

PANORÁMICA SOBRE LA SITUACIÓN EDUCATIVA DE LAS MUJERES: ANÁLISIS Y POLÍTICAS*

MARINA SUBIRATS

Este texto presenta un trabajo de investigación sobre una problemática poco explorada en nuestro país: la del sexismo en la educación escolar. Ciertamente, el término sexismo puede parecer exagerado o desconcertante, porque remite a un conjunto de prejuicios que aparentemente están desapareciendo en nuestra cultura. Si hoy preguntamos a maestros y maestras, a madres y padres, si creen que se discrimina a las niñas en el proceso educativo, probablemente la gran mayoría responderá que no: que niños y niñas pueden realizar los mismos estudios, acudir a las mismas aulas, y que son tratados por igual. Y sin embargo, nuestros resultados prueban que no es exactamente así, como lo han probado otras investigaciones similares en otros países.

Entonces, ¿acaso estamos igual que nuestras abuelas, que tuvieron que luchar por ir a la Universidad, o que nunca pudieron aprender a leer? ¿Cómo es posible que sigan existiendo formas de discriminación sin que las personas implicadas en los procesos educativos sean conscientes de ello? Simplemente, las formas del sexismo están cambiando, tanto en el sistema educativo como fuera de él; las mujeres acceden cada vez más a la igualdad formal, pero ello no supone que realmente tengan las mismas posibilidades que los hombres. Las formas de discriminación se tornan más sutiles, menos evidentes; de modo que ya no son discernibles para el «ojo desnudo» por así decir, sino que necesitamos de instrumentos de análisis algo más potentes para poder identificarlas; hay que utilizar una metodología relativamente compleja para desentrañar el funcionamiento de unos mecanismos discriminatorios, creadores de desigualdades que han permanecido ocultas o han sido atribuidas a diferencias individuales de orden «natural».

* Publicamos el texto de las conclusiones del libro *Rosa y Azul*, del que es coautora Marina Subirats con Cristina Brullet y en el que se basó la conferencia que dictó en el curso, Instituto de la Mujer (1988).

Pero aun cuando las formas de discriminación tiendan a hacerse invisibles, se inscriben en un proceso de transformaciones del sexismo, que no surge hoy, sino que tiene una pesada historia. Así, antes de entrar en las cuestiones metodológicas que hacen referencia a esta investigación, queremos plantear las grandes líneas de la problemática tratada, y dar cuenta de algunas de las investigaciones que podemos considerar como precedentes de la que aquí se expone.

* * *

Al término de la explotación realizada podemos extraer una serie de conclusiones respecto del problema inicialmente planteado en la investigación: la existencia o no de pautas sexistas en la educación primaria y la naturaleza de tales pautas. El tema es suficientemente complejo para que los resultados expuestos deban tomarse sobre todo como hipótesis y sugerencias a confirmar en otras investigaciones futuras. Y es precisamente porque esperamos que otras investigaciones puedan avanzar en el análisis de las relaciones en las aulas que hemos creído útil incluir, en este apartado, una primera parte en la que se exponen sistemáticamente las conclusiones derivadas del análisis empírico realizado. Estas conclusiones han sido anteriormente comentadas, pero se encuentran aquí resumidas sintéticamente. La segunda parte de este apartado, en cambio, consiste en un comentario general sobre los datos presentados y la situación de las relaciones en el aula que estos revelan.

EXPOSICIÓN SISTEMÁTICA DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS

En primer lugar se realizaron en las escuelas observaciones sobre la persistencia de pautas institucionalizadas que establecían diferencias entre niños y niñas. Respecto a esta cuestión, hemos observado *la casi inexistencia de pautas de diferenciación legitimadas*. El único ámbito en el que se mantiene diferenciaciones explícitas es el que tiene mayor relación con el cuerpo; práctica de deportes, lavabos, vestuarios. En este ámbito, se produce aún cierta legitimación de la separación, puesta ya en duda en algunos casos, y reforzada por el orden externo o la propia escuela, por ejemplo en situaciones en que se producen competiciones interescolares de determinados deportes.

En otros ámbitos de actividad, en cambio, ya no existe legitimidad de las diferencias, ni en cuanto a la realización de actividades específicas para cada sexo ni en la formación de grupos de niños o de niñas por separado en el interior de las aulas. Aunque en la práctica se producen aún ciertas diferencias, éstas son atribuidas por los docentes a tenden-

cias de niños o niñas a realizar ciertas actividades agrupándose homogéneamente por sexos.

En algunas situaciones, se observa una mayor tendencia de los docentes a solicitar «ayudas» a las niñas —repartir hojas, acompañar a un niño pequeño,— pero no se trata de una pauta generalizada, sino de una ligera diferencia que no ha sido cuantificada, dada su baja frecuencia de aparición. Así pues, podemos concluir que *se ha producido una casi total desaparición de las diferencias institucionalizadas excepto en lo que se refiere al deporte y espacios más directamente relacionados con el cuerpo, y que se producen ciertas diferencias en las demandas explícitas a cada grupo sexual, pero no sistemáticas ni legitimadas.*

Ahora bien, si la diferencia de actividades y trato ha desaparecido del sistema de normas explícitas vigentes en la enseñanza primaria, *el análisis realizado sobre comportamientos verbales, que en parte escapan al control consciente del profesorado, muestra la pervivencia de notables diferencias. Estas se concretan en una mayor atención a los niños, mayor atención que ha sido medida a través del número de palabras e interpelaciones dirigidas a ellos y a ellas.* De modo general, la relación obtenida ha sido de 100 a 74, es decir, por cada 100 palabras dirigidas a niños hay 74 palabras dirigidas a niñas. Esta relación puede ser considerada, en los términos de nuestro trabajo, como un índice general de sexismo en la escuela primaria, puesto que nos da una cuantificación del diverso grado de atención que reciben unos y otras.

El análisis de los distintos tipos de frases y las diferencias de aparición en las aulas nos han permitido comprobar los otros hechos significativos.

Resultados relativos al discurso de maestros y maestras

a. La mayor atención a los niños, expresada a través de mayor número de palabras dirigidas a ellos, se produce con frecuencia muy elevada para cada sesión de clase y cada escuela. Sin embargo, *no se trata de un hecho universal sino que reviste el carácter de una probabilidad.* Dada la inexistencia de estudios similares anteriores para la población observada, es imposible saber si se trata de un fenómeno en recesión o en aumento, o bien de una pauta estable. En cualquier caso, podemos afirmar que, tal como se decreta en la muestra analizada, *se da una elevada probabilidad de que en cualquier aula los niños reciban mayor atención verbal del maestro/a que las niñas.*

b. El análisis de las diferencias formales en las frases —interrogativas, negativas, imperativas— no presenta una estructura clara de diferenciación de niños/niñas, sino que sigue la pauta general de mayor frecuencia para los niños, con variaciones importantes en los resultados específicos para cada aula. Ello se debe

probablemente a la falta de conexión unívoca entre forma y contenido de las frases: el hecho de que una frase tome forma interrogativa, por ejemplo, no implica que se trate forzosamente de una pregunta, sino que tal frase puede contener una orden, una crítica, una alabanza, etc.; de modo tal, que la estructura gramatical no parece diferenciarse —por lo menos para las variables que han sido tomadas en cuenta en nuestro estudio— en función de que la relación establecida por el docente sea con niños o con niñas.

c. El número de interpelaciones a las niñas también es más reducido que el número de interpelaciones a los niños (globalmente 77 a 100), hecho que confirma la menor atención a las niñas. Ahora bien, en general, las interpelaciones a las niñas suelen ser más cortas —en número de palabras— que las interpelaciones dirigidas a los niños; y, a la vez, existe una mayor variabilidad de la duración de las interpelaciones dirigidas a éstos, las cuales en muchos casos se reducen a una sola palabra (como por ejemplo cuando son llamados al orden), pero en otros casos, pueden ser interacciones verbales relativamente largas, cuando la atención del docente se centra en el trabajo del alumno.

d. Se observan diferencias numéricas importantes en las frases que regulan el comportamiento, que, para las niñas, presentan un índice muy inferior al de género (59). Este constituye el caso extremo de la diferenciación por grupos sexuales en el análisis del discurso docente. También el índice global de frases de organización (69) es menor que el índice de género, mientras que el de frases relativas a trabajo escolar (82) es superior al de género. Estos resultados apuntan a una estructura diferenciada de la interacción entre docentes y alumnos/as: los niños reciben mayor atención en todos los aspectos, pero sobre todo en relación a su comportamiento y al ordenamiento de las actividades en el aula, actividades en las que aparecen más directamente como protagonistas que en el trabajo escolar, en el que se produce un ligero reequilibrio de la atención de los docentes. Ello sugiere una serie de hipótesis que comentaremos más adelante.

e. El número de verbos dirigidos a niños y a niñas sigue la pauta global de diferenciación numérica que hemos denominado índice de género. Ahora bien, en el interior de esta pauta global existe cierta diferenciación temática: el número global de verbos, mientras, por el contrario, los verbos que indican interacción personal son algo más frecuentes, dirigidos a niñas, que el índice de género. Ello nos muestra que cualitativamente, existen aún diferencias entre el tipo de discurso dirigido a los niños y el dirigido a las niñas, diferencias relativamente pequeñas, pero que apuntan a la pervivencia de una cierta imagen diferenciada de los géneros.

f. También el número de adjetivos dirigidos a las niñas es sensiblemente mayor (86) que el índice de género, lo cual muestra que, comparativamente, y dentro de una menor interacción general, el lenguaje di-

rigido a las niñas es algo más adjetivado que el dirigido a los niños. El análisis de contenido de los adjetivos muestra una mayor presencia de diminutivos y superlativos en el lenguaje dirigido a niñas que en el lenguaje dirigido a los niños.

Una vez obtenidos estos resultados globales —sobre el habla de los docentes—, se buscó la influencia que podían ejercer sobre ellos una serie de variables independientes. Las conclusiones obtenidas son las siguientes:

g. El análisis de cada uno de los centros escolares observados mostró que el promedio de atención verbal a niños y a niñas era mayor para los niños en 10 de los 11 centros. Hay, sin embargo, variaciones notorias según los centros: mientras que en uno de ellos la relación de palabras a niños/niñas es de 100 a 48, en otros dos es de 100 a 97. Es decir, no se trata de una pauta rígida, sino que está sometida a variaciones importantes. Ahora bien, estas variaciones no parecen derivarse de ninguna de las variables tenidas en cuenta para la selección de la muestra: hay diferencias notables entre las escuelas públicas, entre las activas, entre las unitarias, etc. Destaca únicamente una ligera mayor tendencia en las escuelas activas a la discriminación de las niñas, pero dadas las características metodológicas de la investigación y el tamaño de la muestra, no es posible afirmar que determinados tipos de escuela actúen sistemáticamente en forma más discriminatoria que en otros, en lo que se refiere al lenguaje dirigido por las maestras y maestros a las niñas.

h. El análisis de la variable *curso* indica también ciertas tendencias: la discriminación lingüística tiende a aumentar cuando se pasa de preescolar a primer ciclo de E.G.B., y tiende a disminuir a partir de 6° de E.G.B. Estos resultados parecen plausibles: en el preescolar, la atención a cada alumno/a está más personalizada, puesto que los individuos están aún poco socializados en las normas del sistema educativo y muestran más libremente sus diferencias interindividuales no condicionadas a un orden externo. Al pasar a E.G.B., en cambio, niños y niñas tienden a plegarse en mayor grado a este orden externo, que según los resultados, parece apoyarse en unas pautas de diferenciación sexista. En los últimos años de E.G.B., la enseñanza es menos individualizada: las pautas sexistas pasan en mayor medida a través de los contenidos culturales que a través de las relaciones individuales, y las niñas tienden a reclamar una mayor atención.

i. La variable *actividad en el aula*, a su vez, se presenta también como una variación muy influyente. Pero las actividades en las que se produce una menor atención a las niñas no son las supuestas por la hipótesis (por ejemplo matemáticas), sino sobre todo las de «experiencia» y «plástica», es decir, las actividades menos formales, en las que parece descender el esfuerzo del docente por atender a todos y cada uno de los individuos que integran el grupo clase.

j. Finalmente se han explorado los efectos de dos variables relativas a la personalidad del maestro/a: edad y sexo. Respecto de la edad, los resultados obtenidos indican que los docentes menores de 30 años discriminan menos a las niñas que los mayores de edad, tanto en número de palabras como sobre todo en otras dimensiones, como la atención al trabajo escolar.

En cuanto a la variables sexo, se ha observado que las maestras acentúan más que los maestros la discriminación lingüística en relación a las niñas, tanto en número de palabras como en otras variables dependientes, especialmente en lo que se refiere a observaciones respecto del comportamiento, ámbito en el que, comparativamente, los maestros prestan mucha mayor atención a los niños que los maestros.

k. El análisis de contenido de las entrevistas y de las sesiones de clase ha mostrado que existe una tendencia de los docentes a señalar comportamientos diferentes en los niños y en las niñas, comportamientos que, sin embargo, no se presentan con gran nitidez, aunque globalmente remiten todavía a los estereotipos sexuales clásicos. Los niños suelen ser calificados como más violentos, agresivos, creativos, inquietos, aunque también a veces tímido e inmaduros. Las niñas son consideradas más maduras, más detallistas y trabajadoras, más tranquilas y sumisas, aunque también en algunos casos más desvencuadas. Aparece, asimismo, la idea de que las niñas son víctimas de las agresiones de los niños, siendo calificadas, por otra parte, de coquetas y pizpiretas. Las dudas y contradicciones que se expresan muestran, con todo, que tales estereotipos se hallan en una fase de cambio y recomposición, de modo que los perfiles que trazan los docentes respecto a las características de cada uno de los géneros no son estables ni universalmente aceptados, sino que contienen ciertas notas propias del pensamiento tradicional sobre actitudes de hombres y mujeres, pero también ciertas innovaciones respecto a tales estereotipos. Curiosamente, el número de adjetivos utilizados para describir las actitudes de las niñas es superior al número de adjetivos aplicados a los niños, hecho que podemos entender como una consecuencia de la mayor extensión necesaria en la descripción del comportamiento de unos individuos que tienden, en forma creciente, a diferir de los estereotipos existentes sobre ellos. Este hecho probablemente se halla en relación con la consolidación del doble papel de las mujeres en la sociedad actual, que implica situarlas sobre la doble dimensión tradicional masculina/femenina, mientras los niños siguen siendo considerados únicamente en la dimensión tradicional masculina.

Por otra parte, el establecimiento de diferencias entre el comportamiento de niños y el de niñas implica que ambos no son valorados por igual. Aunque en forma muy sutil, se deslizan en los comentarios de los docentes valoraciones negativas para los estereotipos femeninos, espe-

cialmente los que se refieren a interés por el propio aspecto, atención a los demás y a cierto preciosismo de los dibujos. Todo ello es considerado como indicador de una actitud de cursilería, mientras que los comportamientos de los niños no reciben nunca tal tipo de calificación.

Resultados relativos al comportamiento de niños y niñas

Veamos ahora sistemáticamente los resultados obtenidos en el análisis de la interacción verbal establecida por niños y por niñas.

1. Las diferencias de trato consideradas en el análisis del discurso docente se corresponden con *un menor grado de participación general de las niñas en las aulas*. El análisis de número de palabras muestra una tendencia mayoritaria a esta menor participación con un índice medio para las niñas de 59 (100 para los niños), sobre 55 casos. Sin embargo, este índice se eleva a 95 cuando la media se extrae de los 63 casos del total de la muestra, al incorporar dos escuelas que han mostrado unos índices atípicamente altos a consecuencia, en concreto, de la existencia de dos sesiones en las que se realiza lectura de textos libres. En estas sesiones las niñas han obtenido una elevadísimo índice en número de palabras (267 y 431 en relación al índice 100 de sus compañeros de clase), sesgando el promedio global de toda la muestra hacia el alto índice de 95; en estas aulas, es obvio que las niñas han manifestado una mayor riqueza verbal que los niños a través de su expresión escrita, no sólo por el número de palabras, sino también por un alto grado de adjetivación, por lo cual los bajos índices mayoritarios en el resto de la muestra indican que las niñas no utilizan en el mismo grado que los niños su caudal léxico cuando se expresa directa y oralmente ante el colectivo clase —aun atendiendo a que tanto para unos como para otras no es lo mismo hablar que escribir textos libres.

2. El análisis del número de interpelaciones, es decir, del número de relaciones que se establecen individuo a individuo, nos da un índice medio de interacciones de niñas de 75, muy cercano al índice 77 de interacciones que realiza el docente con ellas.

Por lo tanto, según las tres variables contempladas paralelamente sobre el discurso docente y el discurso infantil, podemos concluir que hay una correspondencia entre ambos en el sentido de que, en la mayoría de casos, cuando hay una menor dedicación verbal del docente a las niñas hay también una menor participación de éstas; además, cuando las niñas se expresan en público, manifiestan un mayor empobrecimiento léxico que los niños, si atendemos a la adjetivación de su respectiva expresión oral.

3. La relación de los resultados del número de interpelaciones —variable que se ha mostrado más consistente por no intervenir sobre ella el factor distorsionante observado en el número de palabras

y número de adjetivos afectados por las sesiones de lectura de textos libres— con una serie de variables independientes nos permite realizar las siguientes matizaciones en cuanto a la menor interacción global de las niñas:

a. Es posible afirmar que es mucho más probable un trato discriminatorio en las escuelas graduadas que en las escuelas unitarias, puesto que en estas últimas los índices de interpelaciones obtenidos para las niñas son algo superiores debido, probablemente, al trato más personalizado que existe en grupos más pequeños. La posibilidad de que un trato más personalizado facilite la participación de las niñas se confirma cuando aparece una mayor participación relativa de éstas en los grupos de menos de 25 alumnos/as que en los grupos de más de 25 alumnos/as.

El fenómeno más notable en el análisis según tipos de escuela ha sido que los índices más bajos de interacción de las niñas aparecen en las escuelas activas donde más han penetrado las ideas y la práctica de la renovación pedagógica y liberal: en este tipo de escuelas, aparece un modelo de interacción en el aula en el que la discriminación del género femenino se hace patente a través de la coincidencia de índices muy bajos en todas las sesiones registradas. Ello confirma nuestra hipótesis general de que el discurso de la igualdad, que subyace en la implantación generalizada de la escuela mixta, ha llevado, en la práctica, al desarrollo homogeneizado del modelo masculino cuya adopción supone para las niñas una posición secundaria.

b. Observando las características de los docentes según sexo y edad proporcionan datos suficientes para creer que la presencia en el aula de un docente-mujer facilita una mayor medida la transmisión de un estereotipo masculino de actividad en los niños; sin embargo, la presencia de las niñas es más notable en las aulas de los docentes jóvenes (menos de 30 años), sean varones o mujeres.

d. El análisis del número de interpelaciones según la edad de los alumnos/as —o cursos de E.G.B.— nos ha mostrado un hecho relevante: en el parvulario, las niñas establecen un número de interacciones individuo a individuo prácticamente equivalente al de los niños (93 sobre 100); este índice baja muy sensiblemente al pasar a E.G.B. (entre 50 y 60 sobre 100) y no vuelve a recuperarse hasta 8º de E.G.B., (108), en plena adolescencia. La irrupción de las niñas en 8º se hace muy evidente en una escuela activa de clase media, sin alcanzar el mismo grado en una escuela activa de clase trabajadora.

c. El análisis de los índices de interpelaciones según las diversas actividades que se realizan en el aula nos permita afirmar que la menor presencia o participación de las niñas se da en aquellas actividades más propicias a la comunicación de experiencias personales, esto es, en Asambleas (49 sobre 100), Plástica (38 sobre 100) y Experiencias (69 sobre 100); contrariamente, la interacción de las niñas en clases de Len-

guaje (81 sobre 100) y Matemáticas (110 sobre 100) se acerca o sobrepasa la interacción de los niños.

Los resultados obtenidos en relación a la participación voluntaria de niños y niñas

El análisis de la participación voluntaria —excluyendo la participación inducida— ha mostrado nuevos aspectos de cómo actúan y construyen niños y niñas la estrategia de sus relaciones verbales públicas en el aula, proporcionando nuevos elementos de comprensión de la discriminación explicitada en los puntos anteriores.

a. En términos globales, la participación voluntaria de las niñas obtiene un índice de 72, correspondiéndose al índice 74 de su participación general —voluntaria e inducida—. Por lo tanto, la primera conclusión es que la interiorización de las pautas de conducta generales por parte de niños y niñas es muy elevado. Ello muestra que el orden que regula los intercambios en el aula incide decisivamente sobre la iniciativa personal registrada a través de las intervenciones voluntarias, es decir, que se está produciendo la construcción de unas pautas de conductas específicas para cada género.

b. Las niñas ceden el protagonismo verbal público a los niños cuando se trata de expresar voluntariamente experiencias personales. Este fenómeno, que aparece claramente a través de los bajos índices de las niñas para las intervenciones que suponen más implicación personal, se relaciona con la inhibición de las niñas observada anteriormente en clases de Experiencias, Plástica y Asambleas.

c. Las niñas, una vez han intervenido, son igualmente aceptadas que los niños; dos terceras partes de las intervenciones de ambos grupos reciben respuesta, y no la reciben un tercera parte (respuestas a niñas: 66.7%). Por consiguiente, la menor participación de las niñas no parece ser el efecto de un rechazo explícito. Su origen parece radicar en la no suficiente estimulación y falta de seguridad para intervenir, que a su vez —pensamos— se produce a causa de la desvalorización y autodesvalorización de su ser mujer.

d. A pesar de que las niñas se dedican algo más que los niños a comunicaciones personales, reciben un porcentaje inferior de respuestas calificadas de mayor atención personal, lo cual expresa que las niñas obtienen menos atención a sus intereses.

c. Las intervenciones voluntarias de las niñas sobre temas organizativos o sobre temas estrictamente referidos a conocimientos se mantienen en torno al índice característico de género (72) con índices respectivos de 72 y de 69. Por consiguiente, no existen diferencias significativas que señalen un interés preferente hacia la organización o hacia los conocimientos. Por otra parte, si analizamos internamente los discursos

de niños y niñas por separado —prescindiendo de que en términos globales las niñas siempre participan menos—, los porcentajes de dedicación verbal voluntaria a temas de organización y a temas de conocimientos se reparten igual, mitad y mitad, en ambos sexos.

f. Las niñas se inhiben en mayor grado cuando falta la clara concesión de la palabra del adulto (interrupciones, índice 34), o éste se coloca en una posición marginal en la dinámica grupal (Asamblea, índice 43); más en concreto, cuando el docente deja la iniciativa en manos del colectivo, la dinámica del aula es dominada claramente por los niños.

g. Según el análisis de sus comportamientos verbales, los niños y las niñas dirigen un porcentaje similar de intervenciones a los docentes (niños: 78.6%, niñas: 79.2%), mientras que los niños dedican un mayor porcentaje a realizar intervenciones sin interlocutor específico (niños: 10.3% niñas 5.3%); en definitiva, las niñas se sienten menos protagonistas ante el colectivo y prefieren un interlocutor personalizado.

h. Los conflictos abiertos en el aula se concentran en las aulas de edades inferiores —preescolar y 1er. ciclo—; los niños expresan una mayor agresividad que las niñas y tienden en mayor grado que éstas a solucionar los conflictos de manera autónoma; las niñas, tienden a, en cambio, demandar la ayuda del docente.

i. Las niñas se adaptan más que los niños a la norma, transgrediendo menos los límites del discurso y no implicándose personalmente —con sus asuntos personales— en los procesos de interacción pública.

j. La tendencia que manifiestan las niñas a pedir la palabra en la mitad de ocasiones en que lo hacen los niños (índice 46 sobre 100), expresada también en el índice de interpelaciones en Asambleas (43 sobre 100), refuerza la idea de esta inseguridad y falta de estímulo para intervenir públicamente. De esta manera, se reproduce en la escuela el hecho de que el protagonismo de los ámbitos públicos pertenece a las personas de género masculino.

JERARQUÍA DE GÉNEROS, DESIGUALDAD DE INDIVIDUOS

Hasta aquí las conclusiones pormenorizadas de los resultados del análisis empírico. Pero no queremos cerrar este libro sin hacer un comentario más general sobre la forma en que hoy se manifiesta el sexismo en la escuela primaria, tema fundamental que lo ha motivado.

En el primero capítulo, expusimos las razones de fondo que tienden hoy a la unificación formal de la educación de hombres y mujeres. Esta tendencia parece ya muy avanzada en las escuelas de Cataluña que hemos analizado: las diferenciaciones explícitas se han reducido casi por completo. Ello no supone que en todas las escuelas de España este pro-

ceso se halle en el mismo punto; es probable, y los comentarios de muchas maestras lo confirman, que en otras zonas geográficas, en las que las diferencias formales entre hombres y mujeres se mantienen en mayor medida que en el ámbito observado, también en las escuelas se produzca una cierta diferenciación de actividades, de asignación de espacios y de tareas. Sólo nuevas investigaciones que amplíen el ámbito de la información podrán darnos la medida de la homogeneidad o disparidad del proceso de unificación formal entre los sexos que se produce en las escuelas españolas.

Ahora bien, el modelo de unificación formal que se observa en la escuela mixta en Cataluña no es, aún, un modelo igualitario: la unificación curricular y de criterios de formación no se ha hecho por fusión de los estereotipos masculino y femenino, sino por extensión de los primeros al conjunto de los individuos. En las escuelas en las que este proceso se halla más avanzado, las niñas son cada vez más incluidas en las actividades de los niños, pero, al mismo tiempo, se produce un mayor menosprecio de las actitudes consideradas tradicionalmente femeninas, que en cierto modo, se presentan como menos dignas de ser incluidas y transmitidas por la escuela. El orden dominante es un orden masculino, y ello en forma creciente, hecho que puede no oponerse directamente a un tratamiento igualitario de los individuos de ambos sexos, pero que remite a una diferenciación y jerarquización de los géneros. El modelo es el masculino, incluso en sus aspectos transgresores. El modelo femenino tradicional no tiene cabida en el orden docente: quedan de él algunos rastros que permiten comprobar que los docentes no ignoran que las niñas no son niños, pero que tratan de olvidarlo para poder educarlas en la forma «correcta», es decir, para incluirlas en el conjunto de actividades y comportamientos dignos de ser transmitidos por la escuela.

Y, sin embargo, los datos obtenidos nos han mostrado que no es cierto que niños y niñas sean tratados por igual. El modelo educativo ha tendido a unificarse, pero el trato a los individuos siguen siendo distinto, puesto que los docentes realizan un mayor esfuerzo (constatado a través de la atención prestada) para que los niños interioricen este modelo. Las niñas son tratadas como «niños de segundo orden», por así decir. El estereotipo de la diferencia sigue actuando, aunque sea en niveles inconscientes del profesorado. Los niños están destinados a ser los protagonistas de la vida social, y se les prepara para ello estimulando su protagonismo en la escuela. Las niñas reciben mensaje doble: podrán participar en el orden colectivo, pero no ostentar el protagonismo. Deberán interiorizar la disciplina escolar y el bagaje cultural que supone, pero esta interiorización les será menos valorada y deberán aprender a mantenerse en segundo término.

El doble tratamiento de devaluación de las actitudes consideradas femeninas y de menor atención a las niñas como individuos —unido a otras características sexistas de la cultura transmitida, que no hemos

analizado en este trabajo— produce unos efectos específicos sobre las niñas, efectos distintos de los que se observan en otros tipos de discriminación que operan en la escuela. En efecto, si bien la diferencia de origen social y cultural de alumnos y alumnas tiene como consecuencia una diferencia en el rendimiento escolar y en las calificaciones y títulos obtenidos los rasgos sexistas de la educación no se manifiestan actualmente en diferencias de rendimiento, hecho que contribuye a la invisibilidad de esta forma de discriminación, dado que el éxito de una educación suele medirse por tales rendimientos. En las etapas históricas en las que la escolarización de las niñas se realizaba en forma separada, sus niveles educativos eran inferiores a los de los niños. Hoy, en cambio, los rendimientos escolares de las niñas y de las muchachas suelen ser incluso mejores que los de sus compañeros, hecho que induce a creer que la escolarización es ya igualitaria. Sin embargo, se mantiene una diferencia en la utilización profesional de los estudios y en los rendimientos económicos a que éstos dan lugar. Todos los datos permiten pensar que la discriminación sexista no afecta a la capacidad de éxito escolar —antes bien, tiende a reforzarlo, dada la mayoría adhesión de las niñas a la norma manifiesta—, sino a la construcción de la personalidad y de la seguridad en sí mismas de las mujeres. A diferencia de la discriminación clasista, la discriminación sexista no actúa en forma de devaluación de la fuerza de trabajo, sino de su soporte individual, del yo que la sustenta. Y es por ello que las niñas, aún alcanzando los mismos niveles educativos en la enseñanza primaria y media, eligen después estudios y profesiones considerados menos valiosos por la sociedad, y obtienen de ellos menores gratificaciones económicas y de prestigio. Es la confianza en sí mismas, en sus criterios propios y en su capacidad para afrontar todo tipo de responsabilidades lo que han perdido en el proceso educativo, y, en general, en todo el proceso de socialización.

Este hecho aparece ya apuntado en los resultados obtenidos en el análisis de la participación de niños y niñas en las aulas. Unos y otras captan las expectativas contenidas en el tratamiento que reciben, y la reflejan a través de sus formas de participación. Los niños usan más frecuentemente la palabra como forma de imposición frente al entorno, participando en el ámbito de la clase, exponiendo sus experiencias, ocupando los espacios centrales, moviéndose y gritando si es preciso; las niñas participan menos, transgreden menos las normas, se mueven en los espacios laterales, usan la palabra para negociar sus situaciones. Dos formas de actuación que, en sí mismas, podrían ser consideradas igualmente válidas, si no fuera porque una de ellas confiere poder social y la otra no.

Evidentemente, puede objetarse que no todos los niños ni todas las niñas se ajustan a estos comportamientos. Y, en efecto, serían necesarias otras investigaciones que tuvieran en cuenta no sólo el grupo genérico, sino el tratamiento y los comportamientos individuales, para com-

pletar la información que hemos obtenido. Tal vez veríamos, entonces, que las niñas con mayor capacidad de protagonismo llegan a recibir tanta atención como los niños, y que los niños menos protagonistas son tratados como niñas. Dado que en las relaciones sociales prevalece el género sobre el sexo, ésta es una hipótesis altamente plausible. Queda, hoy por hoy, el hecho que, examinados los grupos sexuales como si fueran internamente homogéneos, todavía podemos detectar diferencias sustanciales en el trato que reciben.

Pero al margen de las diferencias observadas en el trato a los individuos y en sus comportamientos, hay un aspecto preocupante en los resultados obtenidos. La devaluación sistemática, en nuestra cultura, y especialmente en la institución escolar, transmisora de los elementos culturales legitimados, de todos los elementos tradicionalmente constitutivos del género femenino, supone una fuerte mutilación tanto de los niños y niñas como de la propia esfera cultural de la sociedad. Sólo la personalidad protagonista es valorada; la atención al otro, o toda actitud que denote el «ser para otro» no es entendida sino como carencia, sumisión y debilidad. El orden masculino es el orden de la imposición personal; en el capitalismo avanzado, esta imposición pasa fundamentalmente por el desarrollo intelectual, eje del quehacer educativo. Muchas otras esferas del aprendizaje personal quedan excluidas, bajo la hipótesis de que ya la familia se ocupará de ellas. Los ámbitos que teóricamente hacen referencia a la vida privada, ámbitos tradicionalmente femeninos —y que no comprenden únicamente el trabajo doméstico, por supuesto, sino también la educación emocional, por ejemplo, y gran parte de la educación moral— apenas son abordados en la escuela y, cuando lo son, es bajo la forma de asignaturas complementarias.

Pero las niñas siguen sometidas a la presión de un mensaje contradictorio. Lamentablemente, no disponemos de estudios sobre las formas familiares de socialización, y el tipo de mensajes y exigencias que se transmiten a los niños y a las niñas. Es muy probable que en una minoría de familias, especialmente las de clase media moderna, los estereotipos transmitidos a las niñas sean muy semejantes a los que operan en las escuelas: negación de los rasgos femeninos tradicionales y valoración positiva de los rasgos masculinos dominantes. Hay muchos padres y madres de este medio social inquietos ante la preferencia de sus hijas por las muñecas o los vestidos floridos. En estos casos, los modelos escolares y familiares actúan probablemente en el mismo sentido; aún así, quedarán otros modelos contradictorios, como los de la televisión, e incluso la propia división del trabajo en la familia, que sigue mostrando la desigualdad del papel de hombres y mujeres en el ámbito doméstico.

Este tipo de educación de las niñas está probablemente reducido a un ámbito social numéricamente muy limitado. En la mayoría de las familias españolas, los géneros son transmitidos en forma mucho más diferenciada, tanto por el modelo de relaciones que se producen entre los

adultos, como por los mensajes y exigencias explícitos para cada sexo. Si la escuela ignora la existencia del trabajo doméstico o no valora la dedicación al otro, la familia muestra de continuo ejemplos de ambos tipos de actividades, consideradas todavía propias de las mujeres, o por lo menos asumidas masivamente por ellas. Las niñas siguen sujetas a un tipo de demandas y de expectativas que configuran una estructura tradicional del género femenino, precisamente aquella que será devaluada en la escuela.

Porque la escuela ignora esta doble socialización: la dominación indiscutida de las pautas consideradas masculinas borra incluso la posibilidad teórica de otras pautas, otros valores. Todo cuanto las niñas podrían aportar de específico a las relaciones en el aula carece de interés: hoy, ni siquiera es imaginable en términos positivos, no es sino nimiedad, o silencio. Pensar en una forma escolar realmente coeducativa, que integrara para niños y niñas los antiguos valores y comportamientos diferenciados en géneros, choca con una dificultad obvia: ni siquiera sabemos cuáles son los elementos positivos que habría que rescatar del legado tradicional de las mujeres; casi siempre acabamos reduciéndolo a las tareas domésticas como si la carga histórica de la feminidad hubiera consistido únicamente en la capacidad de lavar.

Eliminar el sexismo de la educación y construir una escuela coeducativa requiere, por tanto, instaurar una igualdad de atención y de trato a niños y a niñas; pero exige, además, rehacer el sistema de valores y actitudes que se transmiten, repensar los contenidos educativos. En una palabra, rehacer la cultura, reintroduciendo en ella pautas y puntos de vista tradicionalmente elaborados por las mujeres, y poniéndolos a la disposición de los niños y de las niñas, sin distinciones.

Tarea ingente e indispensable a la vez, pero que queda fuera de las posibilidades y objetivos de este trabajo. No nos hemos propuesto aquí ahondar en los valores atribuidos a las mujeres y en su crítica, o en la forma de integrarlos en la cultura transmitida en el sistema educativo; éste es una quehacer colectivo, iniciado ya en algunas escuelas y en los trabajos de algunas investigadoras. Hemos querido, sobre todo, sondear el estado y la forma del sexismo en la educación para tratar de dar a las maestras y maestros instrumentos que les permitan reflexionar sobre su propia actividad y superar los rasgos sexistas que perviven. Porque creemos, en efecto, que el sexismo actual puede y debe ser superado y que la escuela puede contribuir a crear una sociedad en la que ni las mujeres ni los hombres vean limitadas sus posibilidades personales en función de su sexo, ni las actividades que realicen sean valoradas y medidas por la atribución a uno u otro género.