

Mujer y educación, en los orígenes de la desigualdad

POR

J. Alfonso GARCÍA MARTÍNEZ

Universidad de Murcia

«El primero y más indispensable de los pasos hacia la emancipación de la mujer es que se le eduque de tal manera que no se vea obligada a depender ni de su padre ni de su marido para poder subsistir: posición ésta que en nueve de cada diez casos la convierten en un juguete o en esclava del hombre que la alimenta, y en el caso número diez, en su humilde amiga nada más».

J. S. MILL Y H. TAYLOR-MILL: *La igualdad de los sexos*.

0. INTRODUCCIÓN

La reconstrucción «arqueológica» de la realidad de las mujeres, en un sentido foucaultiano, opera también en el plano del conocimiento del papel que tienen asignado en el sistema escolar. Ese sistema que, a pesar de sus resquicios y fallas, tiene encomendada la nada despreciable tarea de reproducir y, por ende, de perpetuar las condiciones y las construcciones sociales vigentes en el más puro sentido de lo atribuido al sistema escolar por P. Bourdieu y J.C. Passeron en su ya clásico libro sobre el tema.

Queda por determinar si, en ese sistema, se produce una reconstrucción arqueológica, esto es, una aspiración a poseer una realidad que, en consecuencia, cuestione su situación de sujeto tradicional, incluso dentro de los límites normales, o bien se perpetúa la función de ocultación, de silencio de la realidad femenina, evitando el tratamiento problematizador y problemático de la complejidad que supone enfrentarse a viejas realidades con una mirada nueva y diferente.

Ciertamente, no es sólo la educación lo que cuenta en el proceso de desarrollo emancipatorio de las mujeres. Pero es un ingrediente imprescindible para recorrer ese camino. Desde los albores del feminismo, la educación ha aparecido como una condición necesaria, aunque no suficiente para lograr progresar en la emancipación femenina. Otros importantísimos factores deberán adicionarse a ella para la realización de esa tarea.

Nuestro trabajo, sin embargo, no consistirá tanto en describir todo el proceso, como el papel que juega la educación en él; por tanto, conscientemente limitado y muchos factores importantes quedarán en sus márgenes. Para nosotros, lo esencial ha consistido en poner en relación la función educativa y sus efectos sobre las mujeres con el papel (subordinado) que socialmente se le ha asignado. Nada extraño, pues, es que dediquemos un importante espacio de nuestra argumentación a desmontar la falacia naturalista que hace derivar la función social de las mujeres de su pretendida «naturaleza», en particular de su función reproductora de la especie, esto es, de su trabajo como «animal de cría».

En todo caso, no es posible para los pedagogos (en rigor, para nadie) quedar al margen de una problemática que, a pesar de todas las declamaciones igualitarias, permanentiza situaciones discriminatorias.

1. NATURALEZA Y CULTURA: LOS ANTECEDENTES SOCIALES DEL ESTEREOTIPO

Descubrir la existencia del estereotipo simplificador de la realidad y volcado fundamentalmente en la conservación del *status quo*, constituye, dentro de su complejidad, algo relativamente sencillo. Lo realmente complicado es seguir el hilo conductor que nos lleve hasta la génesis del mismo. Sin pretender abarcar todos los indicios históricos⁽¹⁾ que alimentan el estereotipo femenino, nos remitiremos al concepto de naturaleza acuñado por

(1) Según LORITE (1987: 13), las respuestas masculinas a la situación de irrealidad en que se ha colocado a la mujer, para ignorarla, han sido «elaboradas desde un saber tan arcaicamente operativo que se han filtrado en nuestros hábitos más inconscientes hasta pasar por ser “naturales”».

la Modernidad como elemento central para la comprensión de los orígenes del estereotipo y de su funcionamiento en nuestra cultura presente.

1.1. Hombre y naturaleza en la modernidad

La imagen que nos formamos del mundo tiene consecuencias muy importantes en el desarrollo de nuestra vida en especial porque, de entrada, define nuestra relación con él, ya que tales imágenes no son el producto de nuestro trato directo y nuestra relación personal con el mundo, sino que *preceden* ese contacto. Son representaciones colectivas propias de épocas determinadas que preceden e introducen nuestras potenciales experiencias del mundo. Subyacen, por lo tanto, a nuestra manera de pensar y se hace especialmente difícil pensarlas directamente. Quizá, el que podamos pensarlas signifique un cierto progreso humano en tanto que su vigencia, condicionante de nuestros modos de pensar y de actuar, y su influencia comiencen a decrecer.

La diferenciación entre hombre (cultura) y naturaleza es el fruto de una evolución social que abarca milenios y que comienza a perfilarse en las llamadas culturas estratificadas(2). Pero, hasta la Modernidad, no se produce una diferenciación tajante entre naturaleza y hombre; es entonces cuando la síntesis clásica entre hombre y naturaleza se transforma en una nueva y diferente entre hombre y sociedad, en la que la consideración del hombre como algo distinto de la naturaleza pasa a ser lo corriente. Lo característico de esta separación, frente a las distinciones clásicas, ha sido lo irreconciliable de la misma, que ha planteado la relación hombre-naturaleza hasta nuestros días como un estado de lucha, cuando no de guerra abierta, en la que la naturaleza ha de ser «dominada», «vencida», «sometida» (¿quizá también «destruida»?), etc. La nueva percepción de la relación del hombre con la naturaleza implica dos elementos que, en lo sucesivo, serán utilizados de manera combinada o separada, según las circunstancias. De una parte, encontramos una *distinción analítica*: hombre y naturaleza son distintos. De otra, surge una

(2) Aquellas que son fruto de la revolución neolítica y adoptan el alfabeto y la escritura como instrumento comunicativo. En la práctica de las sociedades estructuradas, el hombre se socializa y acultura sobre la base de valores o normas preexistentes que sirven como defensa del interés dominante de los grupos sociales hegemónicos. De este modo, como sostiene TOMASETTA (1975:94): «Es fácil prever entonces que también la cultura se presenta como para algunos grupos o individuos en fase de socialización avanzada, como una potencia extraña, ya sea porque los medios que la sociedad pone a disposición de ellos no son adecuados, ya sea porque, al descubrir sus valores, aquéllos advierten que no pueden compartirlos».

valoración asimétrica: el hombre está por encima de la naturaleza, es decir, es superior a ella.

Pero, para poder disponer libremente de algo es preciso despojarle de toda característica en tanto *sujeto* y transformarlo, en consecuencia, en simple *objeto*. Así, cuando la naturaleza se ve privada de su propio valor para convertirse en el reflejo de otra cosa (Dios, hombre, etc.) se convierte en un objeto manipulable y disponible discrecionalmente para su dueño. Este es el proceso que desarrolla la Modernidad(3), al privar a la naturaleza de toda realidad ontológica, dejándola de este modo disponible para su conquista y explotación: sólo sirviendo al hombre adquiere sentido y valor la naturaleza.

En definitiva, la dignidad de la naturaleza aparecerá mediatizada en lo sucesivo por su relación con el hombre, quien al dominarla la transforma en «cultura» y digna de su protección.

1.2. Mujer y naturaleza: La naturaleza de la mujer

Pero el sentir de la Modernidad y su incidencia en la *reconstrucción* del papel de la mujer en el orden social, no creaba una situación nueva; llovía sobre mojado. Contribuyó, eso sí, poderosamente a permanentizar, con nuevos tonos, una relación social entre los sexos que se ha mantenido prácticamente invariable. Y esta percepción de invariabilidad es lo que ha permitido que históricamente sea apreciada y asumida como una especie de *continuum* natural. Lo que permite que dicha estructura natural pueda permanecer fuera del alcance de la acción cultural (LORITE, 1987), en base a la dicotomía que entre cultura y naturaleza estableció la Modernidad. En palabras de Victoria SAU (1986:38), esta relación dual se manifiesta de la siguiente manera:

«La materia prima que el ser humano encuentra a su alcance es lo que el hombre llama «naturaleza» y la cultura, *su* cultura, consiste en descubrirla,

(3) Esta situación, históricamente, se ajusta bastante bien al orden establecido por la teología judeo-cristiana. La imagen teocéntrica sirvió de camino para preparar el camino de la Modernidad, neutralizando la capacidad que como sujeto (también en sentido macro) tenía la naturaleza. La naturaleza, en tanto que «creada», es un simple signo divino. La nueva percepción del hombre y su revaloración en el orden jerárquico en cuanto «imagen y semejanza» divina, contribuye decisivamente a dar el paso antropocéntrico que supedita al hombre todo lo creado. Una vez desvalorizada, la naturaleza legitima al hombre para intervenir libremente sobre ella.

dominarla, utilizarla y explotarla. Y entre las materias primas de la naturaleza el patriarcado incluye a las mujeres».

Pero esta construcción no es una construcción natural. Es la obra de determinada construcción social y cultural que *contrapone* la cultura a la naturaleza y genera sus restantes categorías de acuerdo con este esquema binario. Es, en definitiva, una proyección ideológica.

La diferencia entre sexos, que se establece socialmente como consecuencia de esos esquemas dicotómicos, no implica que a una de las partes de la relación (la correspondiente a la mujer) se le tenga que adjudicar necesariamente el espacio semántico e ideológico de la naturaleza y al otro polo (en el que se sitúa el hombre) el reservado a la cultura, porque, como agudamente expone Celia AMORÓS (1985:31),

«Las leyes puramente formales de las ordenaciones simbólicas, en la medida en que lo son, no pueden prejuzgar a quien le corresponde dicho espacio: es la propia sociedad la que ha contribuido y organizado con sus divisiones internas de manera tal que un grupo social determinado queda predestinado para ocupar un determinado espacio».

Como se desprende de su fino análisis de la *razón patriarcal*, la asignación de la mujer al espacio «natural» tiene su base en una «relación metonímica» con la naturaleza que procede fundamentalmente de su función reproductiva. Lo que no significa, en absoluto, que exista relación lineal entre una y otra. Lo que sí existe es una completa reelaboración ideológica (social) de esta dicotomía que, ya en 1974, Juliet MITCHELL se había encargado de poner de relieve estableciendo un paralelismo entre los atributos asignados a la mujer y los estipulados para la familia, así como el juego ideológico consistente en presentar determinados modelos sociales de la representación femenina como aspectos propios de la Naturaleza(4).

Es en este sentido que la atribución a la mujer de la función reproductiva constituye lo que LORITE (1987) denomina como un *simulacro cultural* vinculado a la ideología

(4) En su libro *L'age de femme*, Juliet Mitchell suscribe lo siguiente: «tout comme la femme elle-même, la famille a toutes les apparences du "naturel", mais n'est en fait qu'un produit de la cultura: et l'estructure ou la fonction de la famille ne sont pas plus fatalistes que les attributs ou les fonctions des femmes. C'est le rôle de l'ideologie precisement que de faire passer ces modèles sociaux donnés pour des aspects de la Nature».

burguesa, dado que, desde los orígenes de las sociedades humanas, la mujer ha sido productora al tiempo que reproductora, independientemente de la valoración social que se haya efectuado del trabajo femenino.

Consecuentemente, el origen de la opresión de la mujer, su reducción a un *status* de subordinación, es de naturaleza histórica, económica y social y no de orden biológico, porque, entre otras cosas, si bien la función reproductiva ha sido siempre la misma a lo largo de la evolución social, no sucede igual con el *status* social que la mujer ha tenido en los distintos momentos de esa misma evolución.

Como hemos visto, la división en pares correlativos establecida por la Modernidad no implica la paridad de los elementos escindidos. Antes al contrario, la asimetría es la forma típica de relación y representación. De este modo la naturaleza, vista desde la perspectiva de la Modernidad, aparece como algo grosero, inferior, destinado a ser sometido y a servir a quien representa la cultura: el hombre. Y, en este caso, no el *hombre como especie*, sino el *hombre como género*, puesto que el género femenino queda identificado con la naturaleza, esto es, con la antítesis de la cultura. Sin embargo, la falacia que esto entraña se apoya en una construcción (cultural) que reduce el género al sexo, obviando sin ninguna clase de miramientos ni escrúpulos «científicos» que mientras el sexo está condicionado biológicamente, el género lo está culturalmente (CORIA, 1987).

2. EL ARGUMENTO BIOLOGICISTA

Sin ser el único argumento esgrimido (WHYTE, 1987)(5), el argumento biologicista es probablemente el más utilizado en la justificación de la inferioridad femenina en todos los órdenes, incluido el educativo. Su formulación contemporánea recupera la base del estereotipo femenino acuñado por la Modernidad y la reformula con los ejes de la denominada *teoría del déficit genético*. Según esta teoría (LEE y GROPPER, 1974), las chicas carecerían de un determinado número de capacidades intelectuales y/o serían deficitarias

(5) De acuerdo con WHYTE, las otras teorías competidoras en la justificación de las diferencias de género serían, enunciadas esquemáticamente: a) la *teoría de las diferencias culturales*, según la cual las diferencias comportamentales entre hombre y mujer son evidentes en todos los ámbitos vitales (movimientos, gestos, vestido, habla, juegos, trabajo, etc.). En esta contraposición cultural, la balanza se inclina por la superioridad de la masculina que resulta, así, dominante, b) la *teoría de la doble cultura*, para la que los contenidos de las culturas masculina y femenina no se excluyen; incluso muchos de ellos se comparten simultáneamente. Sin embargo, la coerción social les impide, en la práctica hacer uso de ellos. El resultado es la permanencia del *status quo* cultural aceptado socialmente.

en otras. Básicamente, sus tesis comportan dos consecuencias importantes para explicar las carencias femeninas:

- 1) la imposibilidad, o enorme dificultad, para las chicas de alcanzar el nivel intelectual de los chicos.
- 2) la enseñanza debe adaptarse a las capacidades específicas de las chicas para que éstas obtengan resultados y, por lo tanto, debe estar separada de la impartida a los chicos.

En buena lógica, la desmotivación de las chicas a la hora de elegir determinadas carreras y programas formativos distintas de las tradicionales sería el resultado más elemental de esta teoría. Es de esta manera como se produciría lo que BRUSH (1980) llama el «efecto desmovilizador del medio social».

Lógicamente, esta situación tiene también su repercusión laboral, donde la misma connotación «femenina» tiene efectos desmotivadores en términos laborales. Podemos observar aquí un ejemplo de la operatividad del estereotipo sexista, que transfiere una carga valorativa predominantemente negativa: lo femenino es percibido, por su mediación, como inferior, no deseable e incluso indigno y recubre la práctica totalidad de las actividades desarrolladas por las mujeres, en el hogar, en la escuela, en el trabajo y en el tiempo libre. Lo femenino es, en definitiva, clasificado.

Ahora bien, esta clasificación (superior/inferior) lo que establece es un orden jerárquico de poder y cumple una doble misión (BERSTEIN, 1990:34); en primer lugar, establece, a nivel superficial, un orden entre las cosas y, en segundo, indica quién dirige y controla ese orden; y, en tanto se acepta como válido ese modo de clasificar, «se aceptan las relaciones de poder que se hallan detrás». Que las relaciones de poder sean más o menos explícitas, no impide que sigan existiendo y actuando, como puede apreciarse en la definición desigual de los roles de género en las diversas culturas. Pero su silencio no supone su desaparición; antes bien, implica su reforzamiento si se admite que la «elocuencia del poder está en el silencio que genera». Entonces, la modificación de los principios clasificatorios que establecen las relaciones de género conduce ineluctablemente a provocar el cambio de los esquemas y las relaciones de poder en la sociedad.

La suposición básica de la inferioridad femenina y de la superioridad masculina, avalada por las pretendidamente demostradas diferencias biológico-genéticas, constituye la base de la *ideología patriarcal* que plantea las diferencias existentes entre los sexos como una jerarquía.

«En esta jerarquía los varones se instalan en el nivel superior y desde allí detentan el poder, ejercen el control y perpetúan un orden que contribuye a consolidar la opresión de las mujeres. Esta jerarquización de las diferencias justifica y avala la dominación de la mujer por parte del varón» (CORIA, 1987:21).

El hecho de que dicha suposición no esté justificada ni haya sido demostrada no es óbice para impedir su difusión universal. Lo realmente curioso está en que es a partir de la *suposición de las diferencias y la jerarquía* que generan como se pretende dar cobertura teórica a la misma, apoyándose para ello en todo tipo de justificaciones (biológicas, naturalistas, esencialistas o teológicas)(6). Así, la misma premisa biologicista queda «redefinida por la apelación ideológica que le ha cargado de implicaciones en relación con presuntas especificidades más inclusivas» (AMORÓS, 1985:33). En esta operación de trastocamiento se efectúa, pues, la identificación entre sexo y género sexual, despreciando (o utilizándolos aleatoriamente) los factores culturales que configuran el aprendizaje y la adjudicación del género sexual.

En el caso de la determinación biológica del *status* femenino apoyada en diferencias anatómicas y biológico-reproductoras, se efectúa, por lo tanto, una *racionalización* (aunque pueda considerarse a la misma como fruto de un grosero mecanicismo) de situaciones originadas socialmente, que deja de lado la conclusión antropológica obtenida por C. Levi-Strauss, y con él muchos otros antropólogos, sobre el hecho de que nada de lo que el hombre, como especie, hace puede ser considerado como un elemento precultural, incluso en sus funciones más elementales como comer, dormir, etc. La pretensión del argumento biologicista es, frente a la tesis levi-straussiana de que el hombre y la cultura son prácticamente lo mismo, la de transformar al hombre como especie en hombre como género: un género enfrentado y superior al femenino.

El argumento biologicista ha sido expresado de muchos modos, pero el de su adecuación a los planes de la naturaleza y, en algunos casos por extensión, a los planes divinos,

(6) El refinamiento que puede alcanzar la ideología que sostiene al estereotipo sexista es de tal naturaleza que, en situaciones en que es difícil sostener de manera brutal la inferioridad de la mujer, el argumento se hace reversible para preservar los contenidos fundamentales. Entonces se habla de la *excelencia* de la función femenina en tanto que madre, esposa y ama de casa; es decir, justamente las funciones «naturales» en las que las ubica el estereotipo. Los rasgos de la femineidad son los que tornan superior lo que se ha estimado como los estigmas de la inferioridad de la mujer. De lo que se trata, pues, es de hacer grata la situación de inferioridad, no de eliminarla (CASTILLO DEL PINO, 1971).

ha tenido especial fortuna. La siguiente es una de sus formulaciones, extraída de un texto destinado a formar sexualmente a los adolescentes:

«Tradicionalmente, la mujer debe estar bajo la dependencia económica del hombre. Y pensamos personalmente que esa tradición es adecuada al «planning» establecido por la naturaleza, ya que ésta ha dotado a cada sexo de aptitudes propias que responden a tareas distintas» (LAMARE, 1965).

En verdad, merece la pena leerlo detenidamente por su carácter quintaesenciado de la ideología que reelabora el dato biológico-naturalista al que se hace referencia. Aunque creemos que, en realidad, ese dato importa poco. Más bien parece tratarse de un pretexto para postular la desigualdad *social* entre los sexos. Desde la óptica del argumento (¿argucia?) biologicista no hay más remedio que acatar dicha situación que ha dispuesto «natura». Como irónicamente decía Azorín, ¿qué haréis, ilusos, contra la Naturaleza?

Parece, por lo tanto, claro que la asociación de la mujer a la naturaleza a través del reduccionismo a sus funciones biológicas (esencialmente hoy anejas a la reproducción) representa una construcción social e ideológica elaborada a partir de «las definiciones que la cultura se da a sí mismo» (AMORÓS, 1985), mediante el recurso de categorizar las situaciones asimétricas (universales) de marginación y opresión de las mujeres(7).

La subordinación de la mujer, es decir, el cumplimiento de su «condición natural» se ha transmitido por todos los canales de la cultura, y de un modo muy especial a través de la educación valiéndose en muchas ocasiones de las propias mujeres en su papel de madres y/o maestras como medio de difusión. El reconocimiento de la función legitimadora de esta agresión por parte de la educación supone una deuda histórica hacia las mujeres, que los educadores deberíamos empezar a saldar lo antes posible.

3. EL FUNCIONAMIENTO SOCIALIZADOR DEL ESTEREOTIPO EN LA FAMILIA

Nuestro análisis se orienta fundamentalmente a la puesta de relieve de las representaciones sociales que se efectúan acerca de los papeles que se les ha asignado a los sexos,

(7) También la concepción organicista de la sociedad ha servido a la justificación teórica y a la perpetuación de las relaciones de género, destinadas a la complementariedad mutua de los sexos a través de sus diferencias. Diferencias, que en dicha concepción, tienen su fundamento en la biología.

es decir, a la explicitación de los distintos modelos que adquiere la división sexual del trabajo que, como se ha indicado, tiene un alcance universal y que, en tanto que modelos femeninos y masculinos, permiten su estudio como construcciones sociales. Y lo hacemos así porque entendemos que lo que tiene relevancia en el análisis de esa construcción social no es otra cosa que el proceso mediante el cual la contrastación de la propia percepción con la información que procede de fuera origina la imagen de uno mismo y de lo que le rodea, así como su configuración valorativa en dicha representación.

Como significativamente ha sido puesto de relieve por la investigación etnológica, en los modelos sexuales transmitidos a través de las pautas socializadoras se da un doble carácter que opera *simultáneamente*. Por un lado, está presente el rasgo de la *arbitrariedad*, fruto de la casi infinitud de posibilidades que están a disposición de los seres humanos, mientras que por otro, encontramos el carácter de la *necesidad*, vinculada a los marcos concretos de la vida económica, política y sociocultural. Toda estratificación social de los grupos humanos, incorpora estos modelos, ya que no sólo se hace referencia a categorías cualitativamente diferentes, sino que éstas aparecen jerarquizadas en términos de poder, prestigio, éxito, etc.

Así, como correlato de esa categorización jerarquizada, en la práctica totalidad de las sociedades humanas, puede percibirse la asimetría que la división social del trabajo ha establecido entre el status de las mujeres y el de los hombres(8). Las agencias socializadoras son, en este contexto las encargadas de contribuir activamente a que los intereses, motivaciones, actitudes, etc., que constituyen el contenido de los rótulos de masculino y femenino, se preserven y reproduzcan subjetivamente en los papeles diferenciados para los que se prepara a los individuos de uno y otro sexo.

Ya antes del nacimiento, en las primeras fases de la gestación, la cuestión clave es la relativa al sexo del ser que ha de nacer y, si es el masculino, en casi todas las culturas donde se han realizado estudios antropológicos sistemáticos, sugiere una connotación positiva (BELOTTI, 1975). Lo cual sugiere la existencia de expectativas diferenciadas de acuerdo con el sexo del *nasciturus*, que a su vez, se plasmarán en formas de actuar conformadas a la definición social existente respecto de lo que es masculino y de lo que es femenino.

A partir de ahí, cuando el niño nace, «los padres se ven impelidos a actuar con arreglo a su futuro rol, según se trate de un niño o de una niña, que proyectan en el niño de

(8) En la actualidad, dicha diferencia procede esencialmente del respectivo posicionamiento en el sistema ocupacional y los privilegios que de esa situación se derivan. La consolidación de esta esfera ocupacional en manos de los hombres representaría la consolidación del *status* asimétrico entre varones y mujeres.

acuerdo a las características y aptitudes que las ideas recibidas asocian a este rol». (SAFILIOS-ROTHSCHILD, 1987:43). Por lo tanto, no resulta entonces extraña la constatación de importantes diferencias en la socialización desde el inicio mismo de la vida según que el destinatario sea niño o niña.

Para ROWE y HANNAH (1984), esta situación representa una proyección perfectamente adaptada a los esquemas socialmente dominantes en torno al papel que tienen que desempeñar los integrantes de uno y otro sexo. El resultado es, en todo caso, que queda perfectamente definido el marco de socialización y todos los comportamientos del recién nacido son interpretados por los adultos(9) de un modo distinto según sea su sexo. Consecuentemente, todas las interacciones afectivas realizadas con los niños incorporarán los rasgos del estereotipo sexual, ya que no son las características *individuales* de los niños las que determinan el modo de relación, sino el sexo al que pertenecen y al que se dota inicialmente de los identificadores de capacitación y autopercepción precisos para situarse en el entorno que le ha correspondido.

Queda, pues, establecido el guión para el desarrollo en la escena social del papel que a cada cual le corresponderá en las sucesivas fases de la vida. Un guión que se ampliará en los sucesivos estadios socializadores.

Las diferencias en el trato según el sexo de los niños recorren toda la escala de manifestaciones posibles: cuidados, protección, manifestaciones verbales, juguetes, estímulos, castigos, limpieza, alimentación, críticas, etc. El objetivo es conseguir que los niños adquieran autonomía en sí mismos en el ejercicio de sus tareas, mientras que las niñas son estimuladas para manifestarse dulcemente pasivas y más dependientes de los adultos, de cuyo afecto dependerá su éxito (LAUTREY, 1980). Esta diferencia de trato, que representa una mayor flexibilidad ante el niño que ante la niña repercutirá igualmente, de acuerdo con los estudios piagetianos, en el desarrollo cognitivo del niño.

No obstante, la diferenciación producida no es completa ni se ha consolidado totalmente cuando los niños acuden a la escuela infantil. En esta situación sería posible hacer reversible la cristalización de estos esquemas sociales en función del sexo, si la propia experiencia escolar no contribuyera a su estímulo y consolidación, añadiéndole un plus de autoridad social. Una actuación diferente, que neutralizase la interacción de los padres en el hogar implicaría que profesores y alumnos dejasen de reforzar mutuamente las diferencias de comportamiento según el sexo (MAY y RUDDUCK, 1983)... y que la fami-

(9) El propio etiquetado de niño/niña desempeña una función especialmente importante al establecer un filtro «a través del cual se perciben y se valoran los estímulos y las experiencias» (SAFILIOS-ROTHSCHILD, 1987:47), con lo que los niños adquieren conciencia del papel (cultural) que se les ha asignado de acuerdo con su sexo específico.

lia no siguiera operando en la dirección de marcar las diferencias con montones de actitudes y «detalles» (DURU-BELLAT, 1990).

En efecto, más allá de los planteamientos que las familias exteriorizan acerca de la igualdad sexual, en materia de formación y de perspectivas profesionales, los estereotipos se cue- lan por todas las rendijas de la realidad. Sucede que el marco previo de la división de papeles en el seno de la familia no es puesto en cuestión con lo que la teóricamente proclamada igualdad queda absorbida por un contexto que la niega en la práctica. Las diferencias en el tipo de esparcimiento (juegos, lecturas, etc.) permitido y estimulado para niños y niñas por los padres (TAP, 1985) el profundo arraigo que en ellos tiene el estereotipo.

Por esa razón el discurso de los padres sobre la educación y la inserción profesional de sus hijos es un discurso ambiguo en el que se combina la afirmación de igualdad de los sexos ante la formación y el desempeño de carreras profesionales y profundas convicciones culturales (estereotipos) que impiden el ejercicio de esa igualdad. El resultado es que las chicas siguen siendo las responsables de colaborar en el hogar en el cuidado de los niños y dedican más tiempo (cuarenta minutos al día de promedio) que los chicos a las tareas domésticas, además de disponer de menos tiempo libre (aproximadamente treinta minutos menos que los chicos).

Así, su formación general y profesional se subordina, aunque en muchos casos sea parcialmente, al ejercicio de funciones maternas y hogareñas: «A la mujer no sólo se le educa en la familia sus recursos emocionales, sino que esa inversión, tiende a aumentar sus dependencias que la hace todavía más vulnerable...» (COSER, 1978:89)(10).

Esta situación conduce a que las chicas, sobre todo a partir de la adolescencia, sufran toda una serie de contradicciones a las que los chicos escapan: por una parte, la escuela con su exigencia de trabajo las fuerza a una inversión personal más autónoma, por otra, la imagen de la mujer que surge de sus familias y de los *mass media* las induce a dar prioridad a la familia sobre cualquier otro proyecto autónomo o personal.

De esta manera, la familia, por medio de los padres ejerce una de las funciones esenciales de la socialización, esto es, lograr que los niños interioricen su sexo social, estimulándolos cuando su comportamiento se adecúe a lo que se espera de su sexo a través de refuerzos diferenciales(11). Esto conduce a que los niños asuman de forma rígida

(10) Una consecuencia de este dispositivo, que responde al «principio de disonancia cognoscitiva», será la cláusula referida a que el trabajo femenino no implique en modo alguno el abandono del cuidado de los hijos.

(11) Estos refuerzos tienen un carácter acumulativo que, junto a la imitación de las pautas de comportamiento de los adultos del mismo sexo y a la necesidad de los niños de aprender los comportamientos ajustados a su sexo, es decir, los que son socialmente válidos y aceptados, sirven para el establecimiento de las referencias necesarias para su desarrollo cognitivo, entre las que se encuentra la propia identidad sexual.

(estereotipada) las formas de comportarse «propias» de cada sexo y a adaptar su actuación en todos los terrenos al par contrario masculino/femenino.

4. LA CONTRIBUCIÓN ESCOLAR AL ESTEREOTIPO

En relación con el desarrollo cotidiano de las actividades en las aulas, DELAMONT (1980) sostiene que tanto los ejemplos habitualmente empleados como la propia formulación de los enunciados de los ejercicios comportan, con una frecuencia que pone en cuestión que se trate de un simple accidente, estereotipos de tipo sexista. Tales manifestaciones no siempre están explicitadas y poco o nada tienen que ver con los contenidos pedagógicos (RUIZ RICO, 1980). Con independencia de su importancia en el proceso de socialización, al reforzar los estereotipos sociales ya enunciados en el ámbito familiar, los contenidos utilizados en los planteamientos concretos de aula son importantes en tanto puede afectar a las diferencias en el éxito escolar en función del sexo.

Como han puesto de manifiesto a menudo los sociólogos educativos a la hora de dar razón al éxito o fracaso escolar en función de las desigualdades sociales de los alumnos, los resultados escolares se incrementan si los contenidos utilizados tienen sentido y se aproximan a los focos de interés de los alumnos. En consonancia con la procedencia social, el factor género cumpliría los mismos requisitos, de que contenidos ajustados a las percepciones y experiencias de un sexo benefician a éste en detrimento del otro.

Probablemente sean los contenidos transmitidos por los textos escolares, por su fijación en el papel, los que han sido objeto de un estudio más intenso. Los trabajos españoles e internacionales sobre los contenidos de los programas y los manuales escolares y su vinculación con el género obtienen resultados, en su conjunto, perfectamente convergentes. La conclusión generalizada es que la configuración del estereotipo en los textos escolares científicos, en los que supuestamente está presente la neutralidad valorativa tan cara a la racionalidad tecnológica, sigue el mismo modelo que en los textos de materias de tipo «social». En ellos el esquema socializador que se transmite es el de «hombre-trabajo/mujer-hogar que lleva asignado el modelo hombre-superior/mujer-subordinado y hombre-independiente/mujer dependiente» (RUIZ RICO, 1980:32).

Con lo que la visión ofertada a los alumnos sobre la realidad es totalmente convencional, aunque ciertos autores (LOBBAN, 1975; RINGLEY, 1983) consideran que la representación de las mujeres en los textos escolares no sólo sigue la estela trazada por el estereotipo, sino que profundiza en ella, de modo que la imagen de la sociedad y del

papel de los sexos en la misma que está contenida en los libros y materiales escolares es aún más sexista que la realidad.

Sin entrar a discutir la diferencia de grado en la representación, sí parece claro que los libros de texto están plenamente impregnados de los valores que sostienen el *status quo* (TERCEDOR, 1971) y que, ya prematuramente, condicionan una visión —falseada— de la realidad(12). Por este motivo, la presentación que los manuales hacen de las mujeres es altamente congruente con el destino que les aguarda(13).

Lo que viene a demostrar que el currículum formal (escuela) e informal (mass media, etc.) reproducen de modo muy eficaz el estereotipo sexista y las relaciones de asimetría que incorpora. Lo que es congruente con el hecho de que se haya dado la voz de alarma (UNESCO, 1980) sobre este fenómeno que alcanza hasta el punto de hacer desaparecer toda referencia femenina en determinado tipo de textos(14), lo que supone, en opinión de la UNESCO un auténtico fenómeno de «deshumanización».

Pero, en nuestra opinión, ese fenómeno es complementario del que asigna *topos* segregados a hombres y mujeres en otros manuales y libros de texto. En realidad, significa que la mujer nada tiene que ver con determinados campos de actividad y conocimiento. Campos que están lejos de ser reducidos. Haciendo un recorrido por algunos de ellos podremos apreciarlo más claramente.

Según TAYLOR (1970), los libros de física se refieren a objetos que, con raras excepciones, son masculinos y los de ciencias naturales, salvo en la referencia a la maternidad solamente hablan del cuerpo masculino. Aunque la cosa no está mucho mejor en los manuales de historia, donde la mujer únicamente aparece si es santa o cortesana (COSER, 1978), o en los de literatura o filosofía, en los que las mujeres incluidas en los programas son ejemplos marginales. En ello, ciertamente, pesa el modo de selección que los autores de los textos realizan, pero sobre todo significa la manifestación de una escasa presencia femenina en dichas áreas de conocimiento, con lo que siempre son hombres los que «hablan o hacen hablar a las mujeres» (DURU-

(12) Por ejemplo, en relación al trabajo femenino se sostiene normalmente en los manuales que las mujeres «trabajan en el hogar», elogiando lo excelso de este trabajo. Cuando se menciona los posibles empleos femeninos, la enumeración suele abarcar un espectro muy restringido: de costurera a azafata y de enfermera a secretaria o maestra, mientras que la de los hombres cubre todas las actividades sociales.

(13) Situación y caracterización que en sus tiras ha plasmado de manera profundamente aguda y magistral Quino, el autor de *Mafalda*.

(14) Esto sucede, específicamente, en manuales de materias que son consideradas como «propriadamente» masculinas, como es el caso de la física o las matemáticas, en las que están ausentes las referencias a cualquier tipo de relaciones sociales.

BELLAT, 1990), proporcionando su visión —masculina— de la mujer. Una imagen que, además, pretende pasar por objetiva.

No cabe duda de que los manuales escolares constituyen un instrumento importante en la transmisión y la reproducción de los modelos estereotipados de mujeres y hombres, tanto porque son reconocidos socialmente como algo valioso, al ser transmisores del conocimiento, como por la autoridad que la institución escolar les presta. Día tras día, los escolares aprenden e internalizan la asimetría entre lo masculino y lo femenino por medio de una pluralidad de textos que convergen en su adhesión a los estereotipos socialmente establecidos.

5. LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA

Toda la parafernalia socializadora, que tiene en la plasmación social del estereotipo el modelo y el objetivo, atraviesa, por tanto, todos los elementos del sistema educativo. La orientación educativa, por ejemplo, que constituye un importante factor a la hora de optar por una determinada perspectiva profesional no escapa a la norma social y se convierte en un considerable elemento de apoyo en la diferenciación social del empleo, convirtiendo la relación formación/empleo en un auténtico círculo vicioso para las mujeres. Según WHYTE (1987:118-119), la orientación escolar representa «una forma particularmente evidente de dirigir a los escolares, más o menos conscientemente, hacia vías habituales, en la escuela y después». Veamos en primer lugar el «después» e intentaremos, a continuación, ofrecer algunas de las razones presentes en la configuración del currículum conforme a las exigencias del estereotipo.

Siguiendo el estudio desarrollado en 1987 por la OCDE, dos serían las características principales de los sistemas educativos de sus países miembros, producto de esa concatenación de elementos que configuran la orientación:

- a) un aumento claro y universal del número de mujeres en las principales ramas y sectores de la enseñanza y
- b) una rígida división entre muchachos y muchachas no sólo en las materias objeto de estudio sino también en las salidas profesionales.

Aunque los autores del informe nos aclaran, precautoriamente, que la situación reflejada por esas notas dista mucho de ser estática, es preciso hacer dos matizaciones. La primera hace referencia a que esas constataciones son válidas sólo para una minoría de

países (los que pertenecen a la OCDE), y la segunda es que, por mucho que se suavice, se está reflejando una alarmante desigualdad entre los sexos. Los efectos de esta desigualdad se manifiestan fundamentalmente, en lo relativo a la orientación profesional, en que:

- a) los efectivos femeninos en la enseñanza y en la formación profesionales son cuantitativamente muy inferiores a los de la enseñanza general;
- b) las ramas formativas escogidas por las mujeres siguen siendo las consideradas como «típicamente» femeninas, es decir, las que hoy «pierden valor en el mercado de trabajo»(15).

Sin olvidar, desde luego, el hecho de que el mercado laboral ya ha establecido *a priori* el valor de los diplomas en función del sexo incorporado al mismo. Así, se constata que «los programas de enseñanza profesional y de formación son a menudo los que más acusan esta división según el sexo, lo que convierte en más difícil la eliminación de la segregación al nivel de contrato y del trabajo» (OCDE, 1987:33). En virtud de ello, las ramas técnicas y las ciencias aplicadas siguen siendo «bastiones masculinos», al tiempo que las chicas reiterativamente siguen orientándose a determinadas ramas que se prolongan, casi mecánicamente, a las ramas de estudios superiores. De modo que esta situación igualmente puede aplicarse, en general, a la enseñanza universitaria.

Si bien parece cierto que la oferta de plazas en el sistema educativo no actúa de manera mecánica ni unilateral sobre la demanda formativa, ya que toda oferta es objeto de una lectura específica por parte de los interesados, que se sitúa en un contexto social y político más amplio, también hay que tomar en consideración que la oferta educativa parece responder a una demanda previa.

En opinión de BORREGUERO SIERRA (1979:6), «las incidencias sociológicas, el mercado de trabajo y otros componentes, deciden en muchos casos la profesionalidad del individuo más que las características intelectuales del mismo». Lo que, aplicado a las mujeres, reflejaría el condicionante social del género, por encima incluso de la cualificación o la inteligencia individual de cada mujer concreta.

(15) Aquí se hace referencia a ocupaciones que, en el mercado laboral, tienen un *status* relativamente inferior en relación a otras titulaciones: oficinistas, maestras, enfermeras, trabajadoras sociales, etc. Es decir, aquellas en las que, según COSER (1978:96), las mujeres «están representadas fácilmente y no requieren, por lo general, de demasiada dedicación y participación personal». Véase también a este respecto las opiniones de BORREGUERO SIERRA (1979). Puntualicemos que el hecho de tener un menor *status* social implica que dichas carreras sean menos exigentes intelectualmente hablando, que las otras.

El surgimiento, en la orientación profesional, del handicap femenino «se ve reforzado por el cambio de estatuto y de prestigio de las facultades que acogen a gran número de estudiantes. Actualmente, las disciplinas elegidas por una mayoría creciente de mujeres son las más propensas a perder valor en términos de saber y de mercado de trabajo. Por el contrario, las disciplinas en las que son poco numerosas tienden a ser más apreciadas en el mercado de trabajo y menos vulnerables al nivel de su valor universitario» (OCDE, 1987:39). Con lo que, de confirmarse esta tendencia, la predisposición de las chicas a formarse y capacitarse profesionalmente, pronto se vería nuevamente frustrada.

Por lo que respecta a la propia institución escolar, inicialmente nada excluye que los prejuicios de los enseñantes, manifestados en procesos tales como la evaluación o el trato con las alumnas, tengan su importancia en la orientación del *cursus* formativo de las chicas. Por otro lado, se puede apuntar que la precocidad con que se pide a los alumnos que opten por una u otra vía formativa, junto a la autoselección para el ejercicio de determinadas carreras y las propias demandas de las jóvenes y sus familias, pueden influir de manera importante en la futura vida profesional de las alumnas.

Aunque, desde nuestra óptica, nos sentimos inclinados a pensar que, aunque todos esos factores influyen aisladamente en mayor o menor grado según las circunstancias, en su manifestación definitiva forman los eslabones de una cadena única que responde al cumplimiento de expectativas previamente generadas en base del estereotipo, creando así representaciones profesionales que influirán en el nivel de aspiración profesional de las chicas y en su posterior realización práctica.

6. CONCLUSIÓN

El estereotipo sexista sigue infiltrando nuestros modos de vida y de relación social. Desde el sistema educativo al mundo del trabajo, pasando por la familia, toda nuestra actuación viene mediatizada por esa zafia forma de representación de la realidad. Ello permite que únicamente un sistema de representación social, el masculino, esté presente en nuestros modos de relación y de organización social, independientemente de lo sofisticado que haya llegado a ser nuestro conocimiento de esos procesos culturales. Ello es debido fundamentalmente a que la *función social* asignada a uno y otro sexo no se ha modificado sino *formalmente* y sus contenidos básicos permanecen, si no inalterables, sí inalterados.

De este modo, la orientación de los principales mecanismos socializadores (familia, escuela *mass media*, etc.), está determinada por las misiones y posiciones sociales res-

pectivamente asignadas. Y en esto no hay una cuestión de grado sino de calidad. En consecuencia, la lucha contra el estereotipo y sus secuelas sigue siendo difícil por sus hondas raíces culturales. Pero, por esa misma razón se hace más urgente si se pretende contribuir a conseguir la eliminación racional de cualquier tipo de dominación. La acción socioeducativa puede, como es lógico, *contribuir* a esa tarea con constancia y debate crítico, extendiendo y profundizando su acción a todos los terrenos vitales en los que la irracionalidad de la lógica de la dominación sexista, representada por el estereotipo, se manifiesta.

BIBLIOGRAFÍA

- AEBISCHER, V. (1985): *Les femmes et le langage. Representations sociales d'une différence*. P.U.F. París.
- AMORÓS, C. (1985): *Hacia una crítica de la razón patriarcal*. Ed. Anthropos. Barcelona.
- BALARDY, M. (1969): «What Teachers Believe, What Children Achieve», *Elementary School Journal*, vol. 60.
- BELOTTI, E. G. (1975): *Du côté des petites filles*. Ed. des femmes. París.
- BERSTEIN, B. (1990): *Poder, Educación y Conciencia: Sociología de la transmisión cultural*. Ed. El Roure. Barcelona.
- BORREGUERO SIERRA, M. M. (1979): *Mujer y orientación profesional*. Ed. Alianza. Madrid.
- BOURDIEU, P. (1977): *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge University Press. Cambridge.
- BRUSH, L. (1980): *Encouraging Girls in Mathematics*. ABT Books. Cambridge (Mass.).
- CASTILLA DEL PINO, C. (1971): *Cuatro ensayos sobre la mujer*. Ed. Alianza. Madrid.
- CORIA, C. (1987): *El sexo oculto del dinero*. Ed. Argot. Barcelona.
- COSER, L. A. (1978): *Las instituciones voraces*. Ed. F.C.E. México.
- COUNCIL OF EUROPE (Coll.) (1982): *Sex Stereotyping in Schools*. Lisse, Swets and Zeitlinger.
- DELAMONT, S. (1980): *Sex Roles and the Schools*. Ed. Methuen. London.
- DURU-BELLAT, M. (1990): *L'école des filles*. Ed. L'Harmattan. París.
- GARCÍA, J. A. (1990): *Epistemología y Ciencias Sociales*. Ed. PPU. Barcelona.
- HINGLEY, P. (1983): «Modern Languages», en J. Whyld (Dir.) *Sexism in the Secondary School Curriculum*. Ed. Harper and Row. London.

- HURTING, M. C. y PICHEVIN, M. F. (1986): *La difference des sexes. Questions de psychologie*. Tiercé-Sciences. París.
- LAMARE, N. L. (1965): *Conocimiento sexual del hombre*. Ed., Barcelona.
- LAUTREY, J. (1980): *Classe sociale, milieu familial, intelligence*. P.U.F. París.
- LEE, P. C. y GROPPER, N. B. (1974): «Sex Role, Culture and Educational Practice», *Harvard Educational Review*, vol. 44, nº 3, agosto de 1974.
- LOBBAN, G. M. (1975): «Sex Roles in Readig Schemes», *Educational Review*, vol. 27, nº 3.
- LORITE, J. (1987): *El orden femenino. Origen de un simulacro cultural*. Ed. Anthropos. Barcelona.
- MACCOBY, E. y JACKLIN, N. (1974): *The Psychology of Sex Differences*. Stanford University Press. Stanford.
- MAY, N. y RUDDUCK, J. (1983): *Sex Stereotyping and the Early Years of Schooling*. Center for Applied Research in Education. University of East Anglia.
- MILL, J. S. y TAYLOR MILL, H. (1973): *La igualdad de los sexos*. Ed. Guadarrama. Madrid.
- MITCHELL, J. (1974): *L'age de femme*. Ed. des femmes. París.
- OCDE (1987): *La educación de lo femenino*. Ed. Aliorna. Barcelona.
- ROWE, E. J. y HANNAH, G. L. (1984): «Effects of Gender on Todler Behaviour Description», en *Rocky Mountain Psychological Association*. Conference April.
- RUIZ RICO, J. J. (1980): *Política y vida cotidiana. Un estudio de la ocultación social del poder*. Ed. Anthropos. Barcelona.
- SAFILIOS-ROTHSCHILD, C. (1987): «Las diferencias según el sexo en la socialización y la educación infantil y sus consecuencias en la elección de los estudios y sus resultados», en OCDE, *La educación de lo femenino*. Ed. Aliorna. Barcelona.
- SAU, V. (1986): *Ser mujer: el fin de una imagen tradicional*. Ed. Icaria. Barcelona.
- TAP, P. (1985): *Masculin et feminin chez l'enfant*. Ed. Privat. Toulouse.
- TAYLOR, L. (1970): «Sexist Biais in Physics-Textbooks», *Phisics Aducation*, vol. 4, nº 5.
- TERCEDOR, A. (1971): «Las agencias de socialización política», *Revista de Estudios Sociales*, nº 3, septiembre-diciembre.
- TOMASETTA, L. (1975): *Participación y autogestión*. Ed. Amorrortu. Buenos Aires.
- UNESCO (1980): *Etude sur l'image que donnent des femmes et des hommes les manuels scolaires et les ouvrages pour enfants*. Ed. UNESCO. París.
- WHYTE, J. (1978): «El establecimiento de los clichés sexistas entre los muchachos y entre las muchachas. Distintas explicaciones de sus orígenes y de sus consecuencias educativas», en OCDE, *La educación de lo femenino*. Ed. Aliorna. Barcelona.