

Revista Iberoamericana de Educación Número 6 Género y Educación Septiembre - Diciembre 1994

Informe sobre la igualdad de oportunidades educativas entre los sexos

Amparo Blat Gimeno (*)

(*) **Amparo Blat Gimeno** es licenciada y master en Ciencias de la Educación por la Universidad de Barcelona (España) y por la Open University de Londres. Fue responsable de los Programas del Área de Educación del Institut Valencià de la Dona y directora del Programa para la Formación del Profesorado en la Comunidad Valenciana. Es autora de varios artículos en revistas especializadas.

Con ocasión de la reunión celebrada en Madrid durante el mes de octubre de 1993 entre el Instituto de la Mujer del Ministerio de Asuntos Sociales de España y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), se definieron una serie de acuerdos referidos al desarrollo del Proyecto «Mujer y Educación» elaborado por la OEI. En dicha reunión el Instituto de la Mujer se comprometió a aportar un Informe sobre la igualdad de oportunidades entre los sexos en educación, centrado en aspectos específicos de la educación de las niñas y de las mujeres, en las acciones y programas desarrollados, así como en el conjunto de medidas administrativas y de política educativa promovidas para facilitar la consecución de la igualdad.

1. Introducción

El presente Informe pretende ofrecer desde una visión general de la igualdad de oportunidades entre los sexos en educación, unos

puntos de reflexión sobre el tema que propicien el diálogo y la discusión y que, al mismo tiempo, sugieran objetivos, proyectos y líneas de trabajo a realizar para avanzar en el futuro.

El contenido del Informe se estructura en varios apartados: se parte de la evolución histórica que ha experimentado el tema de la educación no discriminatoria para ambos sexos; a continuación se analizan las líneas en las que actualmente se está trabajando, se exponen las diferentes medidas de carácter político y administrativo, de carácter pedagógico y didáctico que se han ido adoptando en diferentes países europeos, entre ellos en España, y también en países latinoamericanos, con el fin de hacer realidad las políticas de igualdad en el sistema educativo; por último, se bosquejan algunas perspectivas de futuro.

2. Las primeras medidas hacia la no discriminación por razón de sexo en la educación

La preocupación por la no discriminación y por la igualdad de oportunidades entre los sexos en el ámbito de la educación ha ido surgiendo como respuesta a unas demandas que se han desarrollado en nuestros países con especial énfasis durante las últimas décadas, aunque sus raíces puedan encontrarse en el siglo pasado. Se han producido una serie de circunstancias y de condicionamientos sociales, económicos, culturales y políticos que han conducido a poner en evidencia el sexismo en el ámbito educativo y a intentar paliar esta injusta situación. Entre estas circunstancias hay que destacar, sobre todo, la nueva concepción de la educación como un sistema democrático, igualitario y obligatorio cuyo objetivo es formar a las futuras ciudadanas y ciudadanos. La educación se concibe así como un derecho del que todas las personas deben disfrutar y que es regulado desde la responsabilidad del Estado mediante un sistema estructurado de escolarización.

Esta evolución en los ámbitos social, cultural y político propicia y exige también la concepción de la no discriminación por razón de sexo y la igualdad de oportunidades en la educación. Las primeras ideas sobre la igualdad de derechos entre mujeres y hombres están enraizadas en el racionalismo, la democracia, la libertad, los derechos ciudadanos y el liberalismo económico, que fueron asumidas por la filosofía y por las demandas políticas de la nueva burguesía o de la clase media. La defensa de la igualdad de derechos entre mujeres y hombres parte del principio de que las mujeres, como ciudadanas, deben ser tan libres como los hombres a la hora de ejercer sus roles sociales, políticos y educativos. Esta perspectiva, que se ha denominado igualdad de oportunidades, se fundamenta en la firme convicción de que la

genuina libertad se garantiza mediante la eliminación de las barreras de la discriminación y del prejuicio, y que la igualdad puede alcanzarse a través de reformas en las estructuras democráticas, que garanticen el acceso a la educación en las mismas condiciones a los miembros de ambos sexos y la libertad en la elección.

Se considera, por tanto, que el ofrecer la misma educación a los dos sexos es condición necesaria y suficiente para que las potencialidades individuales de mujeres y hombres puedan estimularse y desarrollarse. De ahí surgió la escuela mixta, el centro escolar en el que conviven en un mismo espacio las niñas y los niños, con los mismos contenidos educativos, el mismo profesorado y los mismos materiales didácticos.

Al mismo tiempo, el auge del feminismo y de sus diferentes perspectivas ideológicas en el análisis de las discriminaciones sexistas ha influido en los debates actuales que giran en torno a las relaciones entre los sexos en la educación. La reflexión sobre lo que sucede en el ámbito de la educación se ha convertido en una cuestión prioritaria para numerosos grupos de mujeres y seminarios universitarios feministas, que en sus trabajos se han planteado, a través del estudio del proceso educativo, cómo las chicas y los chicos se preparan para sus roles de personas adultas y cómo se estructuran sus concepciones de género.

Asimismo, diversos estudios han mostrado cómo los modelos de diferenciación y segregación entre los sexos en los ámbitos social y político han determinado el sistema educativo. Por ejemplo, el derecho de las mujeres a acceder a la escolarización, una de las principales reivindicaciones históricas del movimiento feminista, el control de la natalidad -que adquirió especial relevancia durante la década de los setenta-, así como el principio democrático y liberal de la igualdad de oportunidades han ido configurando la filosofía, la estructura y el funcionamiento del sistema educativo.

La naturaleza de la educación de las niñas y los principios subyacentes en la política estatal sobre el rol de las mujeres y de los hombres en la sociedad, han sido objeto de estudio con el objetivo de hacer visibles a las mujeres, descubrir los modos en los que las mujeres han sido parcial o injustamente tratadas, e incluso recuperar su propia historia. La ausencia o invisibilidad de las mujeres se ha debido a diversas razones, entre las que cabe destacar la vinculación de las mujeres a la familia y en general a todo aquello a lo que no se le otorgaba relevancia política ni económica, por una parte, y a la orientación familiar transmitida por las ideologías que sustentaban la planificación educativa, por otra.

Las ideologías sobre el papel político, económico y social de las mujeres y de los hombres han determinado el desarrollo de la política educativa. La asignación del espacio doméstico a las mujeres y del espacio público a los hombres ha sido crucial; sin embargo, ha habido otras influencias también importantes como los recursos económicos disponibles en la escuela pública, el énfasis en la necesidad de la alfabetización universal como característica de un Estado moderno y el rol de la educación como indicador de la calidad y del nivel de vida de la sociedad. Por lo tanto, la educación de las niñas y de los niños se ha ido configurando por la amplia variedad de necesidades sociales percibidas.

El inicio de las actuaciones en este campo se centró, en una primera fase, en la realización de actividades puntuales y en la denuncia de graves situaciones discriminatorias que vulneraban los derechos de las mujeres. Las primeras actuaciones giraron en torno a fechas señaladas, como el 8 de marzo -día internacional de las mujeres-, en torno a actividades concretas que pretendían ir sensibilizando hacia esta cuestión o en relación con actividades suscitadas por demandas de carácter político.

Posteriormente se han ido creando organismos institucionales, gubernamentales y no gubernamentales, que se encargan de garantizar y promover la igualdad entre los sexos, tanto a nivel estatal como a nivel local. En estos momentos existe una diversidad de organizaciones y de agencias encargadas de llevar adelante actuaciones que garanticen la igualdad de oportunidades. Al mismo tiempo, se han desarrollado diversas estrategias que exigen un amplio espectro de habilidades y de conocimientos con el fin de cambiar la opinión pública, de crear un clima social de predisposición positiva hacia la igualdad entre los sexos, de lograr la aceptación entre el profesorado, de difundir reflexiones y propuestas de actuación didáctica, de apoyar y propiciar grupos de trabajo, de desarrollar materiales y recursos, de elaborar modificaciones curriculares y legislativas, etc. Las principales estrategias utilizadas por los organismos encargados de promover el cambio de actitudes, de las prácticas docentes y organizativas escolares han sido la realización de cursos de formación, la elaboración, difusión y promoción de material didáctico de todo tipo -folletos, boletines informativos, unidades didácticas, listados de recursos...-, y el asesoramiento y apoyo a grupos innovadores.

Por ello se puede afirmar que las iniciativas desarrolladas hasta ahora se han caracterizado por su diversidad y por su intencionalidad exploratoria en cuanto al uso de la legislación y al desarrollo de programas de actuación. Las distintas iniciativas desarrolladas tanto a nivel estatal como a nivel local han adquirido especial relevancia durante los últimos años, han

jugado con la doble perspectiva entre actuaciones «de arriba-abajo» y «de abajo-arriba» con el propósito de conjugar las directrices emanadas desde las administraciones educativas con las experiencias promovidas desde grupos específicos.

En este momento una de las cuestiones fundamentales que centran el debate sobre la discriminación de las mujeres es la insuficiencia del sistema de la denominada escuela mixta. La escolarización conjunta, que en un principio había parecido como garante de la igualdad, ha mostrado en los diversos análisis que sobre ella se han realizado que en muchos casos no promueve más allá de la igualdad meramente formal y que todavía discrimina aunque de manera sutil y no siempre claramente evidente. Por ello desde diversos grupos feministas ha surgido la necesidad de dar otro paso adelante con una nueva propuesta, a la que habitualmente se denomina escuela coeducativa, que pretende ir más allá de la escuela mixta, partiendo de un concepto integral de persona como ser autónomo y proponiendo una variedad de modelos que permita a cada niña o niño desarrollar su personalidad de acuerdo con sus capacidades y aptitudes, por encima de las limitaciones que su adscripción al género femenino o masculino impone a unas y otros.

Para finalizar este apartado, un breve comentario sobre la terminología que se ha desarrollado para designar este tema. Las expresiones más frecuentes son «igualdad de oportunidades», «educación no sexista», «educación anti-sexista», «educación de las mujeres» y «coeducación». Este último es hoy en día el término más conocido y el que se utiliza habitualmente en España; por ello y a pesar de su referencia etimológica circunscrita a la escolarización conjunta de alumnas y de alumnos, y a pesar de que los diferentes términos expresan ciertas divergencias ideológicas tanto teóricas como prácticas, a lo largo del Informe emplearemos la palabra «coeducación».

3. Líneas actuales de trabajo en el ámbito de la coeducación

El análisis del sexismo en la educación se ha desarrollado hasta ahora desde diferentes perspectivas teóricas que se han diferenciado según la fundamentación ideológica, los objetivos, las argumentaciones y las cuestiones investigadas. El marco conceptual elaborado responde tanto a los paradigmas desarrollados en el campo específico de la educación como a las diferentes corrientes políticas generadas por el movimiento feminista y por los grupos de mujeres. Por eso algunas estudiosas del tema¹ han afirmado que lo más característico de estas investigaciones es su compromiso con la acción, y que este compromiso para cambiar la práctica real ha proporcionado una

fundamentación y una unidad singulares a las iniciativas desarrolladas en las aulas y en las escuelas.

Las investigaciones sobre el sexismo en educación han adoptado muchos de los conceptos y estrategias de estudio ya utilizados en otras áreas del saber como, por ejemplo, en la sociología de la educación, en los estudios curriculares y en la psicología de la educación. La exposición de las cuestiones investigadas suele ser el resultado, por una parte, de la conceptualización de los procesos de aprendizaje del género y, por otra, de la necesidad de no limitarse a una corriente metodológica específica, ya que la investigación suele ser utilizada para evidenciar la necesidad del cambio y como justificación para conseguirlo.

En este sentido se ha empleado una amplia diversidad de métodos de investigación: histórica (historia oral, análisis de documentos, nuevas fuentes historiográficas, etc.), análisis autobiográficos, literarios y etnográficos, investigación cuantitativa y cualitativa, experimentación clínica (especialmente para las criaturas más pequeñas) y observación participante. Es decir, no existe un método exclusivo para estudiar el sexismo en la educación, porque en general los métodos que se han utilizado han respondido a un planteamiento más exploratorio que prescriptivo y han variado según si la investigación había sido diseñada para generar hipótesis o para demostrarlas.

En definitiva, se puede afirmar que la mayoría de las investigaciones realizadas hasta ahora han sido «a pequeña escala» y con el objetivo de identificar o desvelar los problemas y las experiencias de las alumnas y de los alumnos o de las profesoras y de los profesores. Ha habido, asimismo, una estrecha relación entre la teoría y la práctica, mediante la cual las personas que investigan han intentado recoger datos útiles tanto para el profesorado como para quienes son responsables de la política educativa, con el fin de promover el desarrollo de las políticas de igualdad.

Los aspectos más relevantes de estas investigaciones en el análisis del sexismo han sido los siguientes:

3.1. Presencia -y ausencia- de las mujeres en el sistema educativo como alumnas, profesoras y cargos directivos

Un elemento fundamental para el análisis de la política educativa ha sido la composición por sexos del alumnado, del profesorado y de los cargos directivos, a partir de los datos estadísticos recogidos de la realidad en los diferentes tramos que conforman el sistema educativo a través de la introducción de la variable sexo².

Respecto al alumnado, las últimas estadísticas confirman el incremento de la presencia de las mujeres en todos los niveles educativos, aunque hay una diferencia entre la escolarización de las alumnas y la de los alumnos. Se sigue manteniendo una diferencia considerable entre mujeres y hombres en las cifras referidas al analfabetismo: existe el doble de analfabetas que de analfabetos³. En los niveles de la enseñanza obligatoria la presencia de ambos sexos es prácticamente paritaria en los países de mejor nivel educativo, pero el número de abandonos o deserciones durante el proceso de escolarización es más alto entre las niñas que entre los niños. En los niveles de la enseñanza secundaria, tanto de la pre-universitaria como de la profesional, se observa una clara distinción entre las diferentes ramas o especialidades, siendo algunas de ellas claramente femeninas o masculinas⁴. La presencia de las alumnas en los niveles universitarios es en estos momentos en España igual a la de los alumnos, pero se continúan concentrando en determinadas carreras que han sido consideradas tradicionalmente como femeninas. Por ello, cabe destacar la escasa presencia de mujeres en todas aquellas opciones académicas que tradicionalmente se han considerado como masculinas.

En cuanto a la composición por sexos de la profesión docente, cabe señalar el proceso de feminización de la docencia. Las mujeres se han incorporado masivamente a la docencia pero en condiciones laborales inferiores a las de sus compañeros. Diversos estudios han revelado sus bajos salarios y su mayoritaria concentración en la educación primaria, así como las considerables diferencias entre las profesoras y los profesores en cuanto a *status* y prestigio social, materias o áreas que imparten, ocupación de los puestos de mayor responsabilidad y promoción profesional. Todo ello ha tenido importantes repercusiones en el desarrollo de los sindicatos de los enseñantes y en la configuración del profesionalismo docente⁵. En este sentido algunos estudios hablan del proceso actual de proletarización del profesorado y su vinculación con el proceso de feminización.

Respecto a los cargos directivos, las estadísticas muestran claramente que los hombres ocupan los puestos de mayor responsabilidad, a pesar de que la mayoría de los docentes sean mujeres. Este hecho tiene gran importancia por su influencia en el alumnado que, de una manera más o menos consciente, percibe una jerarquización sexista en el centro escolar, en la que los hombres ocupan los puestos de autoridad y las mujeres los puestos de subordinación⁶.

3.2. Incidencia del sistema patriarcal sobre el sistema educativo

No sólo existen diferencias cuantitativas en el sistema educativo como las que hemos visto en el apartado anterior, sino otras que a través de análisis menos evidentes y más sutiles han mostrado la caracterización patriarcal de la sociedad y cómo la escuela reproduce y produce esta característica.

El patriarcado ha sido definido como el sistema ideológico que ordena y clasifica el mundo de forma desigual entre hombres y mujeres bajo los principios de jerarquía, subordinación, otroriedad y opacidad, los cuales están presentes en todas las estructuras organizativas de la sociedad y también, por supuesto, en el sistema educativo. De hecho, la organización de los centros escolares se fundamenta en el principio jerárquico de autoridad, por el que se establecen unas relaciones entre no iguales basadas en la subordinación. La preocupación de las investigaciones sobre la incidencia del patriarcado en la educación se ha centrado en que la subordinación de las niñas y de las mujeres continúa, no sólo en el contexto inmediato de la escolaridad, sino como una manera de «situarlas» en posiciones de subordinación y de opresión en el mercado laboral y en la familia.

El patriarcado, por otra parte, impide que otros modelos de género, cultura, clase y etnia lleguen a ser significativos en las escuelas, a pesar de que el alumnado proceda de diferentes clases, etnias o sexos. Los sistemas educativos han incorporado a las niñas a un modelo educativo diseñado para este arquetipo dominante, sin que se haya llevado a cabo una revisión del modelo. Por eso, desde los análisis patriarcales la transformación de la educación es concebida en términos de reestructuración de las relaciones de poder tanto en el interior de la educación como en el interior de la sociedad. El objetivo no es entrar a formar parte del mundo masculino tal como está configurado actualmente, sino cuestionarlo como modelo único, lo cual implica una fuerte crítica a las instituciones educativas existentes.

Los aspectos principales desarrollados por estas investigaciones han girado en torno a la construcción, organización y distribución del conocimiento, el currículum oculto y la sexualidad.

3.2.1. Procesos de socialización y de identificación de género

Existen diferentes concepciones sobre cómo las personas adquirimos la identidad de género y cómo llegamos a aceptar las divisiones entre los roles considerados como propios del género femenino y los propios del género masculino. La discusión sobre estos procesos se ha ido configurando desde explicaciones fundamentadas en el carácter biológico o natural de la identidad de género o bien desde explicaciones que defienden el aspecto social y cultural de esta identidad. En el ámbito de la educación

las opiniones oscilan desde las que creen que el sistema escolar simplemente facilita el desarrollo de las diferencias biológicas innatas entre los sexos, hasta las argumentaciones que ponen el acento en la educación y en la cultura como responsables exclusivas de la configuración de la identidad de género y de la adscripción de las niñas y de los niños a los géneros femenino y masculino respectivamente.

Desde esta perspectiva se han trabajado diferentes cuestiones entre las que cabe señalar, especialmente, la orientación académica y profesional pues, a pesar del desarrollo de legislación igualitaria, las niñas y los niños todavía realizan opciones académicas y vocacionales tradicionales. En relación con esta cuestión, la mayor parte de las iniciativas dirigidas al alumnado se ha centrado en el tema de las actitudes, en la motivación y en el estímulo hacia elecciones de estudios y de profesiones más amplias y no estereotipadas. La preocupación por este tema ha conducido a investigar la personalidad de las mujeres y de los hombres, y la formación del carácter femenino y del carácter masculino. En algunos estudios se ha llegado a afirmar que durante los procesos de construcción de la personalidad las niñas adquieren una serie de características que inhiben su potencial desarrollo, afirmación que ha convertido a las niñas y a las mujeres en el foco del estudio pues, en cierta medida, se considera que constituyen «el problema» a resolver, sin resaltar que los hombres también han de modificar muchos aspectos de su socialización e identidad.

Otra preocupación importante ha sido la elección curricular. En aquellos países europeos que cuentan con una larga tradición de opciones en la enseñanza secundaria, las investigaciones han revelado la existencia de una dicotomía entre las materias elegidas por las chicas y las elegidas por los chicos, siendo ésta más estereotipada cuanto más pronto se realiza la elección. Por ello, se ha aconsejado que la opcionalidad se ofrezca lo más tardíamente posible.

Por otra parte, diversos análisis feministas han reorientado la atención de las relaciones entre la escuela y el trabajo hacia el impacto de las relaciones entre lo masculino y lo femenino y la sexualidad, incorporando una nueva visión que incluye cómo las mujeres están atrapadas entre las demandas de los mercados sexuales, maritales y laborales.

3.2.2. El lenguaje

El lenguaje ha sido considerado como el principal vehículo de la comunicación humana, ya que a través de él cada persona se entiende y se relaciona con las demás. Hay que tener en cuenta que hoy en día esta comunicación no sólo se realiza de forma

oral y escrita sino también de forma audiovisual. De hecho, en algunas culturas se ha pasado de una comunicación esencialmente oral a una comunicación audiovisual, dejando al margen la comunicación escrita. Esto constituye un problema desde la perspectiva del género, pues la falta de dominio de la comunicación escrita por parte de las mujeres les impide disponer de nuevos conocimientos y formas de relación administrativa y política, y en general con el poder, en la que esta forma es la reconocida como esencial para la comunicación⁷.

Algunos estudios han mostrado cómo los códigos existentes en la construcción del lenguaje provocan que las personas nos sintamos incluidas o excluidas en los mensajes que recibimos. Por ello, las investigaciones feministas afirman que el hecho lingüístico no es neutro sino reflejo de la relación jerarquizada entre los sexos en el sistema social patriarcal.

El sexismo en el lenguaje es efecto de la relación de poder entre los sexos y se pone de manifiesto principalmente en los siguientes ámbitos:

- En la forma, que excluye a las mujeres como sujetos de experiencia y de discurso.
- En el propio discurso, que pretende ser de universalidad, cuando en realidad toma al sujeto masculino como protagonista del género humano en su conjunto.
- En la categorización y definición de las mujeres desde una perspectiva androcéntrica, no simétrica y excluyente.

Como consecuencia de todo ello, se identifica la experiencia o el discurso individual y colectivo con un yo y con un nosotros masculino. La apropiación de esta posición de sujeto por parte de lo masculino le asegura el monopolio para elegir aquello que selecciona como objeto del discurso. Lo masculino se convierte así en sujeto y objeto de todos los discursos: sujeto en tanto que emisor y receptor de los mensajes lingüísticos, y objeto en cuanto que lo masculino es lo seleccionado como contenido relevante, «lo que se nombra» y de «lo que se habla».

3.2.3. El androcentrismo en el currículum

Aunque la concepción actual del currículum aborda los diferentes aspectos del hecho educativo (objetivos, contenidos, actividades, organización, recursos, metodología...), en este apartado nos vamos a referir solamente a lo que se denomina contenidos curriculares, es decir a los hechos, conceptos, procedimientos,

actitudes y valores que están presentes -y ausentes- en las diferentes asignaturas que el alumnado aprende en las escuelas. Ciertos estudios han mostrado cómo los contenidos son la expresión de una concepción patriarcal tanto de la sociedad como de la ciencia, y que responden a una cultura androcéntrica en la que el modelo de referencia es el arquetipo viril⁸, es decir, el hombre blanco, occidental, urbano, de clase media, adulto y heterosexual.

El protagonismo de este arquetipo conlleva, además, una determinada manera de conceptualizar las relaciones económicas, sociales, políticas y culturales, que nos remite a conceptos tales como colonialismo, explotación, enfrentamiento, sumisión y alienación. Una concepción que excluye las aportaciones que otros pueblos, otras culturas, otras organizaciones, otros géneros han hecho en el transcurrir de los tiempos al saber.

Los contenidos curriculares escolares también reflejan el protagonismo de este arquetipo y se caracterizan por la invisibilidad de las mujeres, por el tratamiento discriminatorio de lo femenino y por la ausencia de todos aquellos aspectos vinculados al mundo privado, a la vida cotidiana, a las relaciones personales y a la esfera doméstica. Consecuentemente, esta concepción androcéntrica de la ciencia tiene consecuencias negativas para las alumnas, quienes no se sienten reflejadas ni encuentran referentes en ella.

En el caso de España la legislación actual ha definido la igualdad entre los sexos como un tema transversal del currículum, lo cual en estos momentos supone un desafío que requiere revisar la concepción tradicional del currículum compartimentado en disciplinas. Este planteamiento pretende facilitar la integración de la perspectiva de igualdad en las áreas de conocimiento de los diferentes niveles del sistema educativo. Y, en nuestra opinión, esta concepción transversal de la coeducación es teóricamente correcta, ya que ofrece nuevas posibilidades a la acción escolar, supera la fragmentación de los contenidos disciplinares tradicionales y la estrechez de miras de un currículum que olvida la «cotidianeidad», al mismo tiempo que incorpora aquellos conceptos, procedimientos, valores y actitudes que promueven la educación para la igualdad de oportunidades entre los sexos en el respeto y la valoración de las diferencias⁹.

Existen, sin embargo, unas áreas curriculares que todavía presentan aspectos «tradicionalmente masculinos» como son la tecnología y la educación física. La tecnología

reproduce los estereotipos tradicionales sexistas tanto en el diseño y la imagen que transmite, como en los recursos lingüísticos que utiliza. Incluso las llamadas nuevas tecnologías, en lugar de ser menos discriminatorias, acentúan los estereotipos sexistas. Se han hecho algunas experiencias para animar a las alumnas a hacer un uso activo de ellas y otras que, desde nuevos conceptos, procedimientos y problemáticas, proponen su uso más próximo a través de máquinas más conocidas, como por ejemplo las del ámbito doméstico (lavadora, frigorífico, batidora, etc.).

Con relación a la educación física, cabe señalar que todavía en muchos casos está presente en su enseñanza una concepción competitiva y discriminatoria, incluso a veces agresiva, que desde baremos androcéntricos impide claramente el desarrollo potencial y armónico del cuerpo de cada alumna y de cada alumno.

3.3. Código de género en los centros escolares

La cultura escolar está pensada y diseñada desde, por y para el arquetipo viril, quien es considerado no sólo como el protagonista de la historia, sino como el organizador y el eje del actual sistema social, político, económico y cultural. Esta cultura, además, se dirige al «arquetipo discente», es decir, al alumno blanco, occidental, urbano, de clase media, joven y heterosexual.

Para comprender la diferente experiencia de alumnas y de alumnos en las escuelas, hay que dirigir la atención hacia el modo en que la escuela establece la relación entre los sexos y cómo prepara a ambos de diferente manera para sus respectivos destinos. La utilización del concepto de código de género permite no sólo reconocer que la escuela juega un papel relevante en el proceso de transmisión de la identidad sexual/de género de sus estudiantes, sino que en este proceso de transmisión todos los agentes sociales que intervienen desempeñan un papel activo.

Desde el marco conceptual del código de género cada estudiante asume, mediante su participación activa, las reglas subyacentes en las relaciones sociales entre mujeres y hombres (entre las madres y los padres, entre el profesorado, entre el alumnado...). Cada estudiante aprende a reconocer y a dar sentido a una amplia variedad de informaciones, algunas de las cuales a veces son contradictorias, y cuyos resultados no son siempre predecibles, especialmente cuando relacionan los mensajes escolares con los que experimentan con sus

amistades, familias o medios de comunicación. Cada estudiante lleva a cabo, por lo tanto, un proceso activo de transformación de varios mensajes que generará, con el tiempo, una «constelación» de conductas y de valores que serán denominados feminidad o masculinidad. En cierto sentido se puede afirmar que la escuela, si no revisa y modifica su postura desde una perspectiva crítica, produce sujetos que de manera más o menos consciente se ajustan al modelo dominante de las relaciones entre los géneros.

3.4. Los estereotipos sexistas en las aulas

En el interior de las aulas también se reproducen y se producen roles y estereotipos sexistas que han sido analizados principalmente a través de dos aspectos: la interacción entre el alumnado y el profesorado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y los libros de texto y materiales didácticos que se utilizan en el aula.

3.4.1. Interacción

El análisis de la interacción en la clase se ha popularizado entre docentes que enseñan en escuelas mixtas. La investigación sobre la interacción en el aula y, en concreto, sobre la relación entre el alumnado y el profesorado, ha suscitado controversias especialmente cuando ha puesto en evidencia la dominación por parte de los chicos de los espacios escolares y la invisibilidad de las chicas en la ocupación de esos espacios.

Estas evidencias, recogidas a través de pautas de observación o mediante la observación participante, se han centrado en la frecuencia y la duración de las interacciones del profesorado con las alumnas y con los alumnos, y en la naturaleza de esta interacción -demandas de información, aprobación o desaprobación, respuestas a preguntas, etc.-. Las investigaciones también han examinado si el sexo de quien actúa como docente es significativo en la interacción en el aula¹⁰.

3.4.2. Libros de texto y materiales didácticos

Los materiales didácticos son una pieza fundamental en el proceso de enseñanza, ya que a través de ellos el alumnado realiza en gran medida el aprendizaje y construye su propia concepción del conocimiento y del saber. El análisis de los libros de texto es uno de los métodos más extendidos en los centros escolares para evidenciar el sexismo en la educación, debido a su

importante papel en la transmisión de los roles estereotipados y a la aparente simplicidad de su metodología.

El argumento en el que se fundamenta este método es que el mero hecho de ver una imagen o de leer una frase tiene un efecto inmediato en la mente, y por lo tanto en el poder que tiene la asociación constante de las mujeres con la pasividad y lo doméstico reflejada en los libros de texto¹¹.

En cambio, otros estudios consideran que los textos no sólo producen asociaciones sino que ejercen también un activo papel en la producción de imágenes y de significados. El análisis desarrollado desde esta perspectiva se ha encaminado a las reflexiones históricas y a la relación entre desigualdad social y desigualdad sexual. En esta línea, los últimos estudios han puesto de manifiesto la necesidad de que la revisión de los textos no debe reducirse a la mera cuantificación del número de estereotipos, sino incluir también los aspectos ideológicos, lo que es más complejo y requiere la evaluación del significado de los mensajes ocultos.

El cambio en estos materiales es especialmente difícil debido a que su elaboración depende de intereses económicos que están fuera del control de la comunidad educativa y responde a las iniciativas de la economía de mercado. La elaboración de los pocos materiales alternativos coeducativos que se han realizado se ha fundamentado en el tratamiento igualitario y en lo que se podría calificar como acción positiva, tanto en el contenido como en el lenguaje y en las ilustraciones.

Desde algunas instituciones, como son los casos del Instituto de la Mujer y del Ministerio de Educación y Ciencia de España, se ha estimulado la confección y la publicación de materiales no sexistas a través de convocatorias anuales de premios. Cabe señalar la importancia que tiene incidir en este aspecto, especialmente en la instancia que aprueba y autoriza la publicación de los textos escolares.

También es importante propiciar el trabajo conjunto entre las investigadoras de los seminarios feministas de las universidades y las docentes de otros niveles educativos que ya están preocupadas por este tema, a fin de que el material escolar que se utiliza cotidianamente en las aulas recoja las aportaciones y las nuevas propuestas que se derivan de las últimas investigaciones en este campo.

4. Las actuaciones políticas y administrativas

En la legislación de numerosos países se contempla en la actualidad el principio de la igualdad de oportunidades entre los sexos, y se reconoce la educación como un instrumento clave para la obtención de esta igualdad. En el ámbito educativo garantizar este principio supone un doble problema. Por una parte, la igualdad formal en la localización de los recursos, en la provisión de contenidos curriculares y en el acceso a las instituciones educativas - como alumnado y como cargos de responsabilidad o de representatividad-, y por otra, la garantía de que nada habrá de impedir la libertad en la elección de las alumnas y de los alumnos más que sus propias aptitudes, necesidades y habilidades.

Los estudios han mostrado la existencia de dos factores que determinan de manera crucial el éxito de los programas o de las actuaciones, como son la suficiente disponibilidad económica y el acceso al poder y a la toma de decisiones de personas con formación adecuada para tomarlas en estas intervenciones. En muchos países la política desarrollada ha sido denominada «política por defecto» o «reactiva», por no ser pro-activa ni como una acción positiva.

4.1. Legislación

En algunos casos, la legislación se ha limitado a propiciar la no discriminación, pero no ha estimulado el desarrollo de políticas para la igualdad. Esta concepción de la legislación como garante de la no discriminación más que como promotora de acciones positivas, ha suscitado problemas en la implantación de los aspectos educativos, pues éstos, por definición, o son acciones e intervenciones o no son nada.

Sin embargo, durante los últimos años se ha desarrollado una legislación positiva para la igualdad en varios países, recogida en forma de Planes para la Igualdad de Oportunidades de las Mujeres. Estos Planes están constituidos por un conjunto de actuaciones a realizar a lo largo de un período de tiempo determinado, con el objetivo de ir alcanzando la igualdad de oportunidades en todos y cada uno de los ámbitos de la vida política, económica, social y cultural.

La legislación educativa vigente en España está definida por la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, aprobada en octubre de 1990, en la que se recoge la no discriminación por razón de sexo y el no sexismo de manera específica en varios apartados: como principio de la intervención educativa, como criterio para la selección de los libros de texto y materiales educativos, en la orientación académica y profesional y en las prescripciones curriculares¹². Además, el diseño curricular desarrollado por la actual reforma del sistema educativo define la igualdad entre los sexos como un contenido transversal al currículum, ya comentado anteriormente.

4.2. Recursos económicos

Muchos de los gobiernos actuales son conscientes de que la inversión en educación beneficia a la sociedad, pero en la realidad esta concepción no siempre se plasma a la hora de decidir las cantidades que se destinan, especialmente en los momentos de recesión o de crisis económica, como el que estamos viviendo ahora. En estas situaciones se tiende, de hecho, a recortar sensiblemente la dotación, lo que genera una situación de precariedad en la escuela pública y anima los procesos de privatización de la enseñanza.

En los períodos de recortes presupuestarios las alumnas se ven afectadas en un doble sentido: una como miembros de la comunidad educativa y otra como colectivo al que hay que apoyar de manera explícita y positiva para promover la igualdad entre los sexos. Progresivamente habrá que consolidar la idea de que la calidad de la enseñanza pasa por la no discriminación por razón de sexo y que este objetivo requiere recursos económicos.

4.3. Recursos personales

La realización de políticas para la igualdad exige, además de desarrollo de la legislación adecuada, una infraestructura que contemple la dotación económica y la creación de unos puestos de trabajo ocupados por personas con la formación adecuada y con la capacidad suficiente para tomar decisiones que impulsen los principios teóricos de la política y su aplicación práctica.

Estos puestos de trabajo han de responder a una tipología a la vez diversa y específica, pues han de ubicarse en lugares fundamentales, tanto para impulsar nuevas iniciativas (diseño, planificación, puesta en marcha), como para seguir y evaluar la marcha de los programas

habituales del sistema educativo (coordinación, seguimiento y evaluación). En este sentido cabe mencionar la experiencia de «dispersión y ocupación» llevada a cabo en España, que supuso el nombramiento de responsables de igualdad entre los sexos en departamentos tan relevantes como la Secretaría de Estado del Ministerio de Educación, el Servicio de Formación del Profesorado o el Gabinete de Reforma del Sistema Educativo.

Además, el Ministerio de Educación y Ciencia creó la figura de «Responsables del Programa para la Igualdad de Oportunidades» en cada una de las provincias con el objetivo de promover actuaciones en dicho campo. Aunque esta experiencia no se ha evaluado formalmente, a partir de ella se pueden identificar algunas de las barreras que dificultan el desarrollo de este tipo de programas, tales como la insuficiencia de los recursos disponibles, el rechazo por parte de algunos grupos de población y el conjunto de habilidades tan diversas que se requieren para ser un agente de cambio.

De hecho, algunas investigaciones han identificado una serie de obstáculos con los que se enfrentan aquellas personas que introducen nuevas prácticas. Entre estos obstáculos cabe destacar la hostilidad o indiferencia manifestada por aquellos que ocupan el poder hacia los asuntos relacionados con la desigualdad, la ausencia de conocimiento sobre los análisis sexistas y la carencia de interés por las acciones positivas.

En este sentido, la **formación del profesorado** es una política imprescindible si se quieren cambiar las actitudes y los conocimientos que el profesorado tiene respecto al sexismo. La mayoría del profesorado no se ha cuestionado la cultura androcéntrica escolar limitándose a reproducir la que han recibido, aunque durante los últimos años el profesorado ha emprendido por sí mismo una gran variedad de proyectos en los centros escolares. De hecho, varios grupos de mujeres han realizado experiencias en los centros escolares sobre igualdad de oportunidades, diferenciación sexual, roles y estereotipos sexistas, y estrategias anti-sexistas, las cuales revelan un interés creciente entre el profesorado por esta cuestión. Su diversidad es el resultado de las diferentes aproximaciones, de los problemas específicos y de los obstáculos con los que se enfrentan a la hora de poner en práctica el cambio. Algunas experiencias demuestran que se requiere un análisis de las relaciones de poder, un

fuerte compromiso y el protagonismo del profesorado en la modificación de las prácticas.

Asimismo, algunas investigaciones afirman que el profesorado desea más información para el cambio, más contacto con otros centros, comparar lo descubierto y discutir estrategias. En esta línea, los Centros de Profesores, creados para la formación del profesorado en ejercicio, y las autoridades locales, han desarrollado durante los últimos años diversas actuaciones fundamentadas en la función del profesorado como creador de política, con autonomía y capacidad creadora - y no como un mero receptor de las disposiciones dictadas por otras instancias-, así como en la importancia de los proyectos que engloban al centro escolar en su totalidad.

Otras investigaciones proponen la conveniencia de contemplar diferentes aspectos en la formación del profesorado en ejercicio, de acuerdo a su tipo de necesidades, tales como responsabilidades organizativas y de gestión, compromiso del profesorado hacia el cambio, interés individual o interés del centro.

4.4. Seguimiento y evaluación del sistema

En todos los procesos democráticos el control, la supervisión y la evaluación de los mismos son cuestiones imprescindibles que reflejan el propio concepto de democracia. Las críticas a estas cuestiones se han centrado en los baremos y parámetros utilizados, tanto en su contenido como en cuanto a su metodología.

El cambio en estos indicadores ha de definirse desde la revisión del modelo unívoco de referencia, «de arriba-abajo», que hasta el momento tiene el control democrático del sistema educativo. El control debería establecerse también «de abajo-arriba», ya que es el propio sujeto/colectivo quien ha de determinar los modelos de referencia. Éste debe encaminarse hacia la formación integral de las personas -como seres autónomos, independientes, liberados y sujetos sociales-, en lugar de hacia la consecución de unos conocimientos que responden al modelo androcéntrico.

La evaluación, por tanto, ha de estar estrechamente relacionada con la coeducación, con la revisión del androcentrismo curricular, con la interrelación entre los géneros, con la inclusión de nuevos modelos y con todo aquello que configura una escuela coeducativa.

5. Perspectivas de futuro

Podemos afirmar que desde el inicio de los estudios y de las actuaciones para analizar la discriminación por razón de sexo en la educación, ha habido una serie de iniciativas encaminadas fundamentalmente a poner en evidencia el sexismo en los diferentes aspectos de la vida de los centros escolares. Pero en los albores del siglo XXI se hace necesario «re-crear», es decir, volver a crear los conceptos desde una nueva perspectiva que se defina más por la inclusión que por la exclusión, por el respeto a la diferencia que por la uniformidad, por la igualdad que por la desigualdad.

También se hace necesario facilitar la promoción de iniciativas que «desde abajo» recojan las características peculiares que definen a cada centro, a cada localidad, a cada región. Esta contextualización, además, facilitará la resolución de los problemas reales específicos existentes y evitará las actuaciones-tipo de carácter general que no siempre responden a las necesidades del grupo/persona concreta ni a sus demandas.

La estrategia del centro escolar en su globalidad puede facilitar la convergencia y la rentabilidad de las actuaciones puntuales desarrolladas en los diferentes aspectos específicos. Además, algunas investigaciones han mostrado cómo cada escuela construye un modelo de prácticas de feminidad y de masculinidad, denominado «régimen de género»¹³, que más que reproducir los estereotipos sexistas establece unas pautas de relación entre el alumnado y el profesorado que, a su vez, los ordena en términos de prestigio y de poder a través de la división sexual dentro de la misma institución escolar.

Los modelos de reproducción -y de producción- del género han de contemplar la acomodación y la resistencia como partes de los procesos que las alumnas y los alumnos utilizan en la construcción de su identidad social. Por tanto, es necesario que el análisis se centre más en las contradicciones que en las consistencias y se han de crear espacios para la negociación en los que se puedan hacer explícitos los conflictos y se posibilite el consenso «entre iguales».

Esta estrategia requiere una metodología que facilite la reflexión y el análisis conjunto de la práctica, la afloración y el tratamiento del conflicto sexista, la búsqueda de un consenso solidario, y en general, todo aquello que propicie la visión global e integradora del problema.

Para llevar adelante esta estrategia se requiere, también, la implicación de los sectores que forman conjuntamente la comunidad educativa, como son el profesorado, el alumnado, las familias y el personal no docente. Incluso en un sentido más amplio se debería incluir, además, a las instancias locales, a las organizaciones no gubernamentales y a los movimientos sociales participativos, con el fin de abordar transversalmente la problemática.

En lo referente al currículum escolar, aunque hoy en día ya es frecuente encontrar grupos que han desvelado la supuesta neutralidad del saber y denuncian su androcentrismo, la revisión de los contenidos curriculares, de las actitudes que despiertan en el alumnado y de los valores que transmiten, es todavía una tarea pendiente para la escuela coeducativa. Esta revisión curricular ha sido realizada desde diferentes ángulos, que han desvelado y cuestionado el modelo dominante de referencia, el masculino, y asimismo han propiciado la incorporación de otros modelos.

Por ejemplo, en los últimos años, y desde la crítica feminista, se está desarrollando en Italia el proyecto político denominado de la diferencia sexual, que consiste esencialmente en la consideración de la subjetividad femenina y en cambiar la sociedad de modo que tenga cabida lo que una mujer es y quiere ser. La práctica educativa de esta corriente ha consistido en dar forma social a las relaciones entre mujeres, en educar a las niñas y a las jóvenes por sí mismas y no con «el uno» como punto de referencia. Las enseñantes se convierten así en autoridades simbólicas y fuentes de autorización, abandonando lo «neutro» y el «logos patriarcal» como vías de acceso al conocimiento. No se trata de la autoridad neutra que confiere la institución escolar bajo el respeto del principio de igualdad, sino de poner en juego otra forma de autoridad: la que deriva del hecho de asumir la diferencia sexual como significativa y que permite hacer productiva la común pertenencia de sexo con las estudiantes, las colegas, las «jefas», las madres, etc. El que sean mujeres las que enseñen a mujeres se convierte en una necesidad política y pedagógica. La enseñante es conscientemente una mediadora sexuada que da vida a la genealogía femenina¹⁴.

Desde otras perspectivas, también se han propuesto nuevos contenidos curriculares que han sido justificados por su relevancia para la educación del alumnado en cuanto a personas autónomas, capaces de valorar las

relaciones personales y la vida afectiva, y como sujetos activos y responsables de su vida pública y privada.

En cuanto a la presencia mayoritaria de las mujeres en la docencia hay que afirmar que ha supuesto un cambio en el referente de quien ejerce la docencia. Este cambio significa asumir las demandas del profesorado en cuanto a un mayor prestigio social, la formación permanente para el cambio de actitudes y la actualización pedagógica y didáctica que responda a las nuevas relaciones sociales.

Otra de las aportaciones realizadas durante los últimos años ha sido la revisión crítica del concepto de igualdad. Igualdad se ha identificado con igualdad de oportunidades, lo que ha conllevado la idea de «ser igual a» siendo «a» el modelo masculino hegemónico sin haberse revisado ese modelo. Además, la igualdad de oportunidades se ha propiciado en el punto de partida, en este caso específico, en el acceso a la escolarización obligatoria, sin abordar lo que sucede durante el proceso ni en el punto final o de éxito en los estudios. De esta manera y aunque se ha conseguido la igualdad de oportunidades en el inicio de la escolarización, ésta no aparece a la hora de finalizar la escolarización, que mantiene sesgos sexistas en estudios y actividades laborales posteriores.

6. A modo de conclusión

Las reflexiones sobre la escuela deben tener en cuenta la relación que ésta mantiene con la sociedad, con el entorno y con la política educativa. La escuela no es -o no debería ser- una institución aislada, cerrada en sí misma, ni desconectada de la vida cotidiana social, económica, política y cultural que existe en el medio en el que está inserta. Por ello, la revisión del concepto de educación desde la coeducación debe incluir no sólo los aspectos referidos a las actuaciones en los centros escolares, sino también implicar a los ámbitos familiares, sociales, económicos y políticos, ya que todos ellos condicionan el proceso educativo desde sus diferentes características estructurales y funcionales.

El cambio en las relaciones sociales entre mujeres y hombres es uno de los aspectos más importantes que se han producido durante el siglo actual, debido especialmente a la mayor presencia de las mujeres en el mundo político, social, cultural y económico, y en el acceso al trabajo remunerado, modificando las relaciones personales, familiares y sociales. La presencia cada vez mayor de las mujeres y de lo femenino en las relaciones

sociales ha supuesto la valoración por parte de la sociedad de aquellos aspectos que tradicionalmente no se han considerado, como por ejemplo, las relaciones afectivas, la autonomía personal y la vida cotidiana.

Pero este cambio requiere una modificación en las concepciones del espacio y del tiempo y la necesidad de compartir las responsabilidades domésticas y laborales. El avanzar por este camino es difícil y lento, pues el cambio supone una transgresión de roles y estereotipos que puede ser considerada como un factor que desordena e introduce el caos en el orden y en el reparto establecidos.

La meta es llegar a la relación entre iguales, defendiendo las diferencias individuales y reconociendo las aportaciones que los distintos colectivos de género, de clase, étnicos y culturales realizan. El horizonte de la escuela coeducativa vendrá definido, por tanto, por la superación de la dicotomía entre los modelos femenino y masculino, por el reconocimiento de la pluralidad de modelos sin que tenga que existir una jerarquización entre ellos, con hegemonía de lo masculino, por la consideración de la totalidad de las personas como «sujetos» y por la relación entre personas diferentes sin que esta diferencia comporte una desigualdad. En definitiva, la coeducación pretende crear un nuevo modelo de relación, de interpretación, creación y valoración, en el que las personas puedan reconocerse en diferentes roles, actitudes y expectativas sin discriminaciones de ningún tipo¹⁵.

Notas

(1) ARNOT, Madeleine and WEINER, Gaby (1986), «*Gender and Education*». The Open University. London.

(2) Este tipo de estudios se ha desarrollado en España, especialmente durante los últimos años, con ocasión de la elaboración de los Informes Sociológicos que han precedido a los Planes para la Igualdad de Oportunidades de las Mujeres. Cabe destacar la primera publicación del Instituto de la Mujer (1988) titulada «*Presencia de las Mujeres en el Sistema Educativo*».

(3) La UNESCO estima que para el año 2000 habrá un 1% de analfabetos frente al 2% de analfabetas en los países desarrollados. En los países menos desarrollados estos porcentajes seguirán siendo más altos (entre el 15% y el 39,2% en los hombres y entre el 28% y el 62,7% en las mujeres).

(4) ALBERDI, Inés y MARTÍNEZ TEN, Luz (1988), «*Guía didáctica para una orientación no sexista*». Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.

(5) La labor de los sindicatos en este asunto ha variado según la orientación ideológica y según el país. Aquellos que más se han preocupado por el tema, como son el sindicato inglés NUT o los españoles STEC y CCOO, han llevado a cabo investigaciones para identificar los factores que afectan a las mujeres en la profesión docente y el rol de las mujeres dentro del propio sindicato.

(6) Relacionado con este aspecto, en España se está evidenciando el hecho de que acceden más mujeres a los cargos y puestos de prestigio si la vía de selección es la oposición que si es el concurso de méritos y de currículum profesional. La explicación reside en que a las mujeres el estudio les permite el acceso en condiciones de igualdad, mientras que el concurso de méritos basado en el currículum profesional las perjudica en cuanto ellas no pueden desarrollarlo por sus responsabilidades en el ámbito doméstico -la doble jornada-.

(7) II Jornadas sobre Comunicación, Género y Desarrollo. Madrid. Junio, 1993.

(8) MORENO, Amparo (1987), *«El arquetipo viril: protagonista de la historia»*. Edicions de les Dones. La Sal. Barcelona.

(9) MAÑERU, Ana y RUBIO, Esther (1991), *«Igualdad de oportunidades de ambos sexos. Transversales»*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.

(10) BRULLET, Cristina y SUBIRATS, Marina (1988), *«Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta»*. Instituto de la Mujer. Madrid.

(11) GARRETA, Nuria y CAREAGA, Pilar (1987), *«Modelos masculino y femenino en los textos de EGB»*. Instituto de la Mujer. Madrid.

(12) *«La educación no sexista en la Reforma educativa»*. (1991). Serie Cuadernos de Educación no sexista. Instituto de la Mujer. Madrid.

(13) KESSLER, Sandra; ASHENDEN, Dean; CONNELL, Bob and DOWSETT, Gary (1985), *«Gender relations in secondary schooling»*, en *Gender and Politics of Schooling*. The Open University. London.

(14) MARTINENGO, Marirí, *«La dimensión privada también en la historia: la carta de Ildegarda di Bingen a la novicia Richardis»*. Congreso sobre la Diferencia Sexual. Madrid. Abril, 1991. STEC.

(15) Las autoras de este Informe queremos manifestar expresamente que la discriminación por razón de sexo en educación que hemos analizado ha partido de la realidad de nuestro ámbito español y europeo en el que vivimos. Somos conscientes de las limitaciones de estas reflexiones, que requieren la incorporación de análisis realizados desde otras discriminaciones vividas si queremos «re-crear» orientaciones y actuaciones coeducativas.