha de medidas diversas, entre las cuales tal vez la más decisiva fue la creación de un dispositivo más complejo: la formación permanente del profesorado, y la difusión de las innovaciones educativas quedaba asegurada, por parte del MEC, a través de la creación de los centros de Profesorado (CEPs) destinados a conseguir el contacto entre la administración y el profesorado de la escuela pública en todas las zonas geográficas, por medio de un sistema de formación permanente pensado para la penetración paulatina de la nueva concepción educativa.

El nombramiento de responsables de coeducación en algunos CEPs fue, por tanto, una medida esencial para asegurar que el tema de la educación no sexista lograra una presencia continuada y normalizada en toda la actualización de conocimientos del profesorado y un primer paso para llegar hasta la base de la educación. Las personas responsables de coeducación participaron en un curso de formación específico, organizado conjuntamente por el Instituto de la Mujer, el MEC, la Universidad de Barcelona y el Grupo de Trabajo para la Igualdad de Chicas y Chicos en Educación de la Comisión Europea, curso que permitió poner a su disposición los objetivos, métodos y materiales que en aquel momento se hallaban disponibles para poder avanzar hacia la igualdad educativa.

Posteriormente los responsables de coeducación de los CEPs fueron sustituidos por responsables provinciales de coeducación, con un nivel más alto dentro de la estructura jerárquica de la administración educativa. Este aumento del nivel de las personas encargadas de llevar adelante la difusión de los materiales y objetivos de la coeducación tuvo indudables ventajas, al dar mayor visibilidad a este propósito, pero introdujo también algunas dificultades dado que en cierto modo lo alejó de la base del

---

obtuvieron avances; fue el que hace referencia a igualar el poder de hombres y mujeres en el sistema educativo, favoreciendo el acceso de las mujeres a puestos de dirección, tanto en los centros escolares como en *los* organismos de dirección provinciales y ministeriales. Estas medidas, que no fueron aceptadas en el Primer Plan, fueron incluidas en el segundo, pero no llegaron a ponerse en marcha, en gran parte por el rechazo de las propias profesoras a cualquier forma de acción positiva. Hay que tener en cuenta que en aquel momento se había desarrollado ya un intenso debate sobre la oportunidad del uso de cuotas destinadas a las mujeres en partidos y puestos políticos, y se había difundido la idea que las mujeres-cuotas eran incompetentes, de modo que se estableció un cierto rechazo respecto de la acción positiva. Con todo, habría que ver cuáles son los condicionantes que actúan frente a esta medida y cómo llegar a promocionar a las mujeres a las posiciones de poder, dado que me parece extraordinariamente significativo que el MEC estuviera dispuesto a introducir modificaciones en los contenidos culturales y que, en cambio, no se haya podido hacer nada en lo que es el reparto de poder real, y se siga invocando que las mujeres prefieren no asumir responsabilidades.

profesorado. El estatuto de las responsables territoriales de coeducación ha ido variando en el tiempo para tratar de encontrar el encaje más adecuado para esta figura, hasta 1996 en que han sido suprimidas por el nuevo gobierno. Es indudable, de todos modos, que se trata de una figura indispensable para el avance de la coeducación, y que habrá que analizar con mayor detalle y perspectiva temporal los logros que han conseguido, así como las dificultades a las que han tenido que enfrentarse.

En 1988, con la puesta en marcha del primer Plan para la Igualdad de Oportunidades del Instituto de la Mujer, la política educativa relativa a la igualdad se sistematiza a varios niveles. Los diversos Institutos u organismos autonómicos para la igualdad redactan y aprueban también sus planes<sup>10</sup>. El Instituto de la Mujer participa en los debates sobre el Proyecto de Ley preparatorio de la LOGSE, introduciendo en él lo que le parece esencial para conseguir los objetivos coeducativos. Para ello se basa en las aportaciones de diversos colectivos de mujeres, que han analizado y realizado una crítica de los primeros borradores del proyecto, y en la redacción de una serie de propuestas encargadas a un equipo de expertas en educación. Gracias a todo ello los objetivos coeducativos quedan inscritos, aunque sea a grandes trazos, en la LOGSE, que señala en forma explícita que se deberá respetar "la efectiva igualdad de derechos entre los sexos, el rechazo de todo tipo de discriminación y el respeto de todas las culturas". Este reconocimiento es indispensable para que tales objetivos puedan seguir sistematizándose y teniéndose en cuenta en la elaboración curricular y especialmente en el desarrollo de las directrices relativas a las materias transversales que constituyen una de las mayores innovaciones de la Reforma Educativa<sup>11</sup>.

Las acciones desarrolladas institucionalmente hasta 1995 han sido muy numerosas. La puesta en marcha del Plan Pepa, de alfabetización de mujeres adultas; la intensa acción de reciclaje del profesorado, a través de cursos, seminarios, encuentros, etc.; la elaboración de materiales para el trabajo de alfabetización de adultas, para la difusión de una educación sexual no sexista, para el conocimiento del medio a través de una visión coeducativa y para un uso no sexista de la lengua<sup>12</sup>; el trabajo de investigación y de experimentación de una metodología coeducativa para los centros educativos, que permitiera una sistematización de las experiencias y de los métodos a utilizar por parte

---

<sup>10</sup> La peculiar estructura del Estado Español como Estado de las Autonomías implica que el MEC no tiene las mismas competencias en todas las regiones, de modo que sólo ejerce una acción directa en algunas de ellas, las que se han llamado "territorio MEC" que comprenden a las autonomías en las que las competencias educativas no han sido transferidas al gobierno regional. Sin embargo, el MEC tiene competencias en la ordenación educativa de todo el país, de modo que la estructura y objetivos generales de la educación son las mismas en todas partes, aunque luego se materialicen en cada zona según los criterios del gobierno autonómico local. De aquí la importancia de que los organismos de igualdad de ámbito autonómico, especialmente en los casos en que existen competencias exclusivas respecto de la educación, asuman también la acción coeducativa.

<sup>11</sup> Ver, como ejemplo de la programación transversal, Mañeru y Rubio (1992).

<sup>12</sup> Entre los materiales de mayor interés cabe citar: Autores Varios (1992-1995); Colectivo "Harimaguada" (1991); Moreno y Sastre (1994); Autores Varios (1995).

del profesorado<sup>13</sup>; las reuniones anuales con el profesorado de las Escuelas de Magisterio y Facultades de Pedagogía, en las que se forma el profesorado; la revisión de libros de texto<sup>14</sup> y las reuniones con las editoriales que los producen, para tratar de introducir un punto de vista no sexista. Todas ellas quedaron sistematizadas en los objetivos del II Plan de Igualdad de Oportunidades, vigente entre 1993 y 1995.

Todas estas acciones se han desarrollado en estrecho contacto con las maestras y profesoras que habían iniciado el movimiento coeducativo o que han ido sumándose a él a través del tiempo, de modo que los avances logrados no pueden entenderse más que como fruto de la articulación entre un movimiento que surge de la base y una política institucional que permite abrir y organizar los cauces para la acción y la difusión de los objetivos promovidos por el propio movimiento<sup>15</sup>, al incluirla en los principios y acciones que configuran la Reforma Educativa. Sin embargo, no todo ha sido fácil en esta colaboración.

Aunque no existen todavía análisis pormenorizados de lo que se ha conseguido y de lo que ha quedado por el camino, creo que es necesaria una breve referencia a los

---

<sup>13</sup> Desde el Grupo de Coeducación del ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona y con el apoyo del Instituto de la Mujer hemos intentado, desde hace años, la puesta a punto, experimentación y difusión de una metodología coeducativa. Para ello se creó la colección "Cuadernos para la Coeducación", de los que han sido publicados ya once, que aportan elementos prácticos para el trabajo del profesorado en las aulas. También la serie de "Cuadernos de Educación no sexista" publicados por el Instituto de la Mujer han permitido difundir, en forma simple y operativa, ideas para el trabajo en las aulas.

<sup>14</sup> Para un balance de la situación actual en los libros diseñados para la Reforma educativa ver: *Elige bien: un libro sexista no tiene calidad*, en "Cuadernos de Educación no sexista", n. 4, Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales-Instituto de la Mujer, 1996

<sup>15</sup> Creo que no es excesivo utilizar el término "movimiento coeducativo", aunque no existe una organización específica que reúna a todas las personas que han participado en él. De hecho, lo que han existido son pequeños núcleos, organizados como seminarios o constituidos a partir de los CEPs, y algunas asociaciones, de implantación desigual según las zonas geográficas. Tampoco existe un ideario definido más allá de unos principios básicos que he tratado de resumir más arriba. Sin embargo, ha habido muchos encuentros y un contacto intenso entre grupos de personas con planteamientos bastante cercanos y compartidos, de modo que, como he dicho, creo que puede hablarse de un movimiento, que se apoya en los principios políticos y pedagógicos generales de los antiguos MRPs y los aplica al tema de la coeducación. Hacia 1995 no me parece excesivo decir que los objetivos coeducativos son los más movilizados que han subsistido entre los enseñantes de los antiguos movimientos de renovación pedagógica, que han quedado bastante desarticulados en los últimos años, aunque es posible que la defensa de la escuela pública, en la posterior etapa conservadora, vuelva a ponerlos en marcha. Entre las asociaciones de mujeres que han desarrollado actividades relativas a la educación no sexista en los últimos años cabe citar a los colectivos "A favor de las niñas", "Hypatia", "Ada Byron" y "Asociación de mujeres en la enseñanza" en Madrid; "Iambroa" en Bilbao; "Feminario" en Alicante; "Por una escuela no sexista" de Oviedo, Palencia y Murcia; "Una escola altra" de Valencia, así como diversos grupos en Cataluña, Andalucía y Galicia y la Confederación de Asociaciones de Mujeres "Emilia Pardo Bazán", de ámbito estatal. También diversos colectivos mixtos han trabajado por la coeducación; entre ellos los sindicatos Comisiones Obreras, FETE y Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza.

obstáculos y dificultades que he podido observar, y que explican que, a pesar de hallarnos en un momento tan propicio, la penetración del cambio cultural en una dirección no sexista sea aún tan parcial en el sistema educativo.

Las dificultades son de varios tipos. Hay una primera, de carácter general, casi obvia, pero que por ello puede pasamos desapercibida. La ideología androcéntrica es tan profunda en nuestra cultura, en nuestro lenguaje, en nuestras costumbres, que luchar contra ella es enfrentarse incluso a lo que somos hoy hombres y mujeres, a lo que hacemos y a lo que tendemos a reproducir. Adquirir conciencia de que incurrimos en discriminaciones y en una forma de sexismo que tiende a clasificar y dar diversas oportunidades a las personas en función de su sexo y tratar de corregirlo en nuestra forma de actuar, significa que adquirimos conciencia de algunos de nuestros comportamientos, los más groseramente sexistas, y que, a base de atención y esfuerzo, conseguimos variarlos ligeramente. Pero que por debajo de lo que llega a nuestra conciencia quedan capas y capas de hábitos y actitudes que han sido formados en los hábitos sexistas, y que no podemos corregir de una vez por todas. Antes al contrario, aparecen una y otra vez, y sólo en un largo proceso podemos ir descubriendo, identificando y, en el mejor de los casos, modificando nuestros hábitos mentales y de relación, nuestros comportamientos. Y ello es así incluso entre las personas, mujeres u hombres, más dispuestos e interesados en realizar este cambio.

Pero no sólo estos límites son de orden personal; son, sobre todo, de orden colectivo, de modo que el avance hacia una escuela coeducativa supone conflictos, enfrentamientos, choques. Supone incluso retrocesos, puesto que aún no se ha llegado al punto crítico en que una nueva forma de pensar está ya suficientemente instalada para reproducirse por el mero funcionamiento institucional y tender a desplazar la forma anterior sin que se aplique a ello un esfuerzo constante. Así, por ejemplo, hemos podido constatar que incluso en escuelas en las que se ha trabajado durante varios cursos en forma experimental, y en las que una parte importante del profesorado ha participado en forma entusiasta en la experiencia, ésta no llega a consolidarse definitivamente, sino que las prácticas educativas tienden a retroceder al punto de partida desde el momento en que cesa la atención específica, las reuniones, los debates. Ello no significa que todo sea inútil y no quede nada de la acción realizada; siempre se avanza algo, pero la tendencia predominante es que, de continuo, las aguas vuelvan a su cauce, o por lo menos que no se mantenga un nivel de innovación superior a la media en la misma zona geográfica. Esta misma dificultad se reproduce no sólo en los centros escolares, sino también en el conjunto del sistema educativo, partiendo de sus máximas instancias. Y ello ni siquiera ocurre por falta de convicción o por mala voluntad, sino porque todo proceso de cambio profundo es sumamente costoso y exige una tensión; si ésta desaparece o rebaja su nivel, el sistema educativo retorna a su orden de siempre, todavía inscrito en sus bases mismas.

La complejidad inherente a todo intento de cambio es a su vez causa de numerosos problemas concretos: uno de ellos es la adecuación de las personas a los ritmos de cambio posibles, de modo que no pretendan modificarlo todo en unos días ni abandonen ante la aparente esterilidad de su esfuerzo. La irritación frente a las deserciones, la crítica feroz frente a la tibieza de las actuaciones individuales o colectivas o ante las contradicciones en la acción de la administración, son tentaciones constantes para las personas que tratan de modificar las formas educativas y ponen en ello un gran empeño. Se trata de actitudes perfectamente comprensibles, pero que pueden llegar a tensar y complicar más las relaciones tanto en los centros como con las instituciones, en lugar de crear complicidades.

La tendencia a los retrocesos es visible, como he dicho, en el trabajo en los centros educativos, pero también en el trabajo con los expertos que hacen la programación de la Reforma. Cuando el objetivo igualitario es asumido por la propia Reforma educativa, como ha ocurrido en España, hay mucho terreno ganado, porque frente a los olvidos se puede invocar la propia LOGSE; la igualdad está legitimada y el trabajo para conseguirla queda reflejado en un organigrama, en comisiones específicas, en el presupuesto, es decir, en los engranajes dispuestos para la Reforma. Sin embargo, aun así, el mantenimiento de los principios de igualdad exige un constante esfuerzo y relanzamiento, que sólo es posible si se dispone de organismos específicos cuya finalidad es la impulsión de las políticas igualitarias.

Un segundo tipo de dificultades procede de los desfases entre el ritmo de las posibilidades políticas y el de los avances técnicos. En España la construcción de un sistema coeducativo no se ha hecho -y ello ha sido parte de su éxito- en forma centralizada, sino que ha surgido de la voluntad de una parte del profesorado, sobre todo del profesorado femenino. Ahora bien, ello supone una construcción lenta, un proceso de ensayo y error y de difusión de los logros e instrumentos metodológicos que depende en gran parte del azar y del esfuerzo de un profesorado disperso. Incluso teniendo la posibilidad, como hemos tenido, de creación de instrumentos de difusión, de que hubiera investigaciones y publicaciones financiadas desde las instituciones, de que se programara un reciclaje del profesorado en forma relativamente sistemática, los instrumentos técnicos y metodológicos útiles para producir los cambios se diseñan con lentitud; el control de los resultados es casi inexistente y los errores tanto de planteamiento como de método pueden ser numerosos. Hay que tener en cuenta que se trata de un modelo educativo todavía hoy inexistente en el mundo, aun cuando ya contamos con mucha experimentación sobre él. Tratar de formar de manera sistemática al profesorado y de crear agentes para la igualdad que puedan llegar a la base de todo el sistema educativo cuando los mensajes a difundir y los métodos para hacerlo están todavía en una fase relativamente incipiente de construcción puede tener algunos efectos negativos, y de hecho creo que

en España los ha tenido en algunas ocasiones<sup>16</sup>. Y, sin embargo, difícilmente se puede renunciar a plantear la posibilidad de tal sistematización de la acción en el momento en que políticamente aparece, sobre todo sabiendo cuan frágil suele ser la voluntad política en este terreno y cuan sometida se encuentra a cambios coyunturales.

## 6.6. La contribución de las Universidades

A diferencia de lo que ha ocurrido en otros países, como por ejemplo los Estados Unidos, en que el intento de introducción de una educación no sexista ha cuajado sobre todo en la educación superior, en España el esfuerzo se ha concentrado básicamente en la educación primaria, ha penetrado más débilmente en la secundaria y ha tenido un carácter muy distinto en la educación universitaria. El proceso narrado hasta aquí se ha desarrollado fundamentalmente en los centros de primaria; quiero referirme muy brevemente, para cerrar este recorrido, a lo que ha ocurrido en las Universidades.

El proceso seguido en las Universidades ha ido por otro camino. El esfuerzo para realizar un cambio se ha centrado menos en las formas educativas y más en los contenidos y en la investigación. Desde finales de los años setenta fueron surgiendo núcleos de profesoras de distintas especialidades académicas, y especialmente de historia, sociología, antropología y filosofía, que plantearon investigaciones en torno a temas relativos a las mujeres, tanto en el sentido de recuperación de la memoria perdida como de crítica de los paradigmas clásicos en cada especialidad y de introducción de nuevas problemáticas. Desde mediados de los años ochenta estas investigaciones contaron, en muchos casos, con financiación pública, tanto del Instituto de la Mujer como de otros organismos autonómicos paralelos. Ello ha permitido la creación de Seminarios de Estudios de la Mujer -con éste u otro nombre- en la mayoría de las Universidades, así como la consolidación de una serie de campos de investigación y la acumulación de trabajos que permiten que hoy dispongamos de una panorámica muy amplia en relación

---

<sup>16</sup> Aunque el principio de igualdad es hoy en España muy compartido por la población, y hay pocas voces que lo ataquen frontalmente, sería ingenuo creer que es totalmente aceptado, y de hecho se producen numerosos ataques contra él, no siempre sutiles, por otra parte. Por ello, los errores en los avances propuestos pueden implicar retrocesos importantes. Así, por ejemplo, hace unos dos años se dio enorme audiencia en los medios de comunicación a la idea de que es mejor la separación de escuelas de niños y de niñas, y ello en nombre de una mayor eficacia educativa y de una rabiosa modernidad, puesto que ha sido utilizada sobre todo en los países nórdicos. Esta idea, que suele partir de la necesidad de contar con espacios o momentos de separación de niños y niñas -necesidad real en determinados aprendizajes aun marcados por una distinta socialización primaria- fue rápidamente distorsionada y utilizada como principio general, que conduciría de nuevo a una escolarización separada, cosa que, en España, en que la tradición de una escolaridad femenina devaluada es aún tan cercana, sería hoy totalmente negativa. De aquí el que haya que proceder con precaución en la aceptación de las innovaciones, y que haya que analizar de continuo los objetivos que persiguen, así como sus consecuencias inesperadas.

a la situación de las mujeres en España y a la mayoría de temas afines<sup>17</sup>. El establecimiento de un Convenio entre el Instituto de la Mujer y la Comisión Interministerial que gestiona el Plan de Investigación más Desarrollo (I+D) en 1995 ha permitido crear un Programa Sectorial de Estudios de la Mujer y del Género en el I Plan Nacional de Investigación y Desarrollo para el periodo 1996-1999. Este programa tiene como objetivo la consolidación de la investigación sobre temas que interesan especialmente a las mujeres, desde los aspectos relativos a mercado de trabajo hasta los relativos a nuevas tecnologías en la reproducción o a temas de salud específicamente femeninos. Todavía queda mucho por hacer al respecto: construcción de equipos de investigación estables, interuniversitarios, continuidad en las líneas y equipos de investigación, etc., pero indudablemente la institucionalización de este programa puede ser la ocasión para que la investigación en este campo realice un salto cualitativo.

Ello es esencial para seguir avanzando. Tanto en el campo educativo, desde el estrictamente universitario hasta la primaria, -dado que la modificación de los textos y programas sólo puede hacerse desde la legitimación de una visión diferente de la cultura que proceda de las instituciones más prestigiadas para ello- como, en general, en el avance de la igualdad entre hombres y mujeres en España. El punto alcanzado hoy, la creciente complejidad de nuestra sociedad y de los problemas que plantea la vida colectiva, hacen que los objetivos de la igualdad entre hombres y mujeres, así como el conjunto de transformaciones que las mujeres necesitan introducir en la vida social, no puedan depender únicamente de la espontaneidad y la voluntad de cambio de la sociedad, aun cuando, en último término, éste es siempre el único motor real. Pero es esencial que utilicemos todos los recursos disponibles, y todas las instituciones que tienen capacidad de acción y de reflexión, para ir allanando el camino de la consecución de la igualdad, de la normalización de la presencia de las mujeres en la vida pública y de la toma en consideración de nuestros problemas específicos, que, hoy por hoy, son todavía numerosos.

## 6.7. Un balance provisional

Como siempre, el balance que puede establecerse después de este recorrido tiene luces y sombras. Cada año, al llegar las Navidades y aparecer en la televisión los anuncios de juguetes nos decimos que nada ha cambiado: aquí siguen las niñas jugando a las muñecas, con sus vocecitas y sus lacitos rosa, exponentes de una gazmoñería bien

---

<sup>17</sup> Para un balance de las investigaciones realizadas por los Seminarios de Estudios de la Mujer puede consultarse el *Libro Blanco de la investigación sobre estudios de las mujeres y de los géneros* (1995). Este Libro Blanco reúne la información de lo hecho hasta 1992, y en él puede apreciarse la diversa importancia de las contribuciones por especialidades y Universidades. Está ya en marcha un nuevo proyecto de puesta al día del Libro Blanco, dado que en los últimos años se ha incrementado ampliamente la producción investigadora en estos temas.

alejada de la realidad; y aquí siguen los niños manejando armas y coches, con su prepotencia e incluso su brutalidad. La televisión nos muestra una caricatura de los comportamientos de género, la exageración de unos estereotipos. Según los anunciantes, lo hace así porque es la forma más eficaz de estimular la compra. ¿Será cierto que madres y padres siguen buscando esta separación de roles? Después llegan otros datos, como el comentado al principio de este artículo; y comprobamos entonces que el trabajo por construir una escuela coeducativa ha tenido éxito, más éxito incluso del que cabía esperar, dadas las dificultades y el poco tiempo transcurrido, y que los comportamientos de las niñas ya están muy lejos de los que conocimos en nuestra infancia. Algunos avances, algunos retrocesos, muchas incógnitas no resueltas.

Muchas incógnitas porque la educación no es un mundo aislado, y lo que se trata de construir es una forma de socialización que responda a las necesidades de una sociedad cambiante, en la que hombres y mujeres comparten los roles tradicionalmente separados. Y ello exige un cambio extraordinariamente profundo en la cultura y en los perfiles de los géneros, y no únicamente la posibilidad de que las niñas por fin puedan ser ingenieras. Es, incluso, la socialización de los niños la que hoy comienza a aparecer como más problemática, dado que ha habido un menor cambio en las características del género masculino y los cambios de personalidad femenina parecen originar el desconcierto entre ellos.

Por ello, nos queda por delante mucho trabajo de investigación, experimentación y reflexión. Pero creo que es importante no olvidar que las transformaciones, para ser reales, tienen que producirse al nivel del conjunto de la sociedad, y que es mejor un avance pequeño pero amplio en cuanto al número de personas que un gran avance en grupos muy reducidos de población. De aquí que se deban cuidar no sólo los modelos de socialización y escolarización sino también la manera de difundirlos y generalizarlos dentro del sistema educativo, y, en la medida de lo posible, más allá de él, llegando incluso a las formas de socialización familiar, tan importantes en la transmisión de los géneros.

A mi modo de ver es importante que las personas de distintos países que estamos trabajando en el ámbito de la coeducación intercambiemos nuestras ideas y experiencias sobre el modelo a difundir; pero también, ciertamente, que intercambiemos nuestras experiencias sobre como movemos en los ámbitos institucionales y penetrar en el conjunto del sistema educativo, sabiendo que, por el momento, esta penetración y cambio requiere todavía un esfuerzo continuado y que la lógica cultural dominante tiende aún, si no tratamos de evitarlo, a reproducir la invisibilidad y la inferioridad de las mujeres. Como siempre, seguimos necesitando ocupar posiciones de mayor poder, para construir desde ellas una sociedad más igualitaria y habitable.

## **7. LA PROGRESIÓN DE LAS MUJERES EN EL ÁMBITO ACADÉMICO EUROPEO: EL CASO ESPAÑOL**

[Este artículo fue publicado en: Rivera-Vargas, Pablo y Morales-Olivares, Rommy (2017) *Conocimiento para la equidad social. Pensando en Chile globalmente*. Barcelona: Universidad de Barcelona]

### **7.1. Los progresos de las mujeres en el ámbito académico y las líneas de trabajo pendientes**

En Europa, el progreso de las mujeres en el ámbito académico es evidente: analizaré el caso de España, uno de los países que, por razones políticas –la dictadura franquista, duramente misógina, no acaba hasta 1977- las mujeres se incorporan masivamente a las universidades más tarde que en la mayoría de países vecinos. La primera constatación que hay que realizar es el gran progreso educativo de las mujeres, que hoy parece irreversible, aunque, como sabemos, nada está conseguido para siempre en la vida social. Ahora bien, partiendo de este éxito de las mujeres, que ha sido sumamente importante para lograr nuestra autonomía económica y nuestra participación en otros ámbitos de la sociedad, cabe preguntarse cuáles son los obstáculos que todavía existen, cuáles son las amenazas, especialmente en esta etapa de crisis económica, política y cultural, y cuáles son las estrategias que debiéramos utilizar para seguir avanzando y hacerlo más rápidamente, al mismo tiempo que consolidamos la posición de las mujeres en el ámbito del conocimiento y de las universidades.

Veamos, en primer lugar, qué ha ocurrido y dónde nos encontramos ahora.

Podemos distinguir tres tipos de cuestiones que se plantearon en las universidades en relación a la igualdad de las mujeres, ya desde los años ochenta.

1) Una primera cuestión es la referida a la violencia de género que se ejerce en las universidades sobre las mujeres, especialmente sobre las alumnas, aunque en algunos casos también sobre las profesoras. Se trata, en este caso, de un tema relativamente reducido desde el punto de vista numérico, pero que puede llegar a tener unas consecuencias altamente destructivas para las mujeres que se encuentran sometidas a ella.

En España la violencia ejercida sobre las mujeres en las universidades ha sido poco estudiada, pero tenemos algunos datos que muestran que puede alcanzar un nivel alto. En el periodo 2009-2011 se realizó un estudio en las universidades catalanas para conocer el grado de violencia que habían experimentado las estudiantes. Los resultados mostraron que un 14% de las estudiantes conocía alguna situación de violencia de género que se había producido en la universidad o entre personas de la comunidad universitaria. Y, sin embargo, 98% de las encuestadas desconocía la existencia de servicios de atención en su universidad en caso de que fuera víctima de violencia de género. (Valls, Flecha y Melgar, 2008)<sup>1</sup>

2) Un segundo aspecto, que es probablemente aquel que ha dado lugar a un mayor número de trabajos es el que se refiere a las posiciones de las mujeres en el ámbito académico: acceso de las mujeres a los estudios universitarios, elecciones de carrera, posiciones en el profesorado y en la dirección de las instituciones universitarias, como investigadoras, etc. Es decir, el acceso de las mujeres al mundo del conocimiento y de la ciencia, y al mismo tiempo a la academia, que durante milenios nos había sido negado.

Este es indudablemente el aspecto en el que más hemos avanzado. Sin embargo, hay dos elementos a tener en cuenta. En primer lugar, los avances no siempre se consolidan: hay periodos en los que se retrocede y, en cualquier caso, no hemos llegado a la igualdad, puesto que las cifras, por ejemplo, en el caso de España, como veremos en seguida, muestran que las mujeres nos encontramos aún muy por debajo de la paridad, sobre todo en las disciplinas y en las posiciones más prestigiosas del ámbito académico. En segundo lugar, la no consolidación de estas posiciones se deriva de una debilidad general de la posición de las mujeres, llamémosla o no “techo de cristal”. Esta debilidad tiene relación con la tercera dimensión problemática que citaré en seguida, y que, de un modo un tanto abstracto, podemos definir como “la creciente desigualdad de los géneros” en nuestra sociedad.

---

<sup>1</sup> Informe «Violències de gènere en l'àmbit universitari? Realitats, formes i superació» I.P. Rosa Valls. Disponible: <http://creaub.info/cat/wp-content/uploads/1009/11/Violencia-de-Genere-Universitats-Catalanes.pdf>

3) El tercer aspecto es, a mi modo de ver, el más importante, pero al mismo tiempo el más difícil de abordar: el androcentrismo de la ciencia y del conocimiento. En efecto, el ingreso de las mujeres en el mundo académico, sea como estudiantes o como docentes, muestra un avance; pero un avance que hay que considerar como una creciente “igualdad de sexo”. La academia no admite otra forma de feminización que la admisión de mujeres, pero no los cambios culturales que tal admisión podría suponer. Es decir, hemos avanzado en la “igualdad de sexos” en la medida en que el ser mujer no impide ya el acceso a los estudios superiores o a su docencia. Pero no hemos avanzado en un cambio cultural que suponga la misma consideración para los dos géneros, es decir para los modelos culturales que las sociedades han definido como propios de los individuos de sexo masculino y de sexo femenino.

Sabemos que el conocimiento, y especialmente el conocimiento académico, se ha construido fundamentalmente desde una óptica masculina, que se considera universal, pero que realmente corresponde a una visión parcial de la realidad, puesto que se estructura desde la visión característica del género masculino, aun cuando vaya evolucionando según las épocas. Ello ha implicado que tanto las mujeres como sus producciones sean poco tenidas en cuenta en el mundo académico, incluso en la actualidad. Pero no sólo no son tenidos en cuenta los trabajos de las mujeres, sus aportaciones a la ciencia y a la cultura, sino que sigue vigente, en la tradición académica, la transmisión de un conjunto de saberes que siguen afirmando la inferioridad de las mujeres, su lugar secundario en el mundo y en la sociedad, la necesidad de su subordinación a los hombres, de una educación que haga de las mujeres seres pasivos, su insignificancia en la historia, y así sucesivamente.

En efecto, desde el punto de vista de la igualdad entre los géneros, es decir, de la importancia social y cultural concedida a las producciones que parten de una visión masculina, o para decirlo más exactamente, acorde con los cánones de género masculino y los que parten de unos cánones afines a los cánones correspondientes a una visión de género femenino, la desigualdad aparece hoy como un fenómeno creciente. No sólo no se ha producido una mayor valoración de las producciones derivadas de códigos del género femenino, sino que este parece estar aun en retroceso, dada la aceptación –ciertamente necesaria- por parte de las mujeres de las formas de entender el conocimiento desde su construcción más acabada, que hasta ahora fue la que se hizo desde el punto de vista masculino. No me refiero, naturalmente, a la polémica posible de si hay una ciencia distinta para hombres y para mujeres. Hay una ciencia y un saber, pero en este momento son incompletos, tanto por los temas elegidos como por su manera de tratarlos. La plena inclusión de las mujeres europeas en la academia no se producirá hasta el momento en que nuestra aportación sea totalmente indiscutible, precisamente porque aporta unas dimensiones del saber que hasta ahora no han sido contempladas. En este sentido, repensar la posición de las mujeres en el ámbito académico supone ser capaces de realizar una crítica en profundidad de la cultura académica en sus diversos aspectos. Más adelante volveré sobre ello.

## 7.2. Un caso de progreso académico de las mujeres: el caso español

En relación a la educación de las mujeres, la gran novedad que se plantea en el siglo XXI está vinculada al extraordinario avance en la educación superior que se ha producido en los países clasificados, según el IDH del PNUD, como de desarrollo alto, e incluso en bastantes países con una tasa de desarrollo medio. En efecto, en los países de desarrollo alto, la situación generalizada es la de una tasa de matriculación femenina en la educación terciaria superior a la masculina para datos de 2005, según el Informe de Desarrollo Humano de 2007-2008. Como al mismo tiempo se trata de países en los que los porcentajes de población joven que se inscriben en la educación superior – aunque no todos terminen con un título académico– son ya muy elevados, ello nos indica que las mujeres jóvenes están llegando a la educación terciaria en proporciones muy superiores a las que se habían producido hasta mediados del siglo XX y que han sobrepasado a los hombres en número de estudiantes universitarias.

Veamos cómo se ha desarrollado todo ello en un caso concreto, el caso español. Lo que ha ocurrido en España es interesante porque, debido a la larga duración de la dictadura franquista, el país no experimenta la modernización que se produce en otros países europeos a partir del final de la segunda guerra mundial. La situación de las mujeres, como tantas otras dimensiones de la vida social, queda estancada en España durante décadas, cuando ya en otros países europeos las mujeres se están incorporando masivamente a las universidades. Y, sin embargo, a partir de la transición a la democracia iniciada a finales de los años setenta y consolidada en los ochenta, el progreso educativo de las mujeres es notable, no sólo como estudiantes, sino también como profesoras en las universidades.

Como estudiantes, el porcentaje de mujeres ha sobrepasado, a partir de la década de los noventa, al porcentaje de hombres, en el conjunto de la universidad, y ha seguido creciendo hasta fechas más recientes –los últimos datos disponibles son de 2011. (Tabla 1)

En efecto, la tabla 1 muestra claramente el salto conseguido en los 37 años que transcurren entre 1975-76 y 2012-2013: casi 18 puntos porcentuales ganan las estudiantes españolas, y, a partir de los años noventa, sobrepasan por primera vez en la historia el número de alumnos matriculados en las universidades, en un momento, además, en que la propia expansión universitaria implica un gran crecimiento numérico del estudiantado<sup>2</sup>. Todos los datos de esta etapa muestran la eclosión de una nueva época para las españolas en los estudios superiores: el tiempo medio de realización es inferior para las mujeres que para los hombres y los abandonos son menos frecuentes. Hay, sin embargo, una diferencia importante en la distribución de mujeres y hombres

---

<sup>2</sup> La tasa neta de escolarización superior fue, en el curso 2012-2013, de 28,8%, es decir, 28,8% de toda la población comprendida entre las edades de 18 a 24 años estaba matriculada en la educación superior. 4 años antes, en el curso 2008-2009 la tasa neta era de 23,8%.

por tipo de estudios: mientras las mujeres son ampliamente mayoritarias en ciencias de la salud, ciencias sociales y jurídicas y humanidades, siguen siendo minoritarias en dos carreras de gran prestigio, arquitectura e ingeniería. Disciplinas en que nunca se ha superado el 30% de matrícula femenina.

	1975-76	1982-1983	1994-95	2006-2007	2012-2013*
Total	36,7	46,79	52,52	54,31	54,3
Humanidades		62,96	64,93	62,15	61,6
CC Sociales y juríd.		49,90	59,34	62,95	60,9
CC.Experimentales		46,82	51,47	59,18	52,6
CC.de la Salud		54,20	69,41	73,75	70,1
Arquitec. e Ing Téc		49,04	24,87	24,69	-
Arquitec e Ingeni.	6,2	11,06	28,71	30,80	26,1

Tabla 1. Porcentaje de mujeres sobre el total de alumnado matriculado en las universidades españolas públicas y privadas en distintos cursos. Totales y por especialidades

Fuente: Instituto de la Mujer (1988) y (2008)

\*Para el curso 2012-2013 se trata aun de cifras provisionales.

El dato preocupante es el que se refiere al curso 2012-2013. Se trata de datos provisionales, en los que se observa alguna irregularidad, y por lo tanto es difícil pronunciarse sobre cuál es la tendencia actual. Si bien el porcentaje de alumnas matriculadas no disminuye respecto del curso de referencia anterior, 2006-2007, sí disminuye en todas las ramas académicas. El efecto de la crisis económica es aún difícil de dibujar con nitidez, pero es de temer que el empobrecimiento de las familias españolas, incluidas las de clase media, las lleve a decidir financiar los estudios de sus hijos varones frente a los de sus hijas, si en algún momento deben elegir quien puede acceder a la universidad y excluir a alguien.

Hay que considerar, por otra parte, que el acceso de las españolas a la educación superior se ha hecho por etapas, comenzando siempre por los niveles más bajos, de modo que, a pesar del crecimiento de la presencia de mujeres, no se ha llegado aún a un número igualitario de tesis de doctorado. (Tabla 2).

Las estudiantes, que ya en la década de los ochenta eran mayoritarias en las diplomaturas (primer ciclo de universidad) y casi paritarias en las licenciaturas (segundo ciclo), han tardado 25 años más en llegar a la paridad en la culminación de los doctorados.

	1982-83	1994-95	2006-07	2012-13
Diplomaturas	65,12	---	70,02	51,2
Licenciaturas	49,43	---	60,59	55,5
Doctor y Mást.	40,48	50,19	51,80	54,2
Tesis doc. aprobadas	28,20	43,95	47,62	49,4

Tabla 2. Porcentaje de mujeres sobre total de alumnado matriculado en los distintos niveles universitarios en las universidades españolas públicas y privadas. Distintos cursos.

Fuente: Elaboración propia a partir de Instituto de la Mujer (2008)

Veamos ahora lo que ha sucedido con el acceso de las mujeres al profesorado universitario.

El acceso de las españolas al profesorado universitario fue más tardío que su inclusión como estudiantes en las universidades, si bien, como hemos visto, no llegaron a ser mayoritarias hasta los años noventa del pasado siglo. En los años sesenta apenas había alguna profesora en la universidad española, nunca como catedrática, únicamente como ayudante. A partir de los setenta comienza la incorporación de las mujeres, inicialmente, también, en los puestos de nivel más bajo, como ayudantes o como profesoras contratadas, con sueldos muy reducidos y sin ninguna posibilidad de influencia o decisión. De todos modos, los años setenta fueron extremadamente complicados en la universidad en España, dado que las protestas contra la dictadura se multiplicaron y eran ya incontenibles, acompañadas de entradas de la policía en la universidad, de detenciones, etc.

A partir de los años 80 comienza a normalizarse la presencia de mujeres entre el profesorado universitario. Naturalmente, también a partir de los niveles más bajos. La tabla 3 muestra los elementos básicos de esta progresión.

Los cambios en las categorías y las denominaciones del profesorado dificultan hasta cierto punto la comparación en el tiempo. Pero es evidente que la progresión de las mujeres como docentes ha sido mucho más lenta que la incorporación de las estudiantes. Por supuesto hay una cuestión de edad: si las estudiantes universitarias fueron mayoría hacia mitad de los años noventa, las profesoras debieran serlo también unos quince años después, una etapa en que se ha alcanzado ya el nivel profesional si no máximo, al menos en el cauce para llegar a serlo. Pues bien, en 30 años –del curso 1982-83 al curso 2012-2013– el aumento de mujeres en la universidad ha sido tan sólo de 14 puntos, pasando de 24,07% del profesorado a 38,8%, mientras en cambio las estudiantes llegaban a ser mayoritarias. Y la comparación es todavía más desfavorable si consideramos los diversos niveles del profesorado: el progreso numérico relativo de las catedráticas de universidad ha sido especialmente lento, y todavía en el curso 2012-2013 es de tan sólo un 20% del total del conjunto de catedráticos. Lo cual es especialmente grave si tenemos en cuenta que en España la figura del catedrático tiene

todavía un prestigio considerable y un cierto grado de poder en los departamentos y facultades.

	1979-80	1982-1983	2006-2007	2009-2010	2012-2013
Catedráticas Univ.			14,36	18,60	20,3
Catedráticas EU.	4,2	15,24	33,28		29,32
Agregadas y titulares	8,3	26,76	38,12	38,90	39,7
Adjuntas	18,1	21,01	---	---	---
Encargadas de curso	19,0	21,32	49,49	---	---
Ayudantes	30,4	34,10	43,78	48,4	---
Profesoras visitantes		32,86	41,52	44,1	---
Total		24,07	36,89	36,80	38,8

Tabla 3. Porcentaje de mujeres sobre total de profesorado de las universidades públicas. Total y por categorías docentes en España. Distintos cursos<sup>3</sup>.

Fuente: Elaboración propia a partir de: Instituto de la Mujer (1988)

Ahora bien, en las universidades las mujeres no hemos alcanzado aun una posición paritaria, pero nos acercamos al 40%, aun cuando con la crisis es de temer también que se produzcan retrocesos, al haber aumentado la competitividad para ocupar las plazas funcionariales y haberse reducido el número de puestos –el personal docente e investigador de las universidades públicas ha disminuido más de un 4% entre 2009 -10 y 2012-13<sup>4</sup> Pero lo que ocurre tanto en la investigación como en los organismos rectores de las universidades es aún mucho más grave. En ambos tipos de centros las mujeres estamos en franca minoría. Apenas un tercio entre los investigadores principales en los organismos de investigación públicos más importantes de España y menos de un 15% entre las rectoras de las universidades, aunque los porcentajes aumentan en los niveles secundarios como vicerrectorados y vicedecanatos, con menos poder de decisión y mucho más trabajo de apoyo. (Tablas 4 y 5)

Los resultados que hemos visto hasta aquí muestran que en España se ha producido una progresión relativamente rápida de las mujeres en el ámbito universitario, pero que, si bien como estudiantes las mujeres son mayoritarias, como profesoras e investigadoras siguen siendo minoritarias, y tienen un escaso poder en la dirección de las universidades. El problema que se plantea, en este momento, es la posibilidad de un retroceso en estas posiciones, como consecuencia de la crisis

<sup>3</sup> Los cambios en las categorías del profesorado implican que los porcentajes no son totalmente comparables a través del tiempo.

<sup>4</sup> Un análisis de la evolución de los estudios de la mujer en las universidades españolas en los años ochenta puede verse en Ballarín, Gallego y Martínez Belloch (1995).

económica y el alto nivel de paro del país. Este retroceso no es aun claramente visible, pero algunos síntomas parecen ya apuntar hacia ello.

Universidades	29,8
Fundaciones universitarias	33,3
CSIC	32,7
Otros centros	27,1

Tabla 4. Porcentaje de mujeres entre los IP en el Plan Nacional de Proyectos de Investigación fundamental por tipos de centros (curso 2012-2013)  
Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014)

	2001-02	2010-11
Rectoras	5,79	13,51
Vicerrectoras	21,00	39,56
Decanas (univ. públic.)	19,36	24,72
Vicedecanas (univ. Públic)	32,18	49,05

Tabla 5. Porcentaje de mujeres sobre total de cargos académicos de las universidades públicas y privadas en España. Distintos cursos.  
Fuente: CNIIE/Instituto de la Mujer (2012)

### 7.3. Estrategias para la igualdad en las universidades españolas

Las estrategias utilizadas en España para conseguir la igualdad en las universidades españolas se iniciaron, aún muy tímidamente, en la década de los ochenta, en la etapa en que fue creado por el gobierno el Instituto de la Mujer, organismo del gobierno nacional, cuya misión era precisamente conocer la situación de las mujeres y desarrollar políticas de igualdad que permitieran superar la larga etapa de discriminación que habíamos experimentado las españolas bajo el franquismo.

Inicialmente fue una estrategia un tanto errática: desde 1980 surgieron en algunas universidades grupos de investigadoras y profesoras que se propusieron investigar sobre la condición de las mujeres e incorporar estos nuevos conocimientos a su docencia. Así, por ejemplo, ya en el año 1980 surgen el SED en el departamento de sociología de la Universidad Autónoma de Barcelona, el SEM en la Universidad Autónoma de Madrid y el Seminario de Estudios de la Mujer en la Universidad del País Vasco; en 1982 el Centre d'Investigació Històrica de la Dona en la Universidad de **Barcelona**. Se trataba de grupos de profesoras que disponían de escasos recursos, pero que comenzaron a realizar investigaciones para ir conociendo la situación de las mujeres en diversos ámbitos de la vida social y cultural, y que dieron origen, en los

años siguientes, a la institucionalización de diversos institutos y seminarios que han continuado trabajando, en la mayoría de los casos, durante todos estos años, con altos niveles de producción científica y de difusión a través de cursos, *másters* y doctorados.

Desde finales de la década de los ochenta el Instituto de la Mujer inició una línea de subvenciones a la investigación para impulsar el trabajo de las académicas en este ámbito. En esta primera etapa, el trabajo de investigación sobre el género femenino y las relaciones de género no estaba todavía reconocido por las instituciones, y se nutría casi exclusivamente de este tipo de recursos económicos, muy limitados. Sin embargo, se hace necesario constituir un cuerpo de conocimientos antes de poder reivindicar un espacio más amplio en el ámbito académico, dado que hasta aquel momento los estudios de género no existían y no tenían aun legitimidad para optar a financiaciones más amplias.

Ya en los años noventa se consigue un nuevo avance para financiar las investigaciones sobre la situación de las mujeres: el Instituto de la Mujer consigue que el Ministerio de Educación incluya una línea de investigación sobre temas relativos a la situación de las mujeres en el Plan Nacional I+D, el programa más amplio de investigación científica financiado con dinero público en aquel momento en España. Ello suponía una inyección de recursos importante para progresar en la investigación histórica, sociológica, económica, psicológica, etc. desde el punto de vista del género.

Todo ello permitió avanzar rápidamente en el conocimiento y en la difusión de la situación de las mujeres. Paralelamente, la propia sociedad española fue cambiando su misoginia tradicional: hubo un gran debate sobre el uso de cuotas en las listas electorales de los partidos políticos, y algunos de ellos las utilizaron, de modo que a partir de los años 90 fue normalizándose la presencia de las mujeres en los parlamentos, ayuntamientos, etc. En las universidades nunca se utilizaron cuotas de modo explícito, pero sí, en muchas de ellas, se hizo patente la ausencia de mujeres y se tuvo en cuenta la necesidad de su inclusión en los momentos de promoción del profesorado.

Desde el punto de vista legal, sin embargo, no ha existido una legislación vinculada a la consecución de la igualdad en las universidades hasta la década del 2000, y ha sido enormemente difícil incorporar con total normalidad los estudios de género o llevar a cabo lo que podemos denominar como transversalización de género en las diversas disciplinas universitarias. Ya en los noventa se realizaron algunos intentos de poner sobre la mesa la cuestión de las agresiones sexuales que algunas veces ocurren en los campus, y, sobre todo, el tema del acoso sexual que sufren algunas estudiantes – y tal vez incluso algunas profesoras. Pero en aquel momento no se consiguió trabajar seriamente sobre el tema: las autoridades universitarias negaron la existencia de tales casos, a pesar de que algunos de ellos eran conocidos en algún campus.

Posteriormente, en la década del 2000, se aprueban algunas leyes que permiten encuadrar el tema de la igualdad en las universidades españolas, y que, aunque en muchos de sus apartados no se han cumplido, han dado lugar, por lo menos, a la creación de Observatorios de Igualdad en las diversas universidades.

La primera de estas leyes fue la LEY ORGÁNICA 6/2001 de 21 de diciembre, que estableció la creación de unidades para garantizar el principio de igualdad en las universidades, que dio lugar a la creación de las primeras unidades de género en las universidades

Posteriormente se aprobó la LEY ORGÁNICA 1/2004, de 28 de diciembre, de 2004, que trata de las Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. Esta ley da mucha importancia a la educación como medio de prevención de la violencia de género. En el punto 7 del capítulo I estipula que: “Las Universidades incluirán y fomentarán en todos los ámbitos académicos la formación, docencia e investigación en igualdad de género y no discriminación de forma transversal.” Se trata, sin embargo, de un texto poco explícito, dado que se concede mayor importancia a la enseñanza primaria y secundaria en lo que concierne a la educación para la prevención de la violencia.

Mayor concreción, en relación a la educación superior, presenta la LEY ORGÁNICA 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. (Ver en anexo todas las medidas relativas a educación). Respecto de la educación superior, esta ley propone las siguientes medidas:

“2. En particular, y con tal finalidad, las Administraciones públicas promoverán:

- a) La inclusión, en los planes de estudio en que proceda, de enseñanzas en materia de igualdad entre mujeres y hombres.
- b) La creación de postgrados específicos.
- c) La realización de estudios e investigaciones especializadas en la materia.”

Por otra parte, en otro apartado de la misma Ley se promueve la creación, en distintos Ministerios o Consejerías<sup>5</sup>, de unidades como medida activa para luchar por la igualdad. Este tipo de unidades tiene encomendadas como mínimo las siguientes funciones: 1) Recabar la información estadística elaborada por los órganos del Ministerio y asesorar a los mismos en relación con su elaboración. 2) Elaborar estudios con la finalidad de promover la igualdad entre mujeres y hombres en las áreas de actividad del Departamento. 3) Asesorar a los órganos competentes del Departamento en la elaboración del informe sobre impacto por razón de género. 4) Fomentar el conocimiento por el personal de Departamento del alcance y significado del principio de igualdad mediante la formulación de propuestas de acciones formativas y 5) Velar por el cumplimiento de esta Ley y por la Ampliación efectiva del principio de igualdad (Instituto de la Mujer, 2010).

Las universidades también han seguido esta normativa. En alguna de ellas se creó ya antes de la Ley de Igualdad, en 2004, una unidad destinada a impulsar la igualdad entre mujeres y hombres. A partir de 2007 casi todas las universidades han creado una

---

<sup>5</sup> Las Consejerías tienen funciones similares a las de los ministerios en los gobiernos autonómicos, y tienen competencias importantes en materia educativa.

unidad de este tipo, de modo que, en el 2009, 31 universidades públicas contaban con unidades de igualdad (Instituto de la Mujer, 2010).

El balance en el funcionamiento y logros de estos observatorios es muy variado. En la mayoría de casos han abordado el análisis de la situación de la paridad entre el profesorado, viendo cuál es la situación de las profesoras y denunciando aquellas situaciones claramente discriminatorias. Se han realizado varios encuentros nacionales entre las responsables de dichos organismos, para intercambiar ideas y proyectos. Pero, hasta el momento, el balance no parece excesivamente exitoso. Hay que tener en cuenta que desde el año 2008, aproximadamente, la crisis económica ha golpeado a las universidades españolas, que han visto reducidos drásticamente sus presupuestos, el número de sus docentes, se han deteriorado los salarios, los fondos de investigación, etc. De modo que, en los casos en que tales organismos habían logrado un mayor arraigo se han puesto en marcha Planes de Igualdad, pero los resultados hasta el momento parecen francamente pobres.

Como es sabido, en las situaciones de crisis los recursos destinados a las mujeres son los primeros que desaparecen. Sin entrar aquí en el análisis detallado de la acción de los diversos organismos de igualdad de las universidades, cabe pensar que en este momento están siendo organismos más formales que efectivos, disponen de muy escasos recursos y no están en condiciones de aplicar seriamente lo que estipuló la Ley de Igualdad en relación a la educación superior. Hay que tener en cuenta, por otra parte, que el gobierno del PP, que inició su mandato en noviembre de 2011, no destaca precisamente por su lucha por la igualdad. Antes al contrario, en la educación no universitaria ha dado diversas muestras de su voluntad regresiva en este ámbito, eliminando una asignatura que comprendía información sobre la igualdad y admitiendo financiar con dinero público escuelas privadas en las que se practica la separación de sexos. Y una última consideración: se constata la tendencia de las autoridades educativas a confiar los organismos de igualdad a mujeres académicamente competentes, pero no feministas, que desconocen el tema, a veces incluso le niegan importancia, y en cualquier caso no saben qué iniciativas deben tomar.

#### **7.4. El problema más difícil: el androcentrismo del conocimiento académico y de la ciencia**

Llegamos, finalmente, al que considero el problema más importante y, al mismo tiempo, más difícil de resolver: el androcentrismo en el conocimiento y en la ciencia considerados legítimos y transmitidos académicamente. Se trata, indudablemente, de un tema complejo, sobre el que se ha escrito ya abundantemente y que no pretendo argumentar aquí, sino únicamente apuntarlo como dimensión a tener en cuenta y sobre la que quisiera hacer alguna sugerencia para ver cómo podríamos abordarla en común.

¿A qué me refiero al hablar del androcentrismo del conocimiento académico y de la ciencia? Básicamente al hecho de que el conocimiento académico ha sido construido, en su mayor parte, por los hombres, que ha ignorado las aportaciones de las mujeres, borrando sistemáticamente sus nombres, y que se desarrolla a partir de una ideología vinculada a los géneros masculinos de cada época, ignorando las experiencias, los saberes y las necesidades no sólo de las mujeres, sino también de todos los ámbitos y tareas que les son encomendados. Ello convierte, como he dicho más arriba, al conocimiento y a la ciencia en parciales, incompletos. En algunos casos, directamente falsos, como en los casos en que se teoriza la naturaleza de la mujer, calificándola como un ser inferior, carente de la inteligencia masculina, etc. En otros casos no se trata tanto de una falsedad como de una omisión que conduce a una visión parcial de la realidad.

En España las mujeres que trabajaron en el ámbito académico a partir de la década de los ochenta fueron rápidamente conscientes de ello. Por citar sólo una muestra del planteamiento que ha prevalecido entre las académicas en los últimos años, véase lo que escribe una socióloga, María Ángeles Durán, en una fecha tan temprana para el desarrollo del pensamiento feminista en España como 1982:

“Afirmamos que la ciencia se ha construido desde el poder y que el poder ha puesto la ciencia a su servicio, y afirmamos también que se ha construido de espaldas a la mujer y a menudo en contra de ella. Pero si la consideración de su desarrollo histórico tiene por objeto evidenciar su paulatina mediación con las condiciones sociales de cada época, también significa la recuperación de una ciencia que responda a las necesidades y a los deseos de los que secularmente estuvieron excluidos de su creación y de su destino. Cuando preguntamos por lo que dejó de hacer ayer estamos sugiriendo lo que puede hacer mañana y estamos pidiendo al tiempo que lo haga.” (Durán, 1982: 9)

Durán abre así un vasto programa, el de la construcción del conocimiento y de la ciencia a partir de las mujeres, algo que no significa, por supuesto, ni la exclusión de los hombres ni la renuncia al conocimiento acumulado hasta el presente. Un programa que ha sido ya parcialmente abordado –y el libro al que pertenece el fragmento citado es un buen ejemplo de ello– pero que debiera trabajarse de manera más sistemática y coordinada, a mi entender. Y ello por varias razones, por ejemplo:

1) Razones de orden práctico. Sabemos, por ejemplo, que muchas de las dolencias estudiadas por la medicina lo han sido a partir de los síntomas y características que presenta tal dolencia en los cuerpos masculinos; sin embargo, al comenzar a analizar lo que ocurre en las mujeres, aparece claramente el hecho que tales síntomas pueden ser muy distintos de los pautados hasta ahora, y que ello puede significar una mayor dificultad para identificarlos y por lo tanto, un mayor retraso en acudir a los hospitales o servicios de urgencia. El caso de los infartos coronarios, por ejemplo, se halla entre estos ejemplos, y esta deficiencia está teniendo como consecuencia que las mujeres infartadas tardan una hora más

en acudir a los servicios médicos que los hombres, y ello repercute en una mayor mortalidad.

2) Razones de orden cognitivo: en mi propia experiencia investigadora sobre la educación de los niños y las niñas he comprobado cómo no se hace sistemáticamente la distinción por sexos en muchos de los datos estadísticos existentes. Así, por ejemplo, en España se habla de fracaso escolar dando cifras globales, cuando el fracaso entre los muchachos es casi el doble del que se produce entre las muchachas. La no distinción de sexo implica, obviamente, una información sesgada, que dificulta tanto el diagnóstico que pueda realizarse sobre las causas de un fenómeno social como las posibles soluciones que puedan aportarse.

3) Razones relativas al propio estatus de las mujeres en el ámbito científico. En el pasado, las mujeres que han trabajado en la construcción de conocimiento, sea científico, literario, histórico, etc. han sido sistemáticamente olvidadas. En algunos casos sus aportaciones fueron integradas y atribuidas a hombres, en otros fueron directamente suprimidas de la cultura académica. Pocos nombres de mujeres sobrevivieron hasta nosotros, y siempre como excepciones.

Ciertamente, es posible pensar que ello se produjo en una etapa en que las mujeres fueron totalmente minoritarias en este tipo de trabajos e instituciones. Sin embargo, la situación actual muestra que incluso en nuestros días, con una mayoría de mujeres estudiantes en las universidades, este tipo de olvido tiende a repetirse. Las producciones científicas de las mujeres son menos citadas, tienen menos repercusión en las revistas científicas, reciben más raramente premios o menciones del conjunto del mundo académico. Es como si las mujeres siguiéramos escribiendo en la arena, a pesar de que hoy sabemos que lo que se inscribe en la memoria colectiva es lo que se escribió en piedra. La falta de poder de las mujeres procede de un conjunto de condiciones colectivas, entre ellas el hecho de que la obra de las mujeres sigue siendo considerada, habitualmente, como algo menor, particular, no apto para entrar en la cultura universal, que es la producida por los hombres. No se trata ya de menosprecio u olvido deliberado, sino de no ser tomadas en cuenta en determinados ámbitos en los que la relación se establece prioritariamente entre los hombres.

Frente a esta situación, una mujer que aporte el mismo tipo de conocimientos que los hombres difícilmente alcanza el reconocimiento. Para que las producciones de las mujeres lleguen a tener valor per se, se necesita desde mi punto de vista, que aporten algo específico, algo que no se halla habitualmente en las producciones masculinas. Algo que, efectivamente, complete el conocimiento que tenemos sobre un determinado fenómeno –los síntomas que un infarto produce en el cuerpo femenino, por ejemplo- y que permita un diagnóstico y unas soluciones adecuadas al fenómeno que se está estudiando –las causas que en este momento motivan un mayor fracaso escolar masculino que femenino, por ejemplo, y la manera de tratarlo. Estas aportaciones

pueden efectivamente hacer imprescindibles las aportaciones de las académicas, puesto que justamente permiten una mayor resolución de problemas en el conjunto de lo universal, y no como producto de un mundo particular.

En cualquier caso, el trabajo de las investigadoras debe plantearse en varias direcciones. No sólo investigando sobre aspectos de la realidad que son silenciados o negados en este momento, sino también realizando una revisión crítica del saber acumulado en el pasado. Un saber –filosófico, psicológico, médico, científico, etc.- que seguimos transmitiendo como base del conocimiento, aun cuando nuestras sociedades sean ya totalmente distintas de aquellas en las que se originó tal saber.

La crítica al androcentrismo de la ciencia se ha iniciado ya, pero hasta ahora parece realizarse en forma un tanto dispersa. Desde mi punto de vista, el trabajo que debiéramos proponernos las investigadoras y académicas europeas es el de construir una red para llevar a cabo sistemáticamente la crítica del androcentrismo y para proponer que es lo que debiera transmitirse o no transmitirse a las nuevas generaciones de los corpus de conocimientos clásicos en cada disciplina.

### **7.5. Conclusión**

Es por esta razón que, más allá de daros a conocer la situación de las mujeres académicas en mi país, tenía interés en acudir a este encuentro. Hace años que pienso que solo si nos organizamos podemos, las mujeres, salir definitivamente de la situación histórica de minusvalía en que nos colocaron las sociedades patriarcales y androcéntricas, y que es necesario que lo hagamos, porque, tal vez por primera vez en la historia, tenemos posiciones sociales y medios para lograrlo.

Por ello mi propuesta es que a través de la Unión Europea, pero no subordinando nuestras propuestas a la decisión de la UE, es decir, con total autonomía respecto de las instituciones, organizáramos, por disciplinas académicas, unas redes de investigadoras que pudieran emprender la crítica sistemática de las diversas disciplinas, viendo cuales han sido las bases teóricas, cuáles son los elementos sexistas que contienen, los prejuicios, las descalificaciones de las mujeres, etc., y, al mismo tiempo, que otras obras pueden utilizarse para corregir tales errores y completar la información sobre la vida humana en el planeta, no sólo desde el punto de vista masculino, que ha sido vigente hasta ahora, sino también femenino.

Desde mi punto de vista, se trata de un trabajo extraordinariamente importante, y al mismo tiempo enorme, que sólo puede ser realizado si se emprende en equipo, y en un equipo pluridisciplinar, plurinacional e interuniversitario, de modo que se pueda trabajar en red. Sería necesaria una dirección del proyecto, una división interna del trabajo entre las diversas disciplinas, aspectos de cada disciplina, épocas históricas, etc., para poder ir completando una revisión sistemática de la cultura académica e introduciendo las críticas indispensables para que los textos misóginos fueran

reinterpretados a partir de la dimensión crítica que los sitúa en una época y un contexto, y no como verdades admitidas por la ciencia, que pueden transmitirse impunemente de una generación a otra.

Es por ello que propongo, en el contexto de este encuentro, reflexionar sobre esta posibilidad de trabajo conjunto, sobre la formación de una red adecuada y sobre la manera de llevarlo a cabo, sabiendo que no partimos de cero, sino que ya muchas académicas han avanzado en este ámbito, aunque por ahora sólo tengamos fragmentos de lo que puede considerarse como la crítica al androcentrismo de la ciencia.



SEGUNDA PARTE

**LA TRANSMISIÓN DE LOS GÉNEROS EN EL SISTEMA  
EDUCATIVO**





## 8. LA INTERRELACIÓN ESTABLECIDA A TRAVÉS DEL LENGUAJE

[Este capítulo está publicado originalmente en: Subirats, Marina; Brullet, Cristina (1988), *Rosa y azul, la transmisión de género en la escuela mixta*. Madrid: Instituto de la Mujer, pp. 83-98]

(Se incluyen a continuación tres capítulos del libro *Rosa y Azul, la transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Estos capítulos presentan lo esencial de los resultados obtenidos, así como la metodología empleada. Evidentemente faltan aquí algunos datos, como descripción de las escuelas que constituyeron la muestra, entre otras. Se han omitido tales datos por la imposibilidad de adjuntar todo el libro, que, aunque agotado, puede encontrarse todavía en las bibliotecas universitarias)

**P**ara analizar la interacción establecida hemos recurrido al análisis cuantitativo del lenguaje, tratando de evitar así la interpretación inmediata a partir del sentido obvio de lo que se dice, forma de interpretación que plantea siempre la duda sobre la amplitud de la proyección ideológica invertida en ella. En la exposición de resultados nos referiremos, en primer lugar, a las interacciones establecidas por maestros y maestras y en segundo lugar, a las actuaciones verbales de los niños y las niñas, tratando de establecer el perfil general que presentan ambos tipos de comportamientos.

### 8.1. La menor atención a las niñas

Maestras y maestros creen tratar a niños y a niñas por igual. Y sin embargo no lo hacen. Establecen menos interacciones verbales con las niñas y les hablan menos que a los niños.

Los resultados generales obtenidos en el análisis del lenguaje de maestros y maestras figuran en la tabla 1. Esta tabla muestra los promedios globales obtenidos para el conjunto de observaciones realizadas en las 11 escuelas.

Al analizar estos datos, la primera constatación que surge es que, globalmente, se habla más a los niños que a las niñas, en una proporción de 100 a 74 palabras respectivamente, es decir, un 26% menos a las niñas.

El análisis de las diversas variables utilizadas muestra que la interacción verbal establecida con las niñas es inferior a la establecida con los niños para todo tipo de frases o palabras: menos palabras, menos interpelaciones, menos verbos y adjetivos, etc. Es decir, en ninguna de las variables seleccionadas, el número de términos dirigidos a niñas sobrepasa al número de términos dirigido a los niños.

Tabla 1\*

	Número total de palabras, interpelaciones, etc. dirigidos a niños o a niñas por parte del profesorado		Indices	
	Niños	Niñas	Niños	Niñas
número de palabras	48.7257	36.1111	100	74
número de interpelaciones	3.4672	2.6830	100	77
adjetivos	1.2865	1.1057	100	86
verbos	10.4114	7.7011	100	74
frases interrogativas	2.6814	2.0793	100	78
frases negativas	1.5018	1.0547	100	70
frases imperativas	2.1108	1.5461	100	73
frases trabajo	6.8690	5.6153	100	82
frases comportamiento	1.2750	0.7490	100	59
frases organización	2.4437	1.6788	100	69
verbos movimiento	1.3000	0.8692	100	67
verbos acción	2.8172	2.0843	100	74
verbos interacción personal	0.4633	0.4123	100	89
verbos trabajo escolar	0.9532	0.7087	100	74

verbos activ. intelectual	1.8945	1.4749	100	78
verbos sentimientos	1.0212	0.7853	100	77
otros verbos	2.9055	2.1964	100	76

\* La t de Student calculada para estas variables presenta un nivel de significación alto, situado en torno al 1.0% para la mayoría de ellas y ligeramente inferior en las otras.

Este resultado nos parece de una gran importancia, dado que la interacción verbal es un indicador de la interacción personal más general, y por tanto también de la atención dispensada a cada uno de los grupos; y, al mismo tiempo, es un indicador del valor que el docente concede al alumno/a. Es decir, la desigualdad en el número de palabras dirigidas a niños y a niñas en forma específica muestra que hay una diferencia de atención y esfuerzo de los docentes en relación a cada grupo sexual, diferencia que forzosamente habrá de tener consecuencias en su socialización y en su comportamiento, como veremos más adelante.

Veamos, sin embargo, con mayor detenimiento, los resultados obtenidos, para extraer de ellos la máxima cantidad de información. Las preguntas que podemos formular de inmediato son: esta diferencia de atención ¿se produce en todas las aulas? y ¿se produce en las mismas proporciones, o en qué medida varía? Dicho en otros términos ¿cuál es la estabilidad y universalidad de esta pauta cultural?

Para responder a estas preguntas hemos utilizado dos tipos de información, que son los que presentan un carácter más general: el número de palabras dirigido a cada grupo sexual y el número de interpelaciones. Ateniéndonos siempre a los resultados obtenidos a partir de la muestra utilizada -es decir, con las limitaciones repetidamente indicadas- constatamos que de las 91 sesiones de clase con las que se ha trabajado, la mayor atención verbal a los niños, considerada a partir del mayor número de palabras, se ha producido en 72 casos, es decir, en un 79,1%, mientras en el 20,9% de los casos se ha producido la situación inversa: se ha dirigido a las niñas un mayor número de palabras que a los niños. Mientras en un 44% de los casos el número de palabras, dirigido a las niñas es inferior en un 60% al dirigido a los niños, únicamente en un 6,6% de los casos el número de palabras dirigido a las niñas es superior en más de un 10% al dirigido a los niños. En cuanto a las interpelaciones los resultados obtenidos son muy similares: en un 72,5% de los casos ha habido mayor número de interpelaciones a niños que a niñas; en un 6,6% el número de interpelaciones ha sido igual y en un 20,9% se han producido más interpelaciones a las niñas que a los niños. Es decir, los dos indicadores utilizados -que caso a caso pueden presentar diferencias notables, puesto que pueden producirse interpelaciones de muy larga o corta duración si las consideramos en número de palabras- nos están dando, tomados a partir de los promedios por individuo, magnitudes de atención diferencial similares, dato que permite pensar

que la variabilidad debida al azar es probablemente bastante baja en la medición de este fenómeno y que el material de que hemos dispuesto ha ofrecido un buen nivel de información para establecer la dimensión de las diferencias que se producen en las aulas.

En relación con la regularidad de la diferencia observada, se producen variaciones notables, pero hay una concentración de casos cercana a los dos tercios de la muestra (64,8%) en que el número de palabras dirigidas a niñas oscila entre un 30 y un 90% del número de palabras dirigidas a niños.

Así pues, vemos que *la mayor atención a los niños es una pauta muy generalizada en las aulas estudiadas, aunque no podemos considerarla como una pauta universal puesto que en determinados casos no se produce. Se trata de una pauta de aplicación probabilística, cuyos valores muestran que no es debida al azar, sino que mantiene una regularidad debida a un orden cultural específico.* Ello es corroborado por el hecho de que la magnitud de la diferencia sea relativamente estable; sólo en un tercio de los casos hay una desviación importante de la pauta observada, desviación que indica que, en determinadas situaciones, la atención dedicada a los niños o a las niñas es anormalmente elevada o baja en comparación con la dedicada al otro grupo. Dicho en otros términos: *la norma en las aulas es que los docentes dediquen aproximadamente un 40% más de atención a los niños que a las niñas; pero esta norma no es seguida en todos los casos. En un tercio de las aulas, aproximadamente, se dan otras situaciones, que pueden consistir en que apenas se hable a las niñas o en que, por el contrario, se les hable mucho más que a los niños.*

## **8.2. ¿Se dice lo mismo a los niños que a las niñas?**

La diferencia cuantitativa hallada nos indica una diferencia de atención a los alumnos y alumnas en función del sexo. Es decir, una pauta sexista. Pero hay otros aspectos a considerar, respecto de los cuales los resultados obtenidos puedan darnos indicaciones útiles.

En efecto, la próxima pregunta que podemos formular es ¿se dice lo mismo a los niños y a las niñas? Sabemos que tradicionalmente se consideró necesario educar en forma distinta a hombres y a mujeres, y que ello daba lugar a distintos mensajes educativos. A partir de las observaciones realizadas, hemos podido ver que no se producen ya tales mensajes específicos en forma explícita; ya no se dice a las niñas que ellas no deben correr o no deben sentarse de tal o cual modo, y a los niños que no deben llorar o tener miedo. El mensaje explícito de género ha desaparecido en las aulas, por lo menos de las que hemos podido estudiar. Pero ¿se mantienen diferencias implícitas en el lenguaje, que permitan detectar el uso de dos códigos de género? ¿Hasta qué punto ambos tipos de discurso son idénticos, aun cuando sabemos ya que son cuantitativamente distintos?

La respuesta a estas preguntas ha sido elaborada a partir de la comparación entre los promedios de las frecuencias obtenidas, para cada tipo de frases, adjetivos o verbos, en el discurso dirigido a cada grupo sexual, en relación a lo que llamaremos índice característico de género. Si consideramos el número de palabras dirigido a unos y a otras como el índice más general de expresión de la desigualdad, podemos tomarlo como *índice característico de género femenino*, es decir, una medida que sintéticamente expresa el grado de desigualdad que se establece entre niños y niñas en la atención de los docentes. La comparación entre este índice (74) y los obtenidos para otras variables específicas mostrará si existe cierta diferencia en el relieve que se da al lenguaje dirigido a niños y a niñas, y si aun siendo el lenguaje dirigido a las niñas cuantitativamente más pobre que el dirigido a los niños, tiene, dentro de esta mayor pobreza, una configuración propia, que implique que no es totalmente paralelo al lenguaje dirigido a los niños.

La tabla 1 muestra que tres índices son muy superiores al índice de género, 74. Se trata de los índices relativos a verbos de interacción personal (89), adjetivos (86) y frases relativas a trabajo escolar (82). Aunque aparecen más frecuentemente dirigidos a niños que a niñas, son también dirigidos a éstas en una proporción mayor que la que obtendrían si, cualitativamente, el tipo de discurso fuera totalmente similar para ambos grupos.

Los verbos que hemos clasificado como indicadores de interacción personal expresan relación con otras personas; son verbos como: «ayudar», «acompañar», y es precisamente en este ámbito donde se reduce la diferencia entre el número de verbos dirigidos a niños y los dirigidos a niñas. Es decir, aun cuando estos verbos son dirigidos más frecuentemente a los niños que a las niñas, la diferencia numérica entre los dos grupos disminuye en forma notoria.

El mismo fenómeno se produce en relación con los adjetivos y a las frases relativas al trabajo escolar, aunque en forma menos acusada que en el caso anterior.

Ello nos lleva a una nueva constatación respecto del discurso dirigido a niños y a niñas. *Comparativamente, y siempre dentro de una mayor pobreza numérica, el lenguaje dirigido a las niñas es más adjetivado que el dirigido a los niños, y comporta un uso mayor de verbos de interacción personal y de frases de trabajo escolar.* Es decir, presenta ciertos perfiles propios, aun cuando bastante tenues. La relativa mayor abundancia del tipo de palabras y frases que se encuentran por encima del índice 74 nos da algunas referencias sobre el carácter de estos perfiles.

No aparecen diferencias importantes, en cambio, en otras variables consideradas. Así, por ejemplo, desde el punto de vista formal, no parece que la estructura de las frases -interrogativas, negativas e imperativas- sea sustancialmente diferente en el lenguaje destinado a niños y a niñas. Los menores índices hallados para las niñas corresponden al fenómeno general de menor interrelación establecida con ellas y menor número de palabras, pero no se distancian del índice característico de género femenino. Tampoco en cuanto al número de verbos aparecen diferencias significativas. Es decir, *las variables relativas a la estructura formal de la frase no presentan características específicas para el*

*discurso dirigido a cada grupo, sino que se producen siguiendo las frecuencias generales destinadas a cada uno de ellos.*

Sí existen, en cambio, diferencias numéricas importantes en cuanto al contenido de las frases. Hemos visto que el número de frases relativas al trabajo escolar es más elevado que el índice de género femenino. Por el contrario, las frases destinadas a regular el comportamiento presentan un índice muy inferior al de género femenino (59). Globalmente, las correcciones a los comportamientos de las niñas son tan sólo aproximadamente un 60% de las dirigidas a los niños<sup>1</sup>, constituyendo un caso extremo de la diferencia en el lenguaje dirigido a unos y a otras.

Veamos ahora los tipos de verbos y su frecuencia de aparición en el contexto del lenguaje dirigido a unos y a otras: los tipos de verbos que presentan índices más alejados del índice de género son los de movimiento y los de interacción personal, en dos sentidos opuestos: los verbos de movimiento son menos frecuentes en el lenguaje dirigido a las niñas que otras palabras, en comparación con el lenguaje dirigido a los niños, mientras que los verbos de interacción personal son algo más frecuentes, como hemos visto más arriba; en el discurso dirigido a las niñas aparecen sólo dos tercios de los verbos de movimiento que aparecen en el discurso dirigido a los niños. Ello está indudablemente relacionado con la mayor atención al comportamiento corporal de los niños (siéntate, no te muevas, no corras...); pero sea cual sea su justificación, supone de nuevo una mayor atención a los niños y a su manera de moverse; los movimientos de los niños *constituyen un hecho importante en el acontecer del aula, un hecho del que se habla con mayor frecuencia, mientras los movimientos de las niñas merecen aún menos atención que ellas en general o que su trabajo escolar en particular*. Si bien el profesorado no establece una mayor limitación en los movimientos de las niñas, se adapta fácilmente a esta menor movilidad porque le resulta más cómodo, dado que el movimiento de los niños exige un constante esfuerzo de control. Así, no sólo las niñas tienen, en general, un protagonismo menor en todas las relaciones que se establecen en el aula, sino que, por lo que se refiere a sus movimientos y desplazamientos, su cuota de protagonismo queda aun considerablemente rebajada respecto a la que ostentan en otros ámbitos, como por ejemplo el de la interacción personal.

Para completar el análisis de las diferencias cualitativas en el lenguaje dirigido a las niñas y a los niños, hemos recurrido a la confección de un listado de los adjetivos dichos por los docentes a unos y a otras. Entre los adjetivos más usados no hay ninguno que sea exclusivo para uno de los dos grupos sexuales, pero las frecuencias de aparición muestran una ligera diferencia: el adjetivo que aparece más frecuentemente en las intervenciones dirigidas a las niñas es «guapo/a», que, en cambio, es mucho menos frecuente en las intervenciones dirigidas a los niños.

---

<sup>1</sup> Esta diferencia es, con todo, menor que la hallada por L. A. Scrbin (1978) en su estudio sobre 15 aulas pertenecientes a 4 escuelas, en las que comprueba que la frecuencia de las regañinas a los niños y a las niñas es aproximadamente de 4 a 1.

Para los niños, y para las niñas después de «guapo/a», los adjetivos más frecuentemente usados son «pequeño» y «grande». «Grande» aparece con la misma frecuencia para ambos, mientras «pequeño» aparece con mayor frecuencia en las intervenciones destinadas a niñas que en las destinadas a niños. Que «grande» y «pequeño» sean los adjetivos comunes más usados muestra que la escuela opera constantemente a partir de la diferencia de edad y de tamaños; hay un hecho común a niños y niñas, y es que son pequeños, en una sociedad que tiene como paradigma el mundo adulto. Pero lo más curioso es que en las niñas se insista más en la pequeñez que en los niños.

Después de los adjetivos «grande» y «pequeño», los más usados difieren ya en función del grupo sexual. El calificativo más frecuentemente dirigido a niños es «bueno/a», mientras para las niñas este término aparece únicamente en séptimo lugar. Para las niñas, los adjetivos que ocupan el cuarto y quinto lugar, entre los más usados, son «majo/a» y «bonito/a», términos que para los niños aparecen en cuarto y séptimo lugar. La tabla 2 y el gráfico 1 resumen las frecuencias de los adjetivos más usados en las intervenciones dirigidas a niños y a niñas, y las diferencias que se establecen entre ellos. No se trata de calificativos que indiquen exclusivamente características personales; se han incluido también los que han sido usados para designar características de los objetos o de otras personas, dado que lo que nos interesa observar es que dimensiones son subrayadas al dirigirse a cada grupo sexual.

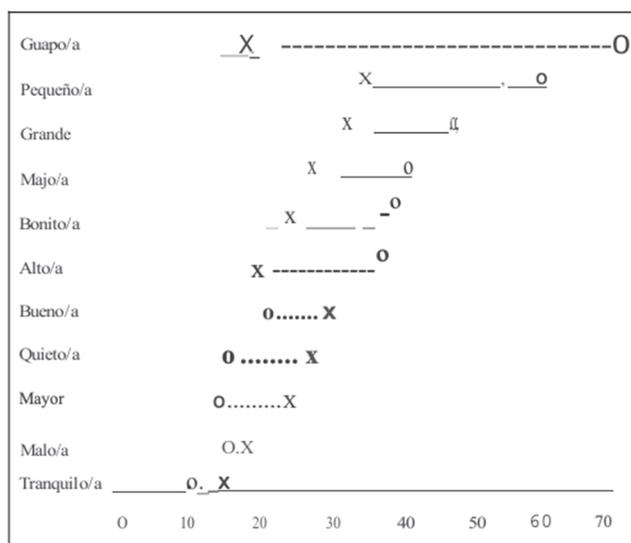
Tabla 2. Frecuencia de aparición de los adjetivos más usados dirigidos a niños y a niñas<sup>2</sup>

Dirigidos a	Niños		Niñas	
	Adjetivo	Frecuencia	Adjetivo	Frecuencia
	Pequeño/ a	32	Guapo/ a	63
	Grande	31	Pequeño/ a	55
	Bueno/ a	26	Grande	39
	Majo/ a	25	Majo/a	33
	Quieto/ a	24	Bonito/ a	32
	Mayor	21	Alto/a	31
	Bonito/ a	19	Bueno/ a	20
	Alto/ a	18	Sencillo/ a	20
	Malo/a	17	Nuevo/ a	17
	Guapo/a	16	Roto/ a	16

<sup>2</sup> Estos adjetivos aparecen en el discurso en las distintas formas masculino/femenino y singular/plural. El uso del singular en la tabla corresponde a una voluntad de simplificar la lectura.

Es fácil de comprobar que no se produce una diferencia notable en el uso de los adjetivos: nos encontramos en un perfil léxico muy similar en ambos casos. Y, sin embargo, subsiste «la pequeña diferencia». El lenguaje dirigido a las niñas subraya la importancia dada por el adulto al aspecto de éstas, por encima incluso del eje «pequeño / grande» que aparece como el par de calificativos de mayor relevancia en el conjunto. Para el niño, su entidad queda definida por su «ser niño», frente al «ser adulto». La niña es ya, antes que niña frente a adulta, es decir, antes que «pequeña», guapa, es decir, cuerpo que debe ser contemplado, ser que ha de tener en cuenta ante todo la dimensión estética en sí misma y en los otros seres; y sólo en segundo término es situada en el eje «grande/pequeño», con mayor énfasis en la pequeñez. La posición del adjetivo «bueno» es también interesante: al niño se le hace notar la calidad moral o técnica, mientras la calidad estética (majo, bonito, guapo) tiene una menor importancia. Frente a las niñas estos valores quedan invertidos: se le hace notar con mayor frecuencia la calidad estética que la calidad moral: bueno es el único adjetivo, entre los más usados, dirigido más veces a los niños que a las niñas. Como puede comprobarse, no se trata de grandes diferencias: fundamentalmente los mensajes son los mismos, al igual que hemos podido ver en las frecuencias de tipos de verbos o de frases. Y, sin embargo, hay aún matices diferenciadores, rastros de un tratamiento diferenciado de los géneros, no sólo en términos cuantitativos sino también cualitativos.

Gráfico 1. Diferencias de frecuencias entre los adjetivos más usados en el discurso dirigido a los niños y en el discurso dirigido a las niñas



X: frecuencia del adjetivo dicho a los niños

O: frecuencia del adjetivo dicho a las niñas

---: mayor frecuencia para niñas

.....: mayor frecuencia para niños

Hay aún otro dato léxico, que puede ser considerado anecdótico o tópico, pero que nos confirma la dimensión de las coincidencias y diferencias en el discurso referido a niños y a niñas: se trata de los nombres de los colores que aparecen en las interrelaciones de las clases de preescolar y primer curso, tema muy frecuente en estas edades. Pues bien, la tabla 3 presenta las frecuencias de aparición del nombre de cada color en el discurso dirigido específicamente a niños y a niñas.

Tabla 3. Frecuencia de aparición de los nombres de los colores en el lenguaje de los docentes dirigido a niños o a niñas

Dirigidos a		Niños	Niñas
	Azul	120	13
	Amarillo	33	13
	Verde	21	7
	Rojo	18	9
	Blanco	8	4
	Negro	8	3
	Naranja	6	-
	Lila	3	1
	Marrón	2	1
	Rojizo	2	-
	Colorado	2	-
	Rosa	-	6

El tópico sigue siendo cierto: el color azul es el más frecuentemente indicado a los niños, con una frecuencia que excede la de todos los demás colores sumados, y, aunque es también uno de los más citados al hablar con las niñas, su frecuencia de aparición es ya mucho menor. El color rosa no ha sido ni una sola vez indicado a los niños, en nuestra muestra. Por supuesto, puede serlo en otros casos: ya hemos advertido que no se trata de una muestra representativa, pero los datos indican que, en cualquier caso, su frecuencia de aparición en el discurso dirigido a niños será mucho menor. Los niños reciben más indicaciones de colores: en los parvularios, los dibujos y el pintar con lápices de colores tiene el mismo valor simbólico que en cursos más elevados el contar o el escribir; es el aprendizaje de una disciplina, y, por consiguiente, la atención e indicaciones a los niños son aquí más frecuentes; y, finalmente, los colores que no han sido en ningún caso indicados a las niñas y sí a los niños presentan un cierto rebuscamiento léxico, una mayor precisión o especialización: «colorado» y «rojizo» -aunque no en el caso del naranja, color usado muy frecuentemente en los dibujos infantiles-. De nuevo, observamos que

los colores son usados casi en forma igualitaria en el discurso dirigido a niños y a niñas. Subsisten pequeñas diferencias que en ningún caso parecen derivarse del azar, cuando justamente coinciden con los estereotipos más arraigados, y que permiten descubrir el rastro de una especialización genérica antigua, todavía parcialmente visible, también en lo que se refiere a los colores.

Otro matiz que merece ser comentado, a partir del análisis de los adjetivos, es el de una mayor afectación en el lenguaje dirigido a las niñas. La contabilización de los adjetivos que toman forma superlativa o diminutiva muestra que, sobre 73 adjetivos, 54 han sido dirigidos a niñas y 19 a niños. La tabla 4 muestra las frecuencias de aparición de los superlativos y diminutivos dirigidos a niños y a niñas.

Tabla 4. Frecuencia de aparición de diminutivos y superlativos dirigidos a niños y a niñas

Dirigidos a	Niños		Niñas	
	Cansadísimo/a	4	Señorito/a	9
	Pequeñito/ a	4	Calladito/a	8
	Quitecito/a	4	Novísimo/a	8
	Solito/a	3	Solito/a	6
	Calladito/a	1	Bellísimo/a	3
	Monísimo/a	1	Chiquitito/ a	3
	Señorito/ a	1	Altísimo/a	2
	Vaciito/a	1	Hermosísimo/ a	2
		-	Guapísimo/ a	2
		-	Gordito/a	2
		-	Ligerito/a	2
		-	Pobrecito / a	2
		-	Monísimo/a	2
		-	Cansadísimo/a	1
		-	Pequeñito/a	1
		-	Quietecito/a	1

Los diversos indicadores comentados nos permiten configurar una respuesta a las preguntas más arriba formuladas ¿se dice lo mismo a las niñas y a los niños, o existen aún mensajes diferenciados para cada uno de los colectivos? Pues bien, hemos visto que hay, en efecto, una cierta diferencia en los mensajes que se les transmiten: queda una cierta tendencia a hablar a las niñas en términos de apariencia y a los niños en términos de valor, a adjetivar algo más el lenguaje dirigido a las niñas, a hablarles algo más de interacciones personales, a hablarles

menos de su comportamiento y de sus movimientos y a utilizar con las niñas un lenguaje ligeramente más enfatizado. Aunque no poseemos estudios similares hechos en el pasado, es presumible que los mensajes genéricos fueran mucho más diferenciados, y que exista ahora una tendencia a la homogeneización, que, de todos modos, no está totalmente alcanzada. Es decir, *quedan rastros de un mensaje específico a las niñas, pero este mensaje específico parece hallarse en un proceso evanescente, de modo que el perfil tradicional del género femenino parece borrarse en la interacción, y presentarse actualmente tan sólo como un resto de lo que fue en una época anterior*. Si bien es cierto que todavía el lenguaje dirigido a las niñas presenta cierta especificidad, ésta es probablemente muy reducida en comparación con su situación anterior, rasgo que puede ponerse en relación con el desprestigio de las pautas tradicionales de género femenino dentro del ámbito escolar, desprestigio al que nos hemos referido repetidamente.

### 8.3. El otro polo de la interacción: las respuestas de niños y niñas

Vistos los perfiles de la interacción verbal establecida por los docentes, veamos ahora cómo repercuten sobre el lenguaje de niños y niñas en lo que se refiere a sus interacciones verbales.

Para analizar la manera en que niños y niñas se expresan en el aula, hemos tomado el número de interpelaciones, el número de palabras y el número de adjetivos dichos por unos y otras tanto en respuesta a las preguntas y observaciones que les dirigen los docentes como en las interrelaciones que establecen entre sí. En relación al número de interpelaciones, variable que se ha mostrado más estable sobre toda la muestra, los datos son los siguientes:

Tabla 5. Número de interpelaciones dirigidas por los docentes a niños y niñas y número de interpelaciones de niños y de niñas, en promedios individuales e índices, sobre 63 casos

	<i>Niños</i>		<i>Niñas</i>	
	Prom. ind.	Índices	Prom. ind.	Índices
Número de interpelaciones del docente a	3,82	100	2,92	77
Número de interpelaciones emitidas por	3,16	100	2,37	75

En promedio, las niñas se relacionan menos que sus compañeros, interactuando ligeramente por debajo de lo que lo hace el profesorado con ellas. Observando los índices

de interpelaciones en forma más desagregada, para el promedio de las diversas sesiones en cada una de las aulas, obtenemos:

- En 5 aulas, las niñas han interpelado más que los niños, superando siempre los índices de interpelación del profesorado.
- En 6 aulas, las niñas han interpelado en torno al índice medio de 75, alcanzando una participación equivalente a la de los niños en dos casos, y manteniendo índices muy cercanos a los de los docentes.
- En 10 aulas, las niñas se han relacionado mucho menos que sus compañeros, con índices que oscilan entre 35 y 65, manteniéndose siempre en índices inferiores a los del profesorado.

Es decir, las niñas participan con índices altos cuando aparece una mayor atención del docente hacia ellas, y van disminuyendo su actividad verbal a medida que el docente las estimula menos, respondiendo con una pasividad creciente.

Pero veamos ahora las otras variables: los datos sobre el número de palabras dirigidas por niños y por niñas a los maestros/as nos ofrecen algunas informaciones suplementarias. En efecto, el promedio de palabras dichas por las niñas es prácticamente equivalente al promedio de las palabras dichas por los niños (95 y 100, respectivamente); pero el análisis caso por caso mostró la existencia de dos aulas atípicas, en las que las niñas habían participado, en número de palabras, mucho más que los niños, hasta tal punto que su particularidad incidía decisivamente sobre el alto índice promedio. Aislando estas aulas, a las que nos referiremos enseguida, el índice de palabras emitidas por las niñas baja sensiblemente, y los resultados obtenidos sobre los 59 casos restantes son:

Tabla 6

Número de palabras dirigidas por los docentes a niños y a niñas y número de palabras emitidas por niños y por niñas, en índices referidos a promedios individuales

	<i>Niños</i>	<i>Niñas</i>
Número de palabras del docente a	100	67
Número de palabras emitidas por	100	59

Obtenemos así un resultado que muestra que, en efecto, la tendencia mayoritaria es que las niñas hablan mucho menos que los niños, incluso en una proporción inferior a la comunicación que establece con ellas el docente.

Al ser menos interpeladas y ser destinatarias de menor interacción verbal, las niñas tienden a retraer su participación: hablan menos y hacen menos interpelaciones. De aquí que se confirme el estereotipo de pasividad que aparecía

en el análisis de las interpelaciones. Ahora bien ¿son siempre las niñas más pasivas e intervienen siempre menos en el aula?

Como hemos dicho, hay en la muestra dos casos excepcionales, de una muy elevada participación verbal de las niñas. Se trata de las aulas de las escuelas 09 y 10, pertenecientes a dos escuelas rurales, unitaria una de ellas y semigraduada la otra; en ellas la actuación verbal de las niñas alcanza unos índices de palabras de 185 y 285; es decir, las niñas han intervenido el doble que los niños, constituyendo por tanto casos atípicos. Ahora bien, se trata de dos clases en las que los alumnos y alumnas leían textos escritos por ellos/ellas mismos, es decir, utilizaban en gran parte un lenguaje previamente escrito, que también se tuvo en cuenta en la observación. En estas dos clases, los docentes establecieron una interrelación verbal con las niñas muy parecida, en términos cuantitativos, a la que establecían con los niños, con índices de 96 y 97 palabras e índices de 87 y 120 interpelaciones dirigidas a las niñas por cada 100 dirigidas a los niños, es decir, prestando a ambos grupos una atención casi equivalente. Y es precisamente en estos dos casos en los que hallamos una elevada participación de las niñas. Es decir, *todo parece indicar que en los casos en los que el maestro o maestra muestra, de manera habitual, una atención a las niñas semejante a la que concede a los niños, las niñas abandonan la posición de pasividad y se muestran extraordinariamente activas verbalmente, adquiriendo un protagonismo muy elevado en el aula, superior a la atención que se les ha concedido; de modo que la retracción de las niñas de la que hablamos en otros casos es probablemente una consecuencia de la menor interacción verbal que se les ha concedido, y no una posición que se dé a priori y al margen del tipo de relación establecida por el docente.*

El análisis del número de adjetivos utilizados por niños y niñas confirma los datos anteriores. En general, las niñas utilizan la mitad de adjetivos que utilizan los niños, mostrando por tanto una mayor pobreza en su lenguaje oral y público. Sin embargo, en las aulas mencionadas, que consideramos atípicas por la elevada intervención de las niñas, no sólo hablan más, sino que su lenguaje es mucho más adjetivado que el de los niños. La riqueza del lenguaje en estos casos se halla directamente relacionada con dos factores: en primer lugar, las interrelaciones del docente han sido equivalentes para niños y para niñas; y, en segundo lugar, las niñas han podido leer en público unos textos elaborados previamente, y que por tanto facilitan que su intervención no estuviera presionada por la imposición de los ritmos habituales en el aula.

Así, vistos los datos para las tres variables -palabras, interpelaciones y adjetivos- contempladas en el análisis de la interacción en el aula, podemos concluir que *hay una correspondencia entre el discurso del adulto/a y el discurso infantil, y que, en la mayoría de los casos hay una menor dedicación verbal del docente a las niñas y una menor participación de éstas, que suelen hacer uso, además, de un léxico más empobrecido que los niños. Sin embargo, en los casos en que sistemáticamente la atención del docente a niños y niñas es similar, éstas*

*abandonan su pasividad y establecen una participación elevada, a la vez que su lenguaje se enriquece.*

A nuestro entender, los resultados obtenidos ponen de manifiesto que la competencia lingüística de las niñas y su deseo de intervención son muy superiores a los expresados habitualmente en las aulas, en las que generalmente se manifiestan unos ritmos de intervenciones públicas -es decir, ante el colectivo- más intensos por parte de los niños; y parece también probable que cuando el docente trata de imponer unos ritmos más igualitarios de participación, esta nueva situación activa la competencia lingüística de las niñas. En una palabra, el docente puede potenciar una mayor participación si se lo propone.

## 9. FACTORES QUE INCIDEN EN LA DISCRIMINACIÓN VERBAL

[Este capítulo está publicado originalmente en: Subirats, Marina; Brullet, Cristina (1988), *Rosa y azul, la transmisión de género en la escuela mixta*. Madrid: Instituto de la Mujer, pp. 99-119]

A partir de los resultados obtenidos para el conjunto de la muestra, se ha podido observar diferencias numéricas importantes en las interrelaciones establecidas entre docentes y niños y niñas. Cabe preguntarse, por lo tanto, si determinadas situaciones, debidas al tipo de escuela, a la actividad realizada, a las características del grupo de clase o a las características personales de las y los docentes tienen consecuencias sobre las interrelaciones establecidas, en el sentido de aumentar o disminuir la desigualdad de trato a niños y a niñas y las cuotas de participación de éstas y aquéllos en la actividad de la clase. Para responder a ello, analizaremos en este capítulo los resultados obtenidos aislando cada una de las variables que previsiblemente pueden influir sobre las formas que toma la interrelación.

Es necesario, sin embargo, precisar previamente el alcance de esos resultados. El tipo de muestra utilizado no permite aislar diversas variables al mismo tiempo, con el fin de controlar sus influencias por separado, dado que el número de casos tratados es insuficiente para ello. Por tanto, los datos que exponemos a continuación no pueden dar lugar a generalizaciones sobre la actuación de cada tipo de escuela, sino que únicamente constituyen una exploración de un material determinado, cuyas características ya han sido expuestas; esta exploración sugiere la existencia de determinados fenómenos que regulan la discriminación, pero no nos hallamos en condiciones de afirmar la estabilidad de tales fenómenos en el conjunto del sistema educativo, sino tan sólo de sugerir tendencias e hipótesis que pueden ser utilizadas y contrastadas en otros trabajos similares. Así, incluso si en

la redacción los resultados toman en algunos casos un carácter de afirmación general, es necesario considerarlos de alcance limitado y de carácter exploratorio.

### 9.1. Las variaciones de los resultados por tipo de escuelas

La variable considerada para diferenciar a los centros distingue entre escuelas públicas, privadas laicas y privada religiosa (sólo una escuela en la muestra presenta esta característica), distinción que es pertinente porque suele corresponder a distintos grupos sociales y también a diversos planteamientos pedagógicos.

En cuanto a las que aquí podemos considerar como variables dependientes, es decir, los diversos tipos de intercambios verbales ya comentados, nos referiremos básicamente al número de palabras y número de interpelaciones del discurso docente respecto al discurso de alumnos y alumnas, con el fin de simplificar los comentarios.

Dada la atipicidad de la alta participación de las niñas respecto al número de palabras y adjetivación -que no en número de interpelaciones- en las aulas de los docentes 23 y 25<sup>1</sup>, basaremos la mayor parte del análisis de este apartado en los índices referidos al número de interpelaciones que nos indican propiamente la interacción o número de relaciones individuo a individuo que se establecen en las aulas. Los índices promedio obtenidos para las escuelas públicas, privadas laicas y privada religiosa muestran entre sí variaciones importantes, como puede verse en los datos siguientes.

Tabla 1. Índices obtenidos a partir de los promedios individuales de palabras e interpelaciones dirigidas a niños y niñas por los docentes y de las interpelaciones emitidas por niños y por niñas

	<i>Pública</i>	<i>Privada</i>	<i>Religiosa</i>
Índice de palabras a niños	100	100	100
Índice de palabras a niñas	76	67	91
Índice de interpelaciones a niños	100	100	100
Índice de interpelaciones a niñas	77	73	103
Índice de interpelaciones de niños	100	100	100
Índice de interpelaciones de niñas	85	57	98

<sup>1</sup> Dado que se reproducen aquí sólo tres capítulos del libro Rosa y Azul, hay algunas referencias que no figuran en él, como la descripción de los centros estudiados, o la metodología utilizada para el análisis. Remito al propio libro si alguien quiere verlo en detalle, puesto que en él está ampliamente expuesta la metodología en sus diversos aspectos.

Según estos datos, la escuela privada laica es la que más discrimina a las niñas, puesto que se les habla menos que en los otros tipos de centro; y es también aquella en la que las niñas tienen una menor participación, con el factor añadido de que es el único tipo de escuela donde las niñas obtienen siempre índices inferiores a los del profesorado para las tres variables de número de palabras, número de interpelaciones y número de adjetivos. Las niñas se muestran en ellas más pasivas, y su lenguaje es más pobre, como respuesta a una sistemática menor atención de los y las docentes hacia ellas.

Este resultado es sorprendente conociendo las escuelas privadas laicas de la muestra, de carácter pedagógicamente avanzado y que, por consiguiente, parecían ser las menos discriminatorias, si atendemos a los planteamientos democráticos y de atención individualizada que son frecuentes en las pedagogías innovadoras. Para explorar con mayor detalle los efectos de la renovación pedagógica, se procedió a ver caso por caso qué sucedía en las tres escuelas de la muestra -públicas y privadas- que en forma más inequívoca se reclaman de la renovación pedagógica.

Esta exploración caso por caso confirma que, efectivamente, las escuelas de renovación pedagógica son aquellas en las que se mantiene con más coherencia la tendencia generalizada en todas sus aulas a una minusvaloración de las niñas. En cambio, en cualquier otra agrupación de escuelas que podamos realizar atendiendo a otras variables, los datos nos aparecen poco cohesionados, mostrando mayor diferenciación interna. Así, constatamos que *las escuelas activas catalanas, en las que más han penetrado las ideas y la práctica de la renovación pedagógica están ejerciendo una discriminación de género mayor sobre las niñas que las escuelas de carácter más tradicional.*

¿Cómo interpretar este resultado, sin duda imprevisible, y desde luego sorprendente, dado que, en principio, todo elemento de modernidad parece tener que ir en el sentido de un trato más igualitario y una menor discriminación de las mujeres?

Hay efectivamente algunas vías de interpretación que hacen plausible este resultado francamente preocupante, si se confirmara en otras investigaciones con muestras más amplias. En efecto, la renovación pedagógica ha sido un instrumento de construcción de un determinado tipo de personalidad: la que básicamente corresponde a la clase media moderna. Bernstein y Díaz (1985) entre otros autores, han mostrado el paralelismo existente entre las formas pedagógicas aparentemente permisivas, con un marco normativo abierto y dúctil, que evita cuidadosamente las formas autoritarias, y la construcción de un tipo de personalidad adaptada a determinadas necesidades sociales. La ideología que ha presidido en los últimos años la renovación pedagógica en Cataluña ha sufrido una tensión entre los principios pedagógicos activos, respetuosos del individuo, su desarrollo, sus sentimientos, su integridad, etc., y la demanda de la clase que financiaba las escuelas activas, clase social en ascenso que utiliza fundamentalmente el saber

académico como base de su promoción, y que exige resultados escolares exitosos. Los docentes han trabajado moviéndose entre dos modelos contradictorios, y el resultado se ha saldado a favor de un sistema de valores en el que la autonomía individual es un elemento esencial para las exigencias de la vida profesional, del éxito económico y de la eficacia; la agresividad, competitividad y voluntad de triunfo han pasado a ocupar un lugar central, aunque, por supuesto, no en términos de agresividad o violencia físicas, sino de capacidad de dominio sobre el entorno bajo una forma «deportiva». Es en este marco ideológico donde la conculcación o reinterpretación de la norma establecida puede ser considerada no como una transgresión que merece castigo, como ocurría en la línea de la pedagogía tradicional, sino como una demostración de «creatividad» del sujeto, que aparentemente no se doblega y ha de ser capaz de rehacer el mundo a su medida - siempre y cuando la transgresión realizada se mantenga dentro de unos límites-. Lo que no se perdona, en cambio, es la debilidad personal, el exceso de sentimentalismo o la falta de ambición, actitudes premonitorias de un posterior fracaso, o por lo menos de una incapacidad para el ascenso social en la vida adulta.

Este tipo de ideología se opone por completo al estereotipo femenino tradicional, en el que no hay afirmación de la voluntad del sujeto sino entrega a una causa ajena, dependencia y sumisión, como hemos expuesto más arriba. Y probablemente por esta razón, es precisamente en las entrevistas realizadas en las escuelas activas donde la minusvaloración de algunos comportamientos y actitudes de las niñas se hace más patente, donde los maestros y maestras se refieren más abiertamente a que «las niñas son tontitas», «presumidas» y «pasivas» y más desazón les causa tal pasividad, que, por otra parte, aparece acentuada respecto de otro tipo de escuelas, según nuestros resultados.

Pero hay aún otro elemento a tener en cuenta en la interpretación de este resultado. En las escuelas activas hay probablemente una mayor cohesión pedagógica entre los y las docentes, puesto que suele realizarse un trabajo en equipo, con una continua puesta en común de los criterios pedagógicos e ideológicos, e incluso, en las escuelas privadas, una mayor similitud ideológica inicial, dado que la selección del profesorado se lleva a cabo a menudo por cooptación. Mientras en las escuelas tradicionales hay una escasa unificación de criterios, y el tratamiento dado a niños y niñas parece depender en mayor medida de otros factores no vinculados al centro, en las escuelas activas se produce una mayor homogeneidad de criterios éticos -y estéticos, religiosos, políticos, etc.- entre el profesorado, hecho que explica que un determinado rasgo de comportamiento se mantenga en forma más estable en este tipo de centros. Así, el sustrato de un perfil ético de clase, que probablemente ha informado de modo sistemático, aunque muy veladamente, la práctica escolar de las escuelas activas en Catalunya, tiene como consecuencia la mayor discriminación y retraimiento de las niñas, porque presenta un mayor contraste entre el sistema de valores que sustenta un perfil de triunfadores y el sistema

de valores que subyace a la construcción del género dominado; con el hecho agravante de que, además, los enseñantes suelen mostrarse en estas escuelas más seguros de sus opciones y principios que en otros centros, dado que estos principios coinciden en mayor medida con los valores socialmente dominantes y que existe un mayor refuerzo del grupo dada la resocialización continua del profesorado que se produce en las múltiples reuniones y debates pedagógicos. Todo ello hace especialmente improbable, para los maestros y maestras de las escuelas activas, la crítica de la propia práctica docente, cuando no está referida a los parámetros habituales de la reflexión colectiva, que hasta ahora se han referido muy raramente o muy superficialmente a la cuestión niños/niñas. Y también dificulta la modificación individual de unas determinadas pautas de comportamiento en el aula, dado que el consenso sobre la práctica pedagógica es mayor en estas escuelas que en aquéllas en que hay menor cohesión entre el profesorado.<sup>2</sup>

En las escuelas tradicionales, en cambio, la discriminación de género tiene probablemente como base la ideología y los rasgos culturales individuales del profesorado, apoyados, por supuesto, en pautas culturales más generales, pero no en la ideología estricta del centro. En nuestro estudio, únicamente tuvimos acceso a un centro escolar religioso mixto; los índices de discriminación verbal a las niñas hallados en él son especialmente reducidos, es decir, se produce en este centro un trato más igualitario que en otros. De este resultado no podemos inferir que las escuelas religiosas sean más favorables a las niñas; por las características de este centro, situado en una ciudad de tamaño medio, el «ethos» dominante no es en absoluto el de la nueva clase media urbana en proceso de ascenso social sino el de clase trabajadora asentada y estancada a la vez. Socialmente, es un sector de «perdedores», por así decir, y las formas pedagógicas utilizadas se adecuan a este tipo de situación. La distancia respecto del estatus de género femenino es menor que en las escuelas activas, el acatamiento de la norma y el aprendizaje de la sumisión son más valorados en el quehacer de la escuela, aunque algunos maestros o maestras, por su formación, procedencia o personalidad, puedan tener una escala de valores distinta.

---

<sup>2</sup> Queremos insistir aquí en que nuestro objetivo no es realizar una crítica de la acción de determinados maestros o maestras, o negar otros aspectos positivos que pueda presentar la renovación escolar. Lo que hemos tratado de hacer es simplemente poner de manifiesto las formas de sexismo existentes en el sistema educativo, que son, además, menos injustas y brutales que las que se dan en otros ámbitos sociales. El hecho paradójico es que sea precisamente en las escuelas que más han trabajado sobre los criterios pedagógicos y más se ha enfatizado el aspecto individual de la educación donde hallemos al mismo tiempo una mayor minusvaloración de las niñas y una mayor pasividad en ellas.

## 9.2. Las variaciones según las características del grupo clase

Otra variable que puede incidir sobre la magnitud de la discriminación que se ejerce sobre las niñas es la de la composición por sexos del grupo clase. En este sentido, hemos querido comprobar si se generan diferencias entre los grupos en los que hay mayoría de niños y aquéllos en los que hay mayoría de niñas, y en qué sentido se establecen tales diferencias. Para ello se han considerado separadamente los resultados obtenidos en las aulas en las que el número de niños sobrepasa en tres o más de tres al número de niñas, aquellas aulas en las que hay equilibrio numérico entre los sexos o una diferencia máxima de dos individuos, y aquéllas en las que el grupo de niñas sobrepasa en tres o más de tres al de niños.

Los resultados obtenidos, tabulados aquí para las interpelaciones, muestran que, en efecto, las características numéricas en la composición por sexo del grupo clase tienen una incidencia importante. Veamos la tabla 2.

Los resultados muestran que en los grupos en que las niñas son mayoría crece inmediatamente la atención del docente hacia ellas, mientras en cambio, cuando están en minoría o la composición del grupo es muy equilibrada la atención del docente hacia ellas apenas varía manteniéndose dentro de los promedios generales obtenidos. Al mismo tiempo, las niñas tienen más facilidades para intervenir en las aulas en que son mayoritarias: su participación aumenta mucho más rápidamente que la atención de los docentes hacia ellas.

Esta constatación es interesante porque expresa, una vez más, que, para recibir un trato verbal similar, o sentirse más seguras para intervenir, las niñas necesitan estar presentes en número superior, o dicho en otras palabras, que una niña no está valorada o no se autovalora de forma equivalente a un niño, hasta que su grupo de género es forzosamente valorado por su mayor presencia física.

Tabla 2. Índices de interpelaciones de los docentes a las niñas y de las niñas al colectivo, según mayoría de niños o de niñas en el grupo clase, obtenidos a partir de los promedios individuales (a los niños les corresponde siempre el índice 100)

Interpelaciones	A NIÑAS	DE NIÑAS
grupo de niños mayor en + de 2	74	71
grupo de niñas mayor en + de 2	101	111
grupo igualitario (+ 6 /- 2 niños/as)	76	75

Respecto a la exploración realizada para ver si existe relación entre el tamaño global del grupo clase y la participación de las niñas, los resultados parecen indicar que las niñas encuentran más facilidad para manifestarse en las aulas de grupo pequeño (menos de 25 alumnos/as), aunque el índice de interpelaciones en estas aulas no varía sustancialmente de las de grupo grande, tal como podía esperarse: índice 75 para grupo menor de 25 y 72 para grupo mayor de 25. Así pues, el tamaño del grupo clase no parece constituir un dato muy relevante para estimular o inhibir la participación de las niñas, mientras en cambio sí parece muy importante el tamaño relativo del grupo de niñas en relación con el total de la clase.

### 9.3. Variación de los resultados según la edad del grupo clase

Otra variable a tener en cuenta es la que distingue los cursos y, por tanto, las edades de alumnos/as dentro del sistema educativo. Carecemos, en este punto, de hipótesis previas: hemos comentado ya que la mayoría de los estudios realizados sobre sexismo en la educación muestran la pervivencia de rasgos sexistas para las diversas edades, e incluso en la Universidad. En nuestro caso se trata de ver si, empíricamente, aparecen diferencias numéricas que muestren la existencia de distintas lógicas del sexismo en función de la edad de los alumnos/as, o, por el contrario, se trata de un fenómeno similar a lo largo de preescolar y E.G.B.

Los resultados obtenidos para esta variable figuran en detalle en el anexo; para sintetizarlas, incluimos aquí la tabla 3 que nos muestra la variación conjunta de los índices de número de palabras, interpelaciones y adjetivos dirigidos a las niñas y procedentes de las niñas. Índices siempre referidos a los índices 100 obtenidos para las mismas variables en relación a los niños.

Respecto de la actuación de los docentes, los tres índices se muestran bastante estables: la discriminación de las niñas es menor en preescolar, aumenta en los primeros cursos de E.G.B., y tiende a disminuir a partir de 6º en las escuelas graduadas. En las unitarias, la discriminación es más fuerte en las aulas que comprenden preescolar y 1º ciclo que en las de 2º y 3º ciclo, con la excepción del índice de adjetivos. En cualquier caso, los datos parecen indicar que en los últimos años de E.G.B., en los que en cierta forma se pasa a un tipo de enseñanza más centrada en los contenidos y menos en la interacción personal, la discriminación genérica que hemos hallado en los docentes tiende a disminuir. Pero ha dejado ya su huella en el comportamiento de las niñas.

En efecto, respecto de la participación de las niñas, si continuamos centrándonos en el número de interpelaciones -variable que en el análisis del discurso infantil se ha mostrado más consistente- los índices según la edad del grupo clase nos sugieren que en el parvulario *las niñas manifiestan una participación verbal o índice de relaciones individuo a individuo prácticamente equivalente al de los niños (93); este índice baja muy sensiblemente*

*al pasar a E.G.B. (entre 50 y 60), y no vuelve a recuperarse hasta 8º de E.G.B. (108), en plena adolescencia.*

Tabla 3. Índices de palabras, interpelaciones y adjetivos dirigidos a las niñas y emitidos por ellas, según edad del grupo clase (para los niños el índice es siempre 100)

	INDICE PALABRAS		INDICE INTERPEL.		INDICE ADJETIV.	
	A NIÑAS	DE NIÑAS	A NIÑAS	DE NIÑAS	A NIÑAS	DE NIÑAS
PARVULARIO	70	101	78	93	87	52
E.G.B.						
1.º E.G.B.	58	52	60	52	16	12
2.º E.G.B.	55	60	52	50	68	59
4.º E.G.B.	56	52	59	49	30	52
6.º E.G.B.	84	72	82	67	88	62
8.º E.G.B.	79	62	98	108	78	41
UNITARIAS						
PREESC. + 1.º CICLO	86	54	78	73	146	57
2.º CICLO	59	47	70	64	63	49
2.º + 3er. CICLO	96	242	108	100	129	282

En principio este fenómeno no parece contradictorio con determinadas pautas de conducta que la psicología evolutiva indica en el desarrollo social de la infancia, ni con el sistema ni la pedagogía escolar. En primer lugar, se detecta que algo ocurre con el paso de parvulario a E.G.B.: este cambio supone pasar de una situación pedagógica fundamentada en el juego y en el descubrimiento y desarrollo de la individualidad en y frente al colectivo-clase, propia del parvulario - donde se estimula la expresión personal verbal, gráfica, motriz, etc.- a una situación distinta en E.G.B., donde se procura hacer comprender al alumno/a que «ahora sí que hay que aprender, pero de verdad» porque el programa empieza a imponer prioridades y las familias empiezan a exigir resultados.

Enfrentados a estos cambios, los niños y las niñas parecen adaptarse de forma diferente. La edad de 6 a 8 años es descrita en psicología evolutiva cómo edad propicia a dar mucho crédito al docente y al adulto en general: las niñas, según nuestros resultados, manifiestan una muy buena adaptación a las probables demandas de docentes y adultos, manteniéndose en el aula «más calladas», «más atentas» que los niños, empezando así a cristalizar en esta edad -a través también de otros múltiples mecanismos- la asunción del rol de «buena alumna», lo cual quiere decir, entre otras cosas, la asunción de su rol secundario como género en la interacción verbal en el aula. El niño, por su parte, en comparación, «habla más», «se mueve

más» y este protagonismo activo -que probablemente existía ya a nivel corporal en el parvulario- va siendo reforzado cada vez más por las pautas mentales machistas que le inducen desde todos los frentes -libros de texto (palabra escrita), juguetes (cada vez más diferenciados), juegos, división familiar del trabajo, etc.- a reforzar una imagen de «machito» a través -también- de la desvalorización del «ser niña». Estas, mientras tanto, acatando la norma adulta -ahora hay que aprender de verdad y entre estas verdades la de que hay que saber comportarse como niñas- juegan su papel inconsciente en esa dinámica justificada desde la pedagogía, la psicología, la familia y los *mas media*, y sólo cuando la adolescencia presiona su identificación como mujeres, y la apertura al mundo exterior su capacidad crítica, las niñas empiezan a reivindicar un puesto igualitario en el colectivo escolar.

Este aumento de actividad verbal de las niñas en 8º es un dato extremadamente interesante, que nos ha llevado a desagregar los resultados por escuelas para poder perfilar algo más el sentido del índice medio obtenido. Tomadas de una en una todas las observaciones realizadas en aulas de 8º, los datos son los que figuran en la tabla 4.

Tabla 4. Índice de palabras, interpelaciones y adjetivos dirigidos a las niñas y emitidos por ellas en aulas de 8º de EGB (para los niños el índice es siempre 100)

ESCUELA	OBS. N.º	INDICE PALABRAS		INDICE INTERPEL.		INDICE ADJETIVOS	
		A NIÑAS	DE NIÑAS	A NIÑAS	DE NIÑAS	A NIÑAS	DE NIÑAS
02	41	68	15	100	130	68	0
	42	90	136	117	114	100	199
	43	109	120	192	220	100	132
05	52	24	28	47	36	38	0
	53	96	98	23	64	43	21
	54	65	73	57	78	39	0
07	77	97	181	143	175	82	110

Aun existiendo una irregularidad según escuelas, las niñas tienden en 8º a superar el espacio comunicativo que les ha ofrecido el docente. La escuela 02 es de clase media y dedicada a la renovación pedagógica y es una de las escuelas cuyos índices a lo largo de la E.G.B. muestran más coherencia en su trato discriminatorio hacia las niñas: ¿podríamos suponer, a partir de estos datos, que, llegada la adolescencia, en la clase media, el mayor trato discriminado impulsa con más intensidad a las niñas a reivindicar e imponer su presencia porque el discurso de la igualdad forma parte de su entorno cultural?

La escuela 05 es de clase social baja y también dedicada a la renovación pedagógica. Es la escuela en la que más se ha manifestado el papel secundario de las niñas. Estas en 8º tienden a superar los índices de participación obtenidos en la misma escuela en edades inferiores. Pero la distancia respecto de los niños (100) continúa siendo muy grande. ¿Es que las niñas de clase social baja saben muy bien que el discurso de la igualdad -respecto a la educación y su proyección profesional- es doblemente falso en su caso?

La escuela 07 fue anteriormente exclusivamente femenina, y en ella ya aparecieron en otros cursos índices altos de participación de las niñas.

En conjunto, el análisis de los datos por grupos de edad nos muestra variaciones que sugieren ritmos internos diversos en las formas de discriminación en el trato y en la adquisición del género por parte de las niñas. En efecto, el trato de los docentes parece hacerse más igualitario al aumentar la edad, aunque sólo una investigación sobre la participación y la interacción en el aula en Enseñanza Media podría corroborar o desmentir este hecho. En cuanto a las niñas, la participación tiende a disminuir en el paso de parvulario a E.G.B., probablemente como resultado de su interiorización de un papel secundario, y, en cambio, parece producirse un aumento de protagonismo, una cierta rebelión, en 8º, hecho que hay que destacar porque tradicionalmente se ha creído que en la adolescencia las niñas pierden interés por las tareas escolares y que en esta etapa los niños adquieren una ventaja escolar definitiva. Es posible que así haya sido en el pasado, pero nuestros datos sugieren que, en la actualidad, en un ambiente y unas estructuras socio-culturales que imponen un papel secundario a las niñas, pero que a la vez les transmiten un mensaje de valoración general de los papeles activos, éstas, en la adolescencia, empiezan a alzar su voz reclamando un espacio que les ha sido arrebatado a través de mecanismos muy sutiles. La devaluación de los papeles femeninos, la inclusión de las niñas en una educación construida sobre los modelos tradicionalmente masculinos supone que éstas captan un doble mensaje: el de unos valores universales en los que se da primacía a la actividad y el de unos valores de género que las sitúa en un segundo plano. Mientras en la infancia su actitud parece adaptarse al mensaje específico de género, en la adolescencia aparece la contradicción entre la adopción de este género y los valores universales asumidos; contradicción que probablemente se encuentra en la base de un intento de recuperar este protagonismo y este espacio que les ha sido negado y de una voluntad de superar las discriminaciones que siguen ejerciéndose sobre ellas no sólo en el ámbito escolar, sino sobre todo en otros ámbitos como el familiar.

#### 9.4. Variaciones en los resultados en función de la actividad en el aula

Otro elemento que puede modificar el comportamiento de los docentes y alumnos/as en el aula es el tipo de actividades que se desarrollan en cada momento. Hemos mencionado ya en el capítulo primero algunas de las hipótesis que se han manejado en este aspecto: la supuesta mayor adaptación de los niños o de las niñas a determinadas asignaturas y actividades y, por tanto, la adaptación del comportamiento de los docentes al prejuicio existente sobre capacidades e intereses de alumnos y alumnas. En relación a nuestro análisis, se trataba aquí de constatar si las conductas verbales mostraban variaciones importantes teniendo en cuenta la actividad del aula en cada momento, o si se podía descartar la hipótesis de la influencia de esta variable. La tabla 5 muestra una síntesis de los datos obtenidos.

Aparecen en ella unos resultados bastante sorprendentes, aun cuando queremos advertir de nuevo sobre su carácter no generalizable, dado el limitado número de casos que se manejan. Tomándolos como indicaciones, podemos observar que, en efecto, existen importantes variaciones en la atención de los docentes en función del tipo de actividad realizada en el aula, y que también la participación de las niñas es altamente variable. Pero en cambio, no se confirma la hipótesis según la cual en las clases de matemáticas baja la atención de maestros y maestras hacia las niñas. Al contrario, en las aulas de matemáticas es donde se ha producido una mayor atención de los docentes hacia ellas, hasta el punto de superar con creces el número de interpelaciones dirigidas a los niños. La lógica interna de los datos no sugiere, por tanto, que se extreme la discriminación a las niñas en esta materia, sino más bien que la atención a las niñas tiende a disminuir en las actividades menos formales, como la plástica o las experiencias, mientras en las asignaturas consideradas centrales la atención a las niñas se mantiene dentro de la norma general o incluso aumenta. Una posible interpretación de este hecho es que en las asignaturas centrales aumenta tal vez el esfuerzo del docente por conseguir la participación de todos y cada uno de los alumnos y alumnas, dado que del rendimiento en estas materias depende la valoración general que alcanzarán, es decir, el posible éxito o fracaso en los estudios. Asignaturas como matemáticas, o en menor medida lengua, constituyen el baremo central para la clasificación del alumnado, y los maestros y maestras son conscientes de ello; por tanto, es probable que traten de actuar aquí en forma muy igualitaria. En otras actividades que la escuela suele considerar como menos centrales, en cambio, es posible que la atención de los docentes por mantener un estímulo equitativo en relación a todos sus alumnos y alumnas sea menor, y que actúen otros mecanismos menos rígidos, en los que afloran con mayor facilidad prejuicios respecto del interés relativo que la actividad realizada tiene para niños y para niñas. Con todo, si otras investigaciones confirmaran la no discriminación de las niñas en las clases de matemáticas, ello supondría que la eliminación de

los prejuicios sexistas en las escuelas españolas es realmente muy elevado, puesto que el mantenimiento de discriminaciones en este ámbito y la persistencia de un prejuicio negativo respecto de la capacidad de las niñas para las matemáticas es un dato repetidamente constatado en la literatura anglosajona sobre el tema.

Tabla 5. Índices de palabras, interpelaciones y adjetivos dirigidos a las niñas y emitidos por ellas, según su actividad en el aula (a los niños les corresponde siempre un índice 100)

	INDICE PALABRAS		INDICE INTERPEL.		INDICE ADJETIVOS	
	A NIÑAS	DE NIÑAS	A NIÑAS	DE NIÑAS	A NIÑAS	DE NIÑAS
LENGUA	76	145	80	81	71	158
MATEMATICAS	87	85	145	110	106	107
EXPERIENCIAS	65	52	74	69	73	51
PLASTICA	32	38	40	38	18	50
ASAMBLEAS	83	43	57	49	67	36
VARIOS	79	66	70	67	144	72
PARV. GLOBAL	70	101	78	93	87	52

Así pues, vemos que la participación de las niñas es alta en materias como Lenguaje (81) y Matemáticas (110) y queda en cambio por debajo del índice característico de género en Experiencias (69), Plástica (38) y Asambleas (49). Creemos que la explicación de estos resultados se relaciona directamente con el diferente tipo de dinámica interactiva que se establece en estas actividades.

El índice inferior de 38, obtenido en clase de Plástica, puede estar en relación directa con la mayor adaptación a la norma del docente que comentamos en el apartado dedicado a las diferencias por edad. En Plástica se trata fundamentalmente de expresarse a través del trabajo manual, dibujo u otra actividad artística, y no a través de la expresión oral. La niña, en este caso, se ciñe a la dinámica esperada por el docente, mientras que el niño «se mueve más», «es más inquieto», continúa imponiendo su protagonismo a pesar de la contención verbal adecuada a la actividad, haciendo públicas sus necesidades de expresión, verbalizando más que las niñas sus «creaciones» y comunicándolas al colectivo.

La baja participación de las niñas en las Asambleas (49), que se desarrollan sobre una estructura interactiva en la que el docente ocupa un rol marginal, significa claramente que las niñas se inhiben ante una situación en la que rige la espontaneidad pública. Según estos datos, en las asambleas los niños dominan claramente la situación, con sus temas preferentes, y el docente habitualmente se introduce sólo como árbitro.

Frente a los bajos índices en Plástica y Asambleas obtenidos por las niñas, éstas tienen, en cambio, una participación casi equivalente o equivalente a la de los niños en Lengua (81)<sup>3</sup> y Matemáticas (110). Ello es debido tal vez a que en estas actividades la dinámica interactiva se centra en el docente, en torno a un tema claro y definido de conocimiento, con unas pautas claras de participación y contenidos relacionados directamente con el aprendizaje académico: en estas situaciones, las niñas parecen sentirse más seguras y responden, además, al carácter participativo con que el docente plantea su enseñanza.<sup>4</sup>

Sin embargo, es muy significativo que en Experiencias las niñas obtengan únicamente un índice de 69, por debajo del índice característico de género femenino. Esta actividad favorece la aportación personal de los alumnos/as, y coherentemente con lo que ocurre en las Asambleas, parece ser que la experiencia de las niñas entra bastante menos en las aulas que la experiencia de los niños. Por consiguiente, creemos posible afirmar que la diferenciación de géneros respecto al lenguaje público utilizado en las aulas -diferenciación que significa en nuestro caso minusvaloración de las niñas- se plantea fundamentalmente en situaciones de comunicación de experiencias personales y no en situaciones de comunicación de «aprendizaje» de contenidos académicos, en el sentido más tradicional.

### 9.5. Variaciones según características personales de los docentes

Hemos visto hasta aquí algunas de las variables relativas a los centros escolares, a los grupos clase y a las actividades desarrolladas en el aula, variables que presentan cierta influencia en las formas que toma la interacción verbal. Pero cabe preguntarse, todavía, cuál puede ser la influencia de las características personales de los docentes. La relación entre el marco institucional y las características personales, a la hora de explicar los tipos de interacción que se establecen en el aula, es difícil de precisar; en efecto, ¿cuáles son los rasgos de la interacción que se derivan de la personalidad o la ideología del docente, y cuáles proceden de las pautas escolares? Esta pregunta plantea una cuestión que tiene respuestas muy diversas en la sociología de la educación, según la importancia relativa que cada autor concede a la personalidad individual o a la normativa social. Pero no se trata aquí de intentar una respuesta a un planteamiento general: nuestra hipótesis es que los efectos de la personalidad individual del docente son tanto más importantes en un determinado ámbito del discurso cuanto menos este ámbito haya sido previamente codificado

---

<sup>3</sup> No olvidemos, por otra parte, que el estudio nos ha evidenciado un índice aún más elevado para el lenguaje escrito. En este uso del lenguaje las niñas han mostrado unos índices muy superiores.

<sup>4</sup> En el análisis de la participación voluntaria veremos aspectos diversos de las estructuras interactivas que proponen los docentes, aunque la mayoría plantea un método participativo de enseñanza.

en su formación o en la normativa del centro en el que trabaja. Así, existe probablemente poca variación individual en relación con los programas de las asignaturas, campo fuertemente institucionalizado; pero puede existir mucha mayor variación en cuestiones como la relativa a los prejuicios sexistas, ámbito en el que institucionalmente existen pocas directrices, al margen de un discurso general sobre la igualdad respecto al cual apenas se ha producido debate.

Por esta razón, hemos considerado necesario hacer una exploración de las características personales de los docentes para ver hasta qué punto se establecen regularidades respecto a la importancia de la discriminación relativa a las niñas. Dado el tamaño de la muestra, se han considerado únicamente dos variables: el sexo y la edad. Observaremos por separado la influencia de cada una de ellas, teniendo en cuenta que no existe una asociación específica entre ambas, y por tanto podemos considerarlas aisladamente. El total de la muestra está compuesto por grabaciones correspondientes a 28 docentes, cuyas características son las siguientes:

La variable edad se ha considerado únicamente para dos valores: hasta 30 años y mayores de 30 años; una mayor división de edades fragmentaría excesivamente la muestra. El grupo más joven presenta una fuerte similitud de edades: entre 25 y 30 años; por el contrario, en el grupo de mayores de 30 años la dispersión es mayor, estando comprendidas las edades entre 32 y 51 años.

Veamos en primer lugar el efecto de la variable *sexo*.

La primera constatación que surge es la de que las *maestras acentúan la discriminación lingüística en relación a las niñas, si comparamos los resultados con los de los maestros*. La diferencia de los índices se produce en casi todas las variables elegidas y especialmente en la que se refiere a las frases de comportamiento, que pasan de 100/82 para los maestros a 100/50 para las maestras.

Tabla 6. Características de sexo y edad de los docentes en cuyas aulas se realizaron las observaciones

	Hasta 30 años	Mayores de 30 años	Total
Hombres	5	4	9
Mujeres	10	9	19
Total	15	13	28

Nos hallamos de nuevo ante un resultado sorprendente, que nunca fue previsto como hipótesis y que parece oponerse a los prejuicios existentes.<sup>5</sup> Recordemos de nuevo que no se trata de una muestra representativa, y, por tanto, no podemos inferir que todas las maestras actúan del mismo modo. Sin embargo, existe una explicación posible del fenómeno detectado, fenómeno que por otra parte corroboran otros datos de este mismo material. En efecto, la lectura atenta de las entrevistas pone de manifiesto una mayor identificación de las maestras con los niños, mientras que no se constata una mayor identificación de los maestros con las niñas.

Pero veamos previamente algunos de los matices que ofrecen los resultados. Como hemos dicho, las diferencias en el número de palabras se acentúan al contabilizar las frases relativas a comportamiento y los verbos de movimiento, hecho que parece indicar que el comportamiento de los niños es mucho más problemático para las maestras, y que éstas tienden a estimular menos en las niñas los comportamientos activos; mientras que, en cambio, para los maestros, el comportamiento de niños y niñas parece ofrecer menos diferencias. Así, todo parece indicar que las maestras transmiten en mayor medida un estereotipo femenino pasivo a las niñas, sea porque se hallan más absorbidas por los niños, sea porque consideran normal la menor participación de las niñas en diversas actividades.

¿Cuál es el comportamiento verbal de las niñas en las aulas de maestros y maestras? Si nos atenemos al número de interpelaciones realizadas por las niñas, los resultados parecen indicar que efectivamente las niñas ocupan más espacio interactivo en las aulas de los maestros, correspondiendo a su mayor atención verbal. En índices medios obtenemos las diferencias reflejadas en la Tabla 7.

Tabla 7. Índices de interpelaciones a las niñas y de las niñas según el sexo del docente (para los niños el índice es siempre 100)

INTERPELACIONES	A NIÑAS	DE NIÑAS
GRUPOS CON MAESTRO	86	90
GRUPOS CON MAESTRA	72	68

Según estos datos, *no solamente los maestros hablan más a las niñas que las maestras, sino que las niñas en sus aulas superan el índice del maestro, mientras que las maestras interactúan menos con las niñas y éstas a su vez acentúan este trato más discriminatorio al inhibirse todavía más.* Aun cuando los datos desagregados para cada uno de los docentes observados muestran que hay variaciones importantes en los índices de atención a las niñas tanto entre los hombres como entre las mujeres, el porcentaje de mujeres

<sup>5</sup> Recordemos, como ejemplo, que tal cómo hemos dicho en el primer capítulo, los análisis sobre interacción tuvieron cómo origen la hipótesis de que tal vez las maestras discriminaban a los niños, aunque nunca fue probado de manera consistente.

que presentan una discriminación fuerte en relación con las niñas es superior al porcentaje de los hombres. Sobre 6 grupos clase -18 observaciones- llevados por docentes-varón, en los que se ha podido establecer la relación entre interpelaciones del docente y al docente, en el 50% los índices de interpelaciones a o de niñas se acercan o superan el índice 100 que correspondería a la actividad interpelativa a o de los niños<sup>6</sup>. En el caso de los 14 grupos llevados exclusivamente por docentes-mujeres, solamente en 4 -28%- las niñas interpelan superando el índice característico de género (docentes 77, niñas 75). Por tanto, aunque no podemos afirmar que el sexo del docente sea factor determinante de una interacción o dinámica en el aula más o menos sexista, nuestros resultados sugieren repetidamente que la presencia en el aula de un docente-mujer facilita en mayor medida la transmisión de un estereotipo femenino de pasividad en las niñas y un estereotipo masculino de actividad en los niños.

Veamos ahora los efectos de la edad del docente en su relación con niños y niñas. Nos referimos a maestros/as jóvenes y mayores, aunque, como hemos visto, se trata de un corte dicotómico entre los maestros/as que tienen hasta 30 y más de 30 años.

Los resultados obtenidos muestran también diferencias importantes según la edad: *los maestros/as de más edad discriminan verbalmente a las niñas en mayor medida que los maestros/as más jóvenes*. Esta diferencia es relativamente pequeña si nos referimos al número de palabras dirigidas a unos y a otras (9% de diferencia), pero tiende a elevarse si observamos lo que ocurre con los verbos (12%), con las frases de trabajo (12%), con los verbos de acción (14%), con los verbos de sentimiento (33%), con los que hacen referencia al trabajo escolar (35%) y con los de relación personal (44). Especialmente importante parece la diferencia en términos de trabajo escolar, que sugiere que en los maestros de más edad se mantiene con mayor vigencia el prejuicio de que las niñas no necesitan desarrollar una disciplina productiva porque la vida profesional es menos central para ellas que para los niños.

En lo que respecta a la manera de relacionarse de niños y niñas según la edad del docente, veamos los índices que corresponden a las interpelaciones realizadas por las niñas:

---

<sup>6</sup> Hay dos grupos con docentes-varón que presentan índices muy inferiores -grupos 12 y 13- Son casos que corresponden a una escuela de renovación pedagógica de clase social baja, en la cual aparece una coherencia general para toda la escuela hacia unos índices significativamente bajos de participación de las niñas. Por otra parte, vale la pena señalar que de los 2 docentes atípicos -por la alta interacción con las niñas en sus aulas- detectados en los primeros momentos del análisis, uno es varón y el otro mujer, y ambos son jóvenes.

Tabla 8. Índices de interpelaciones a las niñas y de las niñas según edad del docente  
(para los niños el índice es siempre 100)

	A NIÑAS	DE NIÑAS
GRUPOS CON DOCENTES DE - DE 30 AÑOS	81	81
GRUPOS CON DOCENTES DE + DE 30 AÑOS	73	70

Si, como acabamos de comentar, las niñas tienden a ocupar más espacio de comunicación pública en las aulas de los maestros, también es cierto, ante estos datos, que su presencia es más activa en las aulas de los docentes, varones y mujeres, jóvenes.

La influencia de las características personales de los docentes sobre el nivel de discriminación de las niñas sugiere una serie de comentarios. Por supuesto, nuestros datos son fiables únicamente al nivel de los docentes observados, y no es posible inferir de ellos que todas las maestras discriminan más a las niñas o que todos los docentes jóvenes las tratan en forma más igualitaria. Pero permiten, en cambio, formular ciertas hipótesis sobre una dinámica que hasta ahora nos era desconocida. El hecho de que las maestras observadas discriminen, en promedio, en mayor medida a las niñas de lo que lo hacen los maestros, parece plausible en la medida en que las maestras tienen a menudo mayores dificultades para controlar el comportamiento de los niños, y, por tanto, necesitan prestarles mayor atención. Pero al margen de este hecho, existe aún otro elemento explicativo posible. Las maestras, como la mayoría de mujeres profesionales, tienden a ocultar y negar, en su lugar de trabajo, los rasgos tradicionalmente femeninos que suelen ser considerados como un elemento de desprestigio o de falta de profesionalidad. Las mujeres profesionales se hallan sometidas a presiones específicas; por el hecho de ser mujeres necesitan demostrar, en mayor medida que los hombres, su profesionalidad y su adhesión a los valores de la racionalidad, la disciplina y la eficacia, puesto que cualquier desviación de estos valores será atribuida a su condición de mujeres y las convertirá en sospechosas de poca profesionalidad ante sus compañeros. Los comportamientos que pueden ser asimilados a pasividad, coquetería, ternura, sentimentalismo, constituyen para las mujeres profesionales comportamientos peligrosos, que pueden rebajar su estatus personal en el ámbito de trabajo y que deben ser eliminados cuidadosamente. Saraceno (1982), por ejemplo, se ha referido al «travestismo» de las mujeres en los ámbitos profesionales, a la ocultación sistemática de una serie de pautas de conducta que proceden de la adquisición del género femenino y que sólo pueden emerger en la vida privada, porque existe el temor, generalmente inconsciente, de que su adopción en el ámbito público suponga una degradación de las posibilidades personales o constituya por lo menos una brecha, un flanco vulnerable para las posiciones ocupadas. Así, por ejemplo, es muy frecuente que las mujeres profesionales utilicen en el lenguaje formas con terminaciones masculinas o expresiones con referencias muy precisas a atributos

masculinos; la idea de que ciertos roles son masculinos, porque lo han sido en determinados períodos históricos, conlleva para las mujeres la adopción de comportamientos, valores, formas de hablar e incluso trajes y apariencias que tradicionalmente eran consideradas del género masculino, y que tienden a ocultar un «ser mujer» que puede entrar en conflicto con las exigencias de tales roles.

Por lo que respecta a las maestras, estas presiones son probablemente menores que en otros ámbitos de actividad, puesto que el papel de maestra tiene una serie de componentes que lo convierten en una prolongación del papel de la madre. Sin embargo, los procesos de cambio que van produciéndose en la educación parecen debilitar estos aspectos tutelares y maternos en el sistema educativo -aunque por supuesto con diferencias según las edades de los alumnos/as- y acentuar los rasgos técnicos y científicos, más característicos del mundo profesional que del mundo familiar. La adaptación a los valores y modelos de comportamiento dominantes en el sistema educativo comporta también para las maestras esta negación de los estereotipos tradicionales femeninos tan característica en esta etapa de acceso de las mujeres al ámbito público: las pasividades, ternuras, debilidades y sentimentalismos de las niñas son en cierto modo un revulsivo para las maestras, puesto que les recuerdan de continuo la otra esfera de la que participan ellas mismas y que constituyen una amenaza. Mientras, por el contrario, el uso de los valores masculinos y de los comportamientos de los niños como punto de referencia parecen ser para las maestras una manera de mostrar -repetimos, en forma generalmente no consciente- su separación de la esfera femenina, su profesionalidad y seriedad. Y ello incluso en mujeres -como es el caso de algunas de las maestras entrevistadas en nuestro estudio- que insisten en su voluntad de valorar el ser mujer y su desacuerdo en adoptar personalmente comportamientos tradicionalmente considerados masculinos.

Hay tal vez otros elementos que explican el comportamiento de las maestras. E. Belloti (1978) se ha referido a la diferencia de comportamiento de la madre según tenga un hijo o una hija, y ha mostrado cómo en el primer caso la madre actúa en forma mucho más atenta y complaciente, mientras en el segundo suele esperar que la niña sea a la vez más autónoma y al mismo tiempo más dócil. Es posible que este tipo de actitud esté también presente entre las maestras y que pueda explicar su acentuada menor atención a las niñas. De hecho, este comportamiento continúa presentando un rasgo común con el comentado más arriba: la devaluación del estereotipo femenino, pero con la diferencia de que en un caso el sujeto, la maestra, trata de diferenciarse de él para no ser confundida con un ser pasivo, mientras en el otro la madre asume el papel típicamente femenino de «estar al servicio de». Los materiales obtenidos en esta investigación sugieren que probablemente ambas actitudes se produzcan entre las maestras, que en algunos casos tienden a tomar a un niño especialmente débil -o una niña- bajo su pro-

tección, en una actitud maternal característica, que se produce también en algunos casos entre los maestros. Sin embargo, la negación del estereotipo femenino parece más amplia y frecuente, hecho que nos induce a inclinarnos por el primer tipo de explicación.

En cuanto a las diferencias obtenidas en función de la edad del docente, parecen sugerir que los docentes más jóvenes participan en menor medida de los prejuicios sexistas del pasado, y tienden a introducir una mayor igualdad de trato. *Se trata de un síntoma esperanzador*, porque, si así sucede, ello supone que los cambios generacionales en la docencia van a favorecer un trato más igualitario y menos discriminatorio para las niñas. Mientras que, por el contrario, nuestros datos no sugieren en absoluto que la feminización de la enseñanza tienda a favorecer la igualdad, por lo menos en las actuales condiciones en que la devaluación social de las mujeres las conduce a ellas mismas a distanciarse de las niñas y a reproducir en su actuación profesional los valores y estereotipos masculinos para no mostrarse distintas ni vulnerables.



## **10. LA PARTICIPACIÓN VOLUNTARIA: ESTRATEGIAS DE LAS NIÑAS EN EL AULA**

[Este capítulo está publicado originalmente en: Subirats, Marina; Brullet, Cristina (1988), *Rosa y azul, la transmisión de género en la escuela mixta*. Madrid: Instituto de la Mujer, pp. 120-136]

**E**n los capítulos anteriores, hemos analizado el comportamiento verbal de los docentes en relación a los niños y a las niñas y hemos visto, también, algunos aspectos de los comportamientos de éstos y éstas cuando interactúan en el aula. En el presente capítulo, el análisis se centra exclusivamente en aquellas emisiones de niños y de niñas que se realizaron de forma voluntaria, puesto que se excluyeron las respuestas a interpelaciones directas y personales del docente y también las respuestas a preguntas cerradas. ¿Qué se pretendía con ello? Evidentemente, obtener nuevas informaciones que permitieran evaluar en lo posible las consecuencias sobre los comportamientos de los niños y las niñas de las diferencias observadas en el trato con ellos y ellas.

En efecto, si anteriormente hemos observado las diferencias de trato y de participación, cabe preguntarse ahora hasta qué punto estas diferencias proceden fundamentalmente de los ritmos que imponen los docentes o, contrariamente, si proceden sobre todo de las diferencias en las formas de comportamiento específicas de los niños y de las niñas. Si hemos apuntado ya, en otros momentos, la centralidad del papel del docente en el desarrollo del discurso pedagógico y la incidencia directa o indirecta de su acción sobre las formas que toma la interacción en el aula, también es cierto que niños y niñas han sido moldeados por factores culturales con los que han estado en contacto más allá del ámbito escolar, y, por

tanto, llegan a la escuela con unos comportamientos ya aprendidos. Así, el comportamiento de niños y niñas es el resultado de su individualidad y del conjunto de normas que van interiorizando; y es posible que su subjetividad o características personales se expresen más libremente en sus iniciativas verbales voluntarias que en los comportamientos en los que están interactuando o participando bajo la iniciativa directa del docente. En definitiva, se trata en este capítulo de responder, aunque sólo sea parcialmente, a la pregunta ¿cuál es la estrategia de comportamiento de ambos géneros en su fase de construcción y según las características actuales del sistema educativo?

Para tratar de responder a esta pregunta, hemos aislado las intervenciones voluntarias, -en las que el docente sólo incide de forma indirecta-, de las directamente inducidas por éste, y los resultados que presentamos en este capítulo se refieren únicamente a las intervenciones voluntarias. Tres apartados recogen, a continuación, las reflexiones sugeridas por el análisis de esas intervenciones voluntarias: en primer lugar, la constatación de que en estas edades niños y niñas han interiorizado ya el orden social genérico; en segundo lugar, la forma en que resuelven los conflictos en el aula, y, finalmente, la diferencia constatada en el grado de adhesión a la norma.

### 10.1. La interiorización del orden social genérico

La primera constatación, en términos generales, es que incluso cuando la inducción del docente es menor, las niñas tienden a retraerse y acomodarse a unas pautas generales de comportamiento o interacción que las sitúan en segundo plano, cediendo la prioridad al otro sexo: *los niños ocupan un 59% de la expresión verbal voluntaria producida en las aulas y las niñas un 41%*; en índices de género, por cada 100 veces que un niño interviene voluntariamente, una niña lo hace 72 veces. Recordemos que en términos de participación general -voluntaria e inducida- las niñas obtenían un índice característico de género de 74; por tanto, la gran proximidad entre ambos índices nos indica que la iniciativa personal de niños y niñas, supuestamente más relacionada con su subjetividad, se adapta, casi se identifica, en términos medios, con las pautas generales de distribución del habla de niños y niñas y a niños y niñas. Ello nos muestra, por consiguiente, que ambos grupos tienen ya interiorizadas las normas jerarquizadas de comportamiento que se asignan tradicionalmente a unos y a otras. Pero... ¿se mantiene esta relación jerárquica y este índice en cualquier situación y respecto a cualquier tipo de mensaje?

La exploración específica sobre la participación voluntaria nos demuestra que no, que hay ciertas diferencias de actuación; así, el análisis de resultados, según tipos de intervención, pragmática comunicativa y estructuras comunicativas, nos indica que, a pesar de su menor participación media, es decir, a pesar de la cesión general del protagonismo a los niños, las niñas deciden intervenir

más en determinadas situaciones y mucho menos en otras. El análisis de estos distintos grados de participación de las niñas nos mostrará su modo de estar en la escuela, los momentos en que eligen intervenir y los momentos en que tienden a inhibirse. Las tablas 1 a 6 presentan algunas de estas variaciones, especialmente visibles comparando índices entre sí. A ellos haremos referencias constantes en los comentarios que siguen.

### *10.1.1. La inhibición de las niñas*

Si observamos los valores absolutos de la tabla 1 podemos ver que la participación voluntaria de ambos grupos -niños y niñas- se concentra en torno a dos tipos de intervención: el tipo 1, «demanda de ampliación, ayuda o confirmación», y el tipo 3, «ampliaciones o confirmaciones aportando nuevos conocimientos o experiencia personal». La comparación en índices entre un tipo y otro nos da una información muy relevante a añadir a lo visto en capítulos anteriores: niños y niñas actúan de manera muy similar cuando se trata de realizar demandas al docente, en una relación de 100 para niños a 91 para niñas; sin embargo, cuando se trata de realizar ampliaciones a partir de su experiencia personal, la diferencia aumenta notablemente: las niñas ya sólo obtienen un índice de 63. Pero detengámonos en la observación de los índices relativos a los cuatro primeros tipos de intervención que se corresponden con situaciones de diálogo claramente pedagógico (variables 1 a 4 en la tabla 1): es obvio que tales índices nos están informando de que existen iniciativas distintas entre niños y niñas, y que éstas reducen su presencia cuando se trata de expresar y aportar experiencias y conocimientos que deban proceder sobre todo en su ámbito personal.

Tabla 1. Distribución de las intervenciones voluntarias de niños y de niñas. Promedio general, promedios individuales e índices comparativos según el tipo de intervención realizada

TIPOS DE INTERVENCIONES VOLUNTARIAS	PROMEDIO GENERAL		PROMEDIOS INDIVIDUALES		INDICES	
	NIÑOS	NIÑAS	NIÑOS	NIÑAS	NIÑOS	NIÑAS
1. DEMANDA DE AMPLIACION, AYUDA, CONFIRMACION	9,19	6,65	0,799	0,728	100	91
2. RESPUESTAS VOLUNTARIAS A PREGUNTAS ABIERTAS	2,27	1,09	0,172	0,091	100	53
3. AMPLIACIONES O CONFIRMACIONES (aportando nuevos conocimientos o experiencia personal)	15,06	7,85	1,165	0,737	100	63
4. PROPUESTAS (el alumno/a, siguiendo o no el tema, va más allá. Conduce el diálogo hacia un centro de interés personal)	1,84	0,87	0,188	0,117	100	62
5. CORRECCIONES	1,11	0,79	0,097	0,092	100	95
6. EXPRESIONES DE SORPRESA, APROBACION, ADMIRACION	0,68	0,38	0,063	0,047	100	75
7. EXPRESIONES DE PROTESTA, DESAPROBACION	1,93	1,17	0,179	0,132	100	74
8. ATAQUES A OTROS COMPAÑEROS (acusaciones, agresiones, burlas)	0,77	0,31	0,056	0,028	100	50
9. EXPRESIONES DE PROTESTA POR ATAQUES DE OTROS COMPAÑEROS	0,31	0,17	0,023	0,016	100	70
10. DEMANDA DE INTERVENCION AUTORIDAD DOCENTE	0,28	0,30	0,020	0,028	100	140
11. DEMANDA DE PERMISOS	0,33	0,19	0,036	0,024	100	67
12. EXPRESIONES VARIAS (absurdos, bromas, monólogos,...)	2,17	0,58	0,192	0,070	100	37
13. DEMANDA DE APROBACION DEL DOCENTE	0,57	0,31	0,055	0,033	100	60

Tabla 2. Distribución de las intervenciones voluntarias de niños y de niñas. Promedios individuales, índices y porcentajes internos según la temática de la intervención

	Promedio indiv.		Índices		Porcentajes	
	NIÑOS	NIÑAS	NIÑOS	NIÑAS	NIÑOS	NIÑAS
Intervenciones sobre Dinámica y Organización	1.64	1.17	100	72	54,0	55,0
Intervenciones estrictas sobre conocimientos	1.40	0.96	100	69	46,0	45,0
TOTAL					100	100

Tabla 3. Distribución de las intervenciones voluntarias de niños y de niñas. Promedios individuales, índices y porcentajes internos según el interlocutor elegido

	Promedio indiv.		Índices		Porcentajes	
	NIÑOS	NIÑAS	NIÑOS	NIÑAS	NIÑOS	NIÑAS
Intervenciones dirigidas al docente	2.26	1.70	100	75	76.3	79.4
Intervenciones dirigidas a compañero/a	0.40	0.33	100	81	13.5	15.4
Intervenciones dirigidas al colectivo o al «vacío»	0.30	0.11	100	37	10.1	5.1
TOTAL					100	100

Tabla 4. Distribución de las intervenciones voluntarias de niños y de niñas. Promedios individuales, índices y porcentajes internos según la obtención o no de respuesta

	Promedios indiv.		Índice		Porcentajes	
	NIÑOS	NIÑAS	NIÑOS	NIÑAS	NIÑOS	NIÑAS
Intervenciones CON respuesta	1.96	1.43	100	73	65.7	66.7
Intervenciones SIN repuesta	1.02	0.71	100	70	34.3	33.3
TOTAL					100	100

Tabla 5. Distribución de las intervenciones voluntarias de niños y de niñas. Promedios individuales, índices y porcentajes internos según exista o no demanda de palabra

	Promedios indiv.		Índice		Porcentajes	
	NIÑOS	NIÑAS	NIÑOS	NIÑAS	NIÑOS	NIÑAS
CON demanda de palabra	0.39	0.17	100	45	13.1	8.3
SIN demanda de palabra	2.27	1.72	100	76	76.4	80.3
Desplazamiento	0.31	0.24	100	78	10.4	11.4
TOTAL					100	100

Tabla 6. Distribución de las intervenciones voluntarias de niños y de niñas. Promedios individuales, índices y porcentajes internos según la estructura comunicativa o contexto en que fueron efectuadas

	Promedios indiv.		Índices		Porcentajes	
	NIÑOS	NIÑAS	NIÑOS	NIÑAS	NIÑOS	NIÑAS
ASAMBLEAS	0.27	0.11	100	43	9.2	5.4
PARTICIPACION COLECTIVA	1.45	1.05	100	73	48.7	49.2
COMUNICACION PERSONAL	0.83	0.65	100	79	27.8	30.5
COMUNICACION PERSONAL CON + DE 2 INTERL.	0.21	0.13	100	62	7.0	6.1
INTERRUPCIONES <sup>1</sup>	0.10	0.03	100	34	(*)	(*)
COMUNICACIONES PARALELAS	0.20	0.18	100	87	7.0	8.3
TOTAL					100	100

Probablemente este retraimiento sea efecto de que se da, -consciente o inconscientemente- un distinto valor a las aportaciones de índole personal de unos y otras. En efecto, participar en público de forma voluntaria, ampliando, respondiendo a preguntas abiertas o proponiendo determinadas cuestiones -aun relacionadas con un discurso pedagógico previo- exige por parte del alumno/a una implicación personal que le haga sentir y creer que lo que se está diciendo le incumbe y, sobre todo, que sienta y crea que su aportación puede ser interesante y, por lo tanto, que merece la atención del colectivo o por lo menos la atención del docente. En capítulos anteriores hemos manifestado que, en términos generales, *la menor interacción entre docentes y niñas expresaba de facto una minusvaloración del género femenino; ahora podemos añadir que ello afecta sensiblemente de la iniciativa expresiva de lo personal.*

<sup>1</sup> Las interrupciones están contabilizadas en el contexto en que se realizaron.

Pero a partir de aquí, podemos todavía formularnos otras preguntas: ¿Esta inhibición de la experiencia personal de las niñas, se produce como consecuencia de un rechazo explícito? ¿En qué situaciones alcanza una mayor dimensión la ausencia de la experiencia de las niñas?

Para verificar la hipótesis de la menor aceptación de la expresividad espontánea de las niñas, hemos utilizado dos indicadores: por una parte, la obtención o no de respuesta a sus iniciativas; por otra, y como indicador más sutil, la calidad de las respuestas a estas iniciativas. Los resultados obtenidos en relación con la existencia o no de respuesta se presentan en la tabla 2 y, tal como puede comprobarse, la hipótesis no se confirma en relación al primer indicador, puesto que no aparecen diferencias: tanto niñas como niños reciben respuesta en dos terceras partes de sus intervenciones y no la reciben en una tercera parte; los índices expresan simplemente la menor participación media de las niñas, que ya conocemos. Por consiguiente, según estos datos, no cabe afirmar que una vez las niñas han tomado la iniciativa de intervenir sean menos aceptadas que los niños. Entonces, ¿podemos concluir que su menor participación depende de mecanismos más ocultos, sin relación con la acción del docente? El segundo indicador nos ofrece mayor información sobre las causas de su conducta.

En efecto, en la tabla 5 los porcentajes referidos a comunicación personal muestran que las niñas tienden a establecer relaciones más personalizadas que los niños. Más adelante volveremos sobre este hecho. Ahora nos interesa destacar que, si bien las niñas dedican el 30,5% de sus intervenciones (índice 79) a establecer comunicaciones personales, frente al 27% de los niños (índice 100), obtienen en cambio un índice de 62 en las comunicaciones personales de más de dos intercambios. Dado que estas últimas comunicaciones no se limitan a la pregunta/respuesta, sino que adquieren un carácter propiamente dialogante, nos indican el interés y atención personal que se prestan los interlocutores: si los niños en 100 ocasiones han establecido una extensa comunicación a partir de su iniciativa, las niñas la han establecido únicamente en 62 casos. ¿Cómo es posible que, si las niñas tienden a dedicar mayor porcentaje de su discurso a relaciones personales, obtengan en cambio menos respuestas calificadas? Sólo son posibles tres explicaciones: o bien las niñas son más claras, concisas y sintéticas en sus intervenciones; o bien hacen preguntas más simples; o bien se da menos valor a sus aportaciones. La explicación que nos parece más plausible es la tercera, en la que vemos proyectadas otras situaciones sociales en las que es evidente el menor valor que se concede a las mujeres. En efecto, mecanismos difíciles de detectar en forma inmediata, como el que hemos analizado, refuerzan el papel secundario asignado a la niña, y suponen, en el proceso de construcción de su yo, la internalización de su lugar secundario.

En definitiva, el problema de la menor participación de las niñas no parece proceder de una falta de respuesta a sus demandas por parte del docente, que es

quien formula la mayoría de estas respuestas y lo hace proporcionalmente a las preguntas formuladas por niñas y por niños; la menor participación se deriva en todo caso de la falta de estímulo y atención a las iniciativas de las niñas, falta evidenciada primero en la menor interacción con ellas y ahora en que cuando participan obtienen menor atención a sus palabras que la que reciben los niños.

### 10.1.2. *Un modelo único de actuación*

Volvamos ahora a la afirmación realizada más arriba sobre del retraimiento de las niñas en sus aportaciones de índole personal. Podemos preguntarnos si este dato supone que niños y niñas asumen roles distintos en la clase, es decir, si el hecho manifiesto de que las niñas hablan menos de sí mismas ante el colectivo implica que asumen papeles tradicionales de ayuda o servicio a los demás a través de su mayor dedicación a cuestiones organizativas. Cada una de las intervenciones de niños y de niñas fue clasificada según respondiera a cuestiones de dinámica de grupo y organización o a cuestiones referidas estrictamente, al aprendizaje y expresión de conocimientos. Esta clasificación nos indica si existen preferencias hacia una u otra área. La tabla 4 ofrece los resultados respecto a esta variable.

Los resultados muestran claramente que la iniciativa voluntaria de niños y niñas presenta los mismos centros de interés, en relación con los dos tipos de temas considerados. Si analizamos internamente los discursos de niños y niñas por separado, prescindiendo de que en términos globales las niñas siempre participan menos, los porcentajes de dedicación verbal a temas de organización y a temas académicos se reparten por igual en ambos sexos. Es decir que, si tal como señalábamos, las niñas expresan menos en el aula sus experiencias de orden personal, ello no parece incidir especialmente en la adjudicación o autoadjudicación de roles de conducta específicos -«estudian más», «ayudan más», «son más ordenadas»-. Aparece en cambio el hecho de que la menor expresión verbal de las niñas y la menor estimulación que reciben de los docentes, como tendencia general, afecta tanto a aspectos de la dinámica grupal como a aspectos del aprendizaje académico, sobre los que las niñas no proyectan, en la misma medida que los niños, necesidades expresivas procedentes de su vida personal. Así, en relación con la pregunta de si se producen o no roles diferenciados podemos decir que, en lo que se refiere al orden interno del aula, las niñas parecen responder *al modelo único característico de la escuela mixta, adaptándose, en términos generales*, al comportamiento de los niños, respecto del cual ellas se colocan en segundo lugar.

De nuevo, este segundo lugar que ya hemos visto interiorizado por las niñas, es tan obvio y ancestral que dificulta extremadamente el reconocimiento de los mecanismos que, en las coordenadas actuales de nuestra sociedad, actúan en las aulas; cuando penetramos en ellas, va mostrándose que la conducta de las niñas se configura a partir del reconocimiento explícito de la igualdad entre los sexos, pero también de una discriminación implícita que las niñas y los docentes tienen interio-

rizada. Pero veamos otros aspectos de esta discriminación inconsciente en la interrelación establecida, en función de diversas estructuras comunicativas en las que los niños y las niñas desenvuelven sus iniciativas verbales.

### *10.1.3. La función reguladora del profesorado*

Si nos referimos al tipo de contexto en el que se producen las intervenciones y cuyos datos figuran en la tabla 6, podemos observar que en contextos abiertos al intercambio verbal colectivo (situaciones de asambleas o de participación colectiva), las niñas obtienen un índice de 43 en las asambleas y, significativamente a mucha distancia, un índice de 73 en otras situaciones no asamblearias de intercambio colectivo. Todas las intervenciones realizadas en ambas situaciones lo son ante el colectivo y están sujetas al posible juicio de cualquier miembro de la clase ¿Cuáles son las diferencias entre una y otra situación? Básicamente dos: en primer lugar, una diferencia en los contenidos expresados, puesto que en las asambleas -al menos en las analizadas en esta investigación- el contenido de los mensajes es fruto de experiencias personales de los sujetos, mayormente conflictos dentro del ámbito escolar, mientras que en el resto de situaciones de relación grupal el contenido viene marcado por el docente; la segunda diferencia se da por la distinta función reguladora del docente, el cual, en las asambleas analizadas, actúa sólo como árbitro, mientras que en el resto de situaciones de participación colectiva es el centro de la interacción: promueve, estimula y conduce las intervenciones hacia el tema que considera de interés colectivo. Aparece así que la distinta participación de las niñas en las dos situaciones de intercambio grupal consideradas viene mediatizada; no sólo por el hecho de si se trata o no de expresar experiencias personales, factor que ya hemos visto anteriormente, sino también por la importancia reguladora del docente, de tal manera que, cuando éste deja la iniciativa en manos del colectivo, la dinámica en el aula pasa a ser claramente dominada por los niños. Y el espacio comunicativo de las niñas queda más reducido de lo que es habitual.

Si atendemos al perfil interno de los discursos de los niños y niñas, prescindiendo de que éstas participan menos, veremos que unos y otras aportan una igual proporción de iniciativas en situaciones de participación grupal estructurada por el docente (niños: 48,7%, niñas: 49,2%), mientras que el mecanismo de inhibición de las niñas actúa claramente en las asambleas (niños: 9,2%, índice: 100; niñas: 5,4%, índice: 43%).

Las asambleas -microcosmos político, metáfora de un pequeño parlamento- son el ejemplo más claro de las ausencias de las niñas en la escuela, pero ya en capítulos anteriores vimos también expresada una reducción drástica de su presencia en los momentos de realización de clases de Plástica y Experiencias, es decir, en todas las ocasiones en las que, en cambio, los niños acostumbran a tener un protagonismo claro, que les supone un constante reforzamiento de su yo: en estos

momentos el yo-niño se impone al colectivo frente al yo-niña que inhibe su expresión. De ahí que podamos pensar que la presencia del docente posibilita un marco más igualitario que su ausencia, y que sus propuestas al grupo clase facilitan una igualdad institucional, aunque no garanticen de facto una intervención igualitaria de ambos sexos en el devenir cotidiano de la clase. La distancia entre la propuesta igualitaria formal que se supone en el docente y la inhibición de facto de las niñas parece depender de una actitud más alerta del docente para evitar la marginación de éstas y amortiguar una actitud de los niños tendente a monopolizar la palabra en mayor medida cuando menos normas generales se lo impiden.

#### *10.1.4. Los niños se imponen*

En efecto, el papel dominante que los niños ejercen sobre las niñas se manifiesta sobre todo en situaciones poco estructuradas por el docente; un nuevo dato nos permite perfilar las diferencias entre los discursos de ambos sexos, en función del interlocutor elegido.

Los datos en relación con el interlocutor al que se dirigen las intervenciones voluntarias -tabla 3- muestran que la estructura de las relaciones es similar para los niños y para las niñas, *excepto en las intervenciones sin interlocutor personalizado*. En efecto, tanto unas como otros tienen como interlocutor principal al docente, pero muestran distintas conductas respecto a la distribución de su discurso al colectivo: las niñas tienen menos tendencia que los niños a realizar intervenciones sin interlocutor específico, por lo que obtienen un índice comparativo entre sexos de 37 (niños 100), y, en porcentaje interno a su propio discurso, dedican a expresarse en el «vacío» la mitad que los niños. Aparece así un nuevo indicador de actitud: los niños sienten en mayor grado que las niñas que están en «su territorio», y ante «su público», y se atreven más a menudo a lanzar sus mensajes «al mundo», a utilizar la voz y la palabra como elementos de dominación del entorno -aun cuando este discurso sin interlocutor tiene sólo un valor cuantitativo marginal en el conjunto de sus intervenciones voluntarias-. Las niñas, en cambio, se sienten menos protagonistas ante el colectivo y prefieren un interlocutor personalizado, dato que nos remite a una estrategia distinta, en la que la palabra es más utilizada como forma de relación -y de negociación- que como instrumento de imposición.

## **10.2. La resolución de conflictos en el aula**

Después de los comentarios anteriores, merece la pena que nos detengamos, dado que la investigación nos proporciona algunos datos, en analizar cómo responden niños y niñas a las situaciones de conflicto abierto en el aula. Precisamente, siendo situaciones que ponen en acción características de orden muy personal, se trata de saber si a pesar de ello se configuran unos modos de actuación de grupo. Los datos analizados proceden de la comparación entre las intervenciones de tipo 8, 9 y 10 que figuran en la tabla 1, y

muestran efectivamente tácticas de comportamiento o reacción muy distintas entre ambos sexos. Las niñas formulan la mitad de intervenciones que sus compañeros en términos de ataque, y alcanzan un índice 70 (frente a 100 de los niños) en la expresión de protesta por ataques de otros compañeros. En cambio, se sitúan por encima de éstos en las demandas de intervención de la autoridad del docente.

Sin embargo, dado que no en todos los grupos clase observados aparecen conflictos entre compañeros/as, nos ha parecido interesante averiguar con mayor detalle la procedencia de los datos relativos a conflictos. Las tablas 7 y 8 muestran los valores obtenidos para cada situación de conflicto y las edades o cursos correspondientes.

Tabla 7. Promedios individuales obtenidos para cada observación relativos al número de intervenciones que expresan ataques a compañeros

TIPO 8: ATAQUES			
OBS. NUM.	NIÑOS	NIÑAS	EDAD
2	0.19		
3	0.13		
4	0.06		
7		0.08	4-5 años
8	0.07	0.23	
9	0.14	0.15	
10	0.14		
11	0.07		
31	0.20		1º
32	0.09	0.17	
33	0.27	0.42	2º
38		0.08	
40	0.06		6º
68	0.18		2º
69	0.04		
71	0.48	0.05	
72	0.05		4º
80	0.13	0.11	
82	0.29	0.33	1º a 5º
86	0.40		
88	0.55		1º
90		0.14	unitaria

Si partimos de los casos en que han tenido lugar los ataques (tipo 8), vemos que las niñas han actuado contra sus compañeros/as en 10 observaciones, y los niños en 19, *lo cual nos indica que su grado de agresividad es distinto; pero también se constata que, si bien las niñas atacan en menos ocasiones, cuando lo hacen se extienden más que los niños (una sola excepción en la sesión nº 71).*

Respecto a la intervención de tipo 9, protestas por ataques sin demanda específica de ayuda al docente, el índice de las niñas es algo inferior (70) al índice característico de género. Las niñas protestan en 7 observaciones y los niños en 12 observaciones. Por consiguiente, parece claro que no sólo los niños agreden en más ocasiones, sino que también protestan más de forma inmediata ante los hechos. Las niñas son más atacadas que sus compañeros, pero protestan menos que éstos.

Tabla 8. Promedios individuales obtenidos para cada observación relativos al número de intervenciones que expresan protestas por ataques de compañeros

TIPO 9: PROTESTAS POR ATAQUES			
OBS. NUM.	NIÑOS	NIÑAS	EDAD
6	0.14	0.23	
7		0.08	4-5 años
30	0.13	0.06	
32	0.09		2.º
33	0.27	0.08	
34	0.18	0.08	
39	0.16		6.º
44	0.11		
68	0.05		2.º
71	0.05	0.11	
72	0.05		4.º
86	0.10		1.º ciclo
91	0.14		unitaria
95		0.40	1.º ciclo

Pero veamos ahora la intervención de tipo 10: “demanda de intervención de la autoridad del docente”. El índice para las niñas es de 140. Es evidente que, cuando se producen ataques personales o colectivos, las niñas no confían en poder defender su causa de manera autónoma en el mismo grado que los niños, y piden ayuda al adulto con mayor frecuencia que aquéllos. Hay que tener en cuenta, sin embargo, que este tipo de demandas se ha producido en muy pocos casos, dentro

de nuestras observaciones, y siempre en grupos de edad de parvulario y primer ciclo, como consta en la tabla 9.

Tabla 9. Promedios individuales obtenidos para cada observación relativos al número de intervenciones que expresan demanda de intervención del docente

TIPO 10: DEMANDA DE INTREVENCIÓN DEL DOCENTE			
OBS. NUM.	PROM. INDIV.		EDAD
	NIÑOS	NIÑAS	
2		0.09	4 años
3	0.50	0.55	4 años
4	0.38	0.27	4 años
5		0.18	4 años
6		0.08	5 años
30	0.07		1.º
34		0.17	2.º
46		0.07	2.º
54		0.18	8.º
86	0.10	0.20	1.º ciclo
87	0.20		1.º ciclo

¿Qué podemos concluir ante el conjunto de los datos procedentes de las intervenciones de tipo 8, 9 y 10? 1º Los conflictos se concentran en las aulas de edades más bajas -prescolar y primer ciclo-; 2º En estas aulas los niños expresan una mayor agresividad y tienden en mayor grado que las niñas a solucionar los conflictos autónomamente; 3º Las niñas, en cambio, actúan menos agresivamente y se quejan menos, y recurren más a menudo a la intervención del docente, aun cuando esta intervención parece ser solicitada con poca frecuencia. La verificación de este fenómeno, al menos en parvulario, coincide con la frecuente opinión de que «las niñas son más blandengues» o «las niñas son menos autónomas.» Es muy probable que estas actitudes o demandas lleven a los docentes a tratar de «endurecer a las niñas cortando estas formas de expresión, sobre todo los docentes de las escuelas de renovación pedagógica más influidos por el discurso de la igualdad y la autonomía individual. Cabe preguntarse, sin embargo, si el rechazo de las demandas de intervención contribuye a la autonomía de alumnos y alumnas, y por tanto si constituye un endurecimiento positivo, o actúa más bien como un refuerzo hacia conductas pasivas en las niñas, las cuales poco a poco van aprendiendo que sus experiencias personales y las agresiones de que son objeto ocupan un lugar secundario en el

acontecer del aula, merecen poca atención y pueden volverse contra ellas si se quejan; y, en este sentido, es posible que una actitud «dura» del docente contribuya a reforzar el sentimiento de impotencia y marginación en las niñas.

La escasa frecuencia de conflictos abiertos en el aula a partir del 2º ciclo de E.G.B. se relaciona obviamente con la mayor exigencia del docente en mantener una dinámica organizada y disciplinada en la clase y, por parte de los alumnos/as, con una mayor comprensión y adaptación hacia la necesidad de esta dinámica. Ello no supone que no se produzcan conflictos, sino que probablemente no afloran al ámbito público más que en casos extremos; de modo que para estudiar la conflictividad interna en las aulas de 2º y 3º ciclo hay que recurrir a otro tipo de observaciones e indicadores.

### **10.3. La adhesión a la norma**

Los últimos datos que vamos a comentar confirman los indicios de que no solamente la presencia del docente es un regulador de igualdad en las aulas, sino que además las niñas lo perciben así, y de ahí el origen de su actitud de mayor adhesión a la norma.

En efecto, el índice más bajo de todos los presentados en la tabla 1 es el referido al tipo de intervención 12: «Expresiones varias». Tal como fue expuesto en la metodología, en este tipo se registraron aquellas intervenciones voluntarias que, desde la información obtenida a través del tema dominante en el aula, tenían carácter de «absurdos»; también las bromas distendidas y las chanzas. Todas estas expresiones presentan como rasgos comunes el ser siempre muy espontáneas, tener un marcado carácter interruptor y responder a características muy personales del emisor. Pues bien, el índice del espacio verbal ocupado en este caso por las niñas es de 36, muy por debajo, por tanto, no solamente de las intervenciones paralelas de niños (índice 100), sino también muy por debajo del índice característico de género (72) para la participación voluntaria de las niñas.

Desagregando por escuelas, se obtuvieron para las niñas los índices: 50, 16, 0, 24, 100, 0, 52, 89, 0, índices que muestran que, aunque hay variaciones importantes en las diversas sesiones, la baja participación de las niñas en este tipo de intervenciones es mayoritaria. Probablemente, ello no se debe a una falta de sentido del humor, sino que es el carácter de la intervención el que no corresponde a los modos de actuación de las niñas.

Las intervenciones que interrumpen, se insertan o se mantienen al margen de la interacción pedagógica dominante en el aula, son producto fundamentalmente de reacciones personales que se hacen públicas; la mayoría se realizan en solitario -sin interlocutor específico- o entre alumnos/as, siendo muy escasa la participación del docente; son expresiones informales no sujetas a propuestas previas -en tanto

que imprevistas, son transgresoras de la «norma»-, propias de aquellas personas que se sienten seguras y capaces de transgredir determinadas formalidades. Es en este sentido que el bajo índice de 36 de las niñas en relación al índice 100 de los niños parece indicar -corroborando observaciones ya comentadas anteriormente- que aquéllas se contienen más que los niños y, por tanto, se muestran más respetuosas de la norma. Ya vimos que las niñas participan menos en situaciones de aula en las que se da más cabida a expresar las experiencias personales de los alumnos/as, así como, contrariamente, participan más en situaciones interactivas donde el papel regulador del docente sea bien explícito; ahora, con esta nueva inhibición, más conectada aún a aspectos o características personales, queda todavía más patente un modo de estar en el aula, y *por tanto un modo o estrategia de interacción en el que las niñas se adaptan más que los niños a la norma, transgrediendo menos los límites del discurso y no implicándose con sus asuntos personales en los procesos de interacción pública.*

Los niños, por su parte, suelen imponerse en situaciones no estructuradas por el docente, como hemos visto, y consideran en mayor grado que las niñas que están en «su» territorio y, por tanto, pueden hacer y hacen públicas sus bromas y chanzas esperando ser acogidos por «su» público; sienten menos temor que las niñas a interrumpir, agredir o quejarse: el protagonismo, incluso en el ámbito público que es el aula, está ya asumido. Las niñas se expresan menos; parecen reservar su expresividad emocional para otras ocasiones menos públicas, o bien para cuando encuentran un espacio o un ambiente «adecuado» que se lo facilite, o bien «explotando» en determinados momentos tal como podría deducirse del hecho, visto anteriormente, de que las niñas agreden menos, pero cuando lo hacen es de manera más intensa.

Por otra parte, hay que destacar el elevado valor, en comparación con el índice característico de género, del índice referido a las intervenciones que se dirigen a corregir una intervención anterior del docente o compañero/ a (95); este dato refuerza, a nuestro juicio, la argumentación anterior: las niñas no se inhiben, sino que *actúan en paralelo a los niños cuando se trata de realizar críticas o correcciones, como un efecto más de su adhesión a la norma, a «lo correcto».* Puede parecer contradictorio, en cambio, el índice de 60 obtenido en el tipo de intervención 13: «Demanda de aprobación del docente. Estas intervenciones se concretan, en las observaciones analizadas, en edades bajas, y el índice obtenido indica que las niñas demandan menos que los niños la aprobación del adulto; ello parece contradictorio con un mayor respeto por la norma, que aparentemente supone un alto aprecio de las frases de aprobación. Ahora bien, considerando el conjunto de datos comentados anteriormente podemos hacer la hipótesis de que si las niñas van asumiendo en más alto grado que los niños el respeto de la norma, y en cambio demandan menos aprobación, es porque el cumplimiento de la norma les beneficia por sí mismo y su mayor adhesión a ella no se deriva de una actitud «más responsable», «más

conservadora», o «más madura», como a veces se dice, sino de la ventaja inmediata y diferida que les supone la existencia de normas institucionales.

En relación a la existencia de una petición previa a la toma de palabra, hay que advertir que, como ya se dijo en el capítulo metodológico, este dato debe manejarse con cierta reserva, puesto que no se anotaron, durante las observaciones, las posibles demandas de palabra realizadas gestualmente. Hecha esta advertencia, merece la pena, sin embargo, ver cuáles son los resultados observados a partir de las demandas verbales.

Aunque la distribución es muy similar para niños y para niñas, hay algunas pequeñas diferencias. Las niñas piden la palabra antes de intervenir en muchas menos ocasiones que los niños, hecho sorprendente, si tenemos en cuenta que son más respetuosas de las normas. Es posible, sin embargo, que el bajo índice obtenido esté relacionado con el bajo índice de participación en las Asambleas, (43), contexto en el que las intervenciones, aun siendo muy espontáneas, son reguladas por un moderador/a con la demanda previa, muy explícita, de pedir la palabra. Este dato muestra, por tanto, que la adhesión a la norma no supone su puesta en práctica en todos los casos; hay situaciones en las que, a pesar de existir unas reglas de juego que permiten la intervención de todos los individuos, algunos de ellos renuncian a su derecho. O, más claramente, no se atreven a ejercerlo, porque la norma establece un derecho formal, pero no una posibilidad real, para la que no siempre existen garantías. Así, la actitud de adhesión a las normas que hemos detectado en las niñas aparece sobre todo como adhesión a lo culturalmente establecido, que no exige una defensa y una actuación específica, es decir, que cede un espacio por el que ya no hay que pelear, y no adhesión a una norma abstracta, valorada en sí misma y por el hecho de serlo.

TERCERA PARTE

**LA EVOLUCIÓN DE LOS GÉNEROS EN LAS SOCIEDADES  
CONTEMPORÁNEAS**





## 11. GÉNERO Y ESCUELA

[Este artículo fue publicado en: Lomas, Carlos (1999) (comp.), *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*, Paidós, Barcelona, pp. 19-32]

**H**ubo un tiempo en el que los seres humanos tenían un destino marcado desde su nacimiento: si eran hombres, debían comportarse como tales y hacer la guerra, producir, competir entre ellos o partir en busca de la fortuna; si eran mujeres debían realizar las tareas domésticas, parir hijos, producir también, aunque en actividades distintas, y quedarse en casa viendo pasar la vida. También la escuela tenía su destino asignado: transmitir a las nuevas generaciones los comportamientos considerados legítimos. Dios había creado el mundo de esta forma –se suponía– y no cabía sino acatar su voluntad.

Pero, por suerte para nosotros, ya no estamos en aquel tiempo, sino en uno muy distinto, más complejo y más libre, a la vez. Una parte de los seres humanos de este planeta tenemos la posibilidad de decidir, aunque sea parcialmente, lo que queremos hacer con nuestras vidas. Pensamos que no por haber nacido hombre o mujer debemos limitarnos a un tipo de actividades, que no son tal vez las que más nos interesan; podemos controlar –parcialmente, repito– nuestro destino. Lo cual nos permite, indiscutiblemente, vivir mejor, y nos abre horizontes insospechados durante milenios, para llegar a diseñar, por así decir, como queremos ser.

Y, sin embargo, esta aparente libertad choca a menudo con limitaciones, porque estamos en una etapa de cambio. Limitaciones que están en las instituciones, en los órdenes sociales todavía vigentes, y todavía marcados por formas de dominio, en los hábitos, en las mentalidades, en las costumbres. En nuestro propio yo, formado en una cultura de larga construcción histórica, que evoluciona a un ritmo mucho más lento que nuestras formas de vida. Todavía los niños son educados para poder ejercer la violencia, como si tuvieran que enfrentarse diariamente a terribles peligros físicos; todavía las niñas son educadas en la atención a su belleza, como si su futuro siguiera dependiendo de sus posibilidades en el mercado matrimonial. Y ello, a pesar de que ya no quedan lobos en nuestras calles y de que los matrimonios son cada vez más pasajeros y menos seguros para alcanzar definitivamente una posición social.

También nuestro concepto de la escuela ha cambiado. Ya no estamos seguros de qué es lo que debe enseñarse, entre otras cosas porque las verdades culturales son también efímeras. Y hemos empezado a preguntarnos cuáles son las influencias no manifiestas que ejerce la escuela, y de qué manera marca a las personas en una serie de dimensiones que no se refieren únicamente a los conocimientos, sino al establecimiento de identidades, jerarquías y desigualdades. Y hemos empezado a tratar de cambiar la escuela para que no contribuya, aunque sea de forma inconsciente, a transmitir estereotipos que limiten el desarrollo de la personalidad humana.

Estamos tan sólo al principio de una historia que puede ser larga; estamos tan sólo explorando un nuevo continente, el de la transmisión de normas ocultas que, una vez desveladas, pueden parecernos inaceptables, porque no son democráticas, constituyen formas de discriminación y de exclusión y proceden de un pasado que ya no nos es útil. Pero esta exploración es difícil, como lo es el cambio, porque nos obliga a mirar la realidad desde otro ángulo, cuya existencia ni siquiera sospechábamos. Y ello supone siempre el ejercicio de una cierta violencia contra lo que aparece como “natural”.

El planteamiento de qué ocurre con el tratamiento del género en las escuelas ha sido fructífero. Es un planteamiento relativamente reciente, apenas unos veinticinco años; y, sin embargo, tiene ya su pequeña historia de éxitos y fracasos, de avances y rectificaciones, de vueltas y revueltas. Una historia destinada a prolongarse con nuevos avatares, y que, por ello, trataremos de sintetizar aquí en un cierto orden cronológico, sin partir de verdades absolutas.

### **11.1. La emergencia de nueva mirada sobre la escuela: el aula como lugar de socialización y construcción de identidades sociales jerarquizadas**

Los primeros trabajos sistemáticos acerca de qué ocurre con las mujeres en el sistema educativo pueden situarse hacia los años setenta. Desde entonces, y especialmente en los ochenta, se ha producido una ya considerable bibliografía sobre el tema.

¿De dónde surge esta problemática? Fundamentalmente del encuentro entre dos corrientes de pensamiento que emergen inicialmente de forma autónoma. Por una parte, el pensamiento feminista, desarrollado al hilo del movimiento de mujeres, de los análisis que éste propicia y de la búsqueda de estrategias para superar una situación de subordinación. Por otra parte, de la existencia de formulaciones, dentro de la sociología de la educación, que permitían por primera vez analizar el sistema educativo como un espacio investido por el poder, carente de neutralidad y, por lo tanto, creador y legitimador de identidades sociales jerarquizadas.

Veamos en primer lugar esta segunda corriente. Ya desde los años cincuenta existió, dentro de la sociología de la educación, y especialmente en los Estados Unidos, una tendencia a analizar hasta qué punto el sistema educativo era, como pretendía ser, un espacio creador de igualdad de oportunidades, en la que todos los individuos llegaban a adquirir un nivel educativo en función de sus capacidades y su trabajo. Demostrar que ello era así fue crucial para una sociedad que se presentaba como meritocrática, es decir, como una sociedad jerarquizada, pero en la que las jerarquías sociales no eran heredadas, sino que respondían a los méritos individuales, y, por ello, aparecía como más justa que las sociedades en las que las posiciones de clase se mantienen de una generación a otra.

Los estudios empíricos mostraron muy rápidamente, sin embargo, que existía una relación entre el grupo social o el grupo racial de origen, en el caso norteamericano, y los niveles académicos alcanzados. En una primera etapa, este dato fue interpretado en términos psicológicos: se atribuyó la propensión al fracaso escolar a determinadas disposiciones del grupo familiar de origen, más que a las características del propio sistema educativo que era considerado como un sistema socialmente neutro. Aquellos que fracasaban procedían de familias marginales o desestructuradas, y por lo tanto, se suponía, tenían mayores dificultades para adaptarse a la disciplina y al trabajo escolar.

En los años sesenta se abre una nueva visión sobre la escuela, especialmente a través de los trabajos de dos autores europeos: Bernstein, en Inglaterra, y Bourdieu, en Francia. Sintetizando enormemente sus posiciones puede decirse que ambos autores, de forma autónoma, comienzan a analizar el sistema educativo como un sistema que no es neutro, sino que es uno más de los escenarios en que los grupos sociales se enfrentan y luchan por los recursos y por el poder. Pero esta lucha se produce de un modo especial; cada grupo social trata de maximizar, en el sistema educativo, sus posibilidades, a través del control de las formas de cultura y de las reglas que definen el funcionamiento de las instituciones. Y, por supuesto, los grupos sociales que ya cuentan con más poder son los que marcan más profundamente las normas escolares, de modo que, aun sin haberlo previsto así la escuela tiende a reproducir el sistema social existente, y las posiciones de poder y de jerarquía vigentes en cada sociedad. Mientras los individuos procedentes de las clases dominantes encuentran en el sistema educativo el mismo lenguaje y los mismos valores que imperan en sus familias y su medio social, los individuos procedentes de otros grupos sociales se encuentran en un territorio desconocido

y a menudo hostil, en relación a su cultura inicial. Por ello, su fracaso educativo se halla, en cierto modo, programado.

Ahora bien, demostrar esta hipótesis, más allá de su enunciado, exigió un trabajo minucioso. En efecto, ya no bastaba con constatar, a través de los análisis cuantitativos, los diversos niveles de éxito de los grupos sociales y la correlación entre éxito académico y origen social. En un sistema educativo abierto a todos, gratuito al menos en sus primeras etapas, las formas de producción del éxito y del fracaso no son evidentes. Durante mucho tiempo los sistemas educativos modernos se han planteado como sistemas neutros, que no establecen ninguna diferencia de clase, de sexo, de raza. Su objeto no es “este niño” o “esta niña”, de una edad, de un medio social, de una cultura, sino una abstracción, “el niño”, más neutro todavía en otros idiomas, en que ni siquiera tiene connotación sexual: “*l'enfant*”, “*the child*”. Pero ¿cómo explicar que este “niño” genérico, tratado aparentemente con toda igualdad, acabe teniendo personalidades y niveles de rendimiento escolar tan diversos?

Para comprender el impacto del sistema educativo sobre los individuos singulares no bastaba con un discurso general: había que analizar cómo se establece la interacción, en forma muy concreta. Y, por lo tanto, incorporar el análisis microsociológico, la consideración de lo que ocurre en la escuela, en el aula. Algunos conceptos adicionales fueron fundamentales para ello, como toda la aportación foucaultiana relativa a la microfísica del poder. La escuela, el aula, la interacción inmediata permitieron ir descubriendo que el sistema educativo es mucho más que un expendedor de títulos, es un espacio de socialización diferenciada, en el que hay reglas sumamente estrictas, aunque invisibles, que moldean con gran precisión las personalidades individuales, que construyen el éxito y el fracaso, que separan a quienes están destinados a tener responsabilidades y tomar decisiones de quienes están destinados a plegarse a ellas. Pero lo hace de modo tal que la influencia de la escuela no es visible, sino que cada persona se coloca en su sitio siguiendo, aparentemente, sus capacidades naturales.

Este punto de vista creó unas condiciones conceptuales idóneas para poder plantear el análisis de las relaciones entre género y escuela. Las niñas, menos escolarizadas en aquel momento ¿son realmente tratadas por el sistema educativo en forma igualitaria? Cuando las investigadoras feministas comienzan a interrogarse sobre qué ocurre con la escolarización femenina surge la duda. ¿Es posible que, en una sociedad patriarcal, haya instituciones que escapan a esta condición? Entonces, ¿es también la escuela una institución patriarcal y, si es así, como se manifiesta tal condición?

## 11.2. La distinción sexo/género en el análisis feminista

Sin embargo, para el progreso del conocimiento de la relación entre las mujeres y el sistema educativo faltaban aun piezas esenciales. En primer lugar, el propio planteamiento de la temática, que nunca vino de los hombres. Las monografías de los años

sesenta y setenta que exploran el comportamiento del alumnado son sistemáticamente realizadas sobre grupos de chicos (Parker, 1974; Willis, 1977). Los chicos son el grupo de referencia obligado, aunque no se esté tratando la masculinidad sino la influencia del origen social; las chicas no existen como objeto de estudio autónomo. Cuando son mencionadas es siempre en función del discurso de los chicos, y, por lo tanto, aparecen con la imagen tradicional: son “tontas”, “infantiles”, “presumidas”, etc. Frente a este punto de vista se iniciarán, muy rápidamente, los análisis de las feministas que sitúan a las niñas en el centro de su investigación.

Hay, en los primeros setenta, muchos trabajos cuantitativos, que tratan de ver hasta qué punto los niveles educativos de las mujeres son menores que los de los hombres, y si se mantienen *ghettos* educativos masculinos, tipos de estudios que excluyen a las mujeres. Y, efectivamente, se constata que es así: el sistema educativo no ofrece aun, en aquella época, el mismo nivel de oportunidades a los chicos y a las chicas. En los estudios superiores más prestigiosos apenas hay mujeres; los *stocks* educativos de la población, por sexos, son enormemente desiguales. Ahora bien, a lo largo de los años setenta se produce, en Europa y, en general, en todo el mundo occidental, una rápida incorporación de las mujeres a las Universidades. En España, por ejemplo, hacia mitad de los años setenta las niñas ya superan a los niños en porcentaje de matrícula en el bachillerato; hacia mitad de los años ochenta los superarán también en porcentaje de matrícula en la enseñanza universitaria, aun cuando todavía hoy existen desigualdades importantes en algunas carreras técnicas. Las explicaciones tradicionales relativas a la naturaleza distinta de las mujeres, a su menor capacidad intelectual, dejan de ser convincentes. Para entender cómo viven las niñas la educación, por qué realizan determinadas elecciones de estudios, ya no es posible referirse a la naturaleza, sino que hay que buscar causas de carácter social.

En esta etapa, las feministas introducen una distinción fundamental para poder analizar por separado los comportamientos sociales y los condicionantes naturales vinculados a la condición sexual: la distinción teórica entre sexo y género.

Esta distinción es hoy muy conocida, pero, dada la reciente generalización del término “género”, que a veces es usado erróneamente en lugar de sexo, es necesario hacer algunas puntualizaciones. Esta distinción asume que existen unas diferencias sexuales claras entre los individuos, según sean hombres o mujeres, y que esta diferencia está basada en la naturaleza. Pero esta diferencia, derivada de la presencia del cromosoma X o del cromosoma Y, afecta únicamente al hecho de que se produce en hombres y en mujeres el desarrollo de órganos sexuales diversos. Incluso lo que se ha llamado “caracteres sexuales secundarios”, como la distribución del vello o el distinto tono de voz, no pueden ser asumidos como elementos invariantes característicos de uno u otro sexo, dada su variabilidad entre razas y entre individuos de un mismo sexo, y, por lo tanto, no pueden ser consideradas como características vinculadas exclusivamente a la naturaleza.

Ahora bien, los seres humanos no se constituyen como mujeres u hombres únicamente en función del sexo. Esta es la base dada por la biología, pero sobre esta base se construye la identidad genérica, que tiene una naturaleza de carácter social. Las sociedades han creado sistemas de roles y patrones de comportamiento distintos para hombres y para mujeres, prescripciones sobre lo que deben hacer y cómo deben actuar los individuos en función de su sexo. Estos patrones de comportamiento son los géneros.

Así entendidos, los géneros tienen una serie de características complejas, que podemos resumir del modo siguiente:

1) Los géneros no son invariables a través de la historia, sino que presentan una amplia variabilidad, tanto por épocas como por culturas. Lo único que se ha mantenido invariable a través de todas las sociedades –por lo menos hasta donde podemos conocerlas- es la diferenciación entre género femenino y género masculino, pero sus perfiles internos son muy diversos para las distintas culturas. Los géneros constituyen sistemas de identidades y comportamientos que, al prescribir lo que deben hacer los individuos según cual sea su sexo, introducen una fuerte limitación en sus posibilidades de desarrollo humano y les fuerzan a adaptarse a patrones que no siempre corresponden a sus capacidades y deseos. Y ello, tanto para los hombres como para las mujeres.

2) En las sociedades históricas, de las que existe un conocimiento aceptable, hay otra característica invariable: el hecho que siempre el género masculino es considerado superior al femenino, y, por lo tanto, que se establece una jerarquía entre los individuos según su sexo, jerarquía que supone un muy diverso acceso a los recursos y al poder. En este aspecto, el sistema genérico es desfavorable a las mujeres mientras beneficia a los hombres. Existen dudas sobre si se produjo también una jerarquía genérica en culturas prehistóricas, aunque la escasa evidencia empírica existente para ellas parece mostrar que en ninguna cultura se produjo predominancia del género femenino sobre el masculino.

3) Precisamente por tratarse de una construcción social, los géneros no son inmutables; no sólo pueden variar, como varían, en sus contenidos, sino que pueden transformarse, cambiar de orden jerárquico o desaparecer, en función de lo que las variaciones en las necesidades de las sociedades y de las culturas exijan en cada etapa histórica. De hecho, los géneros no deben ser considerados como modelos de comportamiento que los individuos aceptan de modo pasivo, sino que existe una relación dialéctica entre individuo y género, de modo que los géneros conforman a los individuos y éstos, a su vez, modifican los géneros, al introducir pequeños cambios en la manera de ponerlos en práctica. Como en la mayoría de grandes patrones culturales –por ejemplo, los patrones lingüísticos- el género preexiste al individuo y lo moldea, pero la suma de cambios introducidos por los individuos transforma a los géneros, a ritmos diversos según las épocas y el esfuerzo colectivo ejercido para que se produzca la variación.

4) Ahora bien, la posibilidad de cambio de los géneros no significa que se trate de una transformación fácil ni inmediata, que pueda ser realizada individualmente en un contexto adverso. Los obstáculos al cambio son de orden social pero también de orden psíquico. De orden social porque los hombres tienden a mantener los privilegios derivados de la división genérica; de orden psíquico porque las personas son socializadas, desde su nacimiento, por medio de diversas instituciones para adquirir las características de género prescritas por su cultura. Ello supone que la personalidad de cada individuo es moldeada en profundidad para adaptarse a los patrones genéricos, de modo tal que el género pasa a formar parte de su forma de percibir el mundo, de su identidad, de sus respuestas frente a los estímulos externos. La socialización, como operación básica de interiorización de las normas sociales, está totalmente marcada por la distinción genérica, de modo que, en general, desde las primeras manifestaciones de la personalidad de una criatura humana se hace patente un comportamiento distinto de las niñas y de los niños. Y, a lo largo de toda la vida, la impronta de esta primera socialización, que recibe un refuerzo constante de la sociedad, hará que se mantengan diferencias de comportamiento, intereses y percepciones entre hombres y mujeres, confirmando, aparentemente, el carácter biológico de tales diferencias.

5) Así, mientras es posible hacer la distinción teórica entre sexo y género, y analizar las características diferenciales de los géneros según las culturas, es imposible distinguir, en cada individuo, el sexo del género, puesto que el género es la forma social característica del sexo. En la vida personal es posible modificar algunos comportamientos genéricos, como es posible modificar algunos comportamientos lingüísticos o usar una lengua distinta a la materna. Pero ello supone un esfuerzo muy costoso de deconstrucción y reconstrucción de la propia identidad, que, de todos modos, difícilmente llegará a ser completa.

6) En cualquier caso, la distinción teórica entre sexo y género no debe hacernos olvidar que, en la realidad, se trata de dos hechos interconectados en forma dinámica, de modo que en la especie humana no existen machos, sino “hombres”, es decir, seres que asumen su sexo masculino a través de una modalidad genérica, ni existen hembras, sino “mujeres”, por la misma razón. Las características de sexo y de género se hallan en cada individuo profundamente interrelacionadas y se influyen mutuamente desde el nacimiento, de modo que no podemos saber con certeza cuales de las características secundarias tienen alguna base biológica al margen del género. Sólo la eliminación de los géneros como categoría específica para cada sexo podrá permitir, si algún día se alcanza, descubrir lo que existe de invariante en las características secundarias que tradicionalmente se le han atribuido. Sin embargo, a efectos del análisis es posible operar a partir de la distinción sexo/género, que nos permite aislar conceptualmente lo que es adquirido de lo que es innato. Y, por todo lo que vamos descubriendo y lo que vamos modificando, empezamos a comprender que hay muy

poco de biológico en ser mujer o en ser hombre. Como advirtió Simone de Beauvoir, “no se nace mujer, sino que se llega a serlo”, a lo que sólo cabría añadir que tampoco se nace hombre, y que también el ser hombre es producto de una construcción social.

Hechas estas observaciones en relación al par conceptual sexo/género, nos referiremos, a partir de aquí, al género, y a la manera como éste es transmitido socialmente, porque en esta transmisión intervienen una serie de instituciones, entre las cuales se halla, de manera muy importante, la escuela y el conjunto del sistema educativo. Hay que insistir, de todos modos, en un hecho fundamental: el sistema educativo no es la única institución transmisora de los géneros, ni, probablemente, la más importante. La socialización primaria se lleva a cabo generalmente en la familia y en el entorno inmediato; ella marca ya en gran medida la identidad de niños y niñas. En la socialización secundaria intervienen todas las instituciones y agentes sociales con los que cada persona establece alguna forma de interrelación, aunque el sistema educativo y los medios de comunicación siguen desempeñando un papel muy destacado. Por consiguiente, no se puede atribuir al sistema educativo la responsabilidad íntegra de la socialización genérica, aunque, por razones vinculadas tanto a la facilidad de observación como a las posibilidades de intervención, una gran parte del análisis y de los intentos de cambio referidos a ella se hayan producido en el ámbito educativo.

### **11.3. El análisis del sistema educativo y de su acción sobre las niñas. La explosión de una temática**

Al hacerse visible, por medio del concepto de “género”, el carácter adquirido del comportamiento de niños y niñas, los estudios sobre el tratamiento de las niñas en el sistema educativo adquirieron un nuevo impulso y los temas abordados experimentaron una gran ampliación. Ya no se trataba únicamente de saber si las niñas tenían igual acceso que los niños a la educación formal, sino de comprender los mecanismos a través de los cuales ésta contribuía a la socialización genérica y a la jerarquización de los individuos de acuerdo con su sexo que ha ido emparejada a esta socialización. Tanto en Estados Unidos como en Francia, Italia, España, etc., comienzan a realizarse, en un escaso intervalo de tiempo, análisis sobre diversos aspectos de la realidad escolar y su forma de incidencia en la socialización de las niñas.

Estos estudios siguen varias líneas, pero tienen una característica común. Mientras anteriormente la explicación de los comportamientos diferenciales de los dos grupos sexuales constituía fundamentalmente un ámbito contemplado desde la psicología (Maccoby, 1966 y Maccoby y Jacklin, 1974, entre muchas otras), en los años ochenta se concentra mucho más la atención en las instituciones y en la forma de transmisión, precisamente porque lo que se persigue es tratar de cambiarlas. El objeto de estudio ya no es únicamente la constatación de las diferencias, aunque, por supuesto, su conoci-

miento sigue siendo importante; ya no se trata de describir diferencias de comportamiento entre niñas y niños y concluir que, para alcanzar mayor relieve social, las niñas debieran cambiar su comportamiento inadecuado, sino de saber que se puede hacer para que la escuela deje de ser sexista y discriminatoria para las mujeres. En la medida en que las diferencias pueden considerarse producidas por el efecto socializador ejercido por las instituciones, es en éstas, y en sus modos de operar, donde hay que buscar las causas de los comportamientos desarrollados por las niñas. Comienza, por lo tanto, una intensa revisión de las características curriculares, de los libros de texto, de las variables contextuales, del lenguaje, del curriculum oculto y, en fin, de todas las formas de práctica educativa, para conocer hasta qué punto tales prácticas están regidas por una ideología sexista, y contribuyen por tanto a una socialización diferencial que ha demostrado ser negativa para las niñas.

Estos análisis dan como resultado un gran número de hallazgos: queda patente el hecho de que los *currícula* son sexistas; se demuestra que los libros de texto ignoran la presencia de las mujeres, y, cuando hacen mención de ellas, es en papeles tradicionales (Garreta y Careaga, 1987; García, Troiano y Zaldívar, 1993), que el lenguaje, y en concreto el lenguaje usado en la escuela, invisibiliza la existencia de mujeres (Spender y Sarah, 1993). Se pasa a analizar el curriculum oculto, para ver cuál es el nivel de atención prestado en las aulas a niños y niñas y cuáles son las diferencias en el tratamiento de unas y otros (French y French, 1984; Subirats y Brullet, 1988). Se observan los movimientos en el espacio, los patios de juegos, el uso del tiempo, y en todas las actividades aparece con nitidez la preeminencia de los niños y su mayor y más seguro uso de los recursos de que dispone la escuela.

Poco a poco se va dibujando el mapa de la discriminación sexista ejercida por el sistema educativo, que anteriormente era totalmente desconocido; la conclusión es evidente: el sistema educativo ha sido diseñado desde los hombres y para los niños, es decir, para la reproducción de la masculinidad. Los niños constituyen la figura central en este panorama, y las niñas, aunque en la escuela mixta son admitidas a participar junto a los niños, continúan siendo figuras secundarias, porque ninguno de los valores o comportamientos considerados propios del género femenino es relevante para la escuela, y, cuando se transmiten, es siempre en el tono y la forma de un valor subordinado. Así, aunque obtengan mejores resultados escolares, nunca pueden tener las mismas oportunidades, porque a la vez que aprenden a escribir, a leer, a contar, aprenden también que no son relevantes, que su experiencia personal no es tenida en cuenta, que son vulnerables. Realizan el aprendizaje de la subordinación, y de que la forma de combatirla no es enfrentarla, sino ser graciosas y amables para tratar de ser queridas.

Estos resultados de investigación permiten también comprender las formas en que se ejerce la transmisión de los géneros en el sistema educativo, de manera inconsciente para el propio profesorado, tanto femenino como masculino. La valoración diferencial de las actitudes de niños y niñas, la indicación, a menudo bajo formas sutiles y encubiertas, de lo que resulta correcto para unos y para otras, establecen un orden simbólico

relacionado con el poder: el orden que se ha designado como patriarcal. Este orden señala lo que es legítimo y lo que no lo es para cada uno de los dos grupos sexuales, y contribuye, en consecuencia, a la perpetuación de los géneros en las nuevas generaciones. Nada tiene de sorprendente, por tanto, que los niños se comporten como niños y las niñas como niñas, del mismo modo que, como había detectado Willis, los niños de clase trabajadora se comportan como tales sin que aparentemente se haya ejercido ninguna presión sobre ellos.

El desarrollo de estos análisis trajo consigo una voluntad de cambio; muchos centros docentes, y, sobre todo, muchas docentes, consideraron que era necesario cambiar la escuela y construir una educación no sexista, que permitiera la igualdad de oportunidades. Pero para ello era necesario redescubrir a las niñas, situarlas en el centro de la atención del profesorado, cambiar la cultura escolar, desde los contenidos hasta la didáctica y la práctica docente. No se trata de que las niñas hagan lo mismo que los niños, sino de que la escuela tenga en cuenta la existencia de dos géneros, los integre en una sola cultura, los valore por igual y los transmita a toda la población escolar, con independencia de su sexo. Aunque ello exige, en determinados casos, tratar de modo distinto a los distintos, e incluso trabajar separadamente con ellas y con ellos, en forma puntual.

Surgieron múltiples experiencias que tratan de poner a las niñas en el centro de la atención educativa, de crear materiales en que las mujeres sean visibles, de cambiar las formas pedagógicas, de hacer emerger en las aulas unas formas de relación distintas, de dar cabida en ellas el saber de las mujeres, e incluso de constituir este saber cómo saber, siendo así que tradicionalmente se le ha negado tal dimensión. Experiencias como las realizadas en Inglaterra en el programa GIST (Kelly, White y Smith, 1984), en Noruega (Bjerrum Nielsen, y Rudberg, 1988), en Dinamarca (Kruse, 1996), en Italia (Piussi y Bianchi, 1995) y también en España (Bonal, 1997; Bonal y Tomé, 1998) entre muchas otras que es imposible citar aquí, han sido pioneras en este sentido, y han permitido avanzar algo en una metodología que, de todos modos, presenta grandes dificultades, al tener que enfrentarse con los estereotipos sexistas todavía vigentes en la sociedad, con el arraigo de la división sexual tradicional en la mayoría de familias y, sobre todo, con el conservadurismo de los medios de comunicación.

Aún es pronto para evaluar los resultados obtenidos por las experiencias coeducativas, y el alcance de su penetración en la cultura escolar, pero pueden ya detectarse algunos de sus efectos. En primer lugar, han facilitado un mayor protagonismo y una mayor visibilidad de las niñas en el sistema educativo. Se ha producido un aumento del éxito escolar femenino, materializado en unos promedios de notas superiores a las de los niños, así como un aumento de las estudiantes en carreras técnicas, aunque en este terreno no se ha llegado todavía a la paridad. En segundo lugar, se observa un cambio en el sistema de expectativas de las niñas, y en la construcción de sus proyectos de vida: así por ejemplo, en una investigación realizada hacia mitad de los años noventa en Cataluña, más del noventa por ciento de las adolescentes entre 12 y 17 años se refieren, al

ser preguntadas acerca de cómo será su vida diez años más tarde, a su futura profesión, mientras sólo el 60% menciona que tendrá una pareja y el 45% se refiere a unos futuros hijos. Algunas de ellas dicen incluso explícitamente que no quieren casarse o no van a tener hijos.<sup>1</sup> Aunque no disponemos de trabajos semejantes para otras épocas, se trata de un hallazgo sorprendente. Evidentemente, no es posible saber hasta qué punto este cambio de proyectos es debido exclusivamente a cambios en el sistema educativo o, de modo más general, en las formas de la vida social y en un mayor protagonismo de las mujeres, pero hay que subrayar que éstas no obtienen en otros ámbitos de la vida el éxito que se está observando en materia educativa.

Pero, en tercer lugar, el movimiento coeducativo ha hecho emerger también algunos problemas: al plantear las investigaciones sobre género en la educación como una indagación sobre la situación de las niñas, se ha producido, durante un tiempo, la identificación del término género con el concepto de lo femenino –siguiendo la tradición que ha hecho que, a menudo, se identificara “sexo” con “mujer”-. Y en algunos ámbitos se ha difundido la idea de que se trata únicamente de favorecer a las niñas, en una especie de inversión de los papeles respecto de la situación anterior, y ello ha generado el desarrollo de una serie de resistencias por parte del profesorado masculino y de los niños, que han notado su pérdida relativa de protagonismo en las aulas, por pequeña que sea. Por esta razón han comenzado a introducirse, ya desde los inicios de la década de los noventa, algunas rectificaciones, y nuevos desarrollos teóricos y analíticos en el tema de género y educación.

#### **11.4. Los años noventa: la irrupción de los estudios sobre masculinidad**

Efectivamente, en los años noventa aparece un nuevo objeto de análisis: la masculinidad, y su forma de construcción y de manifestación en el sistema educativo.

Esta nueva temática responde a la emergencia de nuevos fenómenos. Por una parte, el mayor éxito escolar de las niñas hace aparecer los logros de los niños como menores, y lleva a preguntarse por qué razones sucede así. No hay que olvidar que la cultura sigue siendo profundamente androcéntrica, y que, por consiguiente, preocupa más el fracaso masculino que el femenino. Pero no sólo se trata de menores logros académicos, sino también de aumentos de agresividad y violencia en las escuelas, baja motivación para el estudio y un conjunto de fenómenos que remiten a una crisis de la masculinidad detectada ya en diversos países y especialmente visible en el sistema educativo. Por otra parte, el incremento del desempleo, de la pérdida de identificación de muchos hombres con una profesión o un puesto de trabajo para toda la vida, de la precariedad de la vida laboral, amenazan la imagen tradicional de la masculinidad, tan

---

<sup>1</sup> ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona. Proyecto Arianne. La construcción de la masculinidad en la adolescencia. Directora en España: Amparo Tomé.

ligada al trabajo profesional, y llevan a problematizar, por primera vez, el “ser hombre”, el género masculino, recordándonos que el concepto de género no es sólo aplicable a las mujeres, como caso particular de la humanidad, sino que sólo tiene sentido en la medida en que expresa una distinta identidad psíquica y social de los dos sexos.

De hecho, los estudios sobre la masculinidad surgen, en gran medida, a partir de la conceptualización y la problemática construidas desde el feminismo. La idea de que los comportamientos de los hombres no son innatos, sino que responden a un perfil social construido y variable en cada sociedad, es exactamente la misma idea que permitió comprender los comportamientos femeninos como comportamientos aprendidos y, por lo tanto, susceptibles de variación. Al mismo tiempo, es evidente que no puede producirse un cambio importante en uno de los géneros sin que el otro se modifique, y viceversa, es decir, no podrá completarse un cambio en uno de los géneros si el otro no evoluciona también: la ruptura de la relación especular entre los géneros supone un conflicto y un desajuste social entre hombres y mujeres que exige un nuevo planteamiento de conjunto. Así pues, los estudios sobre la masculinidad son una prolongación natural de los estudios sobre la feminidad, e iniciados incluso por investigadoras feministas (Askew y Ross, 1991, fue un trabajo pionero) aunque en algunos casos hayan sido mal recibidos por algunas autoras que los han interpretado como un regreso a un indiscutido protagonismo masculino y se han preguntado en qué medida tales estudios beneficiarán a las mujeres (Skelton, 1998).

Los estudios sobre masculinidad, y especialmente aquellos que la relacionan con el ámbito escolar, se han concentrado en el análisis de los comportamientos masculinos acerca de la sexualidad, la emergencia de la violencia y la manera en que esta es vivida por los chicos o las formas de competencia establecidas. Curiosamente, mientras en los estudios sobre los comportamientos de las niñas existió un escaso énfasis en la formulación de tipologías que caracterizaran diversos tipos de feminidad, en los estudios sobre los varones se apunta, desde sus inicios, la necesidad de diferenciar entre distintos tipos de masculinidad; no habría “una” masculinidad, sino más bien masculinidades, muy vinculadas a las diversas posiciones de los hombres en la escala social. Así, por ejemplo, Connell (1995) señala, en el contexto australiano, la existencia de cuatro tipos identificables de masculinidad: hegemónica, subordinada, complaciente y marginal. Según estos cuatro tipos, la masculinidad hegemónica es aquella que se presenta como dominante, y que reclama el máximo ejercicio del poder y la autoridad; es, de hecho, el estereotipo que ha predominado en la construcción del patriarcado. Pero junto a ella coexisten otros tipos de masculinidad, que en algunos casos reflejan formas de opresión: así por ejemplo la masculinidad subordinada, que se sitúa en el extremo opuesto a la hegemónica, puesto que está más cercana a comportamientos atribuidos a las mujeres, y que es considerada como “no legítima” por aquella, como ocurre claramente en el caso de las identidades “gay”; o la masculinidad marginal, que se produce entre individuos de grupos sociales o clases que se encuentran en una clara posición de marginación social, y que por tanto no tienen acceso al poder más que por medio de vías relativamente secundarias, como por ejemplo por el triunfo en determinados deportes

de competición. La masculinidad “complaciente”, finalmente, es la que se observa en los comportamientos de individuos que, sin tener acceso directo al poder y la autoridad, aceptan los beneficios que se derivan, para los hombres, de la preeminencia social concedida al género masculino, aprovechándose, por así decir, del dominio sobre las mujeres obtenido por los detentadores de la masculinidad hegemónica.

En general, los estudios sobre masculinidad han puesto de relieve la profunda relación que existe entre género masculino y violencia, aunque los distintos tipos de masculinidad se asocian de modo diverso con ella. La violencia ocupa un elevado valor simbólico en la adquisición de la identidad masculina; determinados tipos de violencia sirven para obtener y mantener posiciones de poder y prestigio. Pero tales posiciones son inestables, pueden variar muy rápidamente, y por ello los chicos necesitan dedicar mucho esfuerzo y atención a mantener las posiciones conquistadas y continuamente discutidas, hecho que tiende a inducir un incremento constante de la violencia (Kenway y Fitzclarence, 1997). La fragilidad de la masculinidad, especialmente de la masculinidad hegemónica, es algo repetidamente señalado en los análisis sobre género masculino, y que resulta comprensible a la luz de la idea de violencia, competición y triunfo como base de afirmación de la identidad masculina.

Así, comienza a emerger la idea de que la lucha contra la violencia, tanto entre hombres como en relación a las mujeres y a niños y niñas, será inútil mientras ésta forme parte de los componentes estructurales de la masculinidad. La violencia no es un fenómeno psíquico que se produce en determinados hombres: es parte de su educación como tales, e incluso una necesidad para acceder a una masculinidad hegemónica, aunque, por supuesto, sus formas varían. En relación a las mujeres y a las niñas, la violencia masculina es también una respuesta estructural, relacionada con el miedo masculino a la intimidad, valor femenino que no forma parte de las actitudes inculcadas a los niños, y ante la que se sienten vulnerables e inseguros.

Las características de la masculinidad, su lógica interna y sus formas de aprendizaje, necesitan aun mucha investigación empírica, que permita descubrir qué es obsoleto y qué sigue siendo funcional en ella, o, por decirlo en otros términos, en qué medida el género masculino es ya modificable, más allá de los temores y los prejuicios que siempre genera el debate sobre los arquetipos viriles. Porque lo que parece cada vez más evidente es que, mientras las mujeres han podido hacer evolucionar el perfil interno del género femenino para adaptarlo a nuevas formas de vida, y ello como consecuencia, precisamente, de la posición subordinada de este género, la adaptación puede ser más difícil en lo que concierne al género masculino, más rígido al ser más valorado y menos proclive a la crisis. Y, sin embargo, la escasa remodelación interna del género masculino, en el momento presente, va apareciendo como un obstáculo a nuevas formas de entendimiento y convivencia entre hombres y mujeres y también como una fuente de inadaptación y de conflictos en el ámbito escolar.

En relación a la escuela, la irrupción de la problemática de la masculinidad ha originado algunos replanteamientos en relación a cómo tratar la cuestión de los géneros.

Aunque subyace la necesidad de que chicos y chicas reciban un tratamiento igualitario, está claro que el igualitarismo no supone uniformidad, puesto que la escuela se enfrenta a personas que ya han recibido una educación genérica y que, por consiguiente, tienen aptitudes y necesidades diferentes. El reto actual estriba en la posibilidad de introducir en la escuela tanto valores y comportamientos considerados tradicionalmente como propios de niñas como los considerados como propios de niños. Y conseguir que ambos tipos de valores y comportamientos sean puestos en práctica por individuos de los dos sexos, sin que ninguno de ellos entrañe minusvaloración o creación de jerarquías. Pero estos objetivos no están exentos de dificultades, en la medida en que todavía no existe una conciencia generalizada de la existencia de sexismo, y en que, en determinados casos, el intento de reequilibrio genérico parece provocar aumentos de la agresividad.

En cualquier caso, tenemos todavía un largo camino ante nosotras y nosotros para poder llegar a una escuela coeducativa. Es fundamental que se siga experimentando, intercambiando y debatiendo el cómo andarlo para que resulte lo más cómodo y placentero posible.

## 12. LOS GÉNEROS Y LA IMAGEN DEL FUTURO PROFESIONAL

[Este artículo fue publicado en: Tomé Amparo y Rambla Xavier. (2001), *Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela*, Barcelona, Editorial Síntesis/ ICE-UAB]

La cuestión de cómo puede contribuir la escuela a un cambio en los perfiles de género tiene relación, por una parte, con el problema del poder: la dominación de los hombres sobre las mujeres corresponde a una etapa del desarrollo de la humanidad, pero no tiene por qué ser eterna. Y más concretamente, en el momento actual se ha entrado en una fase en la que las mujeres soportan mal la situación tradicional, en parte porque ya muchas cosas han cambiado y algunas de las posibles ventajas de ésta han desaparecido. Por consiguiente, las situaciones de dominación plantean, en sí mismas, la necesidad de un cambio, de acuerdo con una voluntad de democratización manifiesta en múltiples aspectos de nuestra sociedad.

Pero éste es sólo parte del argumento. Hay otras razones que explican la necesidad de los cambios en los perfiles de género, y que derivan, fundamentalmente, de los desajustes que se generan en el ritmo de cambio entre diferentes ámbitos de la vida social. Las hipótesis que hemos manejado en este trabajo, y en todo el proceso de experimentación que se ha llevado a cabo, son las siguientes:

1. En los países occidentales, y entre ellos el nuestro, de una manera muy drástica, se han producido una serie de cambios en la vida social que afectan fundamentalmente a los roles de las mujeres. Las nuevas condiciones de vida de las mujeres, los nuevos roles que asumen, no estaban inscritos en los perfiles psíquicos

de género, que han experimentado una evolución mucho más lenta. Ello provoca, en las generaciones actuales de mujeres, un conjunto de desajustes personales generadores de conflictos.

2. También entre los hombres se está produciendo un cambio de roles, aunque de naturaleza diversa al que se produce entre las mujeres. El cambio de roles entre los hombres ha empezado más tarde que el de las mujeres, y es hoy menos visible, aunque ya comienzan a notarse sus efectos. Tampoco entre los hombres los cambios psíquicos han seguido el ritmo de los cambios económicos, políticos y sociales, y por tanto también entre ellos se detectan desajustes entre las diversas pautas que constituyen el género masculino.

3. Dados estos desajustes entre la evolución de las situaciones y los patrones de comportamientos y expectativas interiorizadas en el proceso de socialización por hombres y mujeres, el sistema educativo y todas las agencias de socialización debieran contribuir a producir un cambio dinámico en los perfiles de género, como forma de minimizar las dificultades individuales y colectivas derivadas de los diferentes ritmos de cambio en distintos ámbitos de la vida social.

Para ilustrar a qué nos referimos cuando mencionamos la existencia de cambios de roles y de desajustes entre los géneros asumidos y los papeles que chicos y chicas tendrán que asumir en la sociedad, analizaremos, por medio de diverso material empírico recogido en centros educativos, la evolución de los componentes de los géneros femenino y masculino que se hallan hoy en distintos momentos de cambio, teniendo en cuenta, fundamentalmente, la evolución que se ha producido respecto del viejo modelo que señalaba que lo propio de los hombres era ganar el sustento familiar y lo propio de las mujeres realizar las tareas domésticas.

La sociedad burguesa del siglo XIX definió unas formas hegemónicas de división del trabajo entre los sexos: el considerado trabajo productivo fue visto como un reducto masculino –aunque en la realidad muchas mujeres participaran en este tipo de trabajo– mientras lo que se ha denominado el trabajo reproductivo, no remunerado, era considerado como estrictamente femenino. El gran debate acerca de las mujeres y de la igualdad, en el siglo XIX, giró, en España, en torno a la posibilidad de que las mujeres participaran en el trabajo productivo, a la legitimidad e idoneidad de tal participación y a la adecuación entre las capacidades femeninas y las exigidas por el trabajo productivo.

Aunque este debate y esta forma de división del trabajo son extraordinariamente complejos, y tienen vertientes muy diversas que no podemos abordar aquí, hay un aspecto que sí es necesario mencionar: más allá de las capacidades concretas desarrolladas en cada tipo de trabajo, el trabajo productivo supone una condición distinta al reproductivo porque, al ser remunerado, lleva implícita la posibilidad de autonomía económica. El trabajo reproductivo, por el contrario, no supone la percepción de ingresos; es, como se ha dicho a menudo, el “trabajo del amor”, y por tanto gratuito, aunque lleva aparejado el uso de los recursos familiares, única forma que tienen las mujeres de acceder a los recursos económicos. Este carácter de trabajo pagado o no

pagado es tan fundamental que define incluso qué es trabajo productivo y que es trabajo reproductivo: un mismo trabajo será considerado de una u otra manera según suponga o no el cobro de un salario, por ejemplo, en el caso de las criadas.

La autonomía económica comporta, en este sentido, un principio básico de la construcción de la autonomía personal. En efecto, a una división del trabajo como la mencionada corresponde, en el terreno psíquico, una diferencia fundamental entre hombres y mujeres: la autonomía personal, la construcción de un sujeto capaz de decidir por sí mismo y de enfrentarse a la realidad desde sus intereses y deseos, es considerada como una característica estrictamente masculina; frente a ella, la característica femenina era precisamente la falta de autonomía, la subordinación, definida desde Rousseau como característica intrínseca de la construcción de la personalidad de las niñas.

Ahora bien, esta definición es incompleta en la medida en que supone que la personalidad femenina se construye sobre una carencia, cuando, de hecho, su construcción no implica sólo carencias, sino también mandatos positivos. La investigación feminista reciente ha puesto de manifiesto que los géneros no pueden caracterizarse en términos positivo y negativo, sino que al mandato tradicional de la masculinidad se contraponen un mandato también positivo para la feminidad. Estos mandatos han recibido diferentes nombres, según el ángulo desde el que se contemplan. Para algunas autoras, como Gilligan (1993) se trata de la contraposición entre la “ética de la justicia” y la “ética del cuidado”, conceptos que definen los ejes centrales de masculinidad y feminidad. Otras, como Bjerrum Nielsen y Rudberg (1994), que han trabajado en los aspectos psíquicos del género femenino y su evolución en la modernidad, proponen como eje central de la diferencia en la identidad de los géneros la autonomía, como elemento característico de la construcción de la masculinidad, y la demanda de intimidad, como elemento característico de la construcción de la feminidad. En cualquier caso, ya sea desde el punto de vista de la división del trabajo, de los sistemas de roles en relación a la familia o de las pautas psíquicas características de uno u otro género, aparece siempre la distinción, al hablar de los géneros construidos en la etapa de la modernidad, entre el perfil masculino, centrado en el individuo como sujeto decisorio, como ser que vive para sí mismo, y la pauta central definitoria del género femenino, menos clara en su definición, pero siempre consistente en el “vivir para otro, con otro o a partir de otro”, es decir, como un no sujeto, que se define a partir de los estímulos de su entorno.

La autonomía ha sido el elemento central de la definición de la masculinidad en la etapa que a grandes rasgos puede caracterizarse como sociedad burguesa: no se trata de un rasgo que se produzca en todas las culturas y en todas las épocas, sino en un momento muy específico del desarrollo humano. La autonomía creciente conduce a un proceso de individuación, consistente en un progresivo aislamiento de los individuos en relación a la naturaleza, entendida no sólo en términos relativos a la tierra, el paisaje, etc. sino también en términos de desvinculación de los grupos humanos a los que se pertenece por nacimiento. El proceso de individuación, ampliamente documentado ya

en los últimos es uno de los procesos claves iniciados en la modernidad, pero, en un principio, se manifestó fundamentalmente para los hombres, hasta el punto que el género masculino fue caracterizado, precisamente, por su capacidad de emprender, de cortar lazos que vinculaban a los individuos con sus grupos de origen, con el territorio de su nacimiento, con su clase social, con la tradición. El proceso de individuación tiene ya su origen en la ética protestante, y es uno de los componentes claves del espíritu del capitalismo, pero, durante siglos, ha sido básicamente entendido como un atributo de la masculinidad, y expresamente negado a las mujeres.

Ello no significa que los hombres no accedan a la intimidad, o no tengan necesidad de ella; pero su acceso a la intimidad se hace precisamente por su relación con las mujeres. Para Bjerrum Nielsen y Rudberg (1994), se produce una relación simétrica: las relaciones entre hombres están regidas por la necesidad de autonomía, mientras el acceso a la intimidad forma parte de su experiencia de la relación heterosexual. Por el contrario, las relaciones entre las mujeres se caracterizan por la necesidad de intimidad, mientras es en la relación con los hombres que las mujeres hallan la posibilidad de autonomía: es por medio de la relación con un hombre que la joven accede a su posición de adulta, se independiza de su familia de origen, construye su propia familia y su forma de acceso a los recursos, por persona interpuesta. Ambos sexos necesitan, por tanto, la mediación del otro, para acceder a algo que necesitan pero que no pueden alcanzar fuera de esta mediación.

Al tratarse de un elemento central en la definición de masculinidad y feminidad, autonomía e intimidad aparecen como polos opuestos y a la vez excluyentes. La complementariedad prescrita en la división del trabajo requiere, paralelamente, una complementariedad psíquica, de modo que las mujeres deben ser construidas como no autónomas y los hombres como incapaces de intimidad: sólo a través del otro o de la otra puede alcanzarse aquello de que se carece. Y ello como prescripción de género, es decir, al margen de las posibilidades o capacidades personales. De hecho, tanto en niños como en niñas aparecen conductas y tendencias contrarias a las prescritas, sobre todo en edades muy tempranas, en que la socialización es todavía muy incipiente. Pero estas conductas y tendencias constituyen, a los ojos de las personas adultas, una amenaza para la identidad genérica; aparece la duda de si el niño será bastante hombre y la niña suficientemente mujer, de modo que de inmediato se produce un intento de corrección. Por ello los aparatos socializadores, comenzando por la familia, se han concentrado en construir las personalidades femeninas y masculinas de acuerdo con los rasgos esperados, y en eliminar cualquier tendencia de los individuos que les condujera en la dirección opuesta a la prescrita. Y este afán ha quedado profundamente inscrito en las formas de socialización, no sólo por medio de ideologías, que en parte han experimentado algunos cambios, sino sobre todo por medio de hábitos y de prácticas, en general muy poco conscientes.

Pero las condiciones históricas cambian y la división del trabajo ha sufrido algunas modificaciones notables, que han roto la supuesta complementariedad de los sexos y

han creado una situación asimétrica, no en términos de poder, que siempre presentó la asimetría, sino en términos de roles sociales. Las mujeres han roto los límites genéricos al incorporarse masivamente al trabajo remunerado; sin embargo, los hombres no se han incorporado masivamente al trabajo reproductivo. Tenemos así dos problemas planteados: por una parte, el de la asimetría que supone la ruptura de la vieja división sexual del trabajo de modo unilateral; por otra parte, el de la incongruencia entre los nuevos roles que deben ser desempeñados y la socialización genérica, que sigue manteniendo un gran número de pautas tradicionales en su definición de los comportamientos y actitudes considerados como característicos de cada sexo. Veamos cómo se reflejan ambos problemas en la construcción del proyecto personal, todavía claramente marcado por los géneros, de chicas y de chicos de los años noventa.

Las condiciones sociales en las que se inscribe la vida de las mujeres, en el mundo occidental, han cambiado. El pacto social que dio origen a la división de roles entre los sexos característica de la sociedad burguesa se convirtió en una trampa para las mujeres; y determinó con ello una voluntad de cambio que dio lugar al feminismo. Trampa que, por otra parte, fue ya totalmente inaceptable en el momento en que las bases sobre las que se había construido la familia burguesa comenzaron a tambalearse, y el derecho a la felicidad personal fue considerado más importante que el compromiso matrimonial, de modo que las rupturas matrimoniales quedaron legitimadas, haciendo imposible para las mujeres confiar, para su sustento y el de sus hijos e hijas, en una división de funciones que podía dejarlas sin recursos en cualquier momento de su vida.

Así pues, las mujeres se han visto constreñidas a un cambio, que supone la entrada en el mercado de trabajo productivo. Ello ha ido acompañado de muchos argumentos de tipo ideológico y tiene vertientes muy diversas desde las que considerarlo; pero, en cualquier caso, existe un fundamento material indiscutible en la necesidad de asegurar su subsistencia una vez que el pacto base de la familia burguesa muestra una creciente fragilidad. Los ritmos de entrada de las mujeres en el mercado de trabajo son diversos según los países e incluso según las zonas y los grupos sociales, al interior de cada país. No puede hablarse, por tanto, de un cambio homogéneo y drástico de las condiciones de vida de las mujeres, pero sí de unas tendencias que presentan una notable regularidad en el mundo occidental, y que siguen un proceso perfectamente identificable. Como también se constata, de una manera generalizada, que la entrada en el mercado de trabajo no supone el abandono del trabajo doméstico, aunque sí su intento de reducción por diversas vías (Subirats, 1998).

Ahora bien, este cambio en los papeles sociales de género ha sido en gran parte determinado por cambios estructurales, es decir, por la evolución de las condiciones económicas y la propia necesidad de autonomía de las mujeres en un mundo de condiciones cambiantes. Es decir, las mujeres se han visto también empujadas hacia el proceso de individuación. Pero mientras se produce este cambio, hay elementos culturales que han variado menos, especialmente en el proceso de socialización. Se cruzan, por tanto, en la socialización de las niñas, exigencias que proceden de las prescripciones de

género creadas por la sociedad en la etapa de la modernidad, con substratos aún muy anteriores, y, al mismo tiempo, exigencias que proceden de las formas de vida predominantes hoy, que suponen rupturas profundas con las pautas tradicionales de género. Este conjunto de exigencias contradictorias hace que el género femenino hoy deba ser visto como un género dinámico, en pleno proceso de cambio, y que las formas de interpretar las diversas exigencias puedan dar lugar a perfiles de género aparentemente contradictorios.

Que entre las mujeres de cierta edad el proceso de construcción de la autonomía entra en conflicto con la construcción y los mandatos de la intimidad es algo que aparece claramente a través de múltiples indicadores. Así, por ejemplo, la mayoría de los estudios sobre las pautas de fecundidad y los deseos respecto del número de hijos muestran que existe una restricción respecto de estos deseos; es decir, que las mujeres desean más hijos de los que realmente se permiten tener. En este momento, el conflicto entre los dos mandatos aparece de forma patente en las dudas de muchas mujeres profesionales respecto a la posibilidad de tener hijos y a la manera de combinar esta posibilidad con las exigencias laborales y profesionales. Pero no sólo en este ámbito: la autonomía pasa, en primer lugar, por la posibilidad de tener un trabajo remunerado, pero su plena asunción supone el desempeño de una serie de papeles en el mundo público, que en algunos casos no comportan remuneración: participación en la política, en la vida asociativa, etc., dimensiones, todas ellas, en las que las mujeres están, por lo menos en España, mucho menos presentes que los hombres, fundamentalmente por la dificultad de combinar tales actividades con las tareas reproductivas que todavía les incumben.

Pero ¿qué ocurre entre las mujeres adolescentes? ¿Cuál es el grado de autonomía alcanzada, y hasta qué punto va en detrimento de su necesidad de intimidad? ¿Sigue siendo prescriptiva, en la construcción de la identidad femenina, la mediación de un hombre para alcanzar la autonomía que supone la vida adulta?

Para explorar la situación actual, disponemos de un conjunto de materiales empíricos obtenidos en diversas escuelas a lo largo de los años noventa. Veamos, en primer lugar, los materiales obtenidos en una escuela del área metropolitana de Barcelona, en 1996; se trata de una escuela a la que asiste alumnado de clase media baja, y de una muestra de 58 redacciones, de las cuales 39 corresponden a chicas y 19 a chicos, de edades comprendidas entre los 14 y los 17 años. El tema de la redacción que se le solicitó fue: *Describe cómo crees que será un día de tu vida dentro de 10 años.*

El análisis de las redacciones de las chicas nos muestra la casi universalidad del proyecto profesional: un 94% de ellas hace una mención explícita de su trabajo profesional, frente al 100% de los chicos. La amplitud del texto dedicada por las muchachas a hablar de su trabajo profesional es superior a la amplitud dedicada a hablar de su vida personal y familiar, y superior a la amplitud que dedican los muchachos a describir su actividad profesional. 71% de las muchachas inician su narración con una referencia a su trabajo profesional, frente a 47% de los muchachos. Al mismo tiempo, los empleos que prevén para ellas cubren un espectro relativamente amplio: algunas se ven como

profesionales con carrera universitaria, otras como maestras o profesoras, otras como contables, secretarias, administrativas, traductoras, relaciones públicas, etc. A pesar de esta diversidad, no hay opciones técnicas aun percibidas como masculinas, y que sí señalan los muchachos de la misma clase: ingeniería o pilotos de avión, por ejemplo, y cuando aparecen, en algún caso, es bajo la forma de “Yo quería ser piloto de aviación, pero soy azafata”. Tanto en las chicas como en los chicos se observa una cierta modestia en las elecciones profesionales, posiblemente derivada de la clase social a la que pertenecen; muchos y muchas de ellos no aspiran a títulos universitarios, pero en el caso de las muchachas aparece más a menudo un perfil profesional de carácter auxiliar: auxiliar de clínica, técnica auxiliar veterinaria o secretaria, es decir, puestos que no aspiran a posiciones de toma de decisiones, sino que aceptan posiciones relativamente secundarias dentro de la escala profesional.

Paralelamente a la función profesional se producen menciones al proyecto de pareja, pero en una proporción más baja: 79% de las chicas y de los chicos hablan de cómo imaginan las relaciones de pareja, en una misma proporción. La preocupación por la pareja, por lo tanto, no es hoy mayor entre las chicas que entre los chicos, y, en ninguno de los dos casos, constituye un eje de construcción del futuro tan generalizado como el trabajo remunerado. Por otra parte, una proporción mayor de chicas que de chicos proyecta explícitamente no tener pareja (10% de las muchachas, frente a 5% de los chicos) y 5% de chicos y chicas expresa dudas sobre la conveniencia de tenerla. La pareja aparece por tanto como un deseo ampliamente mayoritario, pero menos universalizado que el trabajo.

En lo que se refiere a los hijos, las distancias entre chicos y chicas son mayores, mostrando que éste es un ámbito clave todavía para la definición de la identidad masculina y de la identidad femenina: 52% de los muchachos no hace ninguna referencia a los posibles hijos; 37% habla de sus hijos, y un 10% expresan dudas sobre si los tendrán, mientras ninguno dice de forma explícita que no quiere tener hijos. Entre las muchachas, en cambio, existe una mayor polarización: 46% se refiere a sus hijos, 7% expresan dudas respecto a tenerlos, 18% dicen que no van a tener hijos y sólo 28% omite la referencia a esta posibilidad. Entre quienes mencionan el número de sus hijos, la mitad aproximadamente, tanto de chicos como de chicas, se refiere a uno, y la otra mitad a dos. En ningún caso se prevé tener descendencias más amplias, por lo menos en el plazo indicado, que se sitúa entre los 24 y los 27 años, aunque, obviamente, la pregunta formulada no pretendía limitar la información a una edad determinada, sino ver como establecían su proyecto como personas adultas.

Hay otro dato de interés en la comparación entre chicos y chicas: 15% de las muchachas afirma explícitamente la voluntad de vivir solas, mientras sólo el 5% de los muchachos formula este deseo; chicos y chicas mencionan en proporciones muy similares que vivirán con sus novios o novias, maridos o esposas, con o sin hablar de los hijos; pero el paralelismo se rompe en lo que atañe a vivir por su cuenta o a vivir con

los padres, en que las proporciones se invierten: sólo un 5% de las muchachas piensan que vivirán con sus padres, frente a un 16% de los muchachos.

Estas diversas informaciones nos proporcionan ya un conjunto de pistas sobre cómo se están estructurando las identidades de género: los perfiles son parecidos, la división establecida entre trabajo pagado y trabajo doméstico como roles característicos de género está a punto de desaparecer, porque las muchachas, en su casi totalidad, - aunque, de todos modos, todavía no al 100% como los muchachos- conciben su futuro como vinculado a un empleo remunerado. Ello no implica, en general, un abandono del proyecto de pareja y familiar, pero sí puede suponerlo en algunos casos, en los que, como veremos, la renuncia a los hijos o incluso a la pareja aparece vinculada a la imposibilidad de conciliación con el trabajo profesional, y, casi explícitamente, como un límite a la propia autonomía. Frente a esta posición, la construcción del género masculino se presenta en modo menos conflictivo: la autonomía no supone, para los muchachos, la renuncia a un proyecto de pareja o de familia, sino que ambos parecen armonizarse sin ninguna dificultad.

Y en efecto, la lectura atenta de las redacciones pone de manifiesto la tensión latente, para muchas de las chicas, entre el ámbito profesional y el ámbito familiar. Tratándose de redacciones que, en su conjunto, tienen una extensión de media a una página, es evidente que lo que se ha descrito es aquello que aparece como más significativo. Pues bien, muchas de las redacciones femeninas destinan una gran parte de su explicación a precisar quien se ocupará de preparar el desayuno, de acompañar a los niños a la escuela, de limpiar la casa o de preparar la cena; para expresarlo de forma más precisa: 38% de las muchachas se describen a sí mismas realizando algún tipo de trabajo doméstico, mientras sólo un 10% imagina a su pareja realizando alguna tarea doméstica, y un 10% imagina que lo realizarán conjuntamente. La referencia a las tareas de la casa y a alguien que se ocupa de ellas -en algunos casos la madre o una asistenta- aparece en 72% de las redacciones de las muchachas, y tan sólo en 26% de las de los muchachos. 16% de ellos menciona alguna tarea que ellos realizarán por sí mismos, mientras 10% imaginan a sus mujeres o novias preparando desayunos o cenas. Frente a la asunción casi compartida de la preocupación por las cargas derivadas del trabajo remunerado, el cálculo sobre la asunción de las cargas derivadas del trabajo doméstico sigue muy desigualmente compartido en la mente de las y los adolescentes de Barcelona.

Constatamos, por tanto, una similitud y una diferencia en lo que se refiere a la asunción de obligaciones que suponen trabajo: mientras ambos géneros prescriben la necesidad de acceso al trabajo pagado, no prescriben del mismo modo la necesidad de ocuparse del trabajo doméstico. Podría pensarse, como suele suceder a menudo, que, de todos modos, las chicas configuran la imagen de su futuro trabajo en forma de trabajo a tiempo parcial, o como un área relativamente delimitada de su vida, en la que los aspectos familiares ocuparán el primer plano; ya hemos visto que no es así, dado que

la minuciosidad de sus descripciones en el ámbito profesional es superior a la que dedican a su vida familiar o privada. Y un nuevo dato confirma la centralidad del trabajo profesional para ellas: la mención del horario de trabajo cotidiano. Dado que el marco de la redacción era el de la descripción de un día, un considerable número de unas y otros han organizado su exposición describiendo un horario; 36% de las muchachas hacen referencia a horas de entrada y salida del trabajo. El promedio de horas que teóricamente trabajarían en una función asalariada, de acuerdo con su narración, sería de 9 horas y 8 minutos. Tan sólo 3, de las 39, imaginan que sólo trabajarán por las mañanas. Sólo 26% de los muchachos da detalles sobre sus horarios laborales, y, según estas referencias, su promedio diario de trabajo sería de 7 horas y 5 minutos. No hay, por tanto, rebaja de horario del trabajo femenino por razones de trabajo doméstico, sino una jornada laboral especialmente larga, en aquellas que la mencionan; más larga, en cualquier caso, que la mencionada por los muchachos. Dato que hay que relacionar con otro: 25% de las chicas hacen referencia al esfuerzo que habrán de desarrollar, o que les permitirá conseguir lo que quieren, frente al 16% de los chicos. Es decir, trabajo profesional intenso y proyecto de un esfuerzo por alcanzar sus metas son hoy previsiones más frecuentes para las chicas que para los chicos.

La mención del esfuerzo se refleja también en el tratamiento que reciben los estudios; aunque no todas las muchachas los mencionan, algunas de ellas se refieren a lo que habrán estudiado, a su previsión de realizar determinados cursos o de alcanzar unos títulos para después alcanzar el puesto de trabajo que “sueñan”. (El término “sueño” aparece con relativa frecuencia en las redacciones tanto de chicos como de chicas). Entre los chicos, hay menos menciones a los estudios, y, cuando las hay, suelen ser para subrayar el carácter problemático de la obtención de los diplomas que pretenden. Las frases del tipo “si lo consigo”, “suponiendo que apruebe”, son más frecuentes entre los chicos que entre las chicas.

Tratándose de personas tan jóvenes, en una edad de construcción de proyectos vitales, sorprende, en estas recensiones, la escasez de proyecciones hacia metas que vayan más allá de lo familiar y profesional. ¿Cuál es el universo simbólico que ponen de manifiesto? Hay un ámbito claro para los chicos: el deporte, que aparece como el momento de placer personal, de cultivo del propio yo: 32% de los chicos mencionan que harán deporte, tema mucho menos importante para las muchachas, que sólo se refieren a él en un 5% de los casos. Pero no sólo se trata del deporte que se practica, sino de la pertenencia a clubes, mencionada únicamente por los muchachos: 21% de ellos hace referencia a su pertenencia al Barça o a otros clubes; se trata del elemento más frecuentemente vivido como forma de inserción simbólica en el conjunto de la sociedad, tema sobre el que volveremos más adelante. Deporte y algunas propiedades: 42% de los muchachos, proporción doble que en el caso de las muchachas, mencionan la posesión de un coche, que en algunos casos tiene incluso marca y es un coche lujoso. La mención del coche, para las chicas, forma parte generalmente de la descripción del bienestar cotidiano, de ir a buscar a los niños a la escuela, salir de compras o salir a cenar con su marido o novio, aunque también algunas de ellas hablan de que salen a

trabajar por la mañana en su coche, en un contexto que sugiere independencia personal; para los muchachos, el coche es un logro, un elemento de prestigio y de placer. Como el dinero, mencionado en 31% de los casos por los muchachos, que a veces es visto como un elemento esencial para el bienestar y el lujo, y a veces como el resultado de un esfuerzo que permite salir de la estrechez. Sólo en un caso el dinero toma el carácter de una devolución a la familia de origen, que ha de permitir a la madre superar problemas en que ha vivido inmersa toda la vida.

Viajar es otro de los propósitos relativamente extendido entre estos adolescentes: 21% de las muchachas habla de ello, y 16% de los muchachos. En algunos casos se trata de viajes relativamente exóticos, en los que se pretende ampliar horizontes y conocer otras culturas; pero no es el deseo mayoritario, dado que generalmente los viajes se conciben como viajes de turismo en vacaciones. Más allá de estos proyectos, sólo tres personas, aproximadamente un 5% de la muestra, tienen deseos de realizar algo distinto, que suponga creación, o solidaridad, o placer, en esferas no directamente relacionadas con la vida familiar y profesional. En el resto no se detecta ningún tipo de proyecto político, artístico o solidario que indique inclinación o deseo de trascendencia hacia metas generales de la sociedad. Aunque, sin embargo, como veremos más adelante, el mundo exterior y sus cambios están más presentes en las narraciones de los muchachos que en las de las muchachas.

### **12.1. La evolución del género femenino: cuatro momentos en el camino de la autonomía**

Sobre este panorama general, que hemos cuantificado para tratar de describir de la forma más estricta posible, veamos ahora cómo podemos abordar con mayor detalle, los elementos de autonomía y de intimidad que reflejan, en primer lugar, las redacciones de las muchachas, y, en segundo lugar, las de los muchachos.

La construcción de una posición autónoma supone, para las muchachas, la posibilidad de pensar su vida como seres capaces de decidir por su cuenta, con acceso a los recursos por sí mismas, sin pasar necesariamente por la mediación de un hombre. Ello implica una serie de cambios psíquicos fundamentales respecto de la situación tradicional, en la que se presupone que las mujeres no deben tener ninguna autonomía, y que, si la tienen, ello expresa un temperamento poco femenino. Aunque en la realidad siempre las cosas son más complejas, en el análisis podemos suponer que existe una línea continua que va desde la inexistencia de autonomía, representada por alguien que no puede imaginar su propia vida sin mediaciones de otras personas, hasta un máximo de autonomía, representado por alguien que imagina su vida en términos estrictamente personales, sin dar cabida a ninguna otra persona respecto de la cual se creen dependencias o situaciones en las que previsiblemente habrá que negociar y llegar a acuerdos. Dado que no es posible describir todas las posiciones de este continuo, trataré de situar

algunas de ellas, describiendo lo que pueden considerarse como cuatro momentos de una evolución que vemos reflejada en las redacciones que estamos examinando.

La necesidad de intimidad, por su parte, nos remite no a la negación de la autonomía –puesto que no se trata de rasgos incompatibles en sí mismos, sino contruidos como opuestos en la medida en que se identifican con uno de los dos sexos- sino a la imagen del futuro personal como vinculado a otras personas, aunque estas no tengan el papel de mediadoras respecto de la propia vida, sino más bien de finalidad a la que dedicarse o de dadoras de placer, porque nos permiten desarrollar o expresar las emociones y sentimientos propios. En el esquema utilizado por Bjerrum Nielsen y Rudberg (1994), la intimidad corresponde, para las niñas, a las relaciones con las compañeras, mientras que, para los niños, la intimidad sólo se alcanza a través de las relaciones heterosexuales. De hecho, el predominio de una u otra actitud puede observarse a través de diversos indicadores, y especialmente del tipo de valores que presiden la vida individual: valores centrados en el propio yo, si hay predominio de la autonomía, o valores centrados en los demás, cuando se produce el predominio de la necesidad de intimidad; el tipo de relaciones establecidas también varía: desde la búsqueda de autonomía, las relaciones privilegiadas son las relaciones basadas en compartir objetivos de tipo profesional, por ejemplo, mientras que en la búsqueda de intimidad suelen prevalecer las relaciones basadas en lazos de amistad o de carácter afectivo.

Aunque el aprendizaje de las relaciones de intimidad se hace para las muchachas en el trato con sus compañeras, la proyección de la necesidad de intimidad en la vida adulta está más bien representada, para las muchachas, por la entrega al mundo familiar: relaciones con el compañero, hijos e hijas, trabajo doméstico que se realiza para ellos, etc. Así, si de nuevo imaginamos una línea continua entre los niveles máximo y mínimo de intimidad, podemos pensar que el máximo de intimidad estaría representado por la negación de la propia vida en un esfuerzo de “fusión” con otra persona, mientras que el mínimo de intimidad puede ser representado por las posiciones de quienes rechazan las relaciones amorosas, entendidas en sentido amplio, porque temen perder en ellas sus posibilidades de actuación autónoma.

Leyendo las redacciones de las muchachas observamos que las posiciones que podemos considerar más tradicionales en el ámbito de la autonomía son escasas. El momento más atrasado –en función del desarrollo histórico en curso- de la representación de la propia autonomía y de la importancia de la intimidad, como rasgo fundamental del género femenino, queda definido por la redacción de Aurora, que expresa una concepción de la vida de una mujer ya poco frecuente entre sus compañeras:

“Un día como hoy dentro de 10 años me levanto a las 6 de la mañana para desayunar y arreglarme para ir al trabajo acompañada de mi marido, él me lleva en el Mercedes hacia la oficina donde trabajo en Barcelona

(...) Yo embarazada de cuatro meses acudo al trabajo, sin importarme los dolores de espalda que padezco.

En la oficina comparto trabajo con una antigua compañera de clase, que además de ser compañera es una gran amiga. Ella y su marido Miguel y sus dos hijos vienen a menudo a visitarnos a nuestra casa de la playa, hablamos, comemos juntos y mientras los niños se divierten en la piscina y en el jardín.

Por las tardes no trabajo y entonces aprovecho para ir con mis amigas en mi desca-  
potable de compras hasta fundir la tarjeta de crédito.

Los fines de semana salimos a navegar en el barco de Miguel, bebemos, comemos, cuando se hace tarde acostamos a los niños para pasar las dos parejas una íntima velada hasta ver el amanecer en el mar.

El lunes empieza de nuevo la rutina, así durante todo el año, menos en Navidad y el mes de agosto que tengo vacaciones. Con mi sueldo y el de mi marido podemos permitirnos muchos caprichos.

Ha llegado el día: me he puesto de parto en la oficina, es una niña, otra futura secretaria en la familia, soy feliz; esta es la vida que yo había soñado siempre” (Aurora, 17 años).

La redacción de Aurora es sumamente ilustrativa de lo que podemos considerar como el menor grado de autonomía de una muchacha, en el conjunto estudiado, y el mayor grado de intimidad. Para Aurora, todas las relaciones son concebidas a partir de la intimidad: incluso en el trabajo necesita pensar en su compañera en términos de amiga, y es la amistad la que procura el placer e incluso el lujo. La identidad femenina está claramente asumida a través de dos elementos: la maternidad y el consumo. El embarazo es dolor, dolor físico, pero que se acepta gustosamente, heroicamente casi; se contrapone al trabajo profesional, nunca descrito y claramente con carácter auxiliar, que se soporta estoicamente y sin que ofrezca ningún interés. El trabajo representa la rutina, pero Aurora lo acepta porque representa un segundo sueldo, la posibilidad de permitirse caprichos, de tener libertad para “fundir la tarjeta de crédito” sin que el marido pueda protestar. Reducido a sus mínimos, sólo por las mañanas, el trabajo es sin embargo un elemento indiscutible: no existe ya la tentación de escapar de él, de refugiarse exclusivamente en el papel del ama de casa. Más aún: toda mujer es vista, en cierto modo, como una secretaria; la hija que acaba de nacer, por ser una hija, es ya indiscutiblemente una futura secretaria. El marido es todavía el mediador, el que la lleva en coche a la oficina. El trabajo profesional que imagina Aurora no corresponde a un proyecto propio, a través del cual ella actúa en el mundo y tiene acceso a los recursos económicos que le permiten asegurar su sustento; es un trabajo ya indiscutible, pero todavía sujeto al proyecto familiar, dado que se trata de un segundo sueldo, con un marido que lo consiente y lo facilita. El trabajo profesional proporciona un principio de autonomía, el de la posibilidad de decidir sobre el consumo, en que el marido no es ya mediador.

Así pues, ser una mujer es, para Aurora, ser esposa, ser madre, ser secretaria; los roles domésticos y los profesionales no son contrapuestos como incompatibles, de una manera explícita; pero hay datos reveladores, que nos muestra que, incluso en este caso en el que el proyecto profesional no interfiere ni aparentemente distorsiona el proyecto

familiar y la maternidad, el conflicto existe: el dolor procede del embarazo, pero lo que requiere esfuerzo es ir a trabajar; el parto se presenta en la oficina. En la dificultad de Aurora para establecer la distinción entre vida familiar y vida profesional, aquella invade a ésta, en una protesta de la muchacha por no poder dedicar toda su energía a la construcción de su vida familiar. Aunque, finalmente, todo se resuelve en una nota armoniosa, en una evocación de la felicidad y los sueños cumplidos.

A juzgar por las redacciones que estamos analizando, las Auroras son hoy escasas entre las adolescentes barcelonesas. Sin embargo, representan una modalidad de género todavía disponible, por así decir, para una adolescente, todavía no totalmente descartable. Analizado en términos históricos, esta modalidad, todavía presidida por la necesidad de intimidad, por el predominio de lo familiar sobre lo profesional, contiene y elementos de autonomía: la aceptación del trabajo profesional, aunque sea con carácter auxiliar, y la posibilidad de decisión en relación al consumo, que no es visto sólo como consumo doméstico, sino como momento de libertad personal, en el descapotable y con las amigas. Aunque no tenemos elementos de comparación precisos para el pasado, podemos pensar que, hace treinta años, esta era una modalidad “moderna”, relativamente avanzada para una mujer. Hoy, en cambio, representa el punto más tradicional del conjunto de modalidades presentes en el corpus que estamos analizando.

Veamos un segundo momento, una segunda modalidad de género disponible para las adolescentes de hoy, ya mucho más frecuente en las narraciones de este grupo. Loli y Sara nos permiten ejemplificarla, aunque podríamos haber incluido muchas otras narraciones que reflejan el mismo tipo de proyectos.

“Hoy ha sido un día como cualquier otro. Esta mañana me he levantado a las ocho de la mañana con mi marido, hemos desayunado y mientras él sacaba el perro yo he despertado a los niños y les he dado el desayuno. Mi marido se ha llevado a los niños al colegio y yo me he ido a ejercer mi profesión que es biología.

Cuando he salido del laboratorio me he acercado al supermercado a comprar algunas cosas que me hacían falta. Al llegar a casa la señora de la limpieza ya lo había recogido todo y mi marido había preparado la comida. Después de un delicioso plato nos apetecía pasear y hemos ido a la playa. Mientras hacíamos tiempo para que los niños salieran del colegio hemos pasado por el banco a ingresar dinero; una vez al mes lo hacemos para ir recaudando dinero a ver si nos podemos ir estas vacaciones al Caribe 20 días o un mes.

Después de cenar siempre repaso las notas del laboratorio, pero hoy estaba cansada y me he ido a la cama pronto” (Loli, 15 años).

En la narración de Loli, la vida profesional va tomando forma. Ciertamente, su interés está todavía centrado en su familia, y su imaginación se ha concentrado en describir las idas y venidas de los niños y en prever como se resuelven los problemas domésticos. Pero, a diferencia de Aurora, ahora es la vida profesional la que comienza a invadir el espacio privado: las notas del laboratorio aparecen en casa, como prólogo al sueño. Aparentemente la vida familiar y la vida profesional se combinan sin esfuerzo; el trabajo doméstico no representa un motivo de conflicto, puesto que recae en una

tercera persona, y las tareas que ésta no realiza se comparten: el marido prepara la comida, ella compra lo necesario. Existe un proyecto compartido en el que ambos colaboran, centrado en la ilusión de las vacaciones. Pero para Loli, como para tantas otras muchachas que cuentan historias muy similares, todo ello requiere un esfuerzo: Loli se imagina cansada. Compartir ambos roles supone una tensión, que hay que cortar por alguna parte; en este caso, utiliza una doble medida: la asistenta y el dejar alguna tarea profesional, cuando todo se hace incompatible. La evocación de los momentos de intimidad está más presente en la narración que la evocación del trabajo profesional; los momentos dulces son los compartidos. Pero el trabajo profesional, del que sabemos poco, no se presenta ya como una carga rutinaria; es una parcela propia en la que se toman iniciativas, más allá del horario exigido, y que está continuamente presente en la vida de Loli, en un intento de equilibrio no exento de conflicto o de cansancio.

Sara es otro ejemplo de esta fase de la evolución hacia la autonomía y de la forma que toma en ella el deseo de intimidad. He aquí lo esencial de su redacción:

“Dentro de 10 años me imagino trabajando de cámara de televisión. (...) Trabajando ocho horas diarias, dirigiendo y grabando un programa humorístico en el que, toda la gente, desde sus casas, encendiera la televisión y viera mi programa. Sería como haber alcanzado la cima más alta de mi carrera profesional.

Luego me dirigiría a mi casa para poder comer después de un día tan agotador.

Mi marido, un hombre sincero, respetuoso, amable y trabajador, vendría a comer de un momento a otro. A las cinco de la tarde, junto con mi marido, iríamos a buscar a mis dos hijos a la guardería. Con el coche iríamos al parque para que se distrajeran un rato. Por la noche cenaríamos los cuatro juntos y veríamos la televisión. (...) Todos nos divertiríamos viendo mi programa y esperando a que llegase el día siguiente para poder ir a trabajar” (Sara, 15 años).

También en la narración de Sara el trabajo profesional va tomando importancia, si lo comparamos con la descripción de Aurora, y comienza a invadir, de otra manera, el espacio privado. Y también para Sara los momentos de intimidad están vinculados a la familia, las comidas y paseos conjuntos, aunque aparece ya una cierta excitación vinculada a lo profesional, tal vez un pequeño paso más en comparación con la narración de Loli. Pero hay algo más que las dos tienen en común: la evocación del cansancio y el agotamiento. Loli y Sara configuran una parcela de autonomía mucho mayor que Aurora: su trabajo profesional es ya importante, excitante incluso. Pero todavía no conciben los momentos de felicidad al margen de su familia: las comidas se hacen en común, los paseos también, la televisión se ve en familia. En comparación con Aurora –y aunque ello pueda ser en este caso anecdótico– ya no hay escapatorias fantasiosas y románticas con veladas íntimas y amaneceres sobre el mar. Hay modestos paseos por la playa y lo excepcional se reserva para las vacaciones, porque el trabajo profesional exige disciplina y acostarse temprano.

El momento que ilustran las narraciones de Sara y Loli es de aparente equilibrio, en el que las mujeres asumen los dos roles con “ayudas” masculinas y pueden disfrutar de las ventajas de una autonomía moderada, todavía regida por el predominio de la vida

familiar compartida como ideal. Momento que, de todos modos, es menos armonioso de lo que parece a primera vista e incluye una tensión que ya se hace visible en las narraciones de ambas muchachas. Las dificultades que entraña la asunción conjunta de ambos roles es muy evidente para bastantes de sus compañeras de clase.

El paso siguiente de este proceso nos lo escenifican Bea y Marta, para las que el espacio privado ya ha sido casi totalmente invadido por la vida profesional, haciendo explícito el conflicto. Leamos sus palabras.

“Hoy lunes día 25 de octubre del 2006 me he levantado bien pronto, a las 7, para prepararme e ir a trabajar. A las 8 llegué a la oficina y me puse a trabajar en los planos de una torre que he de hacer para una familia. El trabajo de arquitecta es muy duro y lento de realizar. La torre que he hecho, diseñado, tiene cuatro pisos, en la planta baja se encuentra el p arking (...)

A las 14.00 sal  para comer algo en el bar de la oficina y a las 15.00 volv  a entrar. Seguí con el proyecto de la casa, el cual me llevar  unos días acabarlo.

A las 19.30 sal  de la oficina y fui a hacer unas pequeñas compras. Llegó a casa sobre las 20.30 y como aún mi marido no ha llegado, hago yo la comida y mientras mi hija est  haciendo los deberes.

Al llegar mi marido, cenamos y hablamos de cómo nos ha ido el día. Al terminar, mi hija se fue a dormir y mi marido y yo preparamos el trabajo del día siguiente. Hoy ha sido un día bastante normal, no como otros que tengo demasiado trabajo y no tengo casi tiempo de estar con mi familia” (Bea, 18 años)

La redacción de Bea descubre una serie de cuestiones interesantes: a medida que aumenta el nivel de autonomía personal, el trabajo profesional va ocupando espacio en las descripciones y en la mente de las muchachas. Ya no se refieren a “voy a mi trabajo”, sino que describen sus quehaceres profesionales con minuciosidad, y estos se convierten en duros, pero al mismo tiempo excitantes. El empleo del tiempo se hace más preciso, los horarios laborales interminables. Las comidas familiares y cálidas van siendo sustituidas por el “comer algo” en un ambiente impersonal; los paseos con los niños desaparecen para dar paso a niñas que hacen deberes. Quedan momentos de intimidad compartidos, pero los temas siguen centrados en el trabajo. Y esto no es más que el comienzo de una situación que puede ir acrecentándose: “hoy es un día “normal”; otros días el trabajo profesional no deja ya ningún resquicio para la intimidad familiar. Sin embargo, hay menos menc n del cansancio; simplemente, el trabajo es duro, pero la tens n parece haberse objetivado, a la vez que desaparece la minuciosidad en la descripción de las tareas domésticas y que estas parecen ser asumidas de modo más casual.

Marta nos da otra versión, bastante parecida, de este momento de la evolución. Podría citar muchas más, porque esta parece ser una posición bastante compartida entre las estudiantes analizadas, pero creo que los rasgos que muestran son lo suficientemente claros como para ejemplificar este momento:

Hoy 25 de octubre de 2006 recuerdo que en 1996 a mí me hubiera gustado ser piloto de aviación, por la simple razón de que me encantaba la velocidad y el riesgo.

Yo por estos tiempos no había volado en avión hasta que empecé a trabajar de azafata de vuelo, este es mi trabajo hoy en día.

Mi trabajo es muy ajetreado por la cosa de estar siempre en el aire.

Yo estoy casada y paso muy poco tiempo en casa y mi vida es muy rutinaria.

(...) A las 22.00 llego a mi casa y hago la cena y ya hasta el día siguiente.

Mi marido me dice que ya es hora de que pase más tiempo en casa, aunque él no se puede quejar porque es piloto de aviación que ese era mi sueño.

Casi no nos vemos, porque él llega a casa a las 24.00 horas, yo para esa hora ya he cenado y estoy a punto de meterme en la cama.

Queremos tener 2 hijos, pero hasta que no deje yo de trabajar me parece que lo tengo un poco difícil. (...)

Dentro de 2 meses me voy de vacaciones con mi marido al Caribe, tengo ganas de pasar un tiempo a solas con él” (Marta, 16 años).

También para Marta ha desaparecido el tiempo de la intimidad, devorado por el trabajo profesional. Queda el deseo de dedicar más tiempo a la relación, como un proyecto de vacaciones, lo excepcional. Pero si Bea se imaginaba madre de una hija, Marta no ve cómo llegar a compatibilizar profesión y familia. El mundo de la cotidianidad familiar ha desaparecido, aunque sigue presente como algo deseable, pero que, de producirse, requiere una gran renuncia; por el momento, Marta suprime a los hijos, confiándolos, en forma muy hipotética, a un futuro no especificado.

Hay otro elemento que cabe resaltar en la narración de Marta: a pesar de su autonomía profesional, de la importancia que el trabajo parece ocupar en su proyecto vital, ella se sitúa jerárquicamente por debajo de su marido, y expresa una cierta frustración respecto del abandono de su ilusión por ser piloto de aviación. ¿Por qué este sueño no ha de cumplirse? ¿Cuáles son los obstáculos que Marta intuye? Podría tratarse de obstáculos debidos a su posición de clase, pero parece menos probable, dado que ser piloto es algo que parece posible para su marido. ¿Se trata, entonces, de algún obstáculo debido al hecho de ser mujer? No es Marta la única alumna que hace referencia a este tipo de frustración; varias de ellas aluden, en algún momento de sus narraciones, a sueños infantiles acerca de sus profesiones no cumplidos, por demasiado temerarios, que en algunos casos corresponden a las profesiones de sus maridos. Es decir, todo indica que incluso en un estadio relativamente avanzado de la conquista de la autonomía personal, en el que el proyecto profesional ya no necesita del permiso de un varón para constituirse, la igualdad con éste sigue dando cierto miedo, sigue constituyendo una transgresión que lleva a algunas muchachas a imaginar un futuro en el que se sitúen en posiciones inferiores a las de sus compañeros, al precio de una renuncia que no parece corresponder a límites objetivos, sino más bien a un límite autoimpuesto.

En cualquier caso, esta tercera modalidad de género femenino muestra que el progreso de la autonomía se vive, para las muchachas, al precio de un retroceso de los momentos de intimidad, y que se percibe un conflicto claro entre ambas tendencias. A medida que la autonomía va delimitándose, se produce una mayor exigencia respecto

del tipo de trabajos profesionales a realizar, aun cuando quedan dudas en poder alcanzarlos. Pero, sobre todo, el trabajo profesional se opone muy directamente al bienestar doméstico y a los momentos compartidos, así como a la realización del trabajo doméstico, que ya no es sino un apéndice de la vida cotidiana. Pero, en este estadio, existe aún el miedo a eliminar la intimidad: se intenta mantener la relación familiar, se deja la puerta abierta a la posibilidad de tener hijos más tarde. Los mandatos del género femenino tradicional no han sido aún olvidados; subsisten, limitados, confinados al momento de excepción y claramente superados, en la realidad, por un trabajo profesional que se impone devorando las horas.

Ana, Rosalía y Pepa ilustran lo que considero como un cuarto momento, el más avanzado, por ahora, en la construcción de una identidad femenina que progresa en el camino hacia la autonomía y trata de hallar nuevas formas de relación en que la intimidad sea posible, formas que se inscriben fuera de la familia tradicional o incluso totalmente fuera de la familia. Dentro de la muestra que estamos analizando, este momento no es excepcional, ni exclusivo de estas tres muchachas: con pequeñas variantes, aparece en bastantes redacciones.

“Dentro de diez años habré acabado mis estudios de turismo, trabajando, ganando mi propio sueldo, tener mi propio apartamento, poder pagar mis vacaciones y ser independiente. Sin ningún hombre en el sofá, hacer y decidir lo que yo quiero hacer en mis días de vacaciones.

Me levantaré temprano para ir a trabajar todo el día en la agencia, a la hora de comer me voy con mis compañeros a comer al restaurante de enfrente, luego llego a la agencia. A las 8 cierro y me voy a dar una vuelta con mis compañeras, luego llego a mi casa y tengo que limpiar y hacer la cena, pero no tengo que planchar camisas ya que no estoy casada, tengo una relación con un hombre de mi edad, pero sin intenciones de casarnos. Durante el día, cuando yo no estoy en casa, viene una mujer a hacer la faena de mi casa, pero 2 veces a la semana.

Los fines de semana sólo trabajo los sábados; los domingos me voy a pasar el día fuera, hago una visita a mi familia” (Ana, 16 años).

El proyecto de vida de Ana ya está construido desde una autonomía muy amplia, afirmada explícitamente como tal. No sólo su proyecto de mujer adulta no necesita de un hombre para alcanzarla, sino que un hombre sería para ella un obstáculo para acceder a esta autonomía, que se consigue a través del trabajo, del sueldo, de la vivienda propia y no compartida.

La vivienda adquiere por lo tanto otro sentido: ya no es el espacio de la intimidad; ni siquiera es invadida por el trabajo, porque no es sino un apéndice de Ana, el espacio de su propia supervivencia, de la que, de todos modos, ella es consciente. El trabajo doméstico sigue presente, y es algo que ha pensado como resolver; pero ya no es la condición para las cenas íntimas, sino una mera cuestión que hay que organizar. La necesidad de intimidad queda expresada, pero fuera del hogar; son los compañeros de trabajo, las amigas, la relación con un hombre sin ninguna voluntad de matrimonio, la familia de origen, en momentos puntuales. La intimidad se sitúa ahora fuera del hogar,

fuera de un círculo cerrado, en una serie de redes cambiantes que Ana maneja según sus necesidades.

También para Rosalía la autonomía pasa por la negación de la mediación masculina, y la incompatibilidad entre vida profesional y vida familiar se expresa en forma plenamente consciente:

“Me imagino que dentro de diez años estaré ejerciendo mi profesión, después de haber acabado la carrera de “Educación Social” y luego continuar con la de “Psicopedagogía”. A mi madre le gusta mi trabajo, pero a mi viejo le hubiera gustado que estudiase “derecho” o “política”; pero va contra mi ética y elegí ser esto. A veces creo que estaré en una oficina o en una consulta, pero esto es secundario. Si llego a ser lo que me propongo, seré feliz, por lo menos trabajando en lo que me gusta.

En cuanto a mi vida sentimental, tener hijos quizás llegaría a planteármelo, pero lo de casarme, no; tendría que estar loca por él para llegar al altar. Además, no creo que pudiera compensar (sic) el trabajo con la casa y, desde luego, no dejaría lo primero. Y también dentro de la complicidad que hay entre la pareja, tiene que haber una independencia entre su vida profesional y sentimental” (Rosalía, 15 años).

El proyecto de vida de Rosalía está también totalmente centrado en el trabajo profesional, elegido en forma autónoma, contra los deseos de su padre y como eje de su vida. Rosalía ya se ha constituido en un ser que decide no sólo qué hacer en vacaciones, sino como y para qué vivir, en función de sus principios; Rosalía ya no se parece en nada a la Sofía de Rousseau, sino a Emilio. Con una diferencia: para Emilio, crear una familia no era un peligro, algo que pudiera apartarle de su camino, mientras para Rosalía, sí. Casarse ha dejado de ser un mandato de género, una meta; no sólo no es lo adecuado, lo sensato, sino que es asimilado a la locura, a algo que tuerce su camino, que se interfiere en su proyecto; algo, en definitiva, que hay que descartar como irracional, en un planteamiento hecho con toda racionalidad. La necesidad de intimidad, de “complicidad”, como dice ella, en un término que describe perfectamente las condiciones desde las que la pareja sería aceptable, sólo puede cumplirse desde una autonomía suficiente para permitir a la mujer desarrollar su trabajo profesional. Pero en este cuadro perfectamente trazado de Rosalía queda, sin embargo, un hilo suelto: “tener hijos quizás llegaría a planteármelo”. El obstáculo a la autonomía de las mujeres no son tanto los hijos como los hombres: fuera de la pareja, los hijos pueden ser posibles, y pueden llegar a cumplir la necesidad de intimidad que aparentemente no resuelve ya, para esta mujer que apenas para en casa, la vida de pareja.

Dentro de la gradación que estamos viendo, la redacción de Pepa nos da otra versión, que muestra un pequeño pasito más en la emergencia de la mujer como sujeto autónomo. Pepa ya ha roto todas las amarras y se ha lanzado al mundo; ya ha abandonado todo intento de hogar, de familia, de interior, y es toda vida exterior. Su autonomía ya no se ve limitada por un varón, sino por los avatares de su trabajo profesional. Leámosla.

“Hoy 18 de octubre de 2006 me he levantado a las 9.00 y debo darme prisa porque mi avión sale a las 10.00; me voy de viaje a Italia porque debo ir para hacer mi trabajo

que es el de periodista y voy en busca de una noticia. Estoy siempre viajando de un lado a otro del mundo, para estar siempre en el sitio adecuado y en el momento oportuno, sé más de seis idiomas y me conozco la gran mayoría de lugares del mundo entero. Es un poco duro ya que apenas veo a las personas que yo quiero, pero a la vez es más divertido ya que tengo amigos en muchos sitios; alguna vez hago de relaciones públicas, y nunca vas sola, siempre vas con un compañero o compañera de confianza. Yo tengo una amiga que se llama Alba, estuvimos juntas durante toda la carrera. Y además siempre hemos estado muy compenetradas, por eso nos eligieron para este trabajo. Para ella es un poco más duro que para mí porque tiene novio y dice que lo encuentra a faltar, pero siempre me dice que se lo pasa muy bien.

Ya estoy en Italia (...)

Ya son las 12.00 de la noche (...) ha sido un día estupendo, no hemos podido hablar con nadie. (...) Aprovechamos y nos fuimos a ver a Paolo Balessi y Alejandro Sanz que están grabando otro disco los dos juntos. También soy redactora de noticias de música, deportes, etc.... y como Alejandro es amigo mío, aprovechamos bien el tiempo, hacía mucho que no lo veía y me alegré mucho al verlo y le comenté lo que estaba haciendo (...)

Ahora estamos disfrutando de una cena estupenda y de la luz de las estrellas.

Aunque mañana vuelvo a casa y no sé dónde estaré pasado mañana” (Pepa, 16 años).

Pepa ya no nos habla de su casa, ni de una relación sentimental estable, ni de si piensa o no tener hijos. La “mujer de interior” ha desaparecido; su vida se organiza en torno a si misma, a sus proyectos y a su trabajo, e incluso su casa no es más que una referencia sin importancia; el trabajo profesional preside su vida hasta el punto de hacer desaparecer no sólo el espacio interior, sino también el tiempo propio. O todo se ha convertido en tiempo propio, en la medida en que ella ya es su profesión. No hay ninguna cortapisa, ninguna obligación, ni siquiera un novio que la limite. Persiste, si, la necesidad de intimidad, el miedo a la soledad, pero este miedo no se resuelve por creación de una familia propia, sino volcándose más al exterior, teniendo amigos en todo el mundo, organizando, al azar de los encuentros, “cenas estupendas a la luz de las estrellas”, en una expresión muy similar a la que utiliza Aurora; pero mientras para ésta el romanticismo sólo era posible en compañía de su marido y como parte de un proyecto familiar, Pepa lo deriva precisamente de la falta de ataduras, porque la modalidad de género a la que se acoge ha cortado con las ataduras y obligaciones descritas por Loli y Sara y con el miedo a la soledad que todavía experimentan Bea y Marta. Pepa también tiene miedo a la soledad, pero trata de solucionarlo con otra fórmula que no es la de buscar la seguridad de una familia, sino la de vivir, en cierto modo, a la intemperie. Lo cual es “un poco duro”: mientras para un muchacho este proyecto no tendría nada de amenazante, para una muchacha contradice todavía en exceso los mandatos de género, subyacentes en su socialización, y por lo tanto sigue produciéndose cierta tensión, ciertas dudas, que proceden del conflicto entre la autonomía y el amor. Pero dudas que no conducen a la renuncia, sino a la fuga hacia adelante: su proyecto tiene algo de amenazador, pero al mismo tiempo, excitante, “divertido”, en sus términos; todo está a su

alcance: viajar, tener amigos famosos, estar en el centro de las noticias. Paga un precio por ello, y ella lo sabe; no es un precio en términos de sanciones sociales, sino de renuncia: la vida que imagina no es compatible con la vida familiar. Pero apenas si valora lo que deja atrás, apenas si se lamenta, la elección está hecha y ya no admite dudas. Por lo menos, en su imaginación de 16 años.

Recapitulemos.

He distinguido hasta aquí cuatro momentos, cuatro estadios, podríamos también llamarlos, en el camino hacia la autonomía de las muchachas de hoy. Ciertamente, a través de una pequeña muestra; muestras más amplias, sobre todo desde el punto de vista de la clase social, nos darían, probablemente, mayor riqueza de matices. Es posible que en un muy pequeño porcentaje halláramos aun muchachas que se plantean la vida según las pautas de un momento anterior al que refleja Aurora: como amas de casa y madres de familia, sin trabajo asalariado. De hecho, 2 de los 39 casos analizados no mencionan el trabajo, aunque tampoco dan una imagen de amas de casa.

Las posiciones como las de Aurora ya son algo más frecuentes: la vida de una mujer está centrada en su familia y en su maternidad, pero tiene un trabajo profesional, aunque ello le ocupe pocas horas; su autonomía es escasa: la mediación del marido es aún necesaria para moverse, las relaciones que establece casi nunca son instrumentales, sino determinadas por la amistad. La organización de la vida cotidiana es fundamental, y el tiempo transcurre entre desayunos de pareja, paseos con los niños y cenas de amigos. Es una vida aparentemente armónica, pero el trabajo profesional ha introducido ya sus tensiones; Aurora intenta minimizarlas, pero sin apuntar, en ningún momento, al abandono de este trabajo profesional.

Loli y Sara representan otro estadio: la autonomía va tomando cuerpo, a través de un trabajo profesional que tiene mayores exigencias y mayor interés; este trabajo va entrando en el espacio familiar, sin que aparentemente ello represente aun una amenaza; el proyecto familiar toma una forma clásica, de matrimonio con dos hijos, con momentos de paseo o de juego con ellos. La mujer sigue ostentando la responsabilidad del trabajo doméstico, pero éste es parcialmente compartido. Sin embargo, este momento, aparentemente muy satisfactorio porque logra conciliarlo todo, esconde un conflicto; para que todo funcione, Sara y Loli han tenido que pensar, diez años antes, como solucionarían las compras, las comidas, las idas y venidas de los niños, y ello limita su desarrollo profesional, del que nos hablan más que Aurora, pero menos que Bea, Pepa y sus restantes compañeras (Para abreviar los textos, hemos omitido algunos de los detalles imaginados de la vida profesional de algunas de ellas). Pero, sobre todo, está el cansancio, el agotamiento; es decir, no se trata tampoco de un modelo estable, en el que las mujeres puedan instalarse definitivamente.

Bea y Marta avanzan más en la conquista de la autonomía; sus profesiones son interesantes, ocupan gran parte de su tiempo y de su imaginación, nos hablan de ellas en forma mucho más extensa. Y entonces se plantea directamente el conflicto: la incompatibilidad entre la vida profesional y la vida familiar. En este conflicto, la vida

familiar será probablemente la perdedora: en ellas no hay todavía renuncia al matrimonio, pero si reducción del número de hijos, uno o ninguno. Los tiempos familiares se acortan o desaparecen, son aprovechados para preparar el trabajo profesional o quedan relegados a los periodos de vacaciones. El hombre ha dejado de ser el mediador para pasar a ser el compañero, pero esta transformación no es fácil, no está exenta de conflictos; no todos los hombres están dispuestos a asumir este cambio, en la imaginación de las muchachas, y surge la queja por el supuesto abandono de los deberes tradicionales. Queda la posibilidad, remota, de abandonar el trabajo profesional y cumplir el mandato de la maternidad, porque de algún modo tienen que hacer frente a las obligaciones que les impuso su socialización, y si la tensión es excesiva, queda la fantasía de poder desandar lo andado, de renunciar a la autonomía. Porque el equilibrio ya no parece posible; Bea y Marta apenas lo intentan y por ello se ven a sí mismas como transgresoras; pero el cansancio ha desaparecido: el trabajo profesional es su proyecto, y no pueden permitirse la queja a pesar de que los horarios que nos describen sean interminables, y que los momentos de intimidad hayan quedado reducidos a lo excepcional.

Ana, Rosalía y Pepa ya no aceptan este conflicto: quieren afirmar su autonomía, y, para ello, dan un salto gigantesco, que dibuja un panorama completamente nuevo. El obstáculo para su autonomía no son los hijos, ni el trabajo doméstico: el obstáculo es el matrimonio, la mediación del hombre. La autonomía que permite no sólo establecer el proyecto profesional propio sino decidir sobre su vida, abrirse al mundo, organizar su cotidianidad, pasa explícitamente por prescindir del matrimonio; para casarse habría que estar loca, tener un hombre en el sofá o planchar camisas haría imposible decidir sobre dónde y cómo pasar las vacaciones. Desde la autonomía puede plantearse incluso la maternidad -es simplemente una cuestión de organizarse- o el mantener relaciones sexuales; pero la autonomía exige la renuncia a convivir en una pareja estable; si, siguiendo a Bjerrum Nielsen y Rudberg, pensamos que el esquema clásico permitía a las mujeres la autonomía a través de la relación heterosexual, ésta no era sino una forma de autonomía limitada: aquella que permitía pasar de ser la “niña” dependiente a ser la “mujer” dependiente, con mayores posibilidades de decisión sobre su vida, puesto que la relación se establece ahora con un igual y no con padre y madre, pero dependiente aun. La conquista de la verdadera autonomía, aquella que convierte a la mujer en sujeto decisorio y le da acceso directo a los recursos ya no pasa por la mediación masculina, sino que, precisamente, excluye esta mediación. A medida que se avanza en el camino de la autonomía, el hombre no sólo no aparece como el que puede procurarla, sino que, por el contrario, se convierte en el obstáculo para alcanzarla.

¿Significa ello que desaparece toda necesidad de intimidad, de momentos compartidos, o que se renuncia a ella? Ciertamente no. En casi todas las redacciones analizadas hay referencias a momentos compartidos o a su deseo, aunque a veces parecen inalcanzables. Lo que ocurre es que los momentos de intimidad adquieren otro carácter, que, paulatinamente, va alejándose de la entrega, del “ser para otro” incondicional. Son, a veces, relaciones con una amiga, con amigos diversos, o pueden ser -todavía ello no

aparece más que como una posibilidad escasamente apuntada en el material aquí analizado- un nuevo proyecto de “ser para otro”, a través del hijo, con expresa renuncia al hombre como compañero estable, como apuntan Beck y Beck-Gernsheim (2001). Pero un “ser para otro” en el que el otro es más manejable, no invade, no domina, no anula el propio yo. O por lo menos no parece capaz de hacerlo.

Vistos estos cuatro modelos, que conviven en adolescentes del área barcelonesa en 1996, podemos preguntarnos: ¿se trata de modelos de género nuevos? ¿No han existido siempre mujeres que han cifrado toda su felicidad en la maternidad, otras que han querido ser profesionales, otras que han tratado de compaginar los dos papeles y otras que han renunciado al matrimonio para ser ellas mismas? ¿Hasta qué punto esta descripción nos remite a una novedad?

Ciertamente, estas cuatro posiciones no son estrictamente nuevas. Siempre ha habido mujeres para las que la felicidad se cifraba en la maternidad, otras querían ser profesionales, mientras otras trataron de compaginar las funciones familiares y el trabajo asalariado y otras aun renunciaron al matrimonio para poder ser ellas mismas. Lo que estamos tratando de analizar aquí no son las respuestas individuales a los retos que se plantean en la adolescencia para hacer frente a las distintas propuestas de la vida, sino los modelos sociales aceptados, los diversos tipos de obligaciones y posibilidades que perciben hoy las muchachas y la manera en que ellas los internalizan y combinan, para comprender cuales son las modalidades de género disponibles ahora para la mayoría. En la vida social se producen, sistemáticamente, respuestas nuevas a los viejos problemas; siempre hay personas que, enfrentadas a los modelos conocidos, tratan de salirse de las normas y hallar otras vías de solución. Sólo así es posible comprender la existencia de cambio social. Lo que ocurre es que, cuando las soluciones nuevas se alejan demasiado de los modelos vigentes, el coste personal de la innovación suele ser tan elevado que raramente esta puede consolidarse.

Ahora bien, en las narraciones analizadas ya no estamos tratando con personalidades transgresoras, sino con muchachas que han sido socializadas a partir de unos modelos de género que suponen aun determinados mandatos y que, confrontadas a lo que suponen que van a ser sus condiciones de vida, tratan de imaginar cómo compaginarlos. Es evidente, en la gran mayoría de ellas, la interiorización de las obligaciones correspondientes a alguna forma de autonomía personal y también de alguna forma de atención a la construcción de la pareja y de la familia, y la tensión que se deriva de la necesidad de atender ambos tipos de obligación, utilizando para ello modelos socialmente disponibles, formas de vida que ya son posibles, que no entrañan, a priori, sanciones negativas. Su tensión, sus dudas y miedos, nos muestran hasta qué punto el modelo de género femenino se halla en plena mutación, sus límites tradicionales se desdibujan y los mandatos que transmite hoy la sociedad a las jóvenes generaciones de mujeres son ambiguos y contradictorios. Quedan mandatos y estímulos que asimilan el “ser mujer” a ocuparse de la familia y de los hijos como tarea fundamental; pero a la vez, otros mandatos exigen a las jóvenes que desarrollen una vida profesional exitosa,

que se ocupen fundamentalmente de sí mismas, que mantengan su independencia y no inviertan todo su esfuerzo en la construcción de la pareja o la familia. Las normas claras han desaparecido, al ampliarse los horizontes de las posibilidades. Pero el resultado no es exactamente la libertad, sino una gama de respuestas que va desde el intento de compaginarlo todo, para ser fieles a todos los mandatos que se interiorizaron como necesarios, hasta la renuncia a una parte, y por lo tanto hasta una difícil elección.

Con todo, la comparación entre los cuatro momentos nos muestra que el modelo de género femenino está siguiendo una trayectoria identificable; podemos reconocer algunos de sus momentos como correspondientes a pautas más antiguas, que parecen ir perdiendo vigencia. Es el caso, por ejemplo, del ama de casa al 100%, que ha pasado en pocos años de ser el modelo dominante a ser un modelo en casi total desuso entre las jóvenes. Y al mismo tiempo, van apareciendo y difundiéndose formas más recientes, impensables, en términos de modelo disponible, hace aun pocos años, como por ejemplo el deseo de tener hijos como madre soltera o la renuncia al matrimonio.

Y esta trayectoria tiene unos signos inconfundibles: el camino hacia la autonomía personal, el avance del "ser para sí" frente al "ser para otro", la subordinación de la ética del cuidado a la ética de la justicia, la emergencia de las mujeres jóvenes como "sujeto". Trayectoria que no implica la pérdida del deseo de intimidad -que tampoco no quedó negado para los hombres en la etapa en que se produjo su individuación- pero sí la variación de sus formas. La necesidad de intimidad ya no va necesariamente unida, para las adolescentes de los años noventa, a la construcción de una pareja y una familia, aunque ésta sea todavía la solución que muchas de ellas eligen; para algunas, esta forma de establecer vínculos afectivos supone un conflicto con otro tipo de aspiraciones, y entonces tienden a renunciar a ella para poder desarrollar más ampliamente su autonomía, siguiendo una tendencia que, por lo menos a juzgar por lo que ocurre en países de nuestro entorno, parece destinada a ir en aumento. Así, recurriendo de nuevo a Bjerrum Nielsen y Rudberg (1994), cabe afirmar que las muchachas no se transforman en muchachos, en la medida en que siguen imaginando formas de mantener las relaciones de intimidad y, cuando no les parece oportuno establecerlas en la forma tradicional, tratan de crearlas en otra dirección. Pero es que, de hecho, tampoco los hombres renunciaron nunca a la necesidad de intimidad; lo que ocurrió es que no necesitaban ocuparse específicamente de ella, puesto que éste era el mandato que correspondía a las mujeres. Y en cambio, cuando éstas llegan a la construcción de la autonomía personal, ya no queda nadie -excepto, tal vez, otras mujeres- para asegurarles el cumplimiento de sus necesidades afectivas y de cuidado.

## **12.2. El género masculino: los síntomas de una crisis**

Frente a la relativa claridad visible en la evolución del género femenino cabe preguntarse qué ocurre con el género masculino, cuáles son sus tendencias evolutivas, y qué relación tienen con las observadas para las muchachas. ¿Existe también una línea

de desplazamiento de los modelos de género que indique alguna dirección, y, en este caso, cuál de ellas? Son algunas de las preguntas que nos hemos formulado en este trabajo, y a las que trataremos de aportar respuestas, aunque de modo muy provisional.

Muy provisional porque tenemos mucha menos evidencia empírica de lo que ocurre en el género masculino. Como género dominante no fue, durante mucho tiempo, problematizado, ni considerado como una construcción social. "Ser un hombre" ha sido entendido incluso en mayor medida que "ser una mujer", como un hecho derivado de la naturaleza que no necesitaba explicación, aunque al mismo tiempo y contradictoriamente, en la comparación entre los géneros se haya visto al hombre como producto de la cultura frente a la mujer considerada en mayor medida como directamente extraída de la naturaleza. Sólo en los años noventa comienza a sistematizarse el análisis de la masculinidad como género, a partir de los análisis y el sistema conceptual elaborado por el feminismo en relación a las mujeres. De aquí que el mapa de la masculinidad se nos presente todavía extremadamente incompleto, y al adentrarnos en él podemos únicamente comenzar a indicar hacia donde parecen llevar los caminos que van siendo desbrozados.

Para tratar de avanzar en los perfiles del género masculino ahora y aquí, es decir, para saber cuáles son los mandatos y pautas de género que reciben los adolescentes de nuestro tiempo, disponemos de las 19 redacciones sobre cómo imaginan su vida pasados diez años, procedentes de una escuela de clase media baja situada en el área metropolitana de Barcelona, que hemos ya comentado parcialmente al referirnos a las muchachas. Dado el escaso número de redacciones de chicos, esta muestra fue aumentada con otra en la misma escuela, en la que se formuló la misma pregunta, en 1998; disponemos así de un material adicional de 9 redacciones, es decir, de un total de 28 en que chicos adolescentes, entre 14 y 17 años, imaginan su vida futura.

El análisis de los proyectos de vida futuros de los muchachos pone de manifiesto un hecho: no es posible hallar una línea de evolución, en relación a los roles tradicionalmente masculinos, en la que exista una progresión con la misma nitidez con que ésta puede establecerse para las chicas. Los muchachos están instalados en la autonomía: todos se refieren, en mayor o menor medida, a su trabajo profesional. Este es todavía un mandato extremadamente poderoso, de modo que ningún chico -a menos que, deliberadamente, se instale en la transgresión- puede dejar de pensarse como trabajador en algún tipo de profesión. El trabajo profesional parece seguir siendo la clave sobre la que se construye la identidad masculina, que, por otra parte, no entra en contradicción con ningún otro mandato que se plantee como incompatible, de modo que, a diferencia del género femenino, escindido hoy entre dos mandatos, el género masculino no se presenta, a priori, como conflictivo, aunque más adelante veremos algunos matices que anticipan posibles cambios. Se trata, fundamentalmente, de tener una profesión, y una profesión exitosa, que procure dinero, viajes y todo tipo de posibilidades. Curiosamente, la profesión de piloto de aviación parece ser, para la muestra analizada, la que más se adecua a los sueños adolescentes.

Sin embargo, y aunque de forma muy tenue, sí puede identificarse una línea de evolución respecto del papel asumido en relación a la familia. El perfil de género más tradicional, en la muestra estudiada, es el que nos describe Juan:

“¡Por fin! Lo conseguí, lo he logrado, he hecho realidad mi sueño, el más grande de mis sueños. He fichado por el Real Madrid. Ha sido un camino largo desde el modestísimo Gavá hasta el espléndido Madrid, pasando por muchos años de estudios, de muchos madrugones el día del examen, por muchos sufrimientos. Ahora ya estoy mucho más tranquilo, iré a mi casa, me llevaré a mi madre, y nos iremos de compras. Con todo el dinero que me van a pagar nos podemos despreocupar. Hasta ahora tenía que trabajar y jugar al fútbol para poder sacar la familia adelante; estaba desde las seis de la mañana, trabajando en una empresa hasta las 6 de la tarde. A las siete acudía a los entrenamientos y cuando volvía, a las 10, ayudaba a mi madre en las cosas del hogar. Mi madre se preocupaba mucho, viéndome trabajar de esta manera, y siempre estaba angustiada y preocupada. No se puede decir que las cosas nos fuesen mal, pero yo quería que mi madre disfrutara de lo que de pequeña le fue negado. (...)” (Juan, 15 años).

Juan es plenamente el "*breadwinner*", el hombre que debe resolver el problema económico familiar, no sólo en la familia que construya, sino incluso en la de origen, en una narración típica de lo que fueron los mandatos de género masculinos, pero hoy ya muy poco frecuente entre los adolescentes barceloneses. Ser jugador de fútbol es su proyecto personal, pero es sobre todo la forma de superar las dificultades económicas familiares, de procurar el bienestar a la familia, y especialmente a las mujeres de la familia, más allá de lo estrictamente indispensable. La madre asume también perfectamente la imagen tradicional; se preocupa, se angustia, es ayudada por el hijo modélico. Que, gracias a un esfuerzo ampliamente evocado, consigue en forma mágica, la riqueza que pondrá a disposición de la mujer, superando etapas de pobreza. Al mismo tiempo, es extraordinariamente significativo que esto se consiga a través del fútbol: Juan, cuyo origen social trasluce perfectamente en su redacción, no tiene otro medio de llegar a la riqueza que el fútbol, casi la única aventura económicamente deslumbrante que está al alcance de los adolescentes de clase trabajadora.

Pero la posición de Juan es casi única en la muestra estudiada, probablemente más debida a avatares biográficos que podemos intuir -no hay referencia al padre y sí a una infancia muy difícil de la madre- que a la imitación de un modelo próximo de su entorno. Por supuesto, el que Juan asuma este modelo de masculinidad muestra que está todavía disponible en nuestra sociedad, que queda aún mucho de él en el trasfondo de la masculinidad, aunque cada vez se trate más de una referencia que de un modelo necesario. En la redacción de Roger hay también una mención explícita al papel sustentador del marido y padre, pero contiene elementos mucho más modernos y más presentes en diversos estudiantes.

“Me levantaré pronto para ir a pasear a los perros de caza por la montaña, mi mujer sigue durmiendo y los niños también. Después a trabajar para comprar juguetes a los niños y rosas a mi mujer, pero sobre todo para poder comer y que no falte de nada. Al medio día me espera la comida, le doy un beso a mis hijos y a mi mujer. Los niños

juegan con su consola *sony play station* y yo les digo: vamos a comer. Cuando terminamos me pongo yo a jugar hasta la hora de ir al trabajo. Por la tarde veo el partido del Barça con sus nuevas estrellas Celades y Ronaldo. Al término del partido me voy al cine con mi mujer a ver una película de un romance que se paga con ecus. Después una buena peli por la tele en la cama mientras los niños duermen y sueñan en cuando sean grandes y tengan familia. Al término de la película pongo la música para dormir plácidamente arropado a mi mujer” (Roger, 16 años).

Esta narración nos muestra una transición fuerte: subsiste la conciencia de la necesidad de ganar dinero para atender a las necesidades básicas –aunque también a los caprichos- pero ha desaparecido la noción de esfuerzo. La vida en familia es una sucesión de besos y momentos de juego, la vida personal un conjunto de juegos y espectáculos. Contiene, además, uno de los elementos más frecuentes en las narraciones de estos adolescentes: la referencia al Barça –o a otros clubes, como hemos visto en el caso de Juan- que aparecen como una de las constantes más definitorias de la actual identidad masculina.

El papel, relacionado con la familia, más frecuentemente evocado por los chicos, es bastante similar al que aparece en la narración de Roger, con dos variantes. Aunque varios de ellos se imaginan ganando bastante dinero, teniendo coches lujosos o siendo ejecutivos importantes, estos elementos aparecen citados como pruebas de su triunfo profesional, más que como derivados de la obligación de mantener a la familia. Muchos de ellos imaginan que están casados con una mujer que trabaja, en una familia de dos hijos, con roles profesionales compartidos. Y no todos tienen el deseo de juego y de espectáculos que describe Roger. En general, apenas hay referencias al trabajo doméstico, con la excepción de alguna mención a que se acompaña a la mujer e hijos en coche. La vida familiar, que es también el momento más claro de intimidad y bienestar, no exige un esfuerzo de construcción y mantenimiento, para los varones, en una diferencia muy marcada con las mujeres. Pero la vida familiar no parece agotar la necesidad de comunicación con los demás: la mención del grupo de amigos, haciendo deporte, viendo un partido de fútbol o “yendo de juerga”, está mucho más presente en los chicos que en las chicas.

Hay otro elemento diferencial entre chicos y chicas: mientras aquellas apenas mencionan el entorno, los cambios de la sociedad o los elementos de innovación, estos parecen más atentos e interesados por estos temas. La referencia a los ecus, por ejemplo, y otras que veremos enseguida, no aparece en ninguna redacción femenina. Fútbol, deporte, cambios sociales y económicos, cambios ecológicos, están más presente en las redacciones de los chicos. Las chicas viven todavía, en su mayoría, en el interior, por así decir, en la casa, y tratando de salir de ella o de compaginar el dentro y el fuera. Sólo algunas, como hemos visto en los casos últimos, se conciben como “mujeres de exterior”, paseando por el mundo, sin describir su casa; se trata de un proceso aun en curso, al que probablemente le faltan algunas décadas para llegar a un perfil semejante al masculino. Los chicos están en el exterior, saben lo que ocurre; pero ello crea, en algunos casos, angustia e incertidumbre. Aparentemente, al ir borrándose la figura del padre

como sustentador familiar, hay una etapa de aparente armonía, en el que el perfil masculino tiene algo de infantil, entre juegos y deportes. Pero tampoco parece tratarse de un perfil estable. Una lectura atenta muestra lo que pueden ser respuestas a los cambios en el entorno, que, en cierto modo, ya están siendo interiorizados por algunos muchachos. El conflicto existe, pero a diferencia de lo que muestran las chicas, para los chicos no es un conflicto de roles, sino una incertidumbre debida a unas circunstancias exteriores que se presentan como problemáticas por diversas razones. Y es frente a este exterior que debe tomar posición un hombre. De aquí que aparezca, en algunas redacciones, un tema inexistente en las redacciones femeninas: la evocación de la violencia, y la toma de posición frente a ella.

Veamos cómo se plantean José Luis y Sergio su futuro:

"Si las cosas van como he planeado seré un gran piloto de aviación, o todavía estaría estudiando la carrera de piloto, pero para eso tendré que trabajar un poco, para ahorrar un poco de dinero. Si las cosas no han salido como yo quería seré guardia civil, al ser mi padre guardia civil los hijos del cuerpo siempre tienen una plaza en ello. Me dedicaría a apalazar a E.T.A. o a los skins esos que van destrozando y matando gente por las calles, si todo sale bien y si no sale a cuidar cabras que es lo más fácil de conseguir, pero prefiero que todo salga bien para ser un piloto de verdad" (José Luis, 14 años).

"Si sigo vivo supongo que estaré trabajando en algo que me guste, preparando platos en la enorme cocina de mi restaurante, o grabando algún disco. Pero tal y como van las cosas ahora, la economía del país y todas esas cosas, igual estoy en el paro, nunca se sabe, lo puedes tener todo o puedes no tener nada, depende de ti. Ahora pienso que nunca me casaré y tendré hijos y todas esas cosas, pero igual dentro de unos cuantos años cambió de opinión. No tengo ningún sueño particular, no quiero ser un ricachón de estos que siempre tienen un fajo de dinero en el bolsillo, pero si algún día me tocara la quiniela... Eso sí, espero no tener que luchar por una bandera o por mi religión, aunque soy ateo, no me gustaría tener que ir matando gente por ahí por cualquier razón, aunque si algún día me tuviese que defender me defendería. Espero que no tengamos que vivir bajo la amenaza constante del terrorismo, de las guerras, del hambre, etc. Si viviéramos como los indios no nos pasaría esto. Vivimos bajo la influencia del dinero, todo nuestro mundo gira en torno al dinero, si dentro de diez años no existiera el dinero no habría ni ricos, ni pobres. (...)" (Sergio, 16 años).

Hay dos elementos interesantes a destacar en las redacciones de José Luis y de Sergio: en primer lugar, la incertidumbre respecto del trabajo y de las posibilidades de lograrlo. El paro es una realidad que comienza a estar demasiado presente para poder ser ignorada. Los proyectos profesionales, elementos centrales de la identidad masculina, pueden presentar dificultades, y, a partir de aquí, todo se desmorona, y aparece una angustia cósmica, la de no poder llegar a ser en un mundo demasiado complejo, en el que el dinero es la medida de la propia virilidad. Frente a esto, la inseguridad lleva a plantearse la propia posición respecto al empleo de la violencia. En un caso se resuelve agresivamente, tratando de restablecer lo que se concibe como el orden y la justicia, en el otro se renuncia a poner orden y se expresa un repliegue en el que lo único que queda

es la autodefensa. Pero en ambos casos desaparece el proyecto familiar, o, por lo menos, se ve rodeado de una gran duda, porque es la posibilidad del control sobre la propia vida lo que está en duda, en un mundo complicado e incierto.

No todas las redacciones evocan, como las de José Luis y Sergio, la inseguridad y la violencia. En algunos casos, frente a la inseguridad, lo que se produce es el intento de construcción de un mundo privado amable y divertido. Pero ello aparece en contraposición, una vez más a la vida de la ciudad. La redacción de Ramón lo expresa nítidamente:

“Me levantaré a eso de las nueve y para quitar la resaca de la noche iré a hacer un poco de ejercicio. Después desayunar, y me pasaré toda la mañana enchufado al ordenata y escuchando música. Después de comer a currar y por la noche de juerga con los colegas. Lo más seguro es que no me case, pero si me echaré novia. Intentaré vivir en una montaña alejado de la ciudad, aunque a este paso no quedarán montañas de aquí a diez años. Viviré en una casa de madera con perros” (Ramón, 15 años).

Tratemos finalmente de sacar algunas conclusiones respecto de la evolución del género masculino, vistas las imágenes de futuro de estos adolescentes. El papel clásico de proveedor del hogar va quedando atrás; no ha desaparecido, pero es poco frecuente, posiblemente limitado a casos en que se ha vivido familiarmente en una especial dificultad económica, lo que lleva al muchacho a asumir esta responsabilidad. En la mayoría de los casos ya no es así; pero, al tender a desaparecer este papel, el eje de la masculinidad en la familia se torna incierto: el trabajo es una obligación que puede procurar prestigio y estatus, pero no es ya el elemento definitorio del rol masculino en el grupo familiar. Para muchos de estos chicos, el trabajo no es tampoco el espacio de la autorrealización; en promedio se refieren a él menos que las chicas, y describen en menor medida las operaciones que comportará diariamente. El “currar”, es algo bastante abstracto; la familia es un espacio cálido, respecto del cual el hombre no tiene responsabilidades precisas.

Pero al mismo tiempo, los muchachos son más conscientes que las muchachas del mundo en que viven, de los rápidos cambios que acontecen a su alrededor. Cambios que a veces son interpretados como amenazas: puede producirse el paro, la contaminación, la violencia. A pesar de la afirmación de que todo depende de cada uno, hay elementos que no se controlan, y que proyectan dudas sobre el desarrollo de la propia vida. Mientras las chicas experimentan la tensión y el reto de salir del interior casero y de hacerse un lugar en el mundo tratando de no renunciar a la construcción de relaciones de intimidad, o creyendo que la renuncia es necesaria para experimentar una vida más amplia, los chicos están instalados en el exterior desde hace mucho tiempo, pero no parecen estar seguros de su capacidad de control sobre el entorno. Frente a las incertidumbres que perciben respecto de la posibilidad de desarrollar su vida futura tal como quieren, tienden a replegarse en los juegos, los amigos o la familia, o tratan de protegerse de la violencia aislándose, huyendo de una vida urbana que parece presentar para ellos un trasfondo más amenazador que la vida en el campo.

En cuanto a la posibilidad de ejercer un papel público, de transformar el mundo, por así decir, apenas hay rastros de ella en las redacciones analizadas: los “grandes sueños” a los que a menudo aluden estos adolescentes son de bienestar personal, no de transformación colectiva. Queda, solamente, una posibilidad de aventura, de triunfo: el que les propone el fútbol, en el que el enfrentamiento, el medirse con el otro, la conquista, el triunfo, se viven de una manera simbólica y colectiva. Es lo que queda del “nosotros” frente a los “otros”, del “somos los mejores”, y tantas otras nociones típicas de la masculinidad clásica.

En cualquier caso, siguen preocupados por la violencia, especialmente aquellos que la perciben a su alrededor, y de alguna manera necesitan definirse frente a ella. La violencia, la agresividad, la competencia, han sido elementos centrales en la construcción de la masculinidad; elementos probablemente funcionales en épocas en las que la supervivencia exigía superioridad física, capacidad de combate, necesidad de imponerse. Elementos que hoy, en la forma actual de nuestra sociedad, no tienen un objeto claro en el que invertirse y presentan perfiles dudosos, que van desde el orgullo por la posibilidad de ejercer violencia hasta el rechazo de este tipo de comportamientos, en secuencias que pueden oscilar, para una misma persona, entre ambas posiciones.

Así, el género masculino presenta una serie de síntomas de crisis; los roles anteriores van desapareciendo, dejando un vacío de mandatos y de funciones a realizar; los nuevos roles no son todavía visibles: se perciben algunas de sus componentes, pero de una manera confusa, especialmente para estos adolescentes de clase media baja. Probablemente en otros medios sociales, sobre todo en los medios profesionales, los perfiles masculinos sean más nítidos, en términos de función de clase. El cruce de clase y género nos proporcionaría, indudablemente, pistas mucho más precisas sobre la evolución global que está teniendo el género masculino en nuestro país, dado que toda la literatura anglosajona que ha analizado esta cuestión muestra que las diferencias de clase introducen matices más profundos en las formas de género masculino que en las de género femenino; pero, para atenernos, por el momento, al material que hemos analizado aquí, cabe sobre todo subrayar estos síntomas de crisis perceptibles en la manera como los actuales adolescentes plantean su futuro.

Unas crisis, de todos modos, muy distinta a la que se ha planteado para las chicas, y que ha producido los grandes cambios de comportamiento femenino a los que estamos asistiendo. En efecto, mientras la crisis del género femenino es perfectamente identificable hoy y las líneas de cambio a que ha dado lugar presentan unas secuencias relativamente previsibles, la crisis del género masculino se muestra aun en un estadio incipiente: es el final de una época de dominio androcéntrico indiscutido, en la que el papel del varón cambia rápidamente respecto del propio proceso productivo y sobre todo respecto de los roles familiares. La masculinidad –más que el androcentrismo propiamente dicho- comienza a presentar fisuras, al basarse a menudo en valores que han dejado de ser funcionales en la vida social, y los chicos, mucho más que los adultos, reflejan las incertidumbres derivadas de estas fisuras, de la falta de definición del papel

del hombre en el núcleo familiar, al haber perdido el papel central de proveedor de recursos, que ahora es compartido con las mujeres, sin haber avanzado en el papel del cuidado, que es aún muy poco compartido y por lo tanto muy poco asumido como una responsabilidad futura por parte de los adolescentes. Ello, unido a la rapidez de los cambios técnicos y sociales, introduce una inseguridad sobre uno mismo y sus posibilidades en la vida que los chicos resuelven, a menudo, tratando de afrontar la vida adulta como si se tratara de una continuación de la niñez: jugando, fantaseando sobre posibles escapadas, resolviendo los enfrentamientos en forma simbólica, a través del fútbol. Muy alejados, por lo tanto, de la asunción de responsabilidades adultas, como prescribía el estereotipo tradicional y hoy evanescente, que es lo que, en cambio, hacen ampliamente las chicas.

### 13. SER HOMBRE, CENTRO DEL UNIVERSO

[Este artículo forma parte del libro: Subirats, Marina. (2013), *Forjar un hombre, moldear una mujer*, Barcelona, Aresta, pp. 56-70]

*Dos cosas quiere el hombre auténtico: peligro y juego.*  
(Nietzsche)

La primera característica que hay que destacar al iniciar el análisis del género masculino es la propia invisibilidad que presenta. Así como el género femenino pudo ser analizado porque aparentemente se refería a un grupo particular, a una parte “distinta” de lo universal humano, el género masculino es concebido como el universal mismo, es decir, el modelo de lo humano, y por consiguiente se hace muy difícil tomar un punto de referencia exterior desde el cual poder contemplarlo o problematizarlo. Se trata de un género que ha permanecido invisible durante largo tiempo, invisible para el análisis e invisible para los propios hombres, que son hombres y basta. Siguiendo un modelo clásico, siempre el individuo o el grupo dominante se sitúa como sujeto que observa a los demás como si se tratara de objetos. En el caso del varón, el hombre es por definición el sujeto, centro del universo, rey de la creación, etc. En tanto que tal, todo punto de referencia debe girar en torno a él, mientras él no puede constituirse como objeto respecto de ningún otro sujeto. Hacerlo sería admitir una mirada superior a la suya, una cosificación que se convierte en inadmisibles en su caso.

Esta posición presenta un gran número de ventajas para los individuos que se encuentran en ella, pero también supone algunos inconvenientes. Entre otros, la mayor

dificultad para cambiar, para adaptarse a situaciones nuevas, puesto que las características centrales que la definen son consideradas como el paradigma de lo que debe ser el modelo universal, y por lo tanto cualquier cambio puede representar una imperfección e incluso una amenaza de pérdida de poder o de estatus. De aquí que, si bien los estudios relativos al género femenino comenzaron ya en los años sesenta y setenta del siglo XX, los estudios sobre el género masculino, y el concepto mismo de que existía un terreno que merecía la pena investigar, no se hayan constituido como un ámbito de estudio relativamente claro y bien establecido hasta la década de los noventa, y su desarrollo sea mucho más lento y tardío que en el caso de los análisis relativos al género femenino. Hasta el punto que el propio término “género” fue tomado, durante mucho tiempo, como sinónimo de “mujer” y de “feminismo”, e incluso combatido por las grandes religiones contrarias a la emancipación de las mujeres precisamente por confundirlo con los objetivos del feminismo, cuando se trata de modelos culturales y sociales que afectan y condicionan a unos y a otras.

Los *men's studies* comenzaron en el mundo anglosajón, pero han ido ampliándose a otros países y culturas en los últimos tiempos, de modo que hoy contamos ya con una literatura relativamente amplia que permite conocer algunas de las características del género masculino y sus variaciones a través del tiempo y el espacio. Sin embargo, la información es menos exhaustiva que en el caso del género femenino: a menudo se confunde la historia de la masculinidad con la Historia misma, a causa de la invisibilidad del género masculino a la que ya me he referido. También, como en el caso de las mujeres podemos señalar en los modelos de masculinidad unas pautas que han ido manteniéndose a través del tiempo, aunque sus manifestaciones concretas puedan diferir enormemente y adoptar formas que incluso pueden aparecer en algunos casos como contradictorias.

Así como en el género femenino hallamos una especie de “esencia” requerida por el modelo en todos los casos, también en el género masculino es posible detectar una pauta que parece ser la raíz de todas las demás: el hombre debe de ser y comportarse como el centro del universo, el dueño de todo, el “sujeto” para quien todo fue creado, que puede imponer su voluntad, disfrutar de todo y ante quien todos los demás seres tienen que inclinarse. El androcentrismo que aun hoy está presente en todas las culturas conocidas se basa en este hecho: el hombre es el ser superior, llamado a disponer de toda la creación. No sólo es concebido como el referente de la mujer, sino de todos los seres vivos e incluso de la naturaleza, dado que el hombre es visto como la conciencia del universo, el que es capaz de conocerlo, describirlo y modificarlo. El ser por excelencia, por lo tanto, culminación de toda otra forma de ser.

Esta posición tan privilegiada en el centro del universo es concedida a los hombres a priori, aunque existan desigualdades en la medida en que las clases sociales de origen crean de inmediato jerarquías también entre los hombres, matizando el privilegio concedido por nacimiento. Pero, a partir del nacimiento, los hombres deben hacerse acreedores de ocupar tal posición, de merecerla, de ser dignos de ella. Y para conseguirlo,

deben mostrar que son capaces de mantener esta centralidad, de imponerse sobre su entorno, de dominar a quienquiera que amenace su posición de supremacía. En una palabra, deben demostrar que son capaces de obtener poder y de ejercer el control sobre cualquier situación que ponga en riesgo su posición.

De esta característica central se derivan una serie de pautas vinculadas a ella, que constituyen los elementos más visibles del género masculino a través del tiempo. Voy a referirme aquí a tres de ellas: la necesidad de mostrar valor y coraje y la capacidad de afrontar el riesgo, como característica más destacada; el control sobre sí mismos y las propias emociones, en segundo lugar, y la búsqueda de protagonismo y desprecio de las actitudes consideradas femeninas, finalmente. Veamos brevemente en qué consiste cada una de ellas y cuáles son las consecuencias que acarrearán y las capacidades que desarrollan o limitan.

Respecto a la necesidad de valor y la exhibición de coraje y capacidad de riesgo<sup>1</sup>: se trata, ni más ni menos que de la nota central de la masculinidad, la que define por excelencia lo que entendemos por “ser un hombre”, y que les confiere el acceso al poder y a la legitimidad de tener a las mujeres a su servicio. El énfasis en la importancia del coraje y valentía para los hombres es visible en todas las epopeyas antiguas y también en los inicios de la civilización occidental, a través de la figura de héroes que prefieren una vida corta y gloriosa a una vida larga y oscura. La mitología y todos los relatos épicos de la antigüedad están basados en la figura del héroe, capaz de enfrentarse a la muerte sin dudar en su afán de vencer al adversario. El héroe, modelo de varón, a menudo tocado directamente por algún dios, es presentado en la *Ilíada*, por ejemplo, como la figura más positiva y gallarda de cuantas puedan existir en la especie humana: Aquiles, Héctor, Ulises, pero también otros héroes, en las mitologías nórdicas, como Sigfrido, o, más cerca de nosotros, San Jorge, enfrentándose al dragón, símbolo de todos los peligros.

Los héroes pelean, pero no sólo para salvarse a sí mismos, sino que, generalmente, tienen una misión que cumplir: la salvación de un pueblo o de una mujer. El elemento central de la masculinidad se nos presenta relacionado con la existencia de un deber más importante que la conservación de la propia vida: el de defender a los débiles, acabar con el mal, luchar para imponerse sobre los adversarios y liberar a los oprimidos. Ello supone, entre otras cosas, exponerse a matar y a morir si es preciso, sin mostrar dudas ni titubeos. Es interesante observar la magnitud de tal norma: a pesar de todas las prohibiciones religiosas y legales que pesan sobre el homicidio y el suicidio, la prescripción de la lucha a muerte si es necesario ha llegado hasta nosotros en forma más potente que cualquier otra norma. De aquí, por ejemplo, que la prohibición de matar quede totalmente suspendida cuando se proclama una guerra; no sólo matar es lícito en esta situación, sino que se convierte en un hecho obligatorio y deseable. Del mismo

---

<sup>1</sup> Me he referido ampliamente a esta característica del género masculino en el capítulo dedicado a “Ser hombre” del libro Castells, M. y Subirats, M. (2007).

modo que la exposición a los peligros de muerte, que en toda otra ocasión se considera una locura inexplicable, y que, en cambio, las guerras convierten en una obligación frente a la cual no existe escapatoria; cualquier intento de rehuir el peligro supone un abominable deshonor para un hombre y puede incluso ser castigado con la muerte.

Mantener la posición de centro del universo tiene, por lo tanto, un alto coste para los varones; un precio en años de vida, como veremos más adelante, que se sigue pagando hoy, en nuestras sociedades occidentales, a menudo sin ser ya conscientes de ello, pero como un tributo debido al mantenimiento de la masculinidad. No sólo por la existencia de guerras y batallas físicas; en nuestra sociedad hay muchos tipos de batallas aparentemente incruentas, y que sin embargo generan víctimas a veces mortales entre toda la población y más entre los hombres que entre las mujeres. Las luchas por el poder a las que asistimos a diario en los gobiernos, los partidos políticos, las grandes corporaciones, las empresas de todo tipo, y que se producen a todos los niveles, no sólo alcanzan a las cúpulas y sectores dirigentes; incluso en los escalones más bajos de la jerarquía laboral, entre conserjes, por ejemplo, podemos observar feroces luchas por alcanzar pequeños poderes, pequeños privilegios, unos euros más de sueldo o cualquier diminuta ventaja que suponga una distinción respecto del compañero, un escalón de más en la jerarquía del mando. Todo movimiento que consiga afianzar la posición de un hombre frente a los otros, sea en el plano físico, en el profesional, en el económico, en el sexual, que le presente ante los demás como un triunfador, fortalece su masculinidad y por lo tanto su ego, le confirma que está siguiendo correctamente el mandato de ser el centro del universo.

Esta pauta impuesta por el género presupone ya una determinada lógica en la organización de la personalidad varonil; aunque, por supuesto, los comportamientos sean muy diversos entre los hombres, hay algunos elementos comunes de carácter casi universal, sobre todo si los comparamos con el conjunto de las mujeres, también sumamente diversas entre ellas, pero igualmente marcadas por las pautas de género femenino.

Un rasgo central del perfil de género masculino, que se deriva de la dificultad por mantener esta posición de centro del universo, es la que he llamado necesidad de control sobre sí mismo y dominio de las propias emociones. Para hacer frente a cualquier desafío, el varón debe ser fuerte, carecer de miedo a perder la vida, pero, además, debe carecer también de compasión. ¿Por qué razón la compasión le está vetada? Pues porque un guerrero no puede identificarse nunca con alguien que sufre; si así fuera, ello le impediría matar o agredir cuando lo considera necesario. Esta afirmación puede parecernos excesiva, pero la comprendemos inmediatamente cuando vemos películas de guerra, por ejemplo. Frente a un enemigo personalmente desconocido, lo único que ve el hombre es la necesidad de agresión, de triunfo sobre el otro, como condición básica para salvaguardar la propia vida o la de aquellas personas a las que teóricamente está defendiendo. Si sintiera pena por este individuo contra el que dispara no podría hacerlo.

Recuerdo un reportaje visto hace algún tiempo en televisión y que me pareció extraordinariamente ilustrativo a este respecto: aparecía un viejo cretense evocando lo que fue la invasión del ejército alemán en Creta, en los inicios de la segunda guerra mundial. 4.000 paracaidistas jóvenes fueron lanzados por los nazis sobre la isla; bastantes de ellos murieron al llegar a tierra, pero muchos sobrevivieron y comenzaron la lucha por dominar la isla. Los cretenses se defendieron: están acostumbrados a hacerlo. El viejo que hablaba en el reportaje recordaba uno de los episodios: él estaba escondido en la maleza y vio que cerca se escondía también un soldado alemán. Era muy joven, estaba solo, tenía miedo. El cretense sabía que tenía que matarlo, aprovechando que él aún no había sido descubierto; y sin embargo, sintió pena por aquel muchacho asustado, sólo, perdido en un lugar desconocido. Los segundos de compasión y de duda hubieran podido ser fatales para el cretense: no sólo su muerte sino tal vez también la de su familia o sus vecinos en el pueblo cercano. Se sobrepuso y disparó, matando al joven. Pero nunca pudo olvidar la angustia de la duda ni la profunda pena por aquel joven muerto, aunque fuera en defensa propia.

Pues bien, ¿que nos muestra esta historia? Que, en tanto que guerrero, el cretense tuvo un fallo, que hubiera podido repercutir negativamente para él y para los suyos. Que había quedado un resquicio de mala socialización como guerrero en él; que, en tanto que participaba en una lucha a vida o muerte, sentir compasión era un error imperdonable. Es decir, el guerrero no puede dudar. Exactamente igual que ocurre con el político, que habitualmente practica también la guerra con otros métodos –o, mejor dicho, es la propia guerra la que ha sido considerada como parte de la política con otros métodos. En mi propia experiencia política alguien me lo advirtió muy claramente: “nunca muestres debilidad ni compasión. Si lo haces, ya has perdido. Tu adversario sabe que tienes un punto débil y lo aprovechará hasta vencerte”. Esta es la lógica del guerrero, perfectamente comprensible dentro de los esquemas de enfrentamiento. Cada vez que oigo en la televisión a algún dirigente de un club de fútbol que, refiriéndose al equipo contrario en aquella jornada, dice “Vamos de tratar de hacerles el mayor daño posible” me sorprende la expresión, tan inhumana, incluso sabiendo que no se trata de un daño físico. Sólo puedo entender estas formulaciones si me sitúo en la lógica de género masculino, tan fácilmente asumida por todos los varones.

Ahora bien, es evidente que para producir esta incapacidad de empatía con otras personas es necesaria una configuración psíquica determinada. El género masculino prescribe en este aspecto varias cosas: la capacidad de autocontrol, para sobreponerse al posible miedo que se siente en situaciones de peligro; la imposibilidad de identificarnos con el dolor ajeno, que implicaría un debilitamiento en los actos que exigen agresión y triunfo. De aquí que los hombres conozcan mal las expresiones emocionales de los demás, que no las perciban o no sepan interpretarlas, que suelen ignorarlas. Pero ello les conduce no sólo a no entender a las demás personas, sino en general a no entender sus propias emociones, que tienen que tratar de reprimir y dominar para someterlas a lo que consideran conveniente en cada momento, y que puede constituir un valor más alto, en su escala de valores, que la compasión o el amor. Si hay que matar,

no se puede ser débil; tampoco si hay que morir se puede sentir compasión por uno mismo. En la medida de lo posible, hay que morir heroicamente, dentro del tipo de formas y parámetros que marca cada etapa histórica.

¿Significa esto que los varones no tienen sentimientos, no pueden sentir emociones? No exactamente. Hay muchos tipos de emociones y lo que prescriben las pautas de género masculino es la emoción de la plenitud por el triunfo y el sentimiento de embriaguez en el fragor de la batalla, trátase de un enfrentamiento armado, de un campo de deportes o de una opa hostil. El placer de derribar al contrario, de haberse situado de nuevo en el centro del universo, como seres superiores. Muchos de los gestos de los jugadores o de los hinchas de un equipo de fútbol, por ejemplo, son enormemente expresivos en los momentos del triunfo: son gestos que evocan sodomizar al oponente o barrerlo del mapa de un manotazo, aunque tal vez quien los realiza no pretenda tales cosas ni sea consciente de su significado. Todas las emociones del triunfo y de la derrota están sumamente desarrolladas en los varones, incluso en los más pacíficos y amigables, dado que hay enfrentamientos de muchos tipos, incluso aquellos que se plantean con ellos mismos en el momento de hacer un trabajo o conseguir un resultado que constituye un reto.

Evidentemente, también los hombres son capaces de sentir otro tipo de emociones y de experimentar sentimientos tiernos; por naturaleza todos los seres humanos, en mayor o menor medida, pueden hacerlo, puesto que ello va ya en los genes y en la existencia misma de una conciencia que permite reconocer el yo. Un eminente estudioso del cerebro humano, Damasio, ha explicado recientemente los procesos básicos de aparición de la conciencia, y los ha relacionado precisamente con la necesidad de “sentir” el estado interno de nuestro propio cuerpo para poder incidir eficazmente en su mantenimiento y conservación. Y hace recaer precisamente en los sentimientos y las emociones los signos que constituyen avisos del estado interno, de lo que mejora o perjudica nuestra salud. En este sentido, como en tantos otros aspectos que van saliendo a la luz en los últimos años, y que se refieren precisamente a lo que se ha llamado inteligencia emocional, se hace evidente que todos los humanos tienen la posibilidad de experimentar el mismo tipo de emociones, tanto de agresividad, como elemento de defensa o de obtención de los elementos que nos son necesarios para la vida, como de empatía y de ternura, fundamentales para preservar la especie, no matarnos entre nosotros y cuidar a los seres más débiles.

Así pues, también los hombres son biológicamente capaces de sentimientos de identificación, de compasión y de ternura. Hay incluso culturalmente periodos de la vida destinados a su expresión, como por ejemplo el enamoramiento o el sentimiento de paternidad. Sin embargo, estos períodos suelen estar acotados y limitados a tiempos breves, o, si se prolongan, necesitan estar subordinados al control de sí mismos que se supone a los hombres, y a la entrega a una tarea superior, que prevalece sobre tales emociones, ya sea la guerra, el trabajo o el ejercicio del poder. El hombre debe objetivarse, salir de sí mismo, aunque sea el centro del universo, y devolver este privilegio

en la forma de una aportación a la colectividad. Puede ser su defensa, en el caso del guerrero, o la obtención de riquezas, o la creación de una obra de arte; pero en principio no puede quedarse en la contemplación de sí mismo, sino que debe realizar algún tipo de obra que emane de su proyección, y, en consecuencia, legitime y justifique el lugar preeminente que le ha sido concedido.

Todo ello le conduce a la tercera pauta constitutiva del género masculino: la constante búsqueda de protagonismo, de esta centralidad prometida pero continuamente sometida al desafío de los otros varones. Porque, si algo es evidente en este modelo es que necesariamente debe desembocar en la confrontación: el centro del universo sólo puede ser uno. No forzosamente un individuo: puede tratarse de un grupo humano, de un pueblo, o también de una persona. Los varones actúan para reafirmar el yo o el nosotros, colectivo que indica también una situación central, como ocurre en muchas lenguas en que el nombre de un determinado grupo étnico significa precisamente “el ser humano”. Etnocentrismo y androcentrismo coinciden frecuentemente en las culturas, son dos bases comunes y semejantes sobre las que se han construido los grandes edificios culturales. Se trate del “yo” o del “nosotros”, sólo se puede ocupar la centralidad desplazando al “tu” o a “los otros”, que, a su vez, son también hombres forjados en el mismo mandato. De modo que la confrontación está asegurada, como está asegurada la derrota y el destino de víctima de muchos varones. Por más que tratemos de hallar razones objetivas a las guerras, por ejemplo, está claro que, excepto en situaciones límite con la supervivencia, las guerras tienen su raíz última en la necesidad de confrontación masculina, de mantenimiento, demostración y ampliación de las esferas de poder, y que, por consiguiente, si no se consigue cambiar estas formas tradicionales del género masculino siempre habrá excusas para unas confrontaciones que en última instancia aparecen como un mandato para la mayoría de los varones, y un mandato que acarrea deshonor y pérdida de estatus si no es debidamente atendido.

A pesar de todo, la naturaleza humana de los hombres y de las mujeres es muy similar. También los hombres tienen miedo, y a veces experimentan amor y compasión. También las mujeres necesitan defender sus espacios y sus pertenencias, y a veces compiten y luchan y agreden. Sólo la diferencia en las pautas de género mantiene las distancias, y tal vez unos elementos naturales de los que aún no sabemos exactamente como serían y que peso tendrían en nuestros comportamientos si no hubieran sido moldeados por la cultura. Estas similitudes hacen que a veces hombres y mujeres experimenten deseos parecidos, actúen en forma similar, cosa que supondría, para los hombres, un deshonor, puesto que su preeminencia, su ventaja comparativa, se basa precisamente en que son varones, es decir, no son mujeres. De aquí que continuamente los hombres tiendan a rebajar la importancia de lo que consideran comportamientos propios de las mujeres, los ridiculicen, traten de mostrarlos como ajenos e inferiores, de distanciarse de ellos. La base real sobre la que reposa la preeminencia masculina es ahora frágil, e instintivamente tienden a reforzar su base simbólica y su diferencia para sostener su derecho al privilegio de considerarse el centro del mundo.



## 14. LOS OBJETIVOS DE LA COEDUCACIÓN

[Este artículo reproduce el capítulo 5 del libro Subirats, Marina. (2017), *Coeducación, apuesta por la libertad*, Barcelona, Octaedro]

Una vez analizados los modelos de género actuales estamos en condiciones de ver cuáles son hoy los objetivos de la coeducación; ya no se trata tanto, como en el pasado, de eliminar los obstáculos que impedían a las mujeres el acceso al conocimiento y a la educación superior, cosa que en nuestro país ha sido conseguida, sino de transmitir una socialización de los géneros que elimine los aspectos negativos y las jerarquías de los modelos vigentes y abra el camino al pleno desarrollo de cada criatura en todas las dimensiones de la vida y en todas las capacidades que necesitará tener en nuestra sociedad y en las formas que ésta tomará en los próximos años.

Dicho esto, hay que tener presente que, debido a la pervivencia de creencias muy antiguas, se pueden producir todavía situaciones en las que las niñas se vean obligadas a dejar la educación demasiado pronto, de forma que lo primero que hay que hacer, por parte de las escuelas, es asegurarse de que no hay niñas excluidas, y si es así ver qué medidas se pueden adoptar para evitarlo.

No estoy hablando de situaciones hipotéticas, sino muy reales. Es frecuente, por ejemplo, entre la población gitana que las niñas dejen de ir a la escuela en el momento que se inicia su menstruación. Pasa también, en los últimos años, con niñas procedentes de grupos culturales no europeos, que mantienen un modelo de feminidad entre nosotros ya superado, según el cual es un peligro que las niñas vayan a escuelas mixtas cuando ya son fértiles. Es extraordinariamente importante que estas niñas sigan yendo a la escuela y obtengan los diplomas necesarios; en su mayoría, vivirán en Europa, entre

nosotros, y privarlas de las credenciales académicas supone condenarlas a tipos de trabajos mal pagados, es decir, no ofrecerles igualdad de oportunidades y limitar su vida desde la adolescencia. Hay que saber que los Ayuntamientos son las instituciones que tienen que velar por que toda la población en edad escolar acuda en los centros educativos; de forma que cuando observamos que alguna niña deja de asistir a la escuela por este tipo de motivos, hay que actuar para hacer que vuelva; se puede hablar con el Ayuntamiento de la población donde vive esa niña y el Ayuntamiento tiene que poner los medios para resolver esta situación.

Con todo, es ahora poco frecuente, entre nosotros, que las niñas dejen de ir a la escuela. Desde el punto de vista de las posibilidades de acceso a la educación, el problema está globalmente resuelto, a pesar de que puedan darse casos aislados y que se tiene que velar para resolverlos. Pero en este momento no es ya ésta la tarea fundamental que hay que emprender en la coeducación.

La tarea fundamental del trabajo coeducador hoy tiene relación con los cambios en los modelos de género y, por lo tanto, en los cambios en las transmisiones de normas vinculadas a los géneros que se hacen en la escuela, y, en general, en la sociedad, empezando por la familia y continuando por los medios de comunicación. Aun así, hay que tener presente la dificultad de llegar a las familias y también saber que en los medios de comunicación existen muchas resistencias a cambios de este tipo, porque suelen pensar que sus mensajes son más escuchados si parten de estereotipos que parezcan confirmar aquello que la mayoría de las personas cree. Todo indica que el sistema educativo es el ámbito más propicio para emprender esta tarea, dado que es justamente el aparato creado por la sociedad para ocuparse de la educación correcta de las nuevas generaciones. Que hasta ahora estas cuestiones se hayan tenido en cuenta solo de una manera puntual y esporádica dentro del sistema educativo, y que se hayan hecho prevalecer otras funciones, como las de la transmisión de conocimientos instrumentales, no implica que tenga que ser así en el futuro. El sistema educativo, atendida su finalidad social, tiene que estar atento a la aparición de nuevas necesidades de formación para el alumnado, y el profesorado se tiene que reciclar para poder transmitir los conocimientos que cada generación necesita, especialmente en una sociedad que cambia tan deprisa, y que no se puede permitir que siga transmitiendo los conocimientos que asimiló cuando se formó, a veces hace cuarenta años.

Así pues, es necesario que el sistema educativo vaya construyendo un tratamiento diferente de los géneros. Es evidente que no lo puede hacer solo, ha de contribuir toda la sociedad. Pero es desde las escuelas y desde las universidades, precisamente por su función de transmisión de aquellas actitudes, hábitos, conocimientos y valores que se consideran correctos, desde donde hay que repensar los géneros y su transmisión.

¿Y en qué sentido hay que avanzar, para cambiar los géneros actuales? Pues bien, todas las investigaciones que están en curso, tanto desde un punto de vista feminista como desde los grupos de hombres que trabajan por una nueva masculinidad, nos in-

dican el mismo camino: *hay que construir una nueva cultura que integre como igualmente valiosos los ejes fundamentales que han constituido hasta ahora los géneros femeninos y masculinos, los modelos de masculinidad y de feminidad.* Al mismo tiempo, se debe hacer una crítica de aquellos elementos que ya no son válidos, porque surgieron debido a situaciones históricas que han sido superadas, como son las actitudes violentas, posesivas y despóticas por parte de los hombres, y las actitudes de excesivo abandono, debilidad, inseguridad y tendencia a actuar como objetos sexuales por parte de las mujeres. Y esta nueva cultura, que elimine la división de géneros tradicional, tiene que ser transmitida a hombres y mujeres por igual, sin distinción de sexo.

¿Cuál es la finalidad de esta cultura? **Que desaparezcan los géneros como normas diferenciales que prescriben hábitos y comportamientos diferentes según se haya nacido hombre o mujer.** Es decir, que sea cual sea tu sexo, puedas adoptar cualquier tipo de comportamiento considerado adecuado para un ser humano. Dicho de otro modo, universalizar la transmisión de las normas correspondientes hasta ahora a cada uno de los géneros y consideradas válidas como comportamientos humanos, sin tener en cuenta si la persona receptora es de uno u otro sexo.

Sé que esta afirmación puede sorprender. ¿Ya no habrá diferencias, entonces, entre hombres y mujeres? Las diferencias seguirán existiendo, y serán precisamente aquellas que tienen una base biológica, y no cultural, pero habrá menos diferencias entre el grupo de los hombres y el de las mujeres y, en cambio, crecerán las diferencias dentro de cada uno de los dos grupos. Porque ya no habrá que comportarse de una cierta manera por el hecho de ser mujer, sino que cada mujer elegirá los comportamientos más adecuados a su personalidad y a sus finalidades, y lo mismo hará cada hombre. Las diferencias serán básicamente individuales y no de grupo, como corresponde a una sociedad que otorgue más importancia a los individuos y a su libertad que a las normas que rigen los grupos.

Esta es pues la línea en la que hay que trabajar para llegar a una forma de igualdad que no sea uniformidad, sino libertad de cada cual de ser según su naturaleza, precisamente.

Visto desde un punto de vista histórico, se trata de superar la antigua división sexual del trabajo, que en este momento ya no tiene razón de ser. Bien al contrario, estamos en una etapa en la que, de una manera creciente, la familia deja de ser la unidad básica de la sociedad; la familia tradicional ha pasado por un conjunto de cambios: primero su disminución numérica, con cada vez menos miembros conviviendo en un mismo hogar; después la inestabilidad y a menudo la destrucción del núcleo, la pareja, con la complementariedad entre los trabajos del hombre y de la mujer. En la actualidad, la pareja se basa sobre todo en el amor y el deseo sexual, no en un compromiso que se adquiriría para toda la vida. En consecuencia, las rupturas de pareja son cada vez más frecuentes, y la unidad básica de la sociedad ya no es la pareja y la familia que se deriva

de ella, sino el individuo. De forma que cada individuo tiene que ser capaz de desarrollar actitudes y capacidades que anteriormente habían sido diferenciadas entre hombres y mujeres.

Aun así, este cambio es una auténtica revolución; se va dando, dentro de la sociedad, porque las necesidades también cambian; pero a menudo se hace con muchas dificultades, con mucho dolor y mucha incompreensión. Si las instituciones ayudan, todo es más fácil. Y especialmente si ayudan las instituciones educativas, que tanto poder tienen en la formación de los hábitos de las nuevas generaciones. De forma que, cuando vemos que se trata de un cambio necesario, debemos ponernos manos a la obra, y ver en qué aspectos tenemos que modificar los hábitos educativos para conseguir nuestros hitos.

**Y SEGUIREMOS ....**



L legamos al final de este libro, pero no es un punto final. El proceso para hacer real la coeducación en España lleva años de esfuerzos de tantas maestras y profesoras y de algunos maestros y profesores, cuyo número, en ambos casos, crece cada día. También las instituciones se suman a ello, especialmente cuando y allá donde tenemos gobiernos progresistas, que creen en la necesidad de impulsar la igualdad entre hombres y mujeres y en la injusticia y absurdo que supone no hacerlo. Pero queda aún tanto por hacer...

Hay que cambiar la cultura, caminar hacia una sociedad andrógina que elimine los géneros como modelos cerrados e impuestos a mujeres y a hombres; eliminar los géneros supone, evidentemente, eliminar también la jerarquía a la que han estado sometidos históricamente. Mientras haya géneros habrá jerarquía, es decir, las mujeres seremos consideradas seres inferiores destinados al cuidado y al placer de los hombres. Sólo eliminando los géneros seremos libres, mujeres y hombres, para elegir nuestra vida y nuestras prioridades, y poder desarrollar al máximo nuestras capacidades, algo que, por supuesto, repercutirá en bien de toda la sociedad humana. Pero esta eliminación de los géneros no puede suponer la eliminación de todo lo que ha supuesto el género femenino, de todo lo que las mujeres hemos aportado a las sociedades, al cuidado, a la historia y a los saberes que la humanidad ha ido construyendo. La eliminación de los géneros tiene que realizarse paralelamente al reconocimiento de los valores del género femenino tradicional, para después universalizarlos, como estamos haciendo con muchos de los saberes y valores que durante milenios fueron androcéntricos.

Sin embargo, la diferencia de sexos persistirá, dado que, justamente en este caso, no se trata de una construcción social, sino de una diferencia complementaria de los cuerpos de hombres y mujeres, necesaria para la reproducción humana, y, más allá de los géneros y sus complicaciones, bellísima en su exigencia de cooperación. Pero hay que evitar que de nuevo sea sobre la base de la diferencia sexual que las mujeres sigamos siendo consideradas inferiores y sometidas a los mandatos patriarcales.

Este cambio cultural es indudablemente muy complejo, y su principal motor de difusión ha de ser la educación. La transmisión de la feminidad y la masculinidad tradicionales se hicieron a través de la familia, la educación, los entornos y, más modernamente, los medios de comunicación. Por razones diversas la educación ha sido, de todas ellas, la institución que más ha trabajado en el sentido del cambio, aunque estos avances hayan sido difíciles y lentos; y probablemente seguirá siendo la institución que con mayor eficacia asume y difunde la coeducación y sus valores de igualdad y libertad. Hay que seguir trabajando, experimentando, investigando, para apoyar y fortalecer el esfuerzo del profesorado, comenzando por la universidad, que necesita revisar toda la cultura académica para integrar el pensamiento y la creación de las mujeres, hasta las escuelas infantiles, en las que se ponen las bases de la personalidad de cada criatura, y por tanto también los fundamentos de sus comportamientos y emociones en función de su diferencia sexual.

Mi generación tuvo que enfrentarse con un muro de incompreensión y de silencio en relación con la situación y los derechos de las mujeres. Muchas de nosotras nos pusimos a la obra, y tratamos de abrir brechas en aquel muro nefasto. Los avances realizados no son más que primeros caminos abiertos al futuro, que otras seguirán para ir desbrozando nuevas situaciones, nuevas posibilidades. Lo que nosotras pudimos decir quedará atrás; las situaciones cambian y, cuanto más avanzan, más lejos necesitan estar los planteamientos de los que se hicieron en el inicio. Pero lo que es importante es que las nuevas mujeres no tengan que partir de cero, como ha ocurrido tantas veces en la historia, en que todo lo conseguido por las mujeres ha sido borrado y aniquilado; lo importante es que los caminos abiertos conduzcan a horizontes más potentes, porque cada generación pueda apoyarse en lo que construyeron las anteriores. Y estoy segura que en el feminismo, y en la coeducación, será así.

Así que no pongo aquí un punto final, sino una pausa esperanzada. Seguiremos, seguirán otras, pero esta vez, nuestra voz y nuestros objetivos no podrán ser ni olvidados ni borrados.

## BIBLIOGRAFÍA

- Amorós, Celia (1985), *Hacia una crítica de la razón patriarcal*, Barcelona, Anthropos.
- Askew, S. y Ross, C. (1991), *Los chicos no lloran. El sexismo en educación*, Barcelona, Paidós Educador.
- Arenas, Gloria (2006), *Triunfantes perdedoras. La vida de las niñas en la escuela*, Barcelona, Graó.
- Anot, Madeleine and Dillabough, J.A. (eds.) (2000), *Challenging Democracy: International Perspectives on Gender, Education and Citizenship*, Londres, Roudledge Falmer.
- Anot, Madeleine (2009), *Coeducando para una ciudadanía en igualdad*, Madrid, Morata.
- Autores Varios (1985), *Primeras jornadas. Mujer y Educación*, Madrid, Ministerio de Cultura-Instituto de la Mujer, Serie Documentos n. 3.
- Autores Varios (1987), *La investigación en España sobre Mujer y Educación*, Madrid, Ministerio de Cultura-Instituto de la Mujer.
- Autores Varios (1995), «El sexismo en el lenguaje», *Revista Mujeres*, 18.
- Autores Varios (1992-1995), *De otra manera. Cuadernos de educación de Adultas*, (5 vol.), Madrid, Instituto de la Mujer-MEC.
- Ballarín, Pilar (2001), *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX y XX)*, Madrid, Síntesis.
- Ballarín, Pilar; Gallego, M. Teresa y Martínez Belloch, I. (1995), *Los estudios de las Mujeres en las Universidades españolas 1975-1991. Libro Blanco*, Madrid, Instituto de la Mujer, Serie Estudios, n. 44.
- Beck, U. y Beck-Gernsheim, E. (1998), *El normal caos del amor*, Barcelona, El Roure.
- Belloti, Elena (1978), *A favor de las niñas*, Barcelona, Monte Ávila Eds.
- Bernstein, Basil (1971-1990), *Class, codes and control*, Vol. 1, 2, 3 y 4, London and New York, Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, Basil; Diaz, M. (1985), «Hacia una teoría del discurso pedagógico», *Revista Colombiana de Educación*, 15.

- Bjerrum Nielsen, H.; Rudberg, M. (1988), *Girls' Lives and Education for Sex Equality*, Oslo, Cappelen.
- Bjerrum Nielsen, H.; Rudberg, M. (1994), *Psychological gender and modernity*, Oslo, Scandinavian University Press.
- Bonal, Xabier (1997), *Las actitudes del profesorado ante la coeducación*, Barcelona, Graó.
- Bonal, Xabier y Tomé, Amparo (1996), «Coeducación hoy: Metodologías y recursos de intervención», *Cuadernos de Pedagogía*, 245, pp. 56-69.
- Bonal, Xabier y Tomé, Amparo (1998), «La sensibilización del profesorado». *Cuadernos para la Coeducación*, núm. 12. ICE/UAB. Barcelona.
- Bourdieu, Pierre (2002a), *Esquisse d'une socio-analyse*, Paris, Liber-Raisons d'agir.
- Bourdieu, Pierre (2002b), *Lección sobre la lección*. Barcelona, Anagrama.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude (1967), *Los estudiantes y la cultura*, Barcelona, Labor.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude (1977), *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia.
- Brizendine, L. (2007), *El cerebro femenino*, Barcelona, RBA Libros.
- Cabeta, M., Jaramillo, Concepción y Mañeru, Ana (1996), «Coeducación hoy: El Estado de la Cuestión», en *Cuadernos de Pedagogía*, 245, pp. 48-55.
- Calvo Charro, María (2005), *Los niños con los niños y las niñas con las niñas*. Córdoba, Almuzara.
- Calvo Charro, María (2006), «Se ignoran las diferencias intrínsecas entre los sexos», *El País*, 24/4/06.
- Calvo Charro, María (2006b), «Nuevas pedagogías y crisis del varón», *Nueva Revista de Política, Cultura y Arte*, Disponible en: [conoZe.com.www.conoze.com/index.php?accion=autor&autor=Mar%EDa+Calvo+Charro](http://conoZe.com.www.conoze.com/index.php?accion=autor&autor=Mar%EDa+Calvo+Charro).
- Calvo Charro, María (2008a), *Cerebro y educación: las diferencias cerebrales entre los sexos y su importancia en el aprendizaje*, Córdoba, Ed. Almuzara.
- Calvo Charro, María (2008b), «Entrevista a María Calvo» *Consumer Eroski*, Disponible en: [www.consumer.es/web/es/educacion/escolar/2008/02/13/174531.php](http://www.consumer.es/web/es/educacion/escolar/2008/02/13/174531.php)
- Capel, Rosa M. (coord.) (1982), *Mujer y Sociedad en España (1700-1975)*, Madrid, Ministerio de Cultura.
- Capel, Rosa M. (1986), *El trabajo y la educación de la mujer en España (1900-1930)*, Madrid, Ministerio de Cultura.
- Capel, Rosa M. (2009), «El archivo de la Residencia de Señoritas», *Revista cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado Participación Educativa*, 11. Disponible en: [www.mec.es/cesces/revista/revista11.pdf](http://www.mec.es/cesces/revista/revista11.pdf)
- Castells, Manuel y Subirats, Marina (2007), *Mujeres y hombres ¿un amor imposible?*, Madrid, Alianza.
- CENIDE e Instituto de la Mujer (1988), *La presencia de las mujeres en el sistema educativo*, Madrid, Ministerio de Cultura/Instituto de la Mujer, Serie Estudios núm. 18.
- CNIE/Instituto de la Mujer (2011), *Mujeres en cargos de representación del sistema educativo I*, Madrid, Instituto de la Mujer.

- CNIE/Instituto de la Mujer (2012), *Mujeres en cargos de representación del sistema educativo II*, Madrid, Instituto de la Mujer.
- Colectivo "Harimaguada" (1991), *Carpetas didácticas de educación afectivo-sexual*, Santa Cruz de Tenerife, Gobierno de Canarias, Consejería de Educación, Cultura y Deportes.
- Coleman, James S.; Campbell, Ernest Q.; Hobson, Carol J.; McPartland, James; Mood, Alexander M.; Weinfeld, Frederick D. y York, Robert L. (1966), *Equality of educational opportunity*. Washington, U.S. Government Printing Office.
- Conelly, J. (1982), «La enseñanza superior de la mujer en España: Relaciones entre universitarias españolas y estadounidenses, 1877-1980», en Seminario de Estudios de la Mujer de la UAM, *Nuevas perspectivas sobre la mujer*, Madrid, Universidad Autónoma de Madrid.
- Connell, R. W. (1995), *Masculinities*, Sydney, Allen and Unwin.
- Cossío, Manuel B. (1915), *La enseñanza primaria en España*. 2 ed., Madrid, R. Rojas.
- Cossío, Manuel B. (S.f.), *La enseñanza primaria en España*. 1ª ed., Madrid, Museo Pedagógico Nacional.
- Covato, C. (1988), «Canti e carezze materne. Percorsi storiografici sull'educazione della donna al molo materno fra '700 e '800», *Scuola e città*, 10.
- Del Amo, Mª Cruz (2009), «La educación de las mujeres en España. De la Amiga a la Universidad», *Revista cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado Participación Educativa*, 11, Disponible en: [www.mec.es/cesces/revista/revista11.pdf](http://www.mec.es/cesces/revista/revista11.pdf)
- Durán, M. Ángeles (1982), «Liberación y utopía: la mujer ante la ciencia» en *Liberación y utopía*, Madrid, Akal Universitaria, pp. 7-34.
- Flecha, Consuelo (1996), *Las primeras universitarias en España (1972-1910)*, Madrid, Narcea.
- French, J. y French P. (1984), «Gender imbalances in the Primary Classroom», *Educational Research*, 26(2), pp. 127-136.
- Fundació CIREM (1996), *Desigualtats d'exit a l'educació secundària obligatòria. Informe de continuïtat i primers resultats*, CIREM, Barcelona.
- García, M., Troiano, H. y Zaldívar, M. (1993), *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores*, Instituto de la Mujer, Madrid.
- García de León, M. Antonia (2005), *La excelencia científica (Hombres y mujeres en las Reales Academias)*, Madrid, Instituto de la Mujer.
- García de León, M. Antonia y García de Cortázar, M., (Codirs.) (2001), *Las académicas. (Profesorado universitario y género)*, Madrid, Instituto de la Mujer.
- Garreta, Nuria y Careaga, Pilar (ed.) (1987), *Modelos masculinos y femeninos en los textos de EGB*, Madrid, Ministerio de Cultura, Instituto de la Mujer.
- Guilligan, Carol (1993), *In a different voice*, Harvard, Harvard UP.
- Grupo de Estudios de la Mujer, Departamento de Sociología (1982), *El sexismo en la Ciencia*, Barcelona, ICE/UAB.
- IFIIE/Instituto de la Mujer (2009), *Las mujeres en el sistema Educativo*, Madrid, Instituto de la Mujer.
- Instituto de la Mujer (1988b), *I Plan de Igualdad de Oportunidades para las Mujeres*, Madrid, Instituto de la Mujer.

- Instituto de la Mujer (1993), *II Plan de Igualdad de Oportunidades para las Mujeres*, Madrid, Instituto de la Mujer.
- Instituto de la Mujer (2008), *Las mujeres en cifras 1983-2008. 25 aniversario Instituto de la Mujer*, Madrid, Instituto de la Mujer.
- Instituto de la Mujer (2010), *Igualdad de mujeres y hombres en las universidades españolas*, Madrid, Instituto de la Mujer.
- Kelly, A., Whyte, J. y Smith, B. (1984), *Final Report on the GIST Project*, Manchester, Department of Sociology, University of Manchester.
- Kenway, J.; Fitzclarence, L. (1997), «Masculinity, violence and schooling: challenging ‘poisonous pedagogies’», *Gender and Education*, 9, 1, pp. 117-134.
- Kruse, Anne M. (1996), «Approaches of Teaching Girls and Boys», *Women’s Studies International Forum*, 194, pp. 429-445.
- Lomas, Carlos (comp.) (1999), *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*, Barcelona, Paidós educador.
- López-Cordón, M. Victoria (1986), «La situación de la mujer a finales del antiguo Régimen (1760-1860)», en VV. AA: *Mujer y Sociedad en España (1700-1975)*. Madrid, Ministerio de Cultura, pp. 47-108.
- López-Navajas, Ana (2014), «Análisis de la ausencia de las mujeres en los libros de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada», *Revista de Educación*, 363, pp. 282-308.
- Luzuriaga, Lorenzo (1916), *Documentos para la historia escolar de España*, I, Madrid, Junta de Aplicación de Estudios e Investigaciones Científicas. Centro de Estudios Históricos.
- Maccoby, E.E. (1966), *The development of Sex Differences*, California, Stanford University Press.
- Maccoby, E.E. y Jacklin, C.N. (1974), *The Psychology of Sex Differences*, California, Stanford University Press.
- Mañeru, Ana y Rubio, Esther (1992), *Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos. Transversales*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Mappa, S. (1998), *Puissance et impuissance de l’Etat: les pouvoirs en question au Nord et au Sud*. París, Karthala.
- Marrero, E. y Mallada, N. (2009), *La Universidad transformadora. Elementos para una teoría de Educación y género*, Montevideo, FCS-UR-CSIC.
- Martínez, Cándida y Ballarín, Pilar (1989), «La Universidad: un espacio de, para, por, según las mujeres», en: *Primeras Jornadas de Educación no Sexista de Castilla-La Mancha*, Toledo, Servicio de Publicaciones de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha.
- MEC (1985), *Historia de la Educación en España. I Del despotismo ilustrado a los Cortes de Cádiz*. Madrid, Ministerio de Educación y Cultura.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014), Datos básicos del sistema universitario español. Curso 2013-2014, Disponible en: [http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/educacion-mecd/areas-educacion/universidades/estadisticas-informes/datos-cifras/DATOS\\_CIFRAS\\_13\\_4.pdf](http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/educacion-mecd/areas-educacion/universidades/estadisticas-informes/datos-cifras/DATOS_CIFRAS_13_4.pdf)
- Moreno, Montserrat (1986), *Como se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*, Barcelona, Icaria.

- Moreno, M. y Sastre, G. (1994), *Conocimiento del medio: la transversalidad desde la coeducación*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia-Instituto de la Mujer.
- NN.UU. (2007-2008), *Informe sobre desarrollo humano*, Ginebra, Naciones Unidas
- NN.UU. (2009), *Informe sobre Desarrollo Humano*, Ginebra, Naciones Unidas.
- Ortega, F. (1988), *La investigación sobre profesorado (II): 1993-1997*, Madrid, Área de Estudios e Investigación CIDE, Ministerio de Educación y Cultura.
- Parker, H.J. (1974), *View from the Boys*, Newton Abbot, David & Charles.
- Pastor, I. (coord.) (2007). *Dones i homes a la URV. Un estudi de les desigualtats per raó de gènere. N. 17*. Tarragona, Universitat Rovira i Virgili.
- Piussi, Anna M. y Bianchi, L. (Eds.) (1996), *Saber que se sabe. Mujeres en educación*, Barcelona, Icaria/Antrazyt.
- Quintana (1813), «Informe de la Junta creada por la Regencia para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de Instrucción Pública», en MEC: *Historia de la Educación en España I. Del despotismo ilustrado a los Cortes de Cádiz*. Madrid, 1985.
- Rovira, M. (2000), *El tratamiento de la agresividad en los centros educativos: propuesta de acción tutorial*, Barcelona, ICE/UAB. Cuadernos para la Coeducación, n. 15.
- Rubin, G. (1986), «El tráfico de mujeres. Notas sobre la economía política del sexo», *Nueva Antropología*, 8(30), 95-145.
- Santos Guerra, Miguel A. (1990), *Hacer visible lo cotidiano*, Madrid, Akal.
- Santos Guerra, Miguel A. (1996), «Las niñas primero», en Gloria Arenas, *Triunfantes perdedoras*, Barcelona, Graó, pp. 7-10.
- Saraceno, P. (1982), *Poverty and famines: an essay on Entitlement and deprivation*. London, Clarendon Press
- Scanlon, Geraldine M. (1976), *La polémica feminista en la España contemporánea. 1868-1974*, Madrid, Siglo XXI.
- Scanlon, Geraldine M. (1982), «Revolución burguesa e instrucción femenina» en Seminario de Estudios de la Mujer de la UAM, *Nuevas perspectivas sobre la mujer*, Madrid, Universidad Autónoma de Madrid
- Skelton, C. (1998), «Feminism and Research into Masculinities and Schooling», *Gender and Education*, 10, 2, pp. 217-227.
- Spender, Sara (1979), *Man made Language*, London, Roudledge and Kegan Paul.
- Spender, Dale. y Sarah, E. (1993), *Aprender a perder. Sexismo y educación*. Barcelona, Paidós Educador.
- Subirats, Marina (1998), *Con diferencia. Las mujeres frente al reto de la autonomía*, Barcelona, Icaria.
- Subirats, Marina (2009), «¿Coeducación o escuela segregada? Un viejo y persistente debate», *Revista de Sociología de la Educación, RASE*, vol. 3, 1, pp. 143-158.
- Subirats, Marina (2010), «Escuela mixta o segregada. Un viejo y persistente debate», *Revista de Sociología de la Educación*, vol. 3 (1), pp. 143-158.
- Subirats, Marina (2010), «La educación de las mujeres en un mundo globalizado», En C. Pizarro (coord.). *Globalización y Educación*, Valparaíso, Foro Internacional de Valparaíso.

- Subirats, Marina (2013), *Forjar un hombre, moldear una mujer*. Barcelona, Aresta.
- Subirats, Marina (2017) *Coeducación, apuesta por la libertad*: Barcelona: Octaedro.
- Subirats, Marina y Brullet, Cristina (1988), *Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*, Madrid, Instituto de la Mujer.
- Subirats, Marina y Tomé. Amparo (2007), *Balones fuera. La reconstrucción de los espacios a través de la coeducación*, Barcelona, Octaedro.
- Turín, Ivonne (1967), *La educación y la escuela en España de 1874 a 1902*, Madrid, Aguilar.
- Universidad de Barcelona (2011), *II Plan de Igualdad de Oportunidades entre mujeres y hombres de la Universidad de Barcelona*, Barcelona, UB.
- Valls, Rosa; Flecha, A.; Melgar, P. (2008), «Violència de gènere a les universitats catalanes: mesures per a la prevenció i superació», *Temps d'Educació*, 35, pp. 197-212.
- Willis, Paul (1978), *Aprendiendo a trabajar. Como los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*, Madrid, Akal.

## ANEXO

*LEY ORGÁNICA 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres.* (Fragmento relativo a las medidas que deben tomarse en la educación y la educación superior)

### Capítulo II

#### **Acción administrativa para la igualdad**

Artículo 23. *La educación para la igualdad de mujeres y hombres.*

El sistema educativo incluirá entre sus fines la educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en la igualdad de derechos y oportunidades entre mujeres y hombres.

Asimismo, el sistema educativo incluirá, dentro de sus principios de calidad, la eliminación de los obstáculos que dificultan la igualdad efectiva entre mujeres y hombres y el fomento de la igualdad plena entre unas y otros.

Artículo 24. *Integración del principio de igualdad en la política de educación.*

1. Las Administraciones educativas garantizarán un igual derecho a la educación de mujeres y hombres a través de la integración activa, en los objetivos y en las actuaciones educativas, del principio de igualdad de trato, evitando que, por comportamientos sexistas o por los estereotipos sociales asociados, se produzcan desigualdades entre mujeres y hombres.

2. Las Administraciones educativas, en el ámbito de sus respectivas competencias, desarrollarán, con tal finalidad, las siguientes actuaciones:

a) La atención especial en los currículos y en todas las etapas educativas al principio de igualdad entre mujeres y hombres.

b) La eliminación y el rechazo de los comportamientos y contenidos sexistas y estereotipos que supongan discriminación entre mujeres y hombres, con especial consideración a ello en los libros de texto y materiales educativos.

c) La integración del estudio y aplicación del principio de igualdad en los cursos y programas para la formación inicial y permanente del profesorado.

d) La promoción de la presencia equilibrada de mujeres y hombres en los órganos de control y de gobierno de los centros docentes.

e) La cooperación con el resto de las Administraciones educativas para el desarrollo de proyectos y programas dirigidos a fomentar el conocimiento y la difusión, entre las personas de la comunidad educativa, de los principios de coeducación y de igualdad efectiva entre mujeres y hombres.

f) El establecimiento de medidas educativas destinadas al reconocimiento y enseñanza del papel de las mujeres en la Historia.

*Artículo 25. La igualdad en el ámbito de la educación superior.*

1. En el ámbito de la educación superior, las Administraciones públicas en el ejercicio de sus respectivas competencias fomentarán la enseñanza y la investigación sobre el significado y alcance de la igualdad entre mujeres y hombres.

2. En particular, y con tal finalidad, las Administraciones públicas promoverán:

a) La inclusión, en los planes de estudio en que proceda, de enseñanzas en materia de igualdad entre mujeres y hombres.

b) La creación de postgrados específicos.

c) La realización de estudios e investigaciones especializadas en la materia.

*Artículo 26. La igualdad en el ámbito de la creación y producción artística e intelectual.*

1. Las autoridades públicas, en el ámbito de sus competencias, velarán por hacer efectivo el principio de igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres en todo lo concerniente a la creación y producción artística e intelectual y a la difusión de la misma.

2. Los distintos organismos, agencias, entes y demás estructuras de las administraciones públicas que de modo directo o indirecto configuren el sistema de gestión cultural, desarrollarán las siguientes actuaciones:

a) Adoptar iniciativas destinadas a favorecer la promoción específica de las mujeres en la cultura y a combatir su discriminación estructural y/o difusa.

b) Políticas activas de ayuda a la creación y producción artística e intelectual de autoría femenina, traducidas en incentivos de naturaleza económica, con el objeto de crear las condiciones para que se produzca una efectiva igualdad de oportunidades.

c) Promover la presencia equilibrada de mujeres y hombres en la oferta artística y cultural pública.

d) Que se respete y se garantice la representación equilibrada en los distintos órganos consultivos, científicos y de decisión existentes en el organigrama artístico y cultural.

e) Adoptar medidas de acción positiva a la creación y producción artística e intelectual de las mujeres, propiciando el intercambio cultural, intelectual y artístico, tanto nacional como internacional, y la suscripción de convenios con los organismos competentes.

f) En general y al amparo del artículo 11 de la presente Ley, todas las acciones positivas necesarias para corregir las situaciones de desigualdad en la producción y creación intelectual artística y cultural de las mujeres. discriminaciones entre unas y otros.



A partir de la Ley General de educación de 1970 se recuperan en España las escuelas mixtas, a las que asisten niños y niñas. ¿Supone este cambio que ya existe igualdad educativa para los hombres y las mujeres? Y si no es así, ¿en qué aspectos sigue existiendo la desigualdad y cuales son sus consecuencias? Estos son los interrogantes de los que partió la autora en la etapa de aparición del feminismo y que ha seguido investigando para ir identificando las piezas de una educación androcéntrica y sexista, nefasta para las niñas y para los niños, y que sin embargo no se reconoce como tal. Transmitimos los estereotipos sin ser conscientes de ello; no somos responsables de la cultura que recibimos, pero si de la que vamos a dejar, de modo que es importante descubrir las formas actuales del sexismo educativo, construir la mirada violeta y cambiar la cultura y los hábitos escolares, para que niñas y niños se liberen de las imposiciones de los géneros y sean, finalmente, iguales y libres de elegir sus vidas. Esto es lo que aporta este libro, en el que, a través de diversos artículos, se construye una teoría de la coeducación.



EDICIONES  
Universidad  
Valladolid

