Género y currículum en educación básica[1]

Rosa Ma. González, Leticia Morales, Ma. del Pilar Miguez y Alicia Rivera

El currículum oculto: el género como fuente de poder

Hasta la década de los años setenta la escuela se consideró el vehículo privilegiado para lograr condiciones más equitativas para la población. La investigación sociológica se encargó de develar que la escuela no sólo contribuía a la igualdad de oportunidades de la población, también funcionaba como espacio de reproducción de las desigualdades culturales entre los diferentes grupos sociales.

La incorporación masiva de los grupos socialmente marginados a la escuela es un hecho que data de no más de cuatro décadas. Ante el fracaso escolar que presentaba una alta proporción del alumnado pobre y/o indígena, los profesionales de la educación —en su momento— ofrecieron numerosas explicaciones sobre sus posibles causas: desde diferencias de inteligencia con base en supuestos biológicos (raza, sexo), hasta teorías que identificaban las deficiencias culturales familiares como los principales factores de reprobación y deserción escolar.

Desde la sociología de la educación, buena parte de los estudios se encaminaron a investigar qué procesos se producían en el aula, señalando que los diferentes tipos de mensajes que recibe el alumnado de acuerdo a las creencias de sus maestros/as [Wilcox, 1980] y la imposición de una cultura escolar como una cultura dominante y excluyente [Bourdieu y Passeron, 1977], con factores identificados como fuentes de desigualdades; en este sentido esta disciplina se centró en develar las formas visibles y ocultas de discriminación social, acuñando el término de *currículum oculto* para dar cuenta de estos "aprendizajes" no explícitos.

La progresiva incorporación de mujeres al ámbito académico permitió reformular algunas preguntas de investigación en cuanto al *currículum oculto*; las investigadoras se interesaron en las alumnas en cuanto a las formas en que se desarrolla su aprendizaje en el contexto escolar, iniciando así los trabajos relativos a los estudios de género en el ámbito educativo [Acker, 1994].

Las conclusiones que derivaron de estas investigaciones apuntan a señalar que la escuela no sólo discrimina por razones de clase social, etnia o credo religioso. Las mujeres —como grupo social— también son discriminadas en los espacios escolares, retomando el término *sexismo* para dar cuenta de este tipo de segregación y reconociendo al género como una fuente importante de poder.

El sexismo es un fenómeno social que designa lugares de poder (material y simbólico) de acuerdo con el sexo de la persona. El dilema no está en reconocer la diversidad existente en el espectro humano. El problema del sexismo radica en identificar lo femenino como "lo otro": invariablemente que se reconocen diferencias, lo que se establece como diferente a la norma tiende a considerarse carente o deficitario. En los espacios públicos —como las instituciones educativas— la norma se rige a través del modelo masculino [Brullet y Subirats, 1988].

En este orden de ideas, la escuela juega un importante papel en la construcción de modelos de masculinidad y feminidad, reproduciendo los patrones de género que rigen en la sociedad. Como institución y lugar de trabajo, la escuela establece regímenes de género en dos planos: la división de trabajo y patrones de autoridad [Connell, 1996].

La división del trabajo incluye la especialización de las actividades entre docentes, con una concentración de mujeres en la enseñanza preescolar y de los primeros grados de primaria. En la secundaria la especialización se presenta con una mayoría de maestras enseñando español y literatura y los maestros impartiendo física, matemáticas y la mayoría de áreas tecnológicas. Para el

alumnado el régimen de género incluye la especialización informal: los juegos, actividades y tipos de conocimiento que se consideran "convenientes" para cada uno de los sexos: no externar los afectos, las pistolas y las matemáticas para ellos y la emotividad, las muñecas y el español para ellas.

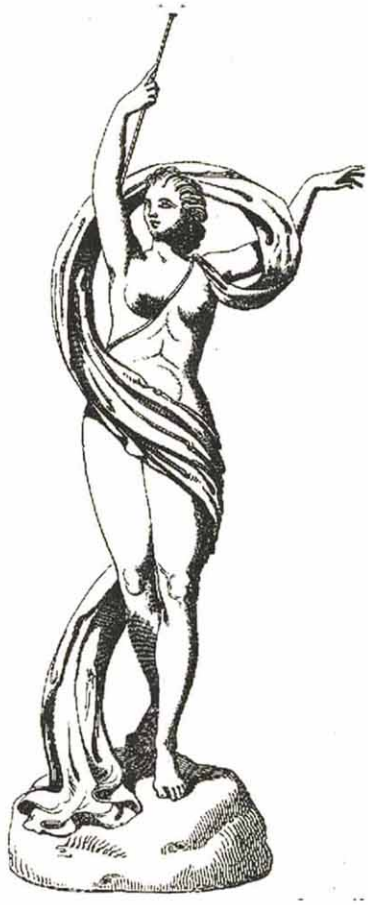
En cuanto a patrones de autoridad incluye la supervisión y control de los maestros sobre los alumnos/as. Al respecto, Connell [1996] establece como un importante patrón genérico la asociación entre masculinidad y autoridad, y la concentración de hombres en posiciones superiores en el sistema escolar.

El principal obstáculo para erradicar el sexismo en la escuela es su invisibilidad: la discriminación hacia maestras y alumnas se ejerce no siempre conscientemente. Ante la constatación de que hombres y mujeres son diferentes —biológicamente— se da por sentado que sus actitudes, valores y comportamientos deben serlo también. A una diferencia de orden biológico —el sexo— mecánicamente se atribuyen diferencias de orden cultural —el género—

Identificando el sexismo en la escuela

El periodo que va de la infancia temprana a la adolescencia se le considera un tiempo de vida fundamental en la formación personal de los individuos, en las expectativas y valores que los hombres y las mujeres asumirán.

La escuela constituye un espacio de confluencia de una multiplicidad de condiciones, procesos e interacciones en el que los alumnos/as "aprenden" —además de los contenidos conceptuales— un conjunto de normas, actitudes y valores que son transmitidos y asimilados de múltiples formas. Por lo demás, habría que señalar que esta transmisión no se efectúa mecánicamente, múltiples formas de resistencia se presentan en los espacios educativos por parte de los agentes involucrados en los procesos escolares.



En los años de educación básica —entre los cuatro y quince años en el sistema escolar mexicano— niños y niñas van consiguiendo una idea de sí mismos/as, de los otros/as, y de las normas y valores de comportamiento que rigen en su comunidad.

En este apartado se describen y analizan diversas situaciones ampliamente documentadas relativas tanto al diseño como al desarrollo del currículum: contenidos de enseñanza, materiales educativos, estrategias de enseñanza-aprendizaje, las formas de organización en clase, la interacción entre maestros/as y alumnos/as, entre alumnos y alumnas, y las concepciones que tienen lo/as maestros/as en torno al ser hombre y ser mujer promueven la discriminación de género.[2]

1. Diseño curricular: el sexismo en los programas educativos y los libros de texto

Uno de los tópicos más investigados por los estudios de género en educación básica ha sido el contenido (texto e imágenes) en los libros escolares. La importancia de estos análisis radica en que este instrumento didáctico ampliamente legitimado expone el conjunto de saberes "oficiales" que se transmiten a niños y niñas durante el proceso de socialización escolar. A decir de Quiroz [1995], los libros de texto —más que los propios programas de estudio— son los que orientan el acontecer cotidiano en el aula.

En el caso de México reviste un significado crucial: se ha comentado en la prensa nacional que una parte importante de la población los únicos libros que leerá en su vida son los textos escolares, materiales que para la mayoría de la población representan una fuente de saber legitimada. A continuación se presentan algunas conclusiones a las que han llegado estas investigaciones.

Delgado [1996] analizó los libros de texto gratuito de la escuela primaria mexicana, encontrando que la mayoría de las ilustraciones presentan a las mujeres en una situación pasiva con relación a los hombres.

También llama la atención el porcentaje tan bajo de las láminas en las cuales las mujeres aparecen; Delgado encontró en el libro de sexto año de primaria que sólo el 16.6% de las ilustraciones son mujeres, contra 83.3% de los hombres.

La autora señala que cuando la mujer desarrolla una actividad participativa lo hace cumpliendo con los roles tradicionales de madre, enfermera o secretaria. Es el hombre a quien se muestra desempeñando labores en actividades consideradas productivas como obreros, médicos y nunca aparecen maestros.

En cuanto al lenguaje utilizado en los libros, observa que el uso de adjetivos para calificar a hombres y mujeres responde a estereotipos genéricos: en el caso de las niñas y mujeres las presentan como hermosas, débiles, tiernas, dependientes y limitadas intelectualmente, en tanto que ellos aparecen como valientes e inteligentes.

Por su parte, Wainerman y Raijman [1984] revisaron los libros de lectura de la escuela primaria argentina, revelando que las imágenes predominantes de varones y mujeres responden a patrones tradicionales y rígidos. Los textos presentan una clara división sexual del trabajo basado en un "orden natural" inmodificable, dotando a las mujeres de dulzura, afectividad, suavidad y fragilidad, mientras que otorga a los varones fortaleza, audacia, creatividad y valentía. También comentan que la posición subordinada de la mujer en el hogar no ha llegado a equipararse con la posición destacada del hombre en el mundo público, dado que las actividades del hogar y crianza de los hijos entrañan menos prestigio y valor social.

En España, Careaga [1997] revisó 36 libros de lenguaje y ciencias sociales sobre las ilustraciones, el texto y los ejercicios gramaticales, utilizando el personaje como unidad de análisis, encontrando un total de 285 personajes centrales masculinos y 34 personajes centrales femeninos. En el caso de los hombres son presentados como políticos-militares (83), reyes (31), soldados o guerreros (12), escritores (24), ideólogos (10) y filósofos (4). En el caso de las mujeres, los personajes que con mayor frecuencia se representan son de esposas de reyes (6), retratadas por artistas (6), mujeres sirviendo el té (4), virgen como imagen religiosa (2), actrices (2) y lavandera (1).



Los libros de historia son un capítulo aparte: como bien señala Moreno [1993] al alumnado de España se les presenta una particular manera de interpretar su pasado, una historia centrada en aquellos aspectos que desde la óptica androcéntrica[3] son significativos (guerras, héroes y mitos), en donde las mujeres no tienen cabida. En los análisis iconográficos antes referidos, el mayor número de personajes masculinos se presentan en los libros de historia.

Pero no es sólo por lo que omiten los libros de texto que hay que criticarlos, sino también por lo que transmiten. Los estudios de género —en tanto categoría analítica— en muchos sentidos permitieron no sólo reconsiderar nuevas temáticas dentro de las ciencias sociales, sino que forzaron también —conjuntamente con otras grupalidades— a reconsiderar críticamente las premisas y normas de la obra académica existente [Scottt, 1997].

La colección dirigida por George Duby y Michelle Perot es un buen ejemplo de esta orientación (historia del cuerpo, historia de la vida cotidiana, historia de las mujeres, etcétera), que recupera otra visión del pasado, que incluye a las mayorías siempre ignoradas por la historia oficial, relato en las que muchas niñas y mujeres pueden reconocerse.

Las/os más pequeñas/os no son ajenas/os a la transmisión de imágenes estereotipadas del ser hombre/

mujer en la escuela. La investigación de Turin [1995] describe los comportamientos que se presentan en muy diversos libros infantiles: las imágenes de las niñas proyectan paciencia, ensueño (niña mirando por la ventana, niña sentada en la ventana en actitud de espera), encierro (varias imágenes de niñas solas en casa), sentido práctico, gentileza, dulzura, abnegación, generosidad (niña lavando, barriendo, cargando una maleta pesada, cocinando, cuidando a otros), además de falsedad, vanidad, pereza, celos, inconsecuencia y glotonería.

A la enseñanza de las matemáticas, ciencias y tecnología se le considera también como un problema sustantivo dentro de la educación básica: las imágenes que le presentan al alumnado de un especialista en estas áreas de conocimiento son invariablemente de hombres, lo que impide a las alumnas encontrar un referente identificatorio.

La historia oficial del conocimiento ha omitido las aportaciones que muchas mujeres realizaron en la historia y las ciencias [Alic, 1991; Harding, 1996]. En muchos sentidos, las investigaciones antes citadas, han venido a ser explícita la omisión de imágenes de mujeres valientes, inteligentes y ocupando posiciones de poder en los diferentes espacios públicos, desde los cuales las niñas y jóvenes puedan encontrar referentes identificatorios que les permitan tener una imagen valiosa de sí mismas, situación que refuerza al sexismo y la segregación social.

Materiales de apoyo curricular

Los diferentes materiales y recursos educativos que cotidianamente se utilizan en educación básica (carteles, videos, programas educativos) tienden a presentar las mismas características antes señaladas: predominio de las figuras masculinas y comportamiento estereotipados genéricamente. A fin de no ser reiterativas mencionamos sólo un ejemplo: la investigación realizada por Espin, *et al.* [1996] del cuaderno "Decides" utilizado en España para la educación vocacional.

Las autoras comentan que las mujeres aparecen en varias unidades en actitud de duda, resaltando en ellas inseguridad, actitud pensativa, curiosidad, autoestima negativa, sensiblería, pasividad, indecisión e ineficiencia en los procesos de toma de decisiones.

Para las jóvenes se consideran las habilidades de relación y comunicación y las cualidades de generosidad y ayuda a los demás. Los jóvenes aparecen representados en oficios y profesiones que implican razonamiento matemático y habilidades mecánicas.

En tanto que las niñas no encuentren en los materiales educativos imágenes representativas de su propio sexo y los orientadores escolares partan de habilidades, destrezas e intereses diferenciados de acuerdo al sexo biológico, progresivamente la orientación vocacional continuará moldeando un futuro escolar, laboral y profesional sesgado genéricamente.

2. Desarrollo curricular: expectativas de los/as docentes

El profesorado es el principal mediador entre los propósitos estipulados en un programa de estudios y su puesta en práctica en el aula; él/ella es quien da la pauta de las formas de interacción en el aula. Sus concepciones y valores —implícitos o explícitos— acerca de las conductas esperadas para niñas y niños influyen poderosamente en el desarrollo de las actividades en la escuela y en los resultados que se obtienen.

2.1. Disciplina

Parece ser que el profesorado no es del todo consciente del trato diferenciado que dan a niños y niñas, ya que usualmente declaran ofrecer un trato igualitario a ambos [Subirats, 1990]; sin embargo, estudios realizados en múltiples países —el nuestro incluido— revelan las diferencias en el trato que dan a unas y otros.

En términos generales, sus opiniones de los niños tienden a ser más positivas, aunque les implique mayores esfuerzos para controlarlos. Sus expresiones sobre las niñas suelen ser ambivalentes, considerándolas poco interesantes y demostrando a la vez que no comprenden sus relaciones de amistad ni su comunicación. No les gusta que sean convencionales, agradables y adaptables, pero tampoco les parece que se muestren independientes y seguras de sí mismas [Mañeru, 1992].

Los/as maestros/as observan comportamientos problemáticos o conflictivos en una proporción mayor de niños que de niñas y cuando éstos aparecen reaccionan de forma diferente hacia unos y otras. En una investigación (en prensa) realizada en secundarias del Distrito Federal, González encontró que el profesorado tiende a considerar más ordenadas a las niñas. Las llamadas de atención por cuestiones de disciplina son más frecuentes para ellos, pero cuando una niña hace desorden, su actitud es mucho más severa en la forma de disciplinarla que en el caso de los niños.

La autora comenta que el profesorado considera que las niñas tienen menores problemas de adapta-

♦♦♦

ción a la escuela, pero también se piensa que los niños son más activos e inteligentes. En ellas tienden a valorar su esfuerzo y dedicación y en ellos su capacidad de razonamiento.

2.2. Capacidad y conocimientos en ciencias y matemáticas

La subrepresentación de mujeres en ciertas áreas de conocimiento como ciencia, matemáticas y tecnología ha motivado a diversas investigaciones en cuanto a los supuestos que sostiene el profesorado que enseña estas materias, así como en las formas de interacción en el aula.

En una investigación realizada en 12 escuelas de Cataluña, Subirats [1990] reporta que los/as profesores/as piensan que los niños están más dotados para las matemáticas y las ciencias, y que las niñas lo están en el ámbito lingüístico. Al respecto, Whyte [1987] también menciona que el profesorado considera que los niños tienen más dificultades en la lectura en los primeros años escolares, y que las niñas los tienen en las matemáticas y las ciencias.

Clifford [citado por Brusselmans-Dehair, 1997] formuló una teoría del riesgo académico e hizo interesantes hipótesis del porqué de las diferencias de género en áreas como matemáticas y ciencias. Sus investigaciones revelaron diferencias entre niños y niñas en los años de la escuela elemental. Especialmente encontró que las niñas tomaban más riesgos en actividades académicas que los niños.

Como el tomar riesgos en lo académico parece necesario para desarrollar habilidades y resolver problemas, se preguntaba por qué las niñas se encontraban en desventaja. El autor concluye que el constante énfasis de sus profesores de ser siempre aplicadas y de las gratificaciones que recibían a cambio de su comportamiento, iban moldeando una forma de relación escolar que no privilegiaba el estudio sino la "buena conducta".

Se podrían seguir citando una infinidad de reportes de investigación en donde la constante son las concepciones que el profesorado transmite en su labor cotidiana en el salón de clases. Lo más grave de esta situación —como ya se ha comentado— es que no son del todo conscientes de ella. Como han señalado los diversos autores [Connell, 1997; Stephen, 1986], las expectativas de los/as maestros/as —en cuanto al desempeño de sus alumnos/as— por cuestiones de raza, clase social o género, influyen sus comportamientos, preferencias y resultados: si un maestro piensa que una alumna/o no es capaz... seguro reprueba.

2. 3. Interacción profesor a-alumna/o

Varios estudios han puesto de relieve que existe un trato discriminatorio para las alumnas que repercute tanto en su rendimiento escolar como en su futuro laboral y profesional. Desde los años de preescolar, se ha podido constatar un trato diferenciado entre niños y niñas. Sander y Sarah [1993] describen cómo las maestras promueven juegos, juguetes y actividades genéricamente estereotipadas: en ellos alientan actividades físicas más frecuentemente, para ellas surgieren juegos y juguetes como la comidita o las muñecas, mientras sancionan que los pequeños utilicen este tipo de actividades y/o juguetes.

En cuanto a la interacción que se establece entre profesorado y alumnado, los estudios señalan que alientan más a los alumnos que a las alumnas, piden a ellos dar respuestas más completas, les preguntan aspectos cognitivos más frecuentemente y de mayor complejidad que a las niñas, y tienden a manifestarles mayor confianza en cuanto a sus capacidades [Huston y Alvarez, 1989].

Por su parte, Bewbow [1988] sugiere que a las niñas y a las jóvenes se les alentaba menos que a los niños y los jóvenes a pedir ayuda en clase, situación que propicia —a decir del autor— una mala influencia en el aprovechamiento escolar.

Gelman y Lee [citado en el Informe Mundial sobre Educación, 1996] comentan que desde una época muy temprana de su existencia, los niños se sienten estimulados a perseverar en sus intentos hasta dominar algunos juegos, problemas o ámbitos de conocimiento, haciéndolo parecer como si por sí solos lograran estos éxitos, comportamiento que en las niñas es menos frecuente encontrar.

En la misma línea, Subirats [1990] identificó diferencias en la interacción verbal en cuanto al número de palabras dirigidas a niños y niñas en educación básica, correspondiendo el 74% a las niñas en relación con las palabras dirigidas a los niños. Cuando presenta datos desagregados por materias, en ciencias y matemáticas las/los maestros/as dirigían en promedio de 54 palabras a niñas por cada 100 que dirigían a los niños. En cuanto al tipo de interacción, encontró que las maestras corrigen menos a las niñas y les dirigen menos frases sobre el trabajo escolar, con relación a los niños.

En otro estudio revisado por Whyte [1987], se examinaron las críticas y elogios dirigidos a niños y niñas. Un tercio de los reproches a los niños se refería a su trabajo intelectual; en el caso de las niñas, recibieron dos tercios de los reproches por este motivo. Los elogios se diri-

gieron en un 94% a los niños y a las niñas en un 79%.

La autora comenta que los profesores suelen dar más instrucciones a los niños, los atienden y estimulan más, mientras que ejercen un mayor control en las niñas cuando éstas se encuentran cerca principalmente en términos de aceptación sobre las actividades realizadas.

Algunos reportes de investigación indican que los niños consiguen mayor atención y contacto que las niñas. Un estudio de este tipo que nos interesa destacar es el realizado por French y French [1995].

Estos autores encontraron que los niños adoptan algunas estrategias para captar y mantener durante bastante tiempo la atención del profesorado y de sus pares, como hacer declaraciones sorprendentes o adoptar actitudes inusuales, atrayendo la atención en forma activa; comportamiento también constatado por Subirats [1990].

Por su parte, Secada, Fennema y Adajian [1997] encontraron que las niñas y las jóvenes tienden a ser silenciosas más frecuentemente en sus intervenciones que los niños y que cuando un alumno y una alumna van a intervenir en clase, ella suele cederle su lugar al varón. Estos hallazgos fueron confirmados por Delgado [1993] con adolescentes mexicanos.

2. 4. Concepciones de los alumnos y las alumnas

Los estudios acerca de la confianza en las propias capacidades sugieren que, en promedio, las niñas tienden a demostrar tanta o mayor seguridad que sus compañeros en sus capacidades para el estudio hasta la adolescencia temprana (11 a 13 años); a partir de entonces, ellas empiezan a referir no sentirse tan seguras, especialmente en materias como las matemáticas y las ciencias (física y química) [Brusselmans-Dehairs, 1997; González, 1998].

Parece ser que hasta el primer grado de secundaria el ser considerada "buena alumna" pasa por ser responsable y ordenada, pero en este ciclo escolar la complejidad que maestros/as atribuyen a estas materias, la forma de relación que los/as maestros/as establecen en clase, la ausencia de modelos significativos de su propio sexo en los libros de texto, los mensajes genéricamente estereotipados que transmiten los medios de comunicación, las calificaciones que obtienen —entre otros factores—, empieza a mermar su autoestima y a influir en sus preferencias educativas.

Según Whyte [1987], las alumnas consideran como los objetivos más importantes el complacer al maestro/a y sacar buenas notas, y como objetivo secundario, el aprender. Esta situación puede generar una rivalidad en el plano afectivo entre compañeras y estar relacionado con un menor esfuerzo por aprender.

A decir de esta autora, las niñas y los jóvenes tienden a considerar como ambiguas las críticas de los profesores, posiblemente porque se dirigen a la falta de seriedad en las actividades y a su motivación, además de que reciben menos elogios por su esfuerzo. Algunas jóvenes se muestran más sensibles a las críticas que los varones, las cuales suelen referirse a su capacidad intelectual, y esto puede repercutir en una reducción de sus posibilidades de éxito.

Para las alumnas puede ser una salida seguir siendo sumisas para conservar el afecto de sus profesores, mientras para los niños, cuando no tienen éxito escolar, pueden contar con otras alternativas para reafirmarse, como ser hábiles en algún deporte o mostrar conductas agresivas por las que obtienen también una mayor atención.

Cuando se les pregunta a los adolescentes acerca de las capacidades de sus propias compañeras una buena proporción de ellos no entiende por qué, si ellas siempre habían sido mejores, empiezan a fallar [Hyde, 1995].

Por su parte, Davies y Bremer [1994] encontraron en la revisión de diversas investigaciones que el patrón de las diferencias significativas de género, en cuanto a sus preferencias curriculares, se mantiene: los niños y jóvenes se sienten mejor en las clases de ciencias por la manera en que están organizadas las actividades en clase. En la medida en que ellos, en promedio, se animan a expresar sus ideas y la atención del profesorado es más selectiva en sus intervenciones —en comparación con las niñas y jóvenes—, tienden a mostrar mayor confianza en sus capacidades en estas áreas.

Las situaciones antes descritas pudieran estar repercutiendo poderosamente en los resultados que las alumnas obtienen en las materias de física y matemáticas, así como en las preferencias de las jóvenes por las áreas de conocimiento, oficios y profesiones tipificadas genéricamente: ciencias sociales, enfermería, secretariado, educación psicológica para ellas, y ciencias naturales, mecánica, ingeniería para ellos.

Ante la discriminación que diversos grupos sociales padecen en los espacios educativos, las reformas educativas, realizadas en diferentes países como los de la Comunidad Europea, Estados Unidos, Australia, etcétera, han desarrollado alternativas curriculares desde hace más de dos décadas a fin de favorecer una

plena igualdad de oportunidades para toda la población, con especial interés hacia las mismas.

Pero no sólo en los países altamente industrializados se trabaja en esta línea; en la última década, países de la región como Argentina, Bolivia, Uruguay, Colombia y Costa Rica han estado formulando propuestas curriculares, diseñando diversos materiales educativos y ofreciendo formación magisterial con un enfoque de género.

En el caso de México, un trabajo de González y Villaescusa [en prensa] acerca de la política educativa en materia de género y educación básica, sostiene que no existe una política educativa explícita de género por parte de la Secretaría de Educación Pública. El *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*, contempla como prioritario la incorporación de las niñas y mujeres a la educación básica, ofreciéndoles programas compensatorios que denotan una limitada comprensión del enfoque de género, ya que no cuestiona las prácticas escolares. El documento oficial que sí contempla un enfoque de género es el *Programa Nacional de la Mujer 1995-2000*, que depende de la Secretaría de Gobernación. *Programa* —a decir de las autoras— con escasos recursos y poder de decisión sobre la política educativa.

En cuanto a los programas de estudio de preescolar, primaria y secundaria, las mismas autoras señalan que no existe una sola mención u orientación en términos de igualdad de oportunidades para niñas y niños, lo que sugiere que en el país habría un largo camino que andar para incorporar en los currícula una perspectiva de género.

A continuación se describen algunas propuestas internacionales en torno a la política educativa en materia de género, analizando una propuesta curricular concreta a favor de la igualdad de oportunidades para niños y niñas.

La política coeducativa

En el siglo XVIII la educación formal que recibían las mujeres era muy diferente a la de los hombres, ya que su futuro social se preveía diferenciado. La obra de Rousseau fue decisiva en las propuestas pedagógicas que rigieron durante dos siglos, formulando principios totalmente distintos para la educación de los niños y niñas. Para "Emilio" el proceso educativo se basaba en el respeto a su personalidad y la experiencia para convertirlo en un sujeto con criterios propios, libre y autónomo. Por el contrario, la educación de "Sofía" debía ir encaminada a hacer de ella un sujeto dependiente y débil, negándole su voluntad y desorientando sus criterios, porque el destino de la mujer —siguiendo a Rousseau— es servir al hombre, y una educación semejante a la de "Emilio" no favorecería su condición subordinada para la que ha sido creada [Brullet y Subirats, 1990].

Durante el siglo XIX y parte del XX diversas polémicas se suscitaron en torno si era conveniente que los programas fueran iguales para niños y niñas, o si debieran continuar diferenciados. En esos tiempos el concepto de coeducación significó ofrecer un programa de estudios igual a niños y niñas, y un espacio educativo compartido por ambos.

Existen diferencias importantes entre países en cuanto a la época en que se incorpora una política coeducativa en los términos antes referidos —currículum igual y un mismo espacio compartido para ambos—, dependiendo de diversos factores: influencia de la iglesia católica, fortaleza del movimiento feminista, historia y orientación en política educativa de cada país, recursos disponibles en educación, entre los más significativos.

Por otra parte, el tema de ofrecer programas educativos iguales o diferenciados al alumnado es una polémica que parte desde los inicios de la educación y continúa presente entre los diferentes teóricos del currículum [Kirk, 1989], aunque el debate ahora se centra principalmente en aspectos de logros escolares, clase social y/o origen étnico, y no tanto en factores genéricos, ya que difícilmente se escuchará en público a un sujeto con instrucción argumentar a favor de las ideas de Rousseau.

A principios de 1970 los Estudios de la Mujer (Women's Study) retoman el concepto de coeducación, señalando que en realidad lo que se ha formulado por tal es una escuela mixta, ya que las normas y modelos de prestigio que predominan en la institución educativa son masculinos. Se argumenta —con mucha razón— que la enseñanza tradicional actualmente no es coeducativa, pues cada alumna ha entrado directamente en un mundo de la enseñanza adecuado e ideado por y para el hombre.

La coeducación —desde los estudios de género— es la fusión de las pautas culturales "femeninas" y "masculinas" en un proceso de persona. Supone la corrección de los estereotipos sexistas para promover la igualdad entre los géneros [Figueiras, *et al.*, 1998].

Para lograr la igualdad de oportunidades para hombres y mujeres, los documentos que norman la política educativa en la mayoría de los países altamente industrializados establecen acciones positivas a favor de niñas. Infinidad de propuestas

curriculares se han implementado en materia de coeducación, que comprenden el diseño y desarrollo curricular, programas especiales, formación magistral en el tema así como un impulso importante a la investigación educativa con un enfoque de género, acciones que están favoreciendo a la erradicación del sexismo existente en la sociedad [Campbell, 1997; Farish, *et al.*, 1995; Sander, 1994]. Estudios recientes incorporan también el tema de la masculinidad en el contexto escolar [Connell, 1996; Mac and Ghaill, 1994].

La educación de cara al siglo XXI: los ejes transversales

Yus [1997] comenta que los temas transversales surgen como un nuevo paradigma que se nutre de las corrientes nacidas como reacción ante los efectos perversos del industrialismo y de la cultura androcéntrica. Son corrientes contraculturales de enorme trascendencia en las sociedades occidentales altamente industrializadas y que, como el ecologismo, el pacifismo y el feminismo, constituyen el pilar que ha ido resquebrajando la sólida cultura occidental.

Por su parte, Tedesco [1996] señala que los ejes transversales (ET) son la apuesta curricular que pretende enfrentar las profundas transformaciones que enfrenta el mundo en los últimos tiempos, destacando entre otros:

- El proceso de globalización en lo político, económico y cultural con el consecuente desdibujamiento de la identidad nacional.
- El posicionamiento político de diferentes agentes sociales —feministas, grupos étnicos, ecologistas, grupos homosexuales—.
- El progresivo "déficit de socialización" ocasionado por cambios en las tradicionales formas de concebir la familia.
- La influencia que los medios de comunicación —especialmente la televisión— tienen en la población infantil y juvenil.



Los ET representan el desafío de enfrentar los procesos de construcción de una nueva cultura ciudadana que pretende ofrecer alternativas no excluyentes, pacifistas y tolerantes en la escuela básica, con implicaciones en diversos planos [Bolívar, 1992, la población; Reyzábal y Sanz, 1995].

En el caso de la escuela española, los ET que se incorporan en los programas de estudios son:

- Educación moral y cívica
- Educación para la paz
- Educación para la salud
- Educación para la igualdad de oportunidades entre sexos
- Educación ambiental
- Educación del consumidor
- Educación vial

Bolívar [1996] alerta en cuanto al riesgo de que la educación en los valores quede en meras formulaciones retóricas. La forma de prevenir esta situación pasa por diferentes acciones:

- Establecer lineamientos específicos tanto en los documentos legales como en los normativos.
- Incorporar en la formación y actualización magisterial la perspectiva de la transversalidad.
- Diseñar programas de estudio acordes con estos principios.
- Diseñar material de apoyo para el profesorado y alumnado.

En términos de diseño curricular, la reforma educativa española incluye en sus programas de enseñanza de educación infantil y secundaria[5] los contenidos actitudinales (relativos a valores, normas, y comportamientos) en cada uno de los niveles y materias que componen el currículum en estos ciclos. En este sentido, ya no sólo se especifican los contenidos propiamente conceptuales, por ejemplo, el estudio de la materia viva, sino también se establecen aprendizajes del cuidado y disfrute de la vida.

A continuación presentamos, en términos muy generales, la propuesta para la igualdad de oportunidades de la escuela española. Hemos selec-

cionado ésta ya que en nuestra opinión refleja los importantes avances que en materia de teoría curricular ha tenido España en la última década, además de su significativa influencia en el diseño de programas de estudio de la actual educativa mexicana.

Educación para la igualdad de oportunidades entre alumnas y alumnos

Retomando las características de la escuela coeducativa, enunciada anteriormente, Reyzábal y Sánz [1995] siguieron los principios fundamentales para la educación en igualdad de oportunidades:

- Facilitar, en todos los ámbitos, el desarrollo de las potencialidades del individuo y la igualdad real de oportunidades educativas de alumnos y alumnas.
- Asumir como meta educativa la eliminación de cualquier prejuicio sexista que impida o limite la capacidad del estudiantado para determinar libremente el realizar plenamente sus aspiraciones personales y profesionales.
- Adoptar como principio educativo una postura crítica y de renuncia ante los estereotipos y las discriminaciones sexistas.
- Diseñar un currículo integrador que tenga en cuenta los intereses, motivaciones y necesidades de ambos géneros y que considere las habilidades requeridas tanto en el espacio público como en el privado.
- Superar cualquier discriminación en la orientación escolar y profesional de las y los jóvenes.
- Evitar la limitación que conlleva el uso de un lenguaje o de materiales didácticos sexistas.
- Propiciar el acceso igualitario de alumnos y alumnas a todos los espacios y recursos educativos escolares y extraescolares.
- Adoptar medidas de *acción positiva* que tiendan a corregir los estereotipos sexistas existentes, lo cual no excluye constituir grupos separados de alumnos y alumnas si se considera pertinente.
- Incluir la variable género en la planificación y evaluación de los diferentes momentos de acción pedagógica.



El Ministerio de Educación y Ciencia ha coordinado el diseño de diversos materiales educativos en materia de oportunidades de igualdades como la colección "Cuadernos para Coeducación", que incluyen diversos títulos en torno al tema: La educación de niños y niñas; Pautas de observación para el análisis del sexismo en el ámbito educativo; Doce escritoras y una guía bibliográfica; Una mirada no sexista a las clases de ciencias experimentales; Diez siglos de creatividad femenina, etcétera.

El material que analiza los principios metodológicos generales para la igualdad de oportunidades de ambos sexos, que forma parte de "las cajas rojas", diseñado por Mañeru y Rubio [1992], describe con toda precisión una serie de estrategias de enseñanza a tener en cuenta en el trabajo con las alumnas desde el nivel infantil hasta la secundaria, detallados en cada uno de las materias que cursan.[6]

En educación inicial se trabajan las áreas de comunicación y representación, identidad y autonomía personal, y del medio físico y social. En primaria las áreas de lengua castellana y literatura, conocimiento del medio natural, social y cultural, educación física, artística y matemáticas. En secundaria las áreas de lengua castellana y literatura, ciencias de la naturaleza, cien-

cias sociales, geografía e historia, educación física, educación plástica y visual, música, tecnología y matemáticas.

Para cada nivel educativo se estipulan los diferentes contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales a desarrollar. En el esquema 1 se describen los más representativos.

Esquema 1

Conceptos, hechos

- Diferencias anatómicas y de identidad entre personas de sexo distinto.
- División social del trabajo. El trabajo doméstico.
- Cambios actuales en la relación entre hombres y mujeres.
- Diferencias en los rasgos que se atribuyen a hombres y mujeres en distintos ámbitos de la vida.
- Discriminación en distintos ámbitos por motivos sexuales.
- Historia de la discriminación y el sometimiento femenino en las distintas culturas y épocas.

Procedimientos

- Dominio de las habilidades necesarias para realizar autónomamente las tareas domésticas.
- Identificación de situaciones de discriminación y marginación por razones sexuales.
- Reflexión crítica sobre las diferencias sexuales en la distribución de tareas dentro de la familia y de la sociedad, analizando las consecuencias para el desarrollo personal.
- Análisis crítico del uso que la publicidad realiza de los estereotipos sexuales.
- Establecimiento de relaciones cooperativas y respetuosas entre ambos sexos.

Actitudes

- Actitud de apertura y reconocimiento hacia la variedad y riqueza de posibilidades que poseen las personas y deben desarrollar en libertad.
- Autonomía en el ejercicio y realización de posibilidades personales al margen de cualquier condicionamiento o prejuicio sexista.
- Valoración, goce y disfrute de la capacidad de sentir y expresar sentimientos como la afectividad, la sensibilidad, la emoción, la bondad o la ternura, independiente del sexo.
- Sensibilidad y rechazo activo de los acontecimientos, hechos o situaciones sociales en los que se producen actitudes sexistas o discriminatorias como empobrecedoras de la libre realización personal.
- Valoración de la diversidad humana como hecho enriquecedor.

Por su parte, Mañeru y Rubio [1992] hacen algunas sugerencias para estudiar y modificar la organización escolar en un sentido más igualitario, que se presentan el esquema siguiente:

Esquema 2

Indicadores

Posiciones de poder

- ¿Qué puestos ocupan las profesoras en la toma y ejecución de decisiones?
- ¿Cuál es la presencia de las alumnas en los consejos escolares, como delegadas en eventos académicos o en otras estructuras organizativas de la escuela?

División sexual del trabajo de la escuela

- ¿Cuáles son las responsabilidades de profesoras y profesores en la escuela?
- ¿Qué tareas se encargan a alumnas y alumnos?

Relaciones personales en la escuela

- ¿Cuáles son las actitudes y comportamientos del profesorado y del alumnado: qué tiempo se dedica a alumnos, cuáles son las expectativas puestas en ellos, qué tipo de lenguaje se emplea, existen mensajes sutilmente diferentes entre niños y niñas?
- ¿Qué actitudes adoptan los alumnos y alumnas en la clase, el patio de recreo, las zonas deportivas: dominan unos sobre otros, existen agresiones verbales?

Ocupación de los espacios

- ¿Ocupan los alumnos más espacio en las aulas, laboratorios, patios, en detrimento de las alumnas?
- ¿Influye este hecho en que las alumnas tengan menores posibilidades de desarrollar determinadas destrezas manuales o viso-espaciales?

Ambiente escolar

- ¿Qué tipo de lenguaje domina en la escuela: se emplea el masculino genérico (los alumnos), existen mensajes sexistas explícitos en carteles, pósters, etcétera?

♦♦♦

Acciones positivas

- Favorecer el reparto equitativo de responsabilidades.
- Mantener el equilibrio entre profesores y profesoras en los equipos directivos
- Estimular la mayor participación de las alumnas en los cargos de representación.
- Creación de un ambiente escolar que favorezca la movilidad del profesorado en la realización de actividades diferentes a las tradicionalmente asignadas, ofreciendo al alumnado modelos no condicionados por el género.
- Distribución de tareas entre el alumnado que rompan los estereotipos de género.
- Toma de conciencia de la igualdad de derechos y oportunidades y cambios de expectativas respecto de alumnos y alumnas.
- Evitar los mensajes que inducen a alumnos y alumnas a adaptarse a los estereotipos de género.
- Estimular la participación activa de las alumnas.
- Controlar el uso del tiempo por parte de los alumnos en las diferentes actividades.
- Corregir las agresiones sexistas verbales o físicas.
- Vigilar la igualdad en el uso de los espacios y equipamientos por parte del alumnado.
- Reparto equitativo del patio y zonas deportivas.
- Asegurar el acceso de las alumnas, en igualdad de condiciones que los alumnos a los aparatos, máquinas y ordenadores.
- Utilizar un lenguaje no sexista (las y los alumnos), evitando el uso exclusivo del masculino en sentido genérico (las y los alumnos).
- Garantizar que el principio de igualdad se respete en el material didáctico y en todo tipo de anuncios.

La reforma educativa mexicana no puede continuar ignorando las nuevas orientaciones en materia de género y educación, no solamente por un mínimo principio de justicia social, sino también por el enriquecimiento que representa en términos de la calidad del sistema educativo.♦

Notas

[1] Este ensayo fue presentado con el nombre "Género y currículum en educación básica: los ejes transversales" en el V Simposio de Psicología Educativa. México, D.F. 14-16 de octubre de 1998. *GénEros* publica una versión resumida.

[2] Cuestiones como la clase social, la etnia y la raza también influyen en las expectativas de las/os docentes, parece ser que en mayor medida, que aspectos de género. Para quienes deseen profundizar en estos temas se recomiendan los textos de Torres (1991) y Secada, Fennema y Adajian (1997).

[3] Recientemente se están desarrollando algunas propuestas curriculares innovadoras, como el libro de texto de 5° grado de primaria de la materia de biología.

[4] Cualquier acción estatal consensada en favor de las niñas y mujeres.

[5] Preescolar, primaria y secundaria en el sistema educativo mexicano.

[6] Recientemente las autoras han cuestionado algunas de las formulaciones antes señaladas. Ver: Mañeru, A., Jaramillo, C. y Cobeta, M. (1996), en: La diferencia sexual en la educación, las políticas de igualdad y los temas transversales". *Revista de Educación*, n° 309, pp. 127-150.

Bibliografía

Acker, S. (1994). *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid: Narcea.

Alic, M (1989). *El legado de Hipatia. Historia de las mujeres en la ciencia desde la antigüedad hasta fines del siglo XIX*. México: Siglo XXI.

Benbow, C. P. (1988). "Sex differences in mathematical reasoning. Ability in intellectually talented preadolescents: their nature, effects, and posible causes". En: *Behavioral and Brain Sciences*, vol. 11, pp. 169-183.

Bolívar, J. A. (1992). *Los contenidos actitucionales en el currículo de la reforma. Problemas y propuestas*. Madrid: Escuela Española.

Bolívar, J. A. (1996). "Non scholae sed vitae dicimus: límites y problemas de la transversalidad", *en*: *Revista de Educación*, n° 309, pp. 23-65.

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.

Brullet, C. y Subirats, M. (1990). *La coeducación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Brusselmans-Dehairs, Ch., *et al.* (1997). *Gender differences in learning achievement: evidence from cross-national surveys. Educational studies and documents*, n° 65, París: UNESCO.

Campbell, P. B. (1997). "Una nueva definición del «problema de las niñas» en matemáticas", en: Secada, Fennema y Adajian (comps.). *Equidad y enseñanza de las matemáticas: nuevas tendencias*. Madrid: Morata.

Careaga, P. (1997). "Modelos masculinos y femeninos en los libros de texto de E. G. B", en: *La investigación en España sobre mujer y educación*. Madrid: Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa/Instituto de la Mujer.

Connell, R. W. (1996). "Teaching the boys: new research on masculinity, and gender strategies for schools", en: *Teacher College Record*. 98 (2), pp. 206-235.

Connell, R. W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.

Davis, J. y Bremer, Y. (1994). *Attitudes to school and the curriculum in year 2 and year 4: changes over two years. Educational review*, 46, n° 3, pp. 247-258.

Delgado, G. (1996). "Agentes ideosocializantes en la identidad de género, la educación básica y sus medios de transmisión", en: *Revista Psicología y Sociedad* N° 11, pp. 21-25.

Espin, J. V. (1996). *Análisis de recursos educativos desde la perspectiva no sexista.* Barcelona: Latres.

Farish, M., *et al.* (1995). *Equal opportunities in colleges and universities: towards better practices.* Buckingham: Open University Press.

Figueiras, L., *et al.* (1998). *Género y matemáticas.* Madrid: Síntesis.

González, R. M. (1998). *Diseño y validación de pruebas de rendimiento para secundaria.* Tesis doctoral. México: Universidad Iberoamericana/ Departamento de Psicología.

González, R. M. y Villaescusa, M. E. (en prensa). *Políticas públicas en género y educación: análisis del caso mexicano.* Ponencia presentada en el seminario-taller "Seguimiento de las Conferencias de Beijing y Hamburgo, Género, Educación y Ciudadanía. Influencias en Políticas Públicas", 22 al 26 de junio. Santa Cruz, Bolivia.

González, R. M. (1998). *Las representaciones de género del profesorado de física y matemáticas en secundaria.* Mimeo.

Harding, S. (1996). *Ciencia y feminismo.* Madrid: Morata.

Hargreaves, D. H. (1982). *The challenge for the comprensive school. Culture, curriculum and comunity.* Londres: Routledge & Kegan Paul.

Huston, A. C. y Alvarez, M. (1989). "The socialization context of gender role development in early adolescence", en: Montemayor, R., *et al. From childhood to adolescence.* Newbury Park: Sage.

Hyde, J. Sh. (1995). *Psicología de la Mujer. La otra mitad de la experiencia humana.* Madrid: Morata.

Informe Mundial sobre la Educación (1995). *Nuevos planteamientos pedagógicos.* Madrid: UNESCO.

Kirk, G. (1989). *El currículum básico.* Barcelona: Paidós.

Mac and Ghaill, M. (1994). *The making of men: masculinities, sexualities and schooling. Buckingham:* Open University Press.

Mañeru, M. A. y Rubio, H. (1992). *Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos.* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Ministerio de Educación y Cultura (1992). *Temas transversales y desarrollo curricular. "Cajas rojas".* Madrid: M. E. C.

Moreno, M. (1993). *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela.* Barcelona: Icaria.

Poder Ejecutivo Federal (1989). *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994.* México: PEF.

Poder Ejecutivo Federal (1996). *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000.* México: PEF.

Quiroz, R. (1995). "Los cambios de 1993 en los planes y programas de estudio en la educación secundaria", en: *Documento DIE 40.* México: Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

Reyzábal, M. V. y Sánz, A. I. (1995). *Los ejes transversales. Aprendizajes para la vida.* Madrid: Escuela Española.

Sander, D. Y Sarah, E. (1993). *Aprender a perder. Sexismo y educación.* Barcelona: Paidós.

Sanders, J. (1994). *Lifting the barriers 600 tested strategies that really work to increase girl's participation in science, mathematics and computers.* New York: City University of New York.

Scott, J. W. (1997). "El género: una categoría útil para el análisis histórico", en: Lamas, M. *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual.* México: PUEG-UNAM.

Secada, W. G., Fennema, E. Y Adajian, L. B. (1997) *Equidad y enseñanza de las matemáticas: nuevas tendencias.* Madrid: Ministerio de Educación y Cultura/Morata.

Secretaría de Gobernación (s/f). *Programa Nacional de la Mujer 1995-2000.* México: SG.

Subirats, M. (1990). *La transmisión de estereotipos sexuales en el sistema escolar.* Mimeo, pp. 21-24.

Tedesco, J.C. (1996). "Los desafíos de la transversalidad en la educación", en: *Revista de Educación N° 309,* pp. 7-21.

Torres, J. (1991). *El currículum oculto.* Madrid: Morata.

Turín, A. (1995). *Los cuentos siguen contando. Algunas reflexiones sobre los estereotipos.* Madrid: Cuadernos inacabados.

Wainerman, C. y Raijman, R. (1984). *La división sexual del trabajo en los libros de lectura de la escuela primaria argentina: un caso de inmutabilidad secular.* Buenos Aires: Cuaderno del CNEPN, n° 32.

Whyte, J. (1987). *La educación de lo femenino.* Barcelona: Alioma.

Yus, R. (1994). "¿Educar o enseñar?: el reto de las transversales", en: *Aula,* n° 33, pp. 71-77.

Yus, R. (1997). *Hacia una educación global desde la transversalidad.* Madrid: Anaya.