

Sexismo y Educación: Aproximaciones a la investigación realizada y a las implicaciones de la Reforma Educativa (*)

por
JOSÉ F. CASELLES PÉREZ

1. ORÍGENES DE LAS DIFERENCIAS ENTRE HOMBRES Y MUJERES

El objetivo del presente trabajo se centra principalmente en la reflexión de las distintas investigaciones que sobre sexismo en la escuela se han ido desarrollando en los últimos años. Al mismo tiempo, pretende hacer un breve análisis de las implicaciones que al respecto presenta el actual Plan para la Reforma del Sistema Educativo. Pero no hemos querido abordar directamente estos aspectos sin antes hacer un breve repaso de aquellas cuestiones básicas que enmarcan el tema central del debate en torno al cual gira el nuestro: el todavía sostenido sexismo en nuestra sociedad.

(*) Quisiera dedicar este trabajo a mi hija Irene, a sus siete meses, deseándole un futuro en el que pueda realizarse plenamente, descondicionada de prejuicios sexistas. Y a las mujeres (también somos algunos hombres) del Colectivo para una Escuela No Sexista de Murcia (COENS), en reconocimiento y apoyo a su auténtica (original y creativa), comprometida (y esforzada) y ya fructífera (y florida) labor. A ellas desde mi más sincero y cálido aprecio.

Lo primero que siempre se ha intentado esclarecer es si ciertamente existen diferencias entre las personas por razón de sexo. Un breve repaso de aquellos estudios y obras, especialmente de carácter biológico, psicológico y pedagógico diferencial y psicopatológico, nos ayudarán de manera especial (AJURIAGUERRA y MARCELLI, págs. 190-195; AMELANG y BARTUSSEK, págs. 458-466; ANASTASI, págs. 412-460; BUSS y POLEY, págs. 229-234; DELAY y PICHOT, págs. 330-332; JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, págs. 131-156; PÉREZ JUSTE, págs. 74-78; TYLER, págs. 241-272).

El proceso de sexuación humana en sí mismo (sin entrar en el establecimiento de roles, funciones o «género», atribuido posteriormente a la persona concreta) ya es un proceso enormemente complejo donde llegan a intervenir una decena de factores o niveles, como bien defendía PRIETO BLANCO (genético, gonádico, hormonal-fetal, gonadofórico, genital, citológico, hipofisiario, neural y corticosuprarrenal) (1). Especialmente deberán distinguirse el sexo genético (par 23 de cromosomas XX para mujer y XY para hombre), el sexo gonádico (la carga genética dará lugar a la aparición de las gónadas: testículos en el varón y ovarios en la mujer), el sexo somático o corporal (la aparición de uno u otro aparato genital, dependiente de las gónadas fetales y de su secreción hormonal, con unos caracteres sexuales primarios: órganos genitales internos y externos, y otros secundarios: vello, mamas, morfología, etc.).

Inicialmente, en el embrión las futuras glándulas sexuales son idénticas para ambos sexos. Será a partir de la octava semana de gestación cuando se inicia la diferenciación gonadal iniciándose también una secreción hormonal diferenciada (andrógenos y estrógenos) que influirá sobre dos áreas: sobre los tejidos que habrán de transformarse en órganos genitales y sobre el sistema nervioso central. Este último hecho será fuente de divagaciones ideológicas sobre la primacía de un sexo con respecto al otro. Mientras la presencia de andrógenos determina la aparición del pene, próstata y demás órganos genitales masculinos, la presencia de estrógenos (o la ausencia de andrógenos) determina la aparición del útero, trompas y órganos genitales femeninos. Es muy llamativo, como apunta POCH (2), el hecho de que «no es necesario que haya estrógenos para que aparezca el aparato genital femenino, basta con que no haya andrógenos». Otros (AJURIAGUERRA y MARCELLI, págs. 191-192) prefieren hablar de la existencia inicial de un «sexo neutro», a partir del cual se produciría el desarrollo.

(1) PRIETO BLANCO, C.: «El proceso de sexuación humano. Aspectos biológicos y culturales», Ponencia presentada a las *I Jornadas de Educación no sexista de Castilla-La Mancha*, Toledo, 8 y 9 de junio de 1989.

(2) POCH, J.: «La conducta sexual», en AAVV: *Introducción a la psicopatología y la psiquiatría*; Barcelona, Salvat, 1986, pág. 286.

«Dicho estado estaría próximo al sexo femenino, representando éste de algún modo el primer sexo (en término biológico existe una inversión del mito de Adán del que surgía Eva). El papel de cromosoma Y consiste primariamente en inducir la secreción de testosterona, que secundariamente produce la masculinización del tracto urogenital. En ausencia del cromosoma Y o de testosterona, el desarrollo se dirige hacia una morfología femenina que representaría la evolución pasiva espontánea».

Respecto al segundo elemento citado, especialmente influenciado por las hormonas gonadales, el relativo al sistema nervioso central, destaca que la ausencia de andrógenos, existan o no estrógenos, conduciría a la aparición de un cerebro «femenino», dado que se instaura una liberación de ganodotropinas hipofisiarias de forma cíclica, mientras que la presencia de andrógenos da lugar a una secreción continua de dichas ganodotropinas.

Estos hallazgos científicos conducen a diversas lecturas y a la divagación que antes adelantábamos y que metafóricamente se traduciría en: ¿quién procede de quién?, ¿quién permite la existencia del otro/a?, ¿Eva de Adán o Adán de Eva?, ¿es la mujer tal porque no puede ser hombre o es el hombre un añadido al elemento femenino?

Si a nivel biológico la diferenciación sexual llega a mostrarse compleja, posiblemente lo sea más a nivel psicológico. Lo cierto es que, con mayor o menor acierto metodológico, se han desarrollado diversas investigaciones con el propósito de hallar aquellas diferencias significativas existentes entre hombres y mujeres, especialmente en lo que a aptitudes y rasgos de personalidad se refiere. Los trabajos citados al principio de este apartado nos servirán de referencia. Posiblemente uno de los análisis más extensos es el realizado por ANASTASI, quien recogerá información de diferencias aptitudinales por sexo (habilidades motoras, procesos de percepción, funciones verbales, memoria, aptitudes espaciales y mecánicas, aptitudes numéricas, aptitudes artísticas y musicales) en personalidad (intereses y actitudes, conducta sexual, adaptación emocional, agresividad y dominancia, masculinidad-feminidad), y en rendimiento (escolar y profesional). Las conclusiones principales a las que llegan estos estudios son las siguientes: los chicos tienden a sobresalir en velocidad y coordinación de los grandes movimientos corporales, orientación espacial y aptitudes de este tipo, comprensión mecánica y razonamiento aritmético. Las chicas tienden a sobrepasar a los chicos en destreza manual, velocidad y precisión en la percepción, memoria, cálculo numérico, fluidez verbal y tareas que requieran el uso del lenguaje. Las chicas son superiores en general en rendimiento escolar, obtienen más éxito que los chicos en situaciones académicas típicas. Sin embargo, en actividades profesionales, los hombres consiguen distinguirse en una proporción mucho mayor y en grados más altos que las mujeres. ANASTASI (págs. 455-456) advierte que estos dos resultados, aparentemente opues-

tos, «pueden reflejar una compleja interacción de las diferencias sexuales en aptitudes y personalidad, funciones de los sexos y otras condiciones culturales». Además «no se puede hablar de superioridad o inferioridad entre ambos sexos, sino solamente de diferencias específicas en aptitudes o en personalidad. Estas diferencias proceden en gran medida de factores culturales». Pero es más, es necesario cuestionar en muchas ocasiones la validez de instrumentos, procedimientos y selección de muestra que conducen a los datos ofrecidos.

En este sentido, no han faltado las reflexiones y las críticas, a veces muy duras. Así, JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, citando a CARROBLES (3), señala que «el gran defecto de la investigación del pasado reciente ha sido el haberse enfocado en comprender la superioridad del varón o las ventajas de éste y en decirnos cómo y porqué las mujeres difieren de los hombres en conductas masculinamente orientadas. Quizá no sea ajeno a ello el que hayan sido fundamentalmente varones los investigadores, y se han centrado sobre todo en estudiar los procesos cognitivos superiores partiendo de prejuicios en más de un caso». PÉREZ JUSTE, por otro lado, refiriéndose a los intereses profesionales, advierte que conviene aclarar el fuerte influjo social —empleos tradicionalmente femeninos, presión social que supone ingresar en cuerpos o trabajos reservados a varones— y los condicionamientos familiares» (págs. 75) (4). Al tiempo que aclara que en este tipo de estudios en general «las diferencias se diluyen, o disminuyen en gran medida, cuando se tienen en cuenta variables como la edad o nivel académico y profesional; en tales casos las diferencias suelen ser mayores dentro del propio sexo que entre sexos» (pág. 78). Como ejemplo en este sentido y referido a un aspecto de los citados, pueden destacarse los resultados a los que llega ESPIN (1987, págs. 63 y 93) sobre diferencia de sexos en comprensión lectora. Tras el análisis de diversas investigaciones internacionales y tras su misma investigación llega a concluir: «algunos estudios han encontrado que las niñas son superiores a los niños, otros no han encontrado diferencias significativas, y otros ponen de manifiesto la superioridad de los niños». En lo que a su investigación respecta concluye que «no se encuentran diferencias significa-

(3) CARROBLES, J.A.: «Diferencias de sexo y efecto del refuerzo parcial», en *Revista de Psicología General y Aplicada*, vol. 35 (1), citado por JIMÉNEZ FERNÁNDEZ (1987).

(4) Al respecto, es importante señalar cómo los resultados ofrecidos por MACCOBY, E.E. y JACKLIN, C.N. (*The Psychology of sex Differences*; Stanford University Press, Stanford, California, 1974) que concluyen en la superioridad masculina en habilidades viso-espaciales (aptitud mecánica), matemáticas y mayor agresividad, condujeron a una existencia menor de mujeres arquitectas e ingenieras. La conciencia de tal hecho generó en EE.UU. protestas por parte de colectivos feministas y condujo al asociacionismo para promover los estudios técnicos en las mujeres. En España, animadas por este hecho, se crea en 1986 la Asociación de Ingenieras y Arquitectas. Vid. PÉREZ CEREZO, J.: «La mujer en la ingeniería y en la arquitectura», Ponencia presentada en las *I Jornadas de Educación no sexista de Castilla-La Mancha*, o. c.

tivas entre niños y niñas en comprensión lectora en las clases sociales consideradas / ... / . Se han encontrado diferencias significativas en comprensión lectora entre niños(as) de suburbio y niños(as) de clase social media alta».

DELAY y PICHOT, por otro lado, insisten en lo difícil que es distinguir entre la parte determinante que le toca a la biología y «las consecuencias de los diferentes papeles sociales que cada cultura impone a los hombres y a las mujeres» (pág. 332).

Pero tal vez, las críticas más duras se hayan recibido de los pensadores opuestos al desarrollo de la Sociobiología (5) y de la denominada «Nueva Derecha», fundamentadas éstas en los principios reduccionistas y biológico deterministas (6). Se van a encontrar entre sus máximos exponentes a LEWONTIN, ROSE y KAMIN que, en sus trabajos dedicarán un amplio espacio a desenmascarar los intereses ocultos tras el determinismo del patriarcado (págs. 158-199). Destacar de ellos sólo su insistencia en la necesidad de que estos tipos de investigaciones si desean estar libre de contaminación deben tender a realizarse con grupos de población cada vez más jóvenes. «En la actualidad, la mayoría de los investigadores reconocen que las diferencias observadas entre hombres y mujeres, o incluso entre los escolares, son el resultado de una intrincada interrelación de fuerzas biológicas, culturales y sociales con el genotipo durante el desarrollo. Por eso la tendencia ha sido buscar métodos para investigar los rasgos psicológicos en chicos cada vez más jóvenes e incluso en recién nacidos» (pág. 171). Recuerdan que quitando cierta propensión femenina hacia un movimiento digital

(5) La Sociobiología contará entre sus principales representantes con DAWKINS, R.: *The selfish gene*, Oxford University Press, Oxford, 1976 (traducción castellana: *El gen egoísta*, Barcelona, Labor, 1979), y WILSON, E.O.: *Sociobiology: The new synthesis*; Harvard University Press; Cambridge, 1975 (traducción castellana: *Sociología: la nueva síntesis*; Barcelona, Omega, 1980). Conviene recordar algunas de las ideas en las que se sustenta la Sociobiología. Nos ayudamos para ello de la obra de LEWONTIN, ROSE y KAMIN (1987): «el gen es ontológicamente previo al individuo y el individuo a la sociedad» (pág. 79). «La afirmación central de la Sociobiología es que todos los aspectos de la cultura y del comportamiento humanos, así como del comportamiento de todos los animales, están codificados en los genes y se han conformado por selección natural» (pág. 286). Será en tres partes en las que se fundamentará la Sociobiología como teoría social humana (págs. 296-297): a) La naturaleza humana es descrita a través de una larga lista de «características que se consideran universales en las sociedades humanas» (incluiría fenómenos tan diversos como atletismo, baile, religión, territorialidad, actividad empresarial, xenofobia, guerra, orgasmo femenino, etc.). b) Esas características universales están «codificadas en el genotipo humano». c) Esos universales sociales humanos, genéticamente determinados, han sido «establecidos por selección natural en el curso de la evolución biológica humana».

(6) Para entender mejor los presupuestos que contemplan los conceptos utilizados («nueva derecha», «reduccionismo» y «determinismo biológico») consúltese LOWENTIN, ROSE y KAMIN (págs. 13-28).

preciso y la masculina hacia actividades que requieren utilizar musculaturas algo más fuertes y ciertas habilidades espaciales, «el resto es un dilema» (7).

2. SISTEMA SEXO-GÉNERO Y LOS AGENTES IMPLICADOS EN EL PROCESO DE IDENTIFICACIÓN SEXUAL

En el tema que tratamos conviene aclarar previamente algunos conceptos. Por «sexo» se entenderá la descripción biológica de la diferencia no determinando necesariamente los comportamientos. Por «género» designaremos lo que cada sociedad tiende a atribuir a cada uno de los sexos, lo que como construcción social se considerará como masculino o femenino (por supuesto, diferente según variables: clase social, pertenencia a primer o tercer mundo, religión, raza o momento histórico), no constituyendo un reglamento de verdades universales, sino más bien, designando expectativas de comportamiento social para cada sexo según época y lugar. Por «rol» o «papel social» se entenderá el conjunto de tareas y funciones derivadas de la situación o estatus de cada persona en el grupo social al que pertenece (los roles tradicionales femeninos se han derivado de las funciones relativas a la maternidad: cuidado y protección de hijos/as; mantenimiento de la casa —«Reino de Hestia», diosa griega del hogar y del fuego familiar—; atender el aspecto afectivo y familiar y ser el complemento del hombre —segundo sexo o «ser para»—. Los tradicionalmente masculinos derivaron hacia el mantenimiento económico familiar, relaciones profesionales y extra-familiares — mundo público—). El «estereotipo» será el juicio fundamentado en una idea preconcebida, una opinión ya hecha que se impone como un cliché a los/las componentes de una sociedad, siendo su constitución de origen emocional, las consideraciones intelectuales poco servirán para cambiarlos. Entre los rasgos que definen los estereotipos masculinos están: estabilidad emocional, autocontrol, dominio, agresividad, dinamismo, autoafirmación, inteligencia, afectividad poco definida, aptitud para las ciencias, racionalidad, franqueza, valentía, eficacia, amor al riesgo, objetividad. Entre los femeninos destacan: inestabilidad emocional, falta de control, pasividad, ternura, sumisión, dependencia, poco desarrollo intelectual, afectividad muy marcada, intuición, irracionalidad, frivolidad, miedo, incoherencia, debilidad, subje-

(7) LEWONTIN, ROSE y KAMIN (pág. 171) citando a FAIRWEATHER: «Sex Differences in Cognition», *Cognition*, 4, 1976.

tividad. Tanto rol como estereotipo dirigirán las expectativas de los/as componentes del grupo social (8).

El género como producto cultural varía según coordenadas espacio-temporales ha sido objeto de estudio de múltiples disciplinas. El modelo americano llega a defender la multiplicidad de géneros; el transexualismo, el travestismo, etc., reforzaría la idea de que el género es intercambiable y no va ligado al sexo anatómico. Otros/as piensan, por el contrario, que el cambio de personalidad sexual conlleva, en la medida de lo posible, un cambio de sexo; se opta por un género distinto al sexo original por descontento con estos primeros, pudiendo optar exclusivamente por «el otro posible». Así, SAU, concluirá en cuanto a la estructura de género que:

1. Sólo hay dos géneros, tantos como sexos (establecido en referencia a la función reproductora; las patologías sexuales tienden a corregirse por vía quirúrgica o psico sociocultural hacia el género menos problematizante) (9).
2. El género es vinculante (simétricos antitéticos: lo masculino depende de lo femenino y viceversa).
3. Los géneros están jerarquizados (lo masculino es el dominante y el femenino el subordinado).
4. La estructura de los género es invariable (en el tiempo y espacio, aunque algo distintas según culturas) (10).

Muy ligados al concepto de género se encuentran el de «tipificación sexual» y el de «adquisición de la identidad sexual». El primero, la tipificación sexual, introducido por MACCOBY en 1966, se referirá a que «tanto los rasgos como las características de las personas, desde la infancia, están sometidos a una clasificación casi espontánea

(8) Cfr. FEMINARIO DE ALICANTE: *Elementos para una educación no sexista. Guía didáctica de la coeducación*, Valencia, Víctor Omega, 1987, págs. 17-18. GARCÍA MESEGUER, A.: *Lenguaje y discriminación sexual*, Barcelona, Montesinos, 1984.

(9) No debe confundirse «sexo» con «sexualidad» y con «erótica». Aquí nos referimos al primer concepto y a su relación con el género. Es cierto que la vivencia de la sexualidad puede conducir a múltiples personalidades (homosexual, heterosexual, sádico, voyeur, fetichista, etc.). Vid. PRIETO BLANCO, o. c. y POCH, o. c.

(10) Cfr. SAU, V.: «Sexo, género y educación», en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 171, junio 1989, págs. 8-12 y SAU, V.: «Reflexiones sobre la discusión teórica sobre el doble concepto de sexo-género», Barcelona, enero de 1988 (inédito).

que los divide en masculinos y femeninos. Esta espontaneidad inicial se debe al saber tácito o creencias con que cuenta todo colectivo humano y sobre el cual no se formulan preguntas (11). Por otro lado, según KOHLBERG (12), la adquisición de la identidad sexual en la infancia, se establece sobre la observación activa e inteligente del entorno por parte del niño/a, ejerciéndose cinco mecanismos para ello:

1. Expresión de la tendencia a responder a intereses y actividades nuevas.
2. Valoración egocéntrica del sujeto que lleva a cada niño/a a pensar que su sexo es el mejor y por analogía también aquellas personas, animales o cosas tipificadas como tales.
3. Ligado a los estereotipos de valor y prestigio, y según se observa en las preguntas referidas a actividades y juguetes. A partir de los 5-8 años niños y niñas atribuirán mayor valor y prestigio social al varón. En las niñas decrece el sentido de «lo suyo lo mejor» a medida que crece la conciencia de la superioridad social del individuo masculino adulto.
4. Tendencia a percibir la adecuación al modelo de rol como moralmente justa, y la desviación del mismo como injusta (el criterio moral se está desarrollando a la par que el de su identidad sexual).
5. Definitivamente la identificación, no como imitación simple, sino como nacida de la semejanza conceptual percibida entre el yo y el modelo (se imitan más rasgos y valores que actos concretos).

Podría concluirse que «mientras la moral social siga proponiendo el modelo del rol masculino como mejor o más bueno, los niños no tendrán ningún estímulo para decantarse hacia rasgos de conducta tipificados como femeninos». La niña concluirá que «más vale ser adulta, aunque mujer, que seguir niña».

(11) SAU, V.: «Sexo, género y educación», o. c., pág. 8, y MACCOBY, E.E.: «La psicología de los sexos: implicaciones para los roles adultos»; en la obra de SULLEROT, E.: *El hecho femenino*, Barcelona, Argos Vergara, 1979, págs. 251-269. Vid. también MORENO, M.: *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*, Barcelona, Icaria, 1986.

(12) KOHLBERG, L.: «Análisis de los conceptos y actitudes infantiles relativos al papel sexual desde el punto de vista del desarrollo cognitivo»; en MACCOBY, o. c., págs. 61-147. Citado por SAU, V.: «Sexo, género y educación», o. c.

Otras teorías distintas de las de KOHLBERG, conocida como «teoría cognoscitiva y de desarrollo», que expliquen el proceso de identificación sexual en capacidades, temperamento, motivación, etc., desde procesos sociales, son recogidas por BUSS y POLEY (págs. 229-234); serán las teorías de «aprendizaje social» y de «identificación» principalmente.

No cabe duda de que este proceso de identificación sexual y de aprendizaje social de roles y estereotipos que implica el género al que pertenece la niña/o, está favorecido por toda una serie de agentes de socialización ampliamente analizados en la literatura existente sobre el tema que abordamos (13):

- a) La familia: la división de roles en el seno familiar servirá como modelo de aprendizaje para niños/as, al observar la conducta diferenciada de sus padres y madres.
- b) La escuela: todo lo contenido en ella servirá para el fortalecimiento de los estereotipos sexistas que seguramente ya se iniciaron en la familia: organización del centro (puestos de responsabilidad y dirección), el currículum (manifiesto y oculto), las normas de comportamiento, el lenguaje, los recursos, la ocupación de espacios, los profesores y profesoras, la participación de padres y madres, el personal no docente, las relaciones entre alumnos y alumnas dentro y fuera del aula, los libros (GARRETA y CAREAGA) (imágenes masculinas y femeninas, hombres y mujeres en relación a ocupaciones profesionales, presentación de caracteres: roles y estereotipos, el lenguaje, etc.) (14), las prácticas escolares generales, etc.
- c) La publicidad y los medios de comunicación constituyen un vehículo fundamental para la transmisión de estereotipos sexistas. El tema ha cobrado tal importancia en los últimos años que en 1983 el Consejo de Europa llega a celebrar un seminario exclusivamente centrado en la «contribución de los medios de comunicación en la promoción de la igualdad entre las mujeres y los hombres»

(13) Vid. por ejemplo, FEMINARIO DE ALICANTE, o. c.; MORENO, M., o. c.; TOLEDO, J.M.: «Materiales para una educación no sexista», *I Jornadas de Educación no sexista*, Comunidad Valenciana, Alicante, 1986.

(14) Vid. el estudio realizado por encargo de la UNESCO de MICHEL, A.: *Fuera moldes. Hacia una superación del sexismo en los libros infantiles y escolares*, Barcelona, La Sal/UNESCO, 1987. Y de la misma autora: «El sexismo en los libros infantiles y los manuales escolares», en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 163, octubre 1988.

(COMITE POUR L'ÉGALITÉ ENTRE LES FEMMES ET LES HOMMES. ET LE COMITE DIRECTEUR SUR LES MOYENS DE COMMUNICATION DE MASSE). De los tres temas abordados en dicho seminario («Le rôle des médias en tant qu'agents de changement social»; «La politique de l'emploi dans les organismes des médias et l'égalité entre les femmes et les hommes»), será el tercero («Le message publicitaire et l'égalité entre les femmes et les hommes») el que tiene especial interés para nosotros/as. En él, PITCHER analiza el origen del problema donde el siguiente párrafo da una idea de la aportación negativa generalizada de los medios de comunicación:

«D'une façon générale, les femmes sont soit représentées dans leur rôle traditionnel de mère, de ménagère, de lingère, d'acheteuse, de cuisinière, soit vues comme femme soumise ou objet sexuel» (pág. 129).

- d) La literatura y medios de comunicación infantiles: los cuentos tradicionales infantiles (Cenicienta, Blancanieves, Belladormiente) están sobrecargados de estereotipos sexistas. Las vísperas de «Reyes», y ahora también los finales de curso para los/as más afortunados/as, serán publicitariamente nefastos con ese bombardeo sexista de artilugios, muchas veces alienante y de dudosa utilidad pedagógica (15).
- e) El lenguaje escrito y hablado, por su inevitabilidad de uso, será un mecanismo permanente, sutil y, la mayoría de las veces incosciente, de discriminación de la mujer y de estereotipos; dañando la figura de la mujer ya sea a través del «salto semántico» (16) y utilización masculinizante del lenguaje o, lo que es peor, mediante la utilización despectiva de lo femenino. Un buen análisis realizado al respecto es el de GARCÍA MESEGUER (1978), quien destaca una decena de modos inadecuados de utilización del lenguaje con claro perjuicio de la mujer. La utilización sexista del lenguaje ha sido un punto de reflexión tan importante en los últimos años que distintos ministerios han decidido poner en marcha recomendaciones y propuestas al respecto (M.E.C., 1988 y MINISTERIO DE ASUNTOS SOCIALES, 1989).

(15) Vid. CHOMBART DE LAUWE, M.J.: «Imágenes de los medios de comunicación social y de educación de los hijos»; en MICHEL, A.: *Mujeres, sexismo y sociedades*, Madrid, Espejo, 1980, págs. 161-180.

(16) Vid. GARCÍA MESEGUER: «El salto semántico», *El País*, jueves, 8 de marzo de 1984, y FEMINARIO DE ALICANTE, o. c., págs. 43-50 y 216-219.

Sin lugar a dudas, la influencia negativa sobre la mujer de los agentes y procesos analizados conducen generalmente a ésta hacia el mundo de lo «privado» (sexual/reproductivo) y al hombre hacia la esfera de lo «público» (socio económico). De manera especial se ha manifestado en el acceso a estudios superiores y técnicos, a la participación política y a la esfera de poder (17). Significativo será en este sentido el análisis realizado por ASTELARRA, quien manifiesta una clara desproporción de participación política entre hombres y mujeres, Atendiendo al total de afiliados/as a los partidos políticos más representativos de España en 1984, mientras hombres lo sería un 79%, sólo el 21% serían mujeres (pág. 70).

Me gustaría concluir este apartado insistiendo en la importancia de los hechos analizados y manifestar, junto a BARTOLOMÉ PINA (pág. 10) y JIMÉNEZ FERNÁNDEZ (pág. 134), cuando citan a BALADRIER, que «la idea de cambiar la relación hombre-mujer, produce mayor inquietud social que cualquier otro planteamiento, incluso que el de cambiar las relaciones de producción. Parece que se tocan las raíces más profundas y los orígenes más soterrados de nuestras organizaciones».

3. INVESTIGACIONES SOBRE SEXISMO EN LA ENSEÑANZA

La escuela sigue siendo una de las principales vías de transmisión de estereotipos sexistas, como vimos en el apartado anterior, a través de los múltiples elementos que la componen. Pero también puede ser uno de los principales agentes transformadores. Ella aglutina a prácticamente toda la población durante un período largo de su vida, en ella permanecen día a día varias horas y ella puede que sea la mejor fuente de transmisión de comportamientos, actitudes y conocimientos. No debemos caer, sin embargo, en un pedagogismo pensando que la escuela es el remedio a todos los males sociales.

3.1. Génesis de los estudios: la investigación anglosajona

Como en otros campos, va a ser el ámbito anglosajón el pionero en investigaciones relativas al tema que tratamos, principalmente realizadas, sin duda más sensibilizadas, por mujeres. Tres obras en castellano van a ser suficientes para acercarnos a la génesis

(17) Vid. por ejemplo al respecto CHINCHETRU, F. (dir.): *Mujer y Sociedad*, V Cursos de Verano de U.P.V., San Sebastián, 1985. KELLY, J.: «La doble perspectiva de la teoría feminista. Una apostilla al Congreso sobre Mujeres y Poder», en *Mientras Tanto*, núms. 36-37, Invierno 1988-89 (extracto del libro de la misma autora: *Women, History and Theory*, 1984). VALCÁRCEL, A.: «Sexo, espacio y tiempo», *I Jornadas de Educación no sexista de Castilla-La Mancha*, o. c.

y al análisis actual del tema. La obra dirigida por ISTANCE de la OCDE (1987), centrada en la desigualdad en los chicos y las chicas frente a la enseñanza y la adquisición de conocimientos, describirá la situación actual de las jóvenes y de las mujeres en los sistemas educativos de los países de la OCDE y su evolución en los últimos años; examina, además, lo escrito acerca de las múltiples diferencias que existen en cuanto a la instrucción y a la educación que se imparte a muchachos y muchachas. Se acompaña de un conjunto sustancioso de estadísticas. Destacarán los estudios de SAFILIOS-ROTHSCHILD y de WHYTE (18).

La segunda obra, dirigida por BROWNE y FRANCE (1988), presenta nueve trabajos realizados entre siete mujeres del ámbito anglosajón, que consiguen acercarnos a una línea de investigación y reflexión prácticamente consolidada en estas fechas. Tendrá especial interés para nosotras/os el trabajo presentado por FRANCE sobre los comienzos del estereotipo de género y el de THOMAS sobre valoración de las actitudes y de la conducta en la escuela infantil.

En tercer lugar, será de especial interés el análisis ofrecido por SUBIRATS y BRULLET (1988, págs. 19-23), referente al origen y líneas de investigación sobre sexismo y escuela.

El tema será tratado de forma empírica especialmente en el mundo anglosajón y la síntesis de las directrices que han movido los trabajos sobre género y educación se recogen en los siguientes puntos (19):

1. No existe una perspectiva única de estudio e investigación.
2. Posiblemente uno de los problemas que ha motivado el rápido crecimiento del interés en la investigación sobre la experiencia educativa de las mujeres en los últimos años ha sido el desarrollo de una serie de formas analíticas y explicaciones diversas, heterogéneas y, a veces, poco relacionadas con una plataforma teórica central. Esta conclusión, junto con la cuarta, de WALKER y BARTON, es interpretada de un modo más positivo por SUBIRATS y BRULLET quienes perciben en estas líneas de investigación no una oposición sino una complementación, al abordar un mismo tipo de relación desde distintos ángulos.

(18) SAFILIOS-ROTHSCHILD, C.: «Las diferencias según el sexo en la socialización y la educación infantil y sus consecuencias en la elección de los estudios y sus resultados»; WHYTE, J.: «El establecimiento de los clichés sexistas entre los muchachos y entre las muchachas: distintas explicaciones de sus orígenes y de sus consecuencias educativas».

(19) Vid. WALKER, S. y BARTON, L.: *Gender, class and Education*, Sussex, The Falmer Press, 1983, citada por SUBIRATS y BRULLET (1988).

3. Nos encontramos ante un campo de investigación en construcción todavía, que carece de teorías consolidadas.
4. Las principales líneas de investigación aparecidas girarán en torno a los siguientes temas: a) los trabajos sobre ideología y patriarcado, que tratan de definir teóricamente el impacto del patriarcado sobre el sistema educativo; b) los trabajos sobre inculcación de género en las escuelas, en tres líneas a su vez: análisis de las expectativas del profesorado según traten con niñas o niños, análisis de la práctica en las aulas y análisis de los ritos escolares; c) los estudios relativos a la diferenciación del currículum entre niños y niñas (explícito y oculto); d) estudios sobre posiciones y características de las mujeres enseñantes.
5. De entre las líneas mencionadas destacarán dos a nivel empírico que permiten avances teóricos: el análisis del currículum (principalmente el explícito), y el análisis de la práctica en las aulas, que hace referencia también a determinados aspectos del currículum («oculto» ahora), ambos elementos fundamentales para el establecimiento del «orden pedagógico».
6. Efectivamente, son los elementos fundamentales constitutivos de este orden los que deben analizarse desde exploraciones empíricas que permitan descubrir los factores capitalistas, sexistas, etc., que los caracterizan y cómo influyen en la construcción de las personas.
7. Como consecuencia de los hallazgos debería reconstruirse el orden pedagógico (fin del sentido crítico y comprometido al que se tiende desde paradigmas de investigación educativa concretos —«modelo crítico»—). Reconstrucción que será fundamental para despersonalizar los sesgos que toman las normas escolares, que no dependerán de la personalidad concreta del maestro/a o de la manera de comportarse de las niñas/os, sino que «se inscribe en una estructura normativa compleja que preside la escolarización» (20).

(20) En referencia al análisis de paradigmas de investigación, especialmente educativas pueden consultarse los estudios de SÁEZ, J.: *El debate teoría-praxis en Ciencias de la Educación y su repercusión en Pedagogía Social*, y *La nueva Sociología de la Educación: el enfoque crítico*, Universidad de Murcia, 1989 (inéditos). Consúltese de manera especial DE MIGUEL, M.: «Paradigmas de la investigación educativa», *II Congreso Mundial Vasco sobre Investigación Educativa*, 1987. Debemos señalar que el «modelo crítico» y la «investigación-acción» constituyen una parte importante de los procesos de investigación sobre educación y sexismo.

8. Cualquiera que sea el peso de las características personales deberán ser tenidas en cuenta, pero deberá partirse, sobre todo, del hecho de que es el propio «discurso pedagógico» el que define ya las reglas esenciales establecidas en el aula, tanto relativas al currículum explícito como oculto.

3.2. La investigación española: «Rosa y azul»

Si bien cabría reproducir las características señaladas para referirnos a la investigación anglosajona, la investigación española no presentará grandes alternativas a dicha iniciativa. Reforzará ésta con nuevas investigaciones, especialmente las relativas al análisis del currículum, tanto explícito como oculto (ámbitos del saber y de la forma de transmitirlos). Destacará la poca aportación masculina a estas líneas de investigación y estudios, sólo se oirán algunos nombres como Vicent Marqués, García Mesguer o Toledo Guijarro.

En 1985 se celebraron en Madrid las Primeras Jornadas sobre Mujer y Educación, en ellas se expondrían gran parte de los trabajos y líneas de investigación surgidos en España (MINISTERIO DE CULTURA-INSTITUTO DE LA MUJER, 1985). Van a tener especial desarrollo los trabajos dirigidos al análisis de las características sexistas del currículum explícito (análisis de textos, contenidos y materias a impartir, etc.). Aunque también destacaron trabajos como el de AMORÓS (21) centrado en el ámbito de la filosofía (análisis curricular); u otros centrados en otras materias (Grupo de Estudios de la Mujer-Departamento de Sociología de la UAB, DURAN) (22), o los de QUITLER (23) que versarán sobre la formación profesional para las mujeres. Haremos, sin embargo, especial mención a seis grupos de trabajos que han sido, a su vez, destacados por el MINISTERIO DE CULTURA-INSTITUTO DE LA MUJER (1987).

Vid. ELLIOT, J.: «Action-Research»: *normas para la autoevaluación en los colegios*, Instituto de Educación de Cambridge, abril 1983 (multicopia). Pero señalemos que todos los modelos (tecnológico, hermenéuticos o críticos) ofrecen válidas aportaciones aunque desde sus peculiares formas de interpretación.

(21) AMORÓS, C.: *Hacia una crítica de la razón patriarcal*, Barcelona, Anthropos, 1985.

(22) GRUPO DE ESTUDIOS DE LA MUJER. DPTO. DE SOCIOLOGÍA: *El sexismo en la ciencia*, Barcelona, ICE, UAB, 1982. DURÁN, A.: *La investigación de la mujer en la Universidad española contemporánea*, Madrid, M^o de Cultura, 1982.

(23) QUITLLET, R.: «Educación y trabajo. El papel de la orientación profesional», en M^o DE CULTURA-INSTITUTO DE LA MUJER: *1 Jornadas. Mujer y Educación*, Serie Documentos 3, Madrid, 1985.

1. Los trabajos de MORENO (24) se centran en el discurso histórico de la discriminación sexista en los libros de texto, especialmente de BUP (análisis del discurso androcéntrico a través del análisis de libros de historia), orientado a clarificar la relación existente entre la discriminación social en razón del sexo y otras discriminaciones sociales que afectan a las clases, las razas, la edad, etc.; relación que se concentrará en torno a la palabra «androcentrismo», que podría traducirse como el «punto de vista propio de quienes se sitúan en el centro hegemónico de la vida social» y desde el que se elabora la misma «historia». Se emplea para ello el «ejercicio de lectura crítica no-androcéntrica» de diversos textos de historia y otras ciencias sociales, cuantificándose las cualidades y características de las referencias masculinas y femeninas aparecidas en dichos textos. Se analiza también el propio lenguaje (confusiones entre «civilización» y «cultura», y términos como «social», «económico», «explotación», «etnocentria», «religioso», etc.) que refuerza el discurso androcéntrico en favor de grupos determinados.
2. La investigación de ALBERDI (25), patrocinada por el Centro de Investigación y Documentación Educativa, se centrará en las actitudes y comportamientos de los profesores/as frente a estudiantes de enseñanzas medias. Sin menospreciar en absoluto la investigación cuantitativa, sin embargo, no eran del todo adecuadas estas metodologías, sobre todo después de los planes de enseñanza igualitaria y mixta promovidos en los planes de estudio de los últimos años. «Creemos que la identificación de estos mecanismos que son determinantes en los comportamientos, no surgirán de un estudio cuantitativo o, en cualquier caso, no estaría suficientemente representados» (1987, pág. 28). Optan por técnicas cualitativas, concretamente por el «grupo de discusión» de profesoras/es, como método idóneo para su investigación por considerar que «para conocer las pautas que determinan los comportamientos, es necesario reconocer el compromiso de la conducta individual con el grupo social». Se

(24) MORENO, A.: *El arquetipo viril protagonista de la historia*, Barcelona, La Sal, 1986, y «El orden androcéntrico del discurso histórico. Ejercicios de lectura crítica no-androcéntrica», en M^º DE CULTURA-INST. DE LA MUJER: *La investigación en España sobre Mujer y Educación*, Madrid, 1987. También puede consultarse su tesis doctoral por la que le fue concedido el premio Clara Campoamor en 1984.

(25) ALBERDI, I. y ESCARIO, P.: «Coeducación y sexismo en la enseñanza media», en M^º DE CULTURA-INST. DE LA MUJER, o. c. Vid. también «La interiorización de los roles y la formación de los géneros en el sistema escolar: el papel de los enseñantes», en M^º DE CULTURA-INST. DE LA MUJER (1985), o. c.

tuvo en cuenta los siguientes criterios dentro del universo del profesorado de centros escolares de enseñanza media: tipo de centro (mixto o segregados), nivel socio-económico y sexo. Se crearon diez grupos de discusión.

3. Señalamos ahora dos estudios encargados por el Instituto de la Mujer. El primero se centra en los «modelos masculinos y femeninos en los libros de texto de EGB», de CAREAGA (26). Se analizan libros de texto de todos los cursos de la EGB de Lenguaje y Ciencias Sociales. El objetivo principal era «analizar personajes que aparecen en los libros de texto con las características sociales que lo definen: sexo, edad, estado civil, profesión, protagonismo, etc.», pág. 36). Se tomarán como elementos principales de análisis: la ilustración (en el primer ciclo, cuando niños y niñas están aprendiendo a leer y a escribir, la ilustración cumple posiblemente un papel más relevante que el mismo texto); el texto escrito (de características distintas según se trate de Lenguaje o Ciencias Sociales); y los ejemplos y ejercicios.
4. El segundo es el realizado por MOYANO y analiza a «niños y adolescentes frente al trabajo doméstico» (27). Pese a los logros conseguidos por la mujer en los últimos años en diversos campos (educativo, social, legal, laboral, etc.), cabe preguntarse todavía «en qué medida los cambios reales conseguidos daban lugar a modificaciones de actitud, pues aunque muchos varones aceptaban desde el punto de vista teórico que la mujer trabajase fuera y que la participación de todos los miembros de la familia en las tareas del hogar era una obligación, la práctica no iba en consonancia con la teoría». Se pensaba que a

(26) CAREAGA, P.: «Modelos masculinos y femeninos en los libros de texto de EGB», en M^o DE CULTURA-INST. DE LA MUJER, 1987, o. c. Vid. también GARRETA y CAREAGA: «El sexismo en el material escolar, los libros de texto actuales», en M^o DE CULTURA-INST. DE LA MUJER, 1985, o. c. En esta línea de investigación, pero con características peculiares que lo diferencian de los trabajos de CAREAGA y de HERAS, se encuentra la investigación realizada en la Comunidad Autónoma de Murcia por el Colectivo para una Escuela No Sexista (COENS). Consiste en el análisis de las imágenes de 46 libros de texto del 1^o Ciclo de la EGB (recordemos el peso importante que ejerce la imagen a estas edades, posiblemente más que el texto escrito). No sólo aborda textos de Lenguaje y Ciencias Sociales, pero su original aportación consiste en ofrecer alternativas a esas imágenes analizadas (¿cómo deberían ser esas imágenes para superar los estereotipos?). El trabajo está en vías de publicación por la Consejería de Cultura y Educación de la Comunidad Autónoma de Murcia. Para mayor información sobre la investigación puede acudir al COENS (Centro Socio-Cultural Las Puertas de Castilla, Avda. Miguel de Cervantes, 1, 30009-MURCIA. Telf. 291262).

(27) MOYANO, R.: «Niños y adolescentes frente al trabajo doméstico», en M^o DE CULTURA-INST. DE LA MUJER, 1987, o. c.

través de la investigación (análisis de los procesos informales del aprendizaje de tareas domésticas, conocimiento de actitudes de los adolescentes ante el trabajo de casa y su contribución en dichas tareas —objeto del estudio—) podrían obtenerse datos acerca de los cambios que habían sido transmitidos, cómo habían sido asimilados y qué comportamiento futuro podrían generar.

El doble carácter del estudio (análisis de comportamientos y análisis de actitudes) determinó el enfoque metodológico, optando por técnicas mixtas: cuanti-cualitativas. La investigación se ciñó a un ámbito abarcable (la Comunidad Autónoma de Madrid). Los datos referentes a comportamientos («contribución de los niños a la realización de los trabajos domésticos») se recogieron mediante un cuestionario autoadministrado, aplicado a alumnos/as de 9 unidades de 8º de EGB (N=234) (4 de área urbana, 3 extrarradio de Madrid y 1 en núcleo de pequeña población; 7 de ellas de régimen mixto, 1 sólo de mujeres y 1 de varones). Para el estudio de las actitudes se utilizaron los grupos de discusión (4 grupos de 7 u 8 componentes adolescentes varones y mujeres de 8º de EGB, con edades comprendidas entre 13 y 15 años). Complementando la información de éstos se constituyó un grupo de padres y se realizaron 6 entrevistas individuales a profesorado del área de pretecnología.

5. En la misma línea que CAREAGA, la investigación de HERAS (28) pretendía «aproximarnos de forma sistemática a la incidencia educativa en la situación de diferencia y de desigualdad social entre el género masculino y el femenino» (pág. 43). Intenta comprobar el papel de la mujer como transmisora de mensajes educativos (la maestra, profesora, autora del texto o de las ilustraciones, etc.), y también el papel otorgado a la niña como receptora de educación por medio de los libros de texto correspondiente a Lenguaje y Ciencias Sociales de los niveles de enseñanza primaria. Utiliza para ello un enfoque interpretativo sistémico y pedagógico social. Se intenta extraer de los libros analizados el rol social de la mujer, utilizando para ello, entre otros criterios, la descripción de contenido y forma transmitida en la ilustración y en el texto escrito, haciendo un análisis cuantitativo del protagonismo (presencia-ausencia) femenino. Se analiza también el papel de la mujer transmitido en los libros de texto partiendo de los diferentes ámbitos donde se desarrolla la vida social (familia,

(28) HERAS, P.: «El papel de la mujer en la enseñanza y en los libros de texto en Cataluña», en M^º DE CULTURA-INST. DE LA MUJER, 1987, o. c., tendrá su origen con su tesis doctoral del mismo título que le otorgaría el premio Clara Campoamor en 1985.

escuela, ámbito político-social, profesional y ciertas relaciones extrafamiliares y extraescolares).

6. «Rosa y azul», de SUBIRATS y BRULLET (1988) constituye una obra clave donde las autoras exponen su labor investigadora en torno al tema que nos ocupa (29). Pensaban las autoras que los rasgos sexistas tendían a localizarse predominantemente en dos ámbitos: el ámbito del «saber», considerado legítimo por la escuela (el propio discurso científico y su prolongación a través de los libros de texto, currícula, asignaturas, etc.), y el ámbito de la «transmisión» de este mismo saber (interrelaciones personales establecidas en la práctica escolar) (30). La hipótesis de la que partían es la siguiente: «siendo tan reciente en España la implantación de la escuela mixta, posiblemente seguían subsistiendo explícitamente dos tipos de mensajes, dirigido uno a los niños y otro a las niñas, dándoles distintas normas de comportamiento y distintas tareas dentro del aula». Se trataba de detectar las pautas de género que podían transmitirse en la escuela mixta y en qué aspectos de la relación docente se localizaban.

Se escogieron 11 escuelas catalanas con clases de Preescolar y EGB (4 rurales con clases unitarias, 1 de pequeña ciudad, las restantes en Barcelona o cinturón industrial; 3 serían privadas —1 de clase media, 2 de clase trabajadora—, las 8 restantes públicas de clase trabajadora y campesinado). Las edades comprendían de 6 a 13 años. Se realizaron grabaciones magnetofónicas y observaciones varias (disposición en el aula, manera en que estaban sentados/as niños y niñas, los juegos en el patio...). Se realizaron entrevistas con los maestros/as en cuyas clases se había grabado, utilizando un guión y explorando sus opiniones sobre las diferencias de comportamiento y actitudes del niño/a y sobre la conveniencia de educarlos de forma igual o diferente. Se trabajó

(29) Vid. también SUBIRATS, M.: «La transmisión de los estereotipos sexuales en el sistema escolar», en M^o DE CULTURA-INST. DE LA MUJER, 1987, o. c. «Mujer y educación: niños y niñas en la escuela: una exploración de los códigos de género actuales», en *Mujer y Sociedad*, o. c.; SUBIRATS, M. y BRULLET, C.: «Interacciones en el aula de Preescolar y EGB», en RUBIO, E. y SALAS, B. (coord.): *El sexismo en la enseñanza. I Jornadas de Educación no sexista*, Madrid, MEC-CEP, 1987. CAPELLA, D.: «Mucho azul y poco rosa», *El País*, 1-XI-1988.

(30) Para un conocimiento detallado de la relación de obras que dan inicio a estas dos líneas de investigación (saber y transmisión), de origen anglosajón la mayoría, consúltense notas 2 y 3 (además del apartado que dedicamos a ello en nuestro trabajo) del estudio de SUBIRATS y BRULLET: «Interacciones en aulas de Preescolar y EGB: un estudio sobre sus rasgos sexistas», 1987, o. c.

con un total de 9 grabaciones y 28 entrevistas. Obtenidas las grabaciones se procedió a la codificación de los intercambios verbales, contabilizándose palabras, frases e intervenciones dirigidas por el docente exclusivamente a niños o niñas y clasificándolas según diversos criterios (estructura formal, contenido, etc.); también se aislaron, contabilizaron y clasificaron verbos y adjetivos. Las entrevistas fueron analizadas igualmente. Las tres conclusiones básicas a las que se llegó tras un largo proceso que incluyó el desechar hipótesis preestablecidas, fueron las siguientes (31): 1) La negación del género femenino («el código de género femenino está afectado por una negación, perfectamente identificable en el uso del lenguaje. El término genérico utilizado para el conjunto de la clase es siempre niños»). 2) El papel secundario de la niña en las interrelaciones que se establecen en el aula. 3) Se dan una serie de consecuencias para las niñas, generadas por los dos fenómenos anteriores, reflejadas especialmente en su comportamiento verbal (menor número de intervenciones, tanto inducidas como voluntarias, que los niños; cuando éstas se dan presentan características distintas).

4. CONCLUSIONES: IMPLICACIONES DE LA REFORMA EDUCATIVA Y LA COEDUCACIÓN COMO ALTERNATIVA

Si recomendaciones como las presentadas por HONEFOSS (32) han ido sensibilizando y animando a transformaciones curriculares de diverso tipo encaminadas a la superación de los estereotipos; lo cierto es que éstas sirven de bien poco si, gracias a ellas y a otros elementos intervinientes, no se desarrollan programas y reformas concretas a tal fin en cada país o comunidad y, sobre todo, cuando éstos son asumidos por los destinatarios (lo que sucede normalmente si se ha dado un auténtico proceso de participación). La reciente Reforma del Sistema Educativo del MEC va a ser un elemento clave. ¿Permite la Reforma la superación de los estereotipos sexistas y promueve realmente la igualdad de oportunidades entre los sexos? Es una pregunta que requiere un análisis, sin duda, muy complejo. Existen respuestas de todo tipo, especialmente desde dos ángulos. Entre los documentos que abordan el tema, dos serán suficientes para centrarnos en el debate: por un lado, el presentado por ROMERO SABATER (1989) de la Secretaría de Estado de Educación sobre Reforma Educativa e Igualdad de Oportunidades; por otro, el trabajo presentado por URRUZOLA sobre

(31) Cfr. *Ibidem.*, págs. 41-48.

(32) Cfr. HONEFOSS: *Declaración final adoptada por el Taller de Investigación Pedagógica del Consejo de Europa sobre estereotipos de sexo en la escuela*, Oslo, mayo 1981. Difundido por la Subdirección General de Formación del Profesorado de la Dirección General de Renovación Pedagógica del MEC.

una «lectura de la Reforma desde una perspectiva no sexista», en las Jornadas Canarias de Educación y Reforma, y las conclusiones de dichas Jornadas (33).

ROMERO presentará un análisis detallado de todos aquellos apartados del Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo (MEC, 1989), donde aparezcan referencias dirigidas directamente a favorecer la superación de los estereotipos sexistas, a promover la igualdad de oportunidades y a animar la solidaridad entre las diferencias (por sexo, raza, cultura, clase social, etc.).

Una lectura paralela pero distinta de la Reforma se refleja en las Conclusiones de las Jornadas sobre Coeducación y Reforma de Canarias, celebradas en 1989. Al contrario que ROMERO, en dichas conclusiones se analizan detalladamente las deficiencias de la Reforma desde cada uno de los aspectos que comprende.

Otro aspecto importante con el que nos gustaría concluir nuestro trabajo viene bien introducirlo con la siguiente reflexión hecha por LEWONTIN, ROSE y KAMIN (1987, pág. 160), al intentar dar respuesta al porqué de la persistencia del patriarcado concluyen en que se trata de «una reforma de organización social históricamente contingente, preservada por aquellos que se benefician de ella», pero señalan además «... sólo una entre un abanico de posibles organizaciones sociales». Sobre este hecho debe abrigarse nuestra esperanza: ser conscientes de que hay otras formas de existir y relacionarse, sin duda, mucho más enriquecedoras, para todas y todos, que las actuales.

Uno de los instrumentos que pueden ayudar a conseguirlo será un proceso auténticamente coeducativo (superar la escuela mixta para llegar a la coeducativa). Coeducación que se entenderá como un «proceso intencionado de intervención a través del cual se potencia el desarrollo de niños y niñas partiendo de la realidad de dos sexos diferentes hacia un desarrollo personal y una construcción social comunes y no enfrentadas». (34). Ayudado de la «acción positiva» como «acto de justicia» por la que se defiende y revalorice la vida y experiencia de las mujeres (tradicionalmente marginada y minimizada) en todo aquello de positivo para el género humano; se potencie un lenguaje no sexista; se busque «el sujeto ausente» en los materiales escolares; se revise el funcionamiento del centro escolar (objetivos, contenidos, currículum, distribución del profesorado); fomentar la «transgresión de roles»; procurar todas las posibilidades sociales a la mujer, etc. (35). Programas globales (36), así como espe-

(33) URRUZOLA, M.J.: «Lectura de la Reforma desde una perspectiva no sexista», *Jornadas sobre Coeducación y Reforma*, Canarias, 1989.

(34) FEMINARIO DE ALICANTE, o. c., pág. 21.

(35) Cfr. *Ibidem.*, pág. 22 y Conclusiones de las *Jornadas de Coeducación de la Comunidad Valenciana*, 1984.

cíficos y la edición de materiales prácticos (37) constituirán elementos favorecedores del proceso. El tema de la coeducación es mucho más amplio de lo que aquí hayamos podido señalar (Vid. también BARTOLOMÉ PINA, 1976; JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, 1987, págs. 129-156; PÉREZ JUSTE, 1985, págs. 213-234).

RESUMEN

Influenciada por la reproducción de los estereotipos sexistas en las distintas instituciones sociales y por la misma dinámica general de la sociedad, la mujer sigue sufriendo un estado de desigualdad con respecto al hombre, empobreciéndose la realización de ambas como personas. El sexismo se ha ido descubriendo de manera especial en el sistema educativo. Se trata de un fenómeno todavía no superado a pesar del desarrollo de la escuela mixta posibilitada por la Ley General de Educación de 1970. Diversas investigaciones han ido demostrándolo. En España destacará la realizada por Marina SUBIRATS y Cristina BRULLET. El Plan para la Reforma del Sistema Educativo permite un marco donde puede generarse el desarrollo de una auténtica igualdad de oportunidades, pero conviene reflexionar también sobre sus deficiencias.

ABSTRACT

Women nowadays still suffer an inequality condition with respect to men, consequently the fulfilment of both as individuals becomes poorer. This is caused by the influence of the reproduction of the sexist stereotypes in the different social institutions and also by the general system of the society itself. Sexism has been unveiled in the educational system in a special way. It is a phenomenon which has not been over-

(36) COMUNIDAD ECONÓMICA EUROPEA: *Manual de acción: cómo llevar a la práctica la igualdad entre los sexos*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1986. INST. DE LA MUJER: *Plan para la Igualdad de Oportunidades de las Mujeres 1988-1990*, Madrid, 1988.

(37) CATALA, A.V. y GARCÍA, E.: *Una mirada otra*, Valencia, Departament de la Dona de la Generalitat Valenciana, 1987. FEMINARIO DE ALICANTE: *Elementos para una educación no sexista*, o. c. MEC-PLAN PARA LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES DE LAS MUJERES: *Guía didáctica para una Orientación no-sexista*, Madrid, MEC, 1989. MEC: *Igualdad entre los sexos en la educación*, Subdirección General de Formación del Profesorado (serie de folletos por temáticas y asignaturas). SEMINARIO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ: *Unidad didáctica (sistema sexo-género)*, Madrid, Asociación Pro Derechos Humanos, 1988.

come yet in spite of the evolution of mixed schools, facilitated by the General Educational Law of 1970. Various investigations have proved so. Marina SUBIRATS and Cristina BRULLET will stand out in Spain. The Plan for the Reform of the Educational System enables a margin where the development of an authentic equality of opportunities can be generated, but it is wise to reflect on its deficiencies.

BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV. (1986): *Introducción a la Psicopatología y a la Psiquiatría*, Barcelona, Salvat.
- AMELANG, M. y BARTUSSEK, D. (1986): *Psicología diferencial e investigación de la personalidad*, Barcelona, Herder.
- AJURIAGUERRA, J. y MARCELLI, D. (1982): *Manual de psicopatología del niño*, Barcelona, Toray-Masson.
- ANASTASI, A. (1975): *Psicología diferencial*, Madrid, Aguilar.
- ASTELLARA, J. (1986): *Las mujeres podemos: otra visión política*, Barcelona, Icaria.
- BARTOLOMÉ PINA, M. (1986): *La Coeducación*, Madrid, Narcea.
- BROWNE, N. y FRANCE, P. (1988): *Hacia una educación infantil no sexista*, Madrid, MEC-Morata.
- BUSS, A. y POLEY, W. (1979): *Diferencias individuales, rasgos y factores*, México, El Manual Moderno.
- COMITE POUR L'ÉGALITÉ ENTRE LES FEMMES ET LES HOMMES. COMITE DIRECTEUR SUR LES MOYENS DE COMMUNICATION DE MASSE (1984): *Actes du Séminaire sur la contribution des médias à la promotion de l'égalité entre les femmes et les hommes*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- CHINCHETRU, F. (dir.) (1985): *Mujer y Sociedad*. V Curso de Verano de la U.P.V., San Sebastián.
- DELAY, J. y PICHOT, P. (1979): *Manual de Psicología*, Barcelona, Toray-Masson.
- ESPIN, J.V. (1987): *Lectura, lenguaje y educación compensatoria*, Barcelona, Oikos-Tau.
- GARCÍA MESEGUER, A. (1978): *Lenguaje y discriminación sexual*, Madrid, Edicusa.
- GARRETA, N. y CAREAGA, P. (1988): *Modelos masculino y femenino en los textos de EGB*, Madrid Ministerio de Cultura.
- IZQUIERDO, M.J. (1983): *Las, los, les (lis, lus)*. *El sistema sexo-género y la mujer como elemento de transformación social*, Barcelona, La Sal.
- JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, M.C. (1987): *Cuestiones sobre bases diferenciales de la educación*, Madrid UNED.
- LEWONTIN, ROSE y KAMIN (1987): *No está en los genes. Racismo, genética e ideología*, Barcelona Crítica.
- MACCOBY, E.E. (1972): *Desarrollo de las diferencias sexuales*, Madrid, Marova.
- MEC (1987): *El sexismo en la enseñanza*, Madrid, MEC.
- MEC (1989): *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*, Madrid, MEC.
- MEC (1988): *Recomendaciones para el uso no sexista de la lengua*, Madrid, MEC.
- MINISTERIO DE CULTURA-INSTITUTO DE LA MUJER (1987): *La investigación en España sobre mujer y educación*, Madrid, Instituto de la Mujer.

- MINISTERIO DE CULTURA-INSTITUTO DE LA MUJER (1985): *Primeras Jornadas Mujer y Educación*, Serie Documentos, 3, Madrid.
- MINISTERIO DE ASUNTOS SOCIALES-INSTITUTO DE LA MUJER (1989): *Propuestas para evitar el sexismo en el lenguaje*, Madrid, Instituto de la Mujer.
- MORENO, A. (1986): *Cómo enseñar a ser niña: el sexismo en la escuela*, Barcelona, Icaria.
- OCDE (1987): *La educación de lo femenino*, Barcelona, Aliorna.
- PÉREZ JUSTE, R. (1985): *Elementos de Pedagogía diferencial*, Madrid, UNED.
- ROMERO SABATER, I. (1989): *La Reforma Educativa y la igualdad de oportunidades entre los sexos*, Madrid, Secretaría de Estado de Educación del MEC, 2 de agosto.
- SUBIRATS, M. y BRULLET, C. (1988): *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*, Madrid, Instituto de la Mujer.
- SULLEROT, E. (1979): *El hecho femenino*, Barcelona, Argos Vergara.
- TYLLER, L.E. (1984): *Psicología de las diferencias humanas*, Madrid, Marova.