Una propuesta para la educación en igualdad

Fanny Tania Añaños Bedriñana

La implantación de la escuela mixta en México supuso un gran avance para la educación de las mujeres, ya que ambos sexos participan de la misma formación y comparten experiencias en las aulas.

Sin embargo, la actual escuela mixta no corrige suficientemente los estereotipos vigentes todavía en nuestra sociedad, que adjudican papeles, profesiones y expectativas diferentes en función del sexo de las personas.

En este artículo hacemos un recorrido por las diversas corrientes pedagógicas que sustentaron las bases teóricas de la escuela segregada, la mixta y la coeducativa; se muestra cómo la escuela mixta contiene sesgos sexistas que deben ser superados por un modelo coeducativo. La coeducación supone el análisis de las diferencias que se producen por razón de sexo en el sistema educativo y establecer los mecanismos correctores de aquellos aspectos discriminatorios que pudieran manifestarse, favoreciendo la interrelación entre ambos sexos y la formación integral de las personas en igualdad de oportunidades.

Todavía gran parte del profesorado no es consciente de que la escuela mixta favorece unas expectativas distintas para los chicos y para las chicas y, a menudo, no reconoce los aspectos diferenciadores —desde la perspectiva de género— que dificultan la igualdad.

Este artículo explica los diferentes modelos educativos respecto a la formación de las mujeres y la evolución histórica del acceso del colectivo femenino a la educación. Su lectura y discusión facilitará la comprensión del modelo coeducativo y promoverá una práctica docente que coadyuve a eliminar las desigualdades entre las niñas y los niños en nuestras aulas.

Confío en que la reflexión y el debate sobre este documento sirva para impulsar la ardua y larga tarea de conseguir una sociedad más justa e igualitaria.

Bases para una pedagogía de la coeducación

La historia de la educación de las mujeres nos muestra cómo la base ideológica que se ha fundamentado a lo largo del tiempo determinó el lugar secundario y subordinado de ésta y siempre apoyada en la categoría de las diferencias "naturales" y en "lo propio de la mujer". Por ello, antes de exponer cómo el sistema educativo actual trata de manera diferencial a niños y a niñas, es básico explicar cómo se entiende hoy, desde las ciencias sociales, la relación entre lo natural-biológico y lo social-cultural. Porque, si bien se puede conseguir un acuerdo bastante general respecto a que nacer hombre o mujer es un hecho natural que no necesita muchas demostraciones, sin embargo es mucho más difícil obtener un consenso respecto a lo que es *ser hombre o mujer*.

Cuando se analizan los comportamientos y actitudes de las personas surgen muchas preguntas respecto a cuáles son las diferencias biológicas y las socialmente adquiridas en la diversidad de los modelos de conducta.

En realidad, estas preguntas se las formularon ya las feministas en el siglo XIX cuando cuestionaban los argumentos basados en la naturaleza de lo femenino y lo masculino, utilizados durante tantos años para negarles,

entre otros, el derecho a la educación. En respuesta a ello, algunos investigadores de la época centraron su estudio en las diferencias físicas e intentaron demostrar la inferioridad de las mujeres teniendo como referencia la existencia de diferencias de musculatura, peso cerebral, etcétera. Sobre esta base "científica" se justificaron también las desigualdades en las aptitudes y comportamientos sociales, lo que iba mucho más allá de lo biológico y configuraba funciones muy diferenciadas y jerarquizadas para hombres y mujeres.

Sin embargo, la asignación de roles en función de características biológicas y el intento de demostrar científicamente que de ellas se derivan aptitudes físicas y mentales fueron cada vez más difíciles de mantener a medida que más y más mujeres se mostraban capaces de estudiar, ser creativas o desarrollar actividades que antes les estaban vedadas.

El término "coeducación" es empleado comúnmente para referirse a la educación conjunta de dos o más grupos de población distintos. Su uso habitual hace referencia a la educación conjunta de dos colectivos humanos específicos: los hombres y las mujeres. Esta es la acepción considerada en este artículo.

En efecto, aunque la coeducación supone modelos de enseñanza que afectan tanto a la educación de las niñas como a la de los niños, el debate que se establece sobre este término está especialmente relacionado con el concepto predominante en cada época sobre la forma adecuada de educar a las mujeres. Esta opción coeducativa supone en cada etapa una búsqueda mayor de igualdad, frente a otras opciones que propugnan el mantenimiento de las diferencias. La evolución conceptual de este término ha sido simultánea con el cambio de posiciones de las mujeres en la sociedad. Por esta razón, y para comprender las diferencias de los contenidos que designa, es necesario adentrarnos en aspectos teórico-históricos que presento a continuación.

Determinismo social versus *determinismo biológico*

Son importantes las aportaciones de la antropología y especialmente los estudios de M. Mead (Ministerio de Educación y Ciencia, 1990, p. 19), quien llega a concluir que en todas las sociedades analizadas se hace la distinción entre aquello que se considera propio de los varones y aquello que se considera propio de las mujeres, pero el tipo de actividades y aptitudes que se atribuyen a unos y otras como características intrínsecas, varía, de acuerdo al contexto cultural existente. Por lo tanto, si las capacidades y aptitudes atribuidas a las mujeres y a los hombres varían de una a otra sociedad, de una época a otra, ello significa que no están establecidas por la biología, sino que la determinación es social. La aceptación de este hecho es cada vez más patente en los estudios de los comportamientos humanos y sociales realizados desde la antropología, la psicología, el psicoanálisis y la sociología. De esta forma, en 1949, S. de Beauvoir afirma en *El segundo sexo* "que no se nace mujer, sino que llega una a serlo". Este planteamiento revoluciona las ideas tradicionales sobre el tema, porque libera a hombres y mujeres del determinismo biológico y les abre nuevas posibilidades de identidad social.

Desde otra posición muy distinta, pero importante como paso para llegar a la concepción actual del papel de la naturaleza y de la cultura en la formación de las personalidades femeninas y masculinas, se produce la aportación de T. Parsons. Este sociólogo considera que es la sociedad la que por necesidades de funcionamiento, determina los papeles que deben desarrollar los hombres y las mujeres. Las instituciones socializadoras los fuerzan a interiorizar los roles que se les han destinado respectivamente, de tal manera que no sean asumidos como imposiciones externas, sino como características de la personalidad diferenciada de cada cual.

En la concepción de Parsons hay un equilibrio entre los roles del hombre y de la mujer que aparecen como complementarios e igualmente valiosos para la sociedad, y no como una imposición de unos individuos sobre otros. Sin embargo, esta corriente ha sido abandonada a partir del desarrollo de las formulaciones teóricas feministas más recientes.

Las nuevas formulaciones teóricas que se desarrollan en los años setenta se apoyan en una serie de investigaciones empíricas, ponen de manifiesto que los roles propios de hombres y mujeres en cada sociedad no son complementarios, sino que la distinta normativa social para ambos comporta también relaciones de poder que determinan la minusvaloración tanto de las mujeres como de los roles que se considera deben ellas desempeñar. Se llega así a una distinción entre sexo y género que ha acabado imponiéndose a las formulaciones parsonianas.

La teoría del sexo/género

La teoría del sexo/género introduce estos dos términos para facilitar la distinción entre los hechos biológicos y los hechos sociales. Es indiscutible que desde el

♦♦♦

punto de vista biológico hay diferencias entre hombres y mujeres con relación a sus órganos genitales y a su función en la reproducción humana. Sin embargo, está demostrado que estas diferencias biológicas para las cuales se utiliza el término "sexo", no implican por sí mismas capacidades, aptitudes o actitudes diferentes entre los seres humanos. Lo que confiere capacidades, comportamientos o personalidades distintas es el género, es decir el conjunto de normas diferenciadas para cada sexo, que cada sociedad elabora según sus necesidades y que son impuestas a los individuos a partir del nacimiento, como pautas que deben regir sus comportamientos, deseos y acciones.

Los géneros están continuamente redefinidos por las sociedades, no son nunca totalmente estables y se van modificando con relación a otros cambios sociales, como la división del trabajo, la moral sexual, los cambios demográficos, incluso las guerras.

La consideración de los géneros como conjuntos de pautas sociales (construcciones sociales) diferenciadoras y limitadoras de las posibilidades individuales, pone de manifiesto una relación de poder: la dominación de los hombres, y más específicamente del género masculino, sobre las mujeres. Esta dominación da forma a todas las relaciones sociales: el trabajo, la política, la cultura, la ciencia y, obviamente, las relaciones interpersonales. En este sentido, la dominación de un género por el otro constituye la base de un orden social jerárquico, que determina las posiciones de los individuos al margen de sus capacidades específicas. Este orden social jerárquico ha sido denominado "patriarcado".

El sexismo

El término "sexismo" se utiliza en las ciencias sociales para designar aquellas actitudes que introducen la desigualdad y la jerarquización en el trato que reciben los individuos, sobre la base de la diferenciación de sexo, así por ejemplo, el establecimiento de ciertas funciones como exclusivamente femeninas o masculinas en el ámbito laboral, presuponiendo que el ser hombre o mujer confiere distintas posibilidades para realizar determinadas tareas.

El sexismo, derivado del orden patriarcal de la sociedad, es una pauta cultural a la que hoy se oponen casi todas las leyes vigentes en el mundo occidental, dado que la democracia se basa en la idea de que todas las personas deben ser tratadas por igual y tener las mismas oportunidades, que en ningún caso deben quedar restringidas en función de su etnia, su religión, su sexo o su clase social. Sin embargo, las discriminaciones sexistas están profundamente arraigadas en la cultura.

El sexismo comporta consecuencias negativas para todos los individuos, hombres y mujeres, porque limita sus posibilidades como personas y les niega determinados comportamientos. Así por ejemplo, cuando se dice "los niños no lloran" o "las niñas no deben hablar así", se está indicando que los individuos deben adoptar comportamientos específicos y diferenciados por el hecho de ser niñas o niños. Se trata, por tanto, de indicaciones sexistas, que generalmente son asumidas como comportamientos prohibidos, dado que su práctica suele ir acompañada de una reprimenda o sanción negativa. Es cierto, sin embargo, que los cambios sociales que se han operado en la situación de las mujeres han anulado muchas de las prohibiciones explícitas a que éstas estaban sometidas tradicionalmente, pero hoy siguen transmitiéndose mensajes sexistas que básicamente suponen revestir de una carga agresiva los estereotipos anteriores.

Ahora bien, las consecuencias negativas que el sexismo comporta para todos los individuos, se doblan para las mujeres, porque la sociedad las sitúa en una posición de inferioridad y de dependencia. Para los hombres, el sexismo también tiene consecuencias negativas, puesto que limita sus posibilidades como personas, pero a menudo les proporciona más poder sobre su entorno. Por esta razón, muchos hombres tratan de mantener las formas del sexismo, presentándolas como un hecho natural e indiscutible y ridiculizan a las mujeres que luchan por eliminarlo de las relaciones sociales.

Las categorías hegemónicas

La igualdad formal en el ámbito de la escolarización se ha logrado en México, para conseguir la igualdad real de hombres y mujeres en el sistema educativo. A pesar de ello, existe aún un obstáculo, que reside en el mantenimiento de dos sistemas de valores distintos, establecidos a partir de patrones culturales en los que se sigue diferenciando el papel social de los dos sexos.

La forma más frecuente de intentar resolver el problema —también la más extendida— parte del supuesto que "se educa mal a las niñas", que se les inculcan actitudes y valores propios de los perdedores, que las inducen a una inferioridad cultural. De aquí se deduce una demanda de unificación sobre la base de una generalización de los sistemas de valores masculinos. Teóricamente, si las niñas fueran educadas exactamente igual que los niños, de modo tal que sus actitudes y valores fueran

♦♦♦

los mismos, el problema desaparecería. Esta forma de aproximación no cuestiona el modelo cultural dominante, sino que trata de eliminar los modelos culturales dominantes, para llegar así a una igualdad real de condiciones. Dicho en otros términos, se trata de educar a unos y otras para que desarrollen personalidades de "ejecutivo" y desaparezcan así las de "comadres".

Que esta posición sea la más extendida es perfectamente comprensible. El carácter dominante de un modelo cultural estriba precisamente en su aceptación generalizada y en la dificultad intrínseca de pensar en un modelo englobador. Así, por ejemplo, en los libros infantiles que intentan encontrar una vía no discriminatoria para la niña, los cambios fundamentales propuestos que se observan son de dos tipos: la crítica a la posición tradicional de la mujer, representada por sus tareas familiares y la aparición de niñas que protagonizan aventuras, es decir, que desempeñan papeles tradicionalmente atribuidos a los niños. El mismo patrón es utilizado en la crítica del lenguaje: se feminizan términos que hasta ahora eran utilizados únicamente en masculino, como el nombre de las profesiones y los términos genéricos.

Este modelo escolar presenta, de hecho, una gran coherencia con los planteamientos realizados en un determinado momento por los movimientos feministas, tales como en el momento de la crítica de la "mística de la feminidad", en su afán de exigir la igualdad de derechos, y la necesidad de una vida profesional "normal" para las mujeres. A pesar de ello las diferencias de roles lejos de estar ya superadas, aún no han sido plenamente asumidas en la práctica escolar. Así, por ejemplo, en España sólo las escuelas pedagógicamente más avanzadas se plantean la integración de las niñas en los juegos masculinos o la total homogeneidad de las disciplinas y prácticas escolares. Y todavía estas experiencias dejan pendientes niveles más profundos de diferenciación entre los sexos, niveles que posiblemente sólo podrían ser abordados a partir de un análisis crítico de los comportamientos de los maestros y de los estereotipos que transmiten.

Partiendo de la necesidad de un enfoque de este tipo, cabe, sin embargo, preguntarse sobre su validez y su capacidad para eliminar realmente la discriminación sexista. Y ello por una razón: este modelo de educación no resuelve el problema de cómo integrar los valores tradicionalmente considerados femeninos que, de hecho, continúan subsistiendo como parte de los valores sociales vigentes, y por tanto, probablemente interiorizados por las niñas.

La segunda forma de abordar el problema procede de aquellos sectores del movimiento feminista que no pretenden cambiar a las niñas para adaptarlas a un sistema de valores masculinos, sino que ponen en cuestión el sistema de valores en su conjunto. Esta tendencia es todavía demasiado reciente, y plantea problemas teóricos para poder tener una formulación concreta y un modelo de práctica en el ámbito escolar. Sin embargo, se ha producido ya bastante polémica en los movimientos feministas y se han escrito suficientes textos, como para que empecemos a intuir los rasgos principales de esta orientación.

Es ilustrativa de ella, por ejemplo, la definición que da del sexismo una guía norteamericana de libros escolares: "Podemos definir el sexismo en primer lugar, como opresión y explotación sistemática del ser humano, sobre la base de su pertenencia al sexo femenino. En segundo lugar, vemos el sexismo como la represión de las personas basadas en una definición cultural de la feminidad y de la masculinidad que impide a los individuos de los dos sexos realizar todo su potencial humano" (citado por el Ministerio de Educación y Ciencia, 1990, p. 23).

Una transformación de este tipo implica que las actitudes "de comadre" dejen de ser menospreciadas, así como las de "madres de familia", de "las niñas que lloran" o las de las "adolescentes que sueñan con tener hijos". Y a la vez, implica descubrir que tales actitudes corresponden a deseos que han sido reprimidos en el niño, o en muchos niños cuando, en el fondo, no tienen nada de negativo, sino que forman parte de un conjunto de posibilidades humanas fundamentales y básicas para la expresión de la personalidad, para la convivencia y aún para la reproducción social.

En un modelo de este tipo, es la escuela la que debe cambiar —y más allá de ella, el conjunto de los valores sociales— y ha de estimular por igual, en ambos sexos, las características antes consideradas exclusivas de cada uno de ellos. El fútbol es para niños y niñas, pero también las muñecas, la danza o la cocina; si estas actividades son importantes para la formación de los individuos. La niña puede ser la princesa encantada o el aventurero intrépido, pero también al niño han de estarle permitidos ambos papeles. Y cada individuo destacará en algunas de estas actividades según características personales y no sexuales.

Así, la fusión de los dos papeles culturales (hombres y mujeres) da un contenido concreto al término "coeducación"; en él ya no se establece la mera existencia de individuos de dos sexos, sino la coexistencia de dos modelos culturales con igual valor y con tendencia a una integración de sus distintas partes o ámbitos.

♦♦♦

Las dificultades de un cambio de valores

El proceso hasta aquí descrito puede ser considerado idealista, porque de inmediato se enfrenta a dos tipos de dificultades planteadas como interrogantes. La primera, de orden interno: ¿en qué consisten exactamente las pautas culturales femeninas que habría que incorporar?, y la segunda de orden externo: ¿cómo conseguir este cambio, desde la actual relación de fuerzas entre los dos sexos?

Planteamientos extraordinariamente útiles, a mi modo de ver, porque permiten separar los dos problemas que se derivan del sexismo: los que afectan directamente a las mujeres y los que afectan al conjunto de la sociedad. La separación entre roles femeninos y masculinos tiene como primera consecuencia la opresión de las mujeres, pero tiene aún una segunda consecuencia que es negativa para ambos sexos, es decir va a permitir obtener mayor poder a uno de los sexos de forma compensada (los hombres), aunque cabe destacar que para ellos la negatividad es menos notoria.

El sexismo, en tanto que es la adopción de un conjunto de pautas culturales socialmente asignadas, mutila y frustra a hombres y mujeres, porque les impide desarrollar un conjunto de posibilidades personales que, originalmente, no son exclusivas de ninguno de los dos sexos. Por otra parte la represión que se ejerce sobre el niño es igual a la que se ejerce sobre la niña, en la medida en que, actualmente, se estimulan ciertas actitudes antes consideradas masculinas como la competitividad, el esfuerzo intelectual o la capacidad de abstracción, mientras que las actitudes consideradas femeninas, como la emotividad, afectividad o la capacidad de entrega a los demás, por ejemplo, son todavía duramente sancionadas en los niños.

Planteadas así las cosas, la lucha contra la discriminación de la mujer en el ámbito cultural adquiere una nueva dimensión, ya que marca unos objetivos para ambos sexos, aún cuando las actuales condiciones hagan que uno de ellos sea más sensibles a estas cuestiones y necesite resolverlas de modo más urgente.

La lucha contra el sexismo pasa por la desaparición de las diferencias entre los roles masculinos y femeninos, pero una desaparición que ha de hacerse sobre la base de la generalización del modelo actual masculino, si no sobre la emergencia de un nuevo modelo cultural en el que estén presentes, sin una evaluación jerárquica de las pautas anteriormente separadas. Y ello, no para conseguir la uniformidad de los comportamientos, si no para salvaguardar la posibilidad de que cada individuo, independientemente de su sexo biológico, adopte las formas de comportamiento que les sea más afines, sin que sea penalizado por ello. Esto nos permitirá paulatinamente *conseguir la coeducación.*

La dificultad existente para definir las pautas culturales femeninas de validez general reside en que tal definición implica la aceptación de actitudes que hasta ahora han sido totalmente desvalorizadas y consideradas como no pertenecientes a la cultura. Los propios movimientos feministas comenzaron negando la validez y especificidad de los valores históricamente considerados femeninos y presentándolos como una degradación de los valores generales. Por tanto, toda revalorización de estos valores y actitudes debe abocarse a una reconstrucción de la mística femenina que hasta ahora ha tenido consecuencias nefastas para las mujeres, puesto que ha sido un instrumento utilizado para mantenerlas sometidas.

Éste es, de hecho, uno de los puntos claves que deben resolver los movimientos feministas, y es a la vez una de las fuentes de su división interna: por una parte, es necesario recuperar los aspectos positivos contenidos en el sistema de valores históricamente femeninos, aspectos que, en la práctica, se han expresados generalmente en "forma alienada" —como sucede en la expresión de valores de todos los grupos oprimidos—. En sí mismos, representan una parte esencial de las posibilidades humanas.

A partir de esta disyuntiva podemos interpretar algunas obras que, en una lectura superficial, podrían aparecer como un canto al papel tradicional de la mujer y que pretenden, sin embargo, rescatar un conjunto de valores socialmente devaluados: el sentido de la continuidad, del trabajo exento de valor de cambio, el abandono en el otro; como fuente de creatividad, adquieren, por ejemplo, en los libros de Annie Leclerc (citada por el Ministerio de Educación y Ciencia, 1990, p. 31), una nueva grandeza, una nueva significación, que entronca con una visión humanista paulatinamente perdida en los sistemas de valores actuales.

Esta tarea de rescatar del anonimato lo que han hecho las mujeres ha sido también, en los últimos años, una de las actividades de las feministas inglesas y norteamericanas: tarea que va desde la reinterpretación del papel de las brujas en la edad media, hasta la recolección de datos sobre el papel y las formas de vida de las mujeres en la conquista del oeste americano. Ahora bien, el intento de recuperación de unos comportamientos váli-

dos no puede hacerse únicamente en términos de retorno al pasado; un cambio de valores que permitiera la integración de las actitudes femeninas sólo podría producirse si, de alguna manera, tales valores pudieran resolver muchas de las contradicciones en que actualmente vivimos inmersos y entroncar con un modelo más general de sociedad futura. En este sentido, la dimensión política del feminismo es muy evidente: sólo en la medida en que los valores históricamente masculinos ya no sean esenciales para el mantenimiento de un modelo de sociedad, es posible que pueda producirse un cambio de valores en que todas estas "virtudes femeninas" puedan ser vistas como valores positivos y no como deficiencias y carencias más o menos simpáticas.

Por el momento, esta tarea de rescate de valores femeninos es extremadamente compleja y presenta ciertos peligros: en algunos casos se llega a negar, por ejemplo, el valor de la cultura académica que transmite la escuela, al ver en ella únicamente un exponente de la cultura masculina dominante. El antiintelectualismo —el desprecio por el cerebro y la condena del pensamiento abstracto—, como forma de conocimiento impropia de la mujer, tiene un origen en la necesidad de invertir los valores dominantes y ensalzar formas de conocimiento largamente menospreciadas en términos de intereses sociales globales e incluso en términos de los intereses específicos de las mujeres, la renuncia al conocimiento abstracto y, en general, a la racionalidad, como pauta de orientación consciente de la conducta, puede tener consecuencias desastrosas. Porque si bien es cierto que la cultura académica está marcada por los valores de unos grupos sociales y por la ausencia de otros, también es verdad que en ella están contenidos los esfuerzos de siglos por llegar a la comprensión y conocimiento de la realidad. Es decir, exigir la incorporación de un nuevo punto de vista no tiene por qué implicar la negación de los que ya existen; no hay que olvidar que el lote real de las mujeres, en tanto que grupo dominado, ha sido precisamente la ignorancia. Reintroducir la dignidad de los valores femeninos en la cultura implica, por tanto, ampliarla, abrir sus posibilidades, no restringirla o implantar nuevas formas inquisitoriales, negando lo que han sido los instrumentos básicos del desarrollo del conocimiento.

Sólo en la medida en que los movimientos feministas puedan asumir y difundir unos modelos culturales más amplios que los actuales, que mantengan toda la riqueza de las culturas pasadas y al mismo tiempo constituyan una etapa más avanzada, al recuperar actitudes y valores oprimidos, pueden aparecer como una alternativa al actual sistema cultural. La cuestión de cómo llegar a realizar un cambio cultural de este tipo es aún, en cierto modo, más compleja, ya que depende de una selección de fuerzas entre los sexos en la cual es evidente que las mujeres no han variado sustancialmente. Si restringimos el interés de un cambio de valores únicamente a las mujeres, y entre ellas una minoría más consciente, este cambio aparece muy lejano y todas las propuestas que se formulan sobre él adquieren un carácter utópico. Entendido como un nuevo sistema de valores para una forma de vida colectiva diferente, el carácter utópico tiende a disminuir, porque el conjunto de fuerzas que pueden promover este cambio es mucho más amplio que los grupos feministas.

En efecto, un conjunto de fenómenos sociales manifestados en los años sesenta, e incluso en los setenta, apuntan, desde posiciones muy diversas, la emergencia de un cambio cultural en el sentido antes descrito. Desde los movimientos de los jóvenes hasta el ecologismo, desde la revalorización de prácticas y fiestas tradicionales hasta el resurgimiento de la cocina; una serie de nuevos valores aparecen, ciertamente de forma muy confusa, pero como un intento evidente de poner en cuestión los valores dominantes y redescubrir aspectos básicos del mundo femenino tradicional.

Más allá de estos intentos esporádicos, la adopción de nuevas pautas institucionales en países como Suecia, por ejemplo, demuestra la viabilidad de un cambio en los sistemas de valores; más aún, la necesidad y la posibilidad de que este cambio se transmita a los demás países económicamente desarrollados.

Este proceso se prevé lento, sin embargo, probablemente necesitará varias generaciones para llegar a buen término y necesariamente habrá de ir acompañado de profundos cambios políticos y sociales, que experimentarán, sin duda, avances y retrocesos. La actual coyuntura de crisis económica y política en México, por ejemplo, aparece como un freno al cambio, y es ciertamente desfavorable a un avance de la igualdad de oportunidades para la mujer.

Al mismo tiempo, si ponemos al descubierto el aspecto ilusorio del progreso económico indefinido y la fragilidad del consumismo, se muestra también, de forma cada vez más patente, la necesidad de rehacer unas bases de convivencia y unos valores colectivos distintos a los anteriores. Los estereotipos tradicionalmente masculinos mostrados a principios de la década de los ochenta tienden a disminuir, porque están llegando a ser el símbolo de una irracionalidad que aboca a la catástrofe.

♦♦♦

Diversos estudios* ponen de manifiesto cómo la feminización que se ha producido en algunos sectores profesionales no sólo no borra los estereotipos sexuales tradicionales, sino que es sintomática de su vigencia. Los puestos de trabajo feminizados mantienen la peculiaridad de ser trabajos al *dictado* de otros, sin autonomía para la toma de decisiones y se observa cómo a medida que una profesión se feminiza —por ejemplo, la docencia— se centraliza la toma de decisiones, se desarrolla el control externo y se proletariza.

Al mismo tiempo, frente a lo que cabría esperar, *la feminización cuantitativa de la docencia* no ha supuesto un cambio cualitativo en contenidos, métodos, formas, valores, etcétera. El "sexo del docente" no implica necesariamente formas diferentes en la manera de educar, ya que depende más de cómo se ha realizado la propia socialización, y las profesoras/maestras/doctoras, para ser aceptadas como tales y no ser tratadas como "chicas" se han adherido a los valores androcéntricos con mayor rigidez que los varones ante la necesidad de reconocimiento. Tal vez en mayor medida las docentes, en el deseo de aplicar con rigor para todas y todos los principios de libertad e igualdad de derechos, autonomía racional y por tanto derecho a elegir, evitan intervenir en las elecciones del alumnado, generando como consecuencia un estilo que tiende a ignorar la sexualidad y que margina. Podría decirse que se produce cierto travestismo exigido por las condiciones discriminatorias. ♦

* "Una profesión mayoritariamente femenina", *Cuadernos de Pedagogía*, número 161, 1988, pp. 32-34; Michael W. Apple, *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*, Paidós/MEC, Madrid, 1989; Jurjo Torres, *El currículum oculto*, Morata, Madrid, 1991.

Bibliografía

Acker, S. (1995). *Género y educación: reflexiones sociológicas sobre las mujeres, la enseñanza y el feminismo.* Narcea, Madrid.

Alberdi. I. y Alberdi, I. (1984). "Mujer y educación: un largo camino hacia la igualdad de oportunidades". En: *Revista de Educación*, 275.

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

Apple, M. W. (1989). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación.* Paidós/MEC, Madrid.

Arenas Fernández, M.G. (1996). *La construcción del género en la Escuela Infantil. Estudio de un caso.* Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería, Almería.

Asencio, A. M. (1995). "Propuestas para la igualdad." En: *Cuadernos de Pedagogía*, 237.

Ballarín Domingo, P. (1994). "Oportunidades educativas e igualdad." En: Varcárcel, A. (comp.): *El concepto de igualdad.* Pablo Iglesias, Madrid.

Beauvoir, S. (1981). *El segundo sexo.* Siglo XXI, Buenos Aires.

Browne, N. y France, P. (1986). *Hacia una educación infantil no sexista.* Morata, Madrid.

Calvo, T. (1994). "Racismo y escuela." En: *Cuadernos de pedagogía*, 230, Barcelona.

Consejería de Asuntos Sociales. Instituto Andaluz de la Mujer (1993). *La coeducación, un compromiso social. Documento marco para Andalucía.* Servicio de Publicaciones CAS/IAM, Sevilla.

Fernández Enguita, M. (1989). "La tierra prometida. La contribución de la escuela a la igualdad de la mujer." En: *Revista de Educación* 290.

Ministerio de Educación y Ciencia. (1990). "La Coeducación". En: *Plan para la igualdad de oportunidades para la mujer.* Secretaría de Estado de Educación, Madrid.

Moreno, M. (1995). "De la dualidad de modelos al modelo único." En *Cuadernos de Pedagogía* 240.

Solsona Pairó, N. (1997). *Mujeres científicas en todos los tiempos.* Talasa, Madrid.

Subirats, M. (1985). *De la enseñanza segregada, a la coeducación.* Instituto de la Mujer/Ministerio de Cultura, Madrid.

Varcárcel, A. (comp.), (1994). *El concepto de igualdad.* Pablo Iglesias, Madrid.

