



---

# *La transmisión de modelos sexistas en la escuela*

*Emilia Moreno*

## *Modelos de comportamiento y agentes educativos*

En nuestra sociedad, el modelo de mujer independiente, trabajadora, que aspira al poder sin rivalizar con los hombres y que no renuncia a sus sentimientos y a su familia es minoritario. Convive con uno que, además del trabajo fuera, tiene una doble jornada en casa y con otro, donde el cuidado de las hijas e hijos, del hogar y del marido son los objetivos de su vida, siendo los hombres los responsables de trabajar fuera y de traer el dinero a la familia, manteniéndose así los tradicionales papeles asignados a los hombres y las mujeres.

Esta situación tiene su explicación en un modelo ideológico patriarcal con dos componentes que se refuerzan mutuamente, como son la división sexual del trabajo y el control de la natalidad. En ese modelo, el ejercicio de la maternidad es asumido en exclusiva por las mujeres como consecuencia de una identificación entre maternidad biológica y maternaje, dando lugar al papel tradicional de las mujeres.

*La maternidad biológica es obvio e indudable que corresponde a la mujer. El maternaje o función social de la maternidad es una relación psicosocial que se establece con el/la hijo/a y que abarca el cuidado, la protección, dedicación, crianza, educación y socialización. (Cremades, 1991, p. 10)*

Los procesos y los mecanismos de transmisión de estos modelos de comportamiento asignados a las mujeres y a los hombres son tan complejos y tan sutiles que, en muchas ocasiones, ni siquiera somos conscientes de ellos. Intervienen muchas personas. Se inician en la familia, se ven completados y legitimados en la escuela y reforzados por los medios de comunicación.



---

## ***La familia***

Las madres y los padres, además de ocuparse de las necesidades materiales y afectivas de sus hijas e hijos, se encargan de la educación, formación de hábitos y de la adquisición de normas de conducta. En la familia se asimilan las pautas de comportamiento, los modelos y los valores de género.<sup>1</sup>

Aunque los papeles productivos y reproductivos de las mujeres están cambiando, es en la familia donde se sigue transmitiendo un modelo que otorga y responsabiliza a la mujer el ámbito de «lo privado/doméstico» y al hombre de «lo público» (la política, los negocios, la cultura, el trabajo remunerado, etc.), porque el hombre no asume, comparte, ni desarrolla los roles femeninos. Las niñas (y también los niños) son educadas desde pequeñas en esa dirección, para responder a las demandas y expectativas sociales sobre su género.

Estas diferencias que en la vida adulta se traducen en la asunción de los papeles propios de cada sexo tienen entre sus primeras manifestaciones las preferencias vocacionales que demuestran en la adolescencia y, posteriormente, la elección profesional de una carrera. Algunos trabajos de investigación en el contexto español (Gaviria, 1994; Villanueva y Sorribes, 1995), han constatado estas diferencias en los intereses vocacionales y cómo la mayoría de las chicas se decantan por lo que se denominan profesiones femeninas. Dichas expectativas, hasta hace poco tiempo no aceptaban el trabajo de las mujeres, salvo en caso de necesidad. Incluso todavía hoy es frecuente considerar el trabajo femenino sólo como un complemento, generalmente temporal, al realizado por el varón. De hecho, el 75% de los contratos a tiempo parcial, según la encuesta de población activa, corresponden a las mujeres (Instituto Nacional de Estadística, 1998) permitiendo con ello que puedan, además, realizar el trabajo del cuidado de su familia y del hogar.

No obstante, como hemos señalado en otro lugar (Padilla y Moreno, 2000), las diferencias en el desarrollo profesional de hombres y mujeres no se agotan en la mera elección de una profesión o a la valoración que se haga de ella. Afectan a todo el ciclo vital

---

<sup>1</sup> «El género se define como una construcción simbólica que contiene un conjunto de atributos socioculturales asignados a las personas a partir de su sexo». (Lagarde, 1997, p. 27)



---

humano y se extienden también a las decisiones y actitudes que día a día se adoptan en el terreno laboral y otros espacios vitales relacionados (el tiempo libre, el hogar y la familia). En un reciente estudio (M.W., 1998) se puso de manifiesto que más de un 77% de las mujeres superan las 20 horas de trabajo doméstico de lunes a viernes. Un .19,5% trabajan más de 50 horas semanales y, mientras que un 32% de los hombres afirmaban que no se ocupan en absoluto de las tareas de la casa, esta afirmación sólo la hacen un 3,9% de las mujeres. Esta dedicación desigual al espacio doméstico va a provocar que no se comparta de forma igualitaria el ámbito público. Por ello, es imprescindible que las relaciones de pareja en las familias se reorganicen manteniendo unas relaciones más igualitarias y constituyendo modelos de referencia para las niñas y los niños. Hombres y mujeres deben asumir una nueva realidad histórica. Esto no significa la construcción de una realidad femenina paralela, sino en el sentido que señala Ana Mañeru (1999, p. 34):

*Se trata de que las mujeres habitemos el mundo entero a nuestra manera, cada cual a la suya y de que ellos reconozcan su parcialidad para habitarlo, también entera, en las formas que articulen desde esa parcialidad, una vez reconocida.*

En este proceso de transformación, la corresponsabilidad en las tareas domésticas es una de las primeras pautas educativas que deberían plantearse en la educación familiar por varias razones. En primer lugar, porque la influencia precoz, directa y constante de la familia (ya que dura casi toda la vida) provoca que sus efectos sean muy duraderos. En segundo lugar, porque no hay ninguna política pública que pueda cambiar la vida privada. Todas las políticas en favor de la igualdad de oportunidades ayudan, pero escapan a la vida familiar. Por eso, los cambios en los valores y los comportamientos pasan por un nuevo contrato social que incluya el reparto de responsabilidades familiares (que son rechazadas por los hombres porque no tienen ningún reconocimiento social) y profesionales rompiendo con la separación que existe entre los espacios «público» y «privado». Y en tercer lugar, porque el reparto de las tareas en la familia va a permitir



---

establecer una relación más democrática entre las personas, potenciando sus posibilidades y capacidades.

La reconceptualización del trabajo doméstico, cuya contribución y repercusión en el orden social han puesto de manifiesto numerosos trabajos (Carrasco, 1991) pasa por un modelo de corresponsabilidad donde ambos colectivos deben ir modificando ciertos aspectos de su identidad y que son producto de desiguales procesos de socialización. Valores como la sensibilidad o la solidaridad, la preocupación por los demás, considerados tradicionalmente como propios de las mujeres, deben convertirse en valores sociales positivos para hombres y mujeres (Urruzola, 1996).

### ***Los medios de comunicación***

Por su parte, los medios de comunicación consolidan las representaciones sociales en función del sexo que la familia introduce y que la escuela refuerza. Por ello, aunque este trabajo se refiere fundamentalmente al ámbito escolar, no se puede dejar de señalar la potencia educativa que en la transmisión de modos de comportamiento tienen los medios de comunicación. Éstos no se limitan a ser un reflejo de la realidad social, sino que de modo sutil e indirecto contribuyen a configurarla.

En la Unión Europea, desde el II Programa de Acción Comunitario (1986-1990), se viene ratificando la relevancia concedida a la comunicación pública. En España, aunque desde la Constitución de 1978 se fueron adoptando medidas sociales y económicas para proporcionar igualdad, los resultados demuestran que éstos han sido insuficientes.

En un estudio realizado sobre la imagen de la mujer en televisión (García Vicente, 1995), se comprobó que se transmiten unos papeles que son claramente regresivos con respecto a la realidad social de las mujeres. Se observó que la definición del papel femenino en los programas de televisión tiene la función ideológica de mantener una imagen femenina vinculada, principalmente, al ámbito de la reproducción y de la producción doméstica. Los modelos de comportamiento sexistas que la publicidad sostiene y refuerza se sustentan en una serie de convencionalismos iconográficos y lingüísticos que forman parte de la acción pedagógica visible del discurso publicitario.



---

Sin embargo, los medios de comunicación también pueden ser un importante instrumento de cambio social, por lo que además de modificar el contenido de los mensajes, pueden contribuir a fomentar una imagen pública de las mujeres en consonancia con la realidad actual; por ejemplo aumentando la presencia y la participación en los programas que «crean opinión» (Fagoaga, 1993). Entre las medidas llevadas a cabo con la intención de acabar con esta situación, se han aprobado distintos planes para la igualdad de oportunidades de las mujeres, en los que se hace hincapié en la necesidad de transmitir una imagen libre de valoraciones sexistas.

### ***La escuela***

La escuela como institución social y educativa también tiene un importante papel en el proceso de formación de esos modelos de comportamiento que adquieren mujeres y hombres. De hecho, aunque la escolarización conjunta de chicas y chicos es un gran corrector de las desigualdades por razón de sexo, se transmiten contenidos (explícitos y ocultos) que, desde un modelo masculino hegemónico, pretende la igualdad de los sexos. Como afirma Anna María Piussi (1997), la «escuela de todos» ha sido en primer lugar escuela de hombres. Por tanto, es necesario que la escuela tome conciencia del importante papel que desempeña en el constante proceso de construcción de la identidad sexual y de la valoración social de ambos géneros, ya que a través de la educación (tanto en sentido lato como específico) se reproduce la tipificación sexual y se transmiten y desarrollan unos valores específicos (Sau, 1989).

### ***Socialización y estereotipos de género***

En definitiva, a través de todas estas instancias educativas, se produce una diferenciación y una categorización entre mujeres y hombres desde los primeros años de vida que se remonta incluso hasta antes del nacimiento, cuando se elige un determinado tipo de ropa, la decoración de la habitación, en la selección de los juguetes o en la explicación y valoración, por parte de las personas adultas, de conductas infantiles que, en un principio, no tienen significado.



---

Casi sin darnos cuenta, se asignan unos determinados comportamientos que se van interiorizando y asumiendo hasta el punto que hay quien los considera tan naturales, tan propios de cada uno de los sexos, que se piensa que vienen determinados genéticamente, constituyendo lo que se denomina roles de género. Éstos pueden definirse como un conjunto de tareas y funciones que se asignan a una persona o a un grupo de personas dentro de una cultura o un grupo social determinado. Estipulan la división sexual del trabajo y en nuestra sociedad son claramente sexistas, presentando actitudes que introducen la desigualdad y la jerarquización en el trato que reciben las personas sobre la base de la diferencia sexual. El sistema sexo-género, afirma Dolores Ramos (1996), se construye a partir de paradigmas religiosos, legales y políticos que definen cómo deben ser las características de los hombres y de las mujeres, no sólo en el ámbito público, sino también en las relaciones familiares, en el cuidado de las hijas e hijos y del hogar. Pero no son iguales en todas las sociedades, lo que demuestra su naturaleza sociocultural.

Existen trabajos considerados ya clásicos acerca de los distintos roles de género en otras culturas. Por ejemplo, los estudios de Ruth Benedict y Margared Mead<sup>2</sup> que en los años 20-30 estudiaron a la mujer a través de sus investigaciones basadas en el trabajo de campo. Son especialmente conocidos los trabajos de Mead (1972) con tribus de Nueva Guinea en los que descubrió que entre los arapesh se esperaba que tanto los hombres como las mujeres se comportaran de un modo dulce, comprensivo y cooperativo. Entre los tchambuli las mujeres se afeitaban la cabeza, eran agresivamente eficientes como proveedoras de comida y los hombres se dedicaban al arte y se preocupaban de arreglarse. En estos estudios se puso de manifiesto que las sociedades utilizan el sexo biológico como un criterio para la atribución de tareas y funciones a las personas, pero que más allá de este simple punto de partida, no hay dos culturas que coincidan completamente en la diferenciación que se establece entre los géneros.

En cada sociedad, según el proceso de socialización al que se nos somete, pertenecemos al género femenino o masculino, desarrollando con ello una cultura en un

---

<sup>2</sup> A pesar de la importancia de estos trabajos, hay que señalar que estudiaron a la mujer desde el punto de vista masculino y no fue hasta los años 60 y 70 cuando surgió la «antropología feminista» que ahonda en las transacciones sociopolíticas, económicas, culturales, etc. de forma más igualitaria entre mujeres y hombres.



---

sentido u otro. Se potencian una serie de valores (construcciones culturales) como indicadores del grado de reconocimiento que esa sociedad atribuye a las capacidades humanas, considerándose éstas como los indicadores del poder que tenemos para desarrollar un determinado aspecto del crecimiento humano (en este caso ético) (Urruzola. 1996). Los valores asociados al género se pueden denotar en nuestra realidad a través de las valoraciones, consideraciones y representaciones que las personas realizan respecto de lo femenino y de su relación con lo masculino. Esos valores son los responsables de mantener los roles asignados socialmente a cada uno de los sexos, dando lugar a los estereotipos, que se definen como creencias populares sobre los atributos que caracterizan a una categoría social y sobre los que hay un acuerdo sustancial (Mackie, 1974). Son, por tanto, generalizaciones basadas en ideas preconcebidas, prejuicios o preconceptos que se tienen acerca de cómo deben ser las personas.

En la película *In & Out (Dentro y Fuera)* de Fran Oz, Howard Brackett, un profesor de instituto, representado por Kevin Klein, ve como su vida se convierte en un caos porque debido a determinados comportamientos, supuestamente femeninos (le gustaba la poesía, el baile, arreglarse y era una persona educada y solidaria), un alumno que gana un Oscar tiene para él unas palabras de agradecimiento ante millones de personas que le están viendo por la televisión, afirmando que es gay. La prensa lo persigue, sus alumnas y alumnos lo rechazan, su madre amenaza con desheredarle si no se casa con su novia, etc., constituyendo estos hechos todo un sistema de sanciones porque no tiene un comportamiento «masculino». De hecho, las expectativas de comportamiento que existen para cada sexo en una situación determinada responden a modelos socialmente disponibles para que las personas lleguen a la identificación en términos de hombre o mujer. Las opiniones acerca de cómo debe ser el comportamiento asociado al sexo imponen nuestros modelos, dirigen nuestra conducta y establecen cómo deben ser nuestras relaciones. Además, se transmiten de generación a generación constituyendo los arquetipos,<sup>3</sup> siendo éstos los que sustentan los actuales estereotipos de género.

---

<sup>3</sup> Etimológicamente, 'tipo soberano y eterno que sirve de ejemplar y modelo de entendimiento ya la voluntad de las personas. Modelo original y primario en el arte u otra cosa' (Real Academia de la lengua, 1992, p. 193).



---

Todos estos elementos (roles, normas, estereotipos, sanciones, etc.) constituyen el sistema de género o lo que se ha denominado complejo de supremacía masculina y que consiste en una organización social en la que los puestos claves de poder (religiosos, militares, políticos y económicos) son ocupados exclusivamente o, en el mejor de los casos, mayoritariamente por hombres (Puleo, 1997).

El hecho de que nos hayan asignado estos papeles según sea nuestro sexo implica pérdidas en el desarrollo personal y social tanto a unos como a otras y, aunque es cierto que la mujer se ve anulada del discurso, de la cultura, etc. y sometida a situaciones tan graves como los malos tratos, también los hombres ven cómo se le imponen una serie de papeles dentro de los comportamientos que se consideran propios de su sexo: «los hombres no lloran», «tienes que ser fuerte», «eres un machote».

Ellos sufren la inhibición de su sensibilidad y su humanidad y se les encauza hacia la rudeza, la agresividad y la insensibilidad (Urruzola, 1996). De hecho, los chicos se comportan de forma más individualista, competitiva y agresiva. En sus juegos, en sus relaciones familiares y en la escuela ellos tienen reacciones más violentas. Las explicaciones centradas en la biología señalan que son los niveles de testosterona los responsables de estas conductas. Sin embargo, estos comportamientos tienen una explicación fundamentalmente cultural y social, siendo el contexto quien se encarga de favorecerlos o disminuirlos.

Los modelos que potencian la familia, los medios de comunicación y que se reproducen en la escuela favorecen los estereotipos que presentan a las niñas como sumisas, dependientes, generosas, frágiles, etc. y a los niños como independientes, poderosos y fuertes.

Y es que la escuela no es neutra. En ella se potencian una serie de valores que la sociedad demanda. De hecho:

*La escuela es un microcosmos de la sociedad. Su función es perpetuar los valores y las ideologías dominantes en ella, y está organizada para conseguirlo. Estos valores e ideologías son los de los varones blancos de clase media. Los chicos*





---

*aprenden a identificarse con el grupo dominante y su sistema de creencias que recompensa los logros competitivos e individualistas en lugar de la colaboración colectiva. (Askew y Ross, 1991, p. 110)*

Los hombres aprenden a ser hombres y actúan como hombres al interiorizar las normas y los mensajes de la cultura masculina dominante de la sociedad en que viven.

Este concepto de masculinidad ha supuesto que tanto las mujeres como los propios hombres deban pagar un elevado precio, lo que ha provocado que se tome conciencia de que hace falta un cambio. A ello tenemos que añadir las nuevas problemáticas sociales y laborales que demandan nuevas formas de gestión, de organización de las tareas, de hacer política; en definitiva, nuevas formas de relación entre las personas.

Como consecuencia del discurso feminista, se plantea la necesidad del reconocimiento de la autoridad femenina<sup>4</sup> y se abre un debate intenso y necesario, acerca de cual debe ser el papel del varón en la sociedad actual donde el rol del hombre tradicional, de trabajador por excelencia y alimentador de la prole, se desvirtúa. Sin embargo, a pesar de este interés, todavía son muchos los ámbitos del saber, que no contemplan la perspectiva de género, lo que proporciona una visión sesgada de la realidad. En ese sentido, hay autores y autoras que afirman que la teorización sobre género ha estado marcada históricamente por una ausencia de crítica sobre los varones y la masculinidad, especialmente por parte de los propios hombres, sirviendo además para ignorar a las mujeres bajo posturas indiferencialistas que se esconden bajo el paraguas del género (Mañeru, 1999).

Muchas mujeres y algunos hombres están trabajando y haciendo propuestas en ese sentido. Entre las más sugerentes están aquellas que parten de la diferencia sexual y del reconocimiento de las mujeres, en la línea que señala Luisa Muraro (Ramírez, 1998, p. 14):

*El principal reto de las mujeres a las puertas de un nuevo siglo consiste en cambiar la forma de hacer política. Es necesario impregnar la práctica política en*

---

<sup>4</sup> En el sentido que señala Ana Mañeru (1999) de establecer espacios donde primen las relaciones y no el autoritarismo, ni el poder.



*general, de los hombres y de las mujeres, con la impronta y el civismo que las mujeres por tanto tiempo han conferido a la vida familiar (...). Las mujeres no deben imitar a los hombres ni hacer política como ellos. El reto consiste en que las mujeres seamos creadoras originales de la ciencia y la política.*

Ese reconocimiento de la diferencia sexual implica que en la sociedad y también en la escuela, lejos de estereotipos sexistas, hay que afianzar *la medida femenina del mundo* y el reconocimiento de las relaciones entre las personas. Esto conlleva efectos positivos de reconocimiento para las niñas y un «refrescante» proceso de transformación para los niños, quienes liberados de modelos viriles, agresivos y mutiladores podrán desarrollar comportamientos más libres y civiles.

### ***El sexismo en la escuela***

En la actual escuela pública existen dos discursos en relación con la democratización del sistema educativo. Uno, el de las normativas, el de la administración, el denominado *políticamente correcto*, que tiene escasa repercusión en las prácticas cotidianas y otro, el que se lleva a cabo en las aulas y en otras dependencias escolares.

Parece asumido que la educación, a través de las instituciones encargadas de ella, debe contribuir a la socialización ofreciendo una igualdad de oportunidades en el desarrollo personal y social de las ciudadanas y ciudadanos. A este respecto la Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE), señala que la educación debe tener como objetivo primero y fundamental:

*Proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena, que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma.*

Sin embargo, aunque actualmente la ley garantiza la igualdad de oportunidades, la realidad se encarga de dificultarla. Lo que me lleva a mostrarme en desacuerdo con el



---

mito más importante en el que se asienta la planificación y el funcionamiento de los sistemas educativos de los países occidentales: el de la neutralidad y la objetividad del proceso de enseñanza. Pienso, por el contrario, que «el currículum que representa la explicitación de una selección cultural de una forma de distribución cultural y de una forma de valoración cultural afectará de forma desigual a desiguales sectores o grupos sociales» (Salinas, 1991, p. 16), porque los contenidos seleccionados dan un trato diferente a las personas dependiendo de sus características físicas, psíquicas o sociales. La realidad es que la educación, contrariamente a lo que debería ser su objetivo, discrimina o se constituye en un vehículo propio para tal discriminación. Nos forma en una determinada dirección y nos acostumbra a considerar unas cualidades y unas capacidades como socialmente válidas e interesantes. Esa transmisión de valores en la escuela no sólo se da a través del currículum oficial, sino también a través de los procesos implícitos.

De hecho, hay muchos valores y actitudes que forman parte de ese denominado currículum oculto y son los que van a condicionar en gran medida los procesos de aprendizaje.

*El currículum oculto funciona de una manera implícita a través de los contenidos culturales, las rutinas, interacciones y tareas escolares. No es fruto de la planificación «conspirativa» del colectivo docente. Pero lo que es importante señalar es que, normalmente, da como resultado una reproducción de las principales dimensiones y peculiaridades de nuestra sociedad. (Torres, 1991)*

En nuestras aulas y en los distintos espacios escolares observamos actitudes y comportamientos que denotan que nuestro alumnado está siendo educado en los papeles tradicionales asignados a los hombres y a las mujeres. Estos papeles revelan una valoración social más positiva de lo masculino frente a lo femenino, llegándose en algunos casos a un estado de subordinación que conduce habitualmente a la falta de respeto hacia la mujer y a su marginación en la cultura.



---

En las clases apenas se aborda sistemáticamente la coeducación y la igualdad entre los sexos, salvo en algunos casos puntuales de profesorado especialmente comprometido. Por lo general, las y los docentes, apoyándose en la tradición de su profesión y en la falta de compromiso ante las propuestas de las administraciones públicas para apoyar de forma decisiva el cambio y la innovación educativa, se mantienen en unas prácticas que perviven al paso del tiempo y se resisten a las reformas. El profesorado que no se siente comprometido con la coeducación, no se siente obligado ni en su docencia, ni en su investigación con las leyes y normativas educativas que la regulan. La Administración tampoco insiste, ni obliga a que se lleve a la práctica lo establecido por los decretos, porque esto les supondría mayores inversiones en formación, creación de nuevos espacios, tiempos y dotación de nuevos materiales.

Sin embargo, no podemos olvidar que el papel de los y las enseñantes es fundamental. Son ellos y ellas quienes, con sus prácticas, con los contenidos que seleccionan y con el currículum oculto que transmiten, se constituyen en modelos y vehículos de socialización. En la documentación preparatoria de las Naciones Unidas para la IV Conferencia Mundial sobre las Mujeres se señalan una serie de medidas para la eliminación de estereotipos sociales de los programas de estudio, de los libros de texto y de la enseñanza. Para ello, se afirma que el profesorado y las materias presentaran la función positiva y la contribución de las mujeres, a fin de aumentar la capacidad de acción de las niñas y su autoestima, lo que asegura la creación de un ambiente educacional sensible a las necesidades de cada sexo.

Se resalta también que el primer paso consiste en poner de manifiesto aquellos aspectos que están transmitiendo modelos sexistas en la educación y que están discriminando a las niñas por razón de su sexo. En ese sentido, hay que detectar los procesos y mecanismos, conscientes e inconscientes, manifiestos y subliminales que están institucionalizando el sexismo en la escuela y, posteriormente, elaborar un modelo didáctico y organizativo que aborde estas cuestiones.

Es cierto que la discriminación de las niñas en la escuela no incide en los niveles de éxito escolar. Sin embargo, este trato diferencial sí que tiene importantes repercusiones



---

en la génesis de la personalidad femenina e incluso las alumnas más brillantes interiorizan su papel secundario y su inseguridad en el ámbito público a medida que crecen (Subirats, 1991). El entramado de factores que influyen en este proceso requiere que no sólo se modifique la oferta de asignaturas que se hace a las chicas y chicos, sino actuar en cada uno de los factores que están influyendo en esos comportamientos. De hecho son muchos los trabajos de investigación que han estudiado la diversidad de manifestaciones del sexismo en el ámbito educativo. Destacan los que se refieren a los contenidos del denominado currículum oculto, al análisis del trato que recibe lo femenino en los libros de textos y otros materiales didácticos, a las diferencias en las expectativas y decisiones profesionales de chicos y chicas. También hay investigaciones que estudian cómo el papel y la posición de las mujeres dentro del sistema educativo contribuyen a la discriminación femenina. De esta forma, la investigación sobre el sexismo en la educación pone de manifiesto situaciones en las que la desigualdad no sólo afecta al acceso a los estudios, sino a los objetivos y contenidos que se plantean, a los estilos de enseñanza y de aprendizaje, a los materiales que se utilizan, al uso del lenguaje, a la utilización de los espacios, a las expectativas sobre el alumnado y a las formas de organización escolar, etc.

En este trabajo se reflexiona sobre algunas de las cuestiones que están contribuyendo a la transmisión de modelos sexistas en la escuela. Entre ellas se destacan la orientación profesional y vocacional, el currículum, los modelos que el profesorado ofrece y potencia en su trabajo y las medidas administrativas y legislativas que afectan a la enseñanza. En todos esos aspectos se analiza cómo se ponen de manifiesto los sesgos sexistas que impiden a las mujeres, más allá de la simple presencia física, como afirma Milagros Rivera, «significar» en los espacios públicos.

### ***La orientación profesional y vocacional***

La escolaridad obligatoria ha creado espacios para las mujeres en el ámbito público; sin embargo, el sistema educativo etiqueta y limita las posibilidades académicas y profesionales de las mujeres.



---

Aunque la mayoría de las chicas obtienen mejores resultados académicos que los chicos, exceptuando las tesis y los cursos de doctorado, donde son ellos lo que obtienen mejores calificaciones, hay limitaciones en algunos aspectos. Las opciones que más eligen las chicas son aquellas relacionadas con las áreas asistenciales, estando socialmente más reconocidas y valoradas las que eligen los hombres. En un estudio realizado por Gaviria (1994) con 3.746 chicas y 3.519 chicos que estudiaban en el último curso de secundaria, la conclusión más clara que se obtuvo es que el sexo condicionaba los intereses profesionales, resultando incluso más determinante que la variable clase social. Así, las chicas presentaban una mayor valoración de los estudios y profesiones de derecho, salud, ciencias humanas y literarias. Los chicos, por su parte, mostraban mayor preferencia por la física y la química. Por tanto, a pesar de que todas las personas tienen acceso a la educación, el hecho de que existan «profesiones de chicas» y «profesiones de chicos» pone en cuestión la universalidad y la igualdad dentro del sistema educativo.

Estas diferencias en las opciones están ligadas a varios factores (AA.W., 1996, p. 12). Por una parte, la mayoría de los chicos percibe los estudios, en mayor medida que las chicas, como un mero trámite para la vida laboral. De ahí que opten por ramas con más salidas profesionales y que en la formación profesional y en las carreras técnicas sean mayoría los varones. Ellos tienen más claro que su futuro es el trabajo fuera de casa y no se plantean como alternativa el casarse y tener hijos.

Además, dentro de las posibilidades que se ofertan, existen áreas donde la mayor presencia femenina, y unos contenidos más cercanos a lo que ha sido la experiencia de las mujeres, facilita que ellas (y no ellos) se manifiesten como sujetos de conocimiento.

Un tercer condicionante es la existencia de modelos sexistas y estereotipos para niñas y niños que se inician en la familia y que continúan afectando al currículum escolar.

Concretamente, la enseñanza es una de las profesiones que eligen mayoritariamente las chicas, pero hay numerosos estudios en los que se pone de manifiesto que la proporción de mujeres enseñantes decrece a medida que aumenta la edad del alumnado y el prestigio social de los estudios (Subirats, 1988). Es un hecho



---

constatado que hay una baja presencia femenina en las escuelas técnicas u ocupando cargos directivos en los distintos niveles educativos. Esto último puede ser porque las mujeres prefieren otro tipo de relaciones menos competitivas, lo que favorece la cesión de cargos y posiciones de prestigio que, por otra parte, son generalmente ofrecidas a los hombres. Así, se potencian los cargos para los varones y sólo para aquellas mujeres que intentan parecerse a los hombres, ya que los patrones de comportamiento masculinos están más valorados. La devaluación de lo femenino sigue reforzando el papel secundario de las mujeres también en el trabajo.

Los estereotipos asociados a cada uno de los géneros van a determinar también cuál va a ser el papel profesional dentro de una carrera e incluso la profesión que van a elegir. Con ello no quiero decir que sea negativo que las mujeres trabajen en profesiones que tradicionalmente se han considerado como femeninas. Muy al contrario. De hecho los primeros niveles de la educación, desde la guardería hasta la educación primaria, en los que la presencia femenina es casi absoluta, son el segmento de la enseñanza que mejor funciona. En general, en estos niveles apenas existe fracaso escolar y a las niñas y los niños les encanta ir a la escuela a estudiar, siendo allí también donde las chicas encuentran referentes adultos femeninos positivos (Piussi, 1997). Lo que sí quiero resaltar es la importancia de que esta elección sea una opción voluntaria y no socialmente impuesta y que no sean profesiones infravaloradas por el hecho de estar ocupadas históricamente por las mujeres. Replanteándonos estas cuestiones, se favorecerá que también los varones elijan, en función de sus cualidades e intereses personales, las profesiones sin la presión social que les encauza a «profesiones de hombres» y permitirá a las chicas elegir un futuro laboral sin necesidad de tener mediadores masculinos.

### ***El currículum***

El análisis de la existencia del sexismo en la escuela permite comprender el origen de las actitudes de las jóvenes que eligen estudios poco valorados por la sociedad, que acepten puestos profesionales subordinados, inferiores al nivel de estudios alcanzado, que en un futuro profesional valoren su trabajo fuera de casa como un complemento al del



varón o que consideren el cuidado de los hijos y las hijas y la familia como una atractiva y única opción de futuro.

La escuela, como agente socializador y como potente transmisora de valores, debe asumir el papel que le corresponde en la transmisión de estereotipos. En la actualidad, aunque se ha superado el modelo educativo que mantenía la existencia de "dos currículos separados por sexos, los sesgos sexistas son numerosos, entre los que destaco el sesgo lingüístico, el estereotipo, la invisibilidad, el desequilibrio, la irrealidad y la fragmentación (Sadker y Sadker, 1982). En ellos voy a detenerme analizando algunos de los mecanismos a través de los cuales se manifiestan en el entorno escolar.

### ***El sesgo lingüístico***

Aunque no es sólo en el lenguaje donde se materializa el sexismo, sí es cierto que dado que nuestro sistema educativo está basado en él, tanto oral como escrito, no se puede ignorar que tiene una especial importancia en su transmisión y que, como cualquier construcción y práctica social, está marcado por la historia y las estructuras de poder (Abranches y Carvalho, 1999).

*En un mundo donde el lenguaje y el nombrar las cosas es poder, el silencio es opresión y violencia. (Arianne Rich, 1983)*

El sexismo en el lenguaje no supone sólo el uso de estructuras gramaticales, genéricos, etc. masculinos, sino que implica una mayor valoración incluso de aquellas afirmaciones hechas con un timbre grave y de las expresiones o las formas de comunicar asociadas a los varones. El estilo más intimista y personal de las chicas y de las mujeres, incluso se llega a considerar chismorreos. La influencia del lenguaje sobre el pensamiento no es despreciable. Son muchos los trabajos que ponen de manifiesto el efecto que tiene el lenguaje sobre las personas y sobre la imagen que se crea de lo masculino y lo femenino. Como señala Ana Freixas (1995), las conductas verbales y (también) no verbales del profesorado suponen claros mensajes de aceptación o indiferencia hacia determinados





---

alumnos o alumnas. Las niñas son particularmente sensibles a los mensajes «mixtos» en los que la aprobación verbal está acompañada de la desaprobación subliminal. Los estudios de Sara Delamont (1984) demostraron cómo los profesores y las profesoras prestaban mayor atención y dedicaban más tiempo a los chicos que a las chicas. También en nuestro país existen trabajos que ponen de manifiesto cómo el profesorado les habla más a los niños que a las niñas (Subirats, 1985), cómo dedican más tiempo a las interacciones con ellos dentro del aula y existe un feedback diferencial del profesorado según se dirijan a las niñas o a los niños (Freixas y Luque, 1998). En ese sentido, se otorgan menos alabanzas y menos apoyo instruccional a las niñas (Spender y Sarah, 1993), de forma que los chicos tienden a atribuir sus fracasos a su falta de esfuerzo, mientras que ellas lo achacan a su falta de habilidad configurándose con ello su personalidad en un sentido determinado. Así, los chicos acostumbrados y animados a hacerse notar, hablan más que las chicas en clase, desarrollando estrategias comunicativas distintas.

Por otra parte, en nuestra lengua se utiliza el genérico masculino para referirse a ambos sexos. Este hecho, entre otros efectos, induce a confusiones, especialmente a las chicas que no saben cuando están siendo referidas. Está claro que esta falta de identificación con el discurso va siendo sustituida progresivamente por la conciencia de que ellas están subsumidas en el masculino genérico y que al igual que ocurre con otras muchas cuestiones, tampoco cuentan en el lenguaje. Mientras que todas las personas están representadas por nombres, pronombres, etc., que coinciden con los que se refieren a seres humanos masculinos, los términos específicos que se refieren a las niñas y a las mujeres sólo las representan a ellas. Como resultado, son invisibles en el lenguaje y cuando aparecen son vistas como desvío o excepción de la norma masculina. Esta circunstancia está tan asumida, que aún son muchas las resistencias a utilizar un lenguaje no sexista. Las argumentaciones van desde la defensa del carácter puramente formal de la utilización del masculino genérico a la inocuidad del modelo del lenguaje neutro (exterior, independiente y desinteresado), siendo aquí donde suelen presentarse las oposiciones más vehementes señalando que las propuestas no sexistas son poco



---

elegantes y económicas. Argumento que, junto a la idea de que el lenguaje por sí sólo no cambia la consideración social de las mujeres, parece justificar la perpetuación del androcentrismo en el lenguaje y por ende la invisibilidad de las mujeres en la lengua.

### ***El estereotipo***

A través de las imágenes y de la selección de los contenidos en los libros de texto y de otros materiales didácticos se transmiten los estereotipos masculino y femenino. En ellos las imágenes y las palabras definen a los niños como más fuertes, ingeniosos, independientes y curiosos. Las niñas, en cambio, son más dependientes, afectuosas, dóciles y colaboradoras. También las actividades que realizan, los juegos que se les asignan, las relaciones, las formas de vestir y comportarse o las diversiones son diferentes para cada uno de los sexos. Anteriormente he señalado como el lenguaje oral es sexista, aquí se puede afirmar que también lo es el icónico.

Esta transmisión de estereotipos no sólo tiene lugar a través de los libros de texto, sino que desde edades tempranas los cuentos se usan también como un medio de transmisión cultural (Colomer, 1994; Turín, 1995).

En los relatos tradicionales -también en muchos de la actualidad- se presenta un modelo ideológico en el que aparecen claramente definidos y repartidos los roles masculinos y femeninos. Así, cumpliendo con una función pedagógica dentro de un modelo social androcéntrico, preparan psicológicamente a niñas y niños desde su más tierna edad, para que asuman de buen grado el papel que esta sociedad les ha asignado a cada sexo, siendo activo, protagonista y emprendedor para el niño, mientras que el de la niña es pasivo y secundario.

En cuentos como *Cenicienta*, *Blanca nieves* o *La Ratita Presumida* las niñas se verán reflejadas como futuras esposas, mamás y amas de casa, reservándose el papel activo y de protagonista principal para personajes masculinos. En *Aladino*, *El Gato con botas* o *Simbad el marino* tienen los niños a los modelos que imitar. El final feliz de estas narraciones es siempre la boda o la aparición de un príncipe, siendo en estos acontecimientos donde se sitúa la realización personal de las niñas.



---

Cuando en los cuentos infantiles aparece una mujer que infringe las reglas; es decir, que no es una madre o una buena esposa, entonces es una bruja, una madrastra o una persona malvada y desequilibrada. Un ejemplo de esto lo tenemos en la madrastra de Blanca nieves, que es una mala esposa y, además, no es una madre auténtica.

En otros muchos materiales ni siquiera hay figuras femeninas como ocurre en muchos cómics. Por ejemplo, en los de *Astérix y Obélix* apenas aparecen y cuando lo hacen es para representar a la mujer guapa que busca agradar a los hombres o al ama de casa gorda y cascarrabias. En el caso de los tebeos son también pocas las protagonistas femeninas, y cuando se presentan se adecuan al modelo social de género establecido para las niñas y las mujeres, como el caso de las *Hermanas Gilda* que tienen como principal aspiración en su vida el tener un novio.

### ***La invisibilidad***

En nuestro país, al igual que en muchos países occidentales donde la escolarización es obligatoria, la ausencia y la invisibilidad de las niñas presentan unas características sutiles. Algunas ya las he señalado. Se pone de manifiesto en el lenguaje cuando usamos el genérico masculino -hasta el extremo que incluso cuando existen grupos de niñas o de chicas solamente, hay quien se refiere a ellas utilizando el masculino-, en el tratamiento que recibe el género femenino en los libros o en los medios de comunicación y en la ausencia de contenidos referidos a ellas. Además, el papel de las mujeres en la historia, las ciencias sociales o el desarrollo científico, apenas está recogido en comparación con la presencia de los hombres, a pesar de que sus aportaciones han sido muchas.

En los casos en los que las mujeres aparecen representadas lo hacen como símbolos. De la antigüedad existe escasa información escrita sobre ellas, pero hay una ingente cantidad de datos a través de representaciones, sobre todo en las imágenes de las diosas o las vírgenes. A pesar de ello, tradicionalmente, no son admitidas a participar del conocimiento sagrado. Se les priva del acceso a la cultura y al uso de las distintas formas de aparición en la vida pública. Pero, en muchos casos, no se resignan y adoptan formas paralelas de expresión. Así, en el mundo árabe, la mujer ha elaborado una especie de



---

antiescritura a través del tatuaje. Con estas representaciones las mujeres difunden su conocimiento y se comunican entre ellas. También la magia constituye una forma de participación en el conocimiento sagrado que les ha sido vetado.

La invisibilidad de la mujer históricamente ha sido tal, que ni siquiera se tenían en cuenta en los censos y no fue hasta el siglo III (d.c.) cuando Diocleciano ordena su recuento (Duby y Perrot, 1991). También en nuestros días sufren exclusiones como ocurre en el análisis de estratificación de clases.

Ha habido épocas en las que las mujeres sí estuvieron más presentes en la sociedad y en la historia. Durante la Edad Media (siglos X-XIII) podían tener y administrar feudos, iban a las cruzadas, gobernaban y algunas llegaban a tener un alto poder político, económico y social, por sus tierras, cargo, parentesco o negocios (Solé Romeo, 1995). Sin embargo, esta situación empeoró a partir de los últimos siglos medievales y clásicos por la influencia del derecho romano, el desarrollo de la mentalidad burguesa, la modernidad y el código napoleónico. Intelectuales como Rousseau, Kant, Nietzsche, o Hegel «contribuyeron» al deterioro de la situación de la mujer con escritos donde cuestionaban y minusvaloraban la capacidad de las mujeres alcanzando las situaciones de injusticia unos límites increíbles.

Afortunadamente no todos los filósofos compartían sus presupuestos. Entre ellos están Marx, Stuart Mill, Pierre Lerroux y precisamente fueron las diferencias ante la temática de la mujer las que produjeron escisiones y enfrentamientos entre autores de una misma corriente. También escritoras como Christine de Pisan, María de las Nieves o Sor Juana Inés de la Cruz denuncian las situaciones discriminatorias que padecían las mujeres, dando lugar con sus aportaciones a un discurso más igualitario.

A finales del siglo XVIII tiene lugar un hito en la historia de las mujeres cuando Olympe de Gouges en Francia y Mary Wollstonecraft en Gran Bretaña publicaron sus libros en los que criticaban la situación de la mujer y declaraban sus derechos. La primera de ellas denunció la exclusión política de las mujeres en la Revolución Francesa, mientras que la segunda realizó una reivindicación de los derechos de la mujer,



---

demandando la responsabilidad de las mujeres como ciudadanas y exigiendo al Estado la tarea de promover su educación.

La visión sesgada y androcéntrica de la historia ignora las aportaciones de las mujeres al desarrollo de la humanidad. Muy poca gente sabe que fue una mujer la que sugirió a Alfred Nobel la creación de su premio y que son numerosas las mujeres galardonadas con él (Selma Lagerlof, Madre Teresa de Calcuta o Rigoberta Menchú); que Marie Curie, después de quedarse viuda con dos hijas pequeñas a su cargo, renunció a la pensión que le ofrecía el gobierno para poder seguir investigando o que fue Mileva Maric, la primera esposa de Albert Einstein, quien realizó muchos de los trabajos de física teórica por los que le concedieron a él el Premio Nobel.

La literatura o el arte también han sido campos de conocimiento y de expresión prolíficos para las mujeres, pero en muchos casos lo hicieron bajo un seudónimo o con el nombre de su marido. Esto ocurrió con la conocida socialista María Lejárraga, cuyo talento permaneció oculto ya que las obras que escribió con su marido, Gregorio Martínez Sierra, las firmaba él. En definitiva, en los libros y en la historia se olvidan no sólo a las mujeres, sus acciones o sus producciones, sino las relaciones interpersonales entre hombres y mujeres, y se centra la atención sobre todo en aquellos acontecimientos que tienen lugar en el ámbito público, silenciando e ignorando aquellos hechos que acontecen en el privado.

### ***El desequilibrio***

Los materiales curriculares tienden a presentar sólo un punto de vista y olvidan o marginan otras alternativas que ayudarían a recoger la contribución de las mujeres. Se valoran de forma desequilibrada las relaciones de poder político, religioso, económico o social, que dejan fuera de contexto a colectivos como la infancia, las mujeres, las personas ancianas o las sometidas a la esclavitud. La prehistoria considera la caza como una actividad preponderante y motor de cambio, relevancia que no ha sido contrastada por la arqueología, ni por el estudio de las sociedades cazadoras que basan, por otra parte, su



supervivencia en la recolección llevada a cabo básicamente por la población femenina, infantil y anciana del grupo (Alegría y Cortada, 1992).

La sobrevaloración de las actividades realizadas por los hombres tiene claras repercusiones en la consideración hacia las mujeres y de aquellas actividades que ellas realizan, dando lugar a una menor valoración de las profesiones denominadas femeninas. Esta categorización no sólo se da entre las personas adultas, sino también en la infancia como se observa en el siguiente texto extraído de un material didáctico:

*Soy Carolina. Tengo 4 años. He nacido allí abajo. Soy una niña no sé por qué. Mi mamá es Isabel y mi papá Casimiro. Mi casa está allí. Me gusta jugar. Tengo dos hermanitos (...). Cuando sea mayor, como mi madre no quiero ser nada. (Da Silva y otros, 1999)*

Esa ocultación de la mujer en los contenidos escolares tiene su reflejo en el aula a través de la negación de lo femenino con frases que suprimen y anulan todas aquellas manifestaciones o cualidades consideradas como propias de las mujeres como son la curiosidad por las otras personas o el deseo de llamar la atención; es decir, aquellos comportamientos que se basan en la relación personal (Subirats, 1985), por lo que las niñas aunque estén presentes no tienen ni se les otorga «significado».

### ***La irrealidad***

Estos sesgos provocan que las niñas y los niños perciban una información detallada y suplementaria de los hombres, de sus trabajos, de sus capacidades, etc. y muy poca de las mujeres, falseando la realidad que perciben, lo que, como he señalado, tiene importantes repercusiones en su personalidad, especialmente en su autoestima.

*El olvido de las contribuciones científicas de las mujeres y la presentación distorsionada de esta contribución puede inducir a las chicas a buscar modelos de identificación en otras instancias de socialización. Los medios de comunicación, principalmente la televisión, les devuelven, generalmente, imágenes empobrecidas,*



---

*reduccionistas y estereotipadas que dificultan el desarrollo de otras dimensiones de la personalidad y la percepción de una posición social diferente. (Rubio, 1991, p. 41)*

El currículum escolar no representa la realidad laboral, familiar o social que tienen en la actualidad las mujeres. Muchas viven solas y la situación de las parejas con sus hijos o hijas es también variada. Se ocultan e ignoran muchas de las actividades que están siendo realizadas fundamentalmente por las mujeres. Cuando se habla de actividad laboral no se hace referencia al trabajo doméstico y hay parcelas profesionales como la banca, la policial o la abogacía que se presentan totalmente asumidas por los varones. Los hombres, que aparecen representados en la mayoría de las figuras, se ocupan de actividades en el ámbito público y apenas realizan tareas relacionadas con el cuidado de la familia y el hogar. Tampoco se reconoce el esfuerzo que ha supuesto y que sigue costando a las mujeres los hitos conseguidos en el ámbito público; desde el derecho al voto, a la posibilidad de elegir voluntariamente la maternidad o el poder desempeñar determinados trabajos. A esta visión irreal habría que añadir también la doble jornada o la triple, en el caso de las mujeres que además de trabajar fuera de casa quieren formarse para realizar mejor su profesión o promocionar en su trabajo.

### ***La fragmentación***

La ausencia de la cultura femenina en la escuela es tal que se llega al extremo de que, aunque paradójicamente son muchas las mujeres que se dedican a la educación tanto en el ámbito de la docencia como en el de la investigación y que su contribución a la cultura y a la ciencia ha sido mucha, son pocos los textos que hacen referencia a ellas en esa ausencia de significado que señale antes. A medida que los textos se hacen más técnicos y más científicos, la presencia de las mujeres en los materiales curriculares disminuye aún más hasta llegar a convertirse en la mayoría de ellos en un añadido inconexo y puntual al texto básico.

La desconexión de los contenidos que hacen referencia a lo femenino se observa en el lenguaje, donde excepto para algunos temas demográficos sólo se nombra a los hombres; en las profesiones, haciendo referencia a las mujeres sólo cuando son



---

profesiones tradicionalmente propias de ellas, aunque el 55% del trabajo del mundo lo realizan ellas; en los problemas matemáticos o en los estudios estadísticos.

Esta fragmentación de la presencia femenina es consecuencia y a la vez efecto de la realidad social de las niñas y de las mujeres. Socialmente siguen existiendo obstáculos para que las mujeres ocupen plenamente el espacio público. Su presencia es, en muchos casos, secundaria y se considera un complemento a las actividades realizadas por los varones. Por ello, sin querer caer en el debate electoralista de las cuotas, es incuestionable la necesidad de potenciar su participación sin tener que ser un añadido a las actividades de los hombres.

### ***Los modelos de las profesoras y profesores***

Al igual que las madres y los padres, también el profesorado se constituye en modelo de referencia para las niñas y niños. Su imagen viene conformada no sólo por el trato diferencial que tienen hacia cada uno de los sexos, sino que con los roles que reproducen y con las asignaturas que imparten también contribuyen a la transmisión del androcentrismo y de los sesgos sexistas. El aspecto físico y la imagen estética suelen ser aspectos que se resaltan por encima de otras cuestiones personales. Sin embargo, esta sobrevaloración del físico femenino no es algo que se considere positivo. Muy al contrario, supone que en muchas ocasiones van a estar discriminadas por esa razón. En un trabajo de investigación realizado con alumnado al que impartíamos clase (Padilla, Martín y Moreno, 1999, p. 132) pudimos comprobar cómo las alumnas manifestaban haber recibido un trato diferencial por parte del profesorado, tanto en la educación básica como en los niveles superiores por el hecho de ser mujeres. Las cualidades físicas asociadas a las chicas eran un *hándicap* para ellas:

*[...] me ofrecí delegada, pues me creía capaz de hacerlo. Junto a mí un chico. El profesor eligió al chico porque decía que ante una junta o una reunión, daba la impresión de tener más valentía y se sentía mejor, más seguro si se presentaba un chico.*





---

En ese sentido, señalan que aunque el trato al varón siempre era preferente, a veces ellas recibían un trato destacado, que estaba justificado en su aspecto físico y que suponía en sí mismo una ridiculización de las actividades y características que se suponen propias de su sexo.

En muchos casos, el profesorado no es consciente de su papel en la transmisión de esos estereotipos sexistas ignorando, además, que «el currículum es el nivel más susceptible de ser cambiado por el profesorado» (Askew y Ross, 1991, p. 11). Hay ocasiones en las que manifiestan una clara falta de sensibilidad y de interés por la discriminación que por razón de sexo se da en las escuelas. Por lo general, carecen de conocimientos acerca de cómo se produce el sexismo e ignoran cómo sus propias acciones afectan y lo transmiten en el aula. Se desconoce cómo con el lenguaje, las bromas, la selección de actividades o materiales didácticos que se hacen y que están realizados desde una cultura y un modelo científico y didáctico patriarcal, ignora y margina a las niñas y a las mujeres. Por ello, tomar conciencia de los propios actos como profesionales de la enseñanza es, en mi opinión, el primer paso para llevar a cabo una educación no sexista.

*Es necesario superar los modelos educativos tradicionales, donde el rol de la mujer era su casa o el convento, para potenciar una educación de los géneros mediante un currículo abierto, teniendo en cuenta las posibles desigualdades o atributos distintos en una realidad social integrada por varones y mujeres (...) El papel de la escuela y de los profesionales de la educación es fundamental en este tipo de enseñanza. Ellos mismos deben estar convencidos de esos valores, de lo contrario se produce una violencia simbólica que margina casi siempre a la niña/mujer. (Froufe, 1997, p. 92)*

En este sentido, la formación del profesorado se constituye en uno de los pilares básicos por el importante efecto mediador que la/el docente ejerce en los procesos de aprendizaje de los alumnos y alumnas.

La formación inicial de quienes se van a dedicar a la docencia debería dedicar un espacio para la reflexión sobre las mujeres, su cultura y su papel en la ciencia y la



---

historia. No se trata sólo de aprender estrategias para trabajar en el aula actividades no sexistas, sino de promover la toma de conciencia acerca de cómo influyen nuestros propios comportamientos docentes. Esta labor adquiere para mí especial relevancia y significado, dada mi condición de formadora de futuros y futuras profesionales de la educación (maestras y maestros, pedagogos y pedagogas y psicopedagogas y psicopedagogos). Personalmente considero que éste es el ámbito en el que más puedo contribuir y hacia donde progresivamente estoy orientando mi investigación y mi docencia.

### ***Las medidas administrativas y legislativas***

El género influye no sólo en el ámbito profesional y laboral sino que también determina otros roles vitales. Como señala Teresa Padilla (en prensa), esto no quiere decir que el grado de compromiso con un rol implique necesariamente la elección activa de la persona. Algunos hombres pueden desear un mayor desarrollo de su rol de padre y encuentran obstáculos sociales. No me refiero con ello sólo a las expectativas y creencias, sino también a las propias políticas al respecto. Una mujer tiene derecho a solicitar reducción de la jornada por maternidad, mientras que el hombre no goza del reconocimiento social de su rol de padre.

A menudo las políticas supuestamente a favor de las mujeres las devuelven a sus casas. Las bajas por maternidad remuneradas y los subsidios familiares han contribuido a que se queden en sus hogares con sus hijos e hijas (Bock y Thane, 1996), en lugar de buscar otras formas que potencien la participación de los padres en estas responsabilidades.

El hecho de que la enseñanza esté considerada como una profesión feminizada no supone ningún privilegio para las mujeres. Socialmente no es una profesión bien valorada. La formación permanente es un añadido a la jornada laboral. Resulta que después de estar trabajando 5-6 o más horas hay que reunirse, acudir al curso o a la actividad formativa. Esto es algo a lo que estamos acostumbradas/os y en los casos en los que se plantea de otra forma se valora como una exagerada reivindicación sindical. Sin embargo, en otras profesiones la formación se lleva a cabo en horas de trabajo, poniendo



---

sustitutos/as para que esas personas se formen, siempre y cuando los cursos estén relacionados con el puesto de trabajo.

Este suplemento al trabajo diario, en el caso de muchas mujeres, implica triplicar la jornada de trabajo. En un artículo publicado en el diario *El País* titulado «Más formación para la igualdad» y cuyo subtítulo era «Nueve empresas españolas apoyan a la mujer en su promoción laboral», una mujer, empleada de Unión Fenosa, afirma:

*He tenido que compaginar lo vida familiar con el trabajo y los estudios. Después de trabajar llegaba a casa, daba de cenar a mis hijos y a mi marido y a estudiar. A veces hasta la una de la madrugada. A las seis de la mañana de vuelta al trabajo (...) Esto me da la posibilidad de ascender, antes no me habría sido posible. (Buchholz, 1998)*

En esta entrevista se reflejan dos cuestiones con claras repercusiones para las mujeres. La primera es la sobrecarga que supone la formación. La segunda es que si no se tiene formación/preparación no se puede ascender profesionalmente.

Una forma de potenciar la participación de las mujeres en puestos de responsabilidad, que puedan acceder a la formación y en definitiva potenciar su presencia en el ámbito público, pasa por llevar a la práctica la ley de la conciliación de la vida familiar y social y orientar la formación desde una perspectiva de género. Hay que tener en cuenta la realidad familiar de las mujeres y partir de ella para elaborar las normativas y las leyes que supuestamente las van a beneficiar.

Un logro social como es la existencia de las bajas maternales también tiene sus sombras. Las mujeres que tienen que acogerse a ella sufren discriminaciones por parte de sus compañeros y compañeras y por parte de las empresas para las que trabajan. No les conservan el puesto, las degradan o en su ausencia ascienden a otras personas. En el caso de las funcionarias, es decir de las mujeres que trabajan para la Administración Pública, están reguladas todas estas cuestiones y la discriminación es más sutil. Así, la situación de baja maternal genera trastornos burocráticos que podrían obviarse y, aunque los padres también pueden coger la baja maternal, el tiempo está limitado y es



---

considerablemente menor obligando y contribuyendo con ello a que el maternaje sea responsabilidad de las mujeres.

Esta situación es más clara cuando los hijos o las hijas, que están bajo el cuidado familiar, se ponen enfermos o enfermas y tienen que quedarse en casa guardando cama. Entonces hay que decidir quién se encarga de su cuidado. El lector o lectora puede suponer cómo se resuelve, en la mayoría de las ocasiones, el conflicto. Esta situación, que no está contemplada por ningún tipo de convenio profesional, contribuye a la creencia social de que las mujeres enseñantes priman las cuestiones familiares por encima de las profesionales.

Además, esta imagen distorsionada y deteriorada de las mujeres que se ofrece en la escuela provoca la falta de modelos femeninos válidos.

### ***La escuela como espacio de encuentro y reconocimiento de la diferencia sexual***

Para finalizar quiero señalar que es necesario iniciar una revisión de la cultura escolar que reconstruya la cultura femenina, que la introduzca en el currículum y que se plasme en las relaciones personales y profesionales en los centros educativos. Con ello se contribuirá a que todas las personas puedan desarrollar sus posibilidades, recuperando valores que a todas luces se muestran como necesarios en la sociedad actual.

Hay que generar prácticas educativas en las que el alumnado pueda llegar a capacitarse y actuar sobre su propia vida. Para ello, es necesario que existan posibilidades reales de poner en cuestión los conocimientos que la escuela valora y exige; es preciso poner sobre el tapete las conexiones entre la cultura escolar y las relaciones de poder, entre los contenidos y las esferas de poder sociales. Como señala Giroux (1990, p., 148), si nos negamos a reconocer esas relaciones, el discurso de relevancia e integración deja de comprender cómo las mismas escuelas están implicadas en la reproducción de los discursos y prácticas sociales dominantes. Sólo un modelo didáctico y organizativo capaz de afrontar este reto va a posibilitar que la educación sea menos reproductora de desigualdades. Por esta razón, quienes nos dedicamos a la docencia debemos hacer un análisis de las dimensiones ocultas del currículum y también de aquellas manifiestas,



---

para que puedan ser contempladas críticamente y contribuir con ello al necesario cambio social.

*El sistema educativo tiene que contribuir a situar a la mujer en el mundo, lo que implica entre otras cosas, redescubrir su historia, recuperar la voz perdida. Si algo desconoce el alumnado de nuestras instituciones escolares es la historia de la mujer; la realidad de los porqués de su opresión y silenciamiento. Estudiar y comprender los errores históricos es una buena vacuna para impedir que fenómenos de marginación como estos se sigan produciendo. (Forres, 1991, p. 61)*

Son muchas las personas que están trabajando en este sentido, lo que ha producido progresos notables en este campo. Entre las propuestas que quiero destacar está la que recupera el valor de las diferencias de sexo en el sentido que señalan Ana Mañeru y otras (1996, p. 129):

*Significa hacer visible en la escuela la diferencia sexual femenina y que ésta tenga una traducción en la realidad social, que no pase inadvertida. Las profesoras y los profesores si quieren desarrollar una educación personalizada, de sujetos reales, tienen que partir de sí, de su diferencia sexual, de la propia y de la de sus alumnas y alumnos.*

La constatación de la diversidad de los sexos debe ser motivo de reflexión y de cambio en la escuela. Frente a la cultura de la asimilación del sexo femenino por el masculino, es necesario pensar de nuevo el currículum para que, evitando la discriminación entre los sexos, se reconozcan las diferencias que existen entre ellos. Esta pedagogía de la diferencia (Piussi, 1991) ha de tener en cuenta los intereses, necesidades, argumentos y problemas que las alumnas llevan a la escuela; dar credibilidad a sus vivencias, ideas, sentimientos y proyectos y confiar a las alumnas tareas importantes y significativas. En definitiva, supone crear espacios donde las niñas establezcan sus relaciones partiendo de sí mismas, sin necesidad de tener que buscar referentes



masculinos, desarrollando sus potencialidades y recuperando valores que permitirán que todos y todas seamos más felices y la sociedad más justa.

### **Bibliografía**

- Aa.W. (1996): *Cómo orientar a chicas y chicos*. Madrid. Instituto de la Mujer. (Serie Cuadernos de educación no sexista; 5)
- Aa.W. (1998): *La medida del mundo*. Género y usos del tiempo en Andalucía. Málaga-Sevilla. Instituto Andaluz de la Mujer.
- Abranches, G.; Carvalho, E. (1999): *Lenguaje, poder, educación: el sexo de los b,a, bas*. Lisboa. Comissao para a igualdade e para os direitos das mulheres.
- Alegria, M.C.; Cortada, E. (1992): «Por un estudio del medio en clave de género. Un enfoque no androcéntrico de las ciencias sociales en la escuela primaria», en *Del silencio a la palabra*. Madrid. Instituto de la Mujer. Ministerio de AA.SS.-Instituto de la Mujer.
- Askew, S.; Ross, C. (1991): *Los chicos no lloran*. El sexismo en la educación. Barcelona. Paidós Educador.
- Bock, G.; Thane (eds.) (1996): *Maternidad y políticas de género*. La mujer en los estados de Bienestar europeos, 1880-1950. Madrid-Valencia. Cátedra-Universidad de Valencia-Instituto de la Mujer.
- Buchhoz, Y. (1998): «Más formación para la igualdad» *El País*. [www.ciudadfutura.com](http://www.ciudadfutura.com).
- Carrasco, C. (1991): *El trabajo doméstico y la reproducción social*. Madrid. Instituto de la Mujer.
- Colomer, T. (1994): «A favor de las niñas. *El sexismo en la literatura infantil*». *CLIJ*, n. 57, pp. 7-24.
- Cremades, M.Á. (1991): «La atención a la infancia y la emancipación de la mujer: ¿Hacia un lugar de encuentro?». *Infancia y Sociedad*, n.10, pp.117-132.
- Da Silva, A. y otros (1999): *La narrativa en la promoción de la igualdad de género*. Aportaciones para la educación pre-escolar. Lisboa. Comissao para a igualdade e para os direitos das mulheres.



- 
- Delamont, S. (1984): *La interacción didáctica*. Madrid. Cincel-kapelusz.
- Duby, G.; Perrot, M. (dir.) (1991): *Historia de las mujeres*. Madrid. Taurus-Santillana.
- Fagoaga, C. (1993): «Género, sexo y élites en los medios informativos», en Ortega, F.: *La flotante identidad sexual*. Madrid. Instituto de Investigaciones Feministas de la Universidad Complutense.
- Frelxas, A. (1995): «La adquisición del género: el lugar de la educación en el desarrollo de la identidad sexual». *Apuntes de Psicología*, n. 44, pp. 17-34.
- Frelxas, A.; Luque, A (1998): «¿A favor de las niñas? Notas en el debate sobre la escuela coeducativa». *Cultura y Educación*, n. 9, pp. 51-62.
- Froufe, S. (1997): «La mujer ante el Tercer Milenio». *Revista de pedagogía social*, n.15-16, pp. 87-96.
- García Vicente, R. (coord.) (1995): *Síntesis de estudios e investigaciones del Instituto de la Mujer*. Madrid. Instituto de la Mujer.
- Gaviria, J.L (1994): «El sexo y la clase social como determinantes de los Intereses profesionales en el último curso de secundaria. »n. 23, pp. 262-273.
- Giroux, Ha (1990): *Los profesores como intelectuales*. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona. Paidós.
- Instituto Nacional De Estadística (1998): *Encuesta de Población Activa*.
- Largarde, M. (1997): *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Madrid. Horas y horas.
- Mackie, M.M. (1974): «Arriving at truth by definitions: Case of stereotype innacuracy». *Social Problems*, n. 20, pp. 231-447.
- Mañeru, A. (1999): Partir de la diferencia sexual en la educación. *Kikiriki*, n. 51, pp. 32-35.
- Mañeru, A; Jaramillo, C.; Corbeta, M. (1996): «La diferencia sexual, las políticas de igualdad y los temas transversales». *Revista de Educación*, n. 309, pp. 127 -150.
- Mead, M. (1972): *Educación y cultura*. Barcelona. Paidós.



- 
- Padilla, T. (en prensa): «El desarrollo profesional femenino: la identidad de la mujer en el mundo laboral», en Moreno, E.; Villegas, S. (coord.): *Guía práctica de los Estudios de la Mujer*. Huelva. Universidad de Huelva.
- Padilla, T.; Martín, M.; Moreno, E. (1999): «Situaciones sociales de discriminación de la mujer. Análisis cualitativo de experiencias vividas por estudiantes de universidad». *Fuentes*, n. 1, pp. 123-141.
- Padilla, T.; Moreno, E. (2000): «Necesidades y características del desarrollo profesional masculino: una perspectiva de género en la orientación profesional». XXI Revista de Educación, n. 2.
- Piussi, AM. (1997): «Partir de sí: necesidad y deseo». Ponencia presentada en el Seminario Andaluz de Formación del Profesorado en Educación no Sexista. Baeza, 23-25 abril. Instituto Andaluz de la Mujer. 31-(1991): «Un mondo che asseconda la nascita», en CHIPOLLONE, L. (ed.): *Bambine e donne in educazione*. Milan. Franco Angeli.
- Puleo, A. (1997): «Algunas reflexiones sobre género y persona», en Alario, T.; García, C. (coord.): *Persona, género y educación*. Salamanca. Amarú Ediciones.
- Ramírez, M.M. (1998): «Libertad y mística en Luisa Muraro». *Meridiana*. Instituto Andaluz de la Mujer, n. 11, pp. 12-14.
- Ramos, M.D. (1996): «Nosotras fuimos <esas desconocidas>: la irrupción política de las mujeres en los espacios públicos y privados», en M.W. (1996): *Curso de formación en educación no sexista*. Sevilla-Málaga. Instituto Andaluz de la Mujer, pp. 39-51.
- Real Academia de la Lengua Española (1992): *Diccionario de la lengua española*. Madrid. Espasa-Calpe.
- Rich, A. (1983): *Sobre mentiras, secretos y silencios*. Barcelona. Icaria.
- Rubio, E. (1991): «Género/sexo y currículo: la educación científica de las niñas». *Infancia y sociedad*, n. 19, pp. 133-142.
- Sadker, M.; Sadker, D. (1982): *Sex Equity Handbook for school*. Nueva York. Logman.





- 
- Salinas, D. (1991): « ¿Fuente sociológica o función social del currículum?». *Cuadernos de Pedagogía*, n. 190, pp. 15-18.
- Sau, V. (1989): «Construcción de la identidad personal y la influencia del género», en Aa.W.: *La coeducación, ¿transversal de los transversales?* Gasteiz. Emakunde, Instituto Vasco de la Mujer.
- Solé, G. (1995): *Historia del feminismo {siglo XIX y XX}*. Navarra. Eunsa.
- Spender, D.; Sarah, E. (1993): *Aprender a perder, sexismo y educación*. Barcelona. Paidós.
- ..
- Subirats, M. (1985): «Niños y niñas en la escuela: una exploración de los códigos de género actuales». *Educación y sociedad*, n. 4, pp. 91-100.- (1988): «Una profesión mayoritariamente femenina». *Cuadernos de Pedagogía*, n. 161.- (1991): «La educación como perpetuadora de un sistema de desigualdad: la Transmisión de estereotipos en el sistema escolar». *Infancia y sociedad*, n. 10, pp. 44-52.
- Torres, J. (1991): *El currículum oculto*. Madrid. Morata.
- Turín, A. (1995): *Los cuentos siguen contando*. Algunas reflexiones sobre los estereotipos. Madrid. Horas y horas-Instituto de la Mujer.
- Urruzola, M.J. (1996): *Redefiniendo los valores: hacia la construcción de una nueva ética*. Sevilla. Instituto Andaluz de la Mujer.
- Villanueva, L.; Sorribes, S. (1995): «Orientación vocacional y género». *Actas de las V Jornadas sobre la LOGSE: tutoría y orientación*. Barcelona. Cedecs, pp. 391-397.